

RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG

Bruno Bettelheims Pädagogik und Milieuthherapie
unter besonderer Berücksichtigung seiner
lebensgeschichtlichen Prägung

vorgelegt von

Gabi Mai

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines

Dr. phil.

der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

August 2007

Erstgutachter: Prof. Dr. Volker Lenhart

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ulrich Baumann

Tag der Disputation: 30. Mai 2008

Allen vom Schicksal Benachteiligten
wie unserer tapferen Simone, die uns allen fehlt;

allen, die treu dableiben,
wenn auch die Not des anderen dableibt;

allen, die wie Bettelheim
für Stummgewordene ihre Stimme erheben;

allen, die dem Blinden freundlich zulächeln;

allen, deren zarte Hand
auch über den Schlaf hinaus den Kranken hält

zum Gedenken und
in tiefer Verbundenheit

gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim	6
1. Biographische Hintergründe	6
1.1 Kindheit und Jugend	7
1.2 Zugang zur Psychoanalyse	12
1.3 Studienzeit	17
1.4 Zwischen Buchenwald und Hyde Park	27
1.5 Der Einfluss der KZ-Erfahrung auf Bettelheims Pädagogik	31
2. Praktizierender Humanist	38
2.1 Autonomie	41
2.2 Freiheit	42
3. Pioniere psychoanalytischer Pädagogik	45
3.1 Bruno Bettelheim	45
3.1.1 Festhalten am Unbewussten	45
3.1.2 Anwendung psychoanalytischer Techniken im pädagogischen Heimalltag	48
3.1.3 Verständnis durch Dialog	51
3.2 Anna Freud	59
3.3 Siegfried Bernfeld	74
3.4 Fritz Redl	77
4. Der Extrempädagoge und seine Extrempädagogik	80
5. Das Janusgesicht Bruno Bettelheims	87

II. Die soziokulturelle Prägung Bruno Bettelheims	105
1. Die Wiener Jahre	105
1.1 Die Allgegenwärtigkeit des Sterblichen	107
1.2 Die Wiener Montessori-Bewegung	117
1.2.1 Bedürfnisorientierte Umweltgestaltung	119
1.2.2 Nach ästhetischen Gesichtspunkten gestaltete Umgebung	121
1.2.3 Prinzip Ordnung	123
1.2.4 Pädagogik als Dienstleistung	129
1.2.5 Eltern als Randfiguren im pädagogisch- therapeutischen Prozess	131
2. Neuanfang in der Neuen Welt	133
2.1 Gegensätze: Alte und Neue Welt	133
2.2 Die Einsamkeit des Exils	140
2.3 Gelassenheit als alte Tugend in der Neuen Welt	143
2.4 Amerikanische und europäische Elemente an der Orthogenic School	145
2.4.1 Wohnkultur	146
2.4.2 Esskultur	148
2.4.3 Festkultur	150
2.5 Die Psychoanalyse in und als Bewegung	156
III. Die besonderen Bewohner der Orthogenic School	166
1. Hoffnungslose Extremfälle	168
2. Hoffnungsvolle Mitarbeiter	175
3. Hoffnungstiftender Direktor	185
IV. Theoretischer Anspruch der Milieuthherapie	195
1. Totalitätsanspruch	198
2. Einheitlichkeit	203
3. Psychoanalyse und Milieuthherapie	206

V. Charakteristische Behandlungsgesichtspunkte der Milieutherapie	213
1. Der Umkehrungsgesichtspunkt	213
1.1 1. Fallbeispiel	213
1.2 2. Fallbeispiel	214
1.3 3. Fallbeispiel	218
1.4 4. Fallbeispiel	220
1.5 5. Fallbeispiel	222
1.6 6. Fallbeispiel	224
1.7 7. Fallbeispiel	224
1.8 8. Fallbeispiel	226
1.9 9. Fallbeispiel	228
1.10 10. Fallbeispiel	230
1.11 11. Fallbeispiel	232
2. Der (Selbst-)Achtungsgesichtspunkt	235
2.1 Der Patient als geachteter Gast	235
2.2 Der Körper als wichtigster Besitz	236
VI. Milieugestaltung als Weg der Therapie	239
1. Therapie als Beziehungsarbeit	240
1.1 Beziehungsaufnahme	242
1.2 Von der Übertragung zur Beziehung	245
1.3 Beziehungsgestaltung	246
1.3.1 Im Klassenzimmer	247
1.3.2 Im Schlafrum	249
1.3.3 Heilsame Begegnungen mit nicht pädagogischem Personal	250
1.3.4 Persönliche Beziehungen mit pädagogischen Fachkräften und dem Direktor	252

2. Therapie als Raumgestaltung	258
2.1 Außenbereiche als Therapieräume	259
2.1.1 Zugehörigkeit zur Universität	259
2.1.2 Der Gebäudekomplex der Orthogenic School	260
2.2 Zwischenräume als Therapieräume	264
2.3 Innenräume als Therapieräume	267
2.3.1 Das Badezimmer	270
2.3.2 Der Speisesaal	275
Abschluss	279
Literaturverzeichnis	285

Einleitung

Dem 1903 in Wien geborenen Pädagogen jüdischer Abstammung Bruno Bettelheim ist es bereits zu Lebzeiten gelungen, sowohl auf dem europäischen als auch auf dem amerikanischen Kontinent sowie in Israel einen hohen Bekanntheitsgrad zu erzielen. Nach der Aussage des Wiener Psychoanalytikers Thomas Aichhorn, Enkel des berühmten August Aichhorn, der zu den ersten psychoanalytisch orientierten Pädagogen gehörte, ist Bettelheim „der wohl ... bekannteste und erfolgreichste psychoanalytische Pädagoge“ (Aichhorn, T. 2003, 72).

Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, sich diesem Pädagogen sowohl aus psychoanalytischer Sicht als auch aus einer weitgefassteren, allgemeinerziehungswissenschaftlichen Sicht möglichst umfassend zu nähern.

Dazu bedarf es der gründlichen Durchsicht des beachtlichen werktheoretischen Nachlasses, den Bettelheim hinterließ:

Er schrieb 17 Bücher, wovon nur eines, „Dynamics of Prejudice: A Psychological and Sociological Study of Veterans“, nicht auf Deutsch übersetzt wurde, weshalb dieses kaum im deutschsprachigen Raum bekannt ist. Der Bestseller „Kinder brauchen Märchen“ („The Uses of Enchantment“) wurde 1977 sowohl mit dem „National Book Award“ als auch mit dem „National Book Critics Circle Award“ ausgezeichnet. Darüber hinaus veröffentlichte er zahlreiche Essays und Aufsätze in renommierten Zeitungen und Zeitschriften. Bettelheim forschte über enge Disziplingrenzen hinaus und hinterließ den Erziehungswissenschaften wie ihren Bezugswissenschaften ein reichhaltiges wissenschaftliches Erbe. Das breite Themenspektrum des universell gebildeten Intellektuellen erstreckt sich dabei u.a. auf die (Sonder- und Sozial-) Pädagogik, die er engmaschig mit der Psychoanalyse verband, auf eine fundierte Märchenforschung, auf die Ergründung normabweichenden Verhaltens, auf den Holocaust und auf totalitäre Machtstrukturen sowie auf Vorurteils- und Antisemitismusstudien. Wir dürfen von dem jüdischen Pädagogen und ehemaligen KZ-Häftling Bettelheim lernen, dass eine „Erziehung nach Auschwitz“ (Theodor Adorno) möglich ist und insbesondere, wie sie möglich sein könnte.

Hinzu kommt, dass Bettelheim nicht „nur“ theoretische Werke verfasste, sondern hauptberuflich als praktizierender Pädagoge tätig war. Dieser wertvolle Erfahrungsschatz aus der Praxis fließt in seine Schriften mit ein bzw. ermöglicht diese erst. So hatte Bettelheim nach seiner Entlassung aus dem Konzentrationslager und seiner Emigration in die Staaten beinahe drei Jahrzehnte lang (1944-1973) eine Tätigkeit als Leiter einer Rehabilitationseinrichtung für psychisch kranke Kinder und Jugendliche in Chicago inne: Er war Direktor der durch ihn erst bekannt gewordenen Orthogenic School.

Neben der ergiebigen Primärliteratur war für diese Arbeit die ab den 90er Jahren im deutschsprachigen Raum einsetzende, fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bruno Bettelheim sehr hilfreich. Insbesondere die bemerkenswerten Studien und Veröffentlichungen über Bruno Bettelheim von Roland Kaufhold und Franz-Josef Krumenacker sowie die über 600-seitige Bettelheim-Biographie von der französischen Journalistin Nina Sutton „Auf dem Weg zur Seele des Kindes“ (1996) als auch die unter Mithilfe Bettelheims entstandene Biographie von Theron Raines „Rising to the light“ (2002) boten eine solide Basis und waren zentrale Stützpfiler für die vorliegende Bettelheim-Studie.

Das Zahlreiche von und über Bettelheim Geschriebene – dabei handelt es sich häufig um narrative, empirisch nicht nachweisbare Beobachtungen und Deutungen – näher zu strukturieren und zu präzisieren, ist ein wichtiges Anliegen dieser Arbeit. Zur Systematisierung des Gelesenen ist die folgende, grundlegende Frage von Bedeutung, die wegweisend für mein untersuchendes Vorgehen war:

„Was hat Bettelheim eigentlich zu *dem* Bettelheim gemacht, der über Disziplin- und Landesgrenzen hinaus einen erstaunlichen Bekanntheitsgrad erreichte?“

Von jener zentralen Fragestellung ausgehend, ergeben sich zwei weitere Fragen, die zugleich die leitmotivische Gliederung dieser Bettelheim-Studie wiedergeben.

A. Was ist das Besondere an der Person Bettelheims und ihrem historisch-biographischen Lebenskontext?

Die Absicht des *ersten* und umfassendsten *Kapitels* ist es, einen verstehenden Zugang zu diesem schwierigen und gleichwohl faszinierenden Menschen Bruno Bettelheim zu ermöglichen. „Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim“ – so lautet die Überschrift des ersten Kapitels – herauszuarbeiten, ist vorrangiges Ziel.

Eine gründliche Untersuchung der Person Bettelheims durch die Konzentration auf fünf Referenzpunkte (Kap. I, 1-5), die sowohl Bettelheims Lebensgeschichte als auch dem Spezifischen seiner Persönlichkeit nachzugehen versuchen, versetzt uns in die vorteilhafte Lage, dessen theoretische und praktische Arbeit tiefgründiger zu verstehen.

Das *zweite Kapitel* beabsichtigt nun, eine Brücke zu schlagen, die weg von der Person Bettelheims und dessen individuellen Charakteristika führt hin zu den ihn prägenden Einflüssen seiner Umgebung, zu dem soziokulturellen Lebenskontext.

Bettelheim, der seine erste Lebenshälfte in Wien und die zweite in Chicago verbracht hat, ist zu einem Wanderer zwischen zwei völlig verschiedenen Lebenswelten geworden, weshalb seine Lebensgeschichte zugleich von besonderem zeithistorischen Wert ist. Im zweiten Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich diese unterschiedliche soziokulturelle Prägung in Bettelheims pädagogischem und psychoanalytischem Denken und Handeln niederschlägt. Im ersten Teil (Kap. II, 1) wird gründlich das soziokulturelle Milieu von Bettelheims Wiener Zeit unter die Lupe genommen, insbesondere die dort vorherrschende Allgegenwärtigkeit des Sterblichen (Kap. II, 1.1) sowie der Einfluss der Wiener Montessori-Bewegung auf Bettelheims Pädagogik (Kap. II, 1.2). Schließlich gelang es sowohl Montessori als auch Bettelheim, einen großen Bekanntheitsgrad zu erzielen. Entsprechend schreibt der Hamburger Erziehungswissenschaftler Friedrich Koch in einem Band über die großen Pädagogen des 20. Jahrhunderts von Bettelheim voller Anerkennung:

„Es gibt wohl keinen Erziehungswissenschaftler und praktischen Pädagogen in der Gegenwart, der eine solche Breitenwirkung erzielt hat (mit Ausnahme Maria Montessoris)“ (Koch 2000, 202). Der zweite Teil des zweiten Kapitels (Kap. II, 2) geht darüber hinaus den spezifischen Umständen und kulturellen Einflüssen nach, die Bettelheims Neuanfang in der Neuen Welt prägen.

Das Hauptanliegen der beiden Anfangskapitel besteht darin, einen historisierenden, lebensgeschichtlich orientierten Beitrag zur Aufdeckung der Entstehungsbedingungen von Bettelheims Lebenswerk zu leisten.

B. Was ist das Außergewöhnliche an Bettelheims Milieuthherapie, die er an der Chicagoer Orthogenic School erfolgreich praktizierte?

Ab dem *dritten Kapitel* erfolgt in der vorliegenden Arbeit eine deutliche inhaltliche Zäsur.

Nun wird der Fokus der Aufmerksamkeit auf Bettelheims psychoanalytisch orientierte Modelleinrichtung, die Sonia Shankman Orthogenic School in Chicago, gelenkt und die von ihm entwickelte Milieuthherapie zum Gegenstand der Untersuchung gemacht. Im dritten Kapitel werden daher die in dieser Pioniereinrichtung sich befindenden Personen eingehend vorgestellt. Das „Prinzip Hoffnung“ (Ernst Bloch) dient als leitmotivische Orientierung, mit dessen Hilfe die Menschen in der Orthogenic School näher in Augenschein genommen werden:

- Hoffnungslose Extremfälle (Kap. III, 1)
- Hoffnungsvolle Mitarbeiter (Kap. III, 2)
- Hoffnungsstiftender Direktor (Kap. III, 3)

Im Folgenden (Kap. IV-VI) ist der Untersuchungsgegenstand die von Bettelheim an der Orthogenic School entwickelte Milieuthherapie:

Das *vierte Kapitel* thematisiert den theoretischen Anspruch der Milieuthherapie unter besonderer Berücksichtigung des Totalitätsanspruchs (Kap. IV, 1), des Anspruchs auf Einheitlichkeit (Kap. IV, 2) sowie des Anspruchs als psychoanalytisch orientiertes Therapiekonzept (Kap. IV, 3).

Während im vierten Kapitel der theoretische Anspruch der Milieuthherapie im Vordergrund steht, setzt sich das *fünfte Kapitel* sehr detailliert mit der praktischen Umsetzung von Behandlungsgesichtspunkten auseinander, die für Bettelheims milieutherapeutische Vorgehensweise charakteristisch sind.

Dem weniger offensichtlichen und erklärungsbedürftigeren ersten Gesichtspunkt, dem Umkehrungsgesichtspunkt (Kap. V, 1), wird dabei besondere Beachtung geschenkt. Die Vorgehensweise ist eine induktive. Mit Hilfe von elf Fallbeispielen werden die in Bettelheims Schriften implizit enthaltenen und verborgenen (Denk-) Umkehrungen transparent gemacht, mit erläuternden Anmerkungen versehen und als (Be-)Handlungsmaximen begrifflich auf den Punkt gebracht.

Das *sechste* und zugleich letzte *Kapitel* befasst sich abschließend mit der praktischen Umsetzung der von Bettelheim entwickelten Milieuthherapie:

Wie konkret sieht die Milieugestaltung als Weg der Bettelheim'schen Therapie aus? Entsprechend der Schwerpunktsetzung Bettelheims wird dabei das Augenmerk vorrangig auf zwei Hauptelemente der Milieugestaltung gelegt:

Auf die Beziehungsgestaltung (Kap. VI, 1) und auf die Raumgestaltung (Kap. VI, 2).

In Anlehnung an Bettelheims aufschlussreiches Werk „So können sie nicht leben. Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder“ soll im Laufe dieser Arbeit auf unterschiedliche Art und Weise dargelegt werden, wie mit Hilfe Bettelheims und seiner Milieuthherapie ein Weiterleben nach der Traumatisierung möglich ist.

Ein wichtiges Hauptziel wäre erreicht, wenn es hier gelänge, durch eine kritisch wohlwollende Auseinandersetzung mit Bruno Bettelheim dem Leser intime Einblicke in die verborgene Leidenswelt traumatisierter Kinder und Jugendlicher zu ermöglichen, ohne die sein Leben um vieles ärmer und vor allem unwissender geblieben wäre.

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Anhand der fünf signifikantesten Besonderheiten Bettelheims:

- seine ereignisreiche Biographie (s. Kap. I, 1),
- sein tiefer Humanismus (s. Kap. I, 2),
- sein Pioniergeist in der psychoanalytischen Pädagogik (s. Kap. I, 3),
- seine intensive Beschäftigung mit pädagogischen Extrembereichen (s. Kap. I, 4),
- sein widersprüchliches Janusgesicht (s. Kap. I, 5)

soll in diesem Kapitel aufgezeigt werden, worin das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim liegt. Es soll eingehend untersucht werden, welche konkreten Begebenheiten diesen zunächst unbekanntem, verfolgten europäischen Juden zu einer ganz besonderen Persönlichkeit werden ließen, die es sowohl in Europa, in Israel sowie in Amerika zu einem sehr hohen Bekanntheitsgrad gebracht hat.

1. Biographische Hintergründe

Bettelheims praktischem und theoretischem Wirkungsfeld liegt eindeutig ein biographischer „Nährboden“ zugrunde. Seine Leser spüren, „daß Bettelheim *weiß*, wovon er spricht“ (Kaufhold 1990 a, 98). Sein privates und berufliches Leben sind so eng miteinander verschmolzen, dass für Bettelheim und seine Mitarbeiter kaum eine Trennung mehr zwischen beiden zu bestehen scheint. Mit den Worten Bettelheims ausgedrückt: „Für alle, die hier (an der Orthogenic School: G.M.) arbeiten, wird es zu einer Lebensweise. Sie fassen es nicht als Arbeit auf, sondern als eine Bereicherung ...“ (Bettelheim/Karlin 1986, 173). Hinter der letzten Aussage steht zweifelsohne eine Idealisierung Bettelheims, die in Anbetracht der erheblichen Dauerbelastung und des stark eingeschränkten Privatlebens der Mitarbeiter so nicht aufrechterhalten werden kann (vgl. Bettelheim 1975, 297 f.; ders. 1997, 78; Jurgensen 1976, 101; s. Kap. III, 2). Am Ende seiner beruflichen Laufbahn angelangt, stellt Bruno Bettelheim in einem Film-Interview mit Daniel Karlin, einem französischen Journalisten und Regisseur resümierend fest, dass „jeder die Frucht seiner eigenen Erfahrungen ist“ (Bettelheim/Karlin 1994, 69). Kaufhold schreibt hierzu über Bettelheim: „... seine gesamte pädagogische und wissenschaftliche Arbeit wird gespeist durch seine eigenen

Lebenserfahrungen“ (Kaufhold 1990, 19). In diesem Kapitelabschnitt werden daher bedeutsame Lebenserfahrungen und prägende Lebensabschnitte des Europäers Bruno Bettelheim erörtert:

- seine Wiener Kindheit und Jugend (Kap. I, 1.1),
- seine Begegnung mit der Psychoanalyse (Kap. I, 1.2),
- seine Studienzeit in Wien (Kap. I, 1.3),
- sein Leben zwischen Buchenwald und Hyde Park (Kap. I, 1.4),
- der Einfluss der KZ-Erfahrung auf Bettelheims pädagogisch-therapeutisches Denken (Kap. I, 1.5),

die Bettelheim zu einer „fruchtbaren Quelle“ werden ließen, so dass er im amerikanischen Exil pädagogisch-therapeutisch hochwertige Arbeit verrichten konnte.

1.1 Kindheit und Jugend

Bettelheim, der am 28. August 1903 in Wien geboren wird, stammt aus einer wohlhabenden, jüdischen Familie (vgl. Mehlhausen 1990, 793; Sutton 1996, 46 f.; Bettelheim/Hermann 1993, 25-27). Sein Vater ist Inhaber eines Sägewerkes und der festen Überzeugung, dass genügend Vermögen vorhanden sei, weshalb sein Sohn lernen könne, was er wolle (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 25). Bettelheim geht auf das moderne Wiener Reform-Realgymnasium, im Volksmund abwertend als „Judenschule“ bezeichnet, das im Vergleich zu den klassischen humanistischen Gymnasien eine weniger repressive, freiheitlichere Erziehungs- und Unterrichtspraxis zu verwirklichen bemüht ist (vgl. Mehlhausen 1990, 793). Von Anfang an ist der junge Bettelheim von der völlig neuen Denk- und Erziehungsauffassung begeistert, wie sie in der Zeitschrift mit dem bezeichnenden Titel „Anfang“ propagiert wird. Gustav Wyneken ist Herausgeber dieser Zeitschrift und gründet in Wickersdorf in Thüringen die Freie Schulgemeinde, die das herkömmliche Schulsystem durch vielfältige Reformen ganz und gar „umzukrempeln“ versucht (vgl. Bettelheim 1990, 117). Zu nennen wären u.a.:

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

- Schülermitbestimmung bezüglich des Lerninhalts, Lernorts und der Lernmethode;
- Abkehr vom hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnis hin zu einem gleichberechtigteren, partnerschaftlicheren Verhältnis;
- Abwechslungsreicher Projektunterricht statt einseitiger Frontalunterricht;
- Förderung der Eigeninitiative von Schülern als aktiven Subjekten statt deren Fremdbestimmung als passive Objekte des Erziehungssystems.

Bettelheim betont, wie intensiv die Zeitschrift „Anfang“ ihn und sein Denken geprägt hat, als sie durchgreifende, kindgerechte Bildungsreformen einforderte:

„Was ich aus dem *Anfang* lernte und erfuhr, war wirklich ein Neubeginn für mich. Es bildete die Grundlage für meine pädagogischen Überzeugungen, die ich viele Jahre später in den Vereinigten Staaten in die Praxis umsetzen konnte, als ich der Leiter einer Pionierinstitution des Erziehungswesens wurde“ (ebd.).

Bereits mit 13 Jahren (Anfang 1917) tritt der pubertierende Bettelheim inmitten des Ersten Weltkrieges dem Jung-Wandervogel bei: eine linksgerichtete, sozialistische Wiener Jugendbewegung mit pazifistischer Gesinnung, die sich vom nationalistisch-patriotischen Gedankengut des deutschen Wandervogels deutlich distanziert (vgl. Bettelheim 1990, 35). Sowohl Bruno Bettelheim als auch Rudolf Ekstein sind begeistert und tief bewegt von der sozialistischen Wiener Jugendbewegung. Die Begeisterung des jungen Ekstein über die als „'Bewegung' erfahrene Jugendkultur“ ist nach der Ekstein-Expertin Dorothea Oberläuter (1985, 26) eine dreifache:

- Erstens eine „Begeisterung für die neuen Ideen“;
- Zweitens eine „Begeisterung für und durch die Gemeinschaft mit Gleichgesinnten“;
- Drittens eine „Begeisterung im Sinne von Engagement und Aktivität, wobei Begeisterung im Gegensatz zu Fanatismus immer auch mit Geist zu tun hat“.

Sozialistische Jugendbewegungen wie der Jung-Wandervogel, dem Bettelheim angehört, bieten zahlreiche Veranstaltungen an – z.B. Vereinsabende, Wanderungen, Jugendfeiern, Fackelzüge, Wochenendfreizeiten, Sommerlager –, bei denen genügend Gesprächsraum bleibt für politische Auseinandersetzung und linksorientierte Meinungsbildung sowie für Themen, die junge Menschen in jeder Generation umtreiben, z.B.:

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

- Diskussionen über die Gefahren und Unterdrückungsmechanismen hierarchischer Machtstrukturen, die Jugendliche besonders belasten und betreffen: im Elternhaus – in der Schule – während der Ausbildung,
- propagieren (sozial-)demokratischer Politik, Aufruf zur Solidarität mit sozial Benachteiligten,
- Betonung der Wichtigkeit von jugendlicher Rebellion gegen ungerechte Machtstrukturen, Befürwortung der aktiven, kämpferischen Charaktereigenschaften, mit der junge Leute für eine soziale Utopie eintreten,
- Forderung von (Schüler-)Mitbestimmung und Mitverantwortung und von freieren, weniger repressiven Erziehungsmethoden,
- Plädoyer für einen offeneren Umgang mit dem anderen Geschlecht und der Sexualität.

Es werden für Jugendliche Orte des Austauschs, Orte der persönlichen Begegnung geschaffen und zugleich wird ihnen eine linksgerichtete, politische Heimat angeboten, der viele ein Leben lang auch in der Fremde des kapitalistischen, amerikanischen Exils treu bleiben. In der Wiener Sozialistischen Jugendbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts wurde vor allem Wert darauf gelegt – zumindest für die Dauer eines Ausflugs ins Grüne oder einer Ferienfreizeit –, den Heranwachsenden Rückzugsmöglichkeiten von gesellschaftlichen Zwängen und Fluchtmöglichkeiten in die Natur zu bieten. Zum anderen ist ein noch größeres Anliegen ihrer Aktionen, den Teilnehmern ausreichend Entfaltungsspielräume zur Verfügung zu stellen, so dass soziale Verantwortung und daraus resultierendes soziales Engagement und eine Kampfbereitschaft für die gemeinsame Sache heranreifen können.

„Die Mitbestimmung und die Mitverantwortlichkeit bei allen Aktivitäten der Gruppe erzog die Jugendlichen zu Initiative und Verantwortungsbewußtsein, aber auch zur Einordnung in die Gemeinschaft, zur Disziplin und vor allem zur Solidarität, zur Bereitschaft, stets und mit allen Kräften für die Genossen, für die Bewegung und die Idee einzutreten“ (Neugebauer 1975, 162 f.). Zudem wird der Wahl des Jugendführers viel Bedeutung beigemessen, da er eine entscheidende und vorbildliche Funktion auszuüben hat. Bildung, Ideenreichtum, Charisma, Überzeugungskraft, demokratische Gesinnung – denn die anderen Gruppenmitglieder haben Mitspracherecht und sind keine „Untergebenen“ – sind die Voraussetzungen, die derjenige mitbringen muss, der die Führung einer Gruppe übernehmen möchte. Ziel jedes

Gruppenführers sollte es sein, seiner Jugendgruppe zunehmend mehr Autonomie zuzugestehen, so dass seine Position letztendlich überflüssig wird. Die Lincoln'schen Worte: „As I don't want to be a slave, I also don't want to be a master“ charakterisieren anschaulich die theoretische Überzeugung der sozialistisch orientierten Jugendbewegungen, denen sowohl Bettelheim als auch Ekstein angehörten. Dennoch lernen sich die beiden erst viel später in den 50er Jahren, also erst nach dem Zweiten Weltkrieg, als Emigranten in den USA kennen und befreunden sich, eine Freundschaft, die ein ganzes Leben lang anhält (vgl. Ekstein/Fisher 1994, 301). Im amerikanischen Exil entwickeln sich die beiden Wiener Emigranten jüdischer Herkunft zu herausragenden, therapeutischen Führungspersönlichkeiten, die in ihren Schriften großen Wert auf Autonomie (s. Kap. I, 2.1) und auf die Etablierung demokratischer Strukturen legen. Denn beide identifizieren sich mit dem während der Zwischenkriegszeit propagierten Führungskonzept linksgesinnter Jugendführer, das lautet: Anstatt „die Idee der Gewalt“ gilt es, „die Gewalt der Idee“ zu proklamieren (vgl. Ekstein 1973, 55).

Bettelheims spätere klinische Arbeit an der Orthogenic School in Chicago scheint allerdings weit hinter diesem theoretischen Anspruch zurückzubleiben. Fachkollegen oder ehemalige Erzieher(innen) bezeichnen Bettelheim sogar als „Beno Brutalheim“, der launenhaft ist und cholerische Wutausbrüche bekommt, oder als dominanten Patriarchen, der das Zepter gegenüber seinem vorwiegend weiblichen Personalstramm in seinen Händen hält und wie ein „Sklaventreiber“ von seinen Betreuern größtmöglichen Arbeitseinsatz verlangt, verbunden mit viel Verantwortung und wenig Gehalt (vgl. Pekow in: „Washington Post“ vom 26. August 1990, Darnton in: „Newsweek“ vom 10. September 1990).

Als Mitglied des Jung-Wandervogels bekommt Bettelheims Sozialisation eine sozialistische Prägung. Als Kind assimilierter osteuropäischer Juden ist der jüdisch-religiöse Einfluss auf seine Sozialisation eher gering. Bettelheims Eltern haben sich der Wiener Kultur so vollkommen angepasst, dass sie die jüdische Religion mit ihren strengen Bräuchen und Riten nicht mehr praktizieren und ihren Sohn liberal-freiheitlich erziehen (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 25-27; Kaufhold 1994, 27). Ihr „blinder“ Glaube an den Fortschritt hat ihren jüdischen Glauben vollständig verdrängt, eine Entwicklung, die für das assimilierte jüdische Bürgertum typisch ist. Bettelheim, der von seinen Eltern keinen jüdischen Glauben vorgelebt bekommt, die Nachteile seines Judentums dafür umso deutlicher zu spüren bekommt, bleibt zeitlebens eine

jüdisch-religiöse Identität versagt. Er nimmt weder den jüdischen noch einen anderen Glauben an. Der Glaube ist für ihn lediglich eine Fiktion, eine hilfreiche Erfindung des Menschen zu seiner Lebensbewältigung. Als bekennender Atheist (vgl. Koelbl 1994, 64) erklärt der 86-jährige Bettelheim – noch wenige Monate vor seinem eigenen Tod –, dass der Tod für ihn „das Ende der Straße“ sei (Fremon 1994, 102). Er glaubt nach eigener Aussage weder an den Himmel noch an die Hölle (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 57).

Umso mehr geben ihm die Worte der singenden Engel in Fausts Apotheose Zuversicht und Hoffnung: „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen“ (Bettelheim 1990, 113). Hölle, Erlösung, Verdammnis, Seele¹ sind religiöse, aufs Jenseits gerichtete Begriffe, deren sich Bettelheim bedient, um mit Hilfe ihrer starken Aussagekraft weltliche, aufs Diesseits bezogene Zustände der menschlichen Psyche ausdrucksstärker beschreiben zu können (vgl. Bettelheim 1975, 354; ders. 1980, 97; ders. 1984, 76).

Bettelheims Pädagogik ist keine religiös-christliche und seine Therapie baut nicht auf Heilung durch Religiosität als vielmehr auf eine „Heilung durch Humanität“ (Krumenacker 1993, 25; s. Kap. I, 2). Janusz Korczaks Pädagogik, den er in einem Aufsatz als „ein Gerechter in unserer Zeit“ (Bettelheim 1990, 209-244) würdigt, ist durchdrungen von dessen religiösem Glauben. Bettelheims Pädagogik und Therapie ist dagegen „geprägt durch den Glauben, die Psychoanalyse könne einen entscheidenden Umschlag im Leben eines Menschen bewirken“, wie dies bei ihm der Fall war (ebd., 38). Er ist ein überzeugter Anhänger der Psychoanalyse, deren „Schöpfer“ Sigmund Freud ist. Die Psychoanalytische Vereinigung ist ursprünglich lediglich eine kleine „esoterische“ Gruppe von 20 Mitgliedern: „Sie kannten sich alle untereinander. Sie waren Freunde – manchmal Feinde“ (Bettelheim/Ekstein 1994, 49). Ihr Verhältnis untereinander ist ebenso persönlich und gefühlsgeprägt wie ihr Zugang zur Psychoanalyse.

¹ In diesem Zusammenhang macht Bettelheim beispielsweise darauf aufmerksam, „daß Freud, wenn er von der Seele spricht, nicht über ein religiöses Phänomen, sondern über einen psychologischen Begriff spricht ... An seiner Vorstellung von der Seele ist nichts Übernatürliches, und sie hat nichts mit Unsterblichkeit zu tun; wenn irgend etwas uns überdauert, dann sind es anderer Menschen Erinnerungen an uns – und an das, was wir hervorbringen. Mit 'Seele' oder 'Psyche' meint Freud das, was am Menschen zu seinen Lebzeiten das wertvollste ist“ (Bettelheim 1984, 89). Da Bettelheims Erläuterungen zum Freud'schen Seelen-Begriff weitestgehend sein eigenes Verständnis zum Ausdruck „Seele“ wiederzugeben scheinen, fügt er lediglich ergänzend hinzu: „...wir bleiben uns der Seele weitgehend unbewußt ... Sie ist nicht greifbar, übt aber trotzdem einen mächtigen Einfluß auf unser Leben aus. Sie ist das, was uns menschlich macht; ja, sie ist das, was so wesentlich menschlich an uns ist, daß kein anderer Ausdruck in gleichem Maße vermitteln könnte, was Freud im Sinn hatte“ (ebd.).

1.2 Zugang zur Psychoanalyse

Bettelheim erzählt von seiner ersten Begegnung mit der Psychoanalyse in Form einer rührenden Liebesgeschichte mit „happy-end“. In dem Essay „Wie ich zur Psychoanalyse kam“ (Bettelheim 1990, 35-38) schildert er, wie bei ihm, als er 14 Jahre ist, aus seiner ersten großen Jugendliebe, ein gleichaltriges Mädchen, seine noch größere Liebe zur Psychoanalyse entstanden ist. Bettelheim, der die Psychoanalyse aus sehr persönlichen und emotionalen Gründen heraus „erobert“ will – schließlich möchte er das besagte Mädchen mit psychoanalytischem Wissen beeindrucken –, wird letztlich von der Psychoanalyse „erobert“ (s. Kap. V, 1 „Umkehrungsgesichtspunkt“): „Eine Woche völliger Konzentration auf die Psychoanalyse, und ich war ihr fürs ganze Leben verfallen“ (ebd., 38).

Durch Bettelheims persönlichen Zugang und emotionaler Ergriffenheit bezüglich der Psychoanalyse und seiner daraus resultierenden radikalen Hinwendung zu ihr, erfährt er in seinem eigenen Leben, wie die Psychoanalyse ein Menschenleben grundlegend verändern kann. Diese persönliche Begegnung mit der Psychoanalyse ist ein entscheidender Wendepunkt in seinem Leben. Es verwundert daher nicht, wenn Bettelheim hervorhebt, wie wichtig persönliche Erfahrungen für ein tieferes Verständnis der Psychoanalyse sind (ebd., 49).

Aus Bettelheims Durchleben unterschiedlichster Extremerfahrungen resultiert seine von ihm in späteren Jahren entwickelte Extrempädagogik (s. Kap. I, 4) und seine „Erziehung zum Überleben“, mit der er sich eingehend in seinem gleichnamigen Werk auseinandersetzt. Schmerzhafteste Extremerfahrungen, die Bettelheim sogar mit dem Tod konfrontieren, muss er gleich vierfach durchleben:

1. Im Sommer kurz vor seinem vierjährigen Geburtstag, am 28. August 1907, wäre er beinahe an Diphtherie gestorben, erzählt der 80-jährige Bettelheim (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 20 f. u. 57). Er erfuhr dadurch sehr früh, „daß das Leben eines Tages zu Ende sein wird. Damit habe ich mich schon sehr lange abgefunden“ (ebd., 57). Hinzu kommen weitere prägende Erfahrungen mit der – eigenen – Sterblichkeit, die bezeichnend sind für Bettelheims biographisches „Hin- und Hergerissensein zwischen Leben und Tod“ (Kivits zit. nach Teuns 1991, 86).
2. Als junger Erwachsener überlebt er einen lebensgefährlichen Autounfall (vgl. Bettelheim 1982, 95; Raines 2002, 42 f.).

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

3. Bereits mit 22 Jahren verliert Bettelheim seinen Vater, der an einer heimtückischen Geschlechtskrankheit, an Syphilis, stirbt (vgl. Sutton 1996, 104).
4. Mitte dreißig (1938/1939) verbringt er eine beinahe einjährige Schreckenszeit voller Todesfurcht in einem deutschen Konzentrationslager (vgl. Sutton 1996, 169-173, 186-191, 215):
Zunächst im Konzentrationslager Dachau bei München, dann in Buchenwald bei Weimar.

Eine weitere prägende Erfahrung für den jungen Bettelheim ist seine Analyse bei Dr. Richard Sterba, der 1927 einer der ersten Absolventen des Wiener Psychoanalytischen Lehrinstituts ist, das 1925 offiziell eröffnet wurde (vgl. Sterba 1985, 39, 47).² Obgleich Bettelheim aus rein persönlichen und nicht aus beruflichen Gründen zur Analyse kommt, wird aus ihm später ein sehr renommierter Kinderanalytiker (s. Kap. V, 1 „Umkehrungsgesichtspunkt“).

Dr. Sterba stellt gemeinsam mit seiner Frau, die zu den ersten Kinderanalytikern gehört, ihr privates Wohnzimmer als Wartezimmer zur Verfügung, was bei den ersten Wiener Analytikern durchaus üblich ist:

„Ursprünglich war die Umgebung, in der die Psychoanalyse stattfand, sehr persönlich, spiegelte also die Individualität und die Interessen des Therapeuten wider“ (Bettelheim 1990, 42).

Geprägt von solch einer privaten, therapeutischen Umgebung, die der jüngere Bettelheim als sehr angenehm empfunden haben muss, entwickelt der ältere Bettelheim seine Milieuthherapie, deren Hauptanliegen darin besteht, einen therapeutischen Ort derart zu gestalten, dass schwer gestörte Kinder keine sterilen Behandlungsräume, keine unpersönlichen Wartezimmer vorfinden. Stattdessen sollen sie in privaten Wohn- und gemütlichen Aufenthaltsräumen gastlich empfangen werden, so dass ihnen ein Sichwohlfühlen zumindest ermöglicht wird (vgl. Bettelheim 1975).

² Doch bevor der Mediziner Dr. Sterba im Jahr 1925 seinen Lehrgang im gerade frisch gegründeten Wiener Psychoanalytischen Lehrinstitut beginnt, ist er bereits in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung aktiv. Von 1924 bis zur Emigration Freuds nach London (1938) arbeitet Dr. Sterba in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, dessen außerordentliches Mitglied er schon 1925 wird – kurz nach Beginn des Lehrganges –, und die Ernennung zum ordentlichen Mitglied erfolgt 1927 – unmittelbar nach Beendigung des Lehrganges (vgl. Sterba 1985, 47, 72 f.). Dr. Sterba erlebt daher die Sitzungen der Psychoanalytischen Vereinigung in den letzten 14 Jahren mit. Allerdings stößt er erst zu einem Zeitpunkt hinzu, zu dem Freud aufgrund seiner Kiefer-Krebserkrankung immer weniger sprechen kann und daher nur noch gelegentlich an den Versammlungen teilnimmt. Schließlich emigriert die ganze Gruppe, bestehend aus hauptsächlich jüdischen Psychoanalytikern, einschließlich des Nichtjuden Sterba ins Ausland (vgl. ebd., 164).

Bettelheim stellt in seiner Milieuthherapie einen engen Zusammenhang her zwischen der Gestaltung des therapeutischen Milieus und des Heilungsprozesses (s. Kap. VI).

Im Wartezimmer des Analytiker-Ehepaars Sterba findet Bettelheims erste Begegnung mit einem psychotischen Jungen statt:

Dieser fügt sich selbst Schmerzen zu, indem er Kakteen mit spitzen Stacheln kaut. Eines Tages spricht Bettelheim den Jungen, den er Fränzchen nennt, auf sein seltsames Verhalten an:

„Fränzchen, ich weiß zwar nicht, wie lange du schon zu Frau Dr. Sterba kommst, aber doch wohl schon zwei Jahre, denn so lange kenne ich dich bereits, und noch immer kaust du diese Kaktusblätter!“, worauf der Junge, der bisher noch keinen vollständigen Satz gesprochen hat, wortgewandt und geistesgegenwärtig, aber zugleich mit Geringschätzung antwortet: „Was sind schon zwei Jahre gegen die Ewigkeit?“ (Bettelheim 1990, 43).

Etwa 60 Jahre danach schildert Bettelheim ausführlich, inwiefern diese kurze Begegnung sein ganzes späteres Berufsleben beeinflusst (vgl. ebd., 43 ff.):

Bettelheim richtet die obige Frage an Fränzchen nicht aus selbstlosem Interesse an einem kranken Jungen, vielmehr handelt er aus einem eigennützigem Grund. Von mächtigen – bis dahin noch unbewussten – Zweifeln geplagt, will er eigentlich für sich *selbst* wissen, ob ihm seine eigene Analyse überhaupt etwas bringe. Auf diese Weise wird für Bettelheim die „heimliche“ Macht des Unbewussten erfahrbar.

„Fränzchens Bemerkung ließ mich begreifen, daß weder ich noch sonst jemand der Zeit, in der man es mit etwas aufnehmen oder sich ändern kann, eine Grenze zu setzen vermag und daß der Wunsch, den Prozeß zu beschleunigen, vornehmlich von den eigenen Ängsten herrührt“ (ebd., 45).

Bettelheim erkennt: Alles braucht seine Zeit.

Bettelheims gewonnene Erkenntnis bezüglich des Sinnanspruchs von selbstverletzenden Handlungen überträgt er auf noch fremdartigere Verhaltensweisen. Gleich wie befremdend einem eine Handlung auch erscheinen mag, entbehrt sie dennoch nie eines tieferen Sinnes, den es mit viel Einfühlungsvermögen zu ergründen gilt. Daraus schlussfolgert Bettelheim: Jede Selbstverstümmelung hat ihren Grund.

Erst durch eigene, zum Teil „verwirrende Erfahrungen“, wie dieses Erlebnis mit einem psychisch kranken Jungen zeigt, wird psychoanalytische Theorie zu persönlichem Wissen, wird faktisches Wissen zu persönlichem Wissen und bekommt dadurch Einfluss auf die Gesamtpersönlichkeit, schreibt Bettelheim (vgl. ebd., 44; ders. 1980, 65). Dabei bezieht sich Bettelheim auf Michael Polanyi, einem britisch-ungarischen Naturwissenschaftler und Philosophen, der der Auffassung ist: Wissen umfasse stets auch einen wertenden, „einen persönlichen Koeffizienten, der alles faktische Wissen formt“ (Polanyi zit. nach Bettelheim 1980, 65).

Bettelheims Interesse an der psychoanalytischen Arbeit mit extrem verhaltensauffälligen Kindern wird zum einen durch die geschilderte Begegnung mit einem psychotischen Jungen geweckt, zum anderen durch ein siebenjähriges autistisches Mädchen, das der 29-jährige Bettelheim auf Vermittlung von Anna Freud kennenlernt (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 36 ff.). Anna Freud ist der Auffassung, dass dem autistischen Mädchen nur bei einer psychoanalytisch ausgerichteten rund um die Uhr Betreuung zu helfen sei. Bettelheim beschreibt das kranke Mädchen als „a child who was very sadly disturbed. We later called this disturbance autism, but there was no name for it then. [Leo] Kanner had not yet described and named infantile autism, which he did some years later in various papers“ (Raines 2002, 45). Das kinderlose Ehepaar Bettelheim erklärt sich bereit, dieses kranke Kind für ein paar Wochen bei sich zu Hause Tag und Nacht zu betreuen. Doch „aus diesen paar Wochen, die wir geplant haben, sind sieben Jahre geworden. Meine eigene Analyse ... und diese sieben Jahre ..., das hat mich zum Analytiker gemacht“ (Bettelheim/Hermann 1993, 39).³

³ Diese Jahresangaben widersprechen allerdings Bettelheims Aussage, das besagte Mädchen erst nach seinem 29. Geburtstag, also nach dem 28. August 1932, kennengelernt zu haben und sie gemeinsam mit seiner ersten Frau bis zum Einmarsch Hitlers in Österreich (März 1938) betreut zu haben (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 36, 40f.). Der dort angegebene Behandlungszeitraum umfasst höchstens fünf Jahre. Das ist zwar ebenfalls eine beachtliche Zeit, aber es sind keine sieben Jahre, von denen Bettelheim im obigen Textzitat spricht (vgl. ebd., 39). Bettelheim macht diese widersprüchlichen Angaben sogar innerhalb *eines* Gespräches, das er mit Ingo Hermann in der Reihe „Zeugen des Jahrhunderts“ führt.

Des Weiteren ist hierzu noch ergänzend anzumerken: Nach den Aussagen seiner ersten Frau Gina, von Personen, die die Bettelheims kennen, und schließlich vom autistischen Mädchen Patsy selbst hat sich hauptsächlich Bettelheims Frau um das kranke Mädchen gekümmert. Dennoch lebt auch Bettelheim jahrelang mit ihr unter einem Dach, wenn wir auch nicht genau wissen wie viele Jahre (vgl. Sutton 1996, 126 f.).

Es ist anzunehmen, dass Bettelheim, der sich einen Teil dieser Zeit in Analyse befindet und als Dreizehnjähriger so depressiv war, dass er sich in sein dunkles Zimmer einschloss und der Welt den Rücken kehrte, sich für das extrem zurückgezogene Problemkind interessiert, von ihm lernt und es mitbetreut (vgl. ebd., 73, 79). Selbst wenn Bettelheim die Arbeit mit dem Kind im Wesentlichen seiner Frau überlässt – sowie auch heute noch größtenteils Erziehung als Frauensache angesehen wird und dies früher erst recht der Fall war.

Bettelheim betont daher in seinem in über fünfundzwanzig Jahren entstandenen Lebenswerk „Der Weg aus dem Labyrinth“ (1975, 270), dass ein zukünftiger Therapeut die Fähigkeit zur ehrlichen Selbstanalyse besitzen müsse. Zudem sei die Fähigkeit, eigene Lebenserfahrungen im therapeutischen Prozess sinnvoll zu nutzen, höher zu bewerten als eine formale Qualifikation des Therapeuten (vgl. ebd., 15). Denn „je größer die Notsituation, um so weniger nützt die formale Bildung ... Die Situation verlangt spontanes Erfassen durch Einfühlung“ (ebd., 295) und durch eigene, innere Erfahrungen, die die schmerzhaften Erfahrungen anderer spürbar machen (vgl. Bettelheim 1990, 49).

In seinem letzten Werk „Themen meines Lebens“ kritisiert Bettelheim die – gegenwärtig immer noch anhaltende – „Institutionalisierung der Psychoanalyse zu einer hochspezialisierten Therapiemethode“, die eine lange und komplizierte Ausbildung voraussetzt (ebd., 42). Bettelheim erinnert an die Pioniere der Psychoanalyse, von denen kaum jemand „mehr Vorkenntnisse mitgebracht (sc. hat) als seine Selbstanalyse. Alles war Sache ganz individueller Erfahrung und nicht irgendwelcher formaler Ausbildung gewesen“ (ebd., 38). So speist auch Bettelheim sein psychoanalytisches Wissen vorwiegend aus zwei Quellen:

Seine Selbstanalyse – ergänzt durch das Selbststudium von Freuds Schriften – und seine persönlichen Erfahrungen.

Sigmund Freud, der zwar selbst Mediziner ist, setzt sich dennoch eifrig dafür ein, auch Nichtmedizinern den Zugang zur Psychoanalyse zu gewähren (vgl. Freud 1913 a „Geleitwort zu Oskar Pfister ‘Die psychanalytische Methode’ ” 1924, VI f.; Freud 1926 Studienausg., Ergänzungsbd., 275-341 „Die Frage der Laienanalyse“; ders. 1927, Studienausg., Ergänzungsbd., 342-349 „Nachwort zur ‘Frage der Laienanalyse’ ”; Brief von Freud 1926 a an die *Neue Freie Presse* vom 18. Juli 1926 „Dr. Reik und die Kurpfuschereifrage“). So plädiert Sigmund Freud persönlich im Geleitwort zu August Aichhorns zukunftsweisendem Buch „Verwahrloste Jugend“ ausdrücklich dafür, beispielsweise auch Erziehern die Ausübung der Psychoanalyse zu ermöglichen: „Wenn der Erzieher die Analyse durch Erfahrung an der eigenen Person erlernt hat und in die Lage kommen kann, sie bei Grenz- und Mischfällen zur Unterstützung seiner Arbeit zu verwenden, so muss man ihm offenbar die Ausübung der Analyse freigeben und darf ihn nicht aus engherzigen Motiven daran hindern wollen“ (Freud [1925] 1957, 8).

1.3 Studienzeit

Kurz vor seinem 18. Geburtstag erhält Bruno Bettelheim am 12. Juli 1921 sein mit „gut“ bewertetes Maturazeugnis (vgl. Sutton 1996, 87). Bereits ein paar Tage danach schreibt er sich an der Hochschule für Welthandel ein, um kaufmännisches Wissen in Buchhaltung, Betriebsführung sowie in praktischer Büroarbeit zu erwerben (vgl. ebd., 94). Nach einjähriger Theorie und einem sich daran anschließenden einjährigen Praktikum bei einer Versicherungsgesellschaft wird Bettelheim im Sommer 1923 das Hochschuldiplom verliehen. Er erwirbt sich damit die entsprechende Fachkompetenz, um das Sägewerk-Geschäft seines schwer erkrankten Vaters, Bettelheim & Schnitzer, erfolgreich übernehmen zu können (vgl. ebd., 97).

Zwei Monate nach dem Beginn seines Studiums an der Kaufmännischen Hochschule fängt er im September 1921 ein seinen Neigungen und intellektuellen Interessen viel eher entsprechendes Studium an der Wiener Universität an (vgl. ebd., 94). Allerdings wechselt er in seiner Studienzeit, beruflich noch eher desorientiert, von der Germanistik zur Kunstgeschichte und Philosophie, wobei die Philosophie zugleich die Psychologie als Teilfach miteinschließt (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 33; Sutton 1996, 96, 147). Denn sowohl die Psychologie als auch die Erziehungswissenschaften gelten zu Bettelheims Studienzeiten noch nicht als vollwertige, eigenständige Wissenschaftsdisziplinen, sondern sind lediglich philosophische Teildisziplinen wie Logik oder Ästhetik. Bettelheim studiert Psychologie u.a. bei dem für seine Forschung im europäischen Raum sehr bekannten Psychologen-Ehepaar Charlotte und Karl Bühler (vgl. Sutton 1996, 147 f.). Die Bühlers prägen in Wien zu Freuds Zeiten die „offizielle“ Psychologie, die „Wiener Psychologische Schule“. Karl Bühler hat von 1922 bis 1938 eine Wiener Professur und seine Frau von 1929 bis 1938 (vgl. Meyers Enzyklopäd. Lexikon 1972, Bd. 5, 29 f.). Bis zu ihrer Emigration im Jahr 1938 leiten sie gemeinsam das Wiener Institut für Psychologie (vgl. Oberläuter 1985, 48 ff.; Sutton 1996, 246).

Es besteht allerdings eine skeptische Distanz zwischen den Psychologen jener Wiener Psychologischen Schule und den Freudianern. Bettelheims Freund, Rudolf Ekstein (1972, 272), berichtet in diesem Zusammenhang über sein Rigorosum, bei dem Karl Bühler – *der* Psychologieprofessor an der Wiener Universität – ihm die Suggestivfrage stellt: „Was haben wir gegen die Psychoanalyse einzuwenden?“

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Dass sich aber die damaligen Studenten von der bestehenden kritischen Skepsis zwischen der Wiener Psychologischen Schule und der Psychoanalyse nicht weiter beeindruckten ließen, illustriert folgende Erzählung Suttons (1996, 149):

„Obwohl die Psychologie Böhlers objektiv unvereinbar war mit der Psychoanalyse, waren die Freudianer unter seinen Studenten dermaßen zahlreich, daß der Witz kursierte, durch die Hintertür des Psychologischen Instituts gelange man direkt ins Psychoanalytische Institut.“

Im Gegensatz zu den großen Lehrmeistern sind deren 20 bis 30 Jahre jüngeren Rezeptoren „querfeldein zu allen gelaufen“ (Neurath et al. 1981, 154).

„Die Studenten hielten es ... nicht so wie Bühler und Freud, die siebzehn Jahre in derselben Stadt lebten, ohne sich ein einziges Mal zu treffen, sondern pendelten zwischen Universität und Berggasse hin und her“ (Oberläuter 1985, 49).

Zu Bettelheims Studienzeit in den 20er und 30er Jahren findet in Wien neben jener neuen, psychoanalytischen Bewegung zugleich ein bewegtes, politisches Tauziehen zwischen fortschrittlich-kulturellen und faschistisch-kulturverachtenden Kräften statt, wobei die letzteren Mächte mit dem Anschluss Österreichs ans Deutsche Reich (1938) vorerst siegen: Es ist die Welt des aufstrebenden Austrofaschismus, des Nationalsozialismus (vgl. Ekstein/Fallend/Reichmayr 1988, 233) ebenso wie die Wirkungsstätte des Austromarxismus mit Otto Bauer und Max Adler an der Spitze (vgl. Reichmayr 1987, 130 f.; Federn 1974, 466 f.; Oberläuter 1985, 25) und des Sozialismus (vgl. Bettelheim/Ekstein 1994, 51 f.; Jacoby 1990, 27).

Anfang der 30er Jahre erleben die jungen Wiener Bettelheim und Ekstein „eine geistige Kultur ..., die sich mit dem 'Roten Wien' entfalten konnte und von der demokratischen Volksbildung, der Schulreform-Bewegung wie der gesamten Sozial- und Kulturpolitik mitgetragen wurde. Zwischen vielen Zirkeln, wissenschaftlich-politischen Clubs, Arbeitsgemeinschaften und einer außerakademischen und akademischen Bildungskultur fand eine Vernetzung und ein Austausch statt“ (Ekstein/Fallend/Reichmayr 1988, 233). Diese geistig und kulturell rege Metropole Wien bietet Bettelheim ein ideales Klima zur Förderung seiner intellektuellen Begabung und seiner vielseitigen geistigen Interessen. Man kann sich gut vorstellen, wie bereichernd jene offene geistige Atmosphäre für Bettelheims intellektuelle Entwicklung gewesen sein muss. Doch wird diese freigeistige Atmosphäre des „Roten Wien“ im Gestank des zunehmenden Austrofaschismus erstickt. Bereits im Februar 1934

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

beginnt sich nach der Niederschlagung des österreichischen Arbeiteraufstandes unter Dollfuß der Nationalsozialismus zu etablieren.⁴ Mit der Machtergreifung Hitlers 1938 wird das „Rote Wien“ mit seiner intellektuellen Kultur endgültig zerstört.

Es liegt die Vermutung nahe, dass das „Rote Wien“ mit seinen zahlreichen Sozialreformen einen guten Einfluss auf den jungen Bettelheim gehabt hat, insbesondere was dessen Sozialkompetenz und dessen Solidarität zu den Ausgegrenzten anbelangt. In Wien erlebt er ein, hauptsächlich von den Sozialdemokraten geschaffenes, vorbildliches soziales Reformwerk. Der Ausbau u.a. des:

- Gewerkschafts-, öffentlichen Wohlfahrts- und Gesundheitswesens;
- Sozialversicherungssystems;
- sozialen Wohnungsbaus, Mieterschutzbundes;
- für alle zugänglichen Bildungssysteme (Volkshochschulen, Arbeiterbildungsstätten, Stadtbibliotheken, staatlich geförderte Bildungs- und Kulturprogramme).

Dieser erfolgreiche Aufbau einer sozialen Infrastruktur im „Roten Wien“, die Erfahrung der Vorteile eines – wenn auch noch in den Kinderschuhen steckenden – Sozial- und Bildungssystems bilden eine gute Grundlage für Bettelheims späteres soziales und berufliches Engagement an der Orthogenic School in Chicago, eine Einrichtung zum Wohl notleidender Kinder und Jugendlicher.

Doch durch den frühen Tod seines Vaters, Anton Bettelheim, der am 13. April 1926 an Syphilis gestorben ist, gerät Bettelheim als junger Mann zunächst selbst in eine schwierige Lage, sowohl in persönlicher als auch in finanzieller Hinsicht, weshalb er im selben Jahr sein Universitätsstudium aufgibt. Als einziger männlicher Nachkomme übernimmt Bettelheim bereits mit 22 Jahren die Holzhandelsfirma seines Vaters, um sich und seine Familie, insbesondere seine Mutter, Paula Bettelheim, und seine Schwester Margarethe ernähren zu können (vgl. Sutton 1996, 103 ff.). Vier Jahre darauf, am 30. März 1930, heiratet Bettelheim mit 26 Jahren seine erste Frau Regina Altstadt, für die er ebenfalls in finanzieller Hinsicht Sorge zu tragen hat. Sie führen nach Bettelheims eigenen Aussagen ein luxuriöses Eheleben und besitzen sogar ein

⁴ Im Februar 1934 werden die Organisationen der österreichischen Arbeiterbewegung zerschlagen, die Funktionäre von ihren öffentlichen Ämtern entfernt und viele von ihnen werden inhaftiert (vgl. Neugebauer 1978, 361 ff.).

Sportcoupé zu einer Zeit, in der der Besitz eines einfachen Autos bereits Ausdruck von Wohlstand war: „I still hated the lumber business”, Bettelheim said, „but when we got married we took up a very expensive lifestyle, one that no professor or even analyst could afford to maintain ...” (Raines 2002, 39).

Bettelheim, der – wie bereits erwähnt – im Herbst 1926 sein Studium an der Wiener Universität abbricht, nimmt es genau zehn Jahre später, im Herbst 1936, wieder auf (vgl. Sutton 1996, 147 f.). Von neun Studiensemestern werden ihm aber nur vier angerechnet, vermutlich fehlen ihm entsprechende Leistungsnachweise. Zu diesem anstrengenden Schritt, der Wiederaufnahme seines Universitätsstudiums, hat ihn seine spätere zweite Frau, Gertrud Weinfeld, ermutigt, die er schon in Wien kennengelernt, aber erst in den Vereinigten Staaten geheiratet hat (vgl. ebd., 134). Trotz Promotion geht Bettelheim täglich ins Büro der Firma Bettelheim & Schnitzer. Nach gut zwei Jahren, am 2. Februar 1938, promoviert Bettelheim schließlich im Alter von 34 Jahren mit der Bestnote „summa cum laude” (vgl. ebd., 153 f.). Er beendet somit sein Studium sehr erfolgreich mit dem höchsten akademischen Grad und gehört zu den Letzten, die als Juden vor dem Zweiten Weltkrieg noch einen akademischen Titel erhalten haben. Das Dissertationsthema lautet: „Das Naturschöne in der Philosophie Kants”. Es handelt sich dabei um eine rein philosophische Dissertation, die sich mit Kants „Kritik der Urteilskraft” auseinandersetzt. Eine psychoanalytische Doktorarbeit wäre im damaligen Wien ohnehin nicht angenommen worden. Dennoch lässt Bettelheim es sich nicht nehmen, psychoanalytisches Gedankengut in seine Doktorarbeit einzubringen (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 34). Die von ihm angestrebte akademische Laufbahn eines Universitätsprofessors bleibt ihm als Jude jedoch verwehrt (vgl. Raines 2002, 37 f.).

Am 2. Juni 1938 – genau vier Monate nach seinem Rigorosum – erfolgt bereits Bettelheims Abtransport ins Konzentrationslager Dachau (vgl. Sutton 1996, 164). Rudolf Ekstein, der bereits am 6. März 1937 sein Rigorosum absolviert und ebenfalls jüdischer Herkunft ist, wird sogar an der renommierten Wiener Universität mit anti-jüdischen Hetzparolen wie „Juda verrecke” oder „Juden raus” konfrontiert, von denen auch Bettelheims Studentenzeit geprägt ist (vgl. Kaufhold 2001, 104). Ekstein beschreibt seine Studienzeit wie die seiner ebenfalls jüdischen Kommilitonen wie folgt:

„Wir wollten, daß die Universität es uns möglich macht, zu lernen, aber wir durften nicht, oft wurden wir hinausgeprügelt“ (Oberläuter 1983, 404).⁵

Bettelheim begibt sich – wie bereits erwähnt – in psychoanalytische Behandlung bei dem renommierten Wiener Psychoanalytiker Dr. Richard Sterba, bei dem bereits Bettelheims Ehefrau, Regina (Abk.: Gina), in Behandlung ist, bevor sie zu Sterbas Ehefrau Editha Sterba überwechselt: „... I should never have gone to the man who had been the analyst of my wife ... Since Richard was my analyst at that time, we of course both conferred with him, and he did something that was very unethical, as I now know. He sent Gina to be analyzed by his wife“ (Bettelheim zit. nach Raines 2002, 41; vgl. ebd., 40).

Die Sitzungen finden – wie früher in der Psychoanalyse üblich – meistens sechsmal pro Woche statt und sind daher von außergewöhnlicher Intensität (vgl. Freud 1913, Studienausg., Ergänzungsbd., 187; Bettelheim/Karlin 1994, 67; Bettelheim 1990, 42). Doch über den Zeitpunkt und den Zeitraum der psychoanalytischen Behandlung bei Richard Sterba macht Bettelheim vage und zum Teil widersprüchliche Angaben:

Einerseits nennt er Ehekonflikte mit seiner ersten Frau, die er im März 1930 im Alter von 26 Jahren heiratet, als ausschlaggebenden Grund für seine Psychoanalyse: „Was mich bewog, eine Psychoanalyse in Erwägung zu ziehen, waren ... rein private Dinge, Unzufriedenheit mit meinem Leben sowie Minderwertigkeits- und Depressionsgefühle ... Trotz dieser Fakten gab den letzten Ausschlag dann eine Krise in meiner Ehe“ (Bettelheim 1990, 39).

Andererseits aber gibt Bettelheim in einem Interview mit Ingo Hermann an, sich bereits mit 25 oder 26 Jahren in die Analyse begeben zu haben, also zu einem Zeitpunkt, wo er noch gar nicht oder gerade erst verheiratet war (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 35).

⁵ In der autobiographischen Erzählung Eksteins wird noch drastischer vor Augen geführt, wie sehr der Nationalsozialismus das damalige Studentenleben beeinflusste und wie stark die Nazigegner unter ihnen zu leiden hatten: „Ich erinnere mich noch an die Zeit, da ich zum Beispiel im Hörsaal 38 eine zweistündige Vorlesung höre, daß man plötzlich während dieser Vorlesung von draußen brüllende Studenten hören kann, nationalistische Studenten, die riefen: ‘Juden hinaus, Juden hinaus.’ Ich entsinne mich genau des Zwiespalts in mir. Nicht nur die Angst vor der Prügelei, auch der Wunsch zu lernen war da. Ich habe plötzlich den Gedanken, daß diese Burschen ja nicht in den Hörsaal eindringen werden, was auch der Fall war, daß ich da fast noch eine ganze Stunde zuhören und lernen kann, bis ich hinaus ins feindliche Leben muß, demonstrieren muß – die damalige soziale Situation in Wien (...) Wir standen auf der Rampe, drinnen waren die nationalistischen Studenten mit den Prügeln, vor uns auf der Ringstraße die Polizei. So hat man halt damals Philosophie und Psychologie studiert“ (Ekstein 1993, 126).

Darüber hinaus wird Bettelheim von dessen Biographen Raines mit den Worten zitiert: „Within a year I realized that the marriage was a mistake and that I had to extricate myself from it, but somehow I couldn't ... this made me a good candidate for psychoanalysis” (Bettelheim zit. nach Raines 2002, 39).

Die obigen Aussagen Bettelheims zusammengefasst legen die Vermutung nahe, dass Bettelheim am Anfang seiner Ehe, also noch nicht als 25-jähriger Junggeselle, sondern als frisch Verheirateter etwa im Alter von 26 oder 27 Jahren (1929/1930) wohl den Entschluss gefasst hat, sich hauptsächlich wegen Eheproblemen in Analyse zu begeben.

Doch so wie Bettelheim im amerikanischen Exil nach all den „verwirrenden und verwirrten Zeiten” in Europa nicht mehr den genauen Beginn seiner Analyse nennen kann oder will, gibt er ebenso keine genaue Auskunft über deren Dauer (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 41): Entweder spricht Bettelheim ganz allgemein von „ein paar Jahren” (ebd., 36) oder er gibt lediglich einen ungefähren Zeitraum von sechs oder sieben Jahren an (vgl. Raines 2002, 40) oder der hochbetagte Bettelheim erinnert sich – Mitte achtzig – auf einmal daran, seine eigene Analyse 1936 beendet zu haben (vgl. Fisher 1991 a, 160, 173). In der Tat liegen zwischen 1929 bzw. 1930 und 1936 sechs bis sieben Jahre, so dass vermutlich seine analytische Behandlung in diesen Zeitraum fällt. Zudem behauptet Bettelheim (1975, 16) in „Der Weg aus dem Labyrinth”, eine „mehrjährige und tiefgehende Lehranalyse” absolviert zu haben. Eine Behauptung, die er später zwar nicht ausdrücklich zurücknimmt, die aber durch anders lautende Äußerungen des späteren Bettelheim revidiert werden muss.⁶ So erfahren wir vom mittlerweile 80-jährigen Bettelheim:

„Als ich mich entschlossen habe, Analytiker zu werden – das war 1936 oder 1937”, und ein paar Zeilen weiter unten schreibt er „die (sc. eigene) Analyse war schon fertig, meine Ausbildung war begonnen, und dann ist Hitler in Österreich einmarschiert. Das ist natürlich das Ende gewesen” (Bettelheim/Hermann 1993, 40; vgl. ebd., 8). Den Wunsch, sich zum Psychoanalytiker ausbilden zu lassen, hat Bettelheim nach obiger Aussage bereits 1936 oder 1937 gehabt, doch tatsächlich begonnen hat er mit der Lehranalyse erst kurz bevor die Nationalsozialisten im März 1938

⁶ Offensichtlich hat es Bettelheim im hohen Alter und in Anbetracht seines Erfolges nicht mehr nötig, mittels Idealisierung und Übertreibung seine berufliche Legitimation zu verteidigen.

in Österreich einmarschiert sind, wie Bettelheim – Mitte achtzig – in einem Interview mit David James Fisher angibt:

„D.J.F.: You’ve told me privately that Richard Sterba was your training analyst (...)

B.B.: I had just started the training analysis before the Nazis marched in.

D.J.F.: So it really was never finished”

(Fisher 1991 a, 170 f.).

Bettelheim beginnt demnach mit Mitte dreißig seine Lehranalyse bei Richard Sterba, bei dem er zuvor in analytischer Behandlung war (vgl. ebd., 170). Ein paar Seiten weiter greift Fisher diesen biographischen Kontext nochmals auf:

„D.J.F.: You had just started and then 1938 ruptured it?

B.B.: Yes. I had just completed my own analysis in ‘36 and was asked to wait a while before applying so that it was sure that it was not transference that resulted in my desire to be an analyst. The requirement was to wait more or less two years”

(ebd., 173).

Allerdings ist z.B. die hier angegebene Seite 173 nur in der englischen Originalausgabe „A Final Conversation with Bruno Bettelheim“ enthalten (vgl. Fisher 1991 a, 159-175). In der deutschen Übersetzung wurden einfach Textpassagen mit problematischem Inhalt – ohne dies kenntlich zu machen – stillschweigend weggelassen (vgl. Fisher 1993, 34-44). Offensichtlich sollen die Ecken und Kanten von Bettelheims Lebenslauf durch entsprechende Auslassungen etwas geglättet werden. Auf eine ebenso unredliche wie unwissenschaftliche Art und Weise ist man im deutschen Text darum bemüht, stärker die makellose Seite von Bettelheim zur Geltung kommen zu lassen, um beim Leser keine weiteren Zweifel an dessen beruflicher Legitimation und Autorität aufkommen zu lassen (s. Kap. I, 5).

Fest steht jedoch, dass Bettelheim als Jude weder seine Analytiker-Ausbildung beenden noch die psychoanalytisch orientierte Arbeit mit dem autistischen Mädchen fortsetzen kann, das er bei sich zu Hause gemeinsam mit seiner ersten Frau betreute. Beides muss er radikal und abrupt abbrechen. Etwa drei Monate nach dem Einmarsch der Deutschen in Österreich am 13. März 1938 – genau der Tag, an dem Bettelheim sich 52 Jahre später das Leben nimmt – erfolgt Bettelheims Verhaftung

und Abtransport in das Konzentrationslager nach Dachau (vgl. Bettelheim 1982, 20; Ekstein 1994, 87; s. Kap. I, 1.4).

Bettelheim, der als Jude ohnehin gefährdet war, nennt als weiteren Verhaftungsgrund seine Anhängerschaft und (finanzielle) Unterstützung der Anti-Nazi-Bewegung in Österreich (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 46 f.; Bettelheim 1982, 64; Donat 1964, 5). Rückblickend bewertet Bettelheim seine KZ-Erfahrungen allerdings als wesentlich lehrreicher als seine tiefgehende Lehranalyse vorher. Die Bettelheim-Biographin Nina Sutton geht sogar so weit zu behaupten, „daß er (sc. Bettelheim) seine psychoanalytische Ausbildung durch seine Erfahrungen im Konzentrationslager erhielt: zum einen durch die Haft selbst und zum anderen in der eigenen analytischen Aufarbeitung seiner Erlebnisse, die sein gesamtes Leben begleitete“ (Sutton 1997, 100).

Was Bettelheim jedoch fehlt, ist eine formale klassische Berufsqualifikation, die ihn dazu befugt, sich ganz offiziell Psychoanalytiker nennen zu dürfen. Bruno Bettelheim, der als „einer der bedeutendsten Kinderpsychologen unserer Zeit“ (Abrams 1993, 244), als großer „Kinderanalytiker und Pädagoge“ (Kaufhold 1990 a, 97) sowie als „weiser Erzieher und Therapeut“ (Frisé 1990, 33) geehrt und teilweise regelrecht verehrt wird, verfügt weder über eine abgeschlossene Ausbildung zum Psychoanalytiker, da er als Jude seine Lehranalyse im antisemitischen Österreich von 1938 nicht beenden kann, noch ist er Mediziner.

Den Medizinerstatus macht aber die Amerikanische Psychoanalytische Gesellschaft – gegen Freuds Willen und folglich im Gegensatz zu der anfänglich gegründeten, ursprünglichen Wiener Psychoanalytischen Gesellschaft – zur Grundbedingung für eine Psychoanalytiker-Ausbildung:

1926 äußert sich Freud unmissverständlich deutlich zur Frage der Laienanalyse⁷: „Wir halten es nämlich gar nicht für wünschenswert, daß die Psychoanalyse von der Medizin verschluckt werde und dann ihre endgültige Ablagerung im Lehrbuch der Psychiatrie finde...“ (Freud 1926, Studienausg., Ergänzungsbd., 338). Freud hat natürlich nicht beabsichtigt, ungeschulte Therapeuten auf psychisch kranke Menschen loszulassen. Er war lediglich der Auffassung, dass ein Medizinstudium weder eine notwendige noch die beste Voraussetzung für die Ausübung der Psycho-

⁷ Als Laienanalytiker werden alle nicht medizinischen Analytiker bezeichnet. Sigmund Freud hatte zwar selbst Medizin studiert, distanzierte sich aber zunehmend von seiner Vergangenheit als Arzt und wurde zu einem eifrigen Verteidiger der Laienanalyse (vgl. Freud 1926, Studienausg., Ergänzungsbd., 275-341; ders. 1927, Studienausg., Ergänzungsbd., 342-349; Jones 1962, 339 ff., 354).

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

analyse sei, weshalb Ärzte kein „historisches Anrecht auf den Alleinbesitz der Analyse“ hätten (ebd., 320).⁸

Ungeachtet dessen einigt sich die in den Staaten sehr einflussreiche New Yorker Psychoanalytische Gesellschaft im gleichen Jahr (am 30.11.1926) auf die Resolution: „Die Praxis der Psychoanalyse für therapeutische Zwecke soll auf Ärzte (Doktoren der Medizin) beschränkt sein, die anerkannte medizinische Schulen absolviert haben, eine Spezialausbildung in Psychiatrie und Psychoanalyse besitzen und den Anforderungen der Gesetze für die medizinische Praxis entsprechen, denen sie unterliegen“ (New Yorker Psychoanalytische Gesellschaft 1927, 283). Des Weiteren schreibt Richter (1995, 70 ff.) über „die Medizinalisierung der Psychoanalyse“, insbesondere in den Staaten: „Ohne Rücksicht darauf, daß einige der originellsten und auch wissenschaftlich fruchtbarsten psychoanalytischen Köpfe Laien waren ..., gerieten die Nichtärzte in der Vereinigung mehr und mehr ins Hintertreffen, bis die Ausgrenzung durch die American Medical Association, der sich die American Psychoanalytische Association fügte, vorläufig vollendet wurde“ (ebd., 75 f.).

Die zum Teil fehlende Anerkennung in etablierten amerikanischen Psychoanalytikerkreisen gegenüber nicht medizinischen Laienanalytikern, wie Bettelheim einer ist, kann zugleich als Ursache für Bettelheims Hang zur Idealisierung und für die in seinen Schriften überwiegend positive Darstellung seiner Orthogenen Schule in Betracht gezogen werden im Sinne (un-)bewusster Kompensation. So erfährt Bettelheim auch im späteren amerikanischen Exil schmerzhaft die Ausgrenzung; allerdings ist dort weniger sein jüdischer Status dafür verantwortlich als vielmehr sein nicht vorhandener Status als offiziell anerkannter Psychoanalytiker. Die einzige Ausnahme bilden die psychoanalytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten (Psychagogen), denen auch in den Staaten über ein abgeschlossenes Pädagogik- oder Psychologiestudium Zugang zum offiziellen Ausbildungsgang eines Kinder- und Jugendlichenanalytikers gewährt wird.

Auf jeden Fall ist Bettelheim ein lebendiger Beweis dafür, dass auch Nichtmediziner einen bedeutenden Beitrag zur Heilung psychisch sehr kranker Kinder und Jugendlicher leisten können, weshalb er auch in zwei Psychoanalytischen Vereinigungen als nicht medizinisches Mitglied Aufnahme fand: in der von Chicago (1946) und als Ehrenmitglied in der von Los Angeles (1989) (vgl. Sutton 1997, 98). Es gelingt ihm

⁸ Im Gegenteil: „Die Ausübung der Psychoanalyse fordert viel weniger ärztliche Schulung als psychologische Vorbildung und freien menschlichen Blick; die Mehrzahl der Ärzte aber ist für die Übung der Psychoanalyse nicht ausgerüstet und hat in der Würdigung dieses Heilverfahrens völlig versagt“, schreibt Freud klar und absolut eindeutig im Geleitwort zu Pfisters Buch „Die psychoanalytische Methode“ (Freud 1913 a, VI).

auch ohne formale Analytikerausbildung, ein erfolgreicher Kinderanalytiker zu werden; eine wichtige Lebenserfahrung, die seine schulpädagogische Einstellung entscheidend mitprägt. Dem schulischen Erfolg wird seiner Meinung nach viel zu viel Bedeutung beigemessen: „Der Erfolg in der Schule sagt sehr wenig über den Erfolg im Leben“ (Bettelheim/Hermann 1993, 133). Konsequenterweise entwickelt Bettelheim später eine Extrempädagogik, deren Schwerpunkt nicht auf der Schulpädagogik, sondern eindeutig auf der Psychoanalytischen Pädagogik liegt (s. Kap. I, 4). Er nennt sich selbst mehrfach einen (Psycho-)Analytiker (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 10, 21, 39; Bettelheim/Karlin 1986, 111), bezeichnenderweise aber niemals einen Schulpädagogen. Während Bettelheim vorrangig den außerschulischen therapeutischen Elementen der Kindererziehung, bis in ihre Schlaf- und Wohnräume hinein, große Bedeutung beimisst (vgl. seine Werke „Liebe allein genügt nicht“ und „Der Weg aus dem Labyrinth“; s. Kap. VI, 2), betont seine Nachfolgerin an der Orthogenic School, Jacquelyn Sanders, den schulpädagogischen Bereich. Sanders, die auf dem Gebiet der Curriculumforschung promovierte, legt viel größeren Wert auf den Unterricht und auf die Gestaltung des Klassenzimmers als einen wichtigen therapeutischen Ort als Bettelheim (vgl. ihr Buch „A Greenhouse for the Mind“).

Für die nun folgenden Ausführungen vergleiche insgesamt Nina Sutton (1996, 225-266). Sie dienen dem Zweck, die biographische Lücke zwischen Bettelheims Entlassung aus dem deutschen Konzentrationslager Buchenwald (April 1939) und der Aufnahme seiner Tätigkeit an der Chicagoer Orthogenic School (Oktober 1944) zu schließen.

1.4 Zwischen Buchenwald und Hyde Park

Mitte April 1939 erfolgt Bettelheims Entlassung aus dem Konzentrationslager mit der Auflage, sofort Deutschland ohne Besitz verlassen zu müssen (vgl. ebd., 218, 221). Etwa drei Wochen später betritt Bruno Bettelheim am 11. Mai 1939 unter dem Anblick der Freiheitsstatue in New York sicheren amerikanischen Boden, der für ihn wie für die zahlreichen anderen Flüchtlinge die ersehnte Freiheit bedeutet. Nachdem seine bereits vor ihm nach New York geflüchtete Frau Gina Bettelheim ihn sofort nach seiner Ankunft mit der Trennungsentscheidung konfrontiert, findet er zunächst finanzielle Unterstützung und Unterschlupf bei seiner Cousine Edith Buxbaum. Sie ist bereits zwei Jahre vor ihm von Wien nach New York geflohen. Mit ihrer Flucht im Jahr 1937 hatte sie einen wesentlich günstigeren Zeitpunkt erwischt als Bettelheim im Frühjahr 1939, da zu diesem Zeitpunkt noch nicht so viele Immigranten auf Arbeitssuche waren und die Gastfreundschaft amerikanischer Bürger noch offener und herzlicher war. Edith Buxbaum, die in den Staaten eine angesehene Kinderpsychoanalytikerin werden sollte, unterrichtet zunächst – obgleich Nichtmedizinerin – am renommierten, von Sandor Rado geführten psychoanalytischen Institut in New York. Auf ihre Initiative hin lernt Bruno Bettelheim einflussreiche amerikanische Gelehrte und Intellektuelle kennen. Zudem schließt er weitere wichtige akademische Kontakte durch die Vermittlung seines nicht jüdischen Freundes Fritz Redl, der bereits seit 1935 in den USA ist und in Chicago lebt. Die Atmosphäre in Chicago ist nach Aussage von Sutton (1996, 233) eine ganz andere als in New York:

„Fast alle Freunde und Bekannten Bettelheims wohnten auf dem Campus, in einem Dorf namens Hyde Park. Diese kleine akademische Enklave, zwanzig Autominuten südlich von Chicago inmitten eines der größten schwarzen Ghettos der Vereinigten Staaten gelegen, hatte nichts gemein mit dem Bild, das Bettelheim sich von der Metropole des Mittelwestens gemacht hatte ... Wie überrascht muß er gewesen sein von den Parks, den Alleen, den kleinen Privathäuschen inmitten blühender Gärten ... Im tiefsten Amerika fand er eine Insel europäischer Kultur ... Keine drei Monate nach seiner Entlassung aus Buchenwald hatte Bettelheim für ein paar Tage die kultivierte und herzliche Atmosphäre früherer Tage wiedergefunden.“

Mit Hilfe des mittlerweile in Chicago lebenden Freundes aus Wiener Zeiten, Fritz Redl, schließt Bettelheim Bekanntschaft mit George Sheviakov, der später in den Vereinigten Staaten zu einem der führenden Ausbilder für angehende Lehrer wurde. Darüber hinaus lernt er Ralph Tyler, den Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Chicagoer Universität kennen sowie Robert Hutchins, den jungen und

aufgeschlossenen Rektor der elitären University of Chicago, kurz „U of C“ genannt. Bettelheim verdankt Ralph Tyler ab November 1939 eine dotierte Stelle als Forschungsassistent an der Chicagoer Universität (als „research associate“), nachdem er bereits ab Oktober – allerdings noch unbezahlt – eifrig dort mitarbeitete (vgl. Zimmerman 1991, 691). Diese Stelle entstand im Rahmen eines wissenschaftlichen, achtjährigen Großprojektes, das aufgrund der Dauer „Eight Year Study“ genannt wird und dessen Leiter Ralph Tyler ist. Ein Wissenschaftlerteam soll in diesem Projekt neue Lehrpläne für fortschrittliche höhere Schulen entwickeln. Dieses curriculare Reformprojekt wird an dreißig Schulen in elf Bundesstaaten an Schülern und Lehrern getestet:

„Jedenfalls kam Bruno Bettelheim zur rechten Zeit. Denn George Sheviakovs Mannschaft, zuständig für die Tests, mit denen die Wirksamkeit der Schulreformen gemessen werden sollte, brauchte jemanden, der etwas von Kunst verstand. Für alle anderen Fächer waren die Tests schon fertig und wurden auch schon angewendet, aber ein Instrument zur Evaluierung des neuen Kunstunterrichts fehlte noch. Es ging nicht darum, die Kenntnisse der Schüler in der Kunstgeschichte zu prüfen, sondern einschätzen zu können, wieweit sie in ihrer Urteilsfähigkeit und ihrem Verständnis für die Kunstwerke selbst gekommen waren ... Und für diese schwierige Aufgabe war Bettelheim hervorragend gerüstet, denn außer Kunstästhetik und Kunstgeschichte hatte er auch Psychologie bei Karl Bühler gehört. Bühler leitete gemeinsam mit seiner Frau, der Kinder- und Jugendpsychologin Charlotte Bühler, das Wiener Institut für Psychologie, und Charlotte wiederum hatte aus den USA eine wahre Leidenschaft für Tests mitgebracht“ (Sutton 1996, 246).

Am 14. Mai 1941 heiratet Bettelheim in Chicago seine zweite Frau, Gertrud (Abk.: Trude) Weinfeld. Er kennt sie bereits aus Wien und sie ist wie seine erste Frau Montessori-Erzieherin. Doch während die erste Ehe kinderlos bleibt, kommen in der zweiten Ehe drei Kinder zur Welt, zunächst zwei Mädchen – Ruth und Naomi –, dann ein Junge namens Eric. Im Sommer 1941 ist die „Eight Year Study“ abgeschlossen. Auf Tylers Empfehlung hin nimmt der wieder neu verheiratete Bettelheim ab September 1941 eine halbe Assistentenstelle im Fach Kunstgeschichte am Rockford College (Illinois) an, einer kleinen Provinzuniversität ca. 100 km nordwestlich von Chicago. An dieser kleinen Universität im Mittelwesten Amerikas wurden damals nur Frauen zugelassen und sie hatte einen guten Ruf. Nach dem ersten Jahr wird Bettelheims Stelle aufgestockt und es kommen Lehrveranstaltungen in Philosophie und Psychologie hinzu. Schließlich erhält er eine außerordentliche Professur

für Psychologie am Rockford College („associate professor of psychology“), die er von 1942-1944 ausübt (vgl. Zimmerman 1991, 691; Bettelheim/Hermann 1993, 151).

Neben seiner Dozententätigkeit in Rockford arbeitet Bettelheim zusätzlich als Mitglied in einer Chicagoer Prüfungskommission aktiv mit. Jene Prüfungsgruppe soll untersuchen, wie man schwer messbare Disziplinen wie Kunstgeschichte, Psychologie und Deutsch prüfen könnte. Vier Tage pro Woche unterrichtet er weiterhin am Rockford College, die restlichen drei entwickelt er in Chicago Examensaufgaben. Zwei Jahre pendelt er auf diese Weise zwischen Rockford und Chicago, bis er seine Tätigkeit 1944 in Rockford aufgibt. Im Anschluss daran war „Bettelheim ... von 1944 bis 1952 wissenschaftlicher Mitarbeiter für Entwicklungspsychologie und ab 1952 (ordentlicher: G.M.) Professor für Pädagogik an der Chicagoer Universität“ (Kaufhold 2001, 149; Bettelheim/Hermann 1993, 151).

Zudem übernimmt Bettelheim, der eigentlich hauptberuflich Universitätsprofessor werden wollte, etwas widerwillig die Leitung einer stationären Einrichtung zur Rehabilitation psychisch schwer kranker Kinder und Jugendlicher:

Die Orthogenic School.

Da diese seit 1915 bestehende Rehabilitationseinrichtung seit 1931 der Universität von Chicago angeschlossen ist, bekommt Bettelheim vom Rektor der Universität von Chicago, von Robert Hutchins höchstpersönlich, den Direktorenposten an der Orthogenic School offeriert, den er schließlich annimmt und fast 30 Jahre lang inne hat. Neben seiner Professorentätigkeit leitet Bettelheim mit außergewöhnlichem Engagement diese Einrichtung vom Herbst 1944 bis 1973 (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 29, 31; Bettelheim 1985, 11; ders. 1975, 16). Erst im hohen Alter von 70 Jahren übergibt Bettelheim nach mehreren eher halbherzigen Versuchen nun endgültig die Leitung seiner Orthogenic School. Daraufhin zieht er von Chicago weg ins wärmere, mildere Kalifornien und wird Gastprofessor in Stanford (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 31).

Aus mindestens zwei Gründen gilt Bettelheim gewissermaßen dennoch als Begründer der Orthogenic School, obgleich er die seit 1915 schon bestehende Einrichtung erst seit 1944 als ihr Leiter übernommen hat (vgl. Kaufhold/Krumenacker 1993, 22): Zum einen verändert er diese Einrichtung von Grund auf und beinahe 30 Jahre lang, so dass man de facto von einer Neugründung sprechen kann. Zum anderen hat Bettelheim durch seine zahlreichen Schriften und Veröffentlichungen die Orthogenic

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

School weltbekannt gemacht. Daher meint man *seine* Orthogenic School, wenn man von der Orthogenic School spricht.

Aufgabe des nächsten Kapitelabschnittes ist es aufzuzeigen, inwiefern diese nahezu 30-jährige, psychoanalytisch-therapeutische Tätigkeit an der Orthogenic School engstens verknüpft ist mit seiner fast einjährigen Gefangenschaft in den Konzentrationslagern Dachau und Buchenwald (1938-1939)⁹:

Sein Ziel, scheinbar hoffnungslosen Fällen dennoch eine Heilung zu ermöglichen, hat seinen Ursprung in der eigenen erlebten Hoffnungslosigkeit unter lauter Hoffnungslosen im Konzentrationslager.

⁹ Bettelheim verbringt genau zehn Monate und elf Tage in den Konzentrationslagern; davon knapp vier Monate in Dachau bei München (3. Juni 1938 - 23. September 1938) und über sechs Monate (Ende September 1938 - Mitte April 1939) in Buchenwald bei Weimar (vgl. Sutton 1996, 169-173, 186-191, 215).

1.5 Der Einfluss der KZ-Erfahrung auf Bettelheims Pädagogik

„Wissen aber erwirbt nur derjenige, der auch die dunkle Seite des Menschen zutiefst erfahren hat“ (Dieckmann 1991, 196).

Die Erfahrung des Konzentrationslagers ist feste Grundlage für das Denken Bettelheims und für die Konzeption seines pädagogisch-therapeutischen Ansatzes, wie hier anhand von fünf Hauptpunkten verdeutlicht werden soll (siehe A-E):

A. Bettelheims Stärke liegt gerade darin, seine KZ-Erfahrungen mit seinen psychoanalytischen Kenntnissen äußerst erfolgreich verknüpft zu haben.

Diese besondere Gabe hilft ihm, das Lager zu überleben und nach dem Lager weiterzuleben. Bettelheims Therapiekonzept beruht hauptsächlich auf klassischen psychoanalytischen Positionen, die teilweise auch unter den Extrembedingungen eines Konzentrationslagers angewendet werden konnten und sich auch dort als tauglich erwiesen. Dementsprechend verwendet Bettelheim in seiner Milieuthérapie die Psychoanalyse in erster Linie als Beobachtungsmethode, eine Methode, die sich im Lager als (überlebens-)wichtig erwies; wohingegen die Psychoanalyse als Diagnoseinstrument, als Persönlichkeitstheorie sowie als Therapieform in der Umwelt des Konzentrationslagers versagte (vgl. Krumenacker 1998, 100, 105; Bettelheim 1995 a, 25). Die Gründe „der ‘erschreckend beschränkten Anwendbarkeit’ psychoanalytischer Erkenntnisse ... sieht er in der zu starken Betonung des Innenlebens des Menschen und der ihr korrespondierenden Vernachlässigung von Umwelteinflüssen ... Im Konzentrationslager erschien menschliches Verhalten weitgehend durch die besondere Umwelt geformt“ (Krumenacker 1998, 99; vgl. Bettelheim 1995 a, 20, 23).

Nach seiner Entlassung bemüht sich daher Bettelheim in Chicago, eine besondere Umwelt zur Rehabilitation schwer kranker Kinder zu schaffen. Seine destruktiven Umwelterfahrungen spielen dabei eine sehr große Rolle. Denn seine KZ-Erlebnisse werden von Bettelheim kompensiert, indem er sie konstruktiv in den Dienst einer guten Sache stellt, dem (Wieder-)Aufbau einer zerstörten kindlichen Persönlichkeit. Sein theoretischer Ausgangspunkt ist der folgende:

„Die Umwelt – und das ist es, was ich im Konzentrationslager gelernt habe – kann also eine ungeheuer zerstörerische Macht haben. Mir schien, daß man aus dieser Erfahrung den logischen Schluß ziehen kann: Wenn eine Umwelt diese ungeheure Macht haben kann, Veränderungen in

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

den tiefsten Persönlichkeitsstrukturen zu bewirken ..., dann mußte es möglich sein, *eine Umgebung aufzubauen, die einen ebenso machtvollen Einfluß zum Guten hin haben würde, wie ihn das Konzentrationslager im Sinne der Persönlichkeitsvernichtung gehabt hatte*" (Bettelheim/Karlin 1986, 112; s. Kap. V, 1 „Umkehrungsgesichtspunkt“).

Daraus resultiert seine an der Orthogenic School in Chicago erfolgreich angewandte Milieuthherapie, die auf die heilende Wirkung der Umwelt setzt, nach dem Motto: Wenn die KZ-Umwelt einen so großen Einfluss darauf hat, die Persönlichkeit von erwachsenen bis dahin gesunden Lagerinsassen völlig zu zerstören, so muss es der Umwelt ebenso machtvoll gelingen, das Leben von kranken jungen Menschen zu heilen oder zumindest erträglicher zu machen.

B. Bettelheims diesbezüglicher hoher persönlicher Einsatz und seine tiefempfundene Solidarität mit denen, die in ihrem eigenen „Gefängnis“ gefangen sind und den „Weg aus dem Labyrinth“ – ein deutscher Buchtitel eines Bettelheim-Buches – nicht finden können, lässt sich ebenfalls auf seine Inhaftierung in deutschen Konzentrationslagern zurückführen:

Seine therapeutischen Grundsätze sind unverkennbar von der Erfahrung geprägt, der Willkür anderer machtlos ausgesetzt gewesen zu sein. Als befreiende Maßnahmen zur Bekämpfung institutsinterner Machtausübung und Hierarchiedenken lässt Bettelheim gleich zu Beginn seiner Amtszeit die große Anzahl von Schlüsseln, die an Gefängniswächter erinnern, abschaffen und die zahlreichen verschlossenen Türen öffnen (vgl. Bettelheim 1975, 16). Er gewährt Patienten größeres Mitspracherecht in den kleineren Dingen ihres Lebens, beispielsweise bei der Erstellung des Speise- und Freizeitplans, der Auswahl von Einrichtungsgegenständen (z.B. Möbel, Vorhänge, Geschirr, Gläser, Bettdecken usw.), und bezieht sie in wichtige Entscheidungsprozesse mit ein (ebd., 166 f.).

Jedoch lässt Bettelheim selbst sich von niemanden die Zügel aus der Hand nehmen, was auch daran deutlich wird, dass die Leitung der Orthogenic School allein in seinen Händen ist. In seiner autoritären, leicht von oben herab wirkenden Art äußert Bettelheim sich stets unmissverständlich deutlich, insbesondere wenn es darum geht, seinem Gegenüber Vorstellungen, die er als falsch erachtet, machtvoll auszutreiben. Stellenweise recht brüsk beleuchtet er dessen dunkelste Abgründe und konfrontiert ihn hemmungslos mit dessen unbewältigten Vergangenheitskonflikten (vgl. Bettelheim 1975, 396-447; ders. 1977; Bettelheim/Rosenfeld 1993).

- C.** Zugleich aber besitzt Bettelheim eine außergewöhnlich sensible Einfühlungs-gabe in Menschen, die – wie er einst – unter der Herrschaft anderer leiden müssen.

Diese besondere Fähigkeit offenbart das Geheimnis seiner therapeutischen Qualifikation, mit der er intuitiv die Notlage und ohnmächtige Reaktionen derer erfasst, die von anderen gesagt bekommen, wie sie zu leben haben oder dass ihre Existenz als lästig empfunden wird. Inbrünstig ergreift er Partei für sie, als ginge es – immer noch – um *sein* Leben.

„Die willkürliche Vernichtung des Lebens so vieler, von denen leicht eines das eigene Leben hätte sein können, kann zu der leidenschaftlichen Überzeugung führen, daß kein einziges Leben künftig mehr – soweit man es verhindern kann – sinnlos vergeudet werden darf“, klärt uns Bettelheim (1975, 16) auf.

In Not geratenen und darin gefangenen Kindern zu einem neuen Leben zu verhelfen, macht er zu seiner Lebensaufgabe und dies macht ihn zum Humanisten. Mit Hartnäckigkeit und Überzeugtheit ruft Bettelheim seine Mitarbeiter zur „Heilung durch Humanität“ auf (Krumenacker 1993, 25; s. Kap. I, 2).

- D.** Bettelheims extreme KZ-Erfahrungen sind Ausgangspunkt und geheimer Dreh- und Angelpunkt seiner Extrempädagogik (s. Kap. I, 4) und seines handlungs-orientierten Ansatzes.

Aus ihnen zieht Bettelheim die folgende, erschütternde Erkenntnis:

„Das Einmalige an den Konzentrationslagern ist nicht darin zu sehen, daß die Deutschen Millionen von Menschen vernichteten – daß dies möglich ist, haben wir in unser Menschenbild aufgenommen ... Neu, einzigartig und erschreckend war daran, daß Millionen Menschen wie Lemminge in den Tod marschierten“ (Bettelheim 1990, 270); so wie z.B. die bekannte jüdische Familie der Anne Frank, die in ihrem holländischen Versteck ihr geliebtes Familienleben so gut wie eben möglich weiterleben wollte.

Dafür hat Bettelheim zwar Verständnis, er deckt aber zugleich das Versäumnis der Eltern auf, keinen Verteidigungs- und Fluchtplan entwickelt zu haben, so dass für die ganze Familie kein Entkommen aus ihrem Versteck möglich ist, als dort die Polizei auftaucht. Nur der Vater, Otto Frank, überlebt als Einziger das Konzentrationslager (vgl. Bettelheim 1982, 252-260; Frank 2002, 315 f.).

Mit seinen kritischen Essays über die jüdische Passivität während der Nazidiktatur¹⁰ stößt Bettelheim selbst auf heftigste Kritik, auch in den eigenen Reihen – wie z.B. die empörte Reaktion von Alexander Donat, ein Überlebender des Warschauer Gettos und des Konzentrationslagers, belegt (vgl. Donat 1964, 5-10, 29). Bettelheim, der zu den Wenigen zählt, die aus dem Konzentrationslager entlassen wurden und der daraufhin 1939 in die USA emigrierte, der folglich längst sicheren amerikanischen Boden unter seinen Füßen hatte, während sich jüdische Leidensgenossen immer noch in akuter Lebensgefahr befanden, maße sich im Nachhinein an, so lautet ihr Vorwurf, über diejenigen, die zurückbleiben mussten, für die es kein Entkommen mehr gab, besserwisserisch anmutende Überlegungen anzustellen, wie die in Todesgefahr schwebenden Juden trotz akuter Todesängste mehr Mut hätten zeigen können.

Doch Bettelheim bleibt bei seinem Standpunkt, dass zu viele Juden zu wenig Eigeninitiative zeigten und beispielsweise 15000 Menschen in den „Todeszug“ stiegen, der nur von einigen hundert Wachen kontrolliert wurde (vgl. Bettelheim 1982, 277), so dass möglicherweise selbst die Nazis über so wenig Widerstand überrascht waren und „sich die Verfolgung der Juden Schritt um Schritt“ (ebd., 262) verschlimmerte. „Es kam vor, daß nur einer oder zwei deutsche Wachsoldaten bis zu vierhundert Häftlinge über einsame Straßen zu den Vernichtungslagern brachten. Vierhundert Menschen hätten sicherlich ihre bewaffneten Wachen überwältigen können ... Auch wenn dabei einige Häftlinge getötet worden wären ...“, schreibt Bettelheim (1995 a, 268 f.).

Bettelheim schildert außerdem wie Überlebende der Todeslager, die als Zeugen zum Eichmann-Prozess geladen wurden, sich die Frage gefallen lassen mussten, warum sie nicht rebelliert hätten:

„Wie an so vielen anderen Tagen des Prozesses richtete der Generalstaatsanwalt diese Frage auch an Dr. Moshe Bejski, der ausgesagt hatte, daß etwa fünfzehntausend Juden zusehen mußten, als ein fünfzehnjähriger Junge erhängt wurde wegen des Verbrechens, ein russisches Lied gesungen zu haben. Der Generalstaatsanwalt fragte: ‘Als dort fünfzehntausend Leute wie

¹⁰ Zu nennen wären hier u.a. die Aufsätze „Unbewußte Beiträge zur eigenen Vernichtung“ (Bettelheim 1982, 247-251), „Anne Frank – eine verpaßte Lektion“ (ebd., 252-265) sowie „Eichmann – Das System – Die Opfer“ (ebd., 266-284) in seinem Buch „Erziehung zum Überleben“, sein Artikel über die „Befreiung vom Gettodenken“ (ders. 1990, 261-290) in „Themen meines Lebens“ oder die beiden Kapitelabschnitte „Verhalten in den Vernichtungslagern“ (ders. 1995 a, 268-272) und „Höchste Zeit“ (ebd., 275-281) in dem sechsten Kapitel seines Buches „Aufstand gegen die Masse“, in dem er seine Erfahrungen im nationalsozialistischen totalitären Staat kritisch aufarbeitet.

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Sie vielleicht zehn oder höchstens hundert Polizisten gegenüberstanden, warum haben Sie sich nicht auf sie gestürzt? Warum haben Sie nicht revoltiert?' Eine Zeitung berichtete, der Zeuge sei von der Frage überwältigt gewesen und habe sich setzen müssen ...

Am selben Tag wurde ein weiterer Zeuge namens Yaacov Gurfein befragt. Er war aus einem Zug entkommen, in dem Juden zu den Gaskammern transportiert wurden. Richter Benjamin Halevi fragte den Zeugen, warum es keinen Widerstand gegeben habe, und dieser antwortete, sie hätten dazu keine Willenskraft gehabt. 'Also sprangen Sie aus dem Fenster des Zuges?' fragte der Richter. Daraufhin sagte Gurfein: 'Ich wäre nicht gesprungen, wenn meine Mutter mich nicht hinausgestoßen hätte.' Uns quält die Frage, warum diese Juden nicht von allein springen konnten", schreibt Bettelheim (1990, 287).

E. Aus dieser erlebten jüdischen Passivität mit größtenteils tödlichen Folgen und durch die Auseinandersetzung mit John Dewey (vgl. Krumenacker 1998, 257 ff.) entwickelt Bettelheim sein handlungsbezogenes Therapiekonzept, das den einzigen Weg zur Heilung im Ermöglichen autonomer Handlungen sieht, soweit dies für alle im Therapieprozess Beteiligten möglich ist.

Bettelheim, der im Konzentrationslager ohnmächtig und passiv zusehen musste, wie kostbares Leben vergeudet wurde, richtet nun all seine Macht und seine Aktivitäten darauf aus, dem kranken Leben junger Menschen zur Heilung zu verhelfen.

Wie erfolgreich dieser Heilungsprozess verläuft, hängt in erster Linie davon ab, was er und seine Mitarbeiter für und mit dem Patienten *tun* und weniger von dem, was sie ihm Gutes versprechen. Da der gestörte Mensch oft belogen wurde und selbst lügt, misstraut er Worten viel mehr als Handlungen oder der Art und Weise, wie mit ihm umgegangen wird. „Am ehesten aber glaubt er dem, was er selbst mit eigenen Augen, durch Berührung und vor allem durch eigenes Tun erlebt“ (Bettelheim 1975, 105).

Die hohe Bewertung kindlicher Autonomie erfolgt u.a. durch Bettelheims Erfahrungen mit autistischen Kindern, die erst dann ins Leben zurückkehren, wenn es gelingt, sie dazu zu bringen, aus eigenem Antrieb heraus zu handeln (ders. 1995, 19). Alle Anstrengungen müssen daher zum Ziel haben, den Patienten darin zu bestärken, Dinge selbst zu tun – auch wenn das Tun von der Norm abweicht –, vorausgesetzt es handelt sich dabei nicht um lebensgefährliche Dinge. In diesem Zusammenhang stellt Bettelheim klar: „Was immer das emotional gestörte Kind tut – es hat seine guten Gründe dafür. Wie immer das Kind sich benimmt – aufgrund seiner Lebenserfahrung hält es diesen Weg für den besten, um sein Ziel zu erreichen. Je abwegiger seine Handlung erscheint, um so wichtiger muß ihm dieses Ziel sein“

(ders. 1975 a, 6). Wie andersartig die jeweilige Handlung auch sein mag, Bettelheims handlungsorientierter Ansatz konzentriert sich voll und ganz auf die Entdeckung und das Verstehen verborgener Ängste und Denkweisen, die zu normabweichenden Handlungsweisen führen, und auf die Erforschung angstlindernder Handlungen – wie beispielsweise in die Arme nehmen oder die Hand halten –, die überzeugender wirken können als rationale Beruhigungen und lange Gespräche über die Ängste.

So wie völlig sinnlose, absolut kräfteverzehrende KZ-Zwangsarbeit unter unmenschlichen Bedingungen – Hunger, Kälte, großer Kleidungs-, Schlaf- und Hygienemangel, ohne Schutz und mit Todesangst – die gesunde Persönlichkeit eines erwachsenen Menschen völlig zerstören kann, ist es umgekehrt möglich, dass freiwilliges, autonomes Handeln unter menschenwürdigen Bedingungen – ausreichend Nahrung, Kleidung, (menschliche) Wärme, Ruhe und Schutz – eine sehr kranke, kindliche Seele aufzurichten vermag (s. Kap. V, 1 „Umkehrungsgesichtspunkt“).

Nach dem Ausscheiden aus „seiner“ Orthogenic School (1973) fällt es Bettelheim zunehmend schwerer, einen Sinn in seinem Leben zu finden. „Das war früher nie ein Problem, als ich noch die Schule leitete“ (Bettelheim/Karlin 1994, 68), sagt Bettelheim und verbindet somit seinen Lebenssinn untrennbar mit seinem Lebenswerk, der „Orthogenic School“. Als seine Schaffenskraft ab- und zugleich die Einsamkeit zunimmt, scheint Bettelheim den letzten „Sinn“ darin gesehen zu haben, sein für ihn offensichtlich sinnlos gewordenes Leben aus eigener Kraft zu beenden, bevor ihm dies nicht mehr möglich sein wird. Der Humanist Bettelheim, der seinen Lebenssinn in einem autonomen Leben sieht, das zum Ziel hat, viel Gutes zu bewirken, legt selbstbestimmt Hand an sich, nachdem er diese Leistung immer weniger erbringen kann. Er setzt am 13. März 1990 in einem Altenheim im amerikanischen Silver Spring (Maryland) seinem Leben selbst ein Ende.¹¹ Der einst KZ-Inhaftierte, der der

¹¹ Bettelheim, der Barbiturate einnimmt und sich eine Plastiktüte über den Kopf zieht (vgl. Otto 1993, 22), stirbt durch Ersticken wie die Juden in den Gaskammern. Seine Altersschwachheit versagt ihm möglicherweise, die „schuldlose Schuld des geretteten Opfers“ (Mehlhausen 1990, 797) wie bisher durch sinnvolle Arbeit abtragen zu können. Denn „im Dienst an den Lebenden“, schreibt Bettelheim, „kann man das Gefühl gewinnen, man habe seine Verpflichtung gegenüber den Toten erfüllt, soweit dies überhaupt möglich ist“ (Bettelheim 1982, 45). Im hohen Alter kann Bettelheim dieser Verpflichtung nicht mehr nachkommen. Daraus schließt Mehlhausen, dass er „freiwillig zu den Opfern (sc. ging), an denen er sich so lange Zeit ‘als fühlender Mensch’ schuldig gefühlt hatte“ (Mehlhausen 1990, 797). Doch trotz der Spekulationen über die vermeintlichen Beweggründe können die Überlebenden niemals sagen, „wenn sich jemand das Leben nimmt ..., ob sein letzter Schrei ein Schrei um Hilfe oder ein Schrei der Erlösung war“ (Ignatieff 1994, 115).

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Willkür und Gewalt von SS-Leuten völlig hilflos ausgeliefert war, möchte vermutlich einem (pflege-)abhängigen und lebenslänglichen „Eingesperrtsein“ in einem Altenheim durch seine Selbsttötung entgehen, vielleicht getragen von der Hoffnung, sich dadurch selbst von der Fessel des Alters befreien zu können. Hierin unterscheidet er sich deutlich von jenen Menschen, die an einen Gott glauben, der dem Leben des Menschen, unabhängig von Alter und Leistung, einen Sinn zu verleihen vermag, der nicht will und es ausdrücklich verbietet, andere oder sich selbst zu töten, und der allein den Menschen erlösen und ihn von der Fessel des Alters befreien kann.

Im Vorangegangenen sind die biographischen Ereignisse dargestellt worden, die verantwortlich dafür sind, dass aus dem unbekanntem Menschen Bettelheim eine berühmte Persönlichkeit wurde. Das Anliegen des nächsten Kapitelabschnittes ist es, aufzuzeigen, inwiefern es durchaus berechtigt ist, den zum Teil heftig umstrittenen Bettelheim (s. Kap. I, 5) einen praktizierenden Humanisten zu nennen und als solchen auch anzuerkennen.

2. Praktizierender Humanist

„Auf die Frage: 'Was sollte ein Mensch tun, wenn jeder unmenschlich handelt?'“, lautete die Antwort der einstigen Rabbinerväter: „Er sollte menschlicher handeln“

(Bettelheim 1990, 224).

Diesen weisen „Rabbiner-Ratschlag“ versucht Bettelheim, ein Leben lang zu beherzigen. Als „ein praktizierender Humanist“ wird Bruno Bettelheim (1976, 14) daher treffend in einer Artikelüberschrift der Zeitschrift „Psychologie Heute“ bezeichnet.¹²

Seinem humanistischen Handeln liegt zum einen die Überzeugung zugrunde, dass jeder Mensch, ob gesund oder krank, ob jung oder alt – etwas Besonderes ist und eine besondere Fürsorge verdient. Sein ganzes therapeutisches Bemühen richtet sich an der Frage aus, wie man psychisch schwer kranken Kindern durch eine besonders menschenwürdige und liebenswerte Behandlung helfen könnte, gesund zu werden.

Zum anderen zeigt sich Bettelheims Humanismus darin, dass er die trennende Kluft zwischen dem gestörten und dem gesunden Menschen zu überbrücken versucht, damit eine gleichwertige Begegnung von Mensch zu Mensch stattfinden kann.

Bettelheim teilt die Auffassung Freuds, wonach zwischen Normalität und Deviation lediglich ein quantitativer, aber kein qualitativer Unterschied besteht (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 140 f., 159; Bettelheim 1975, 279; ders. 1975 a, 7).

Darüber hinaus beruft sich Bettelheim darauf, dass bereits Platon von der Gleichheit menschlicher Wesensart ausging, als dieser die Aussage machte, „daß der tugendhafte Mensch damit zufrieden sei, die Taten zu träumen, die der böse Mensch vollzieht“ (ders. 1975 a, 7). Doch die Brücke, die den Abgrund zwischen dem gestörten und dem gesunden Menschen überbrücken soll, droht aufgrund ihrer bagatellisierenden Nivellierung und gefährlichen Verflachung in sich zusammenzubrechen. So besteht doch beispielsweise für jeden „normal Denkenden mit gesundem Menschenverstand“ ein essentieller und kein gradueller Unterschied zwischen Mordphantasien und dem tatsächlichen Begehen eines Mordes. Doch „nicht normal denkende“, psychisch kranke Menschen, insbesondere wenn es sich um unreife Kinder handelt,

¹² Das Bettelheim-Interview in der Zeitschrift „Bild der Wissenschaft“ schließt Bettelheim (1980 a, 127) mit den Worten: „Ich glaube an den Menschen. Das ist ja ein Irrglaube, ich weiß das – aber trotzdem.“

scheinen häufig nicht zur Unterscheidung von Phantasie und Wirklichkeit in der Lage zu sein.

Ausgehend von der grundsätzlichen Gleichheit aller Menschen schlussfolgert Bettelheim, „daß ein wie auch immer geartetes Verhalten auch für mich das natürlichste von der Welt wäre, wenn ich mich in des anderen Lage befände“ (Bettelheim 1990, 47; vgl. ders. 1975 a, 8). Sein tiefer Humanismus, den er auch bzw. erst recht gegenüber Andersartigen empfindet, wird sichtbar, indem er dem Gesunden einen Kranken gleich auf gleich fragend gegenüber setzt:

- Welche wichtigen Gründe, welche unbeschreibliche Angst würden dich, der du gesund bist, dazu veranlassen, ein derart ungewöhnliches Verhalten anzunehmen, so dass du Bestrafung und Ausgrenzung von Menschen, die dir viel bedeuten billigend in Kauf nähmest?
- Wie könnte dir aus dieser misslichen Lage geholfen werden?

Der Gesunde muss sich vom Kranken in Frage stellen lassen, um diesen zu verstehen, wohingegen der Kranke sich bei Bettelheim nicht für sein krankhaftes Verhalten zu rechtfertigen braucht, hat er dafür doch gute Gründe. Aus eigener Erfahrung wissen wir, je abwegiger sich jemand verhält, desto größer ist sowohl seine Not als auch die unsere, wenn es darum geht, seine ungewöhnlichen Verhaltensweisen auszuhalten und zu verstehen.

Um diese Herausforderung zu meistern, müssen wir unser „gemeinsames Menschsein“ (Bettelheim 1966, 705, ders. 1987, 79-87) erkennen und anerkennen, indem wir begreifen, dass wir uns in seiner Notlage genauso oder zumindest ähnlich verhalten könnten, uns Gleiches oder Ähnliches wünschen würden. Erst die Introspektion, die eigenen inneren Erfahrungen und Empfindungen eröffnen uns, so Bettelheim, ein wirkliches Verstehen unseres Gegenübers, wie seltsam auch immer dieser sich gebärden mag (vgl. Krumenacker 1993, 25). Trotz aller Andersartigkeit des Gegenübers müsse man stets berücksichtigen, „daß einen wahren Menschen nichts Menschliches befremden dürfe“ (Terenz zit. nach Bettelheim 1990, 47). Diese Aussage von Terenz spricht Bettelheim im wahrsten Sinne des Wortes aus der Seele.

Als überzeugter Freudianer stellt für Bettelheim die Psychoanalyse einen unüberhörbaren „Ruf nach größerer Menschlichkeit“ dar, und sie zeige zugleich einen „Weg, dahin zu gelangen“ (Bettelheim 1984, 45). Er schließt sich Freud an, für den Psycho-

analyse „eine Heilung durch Liebe“ ist (Freud-Jung, 13, Brief vom 6. Dezember 1906), wohl wissend, dass „Liebe allein nicht genügt“ (1997), denn so lautet der programmatische Titel eines seiner Bücher.

Gefühlsmäßiges Engagement und ein Herz für Kinder einerseits sowie eine durchdachte Planung und rationales Handeln andererseits müssen sich gegenseitig ergänzen. So zieht sich das angestrebte „Ideal der Integration von Verstand und Gefühl“ (Krumenacker 1993, 26; vgl. Wieland 2001 „Urteil und Gefühl“) wie ein roter Faden durch Bettelheims Schriften. Entsprechend schreibt Bettelheim (1995 a, 8) im Vorwort von „Aufstand gegen die Masse“: „Wir können uns nicht mehr mit einem Leben zufriedengeben, in dem die Argumente des Herzens der Vernunft fremd sind. Unser Herz muß die Welt der Vernunft kennen, und die Vernunft muß sich von einem wissenden Herzen leiten lassen.“ Doch misst Bettelheim dem Gefühl, den Intuitionen stets mehr Bedeutung bei, „denn das Menschliche besteht im Reichtum der Empfindungen und nicht im Reichtum der intellektuellen Fähigkeiten“ (Bettelheim/Karlin 1986, 103).

Das grundlegend Neue bei Bettelheim ist seine immer wiederkehrende Fürsprache für Menschlichkeit als pädagogisch-therapeutische Grundidee. Bettelheim verliert das humane Ziel eines „guten Lebens“¹³ für seine Schützlinge nie aus den Augen und bietet ihnen eine therapeutische Umgebung, die den Bedürfnissen der Kinder bis ins kleinste Detail hinein gerecht zu werden versucht (s. Kap. VI).

Indem er seine pädagogisch-therapeutische Anstalt von Elektroschocks, Zwangsjacke, unpersönlicher Massenabfertigung, Zwangseinweisung und geschlossener Verwahrung befreit, ermöglicht er den Patienten eine menschenwürdige und lebenswerte Existenz. Auf diese Weise trägt er ganz entscheidend zur Humanisierung der Heilpädagogik und Psychiatrie bei. Sein eindringlicher Appell zur „Heilung durch Humanität“ (Krumenacker 1993, 25) ist in seinen Werken unüberhörbar und verständlich, denkt man an seine Gefangenschaft im Konzentrationslager. Nach seiner Auffassung „ist das wichtigste Prinzip bei der Behandlung emotional gestörter Kinder, daß man sie und ihre Probleme mit dem größten Respekt behandelt“ (Bettelheim 1975 a, 4).

¹³ Bettelheims Definition von einem guten Leben ist „ein Leben, das es unseren Nöten nicht gestattet, uns in Verzweiflung zu stürzen, und das es unseren dunklen Trieben nicht erlaubt, uns in ihre chaotische und oft zerstörerische Bahn zu ziehen“ (Bettelheim 1984, 123).

In Bettelheims psychoanalytischem Therapiekonzept nehmen – wie aufgezeigt werden soll – humanistische Ideale den höchsten Stellenwert ein:

Autonomie und Freiheit sind grundlegende Menschenrechte, die uneingeschränkt allen Menschen und insbesondere den Schwächsten unter uns, unseren psychisch kranken Kindern, zugestanden werden müssen.

2.1 Autonomie

Bettelheim lehnt es kategorisch ab, seinen Patienten irgendetwas aufzuzwingen, weshalb er sie auch nicht nötigt, doch endlich gesund zu werden. Er lehnt eine Heilung um jeden Preis ab. Er will seine Patienten nicht gewaltsam aus ihrer Welt herausreißen, sondern in ihre Welt eintreten, um als „Zellengenosse ihres inneren Gefängnisses“ einen besseren Zugang zu ihnen zu finden (vgl. Bettelheim 1975, 9 f.; ders. 1995, 12 f.). So groß ihre Not ist, so groß ist Bettelheims Respekt vor den Notleidenden und die Achtung ihrer Autonomie. Sein Anliegen ist es, selbst dem psychotischen Menschen die Freiheit zuzugestehen so zu leben, wie er möchte: „Wenn ich ihm helfe, sich frei zu entscheiden, ob er z.B. psychotisch sein will oder nicht, dann habe ich mein Therapieziel erreicht“, schreibt Bettelheim (1976, 14). Folglich lautet sein Therapieziel, dem Patienten zu helfen, ein autonomer Mensch zu werden, und nicht, ihn zur Heilung zu überreden.¹⁴

Bettelheims ganzes therapeutisches Denken und Tun konzentriert sich auf das Verstehen der Gründe und Absichten des abweichenden Verhaltens, um daraus Bedingungen abzuleiten, die den Kindern selbst ermöglichen, in freier Entscheidung der Welt des Ver-rücktseins zu ent-rücken. Er ist nicht an einer oberflächlichen Symptombeseitigung interessiert. Stattdessen sollen die Patienten selbst erkennen, dass sie es wagen können, ihr auffälliges Verhalten aufzugeben.

Was Bettelheim als großen Humanisten auszeichnet, ist die Konsequenz, mit der er seinen Patienten ein hohes Maß an Autonomie gewährt, und die Konsequenz, mit der er diese immer dann einschränkt, wenn ihr Leben oder das anderer in Gefahr ist, wie folgende Falldarstellung eindrucksvoll verdeutlicht:

¹⁴ Heilung sei ohnehin nur unter der Bedingung möglich, „wenn der Patient überzeugt wird, daß er ein autonomer Mensch ist“ (ders. 1975, 178).

Von Anfang an scheut Bettelheim bei der Begegnung mit einem stark magersüchtigen, todkranken Mädchen nicht davor zurück, ihr zu zeigen, dass ihm ihre Autonomie mehr bedeutet als sein eigener Wunsch, sie zu heilen. Bettelheims Größe als praktizierender Humanist wird sichtbar, indem er, der „große Bettelheim“, seinen Willen dem eines kleinen, völlig abgemagerten Mädchens unterordnet und auf diese Weise der Würde eines todkranken Menschen höchsten Respekt erweist. In Anbetracht ihrer akuten Lebensgefahr kann er dem Mädchen bei ihrem ersten Anstaltsbesuch zwar nicht völlige Autonomie zugestehen und entscheidet daher für sie, dass sie etwas trinken muss, den Zeitpunkt aber darf sie ebenso selbst bestimmen wie die Entscheidung, ob sie sich von ihm behandeln lassen wolle oder nicht. Er gibt ihr lediglich zu verstehen, wie sehr er sich über ihr Kommen an seine Schule freuen, sie aber zu nichts zwingen werde. Nach langem Zögern trinkt sie schließlich ein Glas Milch und entschließt sich schon am nächsten Tag zur Behandlung (vgl. Bettelheim 1975, 181-183).

Der Therapeut Bettelheim betont daher: „Die Kunst der Behandlung in einer Anstalt besteht darin, Autonomie nur für Erfahrungen zu verweigern, die sich eindeutig zerstörend für den Patienten auswirken ...“ (ebd., 54) oder die andere in Gefahr bringen. Als überzeugter Humanist stellt er die Bewahrung des Lebens seiner Patienten über eine rigorose Durchsetzung seiner Therapieziele wie die (Wieder-)Herstellung von Autonomie. Er macht sich nicht zum Sklaven seiner von ihm aufgestellten Therapieziele, sondern nimmt sich die Freiheit und stellt diese, wenn es die Notsituation erfordert, zurück.

2.2 Freiheit

In einem humanen, von Verständnis getragenen therapeutischen Setting sollte den Patienten wie den Mitarbeitern ein Höchstmaß an Autonomie und Freiheit zugestanden werden. Ist die Sicherheit der Kinder jedoch gefährdet – wie der Ausbruchversuch einer Jungengruppe zeigt –, ist ein Eingreifen seitens der Anstalt unvermeidbar (ebd., 100 f.). Einzig und allein die Sorge um ihre Sicherheit und ihr Wohlbefinden rechtfertigt bei Bettelheim einen Eingriff in ihre Handlungsfreiheit und kein noch so verständlicher Zorn, dem üblicherweise eine Bestrafung folgt. Er lehnt vehement jegliche Form von Bestrafung – ob körperlicher oder seelischer Art – ab (vgl. Bettelheim 1987, 124-146; ders. 1977, 175-185).

Bettelheim ist sich aber mit Neill, dem berühmten Begründer der psychoanalytisch orientierten Internatsschule Summerhill einig darin, dass Sanktionsfreiheit nicht mit Zügellosigkeit, Willkür oder Gleichgültigkeit gleichgesetzt werden darf. Er stimmt Neill zu, der schreibt: „Ich definiere Zügellosigkeit als Eingriff in die Freiheit eines anderen“ (Neill zit. nach Bettelheim 1982, 196). Dementsprechend kritisiert er einen gleichgültigen und laxen *laissez-faire* Erziehungsstil ebenso wie einen bestrafenden. Die einzige Möglichkeit, wie einer freiheitsbeschränkenden Zügellosigkeit gegenüber Kindern auf humane Weise Einhalt geboten werden könnte, sieht Bettelheim in deren Disziplinierung und nicht in deren Bestrafung (vgl. Bettelheim 1987, 110-123).

Der Humanist Bettelheim verschweigt jedoch in seinen idealisierenden Plädoyers für Sanktionsfreiheit, wie der „pädagogische Quantensprung“, für Disziplin zu sorgen, ohne Disziplinlosigkeit zu bestrafen, gelingen könnte. Jacquelyn Sanders, seine Nachfolgerin an der Orthogenic School, sieht darin eine unüberbrückbare Kluft und distanziert sich von Bettelheims Idealvorstellungen einer straffreien Erziehung:

„It may be that in some theoretical heaven children can be raised without a containment or punishment system; ... I do not believe that it is possible here on earth“ (Sanders 1989, 49 f.).

Der beste Weg für Eltern und Erzieher, Kinder zu disziplinierten Menschen heranwachsen zu lassen, so dass ihnen mit zunehmendem Alter mehr (Handlungs-)Freiheit zugestanden werden kann, ist der, so Bettelheim, selbst ein disziplinierter Mensch zu sein (vgl. Bettelheim 1982, 206). „Das Leben der Eltern ist das Buch, in dem die Kinder lesen“, lehrt uns bereits der Kirchenvater Augustinus. Doch weder die besten Eltern noch Bettelheim selbst sind Heilige, die jederzeit und in jeder Lage die hohe Kunst der Selbstdisziplin beherrschen.

Gegenteilige Vorwürfe werden gegen Bettelheim, kaum dass er tot war, laut, so dass er nicht mehr darauf antworten und sich nicht mehr verteidigen konnte. Von etablierten Psychoanalytikern wurden ihm Gewaltausbrüche gegenüber Patienten und Unbeherrschtheit gegenüber Personal und Eltern vorgeworfen, weshalb er in ihren Kreisen als „Beno Brutalheim“ bezeichnet wurde, schildert die Journalistin Nina Darnton in ihrem Newsweek Artikel (vgl. Darnton 1990, 57 f.). Darüber hinaus betitelt der „Spiegel“ einen provokanten Artikel über Bettelheim mit der skandalträchtigen Überschrift „Rettender Diktator“ (vgl. „Rettender Diktator“ in: Der Spiegel, 10. September 1990, 262 ff.). Rudolf Ekstein, ein Freund und Fachkollege Bettelheims, und David James Fisher, ein Psychoanalytiker und Historiker, bezweifeln allerdings in

einem offenen Brief an „Newsweek“ heftig die Professionalität und Ehrenhaftigkeit Nina Darntons und bezichtigen sie des Skandal- und Entlarvungs-Journalismus (vgl. Ekstein/Fisher 1994, 300 ff.). Was aber noch viel schwerwiegender ist als rufschädigende Artikel von Journalisten – ob diese nun glaubwürdig sind oder nicht –, ist die Tatsache, dass ehemalige Patienten, die er eigentlich beschützen sollte, ihm ebenfalls „eine dunkle, gewalttätige Seite“ attestieren:

Unbeherrschte Wutausbrüche, Demütigungen, Autonomieverstöße bis hin zum Machtmissbrauch stehen in ihrem Vorwurfskatalog (vgl. Charles Pekow in: Washington Post, 26. August 1990; Alida Jatich in: Reader, 6. April 1990; Ronald Angres in: Commentary, Oktober 1990).

Am schwerwiegendsten ist jedoch nicht, dass jemand mit seiner Biographie, mit seinem Arbeitseifer und als Kind seiner Zeit emotional schwer verletzte Kinder „mit aller Gewalt zu retten versucht“ (Wehrmann 1990, 87), sondern dass er dies in seinen Schriften verheimlichte. Aus dem idealisierten Bettelheim-Denkmal entsteht posthum ein realistischeres Bild eines Mannes mit einer verdrängten, „dunklen Seite“. Er war und bleibt ein praktizierender Humanist, wenn auch einer, der sein „gemeinsames Menschsein“ mit den unkontrollierten und unbeherrschten Seiten seiner Patienten nicht öffentlich bekannte.

Zudem ist Bettelheim zeitlebens ein überzeugter Anhänger psychoanalytischer Pädagogik geblieben. Bereits in den 40er Jahren – als diese noch in den Kinderschuhen steckt – vertritt Bettelheim in Amerika die dort noch weitestgehend unbekannt, im Europa der 20er und 30er Jahre ins Leben gerufene psychoanalytische Pädagogik. Er betont die heilende Wirkkraft psychoanalytischer Pädagogik und konzipiert daraus eine Milieuthérapie, die ausschlaggebend für seine therapeutischen Erfolge ist.

Im Folgenden wird deutlich, dass die Freud'sche Psychoanalyse und der Einfluss bedeutender Pioniere psychoanalytischer Pädagogik Anfangs-, Mittel- und Endpunkte sind, um die sich all die Überlegungen Bettelheims, wie man die psychische Situation extrem traumatisierter Kinder genauer verstehen und durch ein heilsames Milieu deutlich verbessern könnte, kreisen, weshalb er zu Recht als Pionier psychoanalytischer Pädagogik bezeichnet wird.

3. Pioniere psychoanalytischer Pädagogik

„Den Kern unserer Arbeit bildet ... nicht ein besonderes Wissen oder ein bestimmtes Verfahren, sondern eine innere Einstellung zum Leben und zu den Menschen ... Es handelt sich hier um eine Einstellung zu den anderen und zu der Frage, warum sie das tun, was sie tun; dieser Einstellung liegt in erster Linie unsere eigene Einstellung zu uns selbst und zu der Frage zugrunde, warum wir tun, was wir tun. Es ist eine Einstellung, die uns vor Freud nicht zur Verfügung stand“

(Bettelheim 1995, 13).

3.1 Bruno Bettelheim

3.1.1 Festhalten am Unbewussten

Bettelheim entdeckt etwas ganz Neues, indem er an psychoanalytische Traditionen anknüpft und auf dieser Basis sein Lebenswerk, die Orthogenic School, errichtet. Seine Pionierleistung zeigt sich gerade darin, dass er die traditionelle Psychoanalyse – von Freud als ambulante Behandlungsmethode für Neurotiker entwickelt – zu einer stationären Behandlungsmethode für sehr schwer gestörte Kinder weiterentwickelt und – im Gegensatz zu Freud – durch eine einfache, auch für Laien verständliche Sprache einem breiteren Publikum zugänglich gemacht hat. Das theoretische Fundament, auf dem Bettelheims pädagogisch-therapeutische Reflexionen und seine heilpädagogische Praxis aufbauen, ist zweifellos die Psychoanalyse Sigmund Freuds.

Dreh- und Angelpunkt der Psychoanalyse ist die Entdeckung und Erforschung des Unbewussten. Doch trotz eingehender theoretischer Beschäftigung mit dem Unbewussten lässt der praktische Umgang mit diesem neuen Wissen auch bei Freud selbst zu wünschen übrig. In diesem Kontext kritisiert der von Freud begeisterte Bettelheim, bei dem eine deutliche Hinkehr zum Unbewussten erfolgt, seinen Lehrmeister und unterstellt Freud eine ängstliche Abkehr vom Unbewussten, nachdem dieser es entdeckte:

„... merkwürdigerweise haben Freud und seine Schüler richtig Angst vor dem Unbewussten ... Freud hat uns gelehrt, wie es arbeitet, und mir scheint, statt uns zu zeigen, wie wir es gebrauchen können, brachte er uns bei, ohne es zu leben“
(Bettelheim 1975 b, Brief an Frankenstein vom 13. Januar 1975).

Trifft Bettelheims Diagnose zu, so stünde Freud mit seiner Furcht vor dem Unbewussten paradoxerweise seiner eigenen Lehre im Wege. Des Weiteren stehen der Entfaltung von Freuds Lehre vom Unbewussten moderne Technokraten, Rationalisten und Anhänger einer Bewusstseinsideologie im Wege, wenn sie in geistiger Borniertheit allem rational nicht vollständig Durchdringbaren nichts als mangelnden Respekt und intellektuelle Arroganz entgegenzubringen vermögen.

Während Freud theoretisch lehrt, wie das Unbewusste funktioniert, versucht Bettelheim darüber hinaus aufzuzeigen, wie in der therapeutischen Praxis mit diesem Wissen gearbeitet werden kann. Bettelheim versteht die Psychoanalyse als Lehre, mit der das Unbewusste erschlossen und für den therapeutischen Prozess nutzbar gemacht werden kann, wie im fünften Kapitel anhand des achten Fallbeispiels veranschaulicht werden soll (s. Kap. V, 1.8; s. Kap. IV, 3.F).

Außerdem gehört Bettelheim zu den Pädagogen, die sich den psychoanalytischen Erkenntnissen über das Unbewusste – ganz im Sinne Ernst Schneiders – auch in erzieherischer Absicht zu bedienen wissen; Schneider, Mitherausgeber der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1926-1937), schreibt in der ersten Ausgabe vom Oktober 1926 in seinem Leitartikel:

„Die Psychoanalyse dient dem Pädagogen einmal als ‘Wissenschaft vom Unbewußt-Seelischen’ und erweitert die für ihn notwendigen psychologischen Kenntnisse, und dann schenkt sie ihm ein neues Erziehungsmittel, ein Verfahren, das imstande ist, durch Eingriffe ins Unbewußte seelische Ordnung herbeizuführen“ (Schneider 1926, 6). Die von Schneider thematisierte Zuhilfenahme des Unbewussten nimmt Bettelheim sowohl in therapeutisch-heilender als auch in erzieherisch-belehrender Absicht vor. In diesem Zusammenhang schildert der Therapeut und Direktor der kinderpsychiatrischen Ausbildung an der Medizinischen Fakultät der Stanford Universität Alvin A. Rosenfeld, wie sein „großartiger Lehrer“ Bettelheim bereits vorhandenes, aber noch unbewusstes Wissen aufzuspüren vermag und ihm so eine wichtige psychoanalytische Lektion erteilt:

„Er griff ein winziges, anscheinend unbedeutendes Detail auf, das ich zufällig gerade erwähnt hatte, und machte mir begreiflich, daß ich mich deshalb daran erinnerte hatte, weil das Kind mir mit eben diesem Detail etwas Wichtiges gesagt hatte (...) Bettelheim lehrte mich, Kindern aufmerksamer zuzuhören, zu registrieren, was sie sagen, zu überlegen, was hinter ihren Worten liegt, und auf dieser zugleich von Verständnis und von Mutmaßung getragenen Basis präziser mit ihnen zu kommunizieren“ (Bettelheim/Rosenfeld 1993, 19).

Bettelheims Verdienst ist es, am „flüchtigen Unbewussten“ festgehalten und es als etwas außerordentlich Wichtiges erkannt zu haben, so dass wesentliche psychoanalytische Einsichten, die aus dem Unbewussten gerade zaghaft auftauchen, nicht verloren gehen, sondern an die Oberfläche gelangen können.

Gegebenenfalls muss die Aufmerksamkeit von dem oberflächlichen Gebaren des kranken Kindes abgezogen und auf die im Unbewussten entstandene, flüchtige pädagogisch-therapeutische Einsicht gelenkt werden, damit diese nicht untergeht. Entsprechend lässt sich Bettelheim nicht in die Irre leiten, als er die übertriebene Schilderung eines Kinderpsychiaters zu hören bekommt, der ihm berichtet, wie ein autistischer Junge angeblich versuchte, „seine Umwelt zu demolieren“, obwohl dieser lediglich einen Vorhang des Untersuchungszimmers heruntergerissen hat (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 121). Bettelheim folgt seiner intuitiven Ahnung, die nicht nichts ist, sondern sich als richtig herausstellt: „Ich wußte oder fühlte zumindest instinktiv, daß dieser Vorhang dem Kind außerordentlich zuwider gewesen sein muß. Allerdings wußte ich nicht, warum“ (ebd., 153). Ohne die näheren Hintergründe zu kennen, spürt Bettelheim unbewusst, dass der therapeutische Blick speziell auf den Gegenstand der Zerstörung zu richten ist und nicht, wie es der besagte Psychiater getan hat, auf die scheinbar grundlose Zerstörungswut eines aggressiven Jungen. Letzterer folgt schließlich der von Bettelheim gelegten Fährte und nennt zwei plausible Gründe, die das autistische Kind bewogen haben könnten, ausgerechnet den Vorhang gewaltsam von der Stange zu reißen:

„Also, erstens waren die Vorhänge die einzige ‘erwachsene’ Sache in diesem Raum. Ansonsten befanden sich nur Spielsachen darin. Und zweitens war der Vorhang zwar fast ganz zugezogen, aber er verbarg einen Spiegel, hinter dem Leute saßen, die das Kind und seine Interaktionen beobachteten“ (ebd.).

Theodor Reik, ein bedeutender Psychoanalytiker und Schüler Freuds, fordert für den therapeutischen Prozess ein „Zuhören mit dem dritten Ohr“ (Reik 1948 „Listening with the third ear“). Das „dritte Ohr“ ermöglicht sowohl den gesprochenen Worten des Gegenübers als auch den unausgesprochenen Worten, dessen, was einem am anderen unbewusst auffällt, mit „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ zuzuhören

(vgl. Freud 1912, Studienausg., Ergänzungsbd., 171 f.; ders. 1909, Studienausg., Bd. 8, 26).¹⁵

Generell betont Freud die unbedingte Notwendigkeit guten Zuhörens während der Analyse. So unterweist Freud seine niederländische Schülerin Jeanne Lampl-de Groot, die sich nach dem Ersten Weltkrieg in Wien zur Psychoanalytikerin hat ausbilden lassen und bei ihm in Analyse war: „Wenn Sie mit der Analysestunde beginnen, vergessen Sie alles, was Sie wissen, und tun Sie nur eines: so gut wie möglich zuhören“ (Freud zit. nach Lampl-de Groot in: Kuiper 2000, 251; vgl. Gay 2000, 521).

Weitere bedeutende psychoanalytische Techniken werden im Hinblick auf den pädagogisch-therapeutischen Alltag der Orthogenic School im Anschluss vorgestellt.

3.1.2 Anwendung psychoanalytischer Techniken im pädagogischen Heimalltag

Das Kernstück des milieuthérapeutischen Ansatzes von Bettelheim besteht darin, die ambulante und duale Behandlungssituation der Kinderanalyse derart zu modifizieren und zu reformieren, dass sie in einen stationären und gruppenspezifischen Heimalltag integriert werden kann. Dabei geht es ihm aber nicht um eine neue psychotherapeutische Methode, sondern vielmehr um die konkrete Anwendung bereits vorhandener psychoanalytischer Techniken und Denkweisen in der stationären Arbeit mit schwer kranken Kindern, wie folgende Beispiele belegen sollen (vgl. Bettelheim/Sylvester 1949, 54):

- A.** „Die Psychoanalyse lehrt uns, daß die häufig vernachlässigten Kleinigkeiten des Lebens am aufschlußreichsten sind, und wie oft die gleiche Erfahrung wiederholt werden muß, bevor man sie meistern kann“ (Bettelheim 1975, 348).

In der Orthogenic School werden daher psychoanalytische Techniken des „Erinnerns, Wiederholens und Durcharbeitens“ in banalen Alltagssituationen praktiziert und nicht lediglich in zeitlich befristeten Einzelsitzungen angewandt. Bettelheims

¹⁵ In dem Artikel (1912) „Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung“ taucht bei Freud erstmalig der Begriff „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ auf (vgl. Freud 1912, Studienausg., Ergänzungsbd., 171 f.). In einem früher verfassten Aufsatz (1909) „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ („Der kleine Hans“) beschreibt Freud den gleichen Sachverhalt mit „gleicher Aufmerksamkeit“ (vgl. ders. 1909, Studienausg., Bd. 8, 26).

Milieuthherapie begnügt sich nicht damit, – phantasierte oder erinnerte – Kindheitserlebnisse und Gefühle nur im Behandlungszimmer wieder durchleben zu lassen. Er weiß, wie sehr der Erfolg pädagogisch-therapeutischen Handelns vom richtigen Ort und Zeitpunkt abhängt. Nächtliche Einschlafängste werden laut Bettelheim am wirksamsten bekämpft, wenn das Kind vor dem Einschlafen an Ort und Stelle Beruhigung und Beistand vom Betreuer erfährt, und nicht dadurch, dass es in einer Therapiestunde, die irgendwann am Tage und nicht im angstbesetzten Schlafraum stattfindet, therapiert wird (vgl. Bettelheim 1997, 75). Die Wirksamkeit pädagogisch-therapeutischer Arbeit erhöht sich deutlich, wenn korrigierende, positive Erfahrungen dort stattfinden, wo die negativen Erfahrungen einst gemacht wurden, wie folgendes Beispiel belegen soll:

Bettelheim berichtet von einem ängstlichen, autistischen Jungen, der aus lauter Furcht, in die Toilette hineinzufallen und heruntergespült zu werden, weder auf der Toilette sitzen noch ihre Spülung benutzen kann. Von der Harmlosigkeit beider Handlungen wird er erst überzeugt, als seine Betreuerin demonstrativ in die Toilettenschüssel steigt und ihn auffordert, sie herunterzuspülen, was er tatsächlich durch mehrfaches Ziehen vergeblich versucht. Im richtigen Moment an der richtigen Stelle zu sein, ist überzeugender und beruhigender als nachträgliche verbale Beruhigungsversuche (vgl. ders. 1975, 171f.). Bettelheims milieutherapeutisches Anliegen ist es daher, Alltagssituationen zu ermöglichen, in denen die Kindheitstraumata entstanden sind, beispielsweise beim Essen, bei der Körperpflege oder Sauberkeitserziehung, um durch korrigierende Erfahrungen der alten Traumatisierung entgegenwirken zu können. Kernpunkte in Bettelheims psychoanalytischer Pädagogik sind zum einen der zentrale Einfluss, den er frühkindlichen, traumatischen Erfahrungen beimisst, zum anderen die konzentrierte Wachsamkeit, mit der er die kleinsten, in den Routinetätigkeiten des Heimalltags innewohnenden therapeutischen Chancen wahrnimmt und sie entsprechend nutzt, um korrigierende Erfahrungen zu ermöglichen.

B. Bettelheim gibt therapeutisch motiviertes Gewährenlassen statt erzieherischem Zeigefinger als Handlungsmaxime für seinen Mitarbeiterstab aus:

Den Kindern wird erlaubt, innere Spannungen und Ängste sofort vor Ort und auf ihre Art und Weise abzubauen, ohne erzieherische Repressionen befürchten zu müssen. So dürfen Patienten mit Essschwierigkeiten und oralen Aggressionen mit dem Essen herumspanscheln (vgl. Bettelheim 1997, 179, 196), es wütend auf den Fußboden

werfen (ebd., 192; ders. 1985, 66) und sogar die Betreuer anspucken (ders. 1997, 196; ders. 1985, 285). Andere Kinder wiederum, die eine sehr strenge Sauberkeits-erziehung hinter sich haben, üben an dem Ort ihrer früheren Nöte, dem Badezimmer, Vergeltung, indem sie beispielsweise die Toilette mit Kot beschmieren (ders. 1997, 312), sie verstopfen oder das Badezimmer überschwemmen (ebd., 323-325).

C. In Bettelheims Milieuthherapie wird regressives Verhalten im vorpubertären Alter, wie Daumenlutschen (ebd., 222 f.), Bettnässen (ebd., 337-339, 349 f.), die Rückkehr zur Babyflasche (ebd., 182-185) oder der Wunsch, gefüttert zu werden (ebd., 196, 200), als therapeutisches Mittel eingesetzt und daher im Heimalltag gewährt oder gefördert:

Kinder, die bereits sehr früh auf infantile Vergnügen verzichten mussten, können häufig erst dann Entwicklungsfortschritte vorweisen, nachdem jene elementaren frühkindlichen Bedürfnisse befriedigt worden sind, deren Befriedigung sie bis dahin entbehrten. Dementsprechend heißt es bei Bettelheim (1975, 173): „... erst wenn der Patient jene emotionalen Erlebnisse gehabt hat, die ihm ursprünglich vorenthalten waren und deren Fehlen zu seinem regressiven Gemütszustand geführt haben, kann er sich wirklich seinem Alter entsprechend verhalten.“

Bettelheim richtet sein ganzes Augenmerk auf die stationären Therapiemöglichkeiten regredierender oder auf andere Weise psychisch erheblich gestörter Kinder, die auf der Grundlage psychoanalytischer Erkenntnisse basieren. Somit hat er die bis dahin engen Grenzen der psychoanalytischen Pädagogik um einen weiteren Klientenkreis und um ein völlig neues Arbeitsgebiet erweitert, in das sich vor ihm nur Mediziner hineintrauten. Dabei setzt der psychoanalytisch und philosophisch geschulte Pädagoge Bettelheim auf einfühlsames Verstehen durch einfühlsame Dialoge, weshalb die Überschrift des nächsten Kapitelabschnittes lautet „Verständnis durch Dialog“.

3.1.3 Verständnis durch Dialog

Dem rationalen, distanziert-(natur-)wissenschaftlichen Verständnis von psychischer Erkrankung, das bereits für damalige Mediziner üblich war und eine vorrangig medikamentöse Symptombehandlung zur Folge hat, setzt Bettelheim ein emotionales, menschlich-einführendes Verständnis gegenüber, das nach den Ursachen psychischer Leiden forscht, um diese zu behandeln (vgl. Bettelheim 1987, 99-109). Es handelt sich hierbei nicht um ein abstraktes, intellektuelles Verstehen von Symptomen und Krankheitsbildern, sondern vielmehr um ein „auf dem ‘gemeinsamen Menschsein’ aufbauendes, mitfühlendes Erfassen“ der psychischen Situation des Gegenübers, die ihn krank macht (Krumenacker 1997 a, 668; vgl. Bettelheim 1987, 79-87). Bettelheim will die Patienten von hierarchischen Arztmonologen befreien nach dem Motto: „Nur dein Arzt weiß, was dir fehlt und wie er dich heilen kann.“

Dagegen strebt er um Verständnis bemühte Dialoge an, bei denen der Therapeut seinem Patienten gleichwertig, von Mensch zu Mensch in unmenschlich-schwierigen Lebenssituationen begegnet. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Gefühle gilt es, die Handlungsmotive stark gestörter Kinder zu verstehen, indem der Therapeut sich fragt, was ihn selbst dazu veranlassen könnte, ein solch sonderbares Verhalten anzunehmen (vgl. Bettelheim 1990, 48).

Introspektive, an sich selbst gerichtete Fragen befähigen nicht nur zu mehr Verständnis für eigene, verborgene Handlungsmotive, sondern auch für die der anderen. Der auf diese Weise gewonnene (Selbst-)Erkenntniszugewinn befähigt wiederum dazu, anderen entsprechende Fragen zu stellen, damit auch sie sich besser verstehen und herausfinden können, was ihnen eigentlich fehlt. In erster Linie kommt es Bettelheim daher im therapeutischen Prozess darauf an, die hohe Kunst der Fragestellung – Sokrates als Vorbild nehmend – zu beherrschen und nicht davon auszugehen, als Therapeut bereits die richtigen Antworten zu kennen (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 11 f.; Bettelheim 1975, 398-447; ders. 1977; Bettelheim/Rosenfeld 1993, 93, 102).

Als Psychoanalytiker geht Bettelheim davon aus, durch Wachsamkeit im Gespräch, durch Zuhören mit dem „dritten Ohr“ diejenigen Fragen stellen zu können, die einem psychisch stark gestörten Menschen die Möglichkeit geben, Geschehenes so gut wie eben möglich zu reflektieren und zu artikulieren, so dass daraus neue Erkenntnisse gewonnen werden können. Gegebenenfalls kehrt Bettelheim kurzerhand die damals

üblichen hierarchischen Gesprächsgepflogenheiten zwischen Therapeut und Klient einfach um. So spricht der neue Direktor Bettelheim nicht deshalb mit einem ihm unbekanntem, ehemaligen Insassen der Orthogenic School, der einen grausamen Mord an seiner Freundin im Auto begangen hat, um ihn zu belehren, sondern vielmehr, um von ihm zu lernen und ihn um Rat zu fragen (s. Kap. V, 1 „Umkehrungsgesichtspunkt“). Dieser im Folgenden wiedergegebene Dialog¹⁶ zwischen dem neunzehnjährigen Mörder und Bettelheim veranschaulicht, wie es Bettelheim gelingt, durch genaues Hinhören und sensibles Nachfragen überraschend Neues zu erfahren, wie z.B. das verschwiegene Tatmotiv (vgl. ZDF-Filmausschnitt (1984) „Zeugen des Jahrhunderts – Bruno Bettelheim im Gespräch mit Ingo Hermann“).

Der Gefangene ist zunächst vollkommen verschlossen und möchte mit niemandem reden.

Bettelheim (B): „Bitte, ich komme nicht, um über den Mord zu sprechen. Ich sage Ihnen genau, warum ich hier bin. Sie waren vor ca. 13 Jahren für acht oder neun Monate in der Orthogenic School, also ein Kind. Ich bin jetzt der neue Direktor und nach Ihrer Lebensgeschichte hat die Schule Ihnen scheinbar nicht sehr gut getan. Und als neuer Direktor möchte ich vermeiden, die Fehler zu machen, die die Schule scheinbar mit Ihnen gemacht hat. Denn wenn die Schule nicht Fehler gemacht hätte, so wären Sie ja nicht hier im Gefängnis.“

Gefangener (G): „Ja, ja das hat gar nichts damit zu tun.“

– Bettelheim bohrt nach. –

B: „Ja, ich möchte aber doch wissen, wie im Rückblick Ihre Schulerfahrungen waren.“

G: „Naja, ich will nicht darüber sprechen.“

– Bettelheim lenkt kurz ein, hakt aber dann wiederholt nach. –

B: „Ja also bitte, das ist natürlich Ihre Sache. Aber ich möchte wirklich wissen, Sie haben ja die Schule als Kind gekannt, wie soll

¹⁶ Der Dialog wurde von Bettelheim in dem angegebenen Film nacherzählt und wird gemäß dieser Nacherzählung im Folgenden von mir als auf zwei Rollen verteiltes dramatisches Geschehen wiedergegeben und mit Kommentaren meinerseits versehen.

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

ich als Direktor diese Schule besser machen, denn das ist meine Aufgabe. Und ich möchte Ihren Rat.“

– Nachdem Bettelheim als Direktor einen ehemaligen Zögling, der zudem ein Mörder ist, um Rat bittet und ihm nicht umgekehrt autoritär-oberlehrerhaft einen Rat erteilt, wird dieser sanftmütiger und nachgiebiger. –

G: „Na, ich weiß nicht, ich weiß nicht.“

– Nach einer Woche ist Bettelheim noch einmal zum Gefangenen gegangen und bekundet somit erneut sein echtes Gesprächsinteresse. Zum vierten Mal insistiert er auf der gleichen Frage, aber diesmal mit Erfolg. –

B: „Ich möchte Sie wieder bitten, mir etwas über Ihre Schulerfahrungen zu sagen.“

G: „Ich will Ihnen sagen, eigentlich waren diese acht oder neun Monate an der Schule die beste Zeit meines Lebens, sonst war mein Leben schrecklich. Aber das war die beste Zeit meines Lebens.“

– Auch an dieser Stelle schürft Bettelheim tiefer nach und wird schließlich fündig. –

B: „Was war denn so schrecklich?“

– Beim dritten Besuch erzählt der Gefangene über sein tragisches Leben als verstoßenes Adoptivkind, von seinen Heimaufenthalten, seinem häufigen Weglaufen, von harten Strafen und seiner kriminellen Vergangenheit (Stehlen, Raub, aber noch keinen Mord). –

G: „Wie ich wollte, dass mich jemand fragen sollte, warum ich etwas gemacht habe, damit ich endlich sagen könnte, wie unglücklich ich war und was für ein schreckliches Leben ich gehabt habe, hat sich niemand dafür interessiert. Jetzt, wo ich einen Mord begangen habe, fragt mich jeder, warum ich es gemacht habe. Wenn sie sich früher nicht interessiert haben, werde ich es ihnen *jetzt* auch nicht sagen.“

– Bettelheim drückt im Gespräch sein Verständnis aus und zeigt zugleich echte Besorgtheit um dessen Leben, obgleich er ein Mörder ist. –

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

B: „Ja, das kann ich schon verstehen, aber trotzdem nicht wahr, Ihr Leben steht ja auf dem Spiel.“

G: „Mein Leben ist mir nichts wert. Sie sollen mich auf den elektrischen Stuhl setzen, ich will ein Ende haben. Ich werde niemandem sagen, warum ich es getan habe.“

B: „Ja wissen Sie selbst, warum Sie es getan haben?“

G: „Ja, das weiß ich genau ... Aber ich will absolut nicht, dass irgendjemand weiß, warum ich es getan habe.“

– Da Bettelheim ihm genau zuhört, auf den von ihm geäußerten Wunsch eingeht, nichts von dem Anvertrauten zu verraten, und mittlerweile das Zutrauen des jungen Mannes gewonnen hat, schildert er schließlich den Tathergang und offenbart sogar sein Tatmotiv. –

G: „Ich habe dieses Mädchen von Ihrer Arbeit abgeholt. Sie ist mit mir ins Auto gegangen. Wir haben angefangen uns zu küssen und zu umarmen. Und sie hat angefangen sich ausziehen und hat auch mich ausgezogen. Und wir wollten Geschlechtsverkehr haben. Und im Moment gerade bevor es zum Geschlechtsverkehr gekommen wäre, ist mir so blitzartig erschienen, das muss genau so die Situation gewesen sein, wo meine Mutter, die ich nie gekannt habe, einen Sexualverkehr gehabt hat und geschwängert worden ist, und ich wollte auf keinen Fall, dass ein anderes Kind so ein schreckliches Leben haben wird, wie ich es gehabt habe ... Das musste auf jeden Fall verhindert werden. Und da sie mich dazu verführen wollte, das zu tun, habe ich wie in einem Wahn nach dem Messer gegriffen und habe sie erstochen.“

Bettelheim fasst die tragisch-tödliche Sichtweise des Täters und dessen Tatmotiv in folgenden Worten zusammen:

B: „Also, um ein anderes Kind vor seinem schrecklichen Leben zu beschützen, hat er einen Mord begangen.“

Bettelheim entdeckt den sokratischen Gesprächsstil als hervorragendes therapeutisches Mittel. Der Gesprächsinhalt tritt dabei häufig in den Hintergrund, „was zählt, ist der Dialog selbst, der Weg, auf dem Bettelheim seine Gesprächspartner (durch

gezielte Fragen: Anmerk. d. Verf.) dazu führt, sich dessen bewußt zu werden, was sie gerade sagen. Das ist das ganze Geheimnis seiner Methode" (Sutton 1996, 340), vertraut uns Bettelheims Biographin Nina Sutton an. Als Gelehrter mit philosophischer Vorbildung (ebd., 96 f., 147, 154) und psychoanalytischer Schulung setzt Bettelheim die platonische Dialogführung gekonnt ein, um Psychoanalyse im Sinne von Seelenforschung und Ursachenforschung zu betreiben, wobei er die Rolle des Sokrates einnimmt und mit gezielten Fragen dem Gegenüber hilft, sein Innerstes besser kennen und verstehen zu lernen, wie folgendes Beispiel verdeutlichen soll (vgl. Bettelheim 1975, 327-329):

Ein Betreuer berichtet während einer Mitarbeiterkonferenz vom Angsttraum eines Patienten und beschreibt, wie er ihn durch entsprechende Traumauslegungen angeblich beruhigen konnte. Durch ein einführendes Nachfragen verhilft Bettelheim dem Betreuer zur Introspektion und dadurch zu mehr Einsicht in die eigene Situation wie in die des Patienten. Er fragt den Betreuer, „wenn er selbst mitten in der Nacht aufwachen würde und sich einsam und verlassen vorkäme, (...) sich in der Situation des Patienten befunden hätte ..., was wäre ihm am liebsten gewesen" (ebd., 328). Der Betreuer erkennt dadurch schließlich selbst, dass ihm am liebsten jemand gewesen wäre, der ihm gefühlsmäßig nahesteht und den Arm um ihn legt. So hat ihm Bettelheim zur Einsicht verholfen, dass für einen vom Angsttraum Erwachten das Gefühl, in Sicherheit zu sein, wichtiger ist als jede Trauminterpretation.

Das Erlernen von Fragetechniken, die den Betroffenen zu heilsamer Selbsterkenntnis behutsam heranführen, sind abhängig von einer Lehrperson, die diese Kunst des Fragestellens selbst beherrscht. Allgemeine Regeln nützen nicht viel, wenn es niemanden gibt, der einem dabei hilft, sie konkret in die Tat umzusetzen. Es ist daher unerlässlich, dass Grundregeln therapeutisch sinnvollen Nachfragens durch eine überzeugende Person konkretisiert werden, dass es eine Person gibt, die – wie Bettelheim – jene Regeln vormacht und sie auf diese Weise glaubwürdig verkörpert. Denn so wie die sokratischen Gespräche ohne Sokrates nicht mehr die ursprüngliche Faszination haben, hat auch die Orthogenic School ohne Bettelheim von seiner einstigen Anziehungskraft verloren. Zwar gibt es auch sokratische Gespräche nach Sokrates so wie es auch die bettelheimsche Milieuthérapie nach Bettelheim gibt, aber das frühere Niveau, die ursprüngliche Authentizität, die mit der Einzigartigkeit der jeweiligen Personen verbunden sind, können so nicht mehr erreicht werden.

Oberflächlich betrachtet kommen Bettelheims Dialoge mit seinen Mitarbeitern zwar ein wenig autoritär, altväterlich-oberlehrerhaft und etwas paternalistisch daher (vgl. ebd., 396-447). Doch weist er Erziehende wie Erzieher, die überlegene, väterliche Ratschläge von ihm erwarten, stets auf sich selbst zurück, indem er sie lehrt, „daß das Fragen bei einem selbst beginnen muß“ (Bettelheim 1975, 397), möchte man Konflikte eigenständig und grundständig bewältigen. Seine eindrucksvolle Autorität setzt er dazu ein, auf einer aufrichtigen Beantwortung von Fragen zu beharren, die auf die Erforschung verborgener Handlungsmotive abzielt. Die Annahme einer fragenden und insbesondere einer sich selbst hinterfragenden Haltung gehört zu den Grundlagen an Bettelheims Institut, nämlich „nichts als gegeben oder nach äußerlichem Schein hinnehmen, und alles, ganz gleich, wer es tut, eingeschlossen der Direktor, als des Bedenkens und der Überprüfung wert ansehen, so nebensächlich oder unwichtig es scheinen mag“ (ebd.).

Es ist eindeutig Bettelheims Pionierleistung, die platonische Dialogführung durch sein eindringliches Insistieren auf einer fragenden Haltung in die moderne psychoanalytische Pädagogik integriert zu haben, und das trotz der Tatsache, dass sein bohrendes und zum Teil lästiges Fragen bei Mitarbeitern, Studenten, Ratsuchenden und nicht zuletzt bei seinen Schützlingen auf heftigsten Widerstand gestoßen ist (vgl. Jurgensen 1976, 40 f., 44, 190 f.; Bettelheim /Rosenfeld 1993, 21).

Doch wie sieht es mit der dialogischen Kontaktaufnahme bei den hoffnungslosen und ganz besonders schwierigen Fällen aus, auf die sich Bettelheim ja gerade spezialisiert? Beispielsweise bei Autisten, die in völliger Isolation lebend zu keiner Kommunikation in der Lage zu sein scheinen, oder bei Psychotikern, die gefangen in ihren Wahnideen und zwanghaften Denkstrukturen kein vernünftiges Gespräch führen können? Wenn ein herkömmlicher Dialog zwischen Therapeut und Kind nicht möglich ist, dann werden Symbole und stumme Mitteilungen besonders wichtig, um in heilsamer Weise an das Kind heranzutreten.

Bettelheim erforscht – wie keiner vor ihm – die Sprache dieser sprachlosen Kinder, ihre nonverbalen Rituale, den pädagogischen Ort und insbesondere die alltäglichsten pädagogischen Handlungen unter dem Aspekt ihrer symbolischen Bedeutungen und Mitteilungen (vgl. Bettelheim 1975, 110-202; Krumenacker 1998, 134-146, 161-201). Bettelheims herausragender Beitrag zur psychoanalytisch orientierten Forschung ist es, am gründlichsten die „stummen Botschaften“, die die Kinder aus-

senden sowie jene, die von den Einrichtungen, Räumlichkeiten und Mitmenschen ihrer Umgebung ausgehen, entschlüsselt zu haben.

Jene gewagte Transkription „geheimer Botschaften“ ist ebenso ein Markenzeichen Bettelheims wie die Tatsache, dass er bestimmte Mängel – wie z.B. diesbezügliche Fehldeutungen – vermutlich bewusst verschweigt. Da es eine weitere Einzigartigkeit des vielseitigen Pioniers psychoanalytischer Pädagogik ist, den Dingen auf den Grund zu gehen, ist anzunehmen, dass Bettelheim sehr wohl um den reichhaltigen Spielraum vager bis unwahrer Deutungen weiß, wenn es um die Entschlüsselung „stummer Botschaften“ geht. Das Verschweigen möglicher Fehlinterpretationen kann zum einen darauf zurückführbar sein, dass er diese bei sich nicht wahrhaben will und besser verleugnet, verdrängt oder dass er als psychoanalytisch Geschulter von einer vernachlässigbar kleinen Fehlerquote ausgeht; zum anderen könnte ihn aber auch die chronische Geldknappheit seines Instituts dazu verleitet haben, mögliche Fehlinterpretationen seinerseits in seinen Büchern lieber nicht zu thematisieren, um die mühevollen Akquisition von Geldern nicht zusätzlich zu erschweren.

Auf jeden Fall ist es ein ernsthaftes Anliegen Bettelheims, jene „stummen Botschaften“ zu hören und möglichst zu verstehen, damit ihr Aussagegehalt Gehör findet und die für den Heilungsprozess gleichermaßen wichtige nonverbale Wirklichkeit in seine Milieuthherapie integriert wird und gebührende Beachtung erfährt. In zahlreichen Krankenberichten veranschaulicht Bettelheim daher recht ausführlich die von ihm erstmals gewonnenen Einsichten in die bis dahin ungeahnte Dialogfähigkeit „stummer Kinder“. Zudem gibt er neue Einblicke in den symbolischen Aussagegehalt der sie umgebenden alltäglichen (Heim-)Realität (vgl. Bettelheim 1985; ders. 1995, 124-433).

Ziel dieses Unterkapitels 3.1 „Bruno Bettelheim“ war es, dessen besondere Bedeutung als Pionier psychoanalytischer Pädagogik herauszustellen. Der Überschrift des gesamten I. Kapitels entsprechend, die wie ein roter Leitfaden die einzelnen Kapitelabschnitte durchzieht, sollte „Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim“ auch im Hinblick auf dessen Pionierleistungen sichtbar gemacht werden. Denn Bettelheims Verdienst ist es, die Kinderanalyse in seinem Konzept der Milieuthherapie weiterentwickelt zu haben, das ein besonderes (Heim-)Milieu voraussetzt, damit psychisch schwer kranken Kindern stationär geholfen werden kann. Er nimmt somit eine herausragende Stellung unter den Pionieren psychoanalytischer Pädagogik ein,

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden ist und „in den 20er und 30er Jahren wohl ihre Blütezeit“ erlebt (Kaufhold 1993, 10).¹⁷

Im Folgenden gehen wir die Wegbereiter für Bettelheims psychoanalytische Pädagogik durch und zeigen den Einfluss auf, den sie auf Bettelheim ausgeübt haben. Hier ist vor allem die Tochter Sigmund Freuds, Anna Freud, mit ihren Schriften zur Kinderanalyse zu nennen (vgl. Bettelheim 1997, 32).¹⁸

¹⁷ Erst Ende der 70er Jahre und in den 80er Jahren erfährt die psychoanalytische Pädagogik im deutschen Sprachraum eine erfrischende Wiederbelebung, die ihren wissenschaftlichen Ausdruck findet in:

- Gründung des Tübinger Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit (1978);
- Gründung des „Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik“ (FAPP), der 1983 von einer Gruppe von Pädagogen und Psychoanalytikern gegründet wurde;
- einer auffälligen Zunahme von Veröffentlichungen und Fachtagungen zum Themenkomplex „Psychoanalytische Pädagogik“, z.B. erscheint im Jahr 1989 erstmalig das bekannte „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“, das im Auftrag des „Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik“ herausgegeben wird;
- der Entstehung der „Arbeitsgruppe Pädagogik und Psychoanalyse in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“.

¹⁸ Als hervorragende Arbeit lobt Bettelheim (1997, 72) das von Anna Freud und Dorothy Burlingham gemeinsam vorgelegte Buch „Infants Without Families“ (London 1943; dt. Ausgabe „Anstaltskinder“ London 1950). Darüber hinaus nimmt er explizit Bezug auf zwei Zeitschriftenartikel Anna Freuds:

1. „Psychoanalysis and Education“, New York 1954 (vgl. Bettelheim 1995, 90),
2. „The Widening Scope of Indications for Psychoanalysis“, New York 1954 a (ebd., 537; ders. 1975, 460).

3.2 Anna Freud

„Nur an einem Thema kann ich nicht so leicht vorbeigehen, nicht weil ich besonders viel davon verstehe oder selbst soviel dazugetan habe. Ganz im Gegenteil, ich habe mich kaum je damit beschäftigt. Aber es ist so überaus wichtig, so reich an Hoffnungen für die Zukunft, vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt. Ich meine die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation. Ich freue mich wenigstens sagen zu können, daß meine Tochter Anna Freud sich diese Arbeit zur Lebensaufgabe gesetzt hat, mein Versäumnis auf solche Art wiedergutmacht“
(Freud 1933, Studienausg., Bd. 1, 575 f.).

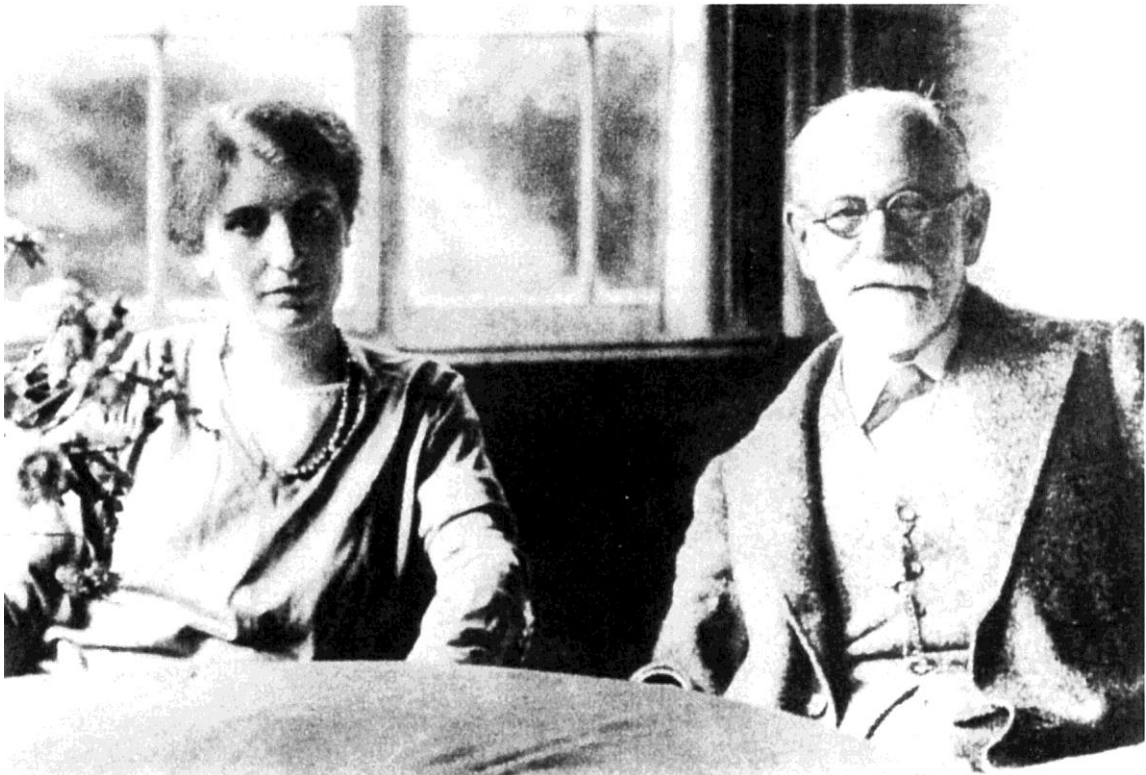


Abb.: Die 32-jährige Anna mit ihrem Vater Sigmund Freud (Herbst 1928)

Quelle: Peters 1979, 86 f.

Anna Freud (geb. 1895) und Bruno Bettelheim (geb. 1903) verbindet zunächst neben ihren außergewöhnlichen Pionierleistungen in der psychoanalytischen Pädagogik eine ähnliche Sozialisation im gemeinsamen Heimatort Wien:

Beide gehören der gleichen Generation an. Ihr Altersunterschied beträgt acht Jahre, wobei Anna Freud die ältere von beiden ist. Sie sind Sprößlinge eines recht wohl-

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

habenden, jüdisch-assimilierten Wiener Bürgertums, das viel auf Bildung Wert legt und sich untereinander kennt.¹⁹

Während des Nationalsozialismus müssen beide aufgrund ihrer jüdischen Herkunft in englischsprachige Länder emigrieren. Anna Freud wandert mit ihrer Familie nach London aus und Bruno Bettelheim emigriert mutterseelenallein nach Chicago.



Abb.: Anna und Sigmund Freud auf dem Weg ins Londoner Exil
Zwischenstation: Pariser Bahnhof „Gare de l’Est“, 5. Juni 1938

Quelle: Peters 1979, 89

In der Fremde stellt jeder von ihnen sein Leben voll und ganz in den Dienst notleidender Kinder. Anna Freud lebt jedoch bereits in Wien ein Leben für das Kind, wohingegen Bettelheim „lediglich“ ein autistisches Kind in seinem Wiener Zuhause

¹⁹ Sigmund Freud soll zu seiner Tochter, die ihm Bettelheim vorstellen wollte, gesagt haben: „Einen Bettelheim braucht man mir nicht vorzustellen!“, und Bettelheim ergänzt: „... er freundete sich mit einem Onkel von mir an ... Er kannte die Familie“ (Fisher 1993, 41; vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 40). Sutton zweifelt den Wahrheitsgehalt jener Begegnung zwischen Sigmund Freud und Bruno Bettelheim an und rückt sie in den Bereich „belle histoire“ (vgl. Sutton 1996, 270). Aber immerhin erwähnt Freud in den Briefen an seinen engen Jugendfreund Eduard Silberstein mehrfach einen Josef Bettelheim und schreibt, dass er sich „als Mitglied in die Bettelheim’sche Tischgesellschaft aufnehmen“ ließ (Freud-Silberstein, 193; vgl. ebd., 42, 44 [Anmerk. 7] u. 206). Dieser Josef Bettelheim wird im gleichen Jahr (1856) wie Freud geboren (vgl. ebd., 44 [Anmerk. 7]; Gay 2000, 12), besucht dasselbe Wiener Gymnasium, das Leopoldstädter Real- und Obergymnasium, und macht mit Silberstein, dessen Mitschüler er ist, im Jahr 1874 das Abitur, ein Jahr später wie Freud (vgl. Freud-Silberstein, 44 [Anmerk. 7] u. 230; Gay 2000, 28 f.). Doch eine Verwandtschaft zwischen Josef und Bruno Bettelheim ist nicht belegt.

wohnen lässt und ansonsten die Betreuung größtenteils seiner Frau überlässt (s. Kap. I, 1). Anna Freud gründet bereits in ihrer Heimatstadt Wien zusammen mit ihrer langjährigen Freundin Dorothy Burlingham und anderen Freunden eine Montessori-Schule (vgl. Cohler/Zimmerman/Crowe 1997, 145). Sie hält in den 30er Jahren wöchentliche Seminare über kindliche Entwicklung im legendären „Haus der Kinder“ am Wiener Rudolfsplatz, das nach Montessori-Grundsätzen arbeitet (vgl. Sutton 1996, 108 f.; Krumenacker 1998, 237).²⁰

Anna Freud ist in einem Vorwort zu Rita Kramers Maria Montessori-Biographie (1983, 11 f.) über dieselbige voll des Lobes. Sie lobt, „daß die Montessori-Methode in wichtigen Beziehungen alles dem Erzieher bisher Gebotene übertraf; daß in einem ‚Montessori-Haus der Kinder‘ (wie in dem in Wien geschaffenen) das Kind zum erstenmal Herr war im eigenen Haus; zum erstenmal sein Interesse an dem vorhandenen Material frei entfalten konnte, anstatt im üblichen Kindergarten in eine vorgeschriebene Gruppentätigkeit eingereiht zu werden; daß zum erstenmal nicht Lob und Tadel der Erwachsenen, sondern Freude am Erfolg der eigenen Arbeit als geeigneter Ansporn zu ihrem Recht kamen; vor allem, daß nicht autoritäre Disziplin, sondern Freiheit innerhalb sorgfältig gesteckter Grenzen das Erziehungsprinzip war.“

Neben dem Einfluss Maria Montessoris wird Anna Freud zudem von dem ebenfalls in Wien lebenden August Aichhorn beeinflusst und betritt nach ihm das Neuland „psychoanalytischer Pädagogik“. In seinem berühmten 1925 erschienenen Buch „Verwahrloste Jugend“ beschreibt Aichhorn seine psychoanalytisch orientierte Fürsorgeerziehung mit jugendlichen Rechtsbrechern in Wien. Er wagt sich damit

²⁰ Das „Haus der Kinder“ am Rudolfsplatz entsteht in Anlehnung an das im Jahre 1907 von Maria Montessori eröffnete Kinderhaus (casa dei bambini) im römischen Stadtteil San Lorenzo, damals ein sozialer Brennpunkt mit hoher Arbeits- und Obdachlosigkeit. Dieses Haus gab Kindern aus ärmeren Verhältnissen tagsüber – während die Eltern arbeiteten – Obdach und liebevolle Betreuung in einer so noch nie dagewesenen pädagogischen Atmosphäre. Dort machte Montessori zahlreiche Entdeckungen über das Wesen des Kindes, die wiederum das Wesen ihrer Montessoripädagogik ausmachen. „Das *Kernstück der Montessori-Pädagogik* bildet zweifelsohne das *didaktische Material*. Es handelt sich dabei um Serien stereometrischer Körper und geometrischer Figuren, Farbtafeln oder auf einem Brettchen angeordneter Glöckchen, die in unterschiedlicher Tonhöhe klingen. Dieses Material fordert das Kind zu Reihungen und/oder unterscheidenden und kontrastierenden Beobachtungs- und Ordnungsübungen heraus. Unterstützt wird die Wirkung des Materials durch die *‚vorbereitete Umgebung‘* ... des Kinderhauses oder der Montessori-Schule, in der alle Einrichtungs- und Gebrauchsgegenstände auf die kindlichen Proportionen und Kräfte abgestimmt sind. Als weiteres Element der Montessori-Pädagogik kommen die sogenannten *‚Übungen des praktischen Lebens‘* hinzu. Diese drei Elemente fügt Montessori zu einer Pädagogik freier Selbsttätigkeit zusammen, die dem Kind von früh auf Konzentration, Selbstdisziplin und die Anstrengung des Lernens abverlangt bzw. zur Entwicklung dieser Eigenschaften beiträgt“, fasst Krumenacker (1998, 235; Hervorhebungen von G.M.) die wesentlichen Aspekte der Schriften der prominenten italienischen Reform- und Heilpädagogin zusammen, die auch als erste promovierte Ärztin Italiens für Aufsehen sorgte.

erstmalig an die völlig neue Synthese von Psychoanalyse und (Verwahrlosten-) Pädagogik. Stark beeindruckt sowohl von August Aichhorn als auch von Maria Montessori verbindet Anna Freud als eine der ersten Pioniere die Psychoanalyse mit der (Montessori-)Pädagogik (vgl. Diss. von Jühlke 1980 über den „Versuch einer Verhältnisbestimmung von Montessori-Pädagogik und pädagogisch relevanten Konzeptionen der Psychoanalyse Freudscher Tradition“, in der – wie erwartet – auch Anna Freud steht).

Darüber hinaus widmet sie sich eingehend der Analyse von Kindern und hat in Zimmernachbarschaft zu ihrem Vater, der parallel zu ihr in der Privatwohnung Erwachsene behandelte, eine psychotherapeutische Praxis (vgl. Freud, A. [1927] 1995). Im Vorwort zu einer Neuauflage des grundlegenden, erstmals 1927 erschienenen Werks von Anna Freud „Einführung in die Technik der Kinderanalyse“ schreibt Biermann:

„Fußend auf dem schöpferischen Werk ihres Vaters hatte Anna Freud dessen psychoanalytische Thesen auf die Behandlung von Kindern angewandt, wobei sie zunächst die Grundlagen einer von ihr in Wien mitentwickelten Psychoanalytischen Pädagogik schuf. Sie sind seither untrennbar mit ihrem Namen verbunden“ (Freud, A. 1995, 7).

Von 1926 bis 1937 erscheinen elf Bände der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ mit Ernst Schneider in Riga und Heinrich Meng in Stuttgart als Herausgeber und mit Beiträgen von führenden Psychoanalytikern, die auf dem Gebiet der Erziehung die psychoanalytische Forschung vorangetrieben haben (vgl. Peters 1979, 161):

„Im späteren Verlaufe finden wir unter den Mitarbeitern *Aichhorn, Federn, Anna Freud, Friedjung, Hoffer, Storfer* und *Wittels* aus Wien, *Lou Andreas-Salomé* aus Göttingen, *Marie Bonaparte* aus Paris, *Chadwicke, Eder* und *Barbara Low* aus London, *Ferenczi* aus Budapest, *Furer* aus Zürich, *Landauer* aus Frankfurt, *Bernfeld* und *Müller-Braunschweig* aus Berlin, *Piaget* aus Neuchâtel, *Vera Schmidt* und *Wulff* aus Moskau, *Tamm* aus Stockholm und *Zulliger* aus Bern ... ihr letzter Herausgeber war *Willi Hoffer*, unter Mitarbeit von *Aichhorn, Federn, Anna Freud, Meng* und *Zulliger*. Es gab alljährlich mindestens sechs Ausgaben, aber in manchen Jahren brachten die Verfasser fünfzehn Ausgaben heraus“ (Ekstein/Motto 1963, 215).

Ekstein bezeichnet diese Phase als eine „Phase der Entwicklung ..., in der sozusagen eine neue Schule der Pädagogik gegründet wurde, nämlich die psychoanalytische Pädagogik“ (Ekstein 1973, 38). In den Zeitschriftenartikeln dieser elf Jahre bemüht sich niemand ernsthaft – so Ekstein weiter –, „das Therapeutische und das Erzieherische auseinanderzuhalten. Freud selbst sprach damals noch oft über die Psychoanalyse als eine zweite Erziehung, und manche Pädagogen sprachen von Heilpädagogik“ (ebd., 38 f.). Als repräsentatives Presseorgan erhebt die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ ihre Stimme für die Themenvielfalt und die Entwicklung einer neuen Pädagogischen Bewegung. Besonders kennzeichnend für die in den zwanziger Jahren sich hauptsächlich in Wien herausbildende Bewegung der psychoanalytischen Pädagogik ist:

A. Die Begeisterung für das Neue und die Auflehnung gegen das Alte:

Kritik der bisherigen Erziehungspraxis

Die Anfangsphase der psychoanalytischen Bewegung ist geprägt von einem außergewöhnlichen Enthusiasmus, der mit der Hoffnung einhergeht, dass die Psychoanalyse, gleich nach Beendigung des Ersten Weltkrieges, dem Erzieher Gelegenheit zur Kritik und Veränderung der bestehenden, autoritären Erziehungsformen bietet (vgl. Freud, A. [1930] 1980, Bd. 1, 133). Eine auf neuen psychoanalytischen Erkenntnissen beruhende Pädagogik entsteht, die sich deutlich von dem bislang vorherrschenden, restriktiven, viktorianischen Erziehungszeitalter der Verbote, des Gehorsams und der Unterdrückung distanziert.

Aus diesem Kontext heraus schreibt 1929 der psychoanalytisch geschulte Schweizer Pfarrer, Oskar Pfister²¹, über die pädagogische Analyse:

„Die Pädanalyse (pädagogische Analyse: Anm. G.M.) bekämpft daher die Erziehung des kategorischen Befehls und Verbotens, das blinden Kadavergehorsam fordert, ohne die dem Kinde faßlichen Gründe anzugeben ...“ (Pfister 1929, 208).

Die „Psychoanalytische Bewegung“ ist im Hinblick auf die Erziehung zunächst lediglich eine allgemeine Protestbewegung von Psychoanalyse begeisterten Pädagogen, die sich gegen veraltete Erziehungsformen richtet; erst allmählich erwächst aus ihr

²¹ Bereits im Herbst 1916 stellt Oskar Pfister den pädagogischen Teilnehmern eines Ferienkurses der schweizerischen pädagogischen Gesellschaft eine Grundsatzfrage, die Generationen von psychoanalytischen Pädagogen bis heute zu beantworten bemüht sind: „Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher?“ (Pfister 1917).

ein nüchterneres Verlangen nach spezielleren, psychoanalytisch durchdachten und wissenschaftlich fundierten neuen Erziehungstechniken.

Der bekannte Psychoanalytiker Erik H. Erikson (1902-1994), alias Erik Homburger, spricht in einem Vortrag, gehalten in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung im April 1930, sogar von einem „Bedürfnis nach Erziehungswissenschaft“. Es sei kein Zufall, dass der Wunsch nach Erziehungswissenschaft „in dem Augenblick auf den Plan tritt, wo die Psychoanalyse die Wahrheit von der heilenden Macht des Von-sich-Wissens wieder in die Welt stellt. Und diese Wahrheit hat seit Sokrates viel gelernt: nämlich eine Methode“ (Homburger 1930, 216).

So verwandelt sich die anfänglich eher gefühlsbetonte „Psychoanalytische Bewegung“ etwa ab den 30er Jahren zunehmend zu einer ernsten beruflichen und wissenschaftlichen Angelegenheit, die sich auf dem Erziehungssektor mit dem psychoanalytischen Studium des Kindes befasst und eine organisierte Ausbildung in Psychoanalyse sowohl von Kinderanalytikern als auch von Pädagogen anstrebt (vgl. Ekstein/Motto 1963, 220).

- B.** Die größere Menschenkenntnis des Erziehers, insbesondere sein Verständnis für die konfliktbeladene Beziehung zwischen Kind und Erzieher (vgl. Freud, A. [1930] 1980, Bd. 1, 133)

Im ersten Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik werden deren damalige Pionierleistungen auch beschrieben als „weitreichende Versuche, die Klienten der Pädagogik mehr und besser verstehen zu wollen“ (Trescher/Büttner 1989, 7).

- C.** Die ersten Versuche zur Übertragung der Psychoanalyse auf Problemkinder, insbesondere durch Anna Freud

Nach den ersten erfolgreichen Gehversuchen der zwanziger Jahre bezüglich der Anwendung der Psychoanalyse als therapeutische Methode für Schäden, „die dem Kind während des Erziehungsprozesses zugefügt wurden“ (Freud, A. [1930] 1980, Bd. 1, 133), erfolgt in den 30er Jahren allmählich eine spezielle psychoanalytische Schulung und Ausbildung von Pädagogen und Kinderanalytikern; Letztere stammen ursprünglich ebenfalls vorwiegend aus dem Lehrerberuf. Allerdings unterscheidet sich die soziale Situation und die berufliche Herkunft der ersten Kinderanalytiker von denjenigen, die in darauffolgenden Jahren in Amerika ausgebildet wurden:

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

„Die Analytiker in Europa arbeiteten hauptsächlich in privater Praxis, fanden wenig klinische Unterstützung, waren ohne soziale Vertretungsstruktur und hatten keinen engen Kontakt mit der allgemeinen Psychiatrie. In den Vereinigten Staaten dagegen arbeitete die Psychoanalyse Hand in Hand mit den Psychiatern, den klinischen Psychologen und Fürsorgern, und es besteht daher eine ganz andere Beziehung zum Lehrerberuf und zum Schulsystem. In Europa kamen viele der ursprünglichen Kinderanalytiker aus dem Lehrerberuf, während im amerikanischen analytischen Ausbildungssystem nach 1938 solche Möglichkeiten nicht vorgesehen waren“ (Ekstein/Motto 1963, 218).

D. Freimachung von unterdrückten Trieben und Instinkten zur Verhütung von Traumata

Die kindliche Triebentwicklung – vor allem im Hinblick auf die Triebentladung, Triebbewältigung, Triebunterdrückung – spielen bei den anfänglichen Anwendungsversuchen der Psychoanalyse auf die Erziehung eine zentrale Rolle. Anna Freud stellt 1930 eine zunächst ablehnende Haltung gegenüber einer beim Kind ansetzenden psychoanalytischen Triebtheorie fest, die aber später weltweit auf große Beachtung und Anerkennung stößt: „Die Lehre von der kindlichen Triebentwicklung ist das wichtigste Stück der neuen psychoanalytischen Wissenschaft, gleichzeitig jenes Stück, das der Psychoanalyse von Anfang an die meisten Feinde verschafft hat und wohl auch der Grund war, daß viele von Ihnen sich bisher ängstlich von den analytischen Lehren ferngehalten haben“ (Freud, A. [1930] 1980, Bd. 1, 113 f.).

Zu Beginn ist das vorrangige Ziel der psychoanalytischen Pädagogik die Verhütung seelischer Fehlentwicklungen (Traumata, Neurosen) als Folgen von Erziehungsfehlern (zu denen v.a. Triebunterdrückung, Unterdrückung kindlicher Sexualität, strenges Bestrafen, Drohen und Ängstigen gezählt werden). Ihre Hauptaufgabe besteht daher anfänglich darin, durch ein Minimum an Triebunterdrückung, durch ein Minimum an Einmischung seitens der Eltern oder anderer Erzieher (*laissez faire*), Traumata oder Neurosen zu vermeiden oder zu behandeln. Die Anwendung der Psychoanalyse auf die Erziehung hat daher ebenso eine präventive, erzieherische als auch eine heilende, therapeutische Funktion.

Die für die damalige Zeit typische Angst vor der Traumatisierung des Kindes ist auch bei Bernfeld spürbar. Bernfeld, von dem die erste „Psychologie des Säuglings“ (1925) stammt, bezeichnet darin die Säuglingszeit als eine Lebensphase, die mit dem Trauma der Geburt beginnt und mit dem Trauma der Entwöhnung endet (vgl. Bernfeld 1925, 265; s. Kap. I, 3.3 „Siegfried Bernfeld“). Die frühe psychoanalytische

Pädagogikbewegung wird getragen von der Hoffnung, „man könne konfliktfreie Menschen erziehen, wenn es nur gelänge, störende Einflüsse vor allem von seiten der Familie und der Umwelt auszuschalten oder diese mit Hilfe der Kinderpsychoanalyse frühzeitig zu korrigieren“ (Peters 1979, 166). Die Abkehr von erzieherischer Grenzsetzung sowie die Befreiung unterdrückter kindlicher Triebe werden als fortschrittliche, psychoanalytisch durchdachte Erziehung angesehen (vgl. Wittels (1927) „Die Befreiung des Kindes“). Erst mit folgenden Äußerungen Anna Freuds im Jahre 1930 vollzieht sich eine deutliche Richtungskorrektur bezüglich der Anwendung der Psychoanalyse auf dem Erziehungssektor: Denn Anna Freud gibt zu bedenken, dass pathologische Traumata nicht – wie anfänglich in der Psychoanalyse angenommen – allein das Resultat einer fehlerhaften, zu strengen Erziehung seien, sondern die Traumatisierung könnte genauso gut die Folge einer unbegrenzten Nachgiebigkeit sein. Sie weiß um die Gefahr der schädlichen Folgen zu großer Repression ebenso wie um jene des Fehlens jeglicher Einschränkung. Sie vertritt daher die Auffassung, dass es „Aufgabe einer ... psychoanalytischen Pädagogik sei ..., einen Mittelweg zwischen den Extremen zu finden, das heißt, für jede Altersstufe des Kindes die richtige Mischung zwischen Gewährung von Befriedigung und Triebeinschränkungen anzugeben“ (Freud, A. [1930] 1980, Bd. 1, 132).

Darüber hinaus leitet das von Sigmund Freud im Jahr 1933 formulierte Ziel der Psychoanalyse „Wo Es war, soll Ich werden“ (Freud 1933, Studienausg., Bd. 1, 516) einen Wandel in der psychoanalytischen Erziehung ein. Von nun an steht weniger das Verhindern traumatischer Erlebnisse durch die Ermöglichung von Triebentladung im Vordergrund als die Unterstützung der normalen (schulischen) Entwicklung des Kindes, die Beschäftigung mit dem Ich, mit der Persönlichkeit des Kindes und seinen kognitiven Fähigkeiten (vgl. Oberläuter 1985, 214 f.).

In den 30er Jahren werden die bislang recht vagen Absichten psychoanalytischer Pädagogik konkreter und vor allem theoretischer. Wiederum unter maßgeblicher Beteiligung von Anna Freud steht, insbesondere von 1932 bis 1937, die Entwicklung einer psychoanalytischen Erziehungslehre im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Bittner/Rehm 1964, 21). Des Weiteren findet am Wiener Lehrinstitut eine rege Aufklärungs- und Ausbildungstätigkeit statt, um psychoanalytische Erkenntnisse zu vermitteln. Auffallend ist die starke Anziehungskraft, die das Lehrprogramm auf pädagogisches Fachpublikum ausübt. Aus diesem Grund werden an dem psychoanalytischen

Lehrinstitut auf Initiative von Willi Hoffer²² spezielle „Pädagogenkurse“ für Kindergärtnerinnen, Volksschul- und Gymnasiallehrer zusätzlich angeboten (vgl. Huber 1979, 391). Daraus resultiert ein zweijähriger, systematischer Ausbildungsgang, der eine sogenannte „Pädagogenanalyse“ bezüglich beruflicher Alltagsprobleme umfasst. In der eingangs erwähnten „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ sind ab 1933 die Ausbildungsrichtlinien enthalten (vgl. Huber 1977, 234 f.). Welch herausragende Pioniere psychoanalytischer Pädagogik neben Anna Freud am Wiener Lehrinstitut tätig sind, wird aus dem Auszug des Lehrverzeichnisses zum SS'1936 ersichtlich:

Lehrgang für Pädagogen:

Kurse:

- A. Aichhorn: Einführung in die Erziehungsberatung.
- W. Hoffer: Grundzüge der seelischen Entwicklung des Kindes (6 stündig).
- E. Sterba: Psychologie des Kleinkindes (5 stündig).

Seminare:

- A. Aichhorn: Seminar für Erziehungsberater.
- G. Bibring-Lehner, W. Hoffer, M. Kris: Seminar zur Lektüre Freudscher Schriften (in Gruppen).

Arbeitsgruppen:

- A. Angel, B. Bornstein, D.T. Burlingham,
E. Buxbaum, E. Sterba: Praktika in Gruppen.
- Unter der Leitung von Anna Freud: Gemeinsame Besprechungen
berufstätiger Pädagogen.

(Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 1936, 3, 427).

Der Psychoanalytiker Ekstein bezeichnet beispielsweise seine Wiener Zeit von 1935 bis zu seiner Emigration 1938 als drei fruchtbare Lehrjahre, als „three intensive, inspiring and unbelievable years of growth“ (1972, 273). Dieses unglaubliche Wachstum hat er so unglaublichen Lehrmeister(inne)n wie: „Dorothy Burlingham, Anna Freud und Ernst Kris und Heinz Hartmann, Robert Wälder und Jenny Wälder und Bertl (Berta: G.M.) Bornstein“ (Ekstein 1984, 14) und nicht zuletzt Richard und Editha

²² Willi Hoffers Zugang zur Psychoanalyse ist dem Einfluss Bernfelds zu verdanken. Durch ihre kurzfristige Zusammenarbeit im Kinderheim Baumgarten (1919) entsteht eine langjährige Freundschaft (s. Kap. I, 3.3 „Siegfried Bernfeld“; Oberläuter 1985, 53).

Sterba sowie Margareth Mahler zu verdanken (vgl. Kaufhold 1993, 47), die alle unter sehr schwierigen politischen Bedingungen beruflich erfolgreich sind; was für die damaligen Frauen noch schwieriger war als für die heutigen. Anna Freud, Leiterin des psychoanalytischen Instituts in Wien (bis 1938), bewilligt gemeinsam mit dem berühmten Psychoanalytiker Paul Federn²³, einer der engsten Mitarbeiter Sigmund Freuds, die Teilnahme Bruno Bettelheims an den Pädagogenkursen (vgl. Fisher 1993, 41). Der junge Lehrer Fritz Redl, der an der von Anna Freud und Dorothy Burlingham gegründeten Montessori-Schule tätig ist (vgl. Cohler/Zimmerman/Crowe 1997, 145) und ein enger Freund Bettelheims werden sollte, Bettelheims erste Frau Regina Bettelheim, die eine Montessori-Ausbildung absolvierte (vgl. Sutton 1996, 108, 119), und einige Jahre später schließlich Bettelheim selbst nehmen an den Lehrgängen für Pädagogen am Wiener Psychoanalytischen Lehrinstitut teil (vgl. Reichmayr 1994, 164). Die Begeisterung von Fritz Redl und Regina Bettelheim schwappte offensichtlich auf Bettelheim über.

Allerdings kommt es in den dreißiger Jahren zum „Exodus des Geistes“ aus Europa: Unter den Emigranten sind führende europäische Kinderanalytiker, die überwiegend aus dem erzieherischen Bereich stammen: Anna Freud, Edith Buxbaum (Bettelheims Cousine) und Bettelheims Freund Fritz Redl sind Lehrer. Viele von ihnen emigrieren in die USA, so dass der Einfluss amerikanischer Psychoanalytiker immer stärker wird (vgl. Oberläuter 1985, 71). Da letztere vorrangig Mediziner und Psychiater sind, kommt es zu einer einseitigen Medizinalisierung der Psychoanalyse (s. Kap. II, 2.5). „In der ersten Phase (vor dem Zweiten Weltkrieg in Europa: Anmerk. G.M.) war es beinahe möglich, die Analyse als Nacherziehung, als eine Art progressiver Pädagogik zu betrachten, während in der zweiten Phase (während und nach dem Zweiten Weltkrieg in den Staaten: Anmerk. G.M.) die Psychoanalyse so sehr zu einem Teil des medizinisch-psychiatrischen Handelns wurde, daß man nur noch ihre therapeutische Anwendung anstrebte“ (Ekstein/Motto 1963, 219).

²³ Der Sohn Paul Federns, Ernst Federn, lernte Bruno Bettelheim im Konzentrationslager Buchenwald kennen. Diese erste Begegnung muss Ernst Federn (1994, 126) nachhaltig beeindruckt haben, da er sie im hohen Alter nochmals detailliert schildert:
„Wir kamen von Dachau nach Buchenwald Ende September (1938: Anmerk. G.M.) an sehr schönen sonnigen Herbsttagen. Da man noch nicht wußte, was mit uns anzufangen war, wurden wir zum Ziegelschuppen für einen Bau eingeteilt. Man wirft, etwa einen Meter voneinander stehend, einander die Ziegel zu. Der Mann neben mir ließ jeden zweiten Ziegel fallen. Ich wurde böse und rief ihm zu: 'Warum läßt Du Niemand alle Ziegel fallen!' Die Antwort kam prompt: 'Sind das Deine Ziegel, was geht das Dich an? Ich bin Bettelheim.' 'Und ich bin Federn.' 'Was Federn? verwandt mit Paul?' 'Ich bin sein Sohn.' Damit war die Freundschaft besiegelt.“

Psychoanalytisch geschulte Erzieher konzentrieren sich daher zunehmend auf klinische Heilinstitutionen und ziehen sich aus dem klassischen erzieherischen Bereich der Kindergärten und Schulen immer mehr zurück. „Während in Europa die Kinderanalyse als eine erzieherische Prozedur angesehen wurde, wo der Therapeut ein Stück ‘Nacherziehung’ zu leisten hatte, sahen sich die psychoanalytisch orientierten Lehrer in Amerika als ‘educational therapists’”, deren beruflicher Schwerpunkt weniger auf dem Erziehen und dem Verhüten als vielmehr auf dem Heilen von Gemütskrankheiten liegt (vgl. Oberläuter 1985, 214).

Auch Bettelheim entwickelt sich im amerikanischen Exil zu einem erfolgreichen „educational therapist“, dem in erster Linie die Gesundheit extrem devianter „Problemkinder“ am Herzen liegt, während die in Europa gebliebene Anna Freud gemeinsam mit Dorothy Burlingham in ihrem Londoner Exil (1938) einen Ort für normale Kinder errichtet, die kriegsbedingt in Notsituationen geraten sind.

Wiederum ist Anna Freuds Engagement für Kinder unermüdlich, wenn auch für eine ganz andere gute Sache als in ihrer Heimat: Es geht nicht mehr darum – zum Teil recht begüterte – Wiener Kinder nach „höheren“ Montessori-Idealen zu erziehen, sondern um die Existenz von durch Krieg elternlos oder obdachlos gewordenen Kindern. Als österreichischer Flüchtling antwortet sie auf die ihr und ihrer Familie widerfahrene englische Gastfreundschaft auf ihre ganz eigene Weise:

Anna Freud und Dorothy Burlingham errichten ein Kriegskinderheim im Londoner Stadtteil Hampstead, die „Hampstead War Nurseries“, das Anna Freud fünf Jahre lang (1940-1945) unter vollem Einsatz ihrer Person leitet.²⁴ Dabei nimmt sie grundlegende Veränderungen im Hinblick auf kindgerechte, psychoanalytische Techniken vor, die bisher nur erfolgreich bei der Behandlung Erwachsener eingesetzt wurden. Ihre Berichte über diese „Kriegskinder“ sind 1949 (dt. Ausgabe) und ihr Buch die „Anstaltskinder“ ist 1950 (dt. Ausgabe) erschienen.

²⁴ 1952 übernimmt Anna Freud die Leitung der Hampstead Child-Therapy Clinic und wird zugleich Direktorin des 1947 gegründeten Hampstead Child-Therapy Course, der wichtigsten kinderanalytischen Ausbildungsstätte in Europa (vgl. Freud, A. 1991, 2).

Während Anna Freud 1940 die Leitung des Kriegskinderheimes in London übernimmt, erklärt sich Bruno Bettelheim vier Jahre später, 1944, bereit, die Leitung der Orthogenic School in Chicago zu übernehmen. Beide haben hierbei ein gemeinsames Vorbild: den Wiener Volksschullehrer und langjährigen Leiter von Wiener Erziehungsberatungsstellen (1923-1930), August Aichhorn (1878-1949), der zugleich der ersten Psychoanalytiker Generation angehört (vgl. Jacoby 1990, 18; Mühlleitner 1992, 20 f.; s. Kap. II, 2.5).

Zum einen erschließt August Aichhorn die Psychoanalyse für die Erziehungsberatung (vgl. Aichhorn 1972 „Erziehungsberatung und Erziehungshilfe“; ders. 1974 „Psychoanalyse und Erziehungsberatung“). Zum anderen ist er der Erste, der es wagt, die bis dahin vernachlässigte Verwahrlostenpädagogik und die ebenso im Argen liegende Heimerziehung auf der Grundlage neuer psychoanalytischer Erkenntnisse zu reformieren. In seinem wegweisenden Buch „Verwahrloste Jugend“ beschreibt er bereits 1925 seine pädagogische Arbeit mit verwahrlosten, delinquenten Jugendlichen in dem Erziehungsheim Oberhollabrunn (1918-1921) und dem Nachfolgeheim St. Andrä (1921-1923) in Österreich und stellt dort sein Reformprojekt vor: Eine psychoanalytisch orientierte Verwahrlostenpädagogik und Heimerziehung.

Anna Freud, die Aichhorn im Jahre 1921 in St. Andrä einen Besuch abstattet, lädt den mit psychoanalytischer Literatur bereits vertrauten Aichhorn zu den bekannten Mittwochssitzungen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung ein (vgl. Freud, A. 1921, Brief an A. Aichhorn vom 9. Dezember 1921). Daraufhin nimmt August Aichhorn regelmäßig an diesen Sitzungen teil und hält dort 1922 seinen Antrittsvortrag „Über die Erziehung in den Besserungsanstalten“, der 1923 in der psychoanalytischen Fachzeitschrift „Imago“ erscheint. Im Oktober 1922 wird August Aichhorn Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.²⁵ Er versucht, völlig neue Wege in der Heimerziehung zu gehen, weg von bloßen Bewahranstalten mit militärischem Drill hin zu einem menschlichen „Heim“ mit psychoanalytisch durchdachter Erziehung. Er traut sich in der Fürsorgeerziehung „die Grenzen dessen zu überschreiten,

²⁵ In August Aichhorns 1925 erschienenem Werk „Verwahrloste Jugend“ verfasst sogar Sigmund Freud persönlich das Geleitwort (s. Kap. I, 1.2) und schreibt über ihn voller Anerkennung: „Sein Verhalten gegen die Pflegebefohlenen entsprang aus der Quelle einer warmen Anteilnahme an dem Schicksal dieser Unglücklichen und wurde durch eine intuitive Einfühlung in deren seelische Bedürfnisse richtig geleitet. Die Psychoanalyse konnte ihn praktisch wenig Neues lehren, aber sie brachte ihm die klare theoretische Einsicht in die Berechtigung seines Handelns und setzte ihn in den Stand, es vor anderen zu begründen“ (Freud [1925] 1957, 7).

was bisher als den Menschen möglich erachtet wurde" (Aichhorn, T. 1981, 83). Aichhorns Verwahrlostenpädagogik, die von „absoluter Milde und Güte" geprägt ist, beeinflusst sowohl Anna Freuds Pädagogik im Londoner Kriegskinderheim als auch Bettelheims Pädagogik an der Orthogenic School in Chicago, an der ebenfalls psychisch und physisch verwahrloste Kinder und Jugendliche stationär untergebracht sind (vgl. Aichhorn [1925] 1957, 149; Bettelheim/Sylvester 1949, 54; Bettelheim 1997, 31 f., 75). Anna Freud und Bruno Bettelheim verdanken ihrem Lehrmeister August Aichhorn eine – sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht – hilfreiche Orientierung für die (Heim-)Behandlung von sozial Auffälligen und Verwahrlosten:

„August Aichhorn, der erste, der ... eine 'totale' therapeutische Behandlung auf psychoanalytischer Basis versuchte, erkannte, daß der therapeutische Geist 'aus dem Personal kommen muß' ...", schreibt Bettelheim (1975, 282), der in seiner „totalen" milieutherapeutischen Behandlungsweise wie auch im Einbeziehen und Erziehen des gesamten Personals in den Erziehungsauftrag von Aichhorn stark beeinflusst ist. Unter diesem Einfluss steht auch Anna Freud bei der Führung ihres Kriegskinderheimes: „Regelmäßige Fallbesprechungen, zu denen alle, auch das Wirtschaftspersonal und die Gärtnerin herangezogen wurden, ständiger Austausch von Beobachtungen und Vertiefung des psychoanalytischen Verständnisses für den Einzelfall kennzeichneten die angenehme Arbeitsatmosphäre" (Denker 1995, 33) der Hampstead War Nurseries.

Bruno Bettelheim ebenso wie Anna Freud bemühen sich, der Forderung August Aichhorns gerecht zu werden: „den therapeutischen Geist aus dem Personal" kommen zu lassen (Bettelheim 1975, 282). Auch Bettelheim bezieht wie Anna Freud das gesamte Personal, einschließlich Hausmeistern, Köchinnen, Hauspersonal, selbst die ortsansässige Feuerwehr, in seine Therapiearbeit mit ein und betont dessen Wichtigkeit und Verantwortung beim Gesunden der Kinder (vgl. ebd., 133 f., 272 f., 306 f.; s. Kap. III, 2).

Eine weitere Parallele zu Anna Freud ist Bettelheims genaue Beobachtung und intensive Reflexion der täglichen Heimerfahrungen unter psychoanalytischem Blickwinkel. Darüber hinaus widmen sich beide neben der Betreuung extrem hilfsbedürftiger Kinder der psychoanalytischen Kindheitsforschung sowie der Lehrtätigkeit zur psychoanalytischen Ausbildung ihrer Mitarbeiter (vgl. Denker 1995, 34; Peters 1979, 238-261; Bettelheim/Hermann 1993, 76-83; Bettelheim 1975, 396-448).

Anna Freud, die als Pionierin psychoanalytischer Pädagogik Bettelheim – zunächst in Wien, dann in London – mutig und entschlossen vorangeht, kann sich der Bewunderung Bettelheims gewiss sein, sowohl was ihre als auch was die Leistungen ihres berühmten Vaters anbelangt. Bettelheim zollt ihren Schriften Lob und Anerkennung und nimmt des Öfteren Bezug auf sie (vgl. Bettelheim/Sylvester 1949, 54 f.; Bettelheim 1997, 32, 72; ders. 1995, 90, 537). Er baut seine Pioniereinrichtung in Chicago auf die praktischen Erfahrungen des inzwischen zu Weltruhm gelangten Vater-Tochter Gespans auf. Mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt Bettelheim die Fortschritte der psychoanalytisch orientierten „Hampstead War Nurseries“ Anna Freuds. Welch großen Respekt Bettelheim vor seiner berühmten Kollegin hat, wird auch anhand einer kleinen Anekdote deutlich, die uns die Bettelheim-Biographin Nina Sutton (1996, 480) erzählt: Demnach reagierte Bettelheim recht wütend, als er bemerkte, dass die verehrte Anna Freud bei einem Besuch der Orthogenic School den berühmtesten Schrank der Schule, den Süßigkeitenschrank, verschlossen vorfindet, obwohl dieser – die Offenheit der Anstaltsphilosophie repräsentierend – stets offen sein sollte.²⁶

Neben ihren theoretischen Schriften und praktischen Erfahrungen als Heimleiterin und Analytikerin mit stark gestörten Kindern übt Anna Freud noch auf eine ganz andere Art und Weise Einfluss auf Bettelheims beruflichen Werdegang aus:

Wie bereits erwähnt (s. Kap. I, 1.2) lernen Bettelheim und seine erste Frau Gina über Anna Freud ein stilles, vollkommen beziehungsloses Mädchen kennen, das im Hause Bettelheim sieben Jahre lang psychoanalytisch betreut wird. Diese Wiener

²⁶ Anna Freud, die sich mit der nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen Ich-Psychologie intensiv beschäftigt (vgl. Freud, A.: „Das Ich und die Abwehrmechanismen“), kommt 1966 auf Einladung Heinz Kohuts, dem Hauptvertreter der Psychologie des Selbst und Leiter des Chicagoer Psychoanalytischen Instituts nach Chicago (vgl. Kohut: „Die Heilung des Selbst“). Gleichzeitig nützt Anna Freud dort die günstige Gelegenheit, die berühmte Orthogenic School zu besuchen (vgl. Sutton 1996, 479 f.). Heinz Kohut gehört wie die Familie Freud und Bettelheim zu den Wiener Emigranten des Nationalsozialismus.

Krumenacker (1998, 49) stellt die Selbstpsychologie Kohuts der traditionellen Psychoanalyse Freuds gegenüber:

„Im Gegensatz zur klassischen Analyse (die von einer *intrapsychischen* Verursachung menschlichen Leids ausgeht: Anmerk. d. Verf.) geht die Selbstpsychologie von einer *interpersonalen* Verursachung menschlichen Leids aus. Aus dieser *häretischen* Perspektive erscheint der Mensch nicht als schuldiger, sondern als tragischer. Der ‘Tragische Mensch’ wird ‘unschuldig’ geboren und erleidet in einem Prozeß äußerer Traumatisierung – ohne sein Zutun – eine innere Fragmentierung, die Kohut als Pathologie des Selbst beschrieben hat (Kohut 1979, 166 ff.). Ist der ‘Schuldige Mensch’ der orthodoxen Sichtweise aufgrund seiner Triebausstattung genuin konfliktbeladen, so könnte der ‘Tragische Mensch’ der häretischen Betrachtungsweise im Grunde harmonisch mit sich selbst und anderen leben, wäre da nicht der traumatische Einfluß einer feindseligen Umwelt; inneren Frieden kann er daher erst durch eine Veränderung seiner Umwelt erlangen.“

Erfahrungen mit dem autistischen Kind tragen entscheidend dazu bei, dass der österreichische Emigrant Bettelheim von der Universität in Chicago das Angebot bekommt, ein Heim für psychisch kranke Kinder zu schaffen, in dem die Kinder auf psychoanalytischer Basis behandelt werden (vgl. Bettelheim 1988, 218). Zudem bildete das tägliche Zusammenleben mit dem autistischen Mädchen eine gute Grundlage für Bettelheims pädagogisch-therapeutische Überzeugungen, die er später in der Orthogenic School in Chicago umsetzen konnte (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 37 ff.; s. Kap. I, 1.2) und die ihn zu einem Pionier psychoanalytischer Pädagogik werden ließen.

Als weitere Vertreter psychoanalytischer Pädagogik, die auf Bettelheims therapeutische Arbeit großen Einfluss ausüben, sind zu nennen:

- Siegfried Bernfeld (s. Kap. I, 3.3)
- Fritz Redl (s. Kap. I, 3.4).

3.3 Siegfried Bernfeld

Der junge Bettelheim tritt dem Jung-Wandervogel bei, einer linksgerichteten Jugendbewegung in Wien, deren Motto lautet „Abonniere den Anfang“, in Anspielung auf die aufsehenerregende, von Siegfried Bernfeld mit herausgegebene Zeitschrift „Anfang“, die die traditionellen Erziehungsmethoden kritisiert. Der „Anfang“ propagiert das Gedankengut der Jugendbewegung sowie der Schulreformbewegung und strebt neue Erziehungsmethoden an, die Kindern und Jugendlichen breitere Handlungsspielräume, mehr Mitspracherecht und größere Entscheidungsbefugnis einräumen (vgl. Bettelheim 1990, 117). Bettelheim teilt mit Bernfeld dessen Abneigung gegenüber „kindfremden“ Pädagogen wie Rousseau, Fichte, Herbart, Basedow und Jean Paul, die Bernfeld in „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ als „wunderliche Astronomen“ bezeichnet, „die nachts fest schlafen und sich morgens von Sternen erzählen lassen, um ... über sie zu denken und zu schreiben“ (Bernfeld [1925] 1979, 31). Freilich ist auch Bernfeld selbst – ganz im Gegensatz zu Bettelheim – kaum als Praktiker in der Pädagogik bekannt. Immerhin aber ist er derjenige, der es wagt, das „erste Experiment zur Anwendung psychoanalytischer Prinzipien auf die Erziehung“ (Freud, A. 1968, Bd. 23, 7) praktisch umzusetzen:

Er gründet nach dem Ersten Weltkrieg in Wien das Kinderheim Baumgarten mit dem Ziel, die Psychoanalyse und die Reformpädagogik in der Behandlung verwahrloster Kriegswaisen miteinander zu verbinden. Aus diesem pädagogischen Versuch, der leider nach wenigen Monaten bereits abgebrochen wird (vgl. Bettelheim 1988, 218), resultieren zwei bedeutende pädagogische Schriften Bernfelds:

1. „Kinderheim Baumgarten“ (Bernfeld [1921] 1996),
2. „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (Bernfeld [1925] 1979).

Absicht des zweiten Buches ist es, eine Verbindung zwischen marxistischem und psychoanalytischem Denken herzustellen; Bernfeld versucht, das marxistische Ideengut der äußeren Welt mit dem Freud'schen Gedankengut der inneren Welt zu verknüpfen. So wie Sisyphos²⁷, eine Gestalt der griechischen Mythologie, unentwegt bemüht ist, Unmögliches möglich zu machen und mit seiner Knochenarbeit immer

²⁷ Für sein Götter und Menschen verachtendes Verhalten wird Sisyphos von den Göttern bestraft: Er muss in alle Ewigkeit in der Unterwelt einen Felsblock einen steilen Berg hinaufwälzen. Doch kurz vor dem Erreichen des Gipfels rollt der Stein immer wieder den Abhang hinab und Sisyphos muss von neuem die schwere Arbeit in Angriff nehmen (Sisyphosarbeit).

wieder von neuem beginnen muss, so hat der Erzieher unentwegt gegen zwei Grenzen der Erziehung anzukämpfen, die kaum zu meistern sind:

1. Die erste Grenze, die äußeren gesellschaftlichen Kräfte.
2. Die zweite Grenze, die inneren Kräfte des Kindes, die unbewussten Kräfte im Kind.

Bernfeld thematisiert in „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ zum einen gesellschaftsbedingte Reifungsverzögerungen, zum anderen Entwicklungshindernisse, die im einzelnen Kind angelegt sind. Bernfelds Vergleich der Erziehungsarbeit mit unendlicher und hoffnungsloser Sisyphosarbeit lässt den Schluss zu, dass Bernfelds Denken von Pessimismus²⁸ geprägt ist. Doch die von Bernfeld beschriebenen Grenzen und Hindernisse in der Erziehung müssen nicht zwangsläufig zum Scheitern führen, sondern sie können auch erfolgreich überwunden werden, indem das Kind sich an ihnen stößt, von ihnen lernt und letztlich über sie hinauswächst.

So gesehen ist Erziehung nicht bloß zwischen Bernfelds zwei Grenzen starr eingeklemmt, sondern vielmehr eine dynamische Kraft, die durch gewagtes Überschreiten von Grenzen Wachstum und Heranreifen erst ermöglicht.

Die außerordentlich schwierige „Sisyphosaufgabe“ des Erziehers ist es also, so Bernfeld, zwischen Kind und Gesellschaft zu vermitteln, indem sowohl die im Kind verborgen liegenden Grenzen als auch die das Kind umgebenden äußeren Grenzen, die durch die jeweilige soziale Umgebung gegeben sind, aufgedeckt und so weit wie möglich abgebaut werden. Was Bernfeld in aller Eindringlichkeit in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ thematisiert, ist die Art und Weise, wie Verbesserungen für das einzelne Kind als auch für die Gesellschaft insgesamt erzielt werden können. Bettelheims Milieutherapieansatz vernachlässigt jedoch die Verhältnisse in der amerikanischen Gesellschaft und berücksichtigt lediglich das unmittelbare und nächste Umfeld des Kindes (wie z.B. die Schlaf-, Spiel- und Klassen-

²⁸ In diesem Zusammenhang zeigen Ekstein/Motto (1963, 215) Parallelen auf zwischen Bernfelds düsteren, pessimistischen Voraussagen in „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ und den angsteinflößenden Schilderungen in Orwells einstigem Zukunftsroman: „Jene, welche dieses Buch kennen, werden sich an seine Erfindung des Bürgers Machiavell(i) erinnern, der zum Erziehungsminister gewählt werden sollte und der, in Kenntnis sowohl der Einsicht moderner Soziologie als auch der Psychoanalyse, ein Erziehungssystem erfindet, welches einer reaktionären Gesellschaft dienen und das Kind allmählich zu einem willigen Werkzeug dieser künftigen antisemitischen, nationalistischen und kriegslüsternen Herrscher machen soll. Diese Arbeit, die bereits im Jahre 1925 veröffentlicht wurde, zu einer Zeit, als wenige Leute wirklich daran glaubten, daß die Deutsche Republik untergehen und durch das Dritte Reich ersetzt werden könnte, liest sich heute wie ein '1984' der Erziehung.“

kameraden, die Lehrer, Betreuer, die Familie). So antwortet Bettelheim auf die Frage, ob mit dem von ihm entwickelten pädagogischen Konzept zur Verbesserung der Lage von schwer gestörten Kindern auch eine Gesellschaft verändert werden könnte:

„Die Gesellschaft, das weiß ich nicht, da bin ich überfragt. Geben Sie mir Kinder, geben Sie mir eine kleine Gruppe, geben Sie mir eine kleine Institution, da weiß ich, was ich mache“ (Bettelheim 1980 a, 127).

Und an anderer Stelle äußert sich Bettelheim kritisch gegenüber dem Einfluss, den eine Gesellschaft angeblich auf den konkreten Einzelfall ausübe:

„Dr. B.: ... Ich will eine ehrliche Antwort ... Was hat Sie davon abgehalten, Ihr Kind zum Sauberkeitstraining zu zwingen?

Dritter Vater: Weil die Gesellschaft dagegen ist?

Dr. B.: Doch nicht die Gesellschaft? Wer ist diese Gesellschaft? Das ist wieder so ein Popanz, mit dem wir uns selber Angst machen. Es ist nicht die Gesellschaft, was einen beeinflusst; ich habe es nie mit Herrn oder Frau Gesellschaft zu tun gehabt. Mit wem haben Sie es tatsächlich zu tun?

(...)

Dritter Vater: Die Großeltern.

Dr. B.: Die Großeltern. Das ist viel näherliegend. Wenn man von der Gesellschaft spricht, denkt man also immer an jemand Bestimmtes”

(Bettelheim 1977, 94 f.).

Neben den zwei oben genannten Grenzen in der Erziehung kommt für Bernfeld noch erschwerend hinzu, dass es der Erzieher immer mit zwei Kindern zu tun hat:

„dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte“ (Bernfeld [1925] 1979, 141).

Diese psychoanalytische Erkenntnis Bernfelds bildet den Hintergrund für Bettelheims Pionierarbeit in der psychoanalytischen Pädagogik. Bettelheims psychoanalytische Pädagogik zeichnet sich durch das stete Bestreben aus, die Handlungsmotive betreuter Kinder zu verstehen (Bernfelds 1. Kind) sowie den gefühlsmäßigen Reaktionen, die diese beim Betreuer auslösen, nachzugehen, die nach Bettelheim unter

Umständen auf verdrängte eigene (Kindheits-)Konflikte (Bernfelds 2. Kind) zurückführbar sind (vgl. Bettelheim 1975, 396-448). Weshalb Bettelheim bei weitem mehr als Bernfeld zu einem praxisorientierten pädagogischen Buchgelehrten avanciert, liegt in der allerengsten Verknüpfung seines Denkens und Schreibens mit seiner beinahe 30-jährigen Berufstätigkeit als Leiter und Therapeut einer Pionierinstitution des Erziehungswesens für schwer gestörte Kinder.²⁹

3.4 Fritz Redl

Fritz Redls „Pioneer House“ (vgl. Redl/Wineman [1951] 1979) wird 1944 gegründet, im gleichen Jahr, in dem Bettelheim die Führung der Orthogenic School übernimmt. Gewaltbereite, delinquente Jugendliche aus der Unterschicht, „Kinder, die hassen“ und die niemand mehr haben will, werden im Pioneer House, einem kleinen Erziehungsheim im Elendsviertel von Detroit, von zehn Erwachsenen erzieherisch und therapeutisch betreut (vgl. Redl [1966] 1971). Viel zu früh, nach knapp zwei Jahren, muss dieses bedeutende pädagogische Projekt aus finanziellen Gründen aufgegeben werden (vgl. Fatke/Scarbath 1995, 91). „Bettelheim an der ... Orthogenic School der Universität von Chicago, Redl und Wineman im Pioneer House in Detroit und später Redl an der stationären Kinderabteilung des Nationalen Institutes für seelische Gesundheit in Bethesda, Maryland,“ (Cohler/Zimmerman/Crowe 1997, 142 f.) entwickeln eine Milieu-Behandlung, die das Milieu als therapeutisches Mittel in den stationären Behandlungsablauf von sozial auffälligen und verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen integriert.

Redls aber auch Aichhorns Einfluss auf Bettelheims Pionierleistung in der psychoanalytischen Pädagogik ist zum einen unverkennbar vorhanden in der gemeinsamen Erforschung der Voraussetzungen und Auswirkungen der „totalen“ therapeutischen Milieubehandlung auf psychoanalytischer Basis (vgl. Redl/Wineman [1951] 1979; Aichhorn [1925] 1957). Zum anderen wird ihr Einfluss deutlich in Bettelheims großem Interesse an der praktischen Arbeit mit delinquenten Kindern und Jugendlichen (vgl. Bettelheim 1948; ders. 1948 a; ders. 1949; Bettelheim/Sylvester 1948; dies. 1949).

²⁹ Im September 1971 schreibt Bettelheim seiner Lektorin Ruth Marquis aus Kalifornien: „Seit ich hier bin und nichts anderes zu tun habe, als zu schreiben, ist es mir fast unmöglich, auch nur ein Wort zu Papier zu bringen. Jetzt wird mir auch klar, wie stark mein Schreiben mit der täglichen klinischen Erfahrung verknüpft war“ (Bettelheim zit. nach Sutton 1996, 508).

Wie Aichhorn durch seine Arbeit mit delinquenten Jugendlichen ([1925] 1957) in Wien und wie Anna Freud und Dorothy Burlingham durch ihre Arbeit mit kriegsgeschädigten Kindern in Londoner Kriegskinderheimen sich in Europa bemühen, die Psychoanalyse im pädagogischen Praxisfeld zu etablieren, so arbeiten Redl/Wineman und Bettelheim für dasselbe Anliegen als Pioniere in den Vereinigten Staaten. Dabei übernimmt Bettelheim die von Redl und Wineman entwickelte Methode des Life-Space – oder marginalen Interviews, auch als „Lebensraum-Interview“ in der deutschen Literatur bekannt. Es handelt sich dabei um ein aktuelles und situationsbezogenes Krisengespräch, das verborgene und verdrängte Konflikte am selben Ort und an derselben Stelle aufgreifen will, wo diese offen zutage treten (vgl. Bettelheim 1997, 43 f.; Cohler/Zimmerman/Crowe 1997, 146-149).

Es beginnt mit der Frage, was vorgefallen ist, und tastet sich nach und nach an die Gründe heran. Die Besprechung, „wer, was, warum, wann und wo“ getan hat, ist ein wichtiger Schritt hin zur realitätsgerechteren Sicht dessen, was gerade passiert ist, und zeigt, dass auch psychisch stark gestörte Kinder über ihre inneren psychologischen Abläufe reflektieren können. Redls praktische Ratschläge zur Entwicklung von Arbeitsprinzipien an der Orthogenic School ebenso wie die von ihm entwickelte Life-Space Interviewmethode sind für Bettelheim, wie er selbst sagt, von unschätzbarem Wert (vgl. Bettelheim 1997, 43). Die enge Freundschaft und der rege Gedankenaustausch zwischen beiden führt zu einer Verschmelzung ihrer Ideen, so dass Bettelheim im Nachhinein nicht mehr genau feststellen kann, „wo seine (sc. Redls) Ideen zu Ende sind und meine (sc. Bettelheims) anfangen“ (ebd.).

Ab den 50er Jahren wird in Bettelheims Veröffentlichungen seine Hinwendung zur Behandlung psychotischer Kinder deutlich (vgl. Bettelheim [1950] 1997; ders. [1955] 1985; ders. [1967] 1995; ders. [1974] 1975). Redls Klientel, die nach wie vor aus hyperaggressiven und verwahrlosten Jugendlichen besteht (vgl. Fatke/Scarbath 1995, 91 f.), unterscheidet sich daher zunehmend von der Bettelheims, was ein Divergieren ihrer Milieukonzepte zur Folge hat:

Während Redl das Life-Space Interview als Interventionsmethode weiterentwickelt, konzentriert sich Bettelheim auf die Untersuchung der personalen, sachlichen und räumlichen Umweltgestaltung unter Berücksichtigung ihrer „symbolischen Botschaften“ (vgl. Bettelheim 1975, 110-149; Schäfer 1991, 198). Bettelheims besondere Leistung in der psychoanalytischen Pädagogik ist es, „die Wichtigkeit des pädagogi-

schen Ortes und die Bedeutung von Symbolen und Ritualen" (Krumenacker 1999, 234) bei psychisch kranken Kindern und Jugendlichen erkannt und erforscht zu haben (ebd., 234-241; Bettelheim 1987, 366-399).

Ein anderes Spezifikum des vielseitigen Bettelheim, das ihm in Anlehnung an die Überschrift des ersten Kapitels ebenfalls eine gewisse Einzigartigkeit verleiht, ist folgendes mutiges Vorhaben mit offenem Ausgang:

Bettelheim versucht, das Extreme – das als unheilbar krank diagnostizierte Kind (vgl. Bettelheim/Karlin 1986, 35) – mit dem Extremen – der Behandlung durch ein „totales" therapeutisches Milieu auf psychoanalytischer Grundlage – zu heilen:

„Um ein neues Leben beginnen zu können, muß die totale Extremsituation, die seine Autonomie zerstörte, ersetzt werden durch eine totale Lebenssituation, die das Kind meistern kann" (Bettelheim 1982, 136 f.). Auf diese Weise lässt Bettelheim die Pädagogik in einen Bereich eindringen, in den sie vorher nicht gewagt hat vorzustoßen, in den ärztlichen, psychiatrischen Bereich. Aus diesem außergewöhnlichen, interdisziplinären Ansinnen Bettelheims, jene medizinisch-psychiatrische Disziplin sinnvoll mit der (Heil-)Pädagogik zu verbinden, entsteht Bettelheims Extrempädagogik, die im Folgenden ausführlicher vorgestellt werden wird.

4. Der Extrempädagoge und seine Extrempädagogik

Bettelheim „hatte sich in ein Grenzgebiet vorgewagt, von dem mancher ablehnen würde, es überhaupt noch der Pädagogik zuzurechnen, in das Grenzgebiet der Betreuung psychisch schwer erkrankter Kinder“ (Schäfer 1991, 187), beschreibt Gerd Schäfer Bettelheims Beitrag zur Pädagogik. Die Zurückhaltung der Pädagogenzunft im Hinblick auf die Betreuung psychisch kranker Kinder hat wohl zweierlei Gründe:

Zum einen die Minderwertigkeitskomplexe der Pädagogen gegenüber Wissenschaften, die, wie die Medizin, einen stärkeren Bezug zu den empirischen Naturwissenschaften haben. Zum anderen die weitverbreitete Annahme, ernsthafte Krankheiten hätten vorrangig somatische Ursprünge und machten demzufolge eine rein ärztliche Behandlung notwendig.

Doch Bettelheim wirft in diesem Zusammenhang beim aufmerksamen Leser seiner Schriften interessante Grenzfragen auf, die sich die Pädagogik zu stellen hat:

Wie weit reicht die Reichweite der Pädagogik? Ist sie noch ausreichend? Ist sie dort schon zu Ende, wo man das Ende bisher angenommen hat?

Die beiden letzteren Fragen verneint Bettelheim eindeutig, indem er – in einer noch nie dagewesenen Radikalität – das Aufgabengebiet der Pädagogik erweitert. Pädagogik darf sich laut Bettelheim nicht darauf beschränken, die zwischen den therapeutischen Sitzungen liegenden Zeiten irgendwie auszufüllen im Sinne eines Alltags, den es in „kalter Verwahrung“ („cold storage“) zu überstehen gilt (Redl (1966) zit. nach Bettelheim 1991, 369). Colla, der sich sehr eingehend mit Bettelheims Konzept der Heimerziehung beschäftigt hat (vgl. Colla 1981; ders. 1999), kommt zu dem Schluss, dass Bettelheim ein *totales* therapeutisches Milieu fordert, „in dem jedes Element der dinglichen und personalen Umwelt seine durchdachte therapeutische Funktion zugewiesen bekommt ...“ (Colla 1981, 89).

In der Pädagogik geht es Bettelheim vor allem darum, dass die den alltäglichen, pädagogischen Handlungen und Beziehungen innewohnenden therapeutischen Chancen von den Erziehern und Lehrern der Orthogenic School mit wachsamen Augen erspäht und entsprechend genutzt werden:

„Die Art und Weise, in der ein Kind gefüttert, gebadet, zur Toilette begleitet wird, wie mit ihm beim Aufstehen und Schlafengehen umgegangen wird, ist nicht nur ebenso, sondern wichtiger als das, was in der individuellen Behandlungsstunde für es erreicht

werden kann, vorausgesetzt die genannten alltäglichen Tätigkeiten werden mit Verstand und Geschick gestaltet" (Bettelheim/Sanders 1979, 219).

Dadurch überschreitet er die pädagogischen Grenzen und erobert ein neues Gebiet: Die Pädagogik der Extremsituation, die sich mit den in alltäglichen Situationen liegenden therapeutischen Chancen für extrem gestörte Kinder und Jugendliche befasst und versucht, sie zu ihrer Heilung zu nutzen. Diese alltäglichen Situationen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen befinden, sind trotz ihrer äußerlichen Alltäglichkeit wegen der extremen Gestörtheit der Kinder und Jugendlichen Extremsituationen.³⁰ Doch Pädagogen haben hier einen schweren Stand und ziehen sich meist wieder in ihre ursprünglichen Hausbereiche zurück oder werden von konkurrierenden Berufsgruppen dorthin zurückgedrängt. Durch die voranschreitende Institutionalisierung und Professionalisierung der Psychoanalyse zu einer hochspezialisierten Therapiemethode, die bereits Bettelheim erkannte und aufs Heftigste kritisierte (vgl. Bettelheim 1990, 38 f., 41 f.), werden Pädagogen zunehmend von konkurrierenden und in der gesellschaftlichen Hierarchie höherstehenden Berufsgruppen wie Psychologen, Psychotherapeuten und Psychiatern an den Rand gedrängt.

Hinzu kommt, dass Bettelheims Extrempädagogik ganz besonderer Persönlichkeiten bedarf, die über ein nicht lehrbares Wissen, ein auf individuellen Erfahrungen basierendes, persönliches Wissen verfügen (vgl. Polanyi 1958, 49 ff.) und zu einem hohen Einsatz ihrer ganzen Person bereit sind. Dieses persönliche Wissen und dieses außergewöhnliche Engagement wollen oder können nur ganz wenige Pädagogen aufbringen und zu ihnen gehört zweifelsohne Bruno Bettelheim. Das macht ihn und seine Extrempädagogik zu etwas ganz Besonderem und noch nie Dagewesenem. Er steckt die Grenzen der Pädagogik und seine eigene Belastbarkeitsgrenze wie die seiner Mitarbeiter völlig neu, indem er sie bis zum Äußersten ausreizt. Eine

³⁰ Bettelheim zieht außerdem deutliche Parallelen (vgl. Bettelheim 1982, 126-138) zwischen der Extremsituation, in der sich ein geisteskrankes Kind befindet und der eines erwachsenen KZ-Häftlings, wobei er die letztere wie folgt beschreibt: „Am bezeichnendsten an dieser Situation war ihre Unausweichlichkeit, ihre ungewisse Dauer (mit der Aussicht, ein ganzes Leben lang zu dauern), die Tatsache, daß nichts an ihr vorhersagbar war, daß das Leben des Betroffenen in jedem Augenblick bedroht war und daß dieser nichts dagegen unternehmen konnte" (ebd., 129; vgl. Schulte 1997, 116). Unabhängig davon, ob „die Konstruktionen von Wirklichkeit sowohl in ihrer realen Verankerung eines Lagers als auch in der imaginären eines sich verfolgt fühlenden und belasteten Kindes ihre Mächtigkeit haben" (Reich 1994, 152), entwickelt der Lagerhäftling wie das geistesranke Kind schizophrene bzw. schizophrenieähnliche Verhaltensweisen und beide vollziehen aufgrund einer ihnen aufgezwungenen Extremsituation eine tiefgreifende Persönlichkeitsveränderung (vgl. Bettelheim 1982, 130). Durch extreme Umwelteinflüsse kann jeder Mensch an seine Grenzen stoßen und seinen Verstand verlieren „– die meisten von uns nur für die kurze Zeit, in der wir uns in jener extremen Situation befinden, manche aber für eine lange Zeit darüber hinaus ...", erklärt uns Bettelheim (1975 a, 8).

Extrempädagogik in dem hier definierten Sinne einer Pädagogik, die es mit extrem gestörten Menschen zu tun hat, erfordert eine Extrempädagogik in einem zweiten Sinne, nämlich eine Pädagogik, in der sich die Pädagogen auch extrem engagieren. Konsequenterweise fordert Bettelheim daher ein extremes Engagement und das von Wenigen³¹: „Wird das Wohlbefinden eines Menschen vielen Personen anvertraut, dann ist er nicht gut betreut, weil sich bei geteilter Verantwortung niemand wirklich verantwortlich fühlt“ (Bettelheim 1975, 246).

Darüber hinaus ist sich Bettelheim zwar durchaus bewusst, „daß auch psychoanalytisch geschulte Erzieher immer wieder auf Grenzen stoßen, die ‘im Erzieher selbst liegen’ (Bernfeld) ...“ (Fröhlich 1997, 54), doch sein erklärtes Ziel ist es, diese Grenzen so weit wie möglich auszudehnen. Fritz Redl dagegen sieht die Belastbarkeitsgrenze von Mitarbeitern realistischer und zieht sie infolgedessen enger, was er bildhaft zum Ausdruck bringt, wenn er schreibt: „Ich habe Leute kennengelernt, die verrückte junge Leute tatsächlich lieben und bereit sind, eine Menge dafür in Kauf zu nehmen. Aber sie können einfach nicht mehr als ein halbes Pfund Spucke am Tag auf ihrem Gesicht ertragen, Einstellung hin oder her“ (Bettelheim 1975, 332).

Bettelheims persönliches Wissen beruht sehr stark auf seinen persönlich erlebten Extremsituationen, die ihn in Todesangst zwischen den Extremen – Leben und Tod – hin und her schwanken ließen:

- Er erlitt lebensbedrohliche Krankheiten (wie Scharlach, Diphtherie und die Ruhr) (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 20 f.; Sutton 1996, 61).
- Als Bettelheim Anfang 20 war, verstarb sein Vater an der heimtückischen Geschlechtskrankheit Syphilis (vgl. Sutton 1996, 73 f.).
- Als junger Mann wurde er lebensgefährlich durch einen schweren Autounfall verletzt (vgl. Bettelheim 1982, 95).
- Mit 35/36 Jahren überlebte Bettelheim die traumatisierendste Zeit in seinem Leben, einen fast einjährigen KZ-Aufenthalt (vgl. Sutton 1996, 169-173, 186-191, 215).

³¹ Jede Wohngruppe besteht aus ca. fünf bis sieben Kindern und Jugendlichen, die von zwei Erziehern im Schichtwechsel abwechselnd betreut werden (vgl. Bettelheim 1975, 260; Bettelheim/Karlin 1986, 36; Jurgensen 1976, 80), wobei eine Person die Hauptverantwortung trägt. Hinzu kommt ein Lehrer, der die Kinder vormittags unterrichtet. „Erst nachdem ihm (sc. dem kranken Jungen) die Konzentration von nur drei Menschen auf ihn ermöglicht hatte, etwas Einheit in sein inneres Chaos zu bringen, wurden weitere Mitarbeiter hinzugezogen, beispielsweise jemand, der die Einzeltherapie übernahm“ (Bettelheim 1975, 242).

Diese extremen Lebenserfahrungen sind der Boden für seine Extrempädagogik, die er – als ihr Gründer – extrem zu lenken bemüht ist. Seine Forderung nach mehr Autonomie für Patienten und für Mitarbeiter, der er immer wieder Nachdruck verliehen hat (vgl. Bettelheim 1975, 54, 178 f., 181-183, 253, 275, 279), steht hier allerdings nicht im Widerspruch zu Bettelheims Führungswillen und starker Führungspersönlichkeit. Bildlich gesprochen übernimmt Bettelheim die Rolle eines Kapitäns, der mit unermüdlichem Einsatz³² sein Orthogenic-Schul-Schiff zielsicher einem Hafen zusteuert, der mehr Autonomie für alle Besatzungsmitglieder verspricht. Es ist hier eine führende Hand vonnöten, um die Not der Kinder zu lindern, um zurechtzurücken, was bei ihnen auf der Kippe steht. Denn bezeichnend für die Kinder der Orthogenic School ist es, dass sie sich in permanenter Lebensgefahr befinden und vieles bei ihnen auf der Kippe steht. So könnten die besorgten, bislang unausgesprochenen Fragen eines dort tätigen Erziehers lauten:

Vertraut das völlig gestörte Kind mir oder nicht, damit ich ihm sein Leben lebenswert machen kann? Trinkt das todkranke, magersüchtige Mädchen die lebensnotwendige Flüssigkeit oder nicht (vgl. Bettelheim 1975, 181-183)? Tauscht ein stark zurückgezogener Junge sein Maschinendasein für ein menschliches Dasein ein oder bleibt er ein lebloser Roboter (ders. 1995, 306-446)?

Eine Mitarbeiterin, die von Bettelheim die Hauptverantwortung für einen Patienten übertragen bekam, dessen Leben ernstlich gefährdet war, schreibt über ihr extremes Hin- und Hergerissensein: „Ich war aus meinem etwas stumpfen Zustand aufgerüttelt, und es war eine Frage von Schwimmen oder Untergehen, von Leben oder Tod“ (Bettelheim 1975, 256). Anhand dieser oder ähnlicher existentieller Fragen wird deutlich, wie sehr Extrempädagogen ständig Extremsituationen ausgesetzt sind. Ferner darf ihnen kein vertrauensschaffendes Schlüsselerlebnis entgehen, durch das ihre wackelig vor dem Abgrund stehenden Schützlinge ein Stück weit mehr sicheren Boden gewinnen könnten. Denn zu viel – Leben – steht auf dem Spiel.

Extremes Engagement verwirklicht sich jedoch nicht in einem extremen, ängstlichen Aufgescheuchtsein um jeden Preis in jeder Situation, sondern in einer äußerst gelassenen Wachsamkeit für die Heilsames bietende Gelegenheit im alltäglichen

³² Bettelheims extremem Lebensengagement folgt ein extremes Lebensende, indem er sich selbst das Leben nahm (s. Kap. I, 1.5; Sutton 1996, 599 f.; Otto 1993, 22).

Umgang. Das Verhalten des Personals an der Orthogenic School ist hier ähnlich dem Verhalten des Personals auf einer Intensivstation.

Wird Extrempädagogik aber im Sinne von ständigem Aufgescheuchtsein verstanden, wird Extrempädagogik als eine Pädagogik betrachtet, die in aufgeschreckter Alarmbereitschaft stets mit dem Schlimmsten zu rechnen hat, dann zieht sie für die Betreuer eine Überforderung notwendig nach sich. Eine Überforderung kann zwar auch stattfinden, wenn Extrempädagogik im Sinne eines Gelassenheitskonzeptes verstanden wird. Aber in diesem Fall ist Überforderung nicht notwendig, sondern es besteht für die Betreuer eine echte Chance, ihrer Aufgabe gerecht zu werden.

Der Ambivalenz des Extremen zwischen ruhelosem Aufgescheuchtsein und ruhiger Gelassenheit scheint auch Bettelheim ausgesetzt zu sein. Das anstrengende Spagat zwischen erhöhter Wachsamkeit und ruhiger Gelassenheit in Gefahrensituationen (aus-)halten zu können, stellt für Pädagogen eine hohe Herausforderung oder sogar eine Überforderung dar. Die extreme Verantwortung für extrem gestörte Kinder und Jugendliche überfordert die meisten Pädagogen, weshalb sie die Arbeit mit wesentlich unkomplizierteren und einfacheren Fällen bevorzugen.

Der *Normalpädagoge*, der bislang mit „normalen“, schlimmstenfalls mit neurotischen Kindern und Jugendlichen zu tun hatte und lediglich harmlosere pädagogische Alltagssituationen zu meistern hatte, avanciert an der Orthogenic School unwillkürlich zu einem *Extrempädagogen*, der rund um die Uhr³³ von geisteskranken Kindern umgeben ist, die sich in unterschiedlichsten Extremsituationen befinden. Bei den psychisch kranken Kindern der Orthogenic School ist es nicht wie bei den gesunden, „daß alle drei oder alle fünf Tage ein Problem auftaucht. Bei unseren Kindern entstehen solche Probleme vielleicht fünfzigmal am Tag oder mehr. Und das verdirbt das ganze Leben“ (Bettelheim/Karlin 1986, 214). Sowohl qualitativ als auch quantitativ ist demnach die Problemlage dieser Kinder eine viel tiefgehendere und schwierigere. Erschwerend kommt hinzu, dass mit der Menge von Problemen, die diese Kinder auszuhalten haben, zugleich eine qualitative Verschlechterung ihrer ohnehin schlechten Situation einhergeht. Bettelheim bringt es im wahrsten Sinne des Wortes auf den Punkt, wenn er feststellt: Es „gibt ... einen Punkt, wo die Quantität die Qualität verändert“ (ebd.), und exakt an diesem Punkt beginnt der sich negativ

³³ Etwa die Hälfte des Fachpersonals wohnte in der Orthogenic School (vgl. Bettelheim 1975, 297), so dass die geschulten Mitarbeiter den kranken Kindern „therapeutisch Tag und Nacht ... bei allen kleinen oder großen Vorfällen zur Seite standen“ (ebd., 298).

verstärkende Teufelskreis, in dem die Kinder der Orthogenic School gefangen sind und den es zu durchbrechen gilt.

Um notleidenden Kindern diesen befreienden Durchbruch zu ermöglichen, sucht Bettelheim das „unbequeme“ Extreme. Denn pädagogische Situationen sind in der Regel nicht so ungewöhnlich extrem, sondern alles bleibt im Rahmen des Gewöhnlichen. Bettelheim hat vor allem biographische Gründe, weshalb er sich mit wachsamem Blick auf den Extremfall, auf den andere Pädagogen eher blind zu sein scheinen, der Extrempädagogik widmet, insbesondere seine – bereits erwähnten – extremen KZ-Erfahrungen. Die Grausamkeiten, die unschuldig in Not geratene Kinder und Erwachsene im Konzentrationslager auszuhalten hatten, musste auch Bettelheim am eigenen Leibe erfahren. Daher versucht er in Chicago, die ihm anvertrauten Kinder in Not zu „retten“.

Die Extrempädagogik Bettelheims macht Verhaltensweisen und Reaktionen deutlich, die in normalen pädagogischen Alltagssituationen auch vorkommen, aber nicht so offensichtlich ins Auge fallen. Genau darin liegt der Nutzen, den die Pädagogik aus der Betrachtung von Extremsituationen zieht, dass (Verhaltens-)Auffälligkeiten näher unter die Lupe genommen werden, die im herkömmlichen Pädagogenalltag unterzugehen drohen. Krümenacker beleuchtet diesen Sachverhalt, wenn er darauf hinweist, dass vom Extrem her das Normale beleuchtet wird: „Zu nennen sind hier z.B. die Bedeutung der Haltung der Mitarbeiter für eine gelungene pädagogische Interaktion oder die Wichtigkeit aller Anfangssituationen“ (Krümenacker 1999, 234).

Eine weitere Erkenntnis, die die Pädagogik aus der Extrempädagogik gewinnt, ist folgende:

Der gesunde Menschenverstand stellt zwar eine gute Grundlage für herkömmliche, erzieherische Interventionen dar, ist aber eine unzureichende Basis für erzieherische Extremfälle. Besondere Situationen verlangen besondere Maßnahmen. So erfordern Extremsituationen ein Umdenken und ein Andershandeln, als einem der gesunde Menschenverstand eingibt. Davon abgesehen wird mit dem Begriff „Gesunder Menschenverstand“ – auch von Seiten Bettelheims – hantiert wie mit einem bekannten Gewicht (vgl. Bettelheim 1975, 246), obgleich die Auffassungen, was man darunter in einer konkreten Situation zu verstehen hat und welches Handeln daraus resultieren soll, weit auseinander gehen können. Der gesunde Menschenverstand

bedeutet nicht für alle das Gleiche und ist nicht alles, auch nicht – wie man denken könnte – in der Pädagogik.³⁴

Chronische Ausreißer weggehen zu lassen, wenn denen ein Dableiben unmöglich zu sein scheint, ihnen sogar Betreuer zur Seite zu stellen, die sie auf ihren nächtlichen Streifzügen begleiten, ohne dass sie bei ihrer späten Rückkehr mit Strafen oder „Gardinenpredigten“ zu rechnen haben (vgl. ebd., 132; ders. 1997, 143); Matratzen bereitzulegen, damit die Ausreißer sich bei ihrer Flucht aus dem Fenster nicht verletzen, statt das Springen durch lautstarke Strafandrohungen zu verhindern (vgl. Bettelheim 1975, 100), sprengen bei weitem den auf gesundem Menschenverstand beruhenden Rahmen üblicher Erziehungsmaßnahmen. Kinder, die Unerlaubtes tun, obwohl sie durchaus wissen, welche Missbilligung und Bestrafung sie dafür in Kauf nehmen müssen, befinden sich in großer Not. Nicht vor ihrem Herumpanschen mit dem Essen, vor ihrem Anspucken, Beißen, Kneifen, Zerstören davonzulaufen und nicht mit gewöhnlichem Zorn und Strafen zu reagieren, sondern ihnen mit extremem Mitgefühl und einfühelndem Verständnis entgegenzukommen, verlangt völlig unkonventionelles pädagogisches Denken und Handeln:

- Anstelle einer Be-strafung erfolgt eine Ent-schuldigung normabweichenden Verhaltens.
- Anstelle von Ent-sagung erfolgt eine Befriedigung zu kurz gekommener Bedürfnisse der Kinder, insbesondere ihres Bedürfnisses nach Wertschätzung und Autonomie.

Dieses ungewohnte pädagogische Vorgehen von Bettelheim und seinem Team stellt eine regelrechte Umkehrung und zum Teil auch eine Überforderung des in traditionellen Bahnen denkenden volkstümlichen Menschenverstandes dar (s. Kap. V, 1 „Umkehrungsgesichtspunkt“). Ebenso ungewohnt denkwilliges bzw. umdenkfähiges wie außergewöhnlich sensibles und belastbares Personal ist hier gefragt (s. Kap. III, 2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Forschungsblick in diesem Kapitel zunächst auf vier signifikante Untersuchungsgegenstände gerichtet worden

³⁴ In diesem Sinne sagt bereits Kant über die Berufung auf den gemeinen Menschenverstand: „Und beim Lichte besehen, ist diese Appellation nichts anderes als eine Berufung auf das Urteil der Menge: ein Zuklatschen, über das der Philosoph errödet, der populäre Witzling aber triumphiert und trotzig tut“ (Kant [1783] 1976, 6).

ist, anhand derer die Einzigartigkeit der facettenreichen Persönlichkeit Bettelheims gut sichtbar wird. Näher unter die Lupe genommen wurden:

- Bettelheims biographische Wurzeln
- Bettelheim als praktizierender Humanist
- Bettelheim als Pionier psychoanalytischer Pädagogik
- Bettelheim als Extrempädagoge

Der nächste Kapitelabschnitt konzentriert sich außerdem noch auf die markanten Widersprüche im Charakter und Denken Bettelheims, die ebenfalls kennzeichnend für seine Persönlichkeit sind und somit die Suche nach dem Einzigartigen der vielseitigen Persönlichkeit Bettelheims komplementieren.

5. Das Janusgesicht Bruno Bettelheims

Betrachtet man Bettelheim unter rein äußerlichen Aspekten, fällt Folgendes auf:

Bettelheim, der stets auf der Suche nach Schönheit ist (s. Kap. II, 1.2.2; s. Kap. VI, 2), scheint diese bei sich selbst nicht zu finden. Mehr noch: Er leidet regelrecht von Geburt an bis zu seinem Lebensende unter einer „Krankheit“, die er als „unheilbare Häßlichkeit“ (Sutton 1996, 68) bezeichnet. Entsprechend interpretiert er den Aufschrei seiner Mutter bei seiner Geburt: „Gott sei Dank, es ist ein Junge!“ (ebd., 67) nicht als Ausdruck ihrer Freude über den ersten männlichen Stammhalter in der jüdischen Familie Bettelheim, was zu Beginn des 20. Jahrhunderts und auch 100 Jahre später nichts Ungewöhnliches ist, sondern nach seiner Auffassung handelt es sich um einen erleichterten Ausruf einer besorgten Mutter, die weiß, dass es hässliche Mädchen im Leben noch schwerer haben als hässliche Jungen. Des Weiteren ist anzunehmen, dass Bettelheims erste Frau, Gina Weinmann, dessen negatives Selbstbild noch zusätzlich bestärkte. Schließlich spricht sie im Gespräch mit Nina Sutton (1996, 89) schonungslos aus, was sie über dessen Äußeres denkt: „Er war nie sehr schön, wissen Sie, aber ich mochte seine Stimme, seine Manieren ...“

Umso weniger jedoch der stark kurzsichtige Bettelheim mit seinen dicken Brillengläsern anderen und vor allem sich selbst gefällt, umso mehr liebt er die Schönheit um sich herum. So soll seine erste Frau beispielsweise außergewöhnlich schön und stets tadellos gekleidet gewesen sein. Auch die Tatsache, dass er die attraktive

Kinderanalytikerin Emmy Sylvester an die Orthogenic School geholt hat, scheint für Bettelheims Empfänglichkeit für die Schönheit zu sprechen (vgl. ebd., 308, 317).

Sowohl Bettelheim als auch die sieben Jahre jüngere Emmy Sylvester sind im antiquierten, bürgerlichen Wien zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgewachsen, wo noch auf eine strenge Kleiderordnung Wert gelegt wurde. Im amerikanischen Exil achten sie beide weiterhin auf eine korrekte Kleidung (vgl. Sutton 1996, 536). Von Bettelheim, der stets Anzug und Krawatte trägt, erzählt Sutton (1996, 254) die Anekdote, dass er selbst „bei dreißig Grad im Schatten immer um die Erlaubnis fragte, sein Jackett ablegen zu dürfen ...“

Außerdem erfahren wir von Bettelheim, dass er genauso bei seinen Erziehern auf ordentliche Kleidung, auf ein gepflegtes und wenn möglich sogar auf ein hübsches Äußeres Wert legt (vgl. Jurgensen 1976, 29). So schildert zum Beispiel Mary-Ellen Cowan, die sechs Jahre lang das Sekretariat der Schule leitet und für Personalfragen mitverantwortlich ist, ganz freimütig, wie bei den Erzieherinnen mit gleicher Eignung die Hübschere ausgewählt wurde: „Aber ja, auch darauf legte Dr. B. Wert ...“ (Sutton 1996, 321). Bettelheim richtet seine Aufmerksamkeit aber nicht allein auf sein Äußeres oder auf das seiner Erzieher. Sein ästhetisch-skeptischer Blick fällt zugleich auch auf die Garderobe seiner Patienten. Gegebenenfalls kritisiert er scharf einzelne Kleidungsstücke von ihnen wie beispielsweise die arsengrüne Wollmütze mit Ohrenklappen eines Jungen, die er als einen „lächerlichen giftgrünen Hut“ bezeichnet, der aus dem Träger einen „Happy Hooligan“ mache (vgl. ebd., 337).

Darüber hinaus liebt der in Ästhetik promovierte Bettelheim schöngeistige Dinge wie die Literatur, Konzerte, das Theater, die Kunst. So forscht der gerade erst emigrierte Bettelheim – noch vor seiner Zeit an der Orthogenic School – im Bereich der Kunst-erziehung und doziert im Fach Kunstgeschichte (s. Kap. I, 1.4). Als Direktor der Orthogenic School versucht der kunstinteressierte Bettelheim, diesen Ort mit Hilfe von begabten Künstlern und mit symbolträchtigen Kunstwerken zu verschönern (vgl. Bettelheim 1975, 113 ff.). Obgleich es sich über Geschmack bekanntlich nicht streiten lässt, stößt jedoch der Geschmack des „älteren“ Europäers Bettelheim bei den in der Regel wesentlich jüngeren und entsprechend moderner eingestellten amerikanischen Mitarbeitern nicht immer auf die gewünschte Resonanz.

„Es gab ein Wasserbecken, in dem sich zeitgenössische Skulpturen spiegelten – zum Anschauen für die Besucher, nicht zum Baden für die Kinder, wie Diana Grossman (Erzieherin an der Orthogenic School: Anmerk. G. M.) an einem sehr heißen Tag unmißverständlich klargemacht wurde –, feines Porzellan, Kristallgläser, Designermöbel – die Umgebung der Kinder wirkte ziemlich luxuriös“ (Sutton 1996, 480) und die samtbezogenen Möbel machten einen exquisiten, altwienerischen Eindruck (ebd., 373).

Solch eine Ausstattung schien aber in erster Linie dem Direktor aus Wien zu gefallen und Freude zu bereiten und weniger den jungen Betreuern oder den amerikanischen Kindern, deren Wohl, wie Bettelheim bei jeder sich bietenden Gelegenheit betont, doch stets an erster Stelle stehen sollte.

Bettelheims oben angesprochenes Hässlichkeitsempfinden, was sein Äußeres betrifft, festigt und verstärkt sich während des Dritten Reiches:

Denn sowohl die von ihm im Nationalsozialismus erlittenen Demütigungen und Hässlichkeiten als auch der rapide körperliche Zerfall während der Gefangenschaft im Konzentrationslager (u.a. radikale Abmagerung, Haarausfall, Erfrierungen, zahlreiche Verletzungen und Mangelerscheinungen) tragen erheblich dazu bei, dass der stark kurzsichtige Bettelheim mit seinen dicken Brillengläsern sich für den Rest seines Lebens eher als unschönen Pädagogen wahrnimmt; dafür befasst er sich aber umso mehr und umso leidenschaftlicher mit Schönheit und liebt das Schöne. Dieser Schönheits-Hässlichkeits-Widerspruch findet sich bereits bei einer historischen Gestalt der Antike.

Denn es ist der alte und weise Sokrates, der sich dem schönen Jüngling Alcibiades mit liebevoller Hingabe zuwendet, wie dies in Hölderlins Gedicht „Sokrates und Alcibiades“ eindrucksvoll zum Ausdruck gebracht wird:

„Sokrates und Alcibiades

‘Warum huldigst du, heiliger Sokrates,
Diesem Jünglinge stets? kennest du Größers nicht?
Warum siehet mit Liebe,
Wie auf Götter, dein Aug auf ihn?’

Wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste,
Hohe Jugend versteht, wer in die Welt geblickt,
Und es neigen die Weisen
Oft am Ende zu Schönerm sich”

(Hölderlin 1992, 44).

Bettelheim, der auf ganz besonders intensive Art und Weise die Nähe zu Schöner sucht und sich – trotz oder gerade wegen seines Wissens – vor dem Schönen neigt, handelt so wie ein moderner Sokrates. In der Tat scheint der Vergleich Bettelheims mit Sokrates fruchtbar zu sein. Denn sowohl Bettelheim als auch Sokrates beherrschen die hohe Kunst der Fragestellung und Gesprächsführung und stellen diese schriftlich nicht adäquat fixierbare Kunst in den Mittelpunkt ihres Wirkens, wie in Bezug auf Bettelheim bereits im vorangegangenen Kapitelabschnitt (s. Kap. I, 3.1.3 „Verständnis durch Dialog“) ausgeführt wurde. Es ist für beide charakteristisch, dass sie in ihren Gesprächen darauf hinzielen, ihr jeweiliges Gegenüber eine bedeutende Erfahrung über sich selbst machen zu lassen, um ihm dadurch ein entscheidendes Mehr an Selbsterkenntnis zu ermöglichen.

Bringt man die spezifisch modernen Bedingungen, zu denen etwa die Psychoanalyse gehört und die man für Sokrates nicht in Ansatz bringen kann, einmal zum Abzug, so zeigt sich im Kern eine innere Verwandtschaft zwischen Sokrates und Bettelheim, die es berechtigt erscheinen lässt, Bettelheims Wirken im Sinne eines modernen Sokrates zu deuten.

Neben Bettelheims eigenem Hässlichkeitsempfinden und seiner Schönheitsempfänglichkeit werden weitere Facetten seines zweiseitigen Janusgesichtes sichtbar: Auf der einen Seite blickt einen ein äußerst lebensbejahender Bettelheim an, auf der anderen ein zutiefst schwermütiger.

Bettelheim, der im Konzentrationslager mit einem tapferen Überlebenswillen eisern um sein Leben kämpft, der außerdem in seiner Einrichtung beharrlich bemüht ist, das Leben anderer zu retten oder zumindest lebenswerter zu machen, wird andererseits – wie alle Opfer – die Angst und den Schrecken des Konzentrationslagers nie mehr los und trägt sich ein Leben lang mit Selbstmordgedanken. Was zunächst allerdings überrascht, ist, dass Bettelheim weder während seiner Gefangenschaft noch unmittelbar danach an Selbstmord denkt, was er in einem Gespräch dem französischen Filmmacher Daniel Karlin, zwei Monate vor seinem Selbstmord, anvertraut:

„BB: Im Lager durfte man es sich nicht leisten, an Selbstmord zu denken – sonst hätte man es getan.

DK: Wann haben Sie an Selbstmord gedacht?

BB: „Erst viel später konnte ich es mir erlauben, daran zu denken“

(Bettelheim/Karlin 1994, 69).

Der seit seiner Krankheit immer wieder einmal an Depressionen erkrankte Bettelheim, der aufgrund einer – vor allem für Juden – schlechten Gesamtlage in Europa pessimistisch geworden ist und der immer weniger an eine Wende zum Besseren glauben kann, entwickelt in Amerika einen für ihn untypischen Optimismus (vgl. Sutton 1996, 79 f., 87; Bettelheim 1990, 39).

In seinem Alterswerk „Themen meines Lebens“ (1990, 119) resümiert er rückblickend: „Zu persönlichen Erfahrungen in meiner Familie und dem Wirrwarr meiner Jugend kam der Schrecken des Krieges, und ich geriet dem Leben und mir selbst gegenüber in einen tiefen Pessimismus.“ Aus diesem Pessimismus kann er sich in Amerika – zumindest ein Stück weit – befreien, betrachtet man mit welcher optimistischen Zuversicht er die Genesung seiner „Orthogenic School-Kinder“ verfolgt. Fest davon überzeugt, deren Lage deutlich verbessern zu können, setzt er zur Erreichung dieses Ziels „alles und alle“ in seiner Einrichtung in Bewegung.

Bettelheims kämpferische Hoffnung und tiefe Menschlichkeit kommt auch in der verstehenwollenden Geduld, mit der er die Sprache des kindlichen „Wahnsinns“ zu erforschen und zu dechiffrieren versucht, zum Ausdruck. Sein außergewöhnliches Buch „Die Geburt des Selbst“ ist ein einziges Plädoyer für die Mühe und die harte therapeutische Arbeit mit bereits aufgegebenen, schwer kranken Kindern. In diesem Werk versucht Bettelheim mit Herz und Verstand, seinen Lesern die stille Sprache des kindlichen Autismus näherzubringen und ihnen seine für dieses Krankheitsbild entwickelte Behandlungsmethode vorzustellen. Sein Verdienst ist es, das „verrückte“ Verhalten von Menschen, die auf diese Weise ihr Leid zur Sprache bringen, als Ausdruck von Leid wahrzunehmen, anzunehmen und ernst zu nehmen.

Bettelheims verstehenwollende und verständnisvolle menschliche Seite kommt außerdem zur Geltung, wenn er mit geradezu stoischer Ruhe verrückte oder chaotische Situationen meistert, unabhängig davon, wie „verrückt die anderen spielen“. Diese beruhigende Überlegenheit Bettelheims in prekären Situationen haben auch die Kinder schätzen gelernt, so dass sie häufig von sich aus vorschlagen „Dr. B.“ zu holen, wie er an der Orthogenic School vertrauensvoll genannt wird, wenn eine Situation außer Kontrolle zu geraten droht (vgl. Erfahrungsbericht von Jurgensen 1976).

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Des Weiteren zeigt folgende Episode mit wie viel Einfühlungsvermögen und einsichtiger Gelassenheit er auf den Messerangriff einer Gruppe gewaltbereiter Kinder reagiert:

Bettelheim berichtet, wie die Tür hinter seinem Arbeitszimmer aufgebrochen war und ein großes Tranchiermesser auf seinem Schreibtisch lag, versehen mit einem Zettel: „‘Heute ist es nur die Tür. Aber morgen wird es dein Kopf sein!’ Die Kinder hatten mit diesem schweren Messer die Tür aufgebrochen, und warum? Der frühere Direktor, dessen Stelle ich eingenommen hatte, hat hinter seinem Arbeitstisch ein Zuckerl-Kabinett gehabt, und nur er hatte einen Schlüssel dazu. Diese Tür war aufgebrochen worden. Da habe ich sie alle zusammengerufen und gesagt: ‘Ihr habt vollkommen recht. Das ist unsinnig. Erstens habe ich ja gesagt, daß alle Schlösser wegkommen werden, und zweitens, diese Süßigkeiten sind ja für euch da und nicht für mich ... Aber ich verspreche euch, innerhalb einer Woche wird dieses Süßigkeiten-Kabinett abgeschafft und alle Süßigkeiten werden in einem Raum sein, zu dem ihr alle Zugang habt, und ihr könnt euch dann nehmen, was ihr wollt’” (Bettelheim/Hermann 1993, 71).

Darüber hinaus erzählt die Erzieherin Leslie Cleaver eine Szene, in der Bettelheim an ihrer Stelle im wahrsten Sinne des Wortes den Schaden ausbadet, den sie bei ihrem Einzug in die Orthogenic School angerichtet hat:

„Genau unter meinem Zimmer befand sich eine Regalwand voller Bücher über Psychoanalyse und Kindererziehung, die er außerordentlich schätzte. Ich ging sofort in mein Zimmer, packte aus, ließ mir ein Bad ein und verließ die Schule, um einen Spaziergang zu machen. Als ich einige Stunden später zurückkehrte, stand der gesamte Boden des Wohnzimmers unter Wasser. Techniker der Universität retteten Bücher, legten sie zum Trocknen aus und reparierten Löcher in der Wand, durch die sich das Wasser aus meinem Badezimmer seinen Weg gebahnt hatte. Dr. B. stand da und dirigierte die Rettungsaktion ... ‘Es tut mir so leid, Dr. Bettelheim, es tut mir so leid’ ... Er antwortete sehr fürsorglich und leichthin: ‘Macht nichts, Leslie. Geh nur. Wir regeln das schon’ ” (Cleaver 1997, 23).

Doch der fürsorgliche Bettelheim, der mit verstehender Sanftmut vieles geduldig regelt, kann auch anders. So berichtet dieselbe Erzieherin nur ein paar Zeilen weiter, wie sie auch mit Bettelheims Unbeherrschtheit und Unberechenbarkeit konfrontiert wurde, die nur schwer zu ertragen waren und worunter ebenso die Erzieherin Josette D. Wingo litt:

Zum einen erfahren wir von Leslie Cleaver, die sieben Jahre lang (1969-1976) an der Orthogenic School tätig war (vgl. Krumenacker 1997, 14), wie sie in ihrer ohnehin von Unsicherheiten und Ängsten geplagten Anfängerzeit bei einer nächtlichen Mitarbeiterkonferenz vor versammelter Mannschaft von Bettelheim lautstark und mit

barschem Ton angeschrien wird (vgl. Cleaver 1997, 23 f.). Zudem vermisst sie etwas bei Bettelheim: „In all den Jahren, die ich ihn kannte, sah ich ihn niemals sich entschuldigen“ (ebd., 24 f.).

Zum anderen beklagt Josette D. Wingo, dass sie häufig nicht wusste, was Bettelheim von ihr erwartete, ständig Angst hatte, das Falsche zu tun, und nie wusste, „aus welcher Ecke die nächste Zurechtweisung kommen würde“ (Wingo zit. nach Sutton 1996, 336). Sie beschreibt ihre ersten Monate an der Orthogenic School wie einen Blindflug, der aufgrund von Bettelheims Launen noch orientierungsloser wurde: „Wann sollte man schweigen? Wann reden? Wann zulassen? Wann einschreiten? Ich spuckte immer auf meinen Daumen, um zu sehen, woher der Wind wehte. Versuchte herauszufinden, ob ich in seinem Fahrwasser segeln oder eine Kehrtwende machen sollte, und bemühte mich immer, den Kurs zu halten“ (ebd., 337).

Der KZ-Überlebende Bettelheim ist und will kein angenehmer, bequemer Zeitgenosse sein. Stattdessen provoziert er gern und desto prononcierter die anderen ihm widersprechen, umso vehementer macht er seine Meinung deutlich. Er kritisiert die angebliche Ignoranz von Juden im Hinblick auf ihre lebensbedrohliche Situation im Nationalsozialismus. Bettelheim wirft ihnen unterwürfiges Gettodenken und ein Vogel-Strauß-Verhalten vor, der den Kopf bekanntlich in den Sand steckt, obgleich sich sein eigenes politisches Engagement zur Zeit des Nationalsozialismus laut Federn in Grenzen hielt (vgl. Bettelheim 1990, 277 ff.).³⁵

Bettelheim, der am 28. Mai 1938 in seiner Wohnung von der Gestapo abgeholt wird, verpasste leider den richtigen Zeitpunkt zur Flucht, was er selbst in einem Interview als „großen Fehler“ bezeichnet (vgl. ebd., 163; Bettelheim/Hermann 1993, 47 f.). Selbstverständlich braucht Bettelheim niemandem über seine fast zu späte Emigration in die USA Rechenschaft abzulegen, die zudem für ihn mit zahlreichen, beinahe unüberwindbaren Schwierigkeiten verbunden war. Aber wer das Verhalten der jüdischen Familie von Anne Frank kritisiert, weil sie keinen Fluchtplan vorbereitet hatte, obwohl er selbst seine verspätete Flucht beinahe mit dem Leben bezahlt hätte, muss auch selbst mit Kritik rechnen (vgl. Bettelheim 1982, 254 ff.; Donat 1964, 5-10, 29). Zumal Bettelheim eigenen Angaben zufolge bereits vor seiner Inhaftierung Schriften

³⁵ Bettelheim kommt in sogenannte Schutzhaft: „Zu dieser Kategorie von Menschen gehören solche, die wie Federn aktiv am Widerstand gegen die Nazis beteiligt waren, aber auch Sympathisanten und solche, die einmal eine Petition unterschrieben oder ein bißchen Geld gespendet haben für den Untergrundkampf. Bettelheim, meint Federn, gehörte zur dritten Gruppe“ (Sutton 1996, 173).

über die Konzentrationslager gelesen hatte: „... durch mein politisches Interesse hatte ich Einblick erhalten in die wenigen Berichte, die man aus dem Dritten Reich herausgeschmuggelt hatte und die das Leben in diesen Lagern schilderten“ (Bettelheim 1982, 21; vgl. Bettelheim 1995 a, 138 f.).

Dennoch emigriert Bettelheim – wie er selbst angibt – aus persönlichen Gründen später als ursprünglich vorgesehen (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 47 f.); was ihn aber nicht davon abhält, jüdischen Leidensgenossen, die trotz ihres Geldes zu spät oder überhaupt nicht zu flüchten versuchen, Passivität, mangelnde Hellsichtigkeit und verhängnisvolle Realitätsverleugnung zu unterstellen, obgleich diese vielleicht einfach nur weniger Glück hatten und nicht über die entsprechenden Kontakte verfügten wie er, um erfolgreich flüchten zu können (vgl. Bettelheim 1982, 99 ff., 258 ff.). Ein derartiges Verhalten erzeugt tiefe Aggressionen und große Wut und das nicht nur bei den eigentlich Betroffenen. Bettelheim wäre überzeugender, wenn er solche Kritik in ein selbstkritisches Eingeständnis eigener verpasster Flucht- oder Widerstandsgelegenheiten eingebettet hätte.

Bettelheims widersprüchlicher Charakter wird zudem offenbar, wenn er mit schonungsloser Direktheit Missstände bei anderen aufzudecken bemüht ist, während er über eigene Unzulänglichkeiten lieber vornehm schweigt. Er kann – wie folgendes Beispiel zeigt – sehr unangenehm werden, wenn er auf brüske Art falsche Vorstellungen, die jemand über sich selbst oder über andere hat, austreibt.

So wird Jurgensen auf der Mitarbeitersitzung im Beisein ihrer Kollegen von Bettelheim streng zurechtgewiesen:

„Warum haben Sie Magali am Abend alleingelassen?“

‘Sie hatte mich ausdrücklich gebeten, ich solle sie alleinlassen’, antwortete ich und warf Bettelheim rasch einen scharfen Blick zu.

‘Warum?’ wiederholte er.

Ich schaute zu ihm auf, doch bald ließ ich meine Augen verlegen zu Katherine hinüberschweifen, die eine Miene tödlicher Langeweile aufgesetzt hatte...

Erneut wandte ich mich Bettelheim zu:

‘Jeder hat zuweilen das Bedürfnis, sich zurückzuziehen! Ich finde es gesund und natürlich, daß Magali manchmal versucht, mich loszuwerden, um für sich allein zu sein.’

Ich war so erregt, daß ich laut wurde. Bettelheim schüttelte den Kopf.

‘Jeder ist lieber allein als in schlechter Gesellschaft; das ist tatsächlich gesund und natürlich. Aber niemand zieht die Einsamkeit einer angenehmen Gesellschaft vor.’

Diesen Vorwurf einzustecken, war schwer. Ich fühlte mich verletzt und schwieg (...) Ich zählte im

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Geist die Leute auf, in deren Gesellschaft ich mich wohlfühlte, und obwohl es nicht alles enge, nahe Freunde waren, sondern auch einfach Bekannte, konnte ich mir tatsächlich nicht vorstellen, daß mir das Alleinsein lieber wäre als das Zusammensein mit ihnen... Von da aus war es nur ein kleiner Schritt bis zu der Erkenntnis, daß Magali bei mir ab und zu eine negative Einstellung empfand, die mir selbst nicht immer bewußt war" (Jurgensen 1976, 190 f.).

Es kann durchaus peinlich werden, wenn er von und vor anderen Verborgenes zutage fördert, ob dies den Betreffenden recht ist oder nicht, ob Zuhörer dabei sind oder nicht. Bettelheim geht als Psychoanalytiker davon aus, „daß das Verborgene, Verleugnete und Verdrängte weiterhin unser bewußtes Leben stört, wenn wir es nicht ans Tageslicht bringen und genau betrachten, um es auf Dauer loszuwerden. Andernfalls tragen wir es weiter in uns als unsere geheimgehaltene Schande" (Bettelheim 1990, 261).

Entsprechend hält Bettelheim Mitarbeitern, Eltern, Ratsuchenden den eigenen Spiegel vor, konfrontiert sie mit ihren unbewussten, dunkelsten Abgründen, damit sie die wahren Beweggründe ihres Handelns erkennen, während er selbst seine Handlungsmotive, Probleme mit der Orthogenic School sowie Privates nur in Ausnahmefällen offenlegt (vgl. Bettelheim 1975, 396 ff.; Bettelheim/Karlin 1986, 157 ff.; Bettelheim 1977; Bettelheim/Rosenfeld 1993; Jurgensen 1976, 121).

Er zieht es stattdessen vor, Disziplinprobleme erst gar nicht zu erwähnen oder seine pädagogisch-therapeutische Arbeit durch eine vorwiegend positive Darstellung oder durch Übertreibung zu beschönigen: Entweder um großzügige Sponsoren nicht abzuschrecken oder um als nicht medizinisch ausgebildeter, jüdischer Emigrant unter den etablierten, medizinisch ausgebildeten, amerikanischen Psychoanalytikern einfach besser dazustehen:

So erhält beispielsweise die Orthogenic School von 1956 bis 1962 eine hohe Summe Forschungsgelder von der Ford Foundation zur Erforschung kindlicher Störungen, weshalb Bettelheim gezielt autistische Kinder aufnimmt (vgl. Bettelheim 1995, 7). 1967 berichtet Bettelheim in „The Empty Fortress – Infantile Autism and the Birth of the Self ” ausführlich von beachtlichen Therapiefortschritten, die er und sein Team bei drei Autismusfällen erzielt hätten (vgl. Bettelheim 1995, 124-446). Allerdings kann von den drei als Autismusfälle vorgestellten Kindern letztendlich nur eines geheilt werden: der „roboterhafte Maschinenjunge“ Joey. Doch fällt dem geschulten Leser auf, dass Joey weniger einen typischen Autisten darstellt als vielmehr einen wahnhaften Jungen mit starken autistischen Zügen. Dennoch ist es eine be-

achtliche Leistung, dass Joey nach seiner Entlassung aus der Orthogenic School als Elektroingenieur tapfer und vor allem selbständig sein Leben meistern kann, auch wenn er stets ein isolierter Mensch geblieben ist: „Er lebt ein sehr nützliches, aber doch vereinsamtes Leben“, bringt es Bettelheim auf den Punkt (Bettelheim/Hermann 1993, 75).

Ganz anders sieht der Heilungserfolg bei den zwei tatsächlich autistischen Fällen aus, die geschildert werden: „Laurie“ und „Marcia“. Beide können trotz nennenswerter Therapiefortschritte letztendlich nicht geheilt werden. Lauries Therapie wird von ihren Eltern aus unbekanntem Gründen vorzeitig abgebrochen. Wohingegen Marcias Leiden zwar durchaus Linderung verschafft werden kann, aber eine Verbesserung ihrer Lage liegt leider noch weit von einer Heilung entfernt.

Neben Bettelheims Darstellung dieser drei Krankheitsfälle unter einem möglichst positiven Blickwinkel weckt auch die deutsche Übersetzung des oben genannten englischen Buchtitels zu hohe Erwartungen bezüglich der Heilung von Autisten, für dessen Fehlübersetzung der Autor Bettelheim aber nicht verantwortlich ist:

„Die Geburt des Selbst – Erfolgreiche Therapie autistischer Kinder“.

Bettelheims Eigenart besteht nicht nur darin, gewisse Dinge vorteilhafter darzustellen oder gegebenenfalls Unangenehmes über seine Einrichtung zu verschweigen. Er hüllt sich auch gerne in Schweigen, wenn es um private Dinge geht, und behält sein ohnehin nur spärlich vorhandenes Familienleben lieber für sich. Es verwundert daher nicht, dass er – seinem Vorbild Freud folgend – eine Biographie über sein Leben mehrfach ablehnt (vgl. Bettelheim 1990, 50; Sutton 1996, 11 f.). An der Orthogenic School redet Bettelheim viel, aber selten über sich: „Im Grunde bin ich ein Mensch, der sich ungern über sich äußert“, bekennt Bettelheim (Bettelheim/Karlin 1986, 254). Es ist sicherlich löblich, wenn er seine ohnehin problembeladenen Mitarbeiter nicht auch noch mit seinen Sorgen und Ängsten belasten möchte. Ebenso ist es für jeden nachvollziehbar, wenn der verantwortliche Leiter einer öffentlichen Anstalt die wenigen privaten Rückzugsmöglichkeiten nutzen möchte, die sich ihm bieten. Doch es bleibt auffällig, wie Bettelheim ganz im Gegensatz dazu völlig selbstverständlich Einblick nimmt in persönliche, familiäre Angelegenheiten seines Gegenübers, unabhängig davon, ob es sich dabei um das eigene Personal handelt, das ebenfalls kaum eigenes Privatleben hat, oder um fremde Eltern (vgl. Bettelheim/Karlin 1986, 153 ff.; Bettelheim 1975, 396 ff.; ders. 1977).

Sicherlich wäre es für Bettelheims zahlreiche Mitarbeiter- und Leserschaft recht lehrreich und sehr aufschlussreich, wenn dieser mehr Einblicke in sein Privatleben gewähren würde, die Rückschlüsse über *seine* Probleme mit Kindern oder mit Erwachsenen zuließen oder die einfach den „allwissenden“ und übermächtigen Bettelheim, der wie die anderen seine Wissenslücken, Schwächen, Ängste und Sorgen hat, menschlicher erscheinen ließen. Allerdings ist er als Direktor weder verpflichtet noch gewillt, dieses Wissens- und zugleich Machtgefälle aufzugeben.

Stattdessen wahrt er stets eine gewisse Distanz. Zwischen dem Direktor Bettelheim und seinen Mitarbeitern, zwischen dem Psychoanalytiker Bettelheim und seinen Analysanden, zwischen dem Professor Bettelheim und seinen Studenten bleibt die Distanz stets gewahrt; darauf legt Bettelheim, ob er sich dessen bewusst ist oder nicht, großen Wert. Bettelheim, der professioneller Distanz und Hierarchiedenken eine klare Absage erteilt, insbesondere bezüglich der Arbeit mit psychisch kranken Menschen, verhält sich selbst eher distanziert und macht sich gegebenenfalls seine höhere Machtposition zunutze (vgl. Bettelheim 1975, 230 ff.). Dieses zum Teil unscheinbare, aber doch stets vorhandene Machtgefälle wird spätestens dann allen deutlich, wenn er ungemütlich nachbohrt, Privates seiner Gesprächspartner sehr direkt und offen vor anderen thematisiert, es obendrein über die Schmerzgrenze des Erträglichen hinaus deutet und wenn er grob und streng-zurechtweisend auftritt. In diesem Kontext beschreibt Gerd E. Schäfer, Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Heim- und Hortpädagogik, ein beklemmendes Gefühl, das er beim Lesen der Berichte von Mitarbeiterkonferenzen bekommt (vgl. Bettelheim 1975, 396 ff.):

„So wie diese wollte ich nicht behandelt werden, auch wenn ich einsah, daß Selbstkonfrontation nötig ist. Ich empfand ein Moment der Übermacht desjenigen, der offenbar alles überblickte, der sich berechtigt fühlte, Problemfiguren zu definieren und auf die persönlichen Probleme der Mitarbeiter zurückzubeziehen, der auf alle Unklarheiten Antworten zu wissen und irgendwie ziel-sicher die jeweils neuralgischen Punkte herauszufinden schien. So viel Macht über mich wollte ich in der Realität niemandem zugestehen“ (Schäfer 1997, 56).

Diejenigen Erzieher, die außerdem bei Bettelheim Einzelsitzungen in Anspruch nehmen, sind noch mehr der Gefahr ausgesetzt, in ein zu großes Abhängigkeitsverhältnis zu ihm zu geraten.

Zudem hinterlässt der mit Macht ausgestattete Direktor selten einen warmherzigen Eindruck. Auch Bettelheims Freund, der über 40 Jahre jüngere Psychoanalytiker

Rosenfeld, bestätigt diesen Eindruck, wenn er schreibt: „Dr. B. und seine Freundschaft wurden mir mit der Zeit lieb und teuer, obwohl er wenig warmherzig oder überschwenglich wirkte und seinem Gegenüber kaum entgegenkam“ (Bettelheim/Rosenfeld 1993, 20).

So legt Bettelheim einerseits – wenn überhaupt – lediglich eine zurückhaltende Herzlichkeit an den Tag. Andererseits betont er stets die Wichtigkeit einer herzlichen, familiären Atmosphäre für den therapeutischen Prozess. Auch hier kommt Bettelheims zweiseitiges Janusgesicht zum Vorschein.

Des Weiteren setzt der Direktor mit gehobenen Autonomieansprüchen auffallend seine Macht ein, wenn es darum geht, die freie Entscheidung von Mitarbeitern, seine Einrichtung verlassen zu wollen, zu revidieren. Misslingen all seine Verführungskünste (z.B. Aufstiegsangebote) zeigt „der böse Wolf“ seine „blanken, scharfen Zähne“ (s. Kap. III, 3). Einstige Lieblingserzieher „mutieren“ augenblicklich zum bad guy, zum Bösewicht. Auf den Erzieherkonferenzen haben sie in der unangenehmen Rolle des Sündenbocks einiges zu erdulden. „Alles, was sie sagten, war plötzlich dumm und uninteressant. Das war um so auffallender, als es oft gerade die ehemaligen Lieblinge traf. Und um so grausamer, weil es diesen Erziehern, die meist viele Jahre ihres Lebens an der Orthogenic School verbracht hatten, besonders schwer fiel, zu gehen“ (Sutton 1996, 489). Darüber hinaus bezeichnet Bill Blau, ein ehemaliger Erzieher, der ein knappes Jahr (1947/48) an der Orthogenic School arbeitete und zugleich einer der heftigsten Kritiker Bettelheims ist, die Erziehersitzungen „als Übungen in Ungerechtigkeit, einige Erzieherinnen sahen in Bettelheim offensichtlich einen Gott, sie sagten ihm nur, was er hören wollte, und ‘verpetzten’ ihre Kinder – kurz, die ganze Schule unterwarf sich ... den Launen eines unberechenbaren Tyrannen, der bei seinen Lieblingserzieherinnen womöglich noch das Recht der ersten Nacht in Anspruch nahm“ (ebd., 331).

Es ist nichts Anrühiges daran, wenn Bettelheim bestimmte Erzieher lieber mag als andere, Vorlieben zu haben ist eine menschliche Eigenschaft, die man dem Menschen Bettelheim durchaus zugesteht. Als Gelehrter jüdischer Abstammung, der in seinem Leben selbst extremer Ungerechtigkeit ausgeliefert war und zum Opfer von Willkürherrschaft wurde, sollte er allerdings in seiner eigenen Einrichtung über eine sensibilisierte Wachsamkeit hinsichtlich Unberechenbarkeit und Benachteiligung verfügen und entsprechend vehement dagegen vorgehen.

Der Umstand aber, dass Bettelheim trotz alledem einige bevorzugte – ob unter Studenten, Erziehern oder Zöglingen – und insbesondere, dass er dies auch öffentlich zeigte, ist weder in Ordnung noch förderlich für ein gutes therapeutisches Arbeitsklima (vgl. ebd., 306, 449, 491, 498 f.). Auf diese Weise wird die Arbeitsatmosphäre mit Eifersucht, Missgunst und Gefallsucht durchsetzt. Der gerechtseiwollende Direktor, der das Autonomieprinzip ins Zentrum seines therapeutischen Wirkens rückt, offenbart jedoch sein zwiespältiges Janusgesicht, indem er sich selbst und bestimmten Mitarbeitern mehr Autonomie als anderen zugesteht.

Entsprechend stoßen sich einige Erzieher an der Kluft, die zwischen Bettelheims hohem Autonomieanspruch (s. Kap. I, 2.1 und Kap. V, 2) und seinem zum Teil manipulativen Umgang mit ihnen besteht. In diesem Kontext beklagt sich Lyons, ein ehemaliger Zögling an der Orthogenic School, dass Bettelheim zwar einerseits Autonomie zur obersten Maxime an seiner Einrichtung erklärt, andererseits aber kleinkindliche Bevormundung bei älteren Kindern und Jugendlichen zulässt. Lyons missfiel es beispielsweise, wie er – bereits ein großer Junge – außerhalb der Orthogenic School von seiner Erzieherin stets an die Hand genommen wurde (vgl. Sutton 1996, 437). Daher will Tom Lyons „aus dieser verdammten Schule heraus, in der man ihn wie ein Baby behandelt, wo er, der doch schon ein großer Junge ist, sich vor Frauen ausziehen muß, die manchmal kaum älter sind als er ...“ (ebd., 441).

Schäfer (1997, 68) stellt berechtigt die Frage, inwiefern Bettelheims Autonomieanforderungen Bestand haben können, wenn er selbst „nicht nur als letzte Instanz über das reale Leben an der Schule wachte, sondern auch letzte Instanz für das psychische Innenleben der Kinder und – darüber hinaus – auch noch für das psychische Leben der MitarbeiterInnen gewesen ist.“

Auf jeden Fall lassen der autoritäre Charakter seiner Mitarbeiterkonferenzen und seiner Vorlesungen keinen Zweifel daran, wer hier eigentlich das Sagen hat (vgl. Bettelheim 1975, 396 ff.). So fordert Bettelheim mit unerbittlicher Strenge von seinen Mitarbeitern:

Das Wohl der von ihnen betreuten Kinder müsse immer Vorrang haben vor ihren eigenen Interessen. Daher sei es unbedingt notwendig, dass Betreuer gegenüber ihren eigenen Handlungsmotiven stets wachsam blieben und sich aufrichtig selbst hinterfragten: Ob sie auch wirklich das Beste für ihre Kinder wollen oder ob hinter diesem Wohlwollen vorwiegend – oder schlimmer noch ausschließlich – eigene Interessen stehen? Begegnen sie ihnen, ob verrückt oder nicht, mit dem gleichen

Respekt, den sie für sich selbst in Anspruch nehmen?

Bettelheims Widerspruch zwischen seinem hohen Autonomieanspruch und seinen autokratischen Tendenzen wird auch deutlich anhand seines Lehrstils, wie ihn Bill Lazarus, der im Herbst 1969 an der Chicagoer Universität ein Seminar Bettelheims mit dem Titel „Understanding Human Behavior“ besucht, charakterisiert:

„The class became a lesson in freedom and tyranny. Bettelheim's manner of teaching fit the theme, combining his autocratic presence with his insistence that his students think, and challenge him” (Lazarus 1990, 31). Darüber hinaus fällt Bettelheim vieles auf und er spricht vieles direkt vor allen an, wie in folgender Begebenheit unangenehm deutlich zum Ausdruck gebracht wird:

„The first day. Some 120 students in the lecture hall, by far my largest class at the U of C. Bettelheim started talking about Freud. Then he noticed Amy, a quiet, shy girl, whose mind seemed to be wandering.

‘You! Yes, you!’ Bettelheim shouted in his deep German-Jewish accent, finger pointing right at Amy. ‘Are you boooooored?’

At that point, Amy wasn't.

‘Good. I can't teach when students are bored. If any of you are bored, tell me. We'll find something else to talk about’ ” (ebd.).

Es scheint Bettelheim im trockenen Lehrbetrieb eine willkommene Abwechslung zu sein, seine allgegenwärtige Wachsamkeit – auch gegenüber scheinbar Nebensächlichem – auf humoristische Weise zur Schau zu stellen. Dabei nimmt er allerdings in Kauf, dass diese zur Auflockerung gedachte „Showeinlage“ oft auf Kosten anderer geht, weshalb einigen seiner Zuhörer das Lachen zunehmend vergeht.

Trotz seiner eindringlichen Appelle, verletzten Kindern mit einem Höchstmaß an Feingefühl und Einfühlungsvermögen zu begegnen, fügt er oft selbst seinem Gegenüber, ob diese noch Kinder oder bereits schon erwachsene Studenten sind, Verletzungen zu; insbesondere dann, wenn sie einen dümmlichen, überheblichen Eindruck machen (vgl. Jurgensen 1976, 23). Denn der Psychoanalytiker und der Professor Bettelheim kommt mit Verrücktheit viel besser zurecht als mit Dummheit und Arroganz. Jurgensen, die Anfang der 70er Jahre sowohl Bettelheims Studentin als auch Erzieherin an seiner therapeutischen Einrichtung war, schreibt über ihren Professor und Chef: „Oft vermittelte er uns das Gefühl, wir seien Kamele, die sich umsonst placken” (ebd., 40). Sie schildert außerdem, wie Bettelheim arglose

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Studenten mit unerwarteter Schroffheit zurechtweist und ihre Versäumnisse im Beisein von Kommilitonen streng ermahnt:

„Seinem Adlerauge entging nichts, er gehörte zu denen, die niemanden übersehen. Mitten im Gespräch sagte er beiläufig, man habe die letzte Vorlesung geschwänzt, man schreibe mit, statt zuzuhören, man tuschle seinem Nachbarn Bemerkungen zu, die man lieber dem ganzen Semester zugute kommen lassen solle. Er hatte auch ein sehr feines Gehör und verstand das, was man sagte, besser als das, was man sagen wollte. Ein Mädchen meldete sich einmal zu Wort und begann:

‘Ich möchte Sie nicht unterbrechen, aber ...’

‘Warum tun Sie es dann?’ fragte Bettelheim und blickte sie erstaunt an. ‘Man soll nie tun, was man nicht tun will.’

Verdattert schwieg die Studentin.

‘Sehen Sie’, setzte der Professor hinzu, ‘man betrügt immer nur sich selbst’ ” (ebd., 23 f.).

Kurzum:

Bettelheim geht es nicht darum, sich beliebt zu machen, er möchte nicht von allen geliebt, aber von so vielen wie möglich verstanden werden. So wie er aufgrund seiner Hilfsbereitschaft, seiner klarsichtigen Verstandesschärfe und echten Anteilnahme von den einen gemocht wird, so wird er von den anderen als verletzend, sarkastischer Lehrmeister und arroganter Europäer abgelehnt (vgl. ebd., 40 f.). Bettelheim äußert sich stets unmissverständlich deutlich, auch wenn er dabei auf wenig Gegenliebe stößt. Er zieht eine offensive Konfrontation, die Probleme schonungslos aufdeckt, einer defensiven Diplomatie vor, die Probleme zudeckt.

Problematisch ist aber bei Bettelheim weniger seine offensiv-konfrontative Vorgehensweise oder sein aggressiv-aufbrausender Charakter, die bei seiner außerordentlich schwierigen Therapiearbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen und unter Berücksichtigung seiner eigenen Gewalterfahrungen während des Nationalsozialismus nichts Ungewöhnliches sind. Das Problem von Bettelheim ist vielmehr, dass er diese aggressive Seite seiner Person öffentlich verschweigt. Die Erzieherin Leslie Cleaver, die mehrere Jahre an der Orthogenic School tätig war, sprach auf der Bettelheim-Tagung (1996) in Bremen offen über Bettelheims zweites, zorniges Janusgesicht:

„Er konnte tiefe Anteilnahme für ein Kind zeigen, das sich in Schwierigkeiten befand, aber wenn ein Kind verbal oder physisch andere Kinder oder Mitarbeiter angriff, kam Dr. B.’s zweites

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Gesicht zum Vorschein ... Mit dramatischer Geste ... rief er aus: *Möchtest du geschlagen werden? Wenn du schlägst, wirst du geschlagen werden! Verstehst du mich?* (...) Ich glaube nicht, daß ich jemals gesehen habe, daß er ein Kind verletzte, aber ich glaube, daß er ... die Angst, die er erzeugte ... zur sozialen Kontrolle einsetzte ... Keinem der Mitarbeiter war es erlaubt, ein Kind zu schlagen" (Cleaver 1997, 25).

Tom Lyons hingegen, der ein Großteil seiner Kindheit an der Orthogenic School verbracht hat, ganze zwölf Jahre, hat seine diesbezüglichen Erfahrungen in dem Buch „The Pelican and After“ eingebracht. Darin schildert er, dass er weniger physisch, dafür umso mehr psychisch unter Bettelheims Wutausbrüchen litt. Besonders widerspricht er der Annahme, Bettelheims aggressive Seite sei lediglich therapeutischer Natur, sein Zorn lediglich ein aus pädagogischen Gründen bewusst eingesetzter und kontrollierter Zorn, seine Wutausbrüche nur zu therapeutischen Zwecken gespielte Wutausbrüche. Es schmerzte ihn zu erleben, wie er und seine Kameraden schutzlos dieser negativen Seite Bettelheims ausgeliefert waren, wohingegen Bettelheim von allen Seiten in Schutz genommen wurde. Entweder Bettelheim selbst oder andere für ihn waren stets eifrig bemüht, sein Tun zu rechtfertigen.

Eindeutig positiv zu sehen ist jedoch die Leistung Bettelheims, früher als die meisten anderen folgenden Zusammenhang erkannt und in den Mittelpunkt seines Wirkens gestellt zu haben:

Die Ursache von Problemen mit Kindern ist wesentlich häufiger, als man denkt, auf eigene, noch unbewältigte (Kindheits-)Konflikte zurückführbar. Darum setzt er auch seinen ganzen Psychoanalytiker-Ehrgeiz daran, diesen Teufelskreis aufzubrechen. Bettelheim weiß genau, wo er seinen Finger auf die Wunde zu legen hat, damit der andere sie spürt. Dabei nimmt er – wie bereits erwähnt – in Kauf, dass dies für den Betreffenden auch schmerzhaft sein kann, denn für Bettelheim ist Selbsterkenntnis der beste Weg zur Besserung. Bestätigt wird dieser Standpunkt von dem Psychoanalytiker Rosenfeld, der gemeinsam mit Bettelheim in Stanford mehrere psychotherapeutische Seminare für zukünftige und bereits praktizierende Therapeuten angeboten hatte (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 7):

„Viele Teilnehmer an unseren Seminaren machten einen konstruktiven Gebrauch von dieser schmerzlichen Konfrontation mit der eigenen Person und der eigenen Kindheit. Einige sagten, was sie von Dr. B. gelernt und aus seinem Seminar mitgenommen hätten, habe ihrem Leben eine neue Richtung gegeben oder sei von entscheidendem Einfluß auf ihre berufliche Laufbahn gewesen" (ebd., 21).

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Denn diejenigen, die ernsthaft auf der Suche nach Wahrheit sind und das übliche „Mogeln und Bemogeltwerden“ satt haben, können von ihrem Lehrer Bettelheim eine Menge über sich, ihren Beruf und über andere lernen. Ihnen kann Bettelheim helfen aus ihrer Durchschnittlichkeit herauszutreten, um besondere Therapeuten und Menschen zu werden. Eine Mitarbeiterin an der Orthogenic School schreibt daher den Hauptanteil ihres Erfolges Bettelheim zu:

„Was aus mir eine gute Mitarbeiterin und Therapeutin machte, war die Tatsache, daß sich der Direktor weigerte, beschwindelt zu werden und mir auch nicht gestattete, daß ich mich selber betrog. Das war es, was das Leben an der 'Schule' so interessant und erquickend, so schöpferisch und mühselig machte“ (Bettelheim 1975, 256).

Abschließend soll das wesentliche Profil der hier charakterisierten Janusgesichtigkeit Bettelheims noch einmal durch polarisierende Gegensatzpaare vorgestellt werden:

- | | | |
|--|---|--|
| 1. Empfänglichkeit für Schönheit | ↔ | Empfindung eigener Hässlichkeit |
| 2. Optimismus | ↔ | Pessimismus |
| 3. verstehende Sanftmut,
Geduld | ↔ | verletzende Schroffheit,
Unbeherrschtheit |
| 4. Fremdkritik übend | ↔ | wenig Eigenkritik übend |
| 5a. fordert Offenheit/Wahrhaftigkeit | ↔ | praktiziert Stillschweigen/Beschönigung |
| 5b. schonungslos direkt
bei anderen | ↔ | schonend diskret
in eigenen Dingen |
| 6. übt Kritik an professioneller
Distanz und Hierarchiedenken | ↔ | fällt aber selbst durch Distanziertheit
und Machtausübung auf |
| 7. Betonung der Wichtigkeit einer
herzlichen Atmosphäre | ↔ | zurückhaltende Herzlichkeit |
| 8. Autonomieprinzip | ↔ | Bevormundung, Benachteiligung |
| 9. anteilnehmender, um
Auflockerung bemühter
Lehrmeister | ↔ | autoritärer, streng-ermahnender
Lehrmeister |
| 10. Verbot von Gewalt | ↔ | Duldung eigener aggressiver Seiten |

I. Das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim

Der Grund für das oben dargestellte Janusgesicht Bettelheims entzieht sich wohl einer wissenschaftlichen pädagogischen Erklärung und liegt in den Tiefen seiner Persönlichkeit verborgen. Am ehesten scheint hier noch für Bettelheim diejenige Erfahrung heranziehbar zu sein, die Paulus im Römerbrief in die Worte fasst:

„... ich tue nicht das Gute, das ich will, sondern das Böse, das ich nicht will“ (Röm 7, 19).

Ziel dieses Kapitelabschnittes sowie des ersten Kapitels insgesamt war es, die Einzigartigkeit der facettenreichen Persönlichkeit Bettelheims unter genauer Betrachtung einzelner, wesentlicher Facetten und aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen. In fünf Unterkapiteln, die zusammen das erste Kapitel bilden, wurde versucht, das Einzigartige der vielseitigen Person Bruno Bettelheim herauszustellen:

I, 1: Biographische Hintergründe

I, 2: Praktizierender Humanist

I, 3: Pioniere psychoanalytischer Pädagogik

I, 4: Der Extrempädagoge und seine Extrempädagogik

I, 5: Das Janusgesicht Bruno Bettelheims

Im nun folgenden, ersten Teil des zweiten Kapitels (II, 1.1) tritt die Person Bettelheims in den Hintergrund und die ganze Aufmerksamkeit richtet sich:

- auf Wien als die Geburts- und Wirkungsstätte der Psychoanalyse sowie der psychoanalytisch-pädagogischen Bewegung,
- auf Wien als Geburts- und langjährigem Wohnort Bettelheims, an dem er seine ersten und zugleich prägendsten drei Lebensjahrzehnte verbringt.

Ziel des sich anschließenden Kapitelabschnittes ist es daher, das Einmalige dieser Wiener Kultur, etwas von der besonderen Atmosphäre jener „Wiener Jahre“ einzufangen. Bettelheims kulturelle Wurzeln gilt es freizulegen, um so zu einem umfassenderen Verständnis seiner Schriften und seines praktischen Handelns zu kommen.

II. Die soziokulturelle Prägung Bruno Bettelheims

„Die Psychoanalyse aber, die im Laufe meines langen Lebens überallhin gekommen ist, hat noch immer kein Heim, das wertvoller für sie wäre als eben die Stadt, wo sie geboren und herangewachsen ist“

(Freud 1938, Studienausg., Bd. 9, 504).

1. Die Wiener Jahre

Der 1903 in Wien als Kind jüdischer Eltern geborene Bruno Bettelheim lebt bis zu seinem 34. Lebensjahr in seiner Geburtsstadt, bis er am 2. Juni 1938 als jüdischer Gefangener von seiner Heimatstadt Wien ins Konzentrationslager Dachau gebracht wird (vgl. Sutton 1996, 175).

Seine ersten Lebensjahrzehnte, die bekanntlich die prägendsten sind, verbringt Bettelheim in derselben Stadt wie Freud, der Begründer der Psychoanalyse. So hat Bettelheim, der in Wien zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufwächst, die Entwicklung der Psychoanalyse sozusagen „live“ miterlebt. Bettelheim wird in dem gleichen Klima mit der Psychoanalyse vertraut, in dem sie entwickelt wird, und er stammt aus einer ähnlichen Herkunftsfamilie wie ihr Begründer:

„Als Kind einer assimilierten jüdischen Familie der Mittelschicht in Wien wurde ich in einer Umgebung aufgezogen und erzogen, die in vieler Hinsicht mit der Welt, aus der Freud kam, identisch war. Die Kultur, die mir in meinem Elternhaus, dann auf dem Gymnasium und schließlich an der Universität zu Wien vermittelt wurde, hatte sich seit Freuds Studententagen, fünfzig Jahre vorher, sehr wenig verändert“, schreibt Bettelheim (1984, 13).

Eine weitere biographische Parallele zu Freud ist, dass Bettelheim am 2. Juni 1938 durch den Abtransport nach Dachau gezwungen wird, Wien zu verlassen, und auch Freud verlässt Wien fast auf den Tag genau zur gleichen Zeit am 3. Juni 1938 sehr widerwillig, aber für immer, um nach London zu emigrieren (vgl. Sutton 1996, 174 f.).

Aufgrund dieser ähnlichen Sozialisation und als gründlicher Leser sowohl der deutschen Originalschriften als auch der englischen Übersetzungen Freuds sowie in Anbetracht seines außergewöhnlichen psychoanalytischen Sachverstandes kann Bettelheim zu Recht als guter Kenner des Freud'schen Gedankengutes bezeichnet werden (vgl. Bettelheim 1984, 13). Entsprechend sind seine zahlreichen Hinweise in

„Freud und die Seele des Menschen“ bezüglich fehlerhafter und missverständlicher Übersetzungen beim Lesen der englischsprachigen Freud-Literatur unbedingt zu berücksichtigen, und seine Behauptung, „daß die englischen Wiedergaben der Schriften Freuds viel von dem grundlegenden Humanismus, der das Original durchdringt, verzerren“ (ebd.), gilt es ernst zu nehmen. Was aber insgesamt bei der Lektüre dieser Abhandlung Bettelheims einen etwas bitteren Nachgeschmack hinterlässt, ist die Bestimmtheit, mit der Bettelheim davon überzeugt ist, stets im Geiste des Erfinders der Psychoanalyse zu argumentieren. Mehr noch: Bettelheim tritt in „Freud und die Seele des Menschen“ wie ein befugter Vertreter der reinen psychoanalytischen Lehre auf, ohne näher anzugeben, weshalb er glaubt, diese Befugnis für sich in Anspruch nehmen zu können. Denn so ähnlich die Sozialisation von Freud und Bettelheim in Wien auch verlaufen sein mag, so eng ihre kulturelle Verwandtschaft als assimilierte Mittelschichtjuden auch immer ist und so präzise seine Kenntnisse der Freud'schen Werke sein mögen, all das gibt Bettelheim nicht das Recht – wie in der obigen Schrift geschehen – als Gralshüter der Freud'schen Psychoanalyse aufzutreten.

Wir gehen nun auf das Prägende und Besondere dieser Wiener Zeit ein und wollen dabei aufzeigen, inwiefern sie Einfluss auf Bettelheims Denken, insbesondere auf sein psychoanalytisches Denken, hat.

So ist für das damalige Wien eine melancholisch-morbide Stimmung kennzeichnend, es ist eine Allgegenwärtigkeit des Sterblichen in den unterschiedlichsten Bereichen spürbar, die sowohl bei Freud als auch bei Bettelheim wichtige Spuren hinterlässt, denen im Anschluss (Kap. II, 1.1) nachgegangen werden soll.

Danach (Kap. II, 1.2) steht die Wiener Montessori-Bewegung im Mittelpunkt, da sie Bettelheims Leben und berufliches Wirken stark beeinflusst hat.

1.1 Die Allgegenwärtigkeit des Sterblichen

Die Allgegenwärtigkeit des Sterblichen wird bereits im Freud'schen Wien deutlich durch den kontinuierlichen Untergang des mächtigen Habsburgerreiches¹ während des 19. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Bettelheim 1990, 16 ff.):

Freud ist etwa zehn Jahre alt, als 1866 durch die Niederlage im deutschen Krieg und aufgrund der verlorenen legendären Schlacht bei Königgrätz die fast sechs Jahrhunderte dauernde Hegemonie Österreichs zu Ende geht. Im Laufe des 19. Jahrhunderts verliert das große Reich der Habsburger immer mehr an Bedeutung, bis es schließlich zur österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie (1867-1918) zusammengeschrumpft ist. Während des Ersten Weltkrieges setzt sich der historische Prozess des Zerfalls weiterhin fort, so dass mit dem Ende des Krieges im Jahre 1918 der endgültige Niedergang der Donaumonarchie unaufhaltsam ist. Viele stolze Österreicher, die die Aura und den Glanz von einst miterlebten, wollten diesen Untergang nicht wahrhaben. Die Untergangsstimmung dieser Zeit kommt auf humorvolle Weise in einem damals gängigen Ausspruch zum Ausdruck:

„Die Lage ist zwar hoffnungslos, aber nicht ernst“ (ebd., 19).

Die Wiener Intelligenz wendet sich zunehmend von dieser hoffnungslosen Außenwelt ab, dafür aber der vielversprechenden Innenwelt des Individuums zu. Man zieht unter den Intellektuellen das Interesse von der bedrohlichen äußeren Realität ab. Umso mehr konzentrieren die Intellektuellen ihre geistigen Kräfte auf das bislang verborgene und unbekanntes Innenleben, auf die inneren Realitäten des Menschseins. Seit der militärischen Niederlage Österreichs gegen Preußen im Jahre 1866 „war Wien eine Hauptstadt ohne Reich, ein Wasserkopf. Seine intellektuellen und gesellschaftlichen Eliten waren von der Außenwelt abgeschnitten; da stellten sie sich auf die Eroberung der Innenwelt um“, schreibt Bettelheim (Sorman 1993, 149). In einem Brief erklärt er seinem jüdischen Freund Carl Frankenstein, der Dekan der Pädagogischen Fakultät an der Hebräischen Universität in Jerusalem ist (vgl. Sutton 1996, 469), dass in den Jahren vor und nach seiner Geburt „die verzweifelte Lage Wiens und Österreichs eine Verinnerlichung – oder Introspektion ... des Denkens (Weininger), des Schreibens (Schnitzler), der Musik (Mahler, Schönberg usw.), der

¹ Einst war das riesige Habsburgerreich mit Wien als Hauptstadt das größte der Welt, noch größer als das antike Imperium Romanum. Die Habsburger herrschten über das „Heilige Römische Reich Deutscher Nation“. Im 16. Jahrhundert konnte der Habsburger Kaiser, Karl V., über ein den ganzen Erdball umspannendes Reich herrschen, in dem „die Sonne nicht unterging“.

Malerei (Klimt, Schiele) hervorbrachte – und natürlich Freud” (Bettelheim 1986, Brief an Frankenstein vom 18. Januar 1986). So schenken die geistigen Eliten in Wien einerseits dem „Dahinsiechen“ der Monarchie, das schließlich alle betrifft, wenig Beachtung bis hin zur völligen Ignoranz. Andererseits wird plötzlich dem Innenleben des einzelnen Menschen viel Bedeutung beigemessen und es wird sehr ernst genommen.

Die hohe Bedeutung, die Freud und seiner Lehre vom Innenleben des einzelnen Menschen im intellektuellen Wien zu Beginn des 20. Jahrhunderts zuerkannt wurde, wird in einer Geschichte deutlich, die uns Peter F. Drucker in seinen Erinnerungen erzählt. Drucker berichtet davon, wie er als kleiner Junge bei einem zufälligen Zusammentreffen beider Familien Freud die Hand reichen musste:

„Dies war jedoch mein einziger persönlicher Kontakt mit Dr. Freud, und der einzige Grund, warum ich mich überhaupt daran erinnere – denn natürlich habe ich all die anderen Erwachsenen vergessen, denen ich als Junge die Hand reichen mußte –, ist, daß meine Eltern nachher zu mir sagten: ‚Vergiß diesen Tag nicht; du hast soeben den bedeutendsten Mann in Österreich und vielleicht sogar in ganz Europa getroffen.‘ Dies war offensichtlich noch vor Ende des Krieges; denn ich fragte darauf: ‚Ist er noch bedeutender als der Kaiser?‘ ‚Ja‘, sagte mein Vater, ‚er ist noch bedeutender als der Kaiser‘ ” (Drucker 1981, 54 f.).

Diese Geschichte illustriert die Bedeutung Freuds im damaligen Wien umso mehr, als die Eltern Druckers keineswegs von Freud begeistert waren: „Meine Eltern waren keine Anhänger von Freud – tatsächlich stand meine Mutter sowohl ihm selbst als auch seinen Theorien äußerst kritisch gegenüber. Aber sie wußten dennoch, daß er der ‚bedeutendste Mann in Österreich und vielleicht sogar in ganz Europa‘ war” (ebd., 55).

Zu dem Ernstnehmen Freuds und dessen Erforschung des menschlichen Innenlebens gehört auch eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die Ambivalenz menschlicher Empfindungen. So charakterisiert Bettelheim (1990, 58) die ambivalente Atmosphäre jener Tage, indem er ein typisches, aber völlig gegensätzliches Verhalten von Wiener Intellektuellen beschreibt: ein vorgebliches „Abfälligsprechen über Wien, das nichts weiter war als ein Kaschieren einer irrationalen Liebesbindung an die Stadt und ihre Kultur.” Dem entspricht auch die ambivalente Gefühlsstimmung Freuds und Bettelheims zu Wien:

Beide bleiben trotz der Nazis, trotz des Antisemitismus noch so lange in ihrer geliebten Stadt, bis es einfach nicht mehr länger geht. In seinem ersten Brief aus dem Londoner Exil schreibt Freud an Eitingon (Briefe, 462, Brief vom 6. Juni 1938):

„Das Triumphgefühl der Befreiung vermengt sich zu stark mit der Trauer, denn man hat das Gefängnis, aus dem man entlassen wurde, immer noch sehr geliebt ...“ Und an anderer Stelle drückt Freud noch deutlicher seine tiefe Verbundenheit mit Wien aus: „Die Psychoanalyse aber, die im Laufe meines langen Lebens überallhin gekommen ist, hat noch immer kein Heim, das wertvoller für sie wäre als eben die Stadt, wo sie geboren und herangewachsen ist“ (Freud 1938, Studienausg., Bd. 9, 504).

Besonderer Ausdruck der zwiespältigen Stimmung in dieser Wiener Kultur ist die Allgegenwärtigkeit des Todes und die Allgegenwärtigkeit lebendiger Sexualität sowie die enge, tragische Verbindung von beidem. So war beispielsweise Freud „Zeit seines Lebens mit dem Tode beschäftigt ... Er dachte, er würde früher sterben als er letztendlich starb² ... er wurde immer verfolgt von der Idee des Todes, und was danach geschehen würde. Die Allgegenwärtigkeit unserer Sterblichkeit war ein Teil der Wiener Kultur. In der Mitte unseres Lebens wurden wir begleitet von dem Tode:

Der Kronprinz, zum Beispiel, beging Selbstmord, nachdem er einen Mord beging unmittelbar nach einem sexuellen Akt. Diese enge Beziehung zwischen Tod und Sex wurde beschrieben in der Wiener Kultur“ (Bettelheim/Ekstein 1994, 56).

Aufsehen erregt in Wien auch der Selbstmord des jungen und begabten Philosophen Otto Weininger³, der mit nur 23 Jahren an der Sterbestätte Ludwig van Beethovens seinem Leben ein Ende setzt (vgl. Bettelheim 1990, 23). Naomi Bettelheim, die jüngste Tochter Bettelheims, stellt den Suizid ihres in die USA emigrierten Vaters in Zusammenhang mit der morbiden Atmosphäre in Wien zu Zeiten Bettelheims:

„Es gab eine starke Beschäftigung mit dem Suizid in Österreich, als er jung war. (Es ist dokumentiert, daß Suizid in Österreich jahrzehntelang geradezu eine Epidemie war“) (Naomi Bettelheim zit. nach Fremon 1994, 110). Arthur Schnitzler, der berühmteste Repräsentant der Wiener Literatur jener Zeit und ein von Freud sehr geschätzter Schriftsteller⁴, verarbeitet in zahlreichen Werken das enge Zusammenspiel

² Diese nahe Todeserwartung Freuds verstärkte sich zunehmend, als bei ihm Epithelialekrebs (Kieferkrebs) diagnostiziert wurde, an dem er sechzehn Jahre lang (1923-1939) litt (vgl. Peters 1979, 82).

³ Die Wiener Intellektuellen sind sehr beeindruckt von Weiningers Werk „Geschlecht und Charakter“, das jedoch Sexualität extrem negativ bewertet (vgl. Bettelheim 1990, 23).

⁴ Freud bezeichnet den von ihm sehr geachteten Schriftsteller Arthur Schnitzler sogar als sein Alter-Ego, „weil er Romane und Stücke schrieb, die voller psychologischer Einsicht waren – Ideen, die Freud unter großen Schwierigkeiten mittels seiner Arbeit mit Patienten entwickelt hatte“ (Bettelheim /Ekstein 1994, 53).

von – tödlicher – (Selbst-)Zerstörung und Sexualität. Die kulturelle Atmosphäre zur Zeit Freuds und Bettelheims ist ein gefährliches Gemisch aus Geisteskrankheiten, Neurosen, Hysterie, (Selbst-)Mord, Sexualität und ihren Perversionen. Was zur Folge hat, dass eine ganze Generation Wiener Intellektueller sich eingehend mit der Tiefenpsychologie und mit dem Studium der menschlichen Seele beschäftigt:

Seine Perversionen, sein Wahnsinn stellen keine totgeschwiegenen Tabus mehr da. So ist die Metropole Wien der allererste Ort, an dem Wahnsinn „mit Medikamenten, durch Psychotherapie, Elektroschock und Psychoanalyse behandelt“ wird, und die erste Stadt, an der seit Ende des 19. Jahrhunderts laut Bettelheim Homosexualität nicht mehr als Verbrechen angesehen wird (Sorman 1993, 149).

„Dieses Milieu, das sich von allen Randerscheinungen faszinieren ließ – man hat es die ‘fröhliche Apokalypse’ genannt –, prägt den jungen Bettelheim“ (ebd.). Allen voran repräsentiert die kaiserliche Familie, auf die ganz Wien blickt, eine Vielfalt psychischer Randerscheinungen und seelischer Abnormalitäten (vgl. Bettelheim 1990, 20-24):

- Kaiser Franz Joseph, die Symbolfigur der Donaumonarchie, nicht zuletzt aufgrund seiner langen Regierungszeit (1848-1916), leidet sowohl unter der ständigen Abwesenheit seiner reisefreudigen Frau als auch unter dem eher schlechten Verhältnis zu seinem Sohn. Da der Kaiser nicht „Herr im eigenen Haus“ war, stürzte er sich vermutlich so sehr in seine Regierungszeit, dass daraus eine Arbeitsneurose wurde.
- Der Kaiser heiratet die wesentlich jüngere und hübsche bayerische Prinzessin Elisabeth, die das freie Reiseleben dem strengen Hofzeremoniell vorzieht. Sie hat ein besonderes Interesse für Geisteskranke und ist selbst – psychisch – krank: Hysterie, Narzissmus und Anorexie setzen ihr schwer zu und bedingen ihr „ewiges Hin- und Herflattern aus Angst vorm Rasten und Nachdenkenmüssen“ (Maurice Barrès zit. nach Bettelheim 1990, 21).
- Kronprinz Rudolf, der einen zwanghaft arbeitenden Vater hat, mit dem ihn wenig verbindet, dessen Mutter ständig auf Reisen ist, der zudem unglücklich mit einer belgischen Prinzessin verheiratet ist, ist sehr einsam und verliert letztendlich den Willen zum Leben. Mit 30 Jahren erschießt er nach dem Liebesakt zunächst seine Geliebte, danach tötet er sich auf die gleiche Weise (ebd., 22). So liegt eine eigenartige, melancholisch-morbide, sexuell getönte Stimmung über dem

Freud'schen Wien, die nach Bettelheims Geburt noch Jahre anhält. „In dieser einzigartigen Wiener Kultur waren die stärksten inneren Mächte Thanatos und Eros⁵ – der Todestrieb und der Geschlechtstrieb“, schreibt Bettelheim (1990, 24). Demzufolge ist Wien für Freud ein idealer Nährboden zur Erkundung dunkelster Abgründe des menschlichen Seelenlebens, zur Erforschung von Neurose, Hysterie, Sexualität und ihren Perversionen sowie der im Menschen innewohnenden destruktiven Tendenzen, die unter Umständen zu (Selbst-)Mord führen können.

Des Weiteren trägt bei Freud der Ausbruch des Ersten Weltkrieges zur intensiven Beschäftigung mit den zerstörerischen inneren Mächten bei, die in die Aufstellung der Freud'schen Todestriebhypothese mündet. Freud bekommt in diesem Krieg in starkem Ausmaße die Mächtigkeit zweier innerer Triebe zu spüren: die Liebe zum Leben (Lebenstrieb) und den Wunsch zu zerstören (Destruktionstrieb, Todestrieb). So unterscheidet Freud zwischen dem Lebenstrieb – Eros⁶ –, der „erhalten und vereinigen“ will und dessen psychische Energie Libido⁷ genannt wird, und dem Todestrieb, der „zerstören und töten“ möchte, für dessen Energie allerdings kein „der Libido analoger Terminus“ verwendet wird (vgl. Freud 1933 a, Studien-

⁵ In der griechischen Antike wird von „Eros“ gesprochen, wenn die Liebe und der Gott der Liebe gemeint ist. Bei Platon findet eine nähere Bestimmung des Eros-Begriffs statt, indem er ihn in dreifacherweise verwendet (vgl. Peters 1990, 171):

1. Eros = Gott der sexuellen Schöpferkraft des Mannes

Während Platon vom Eros als Gott der sexuellen Schöpferkraft spricht, bezeichnet Bettelheim – wie das obige Zitat belegt – Eros als Geschlechtstrieb, der dem Lustprinzip folgend auf unmittelbare Befriedigung drängt (vgl. Bettelheim 1990, 24). Aber ebenso wie Platon noch auf weitere Aspekte des Eros-Begriffs aufmerksam macht (siehe Punkte 2 und 3), weist auch Bettelheim auf eine andere Komponente vom Eros hin. Dabei tritt Eros als Sexualtrieb in den Hintergrund und ein entsexualisierter Eros kommt zum Vorschein. Dessen Streben ist weniger ein sexuelles als vielmehr ein aktives Streben nach einer höheren Persönlichkeitsintegration (vgl. Frattaroli 1994, 399, 405). Dieser sich am Realitätsprinzip orientierende, entsexualisierte Eros sucht nicht die unmittelbare Befriedigung, sondern „sorgt sich um die Zukunft“ und versucht zukünftig eine höhere Stufe der Integration zu erreichen (vgl. Bettelheim 1984, 122).

2. Eros = Gott der geistigen Schöpferkraft des Mannes

Von daher stammt der Begriff der platonischen Liebe, worunter eine rein geistige, ohne sexuelle Ambitionen empfundene Liebe verstanden wird.

3. Eros = Gott der Liebe zur Weisheit

Diese Bedeutung vor allem erhält Eros in der platonischen Philosophie. Das Wort Philosophie ist platonischen Ursprungs. Es bedeutet Liebe zur bzw. Streben nach Weisheit. Dieses Streben ist nach Platon vom Eros bestimmt (vgl. Platon, Sämtliche Werke, Bd. 2, 209 E - 212 A).

⁶ Nach Speziale-Bagliacca versteht Freud unter Eros „die Gesamtheit der Lebenstrieb, die der Selbsterhaltung des Menschen dienen, im Gegensatz zu den Todestrieben, die dann seine Nachfolger aus Gründen der Symmetrie als 'Thanatos' (griechisch: Tod) oder 'Destrudo' (lateinisch: Zerstörung) bezeichneten. Bei Freud jedenfalls wird man diese beiden Begriffe nicht finden“ (Speziale-Bagliacca 2000, 81).

⁷ Manche Schriften der Psychoanalyse – so auch die von Bettelheim – verwenden „Eros“ und „Libido“ als gleichbedeutende, synonyme Begriffe (vgl. Kaufhold 1994, 24; Fremon 1994, 108; Bettelheim 1982, 17).

ausg., Bd. 9, 281; ders. [1938] 1956, 12). Diese aggressiven Tendenzen sind allerdings primär gegen das Selbst gerichtet. Zum Selbst-Schutz wird der nach innen gerichtete Todestrieb auf äußere Objekte (Gegenstände oder Personen) gelenkt und durch Zerstörung derselben wird häufig ein Lustgewinn erzielt. Freud (1933 a, Studienausg., Bd. 9, 282) erklärt diesen Prozess wie folgt: „Der Todestrieb wird zum Destruktionstrieb, indem er ... nach außen, gegen die Objekte, gewendet wird. Das Lebewesen bewahrt sozusagen sein eigenes Leben dadurch, daß es fremdes zerstört. Ein Anteil des Todestriebes verbleibt aber im Innern des Lebewesens tätig, und wir haben versucht, eine ganze Anzahl von normalen und pathologischen Phänomenen von dieser Verinnerlichung des Destruktionstriebes abzuleiten.“ Freuds Triebtheorie, die einen 40-jährigen Entwicklungsprozess durchläuft (etwa 1890-1930), erfährt im Laufe dieser Zeit zahlreiche Veränderungen. Dazu gehört auch die radikal neue Annahme eines Todestriebes, die Freud erst und zugleich erstmalig im 1920 erschienenen Werk „Jenseits des Lustprinzips“ publiziert. Zehn Jahre später, 1930, beschreibt Freud in „das Unbehagen in der Kultur“ (Freud 1930, Studienausg., Bd. 9, 247) sehr anschaulich, wie er im Laufe der Jahre immer mehr von den Gedanken an die Existenz eines Todestriebes beherrscht wird. Trotz dieser Macht, die die Annahme eines Todestriebes auf Freuds Denken ausübt, bleibt sie für ihn so lange „tastende Spekulation – bis man etwas Besseres hat“ (Freud-Jones, 96, Brief vom 15. März 1935).

Ganz anders bei Bettelheim: Er teilt nicht nur die unter Analytikern heftig umstrittene Todestriebhypothese mit Freud, sondern für ihn ist die Existenz eines Todestriebes zur traurigen Tatsache geworden. Bettelheim hat am eigenen Leibe erfahren, wovon Freud spricht. Bettelheim hat die Macht des Bösen im Konzentrationslager zu spüren bekommen und dort zahlreiche (Selbst-)Morde „hautnah“ miterlebt. Als ehemaliger KZ-Häftling weiß er ebenso, wie mächtig Thanatos und Eros sein können, wie als Therapeut von schweren pathologischen Fällen während seiner klinischen Arbeit. In diesem Zusammenhang stellt der amerikanische Publizist, Celeste Fremon (1994, 108), in einem Gespräch mit Bruno Bettelheim über „Liebe und Tod“ fest, „daß Bettelheim Eros und Thanatos ... als echte innere Kräfte“ in seinem Leben erlebt hat und diese Begriffe nicht lediglich als „formale, psychoanalytische Fachausdrücke“ benutzt. Die Todestriebhypothese Freuds gelangt daher bei Bettelheim in den höheren Stand einer unbestreitbaren Tatsache. In „Freud und die Seele des Menschen“ spricht Bettelheim diesbezüglich eine

wesentlich eindeutiger Sprache als Freud: „Manche Menschen werden *mit Sicherheit* zum Tod getrieben – zum eigenen Tod oder zum Töten anderer“ (Bettelheim 1984, 119; Hervorh. G. M.). Demnach rezipiert Bettelheim diesbezügliche Überlegungen seines großen Vorbildes nicht nur, sondern modifiziert sie in so starkem Maße, dass Krumenacker (1998, 68 ff.) bei ihm von einer Radikalisierung des Freud'schen Gedankenguts spricht: „Es ist die derart in Bettelheims Werk nachweisbare ‘Karriere’ des Freud'schen Todestriebes von einer *Hypothese* zu einem *Faktum*, der Aufstieg von einer *metaphysischen Annahme* zu einer *unumstößlichen Tatsache* des menschlichen Seelenlebens, die mich veranlaßt, von einer Radikalisierung der Freud'schen Position durch den Milieuthérapeuten zu sprechen“ (ebd., 71).

Dem jungen Bettelheim begegnet die Allgegenwärtigkeit des Sterblichen in ganz persönlichen, die eigene Existenz bedrohenden Erfahrungen, die er zunächst in Wien, dann im Konzentrationslager durchleben musste (s. Kap. I, 1.2). Als KZ-Häftling ist Bettelheims Leben permanenter Bedrohung ausgesetzt. Zudem muss er einerseits dem Sterben zahlreicher Mitgefangener hilflos zusehen, auch den tödlichen Misshandlungen an seinem Cousin, was für ihn natürlich besonders schmerzhaft ist (vgl. Fisher 1993, 37 f.). Andererseits hat er den Tod von geliebten Verwandten, Freunden und Bekannten zu verkraften, die aus (rassen-)politischen Gründen von den Nazis ermordet oder Opfer des I. oder II. Weltkrieges geworden sind (vgl. Koelbl 1994, 61). Solch unmittelbare Konfrontation mit dem Tode, auch mit dem eigenen, hat sich unauslöschbar ins Gedächtnis Bettelheims eingeprägt:

„ ... daß enge Freunde und einige Verwandte umgebracht worden sind, daß sie, wenn wir nicht geflohen wären, mich ermordet hätten und meine engere Familie, das vergißt man nicht“, schreibt Bettelheim (ebd., 63).

Was Bettelheim in besonderer Weise auszeichnet, ist in dialektischer Umkehrung die ausgiebige Beschäftigung mit der Verneinung des Lebens: Die – insbesondere im Freud'schen Wien vorherrschende – Allgegenwärtigkeit des Sterblichen und die Annahme eines Todestriebes sind die Themen, die Bettelheim ein Leben lang umtreiben (vgl. Bettelheim/Ekstein 1994, 55, 60; Fremon 1994, 108). Nach Aussage des amerikanischen Publizisten Fremon (1994, 101) sprach der 86-jährige Bettelheim in einem Gespräch mit ihm „wenigstens die Hälfte der Zeit ... vom Tod und vom Sterben ... immer wieder kam er zurück zu den unabänderlichen Tatsachen“, die er nicht wie viele andere in diesem Alter verdrängte. Zugleich ist die Parallelität und

Intensität, mit der Bettelheim sich sowohl dem Sterben als auch dem Leben widmet, eine weitere Besonderheit von ihm. Er geht sogar so weit zu behaupten: Beide seien schicksalhaft ineinander verwoben, da die Endlichkeit dem Leben erst Sinn verleihe. „Der Tod, diese äußerste Verneinung des Lebens, wirft ganz akut die Frage nach dem Sinn dieses Lebens auf“ (Bettelheim 1982, 12). So ist es nach Bettelheim „auf eine seltsam dialektische Weise der Tod selbst, der dem Leben seinen tiefsten, seinen einzigartigsten Sinn verleiht“ (ebd., 13). Charakteristisch für Bettelheims ebenso langes wie bewegtes Leben sind demnach zwei absolut gegensätzliche Pole, die sich umso stärker gegenseitig anziehen:

Die Zerstörung bzw. der Tod und die Lebensbejahung bzw. das Leben.

A. Die Zerstörung bzw. der Tod

Als europäischer Freudianer befasst sich Bettelheim mit der bösen, destruktiven Seite des Menschseins. Der seinen Mitmenschen gegenüber äußerst skeptische Freud schreibt bezeichnenderweise, „daß die Menschen so durchschnittlich und im großen ganzen doch elendes Gesindel sind“ (Freud-Zweig, 11, Brief vom 2. Dezember 1927; vgl. Briefe, 407, Brief von Freud an Lou Andreas-Salomé vom 28. Juli 1929). Bereits der noch sehr junge, erst 21-jährige Freud äußert gegenüber Eduard Silberstein ohne Umschweife den Wunsch, „daß alles Gesindel, was es auf Erden gibt, vom heiligen Donner erschlagen wird ..., daß man erst alle drei Meilen einen Menschen treffen kann“ (Freud-Silberstein, 188, Brief vom 15. August 1877). Bettelheim konstatiert ebenfalls Bösartiges im Menschen:

Zerstörungswut (Destruktionstrieb) und gezieltes Aufsuchen des Todes (Todestrieb, Thanatos). Er ist überzeugt, dass ein ganz herkömmlicher Mensch, ein normaler „Biedermann von nebenan“ unter gewissen Lebensumständen ein skrupelloser SS-Mann werden kann, nicht lediglich Sadisten und „Untermenschen“ seien dazu in der Lage (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 56).

B. Die Lebensbejahung bzw. das Leben

Nach seiner Emigration nach Amerika hat sich Bettelheim von der pragmatischen und optimistischen Grundeinstellung seines Gastlandes prägen lassen:

Mit viel Optimismus und Zuversicht versucht Bettelheim, schwer traumatisierten Kindern und Jugendlichen, die zum Teil einen mehr toten als lebendigen Eindruck machen, zu neuem Leben zu verhelfen. Von sich und seinen Mitarbeitern fordert er bereit zu sein, in die Hölle hinabzusteigen, in der jene Kinder gefangen sind, ein Labyrinth völliger seelischer Desorientiertheit (vgl. Bettelheim 1975, 13 f.).

Eingehend studiert Bettelheim die Überlebensreaktionen seiner Patienten, um ihnen besser helfen zu können; so wie er als ehemaliger KZ-Häftling die Überlebenstechniken von sich und anderen Leidensgenossen analysierte, um Erlebtes besser verarbeiten zu können, um sich besser helfen zu können. Zeitlebens setzt er sich mit der Kunst des Überlebens in Extremsituationen auseinander (vgl. „Erziehung zum Überleben“, „Die Geburt des Selbst“, „So können sie nicht leben“, „Liebe als Therapie“, „Der Weg aus dem Labyrinth“, s. Kap. I, 4).

Bettelheim erforscht mit der ihm eigenen Tiefgründigkeit, was Menschen in extremen Notsituationen überlebensfähig macht. Sein Forschungsergebnis ist eindeutig:

- Die Liebe zu einem Menschen sowie
- die Fähigkeit, einen Sinn im Leben zu finden,

ermöglichten Menschen ein Überleben in unmenschlichen Extremsituationen. Auf diesen Zusammenhang weist Bettelheim (Fremon 1994, 107) mit folgenden Worten hin: „Wenn ich an diejenigen denke, die in den Lagern Selbstmord begingen ... würde ich sagen, daß sie nicht nur den Glauben an den Sinn des Lebens verloren hatten, sie hatten sich auch ... von ihren Liebesobjekten gelöst ... Aber solange wir jemanden lieben, versuchen wir zu überleben und wieder mit ihm vereinigt zu sein. So einfach ist das.“

Weiterhin charakteristisch für das Wien, das dem Emigranten Bettelheim in positiver Erinnerung geblieben ist, ist die Offenheit, mit der diese Stadt sich von ihren Pioniergeistern durchwehen hat lassen. Es ist daher „kein Zufall, daß die Psychoanalyse in Wien zur Welt kam und dort auch heranreifte“, beginnt Bettelheim (1990, 15) seinen Aufsatz über „Das Wien Sigmund Freuds“. Die Fortschrittlichkeit und Experimentierfreudigkeit Wiens, wie es Freud und Bettelheim im ersten Drittel des 20. Jahrhun-

derts erleben, findet im pädagogischen Bereich ihren Ausdruck im Einschlagen neuer Wege in der Fürsorge- und Sozialarbeit (z.B. Verwahrlostenpädagogik des Wiener August Aichhorn: s. Kap. I, 3.2) sowie in der Erprobung revolutionärer Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, die vor allem die (Wiener) Montessori-Bewegung kennzeichnen. Wie aufgeschlossen das Wien am Anfang des 20. Jahrhunderts auf neue geistige Errungenschaften reagiert, wird auch daran deutlich, mit welcher Begeisterung dort die völlig unkonventionellen Ideen der berühmten italienischen Pädagogin und Ärztin Maria Montessori aufgenommen werden. „Wien, die Stadt, in der so vieles im intellektuellen Leben des 20. Jahrhunderts seinen Anfang nahm, war der Schauplatz eines der interessantesten Kapitel in der Geschichte der Montessori-Bewegung“, beschreibt die Montessori-Biographin Kramer (1983, 342) die dort vorherrschende, offene geistige Aufbruchstimmung. Die Erziehungsreformen der Italienerin breiten sich schnell aus und erlangen Weltruhm, so dass eine über Europas Grenzen hinaus angesehene internationale Montessori-Bewegung entsteht. In Anbetracht solch beachtlicher Bedeutsamkeit wird im folgenden Kapitelabschnitt zunächst auf das Ausbreiten der Montessoripädagogik in Wien eingegangen. Und im Anschluss daran wird detailliert erörtert, inwieweit Bettelheims Denken und pädagogisch-therapeutisches Handeln vom Montessori'schen Gedankengut beeinflusst ist.

1.2 Die Wiener Montessori-Bewegung



Abb.: Maria Montessori (1913)

Quelle: Heiland 1994, 68

In den zwanziger und dreißiger Jahren erobern die radikal neuen Ideen Maria Montessoris die Hauptstadt Österreichs. Darüber hinaus entstehen auch in der Umgebung von Wien Montessori-Schulen (vgl. Kramer 1983, 378). Lili E. Roubiczek (später: Lili E. Peller), eine junge, sehr aktive Tschechin, die nach Wien kommt, um bei Karl Bühler Psychologie zu studieren, wird 1921 Montessori-Schülerin. Bereits ein Jahr danach gründet sie 1922 in Wien das legendäre „Haus der Jugend“, das nach Montessori-Grundsätzen arbeitet (vgl. Kramer 1983, 342 ff.; Ekstein 1967, 6 ff.). Die vielseitig interessierte Roubiczek fährt pädagogisch sozusagen zweigleisig: Als Leiterin der ersten Wiener Montessori-Schule gelingt es ihr 1923, 1925 und 1930, Maria Montessori zu Referaten über ihre Pädagogik in die Hauptstadt zu holen (vgl. Kramer 1983, 345, 348, 379).

Zudem bittet sie die psychoanalytische Pädagogin Anna Freud, Vorträge vor angehenden Montessori-Erziehern zu halten. Dieser Bitte kommt Anna Freud in den

dreißiger Jahren trotz ihrer zahlreichen (Lehr-)Verpflichtungen einmal wöchentlich nach (vgl. Sutton 1996, 109). Am 18. November 1931 spricht Roubiczek vor der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung in einem Gastvortrag über „Montessori-Pädagogik und psychoanalytische Pädagogik“ (vgl. Peters 1979, 110), nachdem sie 1930 ein persönliches Zusammentreffen von Maria Montessori und Anna Freud ermöglicht hatte (vgl. Krumenacker 1998, 237).

Die mögliche Vereinbarkeit dieser beiden pädagogischen Ansätze hängt sicherlich auch damit zusammen, dass die junge Anna Freud Anhängerin Montessoris war. In einem Brief von Sigmund Freud an Maria Montessori vom 20. Dezember 1917 bezeichnet dieser seine Tochter bereits als Anhängerin Montessoris und spricht anerkennend von Montessoris „menschenfreundlichen wie verständnisvollen Bestrebungen“ um die kindliche Seele sowie von der „großen Sympathie“, die er ihr entgegenbringt (vgl. Kramer 1983, 379 f.). Es soll nun der Frage nachgegangen werden, warum Montessori im damaligen Wien auf so viel positive Resonanz stößt und bereits ihr Name so viel Glanz ausstrahlt. So beendet Freud den obigen Brief an Montessori mit den sicherlich nicht nur auf seinen Wiener Charme zurückführbaren Worten: „Ich bin sehr gerne bereit, den Aufruf zur Gründung eines kleinen Instituts ... neben Ihnen zu unterschreiben. Der Widerstand, den mein Name beim Publikum erwecken könnte, muß durch den Glanz, der von Ihrem Namen ausstrahlt, überwältigt werden“ (ebd.).

Das Kind birgt, so Montessori, bereits alle Möglichkeiten der menschlichen Entwicklung in sich (vgl. Montessori 1989, 51 ff.; dies. 1988, 9 ff. u. 38 ff.). Es bedürfe daher lediglich einer Reform des bisherigen Erziehungs- und Schulwesens, um neue, gute und starke Kinder hervorzubringen, die fähig sind, die sozialen Missstände und Ungerechtigkeiten zu überwinden und eine bessere Gesellschaft aufzubauen. Für diejenigen, die wie Montessori auf die Kraft dieses neuen Kindes vertrauen, sind solch prophetische Aussagen über eine bessere Welt und eine höhere Menschheit keine utopische Vision, sondern realistisches Erziehungsziel. An die Stelle eines Verständnisses der Erziehung als Vermittlung von Kultur und Wissen rückt nun der Gedanke der Entfaltung der eigenen Kräfte des Zöglings nach einem zugrundeliegenden inneren Bauplan der Seele. Denn die Wurzeln der Entwicklung des Kindes zu einem guten Menschen liegen in seinem Inneren. Die vormalige Art der Erziehung, das Kind streng zu belehren und nach fest vorgegebenen Regeln in die Kultur einzuführen, tritt zurück, stattdessen tritt eine neue Forderung an die Pädagogik in

den Vordergrund: die Bereitstellung einer geeigneten Umgebung, damit sich die Persönlichkeit des Kindes nach einem immanenten Bauplan voll und ungestört zum Wohle des kleinen Menschen und schließlich zum Wohle der ihn umgebenden Menschen entfalten kann. Ziel der neuen Montessori-Erziehung ist es daher, dem Kinde eine seinen Bedürfnissen entsprechende „vorbereitete Umgebung“ zur Verfügung zu stellen.

Bettelheim, dessen intellektuelle Sozialisation in dem von Montessori geprägten geistigen Klima stattgefunden hat, übernimmt Elemente der Montessori-Pädagogik in seinem Therapiekonzept. Zumal sowohl Bettelheims erste Frau Regina Altstadt als auch seine zweite Ehefrau Gertrud Weinfeld aktiv in der Wiener Montessori-Bewegung mitarbeiteten.⁸ Bettelheim baut fünf wesentliche Bestandteile von Montessoris Gestaltung einer „vorbereiteten Umgebung“ in sein Konzept des „therapeutischen Milieus“ ein, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll:

- 1.2.1 Bedürfnisorientierte Umweltgestaltung
- 1.2.2 Nach ästhetischen Gesichtspunkten gestaltete Umgebung
- 1.2.3 Prinzip Ordnung
- 1.2.4 Pädagogik als Dienstleistung
- 1.2.5 Eltern als Randfiguren im pädagogisch-therapeutischen Prozess

1.2.1 Bedürfnisorientierte Umweltgestaltung

Die Gestaltung der Umgebung – darin sind sich Montessori (vgl. Ballauff et al. 1988, 46) und Bettelheim einig – soll bestmöglich den Bedürfnissen des Kindes entsprechen. Dieser Grundgedanke, alles aus der Perspektive des Kindes zu betrachten und dementsprechend dessen Umgebung umzugestalten, wird von beiden gleichermaßen vertreten, wie die folgenden gegenüber gestellten Texte beider zeigen:

⁸ Regina Altstadt ließ sich im „Haus der Kinder“ zur Montessori-Lehrerin ausbilden und gründete mit ihrer Freundin Anni Haček einen Montessori-Kindergarten, um dessen Finanzierung sich ihr zukünftiger Ehemann Bruno Bettelheim kümmerte, der das Projekt mit pädagogischem Interesse verfolgte (vgl. Sutton 1996, 119 ff.). Gertrud Weinfeld, ebenfalls Montessori-Lehrerin, übernahm sogar nach dem Weggang von Emmi Plank (später: Radanowicz) von Wien die Schulleitung der Montessori-Grundschule in der Grünentorgasse (vgl. Sutton 1996, 130 f.).

Maria Montessori

„Die Gegenstände, die sie umgeben, müssen der Größe und den Kräften des Kindes entsprechen:

leichte Möbel, die es tragen kann; niedrige Schränke, die sein Arm erreichen kann; leicht zu handhabende Schlösser; gut ausziehbare Schubladen; Türen, die leicht zu öffnen und zu schließen sind; Kleiderhaken, die in Reichhöhe des Kindes an der Wand angebracht sind; Bürsten, die seine kleine Hand umfassen kann; kleine Seifenstücke, die in seiner Hand Platz haben; so kleine Waschsüsseln, daß es die Kraft hat, sie auszuschütten; Besen mit einem kurzen, glatten und leichten Stiel; Kleider, die es leicht an- und ausziehen kann ... Dieses der freien Aktivität des Kindes offene Feld erlaubt ihm, sich zu bewegen und sich herauszubilden wie ein Mensch”

(Montessori 1995, 143 f.).

Bruno Bettelheim

„Sie müssen sich die Perspektive des Kindes verschaffen. Als ich an der *Orthogenic School* anfang, bin ich manchmal auf den Knien gelaufen. Daß ich mich kleinmachte wie ein Kind und die Welt betrachtete, so wie sie dem Kind erscheint, das war, wie ich meinte, eine großartige Vorbereitung darauf, in die Welt des Kindes einzutreten und sie von seinem Standpunkt aus zu betrachten ... Wenn Sie das machen ..., dann werden Sie wie ich zu dem Schluß kommen, daß unsere Häuser für Erwachsene gebaut sind. Von sich aus bauen Kinder gern kleine Zelte und Häuser mit sehr niedrigen Räumen, weil sie ihr eigenes Maß zugrunde legen”

(Bettelheim/Rosenfeld 1993, 86).

Auf eine dem Kind angepasste Proportionalität der Gegenstände wird sowohl an der Montessori-Schule als auch an der Orthogenic School großen Wert gelegt. Dazu gehören u.a.:

- Abschaffung beengender Schulbänke,
- kleine Stühle und Tische,
- niedrige Waschbecken und Toiletten,
- niedrige Schränke,
- ausreichende Bewegungsspielräume für die Kinder

(vgl. Bettelheim 1975, 144 ff.).

Montessori fordert beispielsweise im familiären Bereich die Abschaffung von engen Kinderstühlchen, Gitterställen und Gitterbetten (vgl. Montessori 1991, 82 ff.; dies. 1988, 13).

1.2.2 Nach ästhetischen Gesichtspunkten gestaltete Umgebung

Eine anregende Umgebung gilt es zu schaffen, die möglichst viel Sinne anspricht.⁹ Die Schönheit der Farben und Formen der Dinge soll zum einen die Neugier, Kreativität und die Aktivität des Kindes wecken, zum anderen zum Anschauen, zum Verweilen und zur Ruhe einladen sowie geistige Konzentration ermöglichen (vgl. Montessori 1992, 39 ff.); in Analogie zu vornehmlich katholischen Kirchen, die alles Schöne in ihren Räumen versammeln, um ihrem Anspruch als Ort der Sammlung und der inneren Einkehr besser gerecht werden zu können (vgl. Montessori 1995, 139; vgl. Bettelheim 1975, 112 f.). Kunstvoll gestaltete Kirchen und Klöster sollen als angenehme Orte der Besinnung dienen für Menschen, die Sinn und Heil suchen. Ebenso stellt die Orthogenic School – zwei ihrer Gebäude waren ursprünglich eine Kirche und ein Pfarrhaus – einen Ort der Heilung und Therapie dar und auch die Montessori-Schule ist ein Ort inneren Wachstums und der Selbstfindung (vgl. Bettelheim 1975, 110 ff.). Gleichsam bewegen sich daher die italienische Pädagogin (vgl. Montessori 1995, 136 ff.) und der österreichische Pädagoge (vgl. Bettelheim 1975, 164 ff.) in die gleiche Richtung und zwar:

- weg von der Sterilität einheitlicher Räume ausgestattet mit Bildern, die nach einem Allerweltsgeschmack ausgewählt werden, den niemand teilt;
- weg von der reinen Zweckorientiertheit beim Erwerb von Gegenständen (z.B. Strapazierfähigkeit, Abwaschbarkeit, Nützlichkeit) (ebd., 166, 168 f.);
- weg von dem „grauhaft Antiseptischen“ und dem „kalten Weiß“ (ebd., 173 f.);
- hin zu einer attraktiven, künstlerisch gestalteten Umgebung.

Wie wichtig diese Bewegung hin zu einer ästhetisch ansprechenden Umwelt ist, wird an drei Gründen deutlich:

⁹ Damit sind nicht nur die herkömmlichen fünf Sinne, wie z.B. der Seh- oder Tastsinn, gemeint, sondern auch kinästhetische oder Schönheitserfahrungen, die über die herkömmlichen Sinneserfahrungen hinausgehen. Diese gilt es, bei der Gestaltung einer „reiz-vollen“ Umwelt entsprechend zu berücksichtigen (vgl. Bettelheim 1975, 123 f.). Schließlich sollte nach Bettelheim (ebd., 116) „eine Gestaltung ... nicht nur bewundert werden, man muß sie sich wirklich zu eigen machen. Eine Skulptur muß man berühren, man muß auf sie hinaufklettern, damit das, was durch sie ausgedrückt werden soll, nicht nur durch das Auge und durch den Geist, sondern auch durch die Unmittelbarkeit der Berührung und kinästhetischer Erfahrungen vermittelt wird, bei denen ein Körper zum anderen spricht“ (s. Kap. VI, 2.1.2).

II. Die soziokulturelle Prägung Bruno Bettelheims

A. Durch die Aussendung positiver symbolischer Botschaften der Wertschätzung ist es möglich, direkt mit dem Unbewussten der Kinder – nonverbal – zu kommunizieren. Schließlich verfügen psychisch kranke Menschen über eine besondere Empfänglichkeit für symbolische Gehalte (ebd., 135). Beabsichtigte symbolische Botschaften könnten zum Beispiel von der Art sein:

- „Du bist mir der Mühe wert, alles so schön wie möglich zu machen.“
- „Die ganze Schönheit ist für dich da.“
- „Ich vertraue dir und traue dir zu mit zerbrechlichem Geschirr und feinen Gläsern angemessen umzugehen.“
- „Du bist mir mehr Wert als der kostbarste Gegenstand, den du zerbrechen könntest.“

(vgl. Bettelheim 1975, 168 f.; Montessori 1992, 57 f.).

B. Präventive Wirkung schöner Dinge

Die Entdeckung, dass Schönheit vor Vandalismus schützt, macht zunächst Montessori, die ihre Kinder in den Kinderhäusern als „gewissenhafteste *Bewahrer* der Gegenstände“ (Montessori 1995, 28; Hervorh. im Orig.) bezeichnet. Zu einem späteren Zeitpunkt entdeckt dies auch Bettelheim (1975, 166, 101), wenn er schreibt: „Unsere Erfahrung hat bewiesen, daß Taten bewußter oder fahrlässiger Zerstörung in dem gleichen Maße zurückgehen, indem wir die Umgebung der Patienten hübsch und anziehend gestalten. Im Gegenteil, die Patienten halten es sich bald zugute, ganz von sich aus behutsam mit den Dingen umzugehen ...“ (ebd., 101).

C. Je erfreulicher – und darauf weist Bettelheim (1975, 125) hin – die Umgebung ist, desto leichter fällt die Selbsterkenntnis, dass Probleme nicht allein auf widrige äußere Umstände rückführbar sind, sondern ebenso mit einem selbst und dem eigenen Inneren zu tun haben. So gesehen bietet eine „schmucke“ Umgebung in der gleichen Weise innere Orientierung, wie sie durch schmückende Ornamente äußere Orientierung ermöglicht (vgl. ebd., 126).

Wie wichtig sowohl für Bettelheim als auch für Montessori die richtige Orientierung für die Entwicklung des Kindes ist, zeigt sich in der Vehemenz, mit der sich beide Pädagogen für eine geordnete Umgebung einsetzen. Dieser Zusammenhang wird im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

1.2.3 Prinzip Ordnung

Nur wenn Einrichtungs- und Gebrauchsgegenstände ihren ganz bestimmten Platz haben, kann das Kind sich diesen einprägen und lernt auf diese Weise, sich in seiner Umgebung zu orientieren und zurechtzufinden. Demzufolge darf die Umgebung bei Montessori (1989 a, 104; vgl. Böhm 1969, 167) keine überflüssigen Dinge enthalten, die der Orientierung des Kindes im Wege stehen oder zielloses Tätigsein begünstigen. In diesem Zusammenhang schildert Montessori (1991, 60 f.) eine Szene mit einem halbjährigen Mädchen als Hauptperson:

„Im Kinderzimmer erscheint eines Tages eine Dame zu Besuch und legt ihren Sonnenschirm auf einen Tisch. Das Kind gerät in Erregung, aber offenkundig nicht über die Dame, sondern über den Schirm, denn es starrt ihn zuerst eine Weile an und beginnt dann zu weinen. Die Dame deutet dies als Wunsch nach dem Schirm und reicht ihn der Kleinen eiligst unter Lächeln und den üblichen Koseworten. Doch die Kleine stößt den Schirm von sich und schreit weiter. Was tun? ... Mit einem Male nimmt die Mutter, die etwas von den besprochenen Kundgebungen kindlicher Seelenzustände versteht, den Schirm vom Tisch und trägt ihn ins Nebenzimmer. Schlagartig beruhigt sich das Kind. Ursache für seinen Kummer war der Schirm auf dem Tisch gewesen, das heißt ein dort nicht hingehörender Gegenstand, der das Bild der übrigen Dinge in der Lage und Ordnung, wie das Kind sie gewohnt war, auf das empfindlichste gestört hatte.“

Kleinkinder zeigen nach Montessori (1991, 59 f.) „eine charakteristische Liebe für Ordnung. Im Alter von anderthalb bis zwei Jahren bringen sie bereits deutlich, wenn auch in verworrener Form, das Bedürfnis nach Ordnung in ihrer Umwelt zum Ausdruck ... Ganz offenkundig besitzt es eine Empfänglichkeit für Ordnung, die mit zunehmendem Alter wieder verschwindet, ... es handelt sich hierbei um eine der

wichtigsten und geheimnisvollsten sensiblen Perioden.“¹⁰ Montessori entdeckt beim kleinen Kind ein Ordnungsbedürfnis, ein ihm innewohnendes Bedürfnis des Sammelns und Ordnen von Sinneseindrücken. „Wozu diene dem Kind eine Menge angehäufter Bildeindrücke ohne jene Ordnung, wodurch diese erst zu einem sinnvollen Ganzen werden?“, heißt die rhetorische Frage, die Montessori (ebd., 66) in diesem Zusammenhang stellt. Eine komplizierte Umwelt mit ihren vielen ungeordneten Reizen erschwert jedoch das Streben des Kindes nach Ordnung. Aus diesem Grund sieht sich Montessori veranlasst, dem Kind durch das Anbieten von klar strukturierten Materialien eine Umgebung zu schaffen, die ihm die Befriedigung seines Ordnungsbedürfnisses ermöglicht.

Laut Montessori (1991, 59 ff.) und laut Bettelheim (1997, 37) kann es allein in einer geordneten Umgebung zu einer inneren Ordnung gelangen. Ein geregelter äußerer Rahmen ermöglicht eine bessere Orientierung und bringt so von außen mehr Ordnung ins Innenleben des verstörten Kindes hinein. Über eine Patientin schreibt Bettelheim (1997, 37): „Die Welt mußte zuerst einmal anfangen, Lucille angenehm und geordnet zu erscheinen, bevor sie irgendwie den Wunsch empfinden konnte,

¹⁰ Nach Montessori (1991, 46 ff.) wächst der Mensch nicht nur äußerlich in Intervallen, sondern ebenso entwickelt sich sein Inneres, seine Persönlichkeit in bestimmten Phasen. Sie spricht hier von sensiblen Perioden oder Empfänglichkeitsperioden. Diese Entwicklungsabschnitte seien nur von bestimmter Dauer und ermöglichten dem Kleinkind, sich bestimmte Fähigkeiten vollständig, leicht und schnell anzueignen. Periodisch auftretende Triebkräfte würden das Kind dazu veranlassen, sich diese Fähigkeiten anzueignen bzw. zu absorbieren (z.B. Erwerb der Muttersprache, besondere Sensibilität für Ordnung). Die besondere Empfänglichkeit und der Vorgang des Absorbierens laufe unbewusst ab, ohne bewusste Reflexion. Ist eine sensible Periode abgelaufen, habe der Geist für immer die Fähigkeit verloren, für den bestimmten Sachbereich besonders empfänglich zu sein, und kann ihn folglich nicht mehr so problemlos aufnehmen. Weitere Errungenschaften in diesem Bereich, z.B. das Erlernen einer Fremdsprache, könnten im Erwachsenenalter nur durch bewusstes Reflektieren und unter erheblichem Kraft- und Willensaufwand erzielt werden. Das Ergebnis sei häufig Überforderung und Müdigkeit anstelle des kindlichen Glücksempfindens nach unbewusster schöpferischer Tätigkeit. Montessori vergleicht die sensiblen Perioden mit einer Suchlampe, die vom Geist des Kindes ausgeht und bestimmte Dinge in seiner Umgebung mit außerordentlicher Helligkeit beleuchtet und es dem Kind ermöglicht, den beleuchteten Abschnitt mit großer Intensität aufzunehmen bzw. zu absorbieren. In der Abfolge der sensiblen Perioden sieht Montessori das „Meisterwerk der schöpferischen Natur“. Diese Abfolge der sensiblen Perioden verhindere, dass das Kind ziellos in der Weite seiner Umgebung umherirrt, und gebe ihm Richtung und Ziel seines Suchens vor. Für den Erwachsenen heißt das, dass er nicht direkt auf das Kind Einfluss nehmen kann, sondern dass sich seine erzieherische Tätigkeit darauf beschränkt, dem Kind eine Umgebung zu schaffen, in der die vitalen Bedürfnisse der Kinder Nahrung und Befriedigung finden. Unter den Bedingungen der Zeit Montessoris, in der den Begabungen von Kindern wenig Beachtung geschenkt worden ist und die materiellen Bedürfnisse des täglichen Lebens in einer Familie im Zentrum der Aufmerksamkeit standen, eröffnet Montessoris Theorie einen neuen Blick auf das Kind und stellt eine echte Innovation dar. In den modernen westlichen Industriegesellschaften von heute freilich, in denen sich eine Tendenz zur immer früheren Förderung von Begabungen von Kindern abzeichnet, wird allerdings auch die mögliche Gefahr der Theorie Montessoris, deren praktische Konsequenzen heute gleichsam vollzogen worden sind, deutlich: die Gefahr des Verlustes einer unbeschwerten Kindheit aus Angst davor, die jeweiligen sensiblen Perioden eines Kindes ungenutzt verstreichen zu lassen.

selbst eine angenehme Person zu werden und ihre chaotischen inneren Strebungen zu ordnen.”

Nur eine geordnete Umgebung kann demnach einen ordnenden Einfluss auf den kindlichen Geist ausüben, weshalb bei Montessori die „vorbereitete Umgebung“ geordnet sein muss ebenso wie bei Bettelheim das „therapeutische Milieu“.

Sie legen daher beide hohen Wert auf die Wiederherstellung der äußeren Ordnung. So gehört die Gewährleistung von äußerer Ordnung zu den Hauptaufgaben ihres Personals, wird aber nicht als normative Forderung von den Kindern abverlangt. Psychisch extrem kranke Menschen benötigen all ihre physischen und psychischen Energien, um wieder gesund zu werden, weshalb sie ihre kostbaren Lebensenergien nicht für anstrengende und lästige Aufräumarbeiten vergeuden sollten (vgl. Bettelheim/Karlin 1986, 153; s. Kap. IV, 3 E). Laut Jurgensen (1976, 90) kam die Reine-machefrau dreimal in der Woche in die Orthogenic School: „In der Schule galt die Vorschrift, daß alles peinlich sauber sein mußte, daß aber die Kinder nichts tun durften, denn sie sollten ihre Kräfte sparen, um sich auf fruchtbarere Arbeiten als Säubern konzentrieren zu können. Mädchen wie Maud und Nancy, die schon lange da waren (Nancy stand im fünften Behandlungsjahr), machten allerdings ihre Betten selbst“ (ebd.).

Bei psychisch kranken Kindern, die ihre Verzweiflung und Angst nur durch Zerstörungswut zum Ausdruck bringen können, wird aggressives Austoben in Bettelheims Institut geduldet und die auf diese Weise entstandene Unordnung vom Personal weggeräumt (vgl. Bettelheim 1985, 20 f.).

Zudem sei es aus therapeutischer Perspektive schwierig, schreibt Bettelheim (1975, 166), „seinen Zorn auf einen Menschen durchzuhalten, der in positiver Einstellung die Unordnung forträumt, die man selbst verursacht hat.“ Anders verhält es sich bei Kindern, die genügend Ich-Kontrolle aufweisen, um ihre Handlungen zu steuern. In ihrem Fall ist es therapeutischer, sie selbst ihr verursachtes Durcheinander beseitigen zu lassen (vgl. Bettelheim 1985, 20 f.).

Während der promovierte österreichische Pädagoge Bettelheim vorwiegend mit schwer gestörten psychiatrischen Patienten arbeitet, ein für seinen Berufsstand eher untypisches Klientel, wendet sich die eher durch ihren Beruf dazu prädestinierte

promovierte italienische Ärztin Montessori von der medizinisch geprägten Heilpädagogik ab und ausschließlich der Erziehung gesunder Kinder zu, die über ausreichend Ich-Kontrolle verfügen. Die benutzten Materialien und Gegenstände werden daher in den Montessori-Häusern in der Regel von den Kindern selbst aufgeräumt und häufig sogar mit Freude, wie Montessori (1991, 63) zu berichten weiß: „Immer wieder können wir in unseren Schulen beobachten, wie die Kinder auch in der Altersstufe von drei und vier Jahren nach jeder Übung freiwillig und freudig die dabei benutzten Dinge wieder aufräumen. Ordnung bedeutet, die Lage der Gegenstände im Raum kennen, sich an die Stelle erinnern, wo jedes Ding sich befindet. Das wieder bedeutet, sich in seiner Umwelt zurechtzufinden und sie in allen ihren Einzelheiten zu besitzen ... Nur wenn es seine Umwelt auf diese Weise besitzt, ist das Kind ruhig und glücklich.“ Damit die verwendeten Dinge aber von den Kindern wieder an ihren richtigen Ort zurückgebracht werden können, müssen sie der kindlichen Kraft und Größe angepasst sein. Einige Anregungen wie ein den kindlichen Proportionen angepasstes Montessori-Klassenzimmer konkret aussehen könnte, sind bereits weiter oben angegeben worden. Den Montessori-Erziehern wiederum kommt die motivierende Aufgabe zu, das Kind in seinem Bemühen um Ordnung zu unterstützen und dessen Ordnungssinn zu befriedigen. Sie haben als Wächter und Hüter der Umgebung darauf zu achten, dass die Gebrauchsgegenstände wieder an ihren Platz zurückgebracht werden. Da der Pädagoge als Bewahrer der Umgebung „im Denken Montessoris gleichzeitig einen Teil der ‘vorbereiteten Umgebung’ bildet, muß er selbst ‘ordentlich’, ‘gepflegt’ und ‘gut gekleidet’ sein, um seinen Beitrag zur Anziehungskraft der Umgebung leisten zu können“, ein Zusammenhang, auf den Krumenacker (1998, 252) hinweist.

In Analogie hierzu sind Bettelheims Betreuer ebenfalls fester Bestandteil des therapeutischen Milieus. Die Erzieher an der Orthogenic School haben dementsprechend genauso ordentlich und gepflegt zu sein und für Sauberkeit zu sorgen wie die Erzieher an der Montessori-Schule. Diesbezügliche Versäumnisse lässt Bettelheim, der selbst stets tadellos korrekt mit Anzug und Krawatte gekleidet ist und auf Ordnung Wert legt (vgl. Jurgensen 1976, 19, 29, 44; Sutton 1996, 328), bei keinem Betreuer durchgehen – unabhängig davon, wie ordentlich oder unordentlich sich die zu Betreuenden verhalten:

- a 1 So wird eine Erzieherin vor ihren Kollegen und sogar vor einer ganz neuen Mitarbeiterin in aller Strenge für ihre unordentliche Kleidung bei der Begrüßung einer Patientin gerügt (vgl. Jurgensen 1976, 29).
- a 2 Einer anderen Erzieherin wird in einer Mitarbeiterkonferenz vorgeworfen, die von einer Patientin zur Reparatur anvertraute Uhr achtlos herumliegen gelassen zu haben. Bettelheim stellt sie vor allen zur Rede: „ Wenn Sie Ihre Uhr jemandem gegeben hätten, damit er sie zum Uhrmacher bringt, und wenn Sie dann diese Uhr auf einem Tisch herumliegen sehen würden – was würden Sie dann denken? ‘Daß diesem Jemand meine Uhr egal ist’, stieß Katherine zwischen den Zähnen hervor. ‘Daß Sie diesem Jemand egal sind!’ ”, korrigiert Bettelheim (ebd., 55).
- a 3 Bei einer Besprechung werden einige Erzieherinnen von Steve, einem Erzieher in leitender Funktion, namentlich genannt und zur Ordnung ermahnt, als diese die Kochnische im Clubraum unaufgeräumt hinterließen: „Diese Kochnische sei vor allem für die Heranwachsenden bestimmt, und ab sofort habe niemand mehr Zutritt, der sich nicht aufrufen könne, die Küche in tadellosem Zustand zu hinterlassen” (ebd., 56).

Zu den Bemühungen Bettelheims und seines Teams um die Herstellung und Bewahrung der äußeren Ordnung gehört ferner:

- b 1 die strukturierte Aufteilung des Gebäudes

Zur Unterscheidung der verschiedenen Stockwerke und Räume werden zum Beispiel Wandgemälde und auffallende Schmuckgegenstände angebracht: „Wenn der Eingang zu seinem Zimmer dort ist, wo der Löwe sitzt, wird er nicht in die verkehrte Tür mit der Giraffe gehen” (Bettelheim 1975, 126), so dass Bettelheim mit einfachsten Hinweisen und Symbolen den Verwirrtesten Orientierung ermöglicht.

- b 2 die klare Gliederung der Räume

Beispielsweise erfolgt eine übersichtliche Aufteilung der Kinder-Wohnräume in einen Gruppenbereich (Tische und Stühle) und einen Privatbereich (Bett und Kommode)(s. Kap. VI, 2.3).

b 3 die Entfernung von Gefahrenquellen in der Umgebung

Dazu ist es notwendig, gefährliche Gegenstände (z.B. Medikamente, Scheren, Seile, Nägel, Rasierapparat, Glassachen wegen Scherbengefahr) wegzuschließen. Auf Wunsch bekommen Kinder einen Gegenstand ausgehändigt. Sie dürfen ihn unter Aufsicht eines Mitarbeiters benutzen, sobald aber Gefahr im Verzuge ist, wird er sofort wieder weggesperrt (ebd., 75 ff.).

b 4 der geregelte Schichtdienst

Wochentage¹¹

Weckdienst: Mo - Fr von 7.30 - 9.00 Uhr

(1. Schicht)

Das Wecken wird an den Wochentagen ein Trimester lang von einer Erzieherin übernommen (vgl. Jurgensen 1976, 80):

wecken

anziehen/waschen

frühstücken

„Diese fünf Dienstzeiten zählten zusammen als eine Schicht“ (ebd.).

Unterricht: Mo - Fr von 9.00 - 15.00 Uhr (vgl. ebd., 47)

Mittagessen: 12.30 Uhr (vgl. ebd., 91)

Spätschicht: So - Do von 15.00 Uhr - zur Schlafenszeit (vgl. ebd., 59)

(5 Schichten)

Freizeitgestaltung (z.B. Sport, Ausflüge, Museumsbesuche, Kino, Spiele, lesen, ausruhen)

Imbiss zu Schichtbeginn: 15.00 Uhr

Abendessen: 17.45 - 18.30 Uhr

(vgl. Jurgensen 1976, 61, 69, 88).

vor dem Schlafengehen:

Imbiss (vgl. Bettelheim 1997, 171)

ausziehen/baden (vgl. ebd., 333)

Gutenacht-Geschichten und Lieder (vgl. ebd., 70, 262 f.)

¹¹ Allerdings wird zu den Wochentagen auch die Spätschicht am Sonntag dazugezählt, die um 15.00 Uhr beginnt (siehe oben: Spätschicht).

Der siebenjährige Hank, der durch aggressive Wutanfälle, Sauberkeits- und Ausscheidungsängste sowie durch zahlreiche andere Zwänge sich und anderen das Leben schwer macht, stellt am Ende seines zweiten Tages an der Orthogenic School erfreut fest (vgl. ebd., 68 ff.): „ ‚Jesses‘, sagte er, ‚drei Sachen kriegen wir, wenn wir ins Bett gehen – Geschichten, Lieder und was zu essen‘ ” (Bettelheim 1997, 70; vgl. auch 262 f.).

Nachtdienst: In der Nacht steht immer ein Betreuer zur Verfügung, der „Dienst hat“; notfalls können außerdem die in der Schule schlafenden Betreuer zur Verstärkung hinzugeholt werden (vgl. ebd., 78).

Wochenende

An den Wochenenden übernimmt jeweils ein Mitarbeiter zwei Schichten, die sogenannte Vierundzwanzigstundenschicht: bestehend aus je einer Abend- und einer Tagesschicht (s. Kap. III, 2).

Wochenende: Fr: 15.00 - Sa: 15.00 Uhr (vgl. Jurgensen 1976, 89)
(4 Schichten) (Fr: 15.00 Uhr - zur Schlafenszeit
Sa: 8.00 - 15.00 Uhr)
Sa: 15.00 - So: 15.00 Uhr
(Sa: 15.00 Uhr - zur Schlafenszeit
So: 8.00 - 15.00 Uhr)

1.2.4 Pädagogik als Dienstleistung

Sowohl Bettelheim als auch Montessori betrachten die Pädagogik als dienstleistenden Fachbereich, der sich für ein kindgerechteres Leben einsetzt. Beide fassen ihre Pädagogik als Hilfe zum Leben auf (vgl. Böhm 1969, 123), weshalb sie vollen Dienst-einsatz von ihren Erziehern erwarten. Mit dem Ziel, stark leidgeplagten Kindern ein besseres Leben zu ermöglichen, verlangt Bettelheim von seinen Mitarbeitern:

- eine optimale Befriedigung kindlicher Bedürfnisse (vgl. Bettelheim 1975, 35-45 „ ‚Privilegien‘ als Therapie“ ; ebd., 46-49 „Seelisch-geistige Gesundheit. Autonomie und Bedürfnisbefriedigung“ ; ebd., 56, 167; Bettelheim/Rosenfeld 1993, 96 f., 108 ff.; Bettelheim 1985, 33 f.; ders. 1982, 137).

- eine bestmögliche Dienstbereitschaft, die zum Teil die eigene Belastbarkeitsgrenze der Erzieher deutlich überschreitet (vgl. Erfahrungsbericht von Jurgensen 1976; Bettelheim/Hermann 1993, 82 f.).

Für einen typischen Wiener jener Zeit waren ohnehin Werte, wie die „Treue zu einer Sache“ oder der „Diener einer Sache“ zu sein, charakteristisch (vgl. Federn 1974, 463). So beschreibt Ernst Federn, der Sohn des berühmten Psychoanalytikers Paul Federn, der sehr eng mit Freud zusammenarbeitete und 14 Jahre lang sein Stellvertreter in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung war (vgl. ebd., 461), Freud als jemanden, der „bei seinen Mitarbeitern die Loyalität höher als ihr intellektuelles Niveau“ wertete (ebd., 464). Als ehemaliger Wiener, der in jungen Jahren von solchen Idealen stark geprägt wurde, hält der ältere Bettelheim auch im oberflächlichen und andersartigen Amerika daran fest:

Bettelheim zeigt sich auch in der Fremde gegenüber Freud als treuer Anhänger, gleichzeitig arbeitet er treu an der Verwirklichung seiner Milieuthapie. Als „treuer Diener einer guten Sache“, der Heilung notleidender Kinder, steht er seinen Patienten und Mitarbeitern beinahe rund um die Uhr und fast 30 Jahre lang voll zur Verfügung. Die vorbildliche Hilfs- und Dienstbereitschaft, die Bettelheim von sich selbst wie von seinen Erziehern abverlangt, wird ebenso von einem Montessori-Erzieher erwartet, dessen idealtypisches Verhalten Krumenacker (1998, 244) wie folgt beschreibt: „Im Geiste der Liebe hat er sich zum ‘demütigen’ und hilfsbereiten Diener der Kinder gewandelt und bietet ihnen eine angepaßte Umgebung, in der sich ihre normale Entwicklung ohne seine störenden Eingriffe vollziehen kann.“ Im didaktischen Material ist die Fehlerkontrolle bereits inbegriffen, so dass es keines korrigierenden Montessori-Lehrers bedarf. Sobald der Lehrer mit den entsprechenden Unterrichtsmaterialien die Aufmerksamkeit der Kinder gewonnen hat, zieht er sich hilfsbereit in den Hintergrund zurück und lässt das Kind durch die Arbeit mit den Materialien selbsttätig in seiner Entwicklung voranschreiten. Im gleichen Maße hat sich der psychoanalytisch orientierte Erzieher bei Bettelheim in Zurückhaltung zu üben. Er muss die Fähigkeit besitzen, gegebenenfalls weniger im Vordergrund zu agieren als vielmehr unauffällig im Hintergrund zu reagieren. In Anlehnung an Sigmund Freud vergleicht Bettelheim (1975, 350) die Aufgabe des Psychoanalytikers mit dem Dienst einer einfachen Hebamme: „Wir sind in dem Sinne Hebammen, indem wir diesen neuen Menschen, der zu einer Ganzheit gefunden hat, nicht selbst herstellen; unser Stolz und unsere Befriedigung müssen aus unserer Hilfe bei

seiner Geburt kommen.“¹² Die gebärende Mutter hingegen ebenso wie der zu ihr gehörende Vater des Kindes spielen in Bettelheims Therapiekonzept eine Nebenrolle. Der folgende Abschnitt zeigt auf, weshalb die Eltern sowohl bei Bettelheims als auch bei Montessoris Erziehungskonzeption eher eine zweitrangige Rolle spielen.

1.2.5 Eltern als Randfiguren im pädagogisch-therapeutischen Prozess

Nach Montessori sind Erwachsene und Kinder zwei ganz andersartige Wesen: „Der Erwachsene ist ein willensstarker, herrschender Mensch im Gegensatz zu dem kleinen, unwissenden Kinde, das hilflos seiner Obhut anvertraut ist“ (Montessori 1988, 8). Montessori geht also nicht nur von zwei Wesensarten aus, die völlig unterschiedlich, sondern die vielfach gegensätzlich sind. Die Bedürfnisse und Interessen der Kinder widersprechen oft denen der Erwachsenen. Der Aktivitätsdrang bewirkt, dass das Kind – seinem inneren Drang folgend – ständig aktiv sein muss. Nur so kann sich der Mensch entfalten und sich vom Neugeborenen zum Erwachsenen entwickeln (Montessori 1991, 196 ff.). Diese umtriebige Entwicklungsarbeit des Kindes und die dem ökonomischen Prinzip folgende Arbeit von Erwachsenen behindern sich jedoch oft gegenseitig. Es entsteht, so Montessori (1932, 14), ein Kampf zwischen beiden rivalisierenden „Gesellschaftsklassen“, sie spricht sogar von einem „Kriegszustand“ (Montessori zit. nach Böhm 1969, 152). Doch dieser Kampf stellt eine Auseinandersetzung zwischen zwei ungleichen Parteien dar und ist somit von vornherein ungerecht. Der Streit wird häufig durch die Unterdrückung des Schwächeren, also auf Kosten des Kindes ausgetragen, das dem Erwachsenen deutlich unterlegen und zudem hilflos ausgesetzt ist. Dieser Konflikt könnte, so Montessori, nur durch eine in ihrem Sinne herbeigeführte Einstellungs- und Verhaltensänderung von Erwachsenen gelöst werden, die zur Folge hat, dass Erwachsene aufhören, Kinder beherrschen zu wollen, und beginnen, diese als wesensmäßig verschiedene Wesen zu akzeptieren (vgl. Böhm 1969, 156).

Montessori vertritt daher – wie oben ausgeführt – ebenso wie der von ihr beeinflusste Bettelheim apodiktisch die These von einer konflikthafter Erwachsenen-Kind-Beziehung. In ihren Erziehungskonzepten plädieren sie deshalb dafür in ihrer Pädagogik ungeschulte Erwachsene, wie beispielsweise die Eltern, vom pädagogisch-

¹² Geistesgeschichtlich liegt diesem Bild die sokratische Hebammenkunst, die Maieutik, zugrunde, die der platonische Sokrates in seinen Gesprächen praktiziert (vgl. Platon, Bd. 3, Theaitetos 148e ff.).

therapeutischen Institutsalltag weitestgehend fernzuhalten. Sie überlassen die ihnen anvertrauten Kinder Fachkräften, die nach Montessori oder nach psychoanalytisch orientierten Grundsätzen arbeiten. Übereinstimmend gehen sie davon aus, dass das in seiner Würde missachtete Kind ohnmächtig und hilflos einer repressiven und feindseligen Erwachsenen-(Eltern-)Welt ausgeliefert ist. Auf diesem pädagogisch vergifteten Nährboden können vielfältige Deviationen bis hin zu den krankhaftesten Verhaltensabweichungen entstehen. Sowohl bei Montessori als auch bei Bettelheim erfolgt daher die Sozialisation ihrer Zöglinge innerhalb eines institutsinternen, pädagogisch-therapeutischen Ortes mit fachkundigem Personal, geschützt vor den Gefahren der Außenwelt und fernab von der Familie. Bei beiden spielen die Eltern im pädagogisch-therapeutischen Geschehen eine Nebenrolle. Die Montessori-Schule bzw. die Orthogenic School Bettelheims sollen zu dem Ort werden, an dem der Kampf zwischen zerstörenden Erwachsenen und verstörten Kindern endlich zur Ruhe kommt.

Das Hauptanliegen der bisherigen sowie der folgenden Kapitelabschnitte des gesamten zweiten Kapitels ist es, die soziokulturellen Wurzeln Bettelheims offenzulegen und näher zu betrachten. Während im Vorangegangenen die soziokulturelle Prägung Bettelheims hinsichtlich seiner Wiener Jahre Gegenstand der Betrachtung war (Kap. II, 1), rückt im Anschluss die soziokulturelle Prägung Bettelheims bezüglich seines Lebens in der Neuen Welt, insbesondere seine Chicagoer Jahre, in den Blickpunkt (Kap. II, 2). Die Aufgabe des nächsten Kapitelabschnittes „Neuanfang in der Neuen Welt“ ist es herauszufinden, wie anders die Stimmungslage, die Grundhaltung, die Mentalität in der Neuen im Vergleich zur Alten Welt ist, und zu untersuchen, inwiefern der österreichisch-amerikanische Psychoanalytiker Bettelheim von der kulturellen Andersartigkeit beider Kontinente maßgeblich beeinflusst wurde.

2. Neuanfang in der Neuen Welt

2.1 Gegensätze: Alte und Neue Welt

Im Österreich der Zwischenkriegsjahre ist das universitäre Leben geprägt von Strenge und Steifheit, von Seminaren im Vorlesungsstil und einem autoritär-distanzierten Umgang mit den Studenten. Viele österreichische Akademiker haben daher im amerikanischen Exil große Probleme damit, „daß ein Herr Doktor oder ein Herr Professor in Amerika nicht die Ehrerbietung beanspruchen konnte, die er in Europa gewöhnt war“ (Coser 1988, 100). Die Ansprache unter Beibehaltung voller Titel ist im damaligen Wiener (Universitäts-)Leben ebenso eine Selbstverständlichkeit wie kultiviertes Benehmen und die Vermittlung höherer humanistischer Bildungs- und Erziehungsziele. Während demnach zu Bettelheims Schul- und Studienzeit noch großen Wert auf eine fundierte Allgemeinbildung gelegt wird, wird in Amerika bereits einseitiges Spezialistentum favorisiert.

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die distinguierte Benimmkultur europäischer Professoren, die im Gegenzug auch von den Studenten erwartet wird, weit entfernt ist von der legeren Hemdsärmeligkeit amerikanischer Kollegen, die einen eher lockeren Umgang mit ihren Studenten pflegen und auf diese so gut wie möglich einzugehen versuchen. So hebt Stourzh¹³ auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Amerikastudien in Frankfurt/Main (am 23. Mai 1964) gegenüber seinen Zuhörern hervor, dass „der persönliche Kontakt zwischen Schüler und Lehrer im amerikanischen College- und Universitätssystem wesentlich enger ist als im vielfach erstarrten Vorlesungsbetrieb der mitteleuropäischen Hochschulen“ (Stourzh 1965, 63).

Zudem ist bereits in den Kriegsjahren in den USA die Erziehung weniger patriarchalisch und weniger auf die Einübung konventioneller Anstandsregeln ausgerichtet, als dies auf dem alten europäischen Kontinent der Fall ist. Stattdessen wird in der liberalen Neuen Welt eine freiheitlich-demokratische Erziehung propagiert, für die ein ungewohnt offener Umgang zwischen Erziehern und zu Erziehenden charakteristisch ist. So ist es in Amerika durchaus üblich, dass Professoren und Studenten nach den

¹³ Gerald Stourzh, der in Wien promovierte und 1951 als Research Associate an die Chicagoer Universität wechselt (Stourzh 1965, 59), kann sich von beiden Universitätssystemen einen persönlichen Eindruck verschaffen und die deutschsprachige Immigration in die Vereinigten Staaten vor Ort beobachten.

Vorlesungen gemeinsam eine Tasse Kaffee trinken und sich ungezwungen miteinander unterhalten und diskutieren (vgl. Jurgensen 1976, 25). „Bettelheim dagegen verließ den Hörsaal, sobald die Stunde um war. Man traf ihn nie auf dem Universitätsgelände oder in den Gemeinschaftsräumen“ (ebd.). Es bleibt allerdings offen, was der wahre Hintergrund für Bettelheims reserviertes Verhalten ist:

Ist es lediglich Zeitmangel, wenn er „raschen Schrittes“ davoneilt (ebd., 25 f.)? Oder kann der österreichische Emigrant mit solch lässiger amerikanischer Gesprächssitte deshalb nichts anfangen, weil sie eine Gleichheit zwischen Professoren und Studenten vortäuscht, die es in Wirklichkeit aufgrund des hohen Wissens-, Alters- und Machtgefälles nun einmal nicht geben kann?

Trifft Letzteres zu, entspricht es Bettelheims Naturell, dass er kein Interesse daran hat, eine lediglich künstlich ungezwungene Unterhaltung zu führen, die sowohl von professoraler wie von studentischer Seite einer distanzierenden, dafür aber ehrlichen Authentizität entbehrt. Die damalige Studentin Geneviève Jurgensen (1976, 19) vermutet instinktiv richtig, dass sie bei Herrn Professor Bettelheim gut daran tut, „jegliche Faulheit, Verträumtheit und Lässigkeit abzulegen.“ Darüber hinaus berichtet die frühere Studentin der Chicagoer Universität weiter, wie beispielsweise trotz des offiziellen Rauchverbots „Professoren und Studenten seelenruhig in allen Unterrichtsräumen“ rauchten (ebd.). Doch auch in dieser Kleinigkeit weicht der von Europa stammende Bettelheim vom typischen Verhalten amerikanischer Hochschulkollegen ab. Mit dem für ihn charakteristischen Humor verbunden mit professoraler Strenge weist er einen Studenten mit der Frage, ob er lesen könne, auf das Rauchverbotschild hin, das aus Sicherheitsgründen zu beachten sei (ebd., 19 f.).

Bettelheim, der sein Wissen und seine Erfahrungen so lange an andere weitergeben möchte, wie es ihm seine Gesundheit und die nachgewachsene Generation erlauben, unterrichtet auch noch als Pensionär von 1977 bis 1983 gemeinsam mit dem über vierzig Jahre jüngeren Psychoanalytiker Rosenfeld an der Stanford Universität in Palo Alto (Kalifornien) (Bettelheim/Rosenfeld 1993, 7). Im Laufe dieser sechsjährigen Zusammenarbeit hat Rosenfeld ausreichend Gelegenheit Bettelheim kennenzulernen. Er bezeichnet Bettelheim als „das Produkt der von jeher strengen europäischen Erziehung“ (ebd., 21).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für amerikanische Colleges oder Universitäten insgesamt eine großzügigere Umgangs- und Meinungsfreiheit kenn-

zeichnend ist als im traditionsbewussten, autoritären Europa (vgl. Bettelheim 1988, 218). Der deutsche Theologe und Philosoph Paul Tillich, der 1933 in die USA emigriert ist, ist begeistert von der überraschenden Lockerheit amerikanischer Studenten: „Etwas hat mir sehr gefallen in Amerika: das sind die Studenten. Sie haben ein ganz ungezwungenes, natürlich-menschliches Verhältnis zum Professor. Sie stehen nicht stramm, verbeugen sich nicht immer vor ihm ... Ich erinnere mich an eines meiner ersten Kollegs: ein Student kam zu mir, klopfte mir auf die Schulter und sagte: Professor, das war ein gutes Kolleg ...“ (Tillich zit. in: Radio Bremen 1962, 210).

In der Neuen Welt wird eine offene, universitäre Gesellschaft, die „open to talent“ ist, angestrebt. Diese Offenheit täuscht allerdings über den enormen Konkurrenz- und Leistungsdruck hinweg, dem vor allem die weniger Talentierten und weniger Begüterten an amerikanischen Universitäten ausgesetzt sind. Während auf dem amerikanischen Kontinent der Leistungsgedanke sowie der Besitz von Geld und materiellen Gütern das Maß vieler Dinge ist, genießt auf dem europäischen Kontinent der Besitz von kulturellen Werten wie Bildung, gute Erziehung, Titel immer noch einen recht hohen gesellschaftlichen Stellenwert. Konkurrenzdenken und damit häufig einhergehendes Ellenbogenverhalten zur eigenen Erfolgs-, Leistungs- oder Konsummaximierung nimmt zwar auch in Europa drastisch zu, wird aber – zumindest offiziell – immer noch als schlechter Umgangsstil und Charakterlosigkeit angesehen.

Freuds eigene Alte europäische Welt, die „von der Autorität regiert wird“, unterscheidet sich nach seiner Auffassung von der Neuen amerikanischen Welt, die „vom Dollar“ beherrscht werde (Briefe, 261, Brief an Fliess vom 11. März 1902). 37 Jahre später, etwa ein halbes Jahr vor seinem Tod,¹⁴ empfindet Freud immer noch eine große Antipathie gegenüber Amerika und spricht in einem Brief an Arnold Zweig vom „Anti-Paradies“ (Freud-Zweig, 186, Brief vom 5. März 1939). An Ernest Jones richtet er 1924 und 1925 zweimal die krasse, rhetorische Frage, wozu die Amerikaner gut seien, wenn sie kein Geld brächten? Sie taugten für nichts anderes (Freud an Jones, 25. September 1924; Freud-Jones, 40, Brief vom 21. Dezember 1925). Und an Rank schreibt Freud im Jahr 1924: „Mir schien oft, zum Amerikaner

¹⁴ Ein Jahr nach seiner Flucht aus Wien (1938) stirbt Freud am 23. September 1939 in seinem Londoner Exil.

„passe die Analyse wie zum Raben ein weißes Hemd“ (Freud an Rank, Brief vom 23. Mai 1924).

1950 veröffentlicht Anna Freud zusammen mit Marie Bonaparte und Ernst Kris eine gezielte Auswahl von Briefen (1887-1902), die ihr Vater an seinen Freund Wilhelm Fliess schrieb. Die ausgewählten Briefe stammen alle aus der Anfangsphase des Wirkens Sigmund Freuds und geschäftsschädigende, antiamerikanische Äußerungen wurden gestrichen (vgl. Berthelsen 1987, 143, 165). Gegenüber Ernest Jones äußert Freud unmissverständlich sein Unbehagen, als er 1909 zum ersten und zugleich letzten Mal die Staaten besucht: „Yes, America is gigantic, but a gigantic mistake“ (Jones 1990, 191; vgl. Berthelsen 1987, 143). Des Weiteren skizziert der Freud-Biograph Gay (2000, 632) den Antiamerikanismus Freuds in wenigen, aber eindeutigen Worten: „Wenn man ihn so reden hörte, waren das Land und seine Bewohner heuchlerisch, unkultiviert, oberflächlich, allein ins Geld verliebt und insgeheim antisemitisch.“ Derart negativ stigmatisierende Vorurteile in den Köpfen reaktionärer Exilösterreicher schaffen jedoch eher feindschaftliche Distanz statt freundschaftliche Nähe zum amerikanischen Aufnahmeland.

Kennzeichnend für das amerikanische Aufnahmeland ist eine völlig andere geistige Stimmungslage als diejenige, die für das vertraute alte Europa charakteristisch ist. Dies ist eine weitere entscheidende Gegensätzlichkeit, die zwischen der Alten und Neuen Welt feststellbar ist und die im Folgenden näher erörtert wird. Die offene geistige Atmosphäre des kulturinteressierten alten Europas wird im Gestank des Mitte der 30er Jahre bedrohlich anwachsenden Faschismus erstickt. Insbesondere in den deutschsprachigen Metropolen Berlin und Wien wird die ursprünglich freie Luft zum Atmen immer knapper und stickiger. Als beispielsweise die Nationalsozialisten am 13. März 1938 in Wien einmarschieren, spitzt sich die prekäre Situation für Andersdenkende so sehr zu, dass folgendes Gespräch zwischen Rudolf Ekstein und seinem Freund Herbert Roth stattfindet: „Und ich (sc. Ekstein) sag so was wie ‘Die Faschisten sind da!’ und er sagt: ‘Halt den Mund, weißt du nicht, daß das abgehört wird?’ und ich sagte: ‘Jetzt marschieren sie noch ein, da haben sie noch keine Zeit, uns abzuhören. Heute können wir noch miteinander reden, morgen müssen wir schweigen. Und so war’s auch“ (Oberläuter 1983, 421).

Unerwünschte, wissenschaftliche Diskussionen und Forschungen werden von den Faschisten – gegebenenfalls mit Gewalt – zum Schweigen gebracht. Unter system-

kritischen Oppositionellen breitet sich in weiten Teilen Europas eine bedrückende, hoffnungslose Untergangsstimmung aus.

In der Neuen Welt hingegen ist die geistige Stimmung eine völlig andere:

Das Selbstbewusstsein der US-Amerikaner ist zwar nach der Wirtschaftskrise 1931 stark angeschlagen, schließlich zeigt sie dem „Land der unbegrenzten Möglichkeiten“ seine Grenzen auf. Dennoch löst die große wirtschaftliche Erschütterung in dem für seinen Optimismus bekannten Land eine Aufbruchstimmung aus, über die das schwermütigere, pessimistischere Europa nur staunen kann. Nach Stourzhs Aussage (1965, 61) wird „besonders in der jungen Generation eine große Bereitschaft ausgelöst, neue Ideen zu empfangen und über andere Dinge als die gewohnten amerikanischen zu hören.“ Diese größere „geistige Empfänglichkeit“ Amerikas kommt dem neuen Gedankengut europäischer Emigranten sehr zugute; davon profitiert auch Bettelheim, dessen geistige Lebendigkeit von unkonventionellen und originellen Ideen herrührt. Ebenso wird die brisante Freud'sche Lehre, die auch Bettelheims Therapiekonzept zugrunde liegt, mit offeneren Armen aufgenommen, als dies in der zugeknöpfteren Alten Welt der Fall war (vgl. Berthelsen 1987, 143; Jurgensen 1976, 153). Gerade auch in Zeiten wirtschaftlicher Not begegnet das Pionierland Amerika Neuem und Hoffnungsvollem mit Begeisterungsfähigkeit, Offenheit und wissbegieriger Neugierde.

So schildert die Erzieherin Gayle, mit welchem jugendlichen Eifer und mit welcher Selbstverständlichkeit sich die vornehmlich jungen Kolleginnen der ersten Stunde auf das revolutionäre Milieutherapieprojekt Bettelheims stürzen: wie sehr sie bereit sind, etwas ganz anderes zu tun, „was noch nie zuvor getan worden war. Ich hätte mit niemandem getauscht, und wenn die Arbeit vierundzwanzig Stunden am Tag gedauert hätte“, berichtet Gayle (Sutton 1996, 314 f.) und fügt hinzu: „Wir hatten überhaupt keinen Zweifel daran, daß sie (die Kinder der Orthogenic School: Anmerk. d. Verf.) es schaffen würden“ (ebd., 316).

Einem charismatischen Direktor steht ein arbeitsfreudiges Personal mit ausgeprägtem Idealismus und Optimismus zur Verfügung. Patty Pickett, eine weitere Erzieherin, wird von Sutton mit den Worten zitiert: „Wir erwarteten einfach, daß es klappte“ (ebd.).

Um dieses Ziel zu erreichen, ist es das persönliche Anliegen des Einzelnen, so „orthogenisch“ wie möglich zu werden. Der Ausdruck „orthogenisches Benehmen“

stammt zwar nicht von Bettelheim selbst, aber es lassen sich aus den expliziten Anweisungen Bettelheims an sein Personal Bestimmungen eines impliziten „orthogenischen Benehmens“ herauslesen, das Bettelheim in seiner Einrichtung erwartet (vgl. Bettelheim 1975, 396 ff.). Dieses orthogenische Benehmen äußert sich vor allem im Bemühen um:

- Authentizität

Entsprechend berichtet Bettelheim:

„Nach ein oder zwei Jahren erklären die Neuankömmlinge in der Regel, sie würden zu ‘orthogenischen’ Kindern, denn sie haben das Gefühl, daß sie sich allmählich so verhalten, wie wir es wollen ...: daß jeder, wenn ich so sagen darf, er selber ist“ (Bettelheim/Karlin 1986, 137).

Des Weiteren ist kennzeichnend für orthogenisches Verhalten:

- ein ehrliches und möglichst vorurteilsfreies Nachdenken über sich und andere;
- bereit zu sein, das entscheidende Mehr an Verständnis aufzubringen, indem man sich die Mühe macht, nach dem Warum einer Handlung zu fragen.

Zu der Zeit, als Bettelheim sein Therapieexperiment mit psychisch schwer kranken Kindern und Jugendlichen beginnt, wird in der amerikanischen Gesellschaft geisteskranken Menschen, selbst wenn es sich noch um Minderjährige handelt, kaum Platz und noch weniger Toleranz eingeräumt. Zu groß ist die Angst vor deren potentiellen Gräueltaten. Amerika – das Land der Extreme – denkt bei Geisteskranken zu sehr an den geringen Prozentsatz straffällig gewordener Extremfälle. Besonders schwere Fälle werden entweder in absolut menschenunwürdigen Isolationszellen weggesperrt oder – je nach Bundesland – zum Tode verurteilt. Doch so groß die allgemeine Abkehr von allem beängstigend Abartigen auf dem Neuen Kontinent zu Bettelheims Wirkungszeit auch ist, so sehnlich wünschen sich dessen Bewohner die erfolgreiche Verwirklichung seiner Idee des Heilens bei bislang unheilbar kranken Kindern und Jugendlichen. Aus diesem Grund erhält Bettelheim für sein liberaleres Therapieprojekt großzügige Spenden von wohlhabenden Amerikanern, die, an das Gute glaubend, Gutes bewirken wollen. Während das Lebenswerk Bettelheims, die Orthogenic School, bereitwillige finanzielle Unterstützung findet, nehmen einige jedoch Anstoß an seinem schwierigen, widersprüchlichen Charakter (s. Kap. I, 5).

Der Neuankömmling Bettelheim, der aus einer von Katholizismus und Sozialismus geprägten Alten Welt stammt (vgl. Bettelheim/Ekstein 1994, 51 f.; Plänkers/Federn 1994, 70; Kaufhold 1993 c, 67), hat sich erfolgreich an eine Neue Welt angepasst, für die eine enge Verflechtung von calvinistischem Puritanismus und Kapitalismus kennzeichnend ist.¹⁵

„Wenn es mir gut geht, geht es mir gut, weil es der Herrgott so will und ich seinen Willen erfülle. Wenn ich also reich bin, ist es mein Verdienst, und wenn einer arm und krank ist, dann ist es seine Schuld, und der Herrgott will es so“, versucht Federn (Plänkers/Federn 1994, 202), den weitverbreiteten Glauben der Amerikaner an die Prädestination auf den Punkt zu bringen. Dem Immigranten Bettelheim gelingt die Anpassung an diese Neue Welt vorbildlich. Der gelernte Kaufmann und tüchtige Geschäftsmann, der nach dem frühen Tod seines Vaters bereits in jungen Jahren dessen Holzhandelsgeschäft in Wien erfolgreich übernimmt (s. Kap. I, 1.3), findet sich in dem amerikanischen Sponsoren- und Lobbyistensystem recht schnell zurecht. Er beherrscht die Kunst des fund-raising sehr überzeugend, ist ein ausgezeichneter Fürsprecher, wenn es um die Not seiner psychisch kranken Schützlinge geht, und ebenso redegewandt, wenn es um die Beseitigung der Geldnot seiner Einrichtung geht. Dementsprechend akquiriert er hohe Geldsummen von großzügigen und von Bettelheims Therapieprojekt gerührten Sponsoren und wird von Forschungsstipendien finanziell unterstützt (vgl. Bettelheim 1995, 7; ders. 1997, 11). Bettelheim klagt aber zuweilen darüber, dass er für einige Führungskräfte an der Chicagoer Universität im Grunde stets der kleine, geldauftreibende jüdische Kaufmann geblieben sei (vgl. Sutton 1996, 350, 252). „Bis heute ist das amerikanische soziale Leben bestimmt von zwei Dingen – von Religion und Einkommen. Es gibt keine anderen Richtlinien. Die Religion bestimmt das moralische Leben und der Dollar alles andere“, resümiert Federn eine gängige amerikanische Einstellung (Plänkers /Federn 1994, 201).

Für das Land der Puritaner – zur Mehrzahl aus Baptisten und Methodisten bestehend (vgl. Chadwick/Evans 1988, 131) – ist auch in den (Nach-)Kriegsjahren noch eine strenge Sexualmoral kennzeichnend: Alles Sexuelle ist verpönt und tabuisiert.

¹⁵ Auf den Zusammenhang von Calvinismus und Kapitalismus hat bekanntlich Max Weber in seiner bahnbrechenden Untersuchung „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“ (1904/05) erstmals hingewiesen. Bettelheim nimmt in seinen pädagogischen Schriften allerdings nirgends Bezug auf Max Weber.

Wer sexuelle Probleme hat, gilt als krank, so dass öffentlich die Sexualität nur im Zusammenhang einer Krankheit thematisiert wird. Es ist höchstensfalls üblich, beim Arzt über sexuelle Dinge zu sprechen, anderenorts spricht ein „normaler“ Mensch über solche Dinge nicht. „Deshalb“ – so Federn (Plänklers/Federn 1994, 202) weiter – „hat die Psychoanalyse für Amerika etwas bedeutet, was mit Freud überhaupt nichts zu tun hat, nämlich die Befreiung der Sexualität durch den Umweg über den Arzt.“¹⁶

Mit amerikanischem Pragmatismus und Optimismus wird versucht, das Schlechte im Menschen zu beseitigen; dazu zählen auch sexuelle Abnormalitäten oder Schwierigkeiten. Doch der Glaube, dass alles Üble beseitigbar ist und „daß alles machbar ist, widerspricht der Psychoanalyse, die im wesentlichen ... zeigt, was nicht machbar ist“ (ebd., 205), und die eine hilfreiche Methode sein kann, destruktive Seiten nicht zu eliminieren, sondern konstruktiv zu nutzen. Das kulturelle Selbstverständnis, auf das die europäischen Analytiker in Amerika treffen, steht daher im Widerspruch zu ihrem psychoanalytischen Denken. Eine derartige Entwurzelung von europäischer Denkweise, von bekannter Tradition, von der eigenen Vergangenheit, von der vertrauten-familiären Umgebung sowie der Verlust von engen sozialen Kontakten und des Berufs tragen dazu bei, dass einige „das harte Brot des Exils in Einsamkeit“ verzehren müssen (vgl. Coser 1988, 100); eine Einsamkeit, die auch Bettelheim betrifft und die im nächsten Kapitelabschnitt näher thematisiert wird.

2.2 Die Einsamkeit des Exils

Bettelheims Heimat Österreich ist eine überschaubare, kleine Welt, wenn auch eine voller Gegensätze. So ist die Hauptstadt Wien zu Bettelheims Zeiten ebenso die Heimat des einfachen Arbeiters als auch die des vornehmen Adels (vgl. Ekstein 1987, 473). Die einzelnen Gesellschaftsschichten bleiben gerne unter sich, man kennt sich und die Intellektuellen treffen sich zum geistigen Austausch ganz privat, in edlen Salons oder Kaffeehäusern (vgl. Worbs 1983, 125). So begründet Coser (1988, 100) das Lebensgefühl österreichischer Emigranten, die in den Staaten „meist

¹⁶ Da auch die katholische Kirche eine strenge Sexualmoral hat, könnte man sich fragen, wieso in den von ihr geprägten Ländern der Alten Welt nicht in der gleichen Weise der Boden für die Psychoanalyse bereitet war, wie das Federn hier für Amerika berichtet. Die Vermutung liegt nahe, dass dies an einer Institution der katholischen Kirche liegt, die das calvinistische Christentum Amerikas nicht kennt: Beichte und Absolution.

happy, wenn auch nicht glücklich“ waren, mit dem Umstand, dass die gewohnte „Intimität des Kaffeehauses oder des Stammtisches ... der Distanz und Ferne des amerikanischen Lebensstils weichen“ mussten. Die Anonymität und Oberflächlichkeit in den großen Städten Amerikas wecken alte Sehnsüchte nach der Vertrautheit und Tiefgründigkeit des Wiens der Zwischenkriegsjahre. Die plötzlich Heimatlos gewordenen verspüren eine innere Leere und Einsamkeit, die auch Bettelheim nicht erspart bleibt. Die Emigranten, die aus den verschiedensten Gründen ihre Heimat verlassen haben, bilden eine heterogene Gruppe mit einem entsprechend spärlich vorhandenen „Wir-Gefühl“ und sind daher paradoxerweise oft „gemeinsam einsam“. Die intellektuelle Bezugsgruppe und Gesinnungsgemeinschaft, die in Wien für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Bettelheims so prägend gewesen ist, muss er im fremden Exil schmerzlich vermissen. Außerdem wird er gleich am ersten Tag seiner Ankunft in der Neuen Welt von seiner nach New York geflüchteten ersten Frau Gina Bettelheim mit ihrem Entschluss zur Scheidung konfrontiert: „Nein, Bruno, es ist aus. Ich will nicht mehr mit dir leben“ (Gina Bettelheim zit. nach Sutton 1996, 225; vgl. 225 ff.). Er bleibt bei Tag und vor allem in der Nacht allein zurück mit seinen Konzentrationslager-Erfahrungen und quälenden Alpträumen (vgl. Bettelheim 1988, 217).

Bettelheim kann sich nur selten mit anderen „Übriggebliebenen“ über die Judenverfolgung in Europa austauschen. Denn diejenigen, die Bescheid wissen und denen Ähnliches widerfahren ist, wollen von den Gräueltaten der Nazis oft nichts mehr hören. Oder sie haben keine Kraft mehr für die mühselige Aufdeckungsarbeit von unangenehmen Wahrheiten, die in ihrem Gastgeberland kaum jemand wahrhaben will oder kann, da sie zu schrecklich sind. Die amerikanische Mentalität sei vereinfachend pragmatisch: „Wenn du ein Problem hast, dann lös es oder vergiss es!“ Doch die Schrecken der Naziherrschaft kann man als Jude bestenfalls verzeihen, aber niemals vergessen. Wer glaubt allerdings schon einem unbekanntem jüdischen Einwanderer namens Bettelheim, der ahnungslosen Amerikanern Horrorgeschichten über das deutsche Volk erzählt? Ausgerechnet das deutsche Kulturvolk, das Land der Dichter und Denker, das Land von Goethe und Schiller, das in Amerika hohes Ansehen genießt, soll solch menschenverachtende Grausamkeiten begangen haben? So beschreibt Bettelheim die dortige Reaktion auf seinen Konzentrationslager-Bericht wie folgt:

„Man war überzeugt, daß ich die Dinge sehr übertrieb, daß ich nur aus meinem Haß gegen die Nazis solche Greuelmärchen verbreiten wollte, ja man beschuldigte mich,

daß meine Berichte auf meinen Verfolgungswahn zurückzuführen seien (...) Ich mußte einen Weg finden, das, was in den Lagern vorging, so glaubwürdig zu machen, daß man meine Berichte nicht länger als Entstellungen eines psychologisch gestörten Menschen beurteilen und sie unbeachtet lassen konnte" (ebd.).

Doch ist diese Ignoranz nicht nur eine Frage angezweifelter Glaubwürdigkeit. Denn nach der Wirtschaftskrise von 1931 ist die Bereitschaft der Amerikaner verständlicherweise äußerst gering, sich neben ihren eigenen auch noch mit den Nöten immigrierter Naziopfer zu befassen. Zumal nicht wenige Amerikaner diese ausländischen Arbeitnehmer für die prekäre Arbeitsmarktsituation und wirtschaftliche Misere im eigenen Land mitverantwortlich machen. Die Rundfunk-Reporterin Irmgard Bach, die 1958 im Auftrag von Radio Bremen für sechs Wochen zur Befragung deutscher Emigranten in den Vereinigten Staaten unterwegs war, beschreibt die prekäre Situation der 30er und 40er Jahre der Kriegs- und Nachkriegsjahre wie folgt: „Das nicht endende Ringen darum, wieder neuen Boden unter die Füße zu bekommen, die Schwierigkeiten auf beiden Seiten – bei den Gebenden und bei den Nehmenden –, unter welchen alle litten, wurden mehrfach so umrissen: ‘Als wir kamen, haben die Vereinigten Staaten die Arme weit und herzlich geöffnet – aber sie haben vergessen, sie zu schließen.’ ” (Radio Bremen 1962, 29 f.). Offenbar sind es aber diese einst herzlich willkommen geheißenen Einwanderer, die etwas vergessen haben: Nämlich wie heilfroh sie damals waren, dass nicht ausgerechnet bei ihnen damit begonnen wurde, die ersehnte, teilweise sogar lebensnotwendige Einreise zu verweigern.

Abschließend lassen sich die Sehnsüchte und Wünsche, der im Exil Angekommenen wie folgt beschreiben. Viele Neuankömmlinge verspüren einen innigen Wunsch, der in Schönbergs Kantate „Jakobsleiter“ treffend zum Ausdruck gebracht wird: „Erlöse uns von unserer Einzelheit!“ (zit. in: Schorske 1994, 343).

So klingen die Worte des Psychoanalytikers und ehemaligen Wieners Ekstein (1993, 129), die er während einer Arbeitstagung am 30. April 1988 im Wiener Institut für Wissenschaft und Kunst an seine Zuhörer richtet, wehmütig und melancholisch, beides Eigenschaften, die bei einem Wiener seiner Zeit nicht ungewöhnlich sind: „Trotz des mehr pragmatischen Lebens in Amerika sitze ich oft allein in einem Zimmer, öffne ein Buch, lese ein bißchen, denke nach. Und ich denke mit Sehnsucht, nicht immer, aber oft, an die Dreißigerjahre in Wien, diese schöpferische Zwischenkriegszeit“, die leider nur von kurzer Dauer war. Es war eine Zeit, die ihren

schöpferischen Reichtum vor allem einer überlegt-beschaulichen Gelassenheit zu verdanken hat.

2.3 Gelassenheit als alte Tugend in der Neuen Welt

Während seiner Dreharbeiten an der Orthogenic School für das Französische Fernsehen stellt der von Bettelheim und seiner Arbeit tief beeindruckte Franzose Daniel Karlin verblüfft fest:

„An der Orthogenetischen Schule, könnte man meinen, gibt es für die Kinder die Vorstellung der Begrenztheit von Zeit und Geld nicht ... In diesem Sinne ist Bettelheims Institut auch eine amerikanische Gegengesellschaft“ (Bettelheim/Karlin 1986, 26). Im Kontrast zum schnelllebigen Amerika, wo man für schwierige Probleme rasche Lösungen sucht und verstärkt billige Kurztherapien bevorzugt, betonen die österreichischen Emigranten Ekstein und Bettelheim mit der ihnen eigenen Gelassenheit, dass Zeit und Geduld das Geheimnis jeder Therapie sind (vgl. Wiesse 1994, 181; Bettelheim 1990, 43 ff.). Ihnen zufolge ist es kontraproduktiv, introvertierte Patienten mit Forderungen unter Druck zu setzen, doch endlich ihr Schweigen zu brechen. Auf diese Weise ist der Heilungsprozess nämlich nicht beschleunigbar, durchaus aber aufhaltbar. Der bekannte französische Psychoanalytiker Jacques Lacan betont außerdem, „daß es Zeit im Unbewußten nicht gibt ...“ (Lacan zit. nach Bettelheim/Rosenfeld 1993, 185). Es ist von daher für den Psychoanalytiker ratsam, seinen (Zeit-)Druck möglichst nicht auf den Patienten zu übertragen, sondern stattdessen die Therapiezeiten – auch die uneffektiveren, die zwischendurch immer einmal vorkommen – gemeinsam mit dem Patienten und mit zuversichtlicher Gelassenheit durchzuhalten und auszuhalten.

In diesem Zusammenhang empfiehlt Bettelheim den Patienten sogar, einen zusätzlichen schützenden Zeitpuffer zu legen zwischen der symbolhaltigen Therapiesitzung und dem Wiedereintritt in die reale Welt. Solche Zeiten zum Innehalten seien vor allem dann von Bedeutung, wenn die Sitzungszeit zu einem Zeitpunkt zu Ende geht, der psychologisch betrachtet ungünstig ist, oder wenn die Sitzung besonders in Anspruch nahm (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 184 ff.): „Wenn die Sitzung wirklich gut war und in große Tiefen führte, dann ist der Übergang sehr schwierig für den Patienten ... Theoretisch sollte jeder Patient sich dafür Zeit nehmen. Aber die

meisten Patienten haben einfach zuviel vor ... Aber das ist typisch für die Art, in der unsere Gesellschaft ganz allgemein mit der Zeit umgeht" (ebd., 186).

Wie kurz- oder langwierig Patienten den Heilungsprozess erleben, entsprechend geduldig-gelassen oder ungeduldig-genervt kann deren Reaktion ausfallen. Doch jeder Mensch hat ein individuelles Erleben von Zeit, das vom eigenen Lebensrhythmus genauso wie vom momentanen Gefühlszustand abhängig ist. Nach unserem subjektiven Zeitempfinden erwecken unangenehme Erfahrungen wie die des Krankseins häufig den Eindruck, als dauerten sie deutlich länger als angenehmere Erlebnisse wie die des Gesundwerdens, auch wenn dies objektiv nicht der Fall ist. So gilt laut Bettelheim (1990, 44): „Wenn eines Menschen Leiden kein Ende nehmen wollen und ihm folglich ewig vorkommen, dann sind zwei mit Bemühung um Heilung verbrachte Jahre nur ein Augenblick“; denn was ist schon die „Ewigkeit“ einer Krankheit gegen zwei Therapiejahre?

Ratsuchenden Eltern gibt Bettelheim zwar keine einfachen Antworten auf schwierige Erziehungsfragen, aber stets den einfachen Rat (Sorman 1993, 148): „Haben Sie Geduld! ... *Be patient* ...“; das sinnigerweise auch mit: „*Seien Sie Patient*“ übersetzt werden könnte und in diesem doppeldeutigen Sinne heißen könnte: Versetzen Sie sich in die Lage des Patienten (bzw. des Kindes) und erinnern Sie sich an Ihre eigene Kindheit. Da jeder seine eigene innere Uhr hat, ist nach Eksteins Aussage die folgende, an die Patienten gerichtete Botschaft ausschlaggebend: „... ich gebe ihnen alle Zeit, die sie brauchen. Aber es wird dauern!“ (Wiesse 1994, 181). Doch 1976 wird das Forschungsprojekt Eksteins, der am „Reiss-Davis-Child Study Center“ in Los Angeles an der Erforschung und Therapie von Autismus und Psychosen im Kindesalter arbeitet, aus finanziellen Gründen eingestellt, so dass er den dortigen Patienten nicht mehr seine kostbare Zeit als Psychoanalytiker zur Verfügung stellen kann.¹⁷

Der rastlose Zeitgeist, der in den USA vorherrschend ist, wird auch am folgenden Beispiel des New Yorker Franzi Ascher sichtbar: Ascher interpretiert es als ein deutli-

¹⁷ Im Eiltempo erfolgt die Streichung seines langangelegten Forschungsprojektes, erinnert sich der enttäuschte und „wegrationalisierte“ Ekstein: „I worked for twenty years in a clinic. One nice afternoon the Board got together, the clinic was dissolved and I was out of job. No money – precipitous change. Twenty years of work down the drain“ (Ekstein 1978, 14). Zwei Jahre später, 1978, verlässt Ekstein endgültig die Reiss-Davis Klinik, an der er beinahe 20 Jahre beschäftigt war (1958-1978) und an der er nur halb so viel Geld verdiente wie durch seine spätere Privatpraxis (vgl. Kaufhold 1993 b, 50 f.).

ches Zeichen des sich Angepassthabens an amerikanische Verhältnisse, wenn der neuangekommene Emigrant seine ursprüngliche Gelassenheit allmählich verliert und „nach einiger Zeit genau so atemlos ‘busy’ ist wie die echten New Yorker und auch genau so ‘tired’ wie sie“ (Ascher 1945, 16). Schließlich bekommt er von allen Seiten ständig die amerikanische Parole zu hören: Time is money. Dagegen lernen Ekstein und Bettelheim in ihren jungen Jahren die vielgepriesene Wiener Gemütlichkeit und Beschaulichkeit kennen und schätzen. Sie erleben, wie diese in den stilvollen Kaffeehäusern, in den urigen Weinstuben, im Wiener Walzer, in den alten Gassen gelebt und im breiten wienerischen Dialekt deutlich hörbar wird.¹⁸ Als ehemalige Wiener fällt es ihnen besonders schwer, sich an die hektische Betriebsamkeit, an den bloßen Aktionismus zu gewöhnen, den sie im schnellsprechenden amerikanischen Exil vorgelebt bekommen. So bedauert Ekstein (Bettelheim/Ekstein 1994, 56): In Amerika ist ein „Computer ... wichtiger als ein Buch, das 400 Jahre alt ist.“ Ekstein bleibt ebenso wie Bettelheim, der sich viel Zeit für die Schönheit und die Ästhetik der Orthogenic School nimmt und großen Wert auf guten Geschmack legt¹⁹ (vgl. Bettelheim 1975: Kap. I und II; ders. 1997), der amerikanische Pragmatismus und das damit verbundene (zeit-)effektive, zweckorientierte Denken ein Leben lang wesensfremd.

2.4 Amerikanische und europäische Elemente an der Orthogenic School

Zum Fremdheitsgefühl österreichischer Emigranten tragen u.a. bei die unterschiedlichen „Wohn-, Bekleidungs-, Eß- und ‘Kaffeehaus’-Sitten, eine andere Musik-, Theater- und Festkultur, das Klima und die Landschaft“ (Eppel 1995, 246). Im Hinblick auf die Orthogenic School sind in diesem Zusammenhang die Wohn-, Ess- und Festkultur von besonderer Bedeutung. Da es sich um eine amerikanische Einrichtung handelt, die von Bettelheim als jemandem, der als österreichischer

¹⁸ So fällt der ehemaligen Erzieherin Geneviève Jurgensen bereits bei ihrem ersten und zudem äußerst kurzen Telefonat, das sie mit Bettelheim in Chicago führt, dessen deutlich andere Aussprache auf, obwohl er schon vor Jahrzehnten in die USA emigrierte: „Bettelheim sprach Englisch mit einem schweren deutschen Akzent. An seiner Stimme war nichts Amerikanisches, sie war in fünfundzwanzig Jahren ganz europäisch geblieben“ (Jurgensen 1976, 15).

¹⁹ Die schönen Gegenstände sollen den Kindern zeigen, wie sehr Bettelheim und seinem Team ihr Wohlergehen am Herzen liegt. Bettelheim setzt sich darüber hinaus sogar in seiner wissenschaftlichen Dissertation „Das Problem des Naturschönen und die moderne Ästhetik“ sehr intensiv mit ästhetischen Fragestellungen und deren Wichtigkeit auseinander.

Emigrant am europäischen Erbe festhalten will, geleitet wird, vereinigt sie in den genannten kulturellen Bereichen sowohl amerikanische als auch europäische Elemente. Diese Vereinigung amerikanischer und europäischer Elemente tritt an der Festkultur der Orthogenic School besonders zutage, weshalb dieser kulturelle Bereich am ausführlichsten behandelt wird.

2.4.1 Wohnkultur

Die Ausstattung und Einrichtung von Bettelheims Institut ist stark von dessen persönlichem, altwienerschem Geschmack geprägt und rührt wohl von dessen Wunsch her, sich sein ursprünglich europäisches Zuhause ein Stück weit in sein neues amerikanisches Domizil zu holen. Mit Blick auf das zum Teil recht altmodische und luxuriöse Mobiliar der Schule unterstellt Bert Cohler, ein früherer Schüler der Orthogenic School (bis 1956), der später sogar für ein knappes Jahr (1970/1971) Bettelheims Nachfolger ist: „Das war wohl mehr, um sich selbst eine Freude zu machen als den Kindern“ (Cohler zit. nach Sutton 1996, 373; vgl. ebd., 270, 506). Im Empfangsraum steht z.B. eine alte Wiege aus dem siebzehnten Jahrhundert, ein viktorianisches Puppenhaus sowie ein Seepferd von einem alten Karussell und ein geschnitzter Holzthron (vgl. Bettelheim 1975, 136 ff.; Jurgensen 1976, 26 f.).



Abb.: Empfangsraum

Quelle: Bettelheim 1975, 144 ff.

Auch in den anderen Wohnräumen finden sich für amerikanische Verhältnisse ungewöhnliche Einrichtungsgegenstände, so z.B. das edle Porzellangeschirr, die roten Kristallgläser sowie die samtbezogenen Möbel (vgl. Bettelheim 1975, 166 f.; Sutton 1996, 373).

Diese alten, zum Teil restaurierten Möbel und die antikiert wirkenden Einrichtungsgegenstände symbolisieren, dass an der Orthogenic School die gelebte Vergangenheit ein kostbares Gut ist, dass Vergangenes bis ins Mobiliar hinein Beachtung findet, dass sich die Wiederherstellung von Geschichtsträchtigem lohnt und eine kostbare Bereicherung für die Gegenwart sowie für die Zukunft ist. Ebenso wie die Vergangenheit der Kinder an der Orthogenic School, wie ihre alte Lebensgeschichte unentbehrliche Stützpfeiler für ihre Gegenwarts- und Zukunftsbewältigung darstellen. Zumal die Gegenwart – insbesondere aus psychoanalytischer Sicht – nur von der Vergangenheit her verstanden werden kann. In Anbetracht des altwienerischen Geschmacks Bettelheims und des altmodischen Mobiliars könnte „die Schule als Kulisse für ein Stück von Arthur Schnitzler dienen“, so die Anmerkung eines Besuchers (Dempsey 1970, 107). Dies gilt aber nicht für die Wandgemälde im Treppenhaus der Orthogenic School, denn jene Wandbilder stellen keine traditionell europäische Kulisse dar, sondern durch sie wird kunstvoll amerikanische Geschichte zum Ausdruck gebracht:

„Besonders hervorgehoben werden historische Begebenheiten, wahre und erfundene ... Da gibt es Darstellungen der Kindheit und der Vergangenheit Amerikas, in Gestalt von Tom Sawyer und Huck Finn, die auf ihrem Floß den Mississippi hinabtreiben, und in Gestalt der Sagen von Johnny Appleseed, von Paul Bunyan mit seinem blauen Ochsen, Casey Jones und John Henry ... Daneben finden sich Darstellungen wirklicher, historischer Ereignisse: Die Puritaner in Plymouth, die Wanderung nach dem Westen, die amerikanischen Indianer mit ihren Büffeln. Sie alle haben ihren Platz in der Mythologie Amerikas und in der Phantasie der Amerikaner“ (Bettelheim 1975, 121).



Abb.: Treppenhaus

Quelle: Bettelheim 1975, 144 ff.

2.4.2. Esskultur

Candace Hilldrup, eine ehemalige Betreuerin an der Orthogenic School, benutzt einen Neologismus, um Bettelheim ihren ersten Eindruck wiederzugeben, den sie von seiner Einrichtung hatte: „It's the eatingest place I've seen" (Hilldrup zit. nach Sutton 1996, 499). In der Tat wird großer Wert darauf gelegt, dass der Kühlschrank und der berühmte Süßigkeitenschrank stets gefüllt sind (vgl. Bettelheim 1997, 176 f.; Jurgensen 1976, 198 ff.) und jeder essen kann, wann, wo und wie viel er will (vgl. Bettelheim 1997, 171; ders. 1982, 137; ders. 1985, 54; Jurgensen 1976, 69, 177). Es entspricht der amerikanischen Auffassung von Essen, so der französische Journalist Daniel Karlin (Bettelheim/Karlin 1986, 140), lieber zu viel als zu wenig Nahrung im Haus zu haben. Die komfortable Art und Weise, den Tisch an der

Orthogenic School zu decken (edles Porzellangeschirr, gutes Besteck, feine Gläser), erscheint jedoch wie ein Relikt aus Bettelheims wienerischer Erziehung. Im Gegensatz zu diesen europäischen Tischsitten ist das schwarze Dienstpersonal (Zimmermädchen, Serviererinnen) ein typisch amerikanisches Element an Bettelheims Institut. Da dessen Gehalt jedoch höher ist als das der meisten Erzieher, kann – zumindest in finanzieller Hinsicht – nicht von Ausbeutung gesprochen werden (vgl. ebd., 140 f.).

Zudem verurteilt Bettelheim, der selbst Opfer rassistischer Judenverfolgung geworden war und Mitautor des Buches „Social Change and Prejudice“ ist, jegliche Art von Diskriminierung.²⁰

Der Franzose Karlin bemerkt: „Bei uns in Europa hat sich die Tradition, daß die Familie sich zu bestimmten Zeiten am Eßstisch einfindet, sicherlich stärker erhalten“ (ebd., 140), eine Tradition, die der Europäer Bettelheim in seiner eigenen Familie, aber auch in seiner Einrichtung zu verwirklichen versucht.²¹ Aufgrund der großen Anzahl von Kindern hat allerdings die Einführung fester Essenszeiten an der Orthogenic School weniger traditionelle als vielmehr praktisch-organisatorische Gründe (vgl. Bettelheim 1975, 164 f.; Bettelheim/Karlin 1986, 138 f.).

Darüber hinaus erinnert das ebenfalls von Bettelheim für seine Mitarbeiter eingeführte mitternächtliche Ritual des Tee- und Kaffeetrinkens inklusive Appetithäppchen an den Glanz der Wiener Kaffeehaus-Zeit (vgl. Jurgensen 1976, 43, 64 f.; Sutton 1996, 322; Bettelheim 1975, 383; Bettelheim/Karlin 1986, 157). Als Wiener war es Bettelheim gewohnt, bei einer Tasse Kaffee und etwas Süßem über Gott und die Welt zu philosophieren oder über persönliche Dinge zu reden. Bettelheims heißer Umtrunk mit seinen Mitarbeitern findet allerdings nicht zur üblichen Kaffeehaus-Zeit statt, sondern erst am Ende der Abendschicht, um dort aufgetretene Probleme sofort besprechen zu können.

²⁰ Allerdings wirft ein ehemaliger Patient, der freie Journalist Charles Pekow, dem „Schulleiter“ Bettelheim vor, in seiner „Schule“ keine schwarzen Kinder behandelt zu haben (vgl. Pekow in: Washington Post vom 26. August 1990). Dieser Vorwurf lässt sich aus den Schriften Bettelheims weder belegen noch widerlegen. Sollte er zutreffen, so ist in diesem Zusammenhang sicherlich Bettelheims europäische Herkunft und Erziehung, innerhalb der der Umgang mit Afroamerikanern etwas Exotisches war, mitzuberücksichtigen.

²¹ So durfte beispielsweise in Bettelheims eigener Familie keiner „vom Tisch – der nach europäischer Art gedeckt war, mit Tischtuch und Servietten – aufstehen, bevor das Abendessen beendet war“, schildert Sutton (1996, 378) die strenge Tischregel, die Bettelheims drei eigenen Kindern erheblich auf die Nerven ging. Zudem achtete der Familienvater auf die Einhaltung geregelter Essenszeiten (ebd., 377).

2.4.3 Festkultur

Die an der Orthogenic School tätige Erzieherin Jurgensen (1976, 216) erfährt von dienstälteren Kollegen, dass Bettelheim „im Lauf der Jahre bei seinen Mitarbeitern den Sinn für das Feiern von Festen geweckt hatte.“ Denn Bettelheim weiß darum, dass die Freude am Feiern die beste Voraussetzung ist, um anderen ein freudiges Fest bereiten zu können. An solchen Festtagen gibt es ein opulentes und delikates Festmahl, das noch üppiger und noch köstlicher ausfällt, als dies ohnehin im normalen „Heimalltag“ der Fall ist (vgl. Jurgensen 1976, 99 ff.; Bettelheim 1975, 164 ff.; ders. 1997, 171 ff.).

An der Orthogenic School werden christliche Hochfeste wie Ostern und Weihnachten ebenso gefeiert, wie dies im christlichen Europa und im christlichen Amerika der Fall ist. Allerdings passt der gebürtige Österreicher als Leiter einer Chicagoer Einrichtung die konkrete Ausgestaltung des Weihnachtsfestes den amerikanischen Sitten und Gebräuchen an:

So findet beispielsweise die Bescherung an Bettelheims Einrichtung nicht am Heiligen Abend statt, wie dies in Deutschland und Österreich üblich ist, sondern am Morgen des ersten Weihnachtsfeiertages. Denn amerikanische Kinder glauben nicht an ein am Heiligen Abend Geschenke bringendes, braves und vor Reinheit weiß strahlendes Christkind, sondern an einen dicken, lustigen Weihnachtsmann, den Santa Claus; dieser hat ein knallrotes Kostüm an, bringt der Legende nach den schlafenden Kindern am Heiligen Abend heimlich ihre Geschenke durch den Kamin und steckt sie in die eigens dafür am Kamin aufgehängten Strümpfe hinein oder legt sie unter den Weihnachtsbaum, weshalb die Bescherung erst am Morgen des ersten Weihnachtsfeiertages gefeiert wird.

Folgende kurze Szene am Weihnachtsmorgen zeigt, dass an Bettelheims Orthogenic School – trotz seiner europäischen Herkunft – auf die oben geschilderte, amerikanische Art und Weise Weihnachten gefeiert wird:

„Am Weihnachtsmorgen war Paul der einzige Junge, der sich die Mühe nahm, sehr sorgfältig seine besten Kleider anzuziehen, was offenbarte, welch ein wichtiger Tag dies für ihn war ... Paul näherte sich zuerst dem Kamin, wo die Strümpfe hingen, und nahm den seinen langsam herunter. Dann, anstatt seine Geschenke auszupacken und sich mit ihnen zu beschäftigen, ... packte er langsam die Geschenke wieder in seinen Strumpf“ (Bettelheim 1985, 84).

Von zauberhaften, zu keinerlei Dank verpflichtenden Gestalten wie dem Weihnachtsmann oder dem Osterhasen erhalten die Kinder an der Orthogenic School ihre Geschenke (vgl. Jurgensen 1976, 45, 145 ff.; Bettelheim 1995, 363 f.). Auf diese Weise können Geschenke kommentarlos angenommen oder zurückgewiesen werden, ohne dabei ein schlechtes Gewissen gegenüber dem Schenkenden haben zu müssen (s. Kap. VI, 1.1).

Doch trotz der reichhaltigen und eigens für ihn ausgesuchten Geschenke reagiert der heimgeschädigte und vernachlässigte Paul – wie oben geschildert – zunächst mit Zurückhaltung, dann sogar mit Abwehr und erst allmählich schwenken seine Gefühle in Freude um, wie durch den folgenden Bericht deutlich wird:

„Diese Realität war zu gut, als daß er sie hätte genießen können. Ihre Wirkung rief nur Abwehrreaktionen hervor. Er hatte sich so lange gute Dinge im Leben gewünscht und war so tief enttäuscht worden, daß die guten Dinge ihn nun, wenn sie kamen, überwältigten, und er sich gegen ihren Ansturm wehren mußte (...) ‘Oh, hab nur’n Haufen Mist gekriegt. Nur ein paar mistige Sachen, das ist alles.’ ... Es dauerte ein paar Tage, bevor Paul seinen emotionalen Schock zu überwinden schien und anfang, aus diesem Erlebnis Nutzen zu ziehen. Er rief jedem zu, dies sei das erste richtige Weihnachten seines Lebens gewesen” (Bettelheim 1985, 83 f.).

Für Bettelheim ist Weihnachten zwar ein religiöses Fest, das nicht unter zu viel Aufwand begraben werden dürfe (vgl. Jurgensen 1976, 44), dennoch legt er keinen Wert auf religiöse Glaubensunterweisung. Er lässt es sich zwar nicht nehmen, vor versammelter Mannschaft – einschließlich den Kindern – einen Vortrag über die Bedeutung und Symbolik religiöser Feste, wie z.B. des Oster- und Passahfestes, zu halten. Bettelheim hat aber als dem Glauben Fernstehender kein Interesse an religiöser Glaubenserziehung (vgl. Sanders 1993, 31). Von daher werden die religiösen Festtage an der Orthogenic School nicht als Glaubensfeste begangen, sondern als zauberhafte Ereignisse gefeiert, von deren einzigartiger Ausstrahlungskraft die psychisch kranken Kinder profitieren sollen. Bettelheim weiß die mit religiösen Festen verbundene besondere Atmosphäre und ihren Zauber ebenso für seine pädagogisch-therapeutischen Zwecke zu nutzen wie die mit ihnen einhergehende Freude und Hoffnung (vgl. Bettelheim 1987, 366 ff.). So sind ihm die beiden christlichen Hochfeste Weihnachten und Ostern sehr willkommen für seine Pädagogik, ohne dass er auf ihren eigentümlichen religiösen Inhalt eingeht. Der Atheist Bettelheim nimmt merkwürdigerweise zum Teil wesentlich intensiver als mancher Christ

die in der stillen Botschaft des Weihnachtsfestes schlummernde Heils- und Frohbotschaft für Kinder wahr:

„Die Freude, mit der das Christkind auf der Welt empfangen wurde, und das Glück nicht nur seiner Eltern, sondern auch das der Hirten und der Heiligen Drei Könige werden vom Kind als Zeichen dafür aufgefaßt, daß auch seine Geburt für seine Eltern und sogar für die Gemeinschaft aller Menschen ein freudiges Ereignis war, da ja alle Welt Weihnachten feiert“, schlussfolgert Bettelheim (1987, 392). Die daraus resultierende Freude ist eine bedeutende Kraftquelle auf dem mühsamen Weg der Genesung, auf dem sich die Kinder der Orthogenic School befinden. Freudige, immer wiederkehrende Festtage sind eine willkommene Abwechslung vom Alltäglichen, strahlen Sicherheit und Beständigkeit aus und stellen rettende Inseln für verzweifelte und unglückliche Kinder dar.

Aus diesen Gründen feiert Bettelheim an seiner Einrichtung die Feste, wie sie fallen, unabhängig davon, ob es sich dabei um religiöse oder weltliche Feiertage (wie der 1. Mai oder der Nationalfeiertag) handelt, und macht sie zu einem festen Bestandteil seiner Milieuthérapie (vgl. Bettelheim 1975, 390; ders. 1985, 458; ders. 1987, 394). Neben den religiösen, vorrangig christlichen Hochfesten, die sowohl auf dem Alten als auch auf dem Neuen Kontinent gebührend gefeiert werden, finden an der Chicagoer Orthogenic School selbstverständlich auch typisch amerikanische Feste statt:

„Im Grunde erinnern alle unsere großen Feste – Weihnachten, Ostern, der 4. Juli (in den USA) und Geburtstage – an Geburten oder Wiedergeburten. Die dieser symbolischen Bedeutung innewohnende Hoffnung hallt in uns nach, ob wir uns dessen bewußt sind oder nicht“ (Bettelheim 1987, 370).

Eine Geburtstagsfeier an der Orthogenic School – ob es sich dabei um den Geburtstag der Nation handelt wie beim Nationalfeiertag am 4. Juli, um den eigenen Geburtstag oder um Christi Geburt – soll auf jeden Fall dazu beitragen, die Atmosphäre mit gegenwärtiger Freude und mit zukünftiger Hoffnung auf einen Neuanfang, auf eine zweite Chance zu erfüllen. In diesem Zusammenhang stellt Bettelheim (1987, 367) in seinem Aufsatz „Magische Tage“ die rhetorische Frage: Was könnte für die Menschheit mehr Magie enthalten als die Aussicht auf einen Neubeginn?

Thanksgiving Day

Obgleich Bettelheim in seinen Schriften das Feiern dieses großen amerikanischen Festtages an seiner Einrichtung eher nur nebenbei erwähnt (vgl. Bettelheim 1975, 390), hebt er immerhin in seinen allgemeinen Äußerungen über die Wichtigkeit von Familienfesten die Bedeutung dieses im Familienkreise gefeierten Thanksgiving Day hervor: „Familienfeste, die um einen Tisch herum gefeiert werden, auf dem ein üppiges Festmahl aufgetragen ist, bekämpfen ... die größten Ängste des Kindes (vorm Verlassenwerden und vorm Verhungern: Anm. G. M.) (...) So wird auch in den historischen Berichten über *Thanksgiving* besonders betont, daß eine gute Ernte die Pilgerväter vor Entbehrungen bewahrte, wie sie sie im vorangegangenen Winter erlebt hatten. Dieser Feiertag symbolisiert eine Rettung und den Beginn eines besseren und sichereren Lebens ...” (ders. 1987, 370), wie auch folgendes Beispiel veranschaulichen soll:

Das vernachlässigte Heimkind Paul – von dem weiter oben bereits berichtet wurde – genießt in vollen Zügen dieses Erntedankfest, den Thanksgiving Day. Als Kind des Mangels weiß er, das reichhaltige und delikate Festmahl sowie die damit verbundene Sicherheit besonders zu schätzen. Er ist sehr dankbar für das gute Essen, das ihm zu einer positiveren Auffassung zum Leben verhilft, diese „gute Ernte“ deutet ihm den Beginn eines besseren, sichereren Lebens an: „Im Waisenhaus, klagte er, sei nie irgendwas Besonderes geschehen. Aber dies, sagte er, sei sein erstes richtiges Erntedankfest. Den ganzen Tag lang aß er ungeheure Mengen (nachdem er zum siebtenmal Truthahn bekommen hatte, gab seine Betreuerin das Zählen auf) ...” (ders. 1985, 79).

Halloween

An Halloween – am Vorabend von Allerheiligen – verkleiden sich junge Leute und gehen von Haus zu Haus mit der kindlichen Drohung „tricks or treats”, d.h. wenn wir von euch Erwachsenen nichts bekommen (z.B. Obst, Nüsse, Süßigkeiten), dann spielen wir euch einen Streich (vgl. Bettelheim 1997, 177). Das Feiern von Halloween – das mittlerweile auch auf dem europäischen Kontinent Einzug hält – ist ursprünglich ein typisch amerikanischer Festbrauch, der dem Tod etwas von seiner Furchtbarkeit zu nehmen versucht. Verkleidet als leblose Gegenstände oder als an den Tod erinnernde Gestalten (wie Teufel, Hexen, Geister, Skelette) gehen Kinder

zu den Lebenden, um von ihnen etwas zu bekommen. Halloween bietet den Kindern die seltene Gelegenheit, auch ihre destruktiven und böartigen Seiten ausleben zu dürfen, weshalb es in der Regel mehr den Kindern und weniger den Erwachsenen Vergnügen bereitet. Dieses Auf-den-Kopf-Stellen von sonst üblichen Machtverhältnissen – die Kinder dürfen Erwachsene necken und von ihnen mit Strenge Süßigkeiten einfordern –, das freudige Ausgelassensein und das Verkleiden bereiten den meisten Kindern Spaß.

Doch bei psychisch labilen und ängstlichen Kindern, denen Bettelheim und sein Team sich widmen, verhält es sich anders. An der Orthogenic School haben viele Kinder ein gestörtes Identitätsgefühl oder sogar Furcht davor, ihre Identität zu verlieren, weshalb darauf Wert gelegt wird, „solche Kostümierungen zu vermeiden, die ihre Erscheinung so sehr entstellen würden, daß sie Angst hätten, nicht erkannt zu werden, oder daß sie sich selbst im Spiegel nicht mehr erkennen könnten ... Aber innerhalb dieser Grenzen dürfen sie sich verkleiden, besonders an Halloween“ (ebd.).

Für Keith, der an einer starken Essgier litt, als er an die Orthogenic School kam, bewirkt das Halloweenfest einen beachtlichen therapeutischen Fortschritt und stellt damit einen eindeutigen Wendepunkt in seinem Leben dar. Mit einer gehörigen Portion Selbstironie verkleidet sich der essgierige Keith an Halloween als Süßigkeitenschrank: Er bastelte sich „ein Kostüm aus vielen verschiedenen Bonbonschachteln und Einwickelpapierchen, die er hier und dort anklebte. Als ‘Süßigkeitenschrank’ hatte er ungeheuren Spaß an unserer Halloween-Party ...“ (ebd., 178). Einen Tag nach Halloween gab er schließlich zu, „daß er immer Süßigkeiten gehortet hatte, weil er solche Angst hatte, daß eines Tages der Vorrat ausgehen würde ... Etwa zur gleichen Zeit fing Keith an, einen Teil seiner überzähligen Süßigkeiten an andere Kinder zu verteilen ... Dies verbesserte seine Beziehungen zu anderen Kindern erheblich ... und nun wurden das Essen und das Leben allgemein für Keith erfreulicher“ (ebd., 178 f.).

Gibt man sich über die europäischen Elemente an der Orthogenic School Rechenschaft, so darf man nicht ihre theoretische Grundlage vergessen. Die Psychoanalyse als theoretische Grundlage einer stationären Einrichtung für Kinder und Jugendliche heranzuziehen, der Versuch, sie in den Heimalltag zu integrieren und sie dort praktisch in die Tat umzusetzen, ist europäischen Ursprungs. Pioniere psychoanalytischer Pädagogik, wie beispielsweise August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Anna Freud (s. Kap. I, 3), haben in Europa mit der stationären Aufnahme verwahrloster,

verwaister und erziehungsschwieriger Kinder begonnen. Diese europäischen, psychoanalytisch orientierten Institutionen dienen Bettelheims amerikanischer Pioniereinrichtung, die sich erstmalig der stationären Behandlung geisteskranker Kinder und Jugendlicher annimmt, als Vorbild. Die Vorreiter psychoanalytischer Pädagogik – einschließlich Bettelheim – teilen eine neue Gesinnung über psychische Krankheiten, die im Europa der zwanziger und dreißiger Jahre für Furore sorgte, während der Hitlerherrschaft gewaltsam unterdrückt wird, aber dann bedingt durch die deutschsprachige Emigration von Psychoanalytikern, Psychologen, Pädagogen und Psychiatern im streng puritanischen Amerika der vierziger, fünfziger Jahre erneut auflebt: Nach ihrer Auffassung ist psychische Abnormalität kein Fluch, keine göttliche Strafe für begangene – elterliche – Verfehlungen, sondern eine schlimme, aber behandelbare Krankheit, die jeden treffen kann. Analytikeraugen sehen in verrückten Menschen keine schlechten und verdorbenen Menschen, die bestraft und weggesperrt gehören, stattdessen sehen sie kranke Menschen, die mit Hilfe der Freud'schen Lehre Aussicht auf Besserung haben. Das merkwürdige Anderssein ist auch für die Betroffenen selbst sehr belastend und macht sie zu unbeliebten Außen-seitern. Wenn sie sich dennoch so andersartig verhalten, müssen triftige Gründe vorliegen, die es gründlich zu erforschen gilt. Unabhängig davon, was solche Kinder und Jugendlichen so alles anstellen mögen, der psychoanalytisch geschulte Pädagoge sollte stets im Kopf haben, „daß ein Kind, wenn es ein anderes angreift, wenn es beißt, wenn es mit dem Kopf gegen die Wand schlägt, wenn es wegläuft, wenn es ohne ersichtlichen Grund brüllt, wenn es ins Bett macht oder ins Bad kotet, ... niemanden damit ärgern will, sondern einfach keinen anderen Ausdruck für sein Leiden gefunden hat. Diese Auffassung führte zu den zwei Kardinalregeln ... den Kindern das Leben so leicht und angenehm wie möglich zu machen und ihr 'verrücktes' Verhalten nicht abzuschaffen, sondern zu begreifen versuchen" (Sutton 1996, 309 f.).

Bei diesem Prozess des Begreifen- und Verstehenwollens ist die Psychoanalyse eine hilfreiche Methode. Allerdings ist die Psychoanalyse, wie sie zu Bettelheims Zeiten in Europa praktiziert wird, nicht mehr dieselbe, wie er sie später im amerikanischen Exil erlebt. Die Psychoanalyse ist in der Alten Welt – ganz im Sinne ihres Begründers Sigmund Freud – in erster Linie eine humanistische Bewegung:

Die biographische Leidensgeschichte von Menschen mit psychischen Problemen gilt es, mit einfühlsamer Mitmenschlichkeit zu verstehen, um als Analytiker gemeinsam

mit und für den Analysanden ein besseres Leben anzustreben. Zu Bettelheims therapeutischer Wirkungszeit in der Neuen Welt wird aus der traditionellen europäischen zunehmend eine amerikanische Psychoanalyse:

Bei der Letzteren wird verstärkt der Schwerpunkt auf die Krankheit gelegt und auf die Wiederherstellung der Funktionstüchtigkeit.

So wird aus einer in Europa entstandenen, analytischen Methode des aufmerksamen Zuhörens, des gezielten Anwendens von Frage- und Denkipulsen zur Erforschung verwundeter Seelen zunehmend eine amerikanische, stark medizinisch orientierte Therapieform zur Behandlung psychischer Geisteskrankheiten. Der das Unterkapitel „Neuanfang in der Neuen Welt“ (s. Kap. II, 2) abschließende, letzte Abschnitt „Die Psychoanalyse in und als Bewegung“ (s. Kap. II, 2.5) zeigt auf, inwiefern sich die eher naturwissenschaftlich ausgerichtete Psychoanalyse der Neuen Welt immer mehr von der geistes- und kulturwissenschaftlich geprägten Psychoanalyse der Alten Welt wegbewegt hat und wie auf diese Weise der Neuanfang in der Neuen Welt von immigrierten Analytikern, so auch der von Bettelheim, zusätzlichen Schwierigkeiten ausgesetzt war.

2.5 Die Psychoanalyse in und als Bewegung

Der gebürtige Österreicher Bettelheim erinnert daran, dass die Psychoanalyse in erster Linie eine aus Europa stammende, humanistische Bewegung ist. Bettelheims Freund, der Psychoanalytiker Rudolf Ekstein, ebenfalls ein gebürtiger Wiener, teilt die Auffassung Bettelheims, dass die Psychoanalyse vor allem anderen eine humane, eine humanistische Bewegung ist (vgl. Bettelheim/Ekstein 1994, 52 f.; Kaufhold 2001, 97). Ihr Ziel ist es, zu einer humaneren Welt beizutragen und die Welt u.a. hin zu mehr Toleranz, einfühlsamer Mitmenschlichkeit, (sexueller) Freiheit zu bewegen. Innerpsychische Vorgänge, menschliche Triebe werden erstmals gründlich erforscht in der Hoffnung, dass die neu gewonnenen psychoanalytischen Einsichten die Welt zum Besseren führen können (vgl. Bettelheim 1984). Der New Yorker Historiker und Sozialwissenschaftler Jacoby (1990, 21) bezeichnet die anfänglichen psychoanalytischen Forscher „als Pioniere eines kosmopolitischen Humanismus“ und nennt die Psychoanalytiker der ersten und zweiten Generation

„kosmopolitische Intellektuelle“.²² Sie sind keine „bornierten“ Therapeuten (ebd., 25) oder arrogante „Headshrinkers“ (Stirnrunzler). Was mit Letzterem gemeint ist, darüber gibt eine Erläuterung Bettelheims (1990, 41) Aufschluss:

„Die in Amerika beliebte Sicht des Psychoanalytikers als eines ‘Headshrinkers’, also eines Hirnhutzlers, der einen klein und häßlich werden lasse, zeigt den Unterschied zwischen den damaligen Wiener Praktiken und den heutigen amerikanischen wohl am deutlichsten. Wenngleich es stets als eine ironisch gemeinte Abwertung des Psychoanalytikers verstanden wird, bildet das in Amerika weit verbreitete Headshrinker-Image meines Erachtens eine Reaktion darauf, daß sich der Psychoanalytiker dem Patienten überlegen fühlt und allein entscheidet, was zu dessen Bestem getan werden muß.“

Während zu Lebzeiten Freuds (1856-1939) auf dem amerikanischen Kontinent die Psychoanalyse unter dem eingeschränkten Blickwinkel einer neuen Therapieform betrachtet wird, steht auf dem europäischen Kontinent psychoanalytisches Denken und Handeln zur Entwicklung gerechterer Gesellschaftsformen im Vordergrund. Zu dieser Zeit ist die Psychoanalyse in Europa vorrangig eine humanistische und keine medizinische Bewegung. Bedingt durch den II. Weltkrieg wird aufgrund der Emigration deutschsprachiger Psychoanalytiker in die USA die Psychoanalyse allerdings zunehmend von der dortigen Psychiatrie einverleibt (vgl. Richter 1995, 65, 70). Zu Bettelheims Zeit in Amerika ist die Psychoanalyse größtenteils lediglich als medizinische Teildisziplin anerkannt, sie wird zu einer psychiatrischen Spezialität reduziert, deren Schwerpunkt die Neurosentherapie ist. „Von der Medizin absorbiert ..., von konventionell und pragmatisch denkenden Ärzten praktiziert, nahm die Psychoanalyse während der vierziger und fünfziger Jahre in Chicago und Topeka eine ganz andere Bahn als während der zwanziger Jahre in Wien und Berlin (...) Die intellek-

²² Zu den Psychoanalytikern der ersten Generation zählen – u.a. Paul Federn (geb. 1871), Sándor Ferenczi (geb. 1873), Carl G. Jung (geb. 1875), Karl Abraham (geb. 1877), August Aichhorn (geb. 1878), Ernest Jones (geb. 1879), Max Eitingon (geb. 1881), Otto Rank (geb. 1884) und Theodor Reik (geb. 1888).

Zu den Psychoanalytikern der zweiten Generation zählen u.a. Siegfried Bernfeld (geb. 1892), Anna Freud (geb. 1895), Otto Fenichel (geb. 1897), Wilhelm Reich (geb. 1897) und Richard Sterba (geb. 1898).

Als der dritten Psychoanalytiker-Generation angehörig wären zu nennen u.a. Fritz Redl (geb. 1902), Bruno Bettelheim (geb. 1903), Rudolf Ekstein (geb. 1912) und Ernst Federn (geb. 1914) (vgl. Jacoby 1990, 18).

tuelle Leidenschaft, der Reformeifer und die theoretische Kühnheit der klassischen Analyse erstickten“, schreibt Jacoby (1990, 175).²³

Im Mittelpunkt des Interesses von fachkundigen Amerikanern steht lediglich die Krankheit des Menschen und die psychoanalytisch orientierte Therapie zur Wiederherstellung seiner Funktionstüchtigkeit. Psychoanalyse wird vorrangig als nützliche Heilmethode aufgefasst und praktiziert. Die ausgefallenen psychoanalytischen Theorien europäischer Emigranten sind dagegen für die pragmatischen Amerikaner kaum von Bedeutung. Der europäische Psychoanalytiker Fenichel schreibt in diesem Zusammenhang: „Ein Ruf ist in New York besonders zum Feldruf gegen Europa geworden: ‘Wir sind Praktiker und wollen nicht mehr die theoretischen endlosen Diskussionen!’ ” (Fenichel, Rundbrief vom 25. Juni 1938, 882). Fenichel berichtet darüber hinaus von folgendem Wortwechsel mit einem amerikanischen Kollegen: „Einer der Kollegen sagte in einer Debatte über analytischen Unterricht: ‘Wir haben vor allem das zu lehren, was wir verstehen, und nicht Theorien.’ Worauf ich erwiderte: ‘Manche von uns verstehen Theorie’ ” (ebd.).

In amerikanischen Fachkreisen wird jedoch von der Freud'schen Konzeption des Unbewussten, die die theoretische Grundlage für Bettelheims pädagogisch-therapeutische Arbeit bildet, kaum Notiz genommen. Das Interesse an abstrakter Tiefenpsychologie, an komplexen Seelenvorgängen, an der „abenteuerlichen“ Lehre vom Unbewussten hält sich hier stark in Grenzen, weshalb diesen etablierten Fachkreisen Wesentliches der Bettelheim'schen Milieuthherapie verborgen bleibt.

In seinem Spätwerk „Freud und die Seele des Menschen“ fragt der in die USA emigrierte Europäer Bettelheim (1984, 15) zu Recht: „... wie kann man Verständnis für die Seele gewinnen, wenn die Seele nie erwähnt wird?“, wie das in zahlreichen englischen Übersetzungen geschehen ist. So reklamiert Bettelheim: „In der ‘Standard Edition’ (wie in den früheren englischen Übersetzungen) werden Freuds Verweise auf die Seele fast immer ... ausgelassen oder so übersetzt, als spräche er nur vom Geist des Menschen“ (ebd., 85). Er führt dazu einige Beispiele auf (vgl. ebd., 83 ff.), von denen an dieser Stelle zwei zur Veranschaulichung genügen sollen:

²³ Ekstein bezeichnet Topeka (Kansas) als eine „typisch amerikanische Provinzstadt“ (Oberläuter 1985, 82, 77).

A. <u>Freud (Original)</u>	<u>Standard Edition (Übersetzung)</u>
„Psychische Behandlung“ (Seelenbehandlung) (1890):	„Psychical (or Mental) Treatment“:
„Psyche ist ein griechisches Wort und lautet in deutscher Übersetzung <i>Seele</i> . Psychische Behandlung heißt demnach <i>Seelenbehandlung</i> “ (Freud 1890, Studienausg., Ergbd., 17).	„‘Psyche’ is a Greek word which may be translated ‘mind’. Thus ‘psychical treatment’ means ‘mental treatment’ “ (Freud 1905, Standard Edition, Bd. 7, 283).

In einer Fußnote der englischen Ausgabe weisen die Übersetzer zwar darauf hin, dass das deutsche Wort „Seele“ näher am griechischen Wort „Psyche“ ist als das englische Wort „mind“. Umso verwunderlicher ist es daher, dass sie sich dann nicht für die naheliegendste Lösung entschieden haben und „Seele“ nicht mit „soul“ übersetzten, moniert Bettelheim (1984, 86 f.).

B. <u>Freud (Original)</u>	<u>Standard Edition (Übersetzung)</u>
„Das Unheimliche“ (1919):	„The ‘Uncanny’ “ (1919):
„ <i>Im seelisch Unbewußten</i> (Hervorheb.: G. M.) läßt sich nämlich die Herrschaft eines von den Triebregungen ausgehenden <i>Wiederholungszwanges</i> erkennen, der ... <i>gewissen Seiten des Seelenlebens</i> (Hervorheb.: G. M.) den dämonischen Charakter verleiht ... “ (Freud 1919, Studienausg., Bd. 4, 261).	„For it is possible to recognize the dominance <i>in the unconscious mind</i> (Hervorheb.: G. M.) of a ‘compulsion to repeat’ proceeding from the instinctual impulses ... lending to <i>certain aspects of the mind</i> (Hervorheb.: G. M.) their daemonic character ... “ (Freud 1919 a, Standard Edition, Bd. 17, 238).

Bettelheim beanstandet derart irreführende Fehlübersetzungen, die zu einer unnötigen Vergeistigung und Intellektualisierung der Psychoanalyse im englischsprachigen Raum beigetragen haben:

„Das Wort, das die Übersetzer an Stelle von ‘of the soul’ verwenden – ‘mental’ –, hat eine genaue Entsprechung im Deutschen, nämlich *geistig* – ‘of the mind’ oder ‘of the intellect’. Hätte Freud *geistig* gemeint, hätte er *geistig* geschrieben“ (Bettelheim 1984, 84).

Doch Freuds Psychoanalyse erweitert die Sicht auf den Menschen weniger um die Dimension des Geistigen als vielmehr um die Dimension des Seelischen mit verschärftem Blick auf das Unbewusste. Zur Aufdeckung dessen, was im Unterbewusstsein als kostbare Perle verborgen liegt, spielt allerdings nicht allein der Mensch in seinen symptomhaften Krankheitsäußerungen eine Rolle. Mindestens ebenso aufschlussreich ist diesbezüglich der Mensch in all seinen Äußerungen, wie z.B. „in der Kunst, in der Musik, in der Religion, in seinen gesamten sozialen Beziehungen – und nicht zuletzt als politisches Wesen ...“ (Richter 1995, 72). Aus diesem Grunde wird die Psychoanalyse zu Bettelheims Zeit in Europa als interdisziplinäre, unerhört revolutionäre Theorie der menschlichen Psyche fächerübergreifend wahrgenommen. Folglich repräsentieren die Psychoanalyse-Anwörter der ersten Stunde am Wiener Lehrinstitut die verschiedensten Fachgebiete, interessanterweise aber auch die unterschiedlichsten Charaktere. Allen gemein ist jedoch ihr auffälliges Anderssein, ihr kreatives Anders- und Querdenken, ihr Interesse an der Psychoanalyse, weshalb sie aus dem üblichen Rahmen herausfallen. So ungewöhnlich komplex, weitsichtig und erfrischend originell ihre Forschungsbeiträge auf der einen Seite sind, so ungewöhnlich kompliziert, eigensinnig und exzentrisch sind auf der anderen Seite ihre Persönlichkeitsstrukturen. Anna Freud (1972, 20 f.) beschreibt in diesem Zusammenhang die charakterlichen Besonderheiten der ersten Psychoanalyse-Anwörter wie folgt: „Sie waren die Unkonventionellen, die Zweifler, die Unzufriedenen im eigenen Beruf, die Wissensdurstigen, denen die offizielle Wissenschaft nicht genug zu bieten hatte. Unter ihnen waren auch Sonderlinge, Träumer, Sensitive, die das neurotische Elend an der eigenen Person erfahren hatten.“ Bedauerlicherweise schaffen sie sich aufgrund ihrer hochgradig schwierigen, zum Teil sogar neurotischen Charakterzüge noch zusätzliche Probleme, statt bereits vorhandene Konflikte innerhalb der Psychoanalyse gemeinsam anzugehen.

Des Weiteren sind die europäischen Psychoanalytiker der ersten und zweiten Generation sehr darum bemüht, die Freud'sche Lehre möglichst umfassend auf die unterschiedlichsten Bereiche menschlichen Lebens anzuwenden. Wie bedeutend

dabei ihr Einfluss auf die Kultur ist – beispielsweise auf die literarische und künstlerische Lebenswelt (Filme, Theater- und Musikstücke, Malerei) –, bleibt den Amerikanern durch ihre einseitige Akzeptanz der Psychoanalyse als rein medizinische Bewegung weitestgehend verborgen. Da „sich die amerikanisierte Psychoanalyse einem ‘neutralen’ und klinisch ausgerichteten Denkstil verschrieb, verloren kulturtheoretische und politische Frageformen in ihr das Gastrecht und deren – einstmals zahlreiche – Wortführer verstummten“²⁴ (Jacoby 1990, 25). „Die Erkundung der Gesellschaft“ war nun nicht mehr die Aufgabe umfassend gebildeter Analytiker, sondern die der Soziologen. Zudem überließen die amerikanischen Analytiker, so Jacoby weiter (ebd., 26), die „Wirtschaft den Ökonomen und das Philosophieren den Philosophen“. Die einstige fächerübergreifende Vielfalt der Psychoanalyse fällt der intellektuellen Arbeitsteilung und der einschränkenden Medizinalisierung zum Opfer. Und das alles geschieht ohne Freuds Einverständnis, der der Meinung ist, „daß wir ... die Mitarbeit von Personen, die in den Geisteswissenschaften vorgebildet sind, nie entbehren können“ (Freud 1927, Studienausg., Ergänzungsbd., 348) und dass ohne die Integration von „Kulturgeschichte, Mythologie, Religionspsychologie und Literaturwissenschaft ... der Analytiker einem großen Teil seines Materials verständnislos ...“ gegenüberstehe (Freud 1926, Studienausg., Ergänzungsbd., 337). So gesehen ist die Psychoanalyse zugleich eine interdisziplinäre, wissenschaftliche Bewegung. Als solche läuft sie doch Gefahr, eher wissenschaftliche Erkenntnisse über den Menschen im Allgemeinen zu formulieren und sich durch Rationalisierung und Intellektualisierung vom konkreten Menschen zu entfernen. Allgemeintheoretische Aussagen über den Menschen treten in den Vordergrund. Der einzelne Mensch in seinem Lebens- und Problemfeld, um den es in der Psychoanalyse vorrangig gehen sollte, gerät jedoch leicht ins Hintertreffen. Was zur Folge hat, dass der konkrete Mensch „in einem bestimmten Augenblick seines Lebens, in einer ganz spezifischen Beziehung zu einer bestimmten Person“ (Bettelheim 1975, 316; s. Kap. III,2) weniger gesehen bzw. im Dickicht abstrahierender Verallgemeinerungen übersehen wird.

Im Kontrast dazu ist es der Psychoanalyse als humanistische Bewegung ein Hauptanliegen, den Einzelnen und seine Probleme wahrzunehmen und zu einem tieferen Verständnis seiner inneren, verborgenen Welt vorzudringen. Bettelheim fügt an

²⁴ Anstatt von „Gastrecht“ müsste an dieser Stelle eigentlich von „Heimatrecht“ die Rede sein: Anmerk. G. M.

dieser Stelle hinzu: Nicht unbegründet sei die Furcht Freuds, „die Psychoanalyse könnte in den USA oberflächlich akzeptiert werden, ohne wirklich *verstanden* zu werden ... Psychologie in den Vereinigten Staaten ist pragmatisch und experimentell, nicht introspektiv. Aber Freud war nur an einer introspektiven Psychologie interessiert, nicht an einer experimentellen“ (Bettelheim/Ekstein 1994, 55). Und Bettelheim schreibt, er glaube wie Freud, dass das „Verstanden-Werden zur Besserung führt“ (Wiesse 1994, 168).

In Amerika dagegen ist der Wunsch dominierend, sich zu verbessern, und weniger das Bedürfnis vorhanden, besser zu verstehen (vgl. Bettelheim/Ekstein 1994, 54). Entsprechend der optimistischen und pragmatischen Lebenseinstellung von Amerikanern ist es ihr Ziel, die Zukunft positiv zu verändern. Das lapidare, sprichwörtliche „Think positive“ muss zur Bewältigung schwierigster Lebenssituationen herhalten. Es widerspricht dem „American Way of Life“, sich grüblerisch in die belastende Vergangenheit zu vertiefen. Zumal der Prozess des Verstehens äußerst schmerzhaft ist, also vorerst nicht „happy“ macht und zudem viel Zeit und Geduld kostet. In Amerika gilt aber bekanntlich noch mehr als in Europa das Prinzip „time is money“ (s. Kap. II, 2.3 und s. Kap. V, 1.1).

Bettelheim (1988, 219) stellt daher völlig zu Recht fest: „Eine kulturelle Bewegung, die die Psychoanalyse im weitesten Sinn ist, kann nicht einfach aus einem kulturellen Milieu in ein anderes verpflanzt werden.“ Eine in Amerika gängige Verhaltensweise sei laut Richter (1995, 67), Probleme aus dem Weg zu räumen, anstatt sie absichtlich auszugraben. Aus ihrer amerikanischen Geschichte hätten sie, so Federn (Plänkers/Federn 1994, 205), gelernt: „Wenn ein Berg im Weg war, dann hat man ihn abgetragen oder ihn durchstoßen, aber daß man mit einem Berg lebt, daß man mit ihm fertig wird, das gibt es nicht.“ Man glaubt, dass vieles machbar ist, und hofft auf möglichst raschen Erfolg. Man verdrängt Unmachbares wie beispielsweise den Tod, indem man ihn so weit wie möglich zur Seite schiebt und Freuds Theorie des Todestriebes (s. Kap. II, 1.1) einfach ohne nähere Begründung ablehnt. Bettelheim gibt in einem Gespräch mit der Frankfurter Rundschau als möglichen Grund an:

„Das hat vielleicht mit der pragmatischen, optimistischen Lebenseinstellung in den Vereinigten Staaten zu tun, daß der Todestrieb vollkommen abgelehnt wird“

(Bettelheim 1987 a, 9). Kurz gesagt: „Der Todestrieb paßt einfach den Amerikanern nicht“ (Bettelheim 1988, 219).

Dennoch hat der Freudianer Bettelheim an der Existenz des „Todestriebes“ auch in der Neuen Welt festgehalten. Ohne den Todestrieb könne man, so Bettelheim, weder terroristische Selbstmordattentate noch den Nazi-Staat noch persönliche Selbstmorde verstehen (vgl. Bettelheim 1987 a, 9). In diesem Zusammenhang erklärt Bettelheim: „Es gibt die Faszination mit der Destruktion“ (ebd.).

Bettelheims Überzeugung von der Existenz eines Todestriebes findet auch Eingang in seine psychoanalytisch orientierte Milieuthherapie. Die Existenz des Todestriebes zeigt sich innerhalb der Milieuthherapie vor allem indirekt dadurch, dass besondere Maßnahmen zur Stärkung und Ermutigung des Lebenswillens für erforderlich gehalten werden. Es geht Bettelheim in erster Linie darum, den Todestrieb davon abzuhalten, seinen Schützlingen an der Orthogenic School Schaden zuzufügen. Denn „diejenigen, die dem Todestrieb verfallen sind, zerstören sich am Ende selbst (...), der Lebenstrieb weicht zurück und der Todestrieb, dem Tür und Tor geöffnet sind, überwältigt den Menschen“, schlussfolgert Bettelheim (1982, 113). Während in den Lagern der Nationalsozialisten die Vernichtung von Menschen oberstes Ziel war, steht in Bettelheims Chicagoer Einrichtung die Stärkung des Lebenstriebes von psychisch kranken Menschen an vorderster Stelle. In „Erziehung zum Überleben“ schreibt Bettelheim (1982, 116): „Unsere Verpflichtung ... besteht darin, die Lebenstrieb zu stärken, damit sie, wenn wir es in irgendeiner Weise verhindern können, nie wieder bei so vielen Menschen so total zerstört werden, schon gar nicht durch die Macht eines Staates.“

Ähnlich wie die Lagerhäftlinge sind die psychisch kranken Kinder der Orthogenic School im Laufe ihres Lebens „zu der Überzeugung gelangt, daß ihnen ständig die totale Zerstörung“ drohe „und daß es keine Bezugsperson für sie“ gäbe, „die ihnen Schutz oder emotionale Linderung hätte verschaffen können“ (ebd., 131), so dass sie permanent der tödlichen Gefahr ausgesetzt sind, dass sie den Lebenswillen verlieren und sich von ihrem Todestrieb überwältigen lassen (vgl. ebd., 130; Bettelheim 1990, 272).

Bettelheims Arbeit mit schwerstgestörten Kindern, insbesondere seine Begegnung mit dem autistischen Mädchen Anna in der Orthogenic School (vgl. Bettelheim 1995, 7, 466-471, 490-494), erinnern ihn an die „Muselmänner“ im Konzentrationslager, die

als „wandelnde Leichen“ (ders. 1995 a, 167), als „wandelnde Schatten“ (ebd., 168) vor sich hin „schlurften, als seien sie nicht willens oder fähig, die Füße vom festen Boden zu heben“ (ders. 1995, 88; ebd., 85-89; ders. 1995 a, 167 f.). Bettelheim legt daher großen Wert darauf, die ihm anvertrauten Kinder vor einem solch tragischen „Muselmänner“-Dasein zu bewahren. Er will sie davor schützen, von ihrer Verzweiflung und ihrem Todestrieb überwältigt zu werden. So hält Bettelheim seine Mitarbeiter dazu an, sich auf die Suche nach dem richtigen Wort zu begeben, „le mot juste“, wie es die Franzosen nennen, zu finden, so dass das Gegenüber sich ein Stück weit getrösteter und gestärkter dem Leben stellen kann (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 212; s. Kap. VI, 1.3.4).²⁵

Bettelheim weiß aus eigener Erfahrung, wie ausschlaggebend ein Wort des Trostes oder eine wortlose, aber herzliche Umarmung sein kann, wenn es ums Überleben und vor allen Dingen ums Überlebenwollen geht. Der Verlust des Lebenswillens geht mit dem Gefühl einher, „ein für alle Mal im Stich gelassen worden zu sein“ (Bettelheim 1982, 115), und diesem Verlassenheitsgefühl gilt es, entschieden entgegenzutreten. Darum betont Bettelheim nachdrücklich, wie wichtig es sei, selbstmordgefährdeten Menschen zu zeigen, „daß es jemanden gibt, dem wirklich etwas daran liegt, daß sie leben, und der bereit ist, sie in ihrem Wunsch zu leben nachhaltig zu unterstützen“ (ebd., 114).

Entsprechend fällt die Reaktion zweier Mitarbeiterinnen in Bettelheims Institut auf den Selbstmordversuch eines Mädchens ihrer Gruppe aus; von Bettelheim geschult wissen sie, was zu tun ist, nämlich „unverzüglich und unmißverständlich zu zeigen ...: Das betreffende Kind sollte am Leben bleiben. Alles andere – die Gründe des Kindes, die Deutung der Ereignisse – konnte warten (...) Wir befreiten sie von jeglichem Druck ... Wir machten ihr keine versteckten oder offenen Vorwürfe mehr ... wir konfrontierten sie nicht mehr mit der Wirklichkeit. Wir bemühten uns aufrichtig, ihr in ihre eigene Welt zu folgen. Erst dann kam sie zur Ruhe, erst dann konnten wir wirklich mit ihr arbeiten. Wir nahmen sie so, wie sie in ihrem Wahn war – und das war leichter gesagt als getan. Aber es gab keinen anderen Ausgangspunkt“ (Jurgensen 1976, 149 f.). Diese Schilderung macht deutlich, dass es ein mühseliger und langer

²⁵ Der verzweifelte, an schwerer depressiver Psychose leidende Psychiater Prof. Kuiper schildert beispielsweise, wie ihn nicht die sachlichen Deutungen und Interpretationen seines Freundes zu trösten vermochten, sondern vielmehr dessen aus echter Sorge und Mitgefühl formulierten Worte: „Den ganzen Tag verfolgt mich die Frage: Warum mußt du nur so schrecklich leiden?’ Diese Worte haben mir geholfen, die Deutungen nicht“ (Kuiper 2000, 216; s. Kap. VI, 2.3).

Weg ist, bis der Lebenswille gestärkt und, wie Bettelheim (1990, 272) sich ausdrückt, der „Widerstand gegen den Todestrieb“ wiederhergestellt ist. Aber es ist ohnehin eher die Ausnahme als die Regel, dass psychische Gesundheit schnell machbar ist. Um die Komplexität der menschlichen Psyche wissend, zeigen Freuds Psychoanalyse und die psychoanalytisch orientierte Milieuthherapie Bettelheims – einschließlich der Annahme eines Todestriebes – Erfreuliches und Unerfreuliches, Machbares, aber auch Unmachbares im Leben eines Menschen auf, ohne dabei auf die Akzeptanz auf dem amerikanischen Kontinent zu schießen, wo der Glaube an Machbares und an schnelle Erfolge deutlich verbreiteter ist als in Europa.

Trotz der in diesem Kapitelabschnitt zum Ausdruck kommenden Vorliebe Bettelheims für die europäischen Elemente innerhalb seiner Pädagogik und einer eher skeptischen Einstellung gegenüber amerikanischen Elementen, muss man doch klar feststellen, dass Bettelheims Gesamtunternehmen der Orthogenic School so nur im Pionierland Amerika mit seiner nahezu kindlichen Neugier auf bislang unentdeckte Forschungsgebiete möglich war.

Das Anliegen des sich anschließenden, dritten Kapitels ist es, die vielfältigen Belastungen aufzuzeigen, denen sowohl die Patienten als auch ihre professionellen Wegbegleiter während des Genesungsprozesses ausgesetzt sind. Dabei werden neben den Patienten auch ihre Betreuer und der Direktor unter der Kapitelüberschrift „Besondere Bewohner der Orthogenic School“ zusammengefasst:

Der Heimleiter Bettelheim wohnt zwar nicht in der Einrichtung, sondern in der Nähe, verbringt aber die meiste Zeit seines Wachseins an der Orthogenic School (vgl. Bettelheim 1975, 89 f.; Bettelheim/Hermann 1993, 81). Etwa die Hälfte der geschulten Mitarbeiter wohnt – in Analogie zu dem amerikanischen Campus-Modell der Universität, das eine Gemeinschaft des Lebens und des Lernens vorsieht – in der Einrichtung (vgl. Bettelheim 1975, 297). Die Orthogenic School ist ja dem Status nach eine Forschungs- und Ausbildungseinrichtung der Chicagoer Universität.

III. Die besonderen Bewohner der Orthogenic School

„Als ein junges Mädchen nach langer Therapie endlich aus seiner totalen autistischen Abgeschlossenheit heraustrat und sich überlegte, wodurch sich gute Eltern auszeichnen, sagte es: 'Sie hoffen für einen.' ”

(Bettelheim 1980, 145).

Die Orthogenic School wird in den anschließenden Kapiteln (Kap. III-VI) auf unterschiedliche Art und Weise im Mittelpunkt stehen. Da der Name „Orthogenic School“ ungewöhnlich ist und irreführend sein kann, bedarf es eingangs zunächst einiger Erläuterungen. Obgleich jene Einrichtung als *School* und nicht als *Clinic* bezeichnet wird, wird deren Aufgabengebiet im gleichen Jahr (1944), in dem Bettelheim die Leitung übernimmt, auf der Konferenz des Fachbereichs Erziehungswissenschaften wie folgt beschlossen:

„Die eigentliche Aufgabe der OS (Orthogenic School) ist die angemessene stationäre Behandlung schwerer Verhaltensstörungen bei Kindern mit normaler Intelligenz und die Fortbildung von Medizinstudenten, Sozialarbeitern, Assistenzärzten, Krankenschwestern, Lehrern und Spieltherapeuten in der Pflege und Behandlung solcher Kinder“ (Sutton 1996, 311).

Die Hauptaufgabe der Orthogenic School besteht demnach in der Behandlung und nicht in der Beschulung von Kindern mit schweren emotionalen Störungen. Darüber hinaus ist lediglich von der Fortbildung von Mitarbeitern und nicht von der schulischen Bildung der aufgenommenen Kinder die Rede.

Der Schulunterricht an der Orthogenic School nimmt zwar einen guten Teil des Tages in Anspruch – werktags von 9.00-15.00 einschließlich Pausen (vgl. Bettelheim 1997, 168; Jurgensen 1976, 47 u. 91). Insgesamt betrachtet nimmt der schulpädagogische Bereich zu Bettelheims Direktorenzeit jedoch eine untergeordnete Rolle ein; wobei seine Nachfolgerin Jacquelyn Sanders, wie bereits erwähnt (s. Kap. I, 1.3), ein deutlich stärkeres Gewicht auf den Schulunterricht legt.

Bettelheim und sein Team nehmen nur Kinder mit normaler oder überdurchschnittlicher Intelligenz auf (vgl. Bettelheim 1997, 25), die aber häufig psychogene Lernstörungen aufweisen. In diesen Fällen ist es ohnehin am erfolgversprechendsten zuerst deren psychische Defizite ausfindig zu machen und zu behandeln, bevor deren Defizite im Lernbereich angegangen werden können. Aufgrund der geringen Klassengröße können die Lehrer (vgl. ebd., 141), „jedem Kind individuelle Aufmerk-

samkeit angedeihen lassen, und weil die Lernaufgabe auf die Neigungen des Kindes ausgerichtet wird und daher potentiell Freude macht, können die meisten Kinder, wenn ihre Lernhemmungen erst einmal vollständig beseitigt sind, den Lehrstoff ... leicht ... bewältigen" (ebd., 169).

Dem psychoanalytisch ausgerichteten Pädagogen geht es in seiner Einrichtung weniger um die Schaffung einer leistungsorientierten Schuleinrichtung als vielmehr um die Schaffung einer therapeutischen Behandlungseinrichtung. Die Heilung und nicht die Schulleistung der Kinder steht im Vordergrund. Entsprechend jener Prioritätensetzung erfahren wir in seinen Büchern über die Orthogenic School wenig Konkretes über den organisierten Schulunterricht und die Kinder werden selten als Schüler bezeichnet. Bettelheim verwendet stattdessen durchgängig klinische Begriffe wie therapeutisch, (stationäre) Behandlung, Heilung, Symptome und redet von Patienten und psychisch Kranken (vgl. Bettelheim 1997; ders. 1995; ders. 1985; ders. 1975). Da Bettelheims Einrichtung weniger ein Schulort als vielmehr ein therapeutischer Ort sein soll und ist, ist der Name *Orthogenic School* eher verwirrend.

Aber auch aus einem anderen Grund ist die Namensgebung unglücklich gewählt.

Der Name *Orthogenic School* stammt aus dem Griechischen: gr. *orthós* „gerade, aufrecht, richtig" und gr. *génos* „Geschlecht, Abstammung, Herkunft, Gen".

Er soll der Hoffnung Ausdruck verleihen, so die damalige Annahme, dass „defekte" Gene bei Kindern noch veränderbar und korrigierbar seien, es möglich sei, diese „gerade zu rücken" und „zurechtzurücken" (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 64).¹

Doch jegliche Assoziationen, seien sie auch lediglich etymologischer Art, die seine Institution für kranke Menschen in Verbindung bringen könnten mit der genetischen Manipulation von Menschen, lehnt Bettelheim vehement ab, weshalb er sich heftig, aber vergeblich gegen den Begriff *Orthogenic* auflehnt: „Ich habe mich sehr gegen diesen Namen gewehrt und auch gesagt, das ist unmöglich. Aber die Universität meinte, nun ja, wir haben jetzt den Namen, wir wollen das nicht ändern!" (ebd., 65).

Nach diesen Erläuterungen zur Namensgebung der *Orthogenic School* widmet sich nun das dritte Kapitel deren Bewohnern.

¹ Die *Orthogenic School* bestand schon, worauf bereits hingewiesen wurde (s. Kap. I, 1.4), mehrere Jahrzehnte bevor Bettelheim deren Leitung übernimmt und trug seit ihrer Gründung 1915 diesen Namen. Um die Jahrhundertwende war der Begriff der Genetik gerade im Kommen und zur Gründungszeit der Schule sehr in Mode.

1. Hoffnungslose Extremfälle

An Bettelheims Institut gelten alle Patienten als Extremfälle, unabhängig davon, unter welchen Krankheiten sie auch immer leiden. Allen gemeinsam ist, dass sie erfolglos mehrere Behandlungsversuche über sich haben ergehen lassen, bis sie an die Orthogenic School kommen, und entsprechend hoffnungslos sind sie alle: „Die ‘Schule’ wird von der Universität von Chicago unterhalten, da sie Forschungen anstellt und praktische Möglichkeiten aufzeigt, Störungen, die allgemein als ‘hoffnungslos’ gelten, also auf andere therapeutische Methoden nicht ansprechen, zu heilen” (Bettelheim 1975, 12).

Die Orthogenic School setzt bei den Kindern – hoffnungsvoll – an deren letzten Funken Hoffnung an, ohne den auch dort keine Heilung möglich ist.

Allerdings nimmt Bettelheim, wie bereits angesprochen, nur Kinder mit normaler Intelligenz auf und nur jene mit funktionellen Erkrankungen, d.h. die keine nachweisbaren neurologischen Schädigungen haben, wie dies beispielsweise bei geistig behinderten und hirngeschädigten Kindern der Fall ist. Denn er gibt zu bedenken: Wenn man psychisch kranke Kinder in derselben Einrichtung unterbringt wie geistig retardierte Kinder, besteht die Gefahr, dass das psychisch kranke „Kind denkt, daß man es für schwachsinnig hält oder für epileptisch oder sonst irgendwie neurologisch geschädigt” (Bettelheim/Hermann 1993, 69).

Als Bettelheim 1944 die Leitung der Orthogenic School übernimmt, erhöht er kontinuierlich die Anzahl der Patienten von 25 auf 50 (vgl. ebd., 72 f.).

Dagegen setzt seine Nachfolgerin Jacquelyn Sanders² die Aufnahmekapazität wieder herab auf ein Maximum von 40, eine Höchstzahl, die laut Bettelheim „so eine Institution haben soll. Denn 35 bis 40, da kennt man noch jeden wirklich sehr gut. Bei 50 Patienten besteht schon die Gefahr, daß der eine oder andere etwas vernachlässigt wird” (ebd., 73).

Im Laufe der Jahre erweitert er zugleich die Altersgrenzen von sechs bis vierzehn Jahren auf sechs bis etwa Mitte zwanzig Jahre (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 73; Bettelheim 1975, 12 u. 453); zum Teil werden sogar Kinder bereits ab viereinhalb Jahren aufgenommen (vgl. Bettelheim/Karlin 1986, 34). Doch, so der Bettelheim-

² Jacquelyn Sanders, später verheiratete Seevak-Sanders, ist eine erfahrene und langjährige Mitarbeiterin Bettelheims. Als Bettelheim die Leitung der Schule nach fast 30 Jahren abgibt und im Juli 1973 endgültig ausscheidet, übernimmt sie bis 1992, beinahe 20 Jahre lang, die Führung des Instituts (vgl. Kaufhold/Krumenacker 1993, 31).

Forscher Otto³, ist das jüngste Kind selten unter sechs Jahren (vgl. Otto 1993, 37). Nach Bettelheims Pensionierung wird die Altersstruktur etwas verändert: Die untere Altersgrenze wird nach oben, die obere nach unten verschoben, so dass Otto während seines Forschungsaufenthalts im Jahr 1983 38 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen zehn und 22 Jahren vorfindet (vgl. ebd.).⁴

Die psychischen Auffälligkeiten der aufgenommenen Kinder und Jugendlichen an Bettelheims Institut sind sehr vielfältig. Sie reichen von Verwahrlosung (Brandstifter, Diebe, Schulschwänzer), Lernstörung, Drogensucht, Magersucht, suizidales Verhalten über schwere Neurosen und frühkindlichen Autismus bis zu Psychosen (Schizophrenie) (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 73 f.; Bettelheim 1975, 131; ders. 1997, 135 ff.; ders. 1985; ders. 1995; Bettelheim/Karlin 1986, 34 f.).⁵

Es ist hier allerdings zu berücksichtigen, dass der amerikanisierte Bettelheim – wie damals in den Staaten üblich – psychiatrische Begriffe wie „psychotisch“, „geisteskrank“ oder „schizophren“ oft recht allgemein und umfassend verwendete, ohne sie näher zu definieren. So wurden im damaligen Amerika nahezu alle Geisteskrankheiten als Schizophrenie bezeichnet (vgl. Bettelheim/Karlin 1986, 35). Dieser weitläufigere Gebrauch psychiatrischer Begrifflichkeiten hängt in erste Linie damit zusammen, dass in den USA lange Zeit weniger die Ätiologie, Genese und genaue Definition eines bestimmten psychiatrischen Krankheitsbildes im Vordergrund stand als vielmehr pragmatische Überlegungen zum Ausmaß und zum sozialen Umgang mit extremen psychischen Auffälligkeiten (Schutz der Bevölkerung, Notwendigkeit der Krankenhausunterbringung, Aussicht auf Therapieerfolg). Auf die Ursache und

³ Bernd Otto ist Professor für Sozialpädagogik an der Fachhochschule für Sozialwesen in Braunschweig. Er widmet sich in seinem Buch „Bruno Bettelheims Milieuthérapie“ (Weinheim 1993).

⁴ Auffällig ist, dass das Institut unter Leitung der Nachfolgerin keine Vorschulkinder und keine jüngeren Grundschulkinder mehr aufnimmt. Diese Einpendelung auf die für Internate übliche Altersstruktur, d.h. diese „Normalisierung“, könnte als Anzeichen für den Verlust eines Stücks Pioniergeistes an der Orthogenic School nach dem Weggang von Bettelheim gedeutet werden.

⁵ Nach neueren Klassifikationsschemata – DSM III-R, DSM IV sowie ICD-10 – wurde der Neurose- und Psychosebegriff weitgehend abgeschafft (vgl. Steinhausen 2006, 24 f.; Remschmidt 2005, 106 f.). Stattdessen wurde die viel weitgefassere und übergeordnete Bezeichnung der „Störung“ verwendet. Die affektiven Psychosen, wie z.B. die endogene, psychotische Depression, wurden durch den allgemeineren Begriff „affektive Störungen“ ersetzt, der auch andere Störungsbilder, wie z.B. die psychogene, neurotische Depression, umfasst (vgl. Eggers/Fegert/Resch 2004, 436 ff.). Auf Begriffe, die Implikationen über die Pathogenese von Krankheitsbildern enthielten, wie endogene bzw. exogene Psychosen oder wie die besonders an Freud erinnernden Neurosen, wurde weitgehend verzichtet. Man strebte eine schulenübergreifende, neutralere Klassifizierung psychopathologischer Phänomene an mit möglichst theoriefreien, deskriptiven Benennungen (vgl. Eggers/Fegert/Resch 2004, 402).

nähere Beschreibung der Störung wurde in den Staaten deutlich weniger Wert gelegt als beispielsweise in der deutschen Psychiatrie (vgl. Peters 1990, 424).

Es verwundert daher nicht, dass die Erstbeschreibung des Autismus als eigenständiges Krankheitsbild nicht von einem gebürtigen Amerikaner erfolgt, sondern von dem in Deutschland ausgebildeten Österreicher und später nach Amerika emigrierten Leo Kanner und dem Österreicher Hans Asperger:

Unabhängig voneinander beschrieben der emigrierte amerikanische Kinderpsychiater Leo Kanner (1943) mit dem frühkindlichen Autismus und der österreichische Kinderarzt Hans Asperger (1944) mit der autistischen Psychopathie zwei autistische Störungen.⁶

Etwa zur gleichen Zeit als gerade erst die Definition und Klassifikation des Autismus erfolgte, nimmt Bettelheim – Mitte der 40er Jahre – bereits Kinder mit schweren psychischen Störungen an der Orthogenic School auf.

Tatkräftig unterstützt wird er bei dieser schwierigen Pionierarbeit von psychologischen und medizinischen Fachkräften der University of Chicago. Aufgrund der räumlichen Nähe und Zugehörigkeit der Orthogenic School zur University of Chicago ist eine unkomplizierte und intensive Zusammenarbeit möglich:

Zum einen konsultieren die Kinder des Bettelheim-Instituts die Kinderärzte der Universität (vgl. Bettelheim 1997, 115). Zum anderen erfolgt die Diagnose und die darauf basierende Behandlung in Kooperation mit den Psychologen, Kinderärzten und Kinderpsychiatern der Universität. In diesem Kontext hebt Bettelheim zum Beispiel hervor, dass die mitgebrachte, bereits anderenorts gestellte Diagnose eines Mädchens namens Laurie bei deren Ankunft an der Orthogenic School nochmals von Ärzten der Universitätsklinik überprüft wurde. Die mitgebrachte „Diagnose wurde durch eine gründliche Untersuchung an der Universität von Chicago bestätigt, an der die pädiatrischen, neurologischen und psychiatrischen Abteilungen beteiligt waren. Im Verlauf des einen Jahres, das Laurie bei uns verbrachte, wurde sie fast täglich von der Psychiaterin ... beobachtet, die ... ein Mitglied der Universitätsfakultät für Kinderpsychiatrie war“ (Bettelheim 1995, 129 f.).

Des Weiteren sind externe beratende Psychiater an der Behandlung beteiligt, die

⁶ Beide widersprechen Bleuler (1911), der sowohl den Begriff der Schizophrenie als auch den des Autismus prägte, aber den Autismus lediglich als Sekundärsymptom der Schizophrenie betrachtete und nicht als eigenständiges Krankheitsbild.

regelmäßig zu Konsultationen an die Orthogenic School kommen (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 79; Bettelheim 1995, 197).⁷

Bettelheims Therapiearbeit mit Extremfällen ist geprägt von guten konsiliarischen Beziehungen zu einem Expertenteam und steht daher auf einer soliden Grundlage. Dementsprechend wird die Diagnose gemeinsam mit anderem Fachpersonal gestellt und nicht von Bettelheim allein. Umstritten ist darum nicht, dass Bettelheim psychische Extremfälle in seine Einrichtung aufnimmt. Umstritten ist aber zu Recht die von ihm offiziell angegebene hohe Erfolgsquote: So gibt er an, dass ca. 85 % der Patienten nach der Behandlung selbständig lebensfähig seien (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 74), sie seien „geheilt, das heißt fähig, ihren Weg allein zu finden, fähig zu lieben und zu arbeiten“ (Bettelheim/Karlin 1986, 115).

Wenn Bettelheim von Heilung spricht, meint er weniger damit eine vollständige Heilung als vielmehr eine Heilung im Freud'schen Verständnis. Geheilt im Sinne Freuds bzw. Bettelheims heißt, wie oben zitiert, die Patienten haben die Fähigkeit zu lieben und zu arbeiten (wieder-) erlangt. Letzteres bedeutet jedoch nicht, so Freud, dass sie in der Lage sind, durch Erwerbsarbeit ihren Lebensunterhalt zu verdienen, aber es bedeutet, dass sie durchaus fähig sind, einer befriedigenden Beschäftigung nachzugehen (vgl. Bettelheim 1975, 42).

Über seine klinischen Erfolge resümiert der über 80-jährige Bettelheim nüchtern:

„Wenn man mit anfangs hoffnungslosen Fällen beginnt, kann man sie niemals heilen; man kann sie nur soweit wiederherstellen, daß sie in der Gesellschaft funktionieren können. Sie behalten gewisse sonderbare Eigenheiten bei. Obwohl einige der Schüler, mit denen ich gearbeitet habe, tatsächlich vollständig geheilt worden sind – doch ich würde sagen, sie sind die Ausnahme“ (Fisher 1993, 44).

Obgleich Bettelheim selten von vollständiger Heilung spricht, ist die oben genannte Erfolgsquote, derzufolge seine Patienten nach der Behandlung mit überwiegender Mehrheit selbständig lebensfähig seien und „dem normalen Leben zurückgegeben“ werden könnten (Bettelheim 1975, 12 u. 453), höchstwahrscheinlich viel zu hoch angegeben. Eine Erfolgsrate, die „niemand je überprüfte“ (Pekow in: Washington Post, 26. August 1990).

⁷ Zu ihnen zählt Paul Kramer, Psychoanalytiker und Analysand August Aichhorns (vgl. Aichhorn, T. 2003, 80). Ebenso fungierte bis Anfang der 50er Jahre die Chicagoer Kinderpsychiaterin Emmy Sylvester, die promovierte Ärztin und promovierte Psychologin ist, als beratende Psychiaterin und kam jeden Freitag zur Orthogenic School (vgl. Sutton 1996, 308 u. 317).

Zumal nach heutigem Kenntnisstand der Kinder- und Jugendpsychiatrie bei schweren psychischen Störungen – frühkindlicher Autismus, Psychosen und schwere dissoziale Störungen – die Verlaufscharakteristik mehrheitlich ungünstig zu sein scheint (vgl. Steinhausen 2006, 84 u. 92 f.). In solchen Fällen mit ungünstiger Prognose haben therapeutische Maßnahmen eher eine stützende als heilende Funktion. In dem 2004 erschienenen Lehrbuch „Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters“ schreibt der Autismusexperte Poustka: „Eine Heilung der Kernsymptome des Autismus ist nicht möglich.“ Es „können jedoch wesentliche Erfolge in verschiedenen Problembereichen erreicht werden“ (Eggers/Fegert/Resch 2004, 810).

Darüber hinaus ist aus der Sicht moderner psychiatrischer Forschung insbesondere die differentielle Indikation für den Therapieerfolg ausschlaggebend. Sie gibt Aufschluss darüber, welche Therapieform bei welcher Störung am besten angezeigt ist (vgl. Steinhausen 2006, 371).

So werden beim frühkindlichen Autismus in den neueren, medizinisch-psychiatrischen Lehrbüchern verhaltenstherapeutische und pädagogische Ansätze favorisiert, die in Kombination mit der medizinischen Behandlung einen besonderen Stellenwert haben (vgl. ebd., 83 f.; Remschmidt 2005, 196 ff.; Eggers/Fegert/Resch 2004, 811 ff.). Bei Schizophrenien im Kindes- und Jugendalter kommt heutzutage neben der Psychopharmakabehandlung – Verabreichung von Antipsychotika (Neuroleptika) – ein mehrdimensionales Therapiekonzept zum Einsatz: „Multimodale Behandlungspläne, die langfristig angelegt sind und die medikamentöse Therapie mit supportiver Psychotherapie, Training kognitiver Funktionen und sozialer Fertigkeiten sowie psychoedukativer Familienbetreuung kombinieren, haben bisher die besten Therapieerfolge ergeben ...“ (Eggers/Fegert/Resch 2004, 427; vgl. ebd., 423 ff.; Steinhausen 2006, 91 f.; Remschmidt 2005, 213 ff.).

In den letzten Jahrzehnten ist in der vorrangig naturwissenschaftlich orientierten Kinder- und Jugendpsychiatrie die Bedeutung psychoanalytischer Ansätze sowie der aus ihr heraus entstandenen psychodynamischen bzw. tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapien deutlich zurückgegangen (vgl. Remschmidt 2005, 364). Das Indikationsspektrum der tiefenpsychologisch orientierten psychodynamischen Psychotherapie wird bei Kindern und Jugendlichen im Wesentlichen auf den „Bereich emotionaler Störungen einschließlich Angst- und Verstimmungszuständen, Anpassungsreaktionen, Schulverweigerung, leichter dissozialer Störungen und Eltern-Kind-Konflikten ...“ reduziert (Steinhausen 2006, 369).

Es ist daher anzunehmen, dass zukünftig auch die psychoanalytisch orientierte Milieuthherapie zunehmend an Stellenwert verlieren wird. Der Bedeutungsverlust psychoanalytisch ausgerichteter Konzepte ist zum einen auf den Bedeutungsrückgang von allgemeinen, theoretischen Ansätzen zurückführbar, zum anderen auf eine verstärkt empirisch-pragmatische Orientierung der Wissenschaft. Die Effizienz ein-sichtsorientierter, psychodynamischer Verfahren ist weniger empirisch nachweisbar, als dies beispielsweise bei den neueren, verhaltensorientierten Verfahren der Fall ist. Somit haben sie geringere Chancen, sich auf dem „Therapiemarkt“ durchzusetzen als mittlerweile konkurrierende empirisch besser gestützte Theorien, auf deren Grundlage therapeutische Maßnahmen konzipiert werden.⁸

Doch zu Bettelheims Wirkungszeit war der Blick der Psychotherapieforschung noch wesentlich stärker auf die theoretischen Schulen gelenkt und weniger auf die Verbesserung der Effizienz oder auf die spezifische Indikation einzelner Störungen.

Die außergewöhnliche Leistung Bettelheims besteht daher nicht darin, effektive therapeutische Methoden entwickelt zu haben. Das Besondere seines Lebenswerkes ist vielmehr erfolgreich eine Therapieform, die Milieuthherapie, entwickelt zu haben, mit dem Ziel, bereits aufgegebenen Kindern eine „letzte“ Chance zu sein, sich ihrer auf eine durch und durch menschenwürdige Art anzunehmen und ihnen von Mensch zu Mensch zu begegnen (s. Kap. IV-VI). Was sein Erfolg ausmacht, ist die respektvolle und unkonventionelle Art und Weise, mit der er psychisch kranken jungen Menschen zur Heilung – zumindest im Sinne Freuds – verhilft oder zur deutlichen Linderung ihrer Leiden beiträgt. Beispielsweise haben „einige Autisten ... an der Orthogenic School echte Fortschritte gemacht, andere nicht, aber allen ging es besser als vorher, und das ist schon ziemlich viel“ (Sutton 1996, 455). Seine – trotz möglicher Übertreibungen und Beschönigungen – unbestrittenen Erfolge geben ihm und seiner Humanität, für die er sich in all seinen Werken und in seinem Wirken einsetzt, Recht (s. Kap. I, 2).

Die Leistung, die Bettelheim in der Behandlung hoffnungsloser Extremfälle erbringt, lässt sich gerade anhand des Begriffes der „Hoffnungslosigkeit“ deutlich machen. Die von Bettelheim behandelten Fälle sind nämlich nicht „hoffnungslos“ in dem

⁸ In den letzten Jahren wurden allerdings einige Anstrengungen unternommen, die empirische Überprüfbarkeit psychodynamischer Konzepte zu verbessern. Ein Anfang in diese Richtung wurde beispielsweise mit der Einführung eines neuen Klassifikationssystems gemacht, die „Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter (OPD-KJ)“ (vgl. Remschmidt 2005, 364).

Sinne, dass absolut keine Heilungschance bestünde. Daher lehnt Bettelheim auch die Behandlung von Fällen ab, bei denen eine Heilungschance aufgrund eines naturwissenschaftlich-medizinischen Befundes ausgeschlossen ist. Vielmehr wendet sich Bettelheim Fällen zu, die hoffnungslos sind in dem Sinne, dass es hier Grade von Hoffnungslosigkeit gibt, ohne dass eine Heilung absolut ausgeschlossen wäre. Unter Verwendung einer wissenschaftstheoretischen Unterscheidung können wir daher sagen, dass für Bettelheim Hoffnungslosigkeit kein klassifikatorischer (Entweder-Oder), sondern ein komparativer Begriff ist, der im Gegensatz zu einem klassifikatorischen ein Mehr oder Weniger zulässt.

So deckt Bettelheim durch seine Arbeit an der Orthogenic School auf, dass in einer Reihe von Fällen der auf kranke Jugendliche angewendete Begriff der Hoffnungslosigkeit kein klassifikatorischer, sondern ein komparativer Begriff ist und damit eine Heilungschance beinhaltet.

Zur erfolgreichen Behandlung hoffnungsloser Extremfälle macht der Extrempädagoge Bettelheim ein extrem hoffnungsspendendes Personal zur Bedingung. Dieses muss genügend Optimismus und Enthusiasmus für die schwierige Erziehungs- und Therapiearbeit mitbringen sowie über ausreichend psychische und körperliche Energien verfügen. Hoffnungsvolle und hoffnungsgebende Mitarbeiter sind an Bettelheims Einrichtung ausschlaggebend für den Therapieerfolg. Welche zusätzlichen Qualifikationen darüber hinaus noch vom Personal an der Orthogenic School erwartet werden, schildert der nächste Kapitelabschnitt.

2. Hoffnungsvolle Mitarbeiter

„Wenn wir uns mit Einfühlung und Mitleid jenen entgegengraben, die die Hoffnung ... aufgegeben haben, ... dann wird uns das zusammenbinden ... und wir werden beide erwachen: jene aus ihrem Tod bei lebendigem Leibe und wir selbst aus unserer Gleichgültigkeit gegenüber ihrem Leiden“

(Bettelheim 1982, 116).

An der Orthogenic School sind unter der Leitung Bettelheims ca. 30 pädagogisch-therapeutisch ausgebildete Fachkräfte beschäftigt (vgl. Bettelheim 1975, 393). Diese Zahlenangabe Bettelheims lässt sich außerdem von einer Aussage Jurgensens ableiten, die Anfang der 70er Jahre (1970-1972) an der Orthogenic School als Erzieherin tätig war (vgl. Jurgensen 1976, 27, 219). Denn bei der obligatorischen Mitarbeiterkonferenz, die mittwochabends pünktlich um 21.45 Uhr begann (vgl. ebd., 114), sah die personelle Zusammensetzung folgendermaßen aus: „Außer Bettelheim und Bert (Cohler, der damalige Stellvertreter Bettelheims: G. M.), den sechzehn Erziehern, den drei Psychotherapeuten und den sechs Lehrern war gelegentlich ein Besucher anwesend ...“ (ebd., 115). Neben diesem pädagogisch-therapeutischen Fachpersonal ist an der Orthogenic School Büropersonal beschäftigt – bestehend aus fünf oder sechs Personen – sowie technisches Personal und Hauspersonal – Hausmeister, Hausmädchen, Köchinnen u.a. –, das sich aus ungefähr 20 Personen zusammensetzt (vgl. Bettelheim 1975, 393).⁹ Der Schwerpunkt der Ausführungen über die Mitarbeiter wird im Folgenden auf die Gruppenerzieher, auch Betreuer (engl. „counselor“) genannt, gelegt. Sie sind Hauptbestandteil des therapeutischen Milieus, weshalb Bettelheim (1975, 309) in seinen „Ausführungen über die Mitarbeiter auch immer wieder auf die Betreuer ...“ eingeht. Er hebt hervor, „daß fast alle – Betreuer, Lehrer, Psychologen, Psychotherapeuten – ihre Laufbahn als Betreuer angefangen haben“ (ebd.) und so Bettelheim weiter: „Jeder Mitarbeiter arbeitet – unabhängig von seiner sonstigen Funktion – bei vielen Gelegenheiten jährlich immer wieder als Betreuer“ (ebd.).

⁹ Unter Mitarbeiter im engeren Sinne ist an der Orthogenic School Bettelheims das pädagogisch und therapeutisch geschulte Personal zu verstehen, das vor allem aus Erziehern, Lehrern sowie Therapeuten besteht. Da es aber, worauf bereits in einem vorangegangenen Kapitel hingewiesen wurde (s. Kap. I, 3.2), eine Pointe der Pädagogik Bettelheims ist, *alle* an seiner Einrichtung tätigen Personen in den pädagogisch-therapeutischen Auftrag mit einzubeziehen, sind auch die nicht einschlägig geschulten Personen, wie z.B. die Hausmeister und das Küchenpersonal, Mitarbeiter im weiteren Sinne.

Aus diesen Gründen fällt die Gewichtung in diesem Kapitelabschnitt „Hoffnungsvolle Mitarbeiter“ zugunsten der Betreuer aus und auf die Bedeutung der übrigen Mitarbeiter wird lediglich nachrangig eingegangen.

Das typische Alter eines Betreuers an der Orthogenic School liegt zwischen Anfang zwanzig und Anfang dreißig (vgl. Bettelheim 1975, 353 f.; Bettelheim/Wright 1955, 706). Er ist examiniert und vor allem hochmotiviert, den schwierigen Anforderungen seines Berufes mit viel Engagement und Idealismus entgegenzutreten (vgl. Bettelheim 1997, 32). Der junge Bewerber hat höchste Anforderungen zu erfüllen: „Der letzte Prüfstein war seine Reaktion auf die extremen Anforderungen“ (ders. 1975, 279). Er muss lernen auf Extremsituationen, vor allem auf die besondere Situation des Augenblicks, zu reagieren, indem er von dem ausgeht, was der extrem verstörte Patient im Augenblick seiner Not am dringendsten braucht (ebd., 327 ff.). „Wissenschaftliche Kenntnisse in Pathologie und Psychologie sind äußerst wertvoll, belehren uns jedoch nur über den Menschen im allgemeinen und nicht über den besonderen Menschen in einem bestimmten Augenblick seines Lebens, in einer ganz spezifischen Beziehung zu einer bestimmten Person“ (ebd., 316; s. Kap. II, 2.5). Anstelle einer distanziert wissenschaftlichen Berufshaltung ist also vielmehr menschliches Einfühlungsvermögen gefragt, um auf die augenblickliche Notsituation eines Patienten adäquat reagieren zu können.

Dieses menschliche Einfühlungsvermögen lässt sich nicht ohne Rest unter feste Regeln bringen. Es ist hier immer auch noch die durch Übung und Erfahrung geschulte Urteilskraft des Betreuers gefragt. Um dieser Urteilskraft so weit wie möglich zu Hilfe zu kommen, gibt Bettelheim seinen Betreuern schematische Hilfsfragen an die Hand, die ihnen die Orientierung in der jeweiligen Situation erleichtern sollen:

- Was würde mich veranlassen, wie der gestörte Patient zu handeln? (vgl. ebd., 419).
- Was hat man mit dem leidenden Menschen gemeinsam? (vgl. ebd., 283).
- Wie ist die eigene Rolle in der Beziehung zu ihm? (vgl. ebd.).
- Welche eigentliche Aussage steckt hinter der momentanen destruktiven Haltung eines Kindes? :
Verzweiflung? Niedergeschlagenheit? Zorn? Einsamkeit? Betreuer austesten? usw. ... Denn Bettelheims Lehrsatz zufolge kann „alles, was ein Patient tut ... leicht oder schwer hinzunehmen sein, je nach der Interpretation, die man ihm gibt“ (ebd., 333).

- Wie reagiere ich als Betreuer, damit destruktive Verhaltensweisen zu einer konstruktiven Erfahrung für mich und meinen Patienten werden können?

So verschieden der Patient und seine augenblickliche Notlage ist, so unterschiedlich kann die Reaktion ausfallen, die er im Augenblick am nötigsten hätte: Wenn in einem Fall eine innige Umarmung oder liebe, ermutigende Worte notwendig sind, können wiederum in einem anderen Fall körperliche und sogar räumliche Distanz oder deutliche Ermahnungen zum Wohle des Patienten angebracht sein.

Bei der Auswahl von Mitarbeitern und der Arbeitseinteilung ist unbedingt darauf zu achten, „daß ... die besonderen Begabungen und Vorlieben, emotionalen Vorzüge und sogar emotionalen Probleme des Mitarbeiters jeweils mit den Therapiebedürfnissen eines bestimmten Kindes abgestimmt werden ... Das ist vor allem für das Wohl des Kindes notwendig, gereicht aber oft auch dem Mitarbeiter zum Vorteil“, betont Bettelheim (1985, 9). Die Bewerber durchlaufen daher ein gründliches Auswahlverfahren, das dem der Auswahl der Patienten sehr gleicht (vgl. Bettelheim 1975, 269-279). Dabei ist das – beispielsweise in ihrem Lebenslauf – Gesagte ebenso wichtig wie das Ungesagte, Getanes wie auch Unterlassenes wird berücksichtigt (ebd., 290 f.). An der Orthogenic School wird von den Mitarbeitern eine Verweildauer von drei bis fünf Jahren erwartet (vgl. Bettelheim 1985, 457; Jurgensen 1976, 10), weshalb keine Praktikanten eingestellt werden: „... sie blieben gewöhnlich nicht die beiden Jahre oder mehr, die man braucht, um die Arbeit wirklich zu erlernen und um jene dauerhaften Beziehungen auszubilden, welche die Patienten für ihre psychische Stabilität brauchen“ (Bettelheim 1975, 32). Zudem haben die Mitarbeiter sehr gute Examina im Bereich Anthropologie, Pädagogik, Humangenetik, Medizin, Krankenpflege, Psychologie, Sozialarbeit oder Soziologie vorzuweisen (vgl. ders. 1997, 32). „Einer der Gründe für unsere Forderung, ein Mitarbeiter müsse vier Jahre an einer sehr guten Universität absolviert haben und einen ausgezeichneten akademischen Leistungsstand vorweisen, ist die Tatsache, daß dies ein Indikator für die Ichstärke darstellt“ (ders. 1975, 285, vgl. 270), so Bettelheim.

Die Ichstärke des Therapeuten muss zum einen dann groß sein, wenn es gilt, eigene Aversionen zu überwinden, um sich in den Patienten bestmöglich einfühlen zu können. Zum anderen ist eine gute Ichstärke des Betreuers Voraussetzung, wenn es darum geht, einer sehr gründlichen und kritischen Überprüfung von Kollegen, von Bettelheim und natürlich von den betroffenen Kindern selbst standzuhalten, die sehr

offen und umfassend vorgenommen wird; angefangen von dessen äußerem Erscheinungsbild (vgl. Jurgensen 1976, 29, 57) bis hin zu seiner therapeutischen Arbeit (vgl. Bettelheim 1975, 396-447): Bettelheim (1985, 9) gibt zu, dass die Mitarbeiter seines Instituts „ein Leben im Goldfischglas führen. Die Mitarbeiter sind ständig der sehr scharfsichtigen Kritik der Kinder ausgesetzt. Es wäre unmöglich, wollte man die Kinder ermutigen, nach einem Sittenkodex zu leben, während die Mitarbeiter sich nach einem ganz anderen richten. Im allgemeinen sind die Mitarbeiter gezwungen, gemäß einer sehr viel anspruchsvolleren und ehrlicheren Moral zu leben, als es die Gesellschaft fordert.“ Hinzu kommt, dass die Ichstärke von Mitarbeitern als Ausdruck von Autonomie und Selbstdisziplin eine Vorbildfunktion bei der Behandlung extrem unselbständiger und undisziplinierter Kinder hat.¹⁰ Bettelheim kommt es trotz seiner Forderung nach guten Noten weniger auf pädagogische Fachkenntnisse oder auf abgehobene wissenschaftliche Qualifikationen an, viel größeren Wert legt er auf die Fähigkeit zur beruflichen Sozialisation an der Orthogenic School: Inwieweit wird der zukünftige Mitarbeiter in der Lage sein, sich allmählich und ganzheitlich in die Orthogenic School zu integrieren? Anders formuliert: Wie „orthogenisch“ kann er werden?, ist die entscheidende Frage bei der Einstellung neuer Mitarbeiter. Zu den „orthogenischen“ Anforderungen gehören die Annahme institutioneller Werte, Haltungen und Überzeugungen, die Fähigkeit pädagogische Spannungen auszuhalten und auszutariieren – Kindern einerseits freie Entscheidungsspielräume zu gewähren, eventuell sogar Regressionen zu fördern, und andererseits ihnen klare Grenzen zu setzen – sowie die Bereitschaft zur Aufarbeitung sowohl der kindlichen als auch der eigenen Vergangenheit des Erziehers. „Die erfolgreichsten Betreuer waren ... diejenigen, die von Anfang an spürten, daß ihnen die Arbeit eine einzigartige Gelegenheit bot, einige ihrer eigenen Probleme zu lösen“, betont Bettelheim (1975, 275). Wer die Gelegenheit ergreift und die therapeutische Arbeit zur Klärung eigener Probleme nutzt, erklimmt nach und nach eine höhere Integrationsstufe¹¹, wie das folgende, einfache Beispiel belegen soll (vgl. ebd., 342 f.):

¹⁰ Auf die Wichtigkeit der Vorbildfunktion in der Erziehung hat Albert Schweitzer in ungewöhnlicher Weise mit seinen drei Punkten, die bei jeder Erziehung zu beachten seien, hingewiesen. Sie lauten: Erstens: Vorbild sein. Zweitens: Vorbild sein. Drittens: Vorbild sein.

¹¹ Unter Integration wird in der Psychiatrie der Vorgang verstanden, „durch welchen verschiedene Persönlichkeitsteile vereinigt werden und nun auf einer neuen, höheren Ebene zusammenwirken (integrierte Persönlichkeit)“ (Peters 1990, 261).

Eine ausgebildete pädagogische Fachkraft hatte aufgrund eines abgehobenen Bildes von ihrem Beruf Probleme damit, gegebenenfalls niedrige Putzarbeiten zu übernehmen und den von ihrer Patientin Marcia mit Wasser überschwemmten Boden aufzuwischen. „Sie erreichte eine höhere Integrationsstufe, als sie beschloß, das Aufwischen selbst zu tun, da Marcias Besserung wesentlich wichtiger war“ (ebd., 343) als ihr „höheres“ Berufsverständnis. Sie sah ein, dass Marcia den Boden überschwemmen „musste“, da von frühester Kindheit an Klistiere in sie geschwemmt wurden. Von da an gestattete sie Marcia – ohne Groll –, jahrelang in ihr Aufgestautes durch von ihr herbeigeführte Überschwemmungen endlich abfließen zu lassen, und war anschließend bereit, Aufputzarbeiten zu übernehmen. Die Mitarbeiterin erkannte, dass ihre eingeschränkte Berufsauffassung zugleich den Heilungsprozess ihrer Patientin einschränkte, und korrigierte ihre falsche Sicht- und Verhaltensweise. Die auf diese Weise vollzogene höhere Integration jener Mitarbeiterin zog, wie es oft der Fall ist, eine parallele Entwicklung bei ihrer Patientin nach sich: „Als die Betreuerin ... zu einer höheren Ebene der Integration fand, tat Marcia das gleiche; spontan reduzierte sie nur wenige Tage, nachdem ihre Betreuerin immer den Boden aufgewischt hatte, ihre Überschwemmungen auf das Waschbecken“ (ebd.).

Anhand dieses Beispiels wird zudem deutlich, dass Betreuer, die zur ehrlichen Selbsteinschätzung in der Lage sind, die mutig nach den wahren Beweggründen ihres Handelns und nach denen ihrer Patienten forschen und ihr Verhalten entsprechend ändern, am besten geeignet sind, dasselbige bei ihren Patienten zu bewirken. Bettelheim geht sogar so weit zu behaupten: „Nur der Mitarbeiter, der den Mut hat, in sich selbst hineinzuschauen, hat das moralische Recht, das auch von einem Patienten zu erwarten“ (ebd., 276).

Des Weiteren muss beim Mitarbeiter echtes Interesse an der Arbeit vorhanden sein. Dieses wird insbesondere durch die Bereitschaft signalisiert, für wenig Geld sehr viel zu arbeiten (vg. ebd., 277). Jurgensen (1976, 32), eine ehemalige Betreuerin an der Orthogenic School, schreibt über den Schichtdienst: „Ich habe für die Schicht alle möglichen Adjektive gehört und selbst verwendet, nur nicht das Wort 'einfach'." So betreuen zwei Erzieher im Schichtwechsel eine Schlafräum-Gruppe. Etwa neun Schichten sind für eine Schlafräumgruppe zu absolvieren, d.h. viereinhalb Schichten pro Erzieher (vgl. Bettelheim 1995, 236 f.); rechnet man die Weckschicht und die wöchentlichen fünf Schichten der Lehrer hinzu, kommt man insgesamt auf fünfzehn Schichten pro Woche (vgl. Bettelheim 1997, 78; s. Kap. II, 1.2.3). Die Schicht eines

Gruppenbetreuers dauert ca. acht bis neun Stunden, eine sehr lange Zeit, die der Einzelne mit mehreren psychisch sehr kranken Menschen verbringt (vgl. Bettelheim 1995, 236 f.; vgl. Cleaver 1997, 23; Jurgensen 1976, 59). Eine besonders beanspruchende Schicht ist die Vierundzwanzigstundenschicht, die am Wochenende von einzelnen Betreuern mit nur wenig Schlaf dazwischen ausgeübt wird. Hinzu kommt, dass vor jedem Schichtbeginn sich die diensthabenden Betreuer zur kurzen Besprechung, zur sogenannten „Dreiviertelversammlung“, einzufinden haben, so dass der ausgefüllte Schichtplan am Wochenende wie folgt aussieht:

Jeweils ein Betreuer übernimmt zwei Schichten, eine Abend- und eine Tagesschicht, der stets eine „Dreiviertelversammlung“ vorausgeht (s. Kap. II, 1.2.3).

1. Betreuer: Fr. 14.45 - 15.00 Dreiviertelversammlung der diensthabenden Erzieher

Fr. 15.00 - zur Schlafenszeit Abendschicht

Sa. 7.45 - 8.00 Dreiviertelversammlung

Sa. 8.00 - 15.00 Tagesschicht

2. Betreuer: Sa. 14.45 - 15.00

Sa. 15.00 - zur Schlafenszeit

So. 7.45 - 8.00

So. 8.00 - 15.00

Ausgerechnet am Wochenende, wo andere Arbeitnehmer sich normalerweise erholen, sind die Erzieher an der Orthogenic School durch die lange Vierundzwanzigstundenschicht einer besonders hohen Belastung ausgesetzt, so dass alle – nach dem Bericht der Erzieherin Jurgensen – mit Übermüdung und Erschöpfung zu kämpfen haben: „Um Viertel vor acht Uhr versammelten sich die Erzieher vom Dienst wie vor jeder Schicht im Mitarbeiterzimmer. Am Wochenende zeichnete sich diese morgendliche Konferenz allerdings dadurch aus, daß alle erschöpft waren, denn diejenigen, die am Samstag- oder Sonntagmorgen Dienst machten, hatten jeweils auch die Schicht des vorhergehenden Abends gehabt ..., und wir kamen nach einer viel zu kurzen Nacht zusammen, um zu besprechen, was unsere Gruppen im Lauf des Vormittags unternehmen sollten“ (Jurgensen 1976, 89).

Zu dem arbeitsintensiven Schichtdienst kommen auf die einzelnen Erzieher noch weitere Verpflichtungen außerhalb der üblichen Dienstzeiten hinzu, die Jurgensen in ihrem Erfahrungsbericht deutlich zur Sprache bringt, so dass sich dieser in weiten Teilen zugleich wie ein „Erschöpfungsbericht“ liest; beispielsweise, wenn sie schreibt: „Ob ich Dienst hatte oder nicht, war völlig einerlei“ (ebd., 182), erwartet wurden auf jeden Fall:

- Teilnahme an den regelmäßigen Mitarbeitersitzungen (z.B. tägliche Mitarbeiterkonferenz um die Mittagszeit – mit Ausnahme des Wochenendes –; mittwöchliche Mitternachtskonferenz: ab 21.45)
 - Einkäufe, Arztbesuche, Ausgang mit einzelnen Kindern
 - Einzelsitzungen mit den Kindern (z.B. Spieltherapie) (vgl. Bettelheim 1995, 236)
 - Anwesenheit von nicht diensthabenden Erziehern bei außergewöhnlichen Festtagen (z.B. Geburtstage, Weihnachten, Ostern)
 - Anfertigung der Monatsberichte
- Neben dem kraftraubenden Gruppendienst müssen Bettelheims Betreuer in ihrer freien Zeit jeden Monat einen Bericht über ein bestimmtes Kind in ihrer Gruppe anfertigen.¹²

Darüber hinaus ist Bettelheim der Überzeugung, dass es besser sei, Mitarbeiter und Patienten wohnten unter einem Dach, wenn er schreibt: „Man kann sich schwer vorstellen, daß es ein Patient jemals gefühlsmäßig akzeptiert, an einem Ort leben zu müssen, wo *sie* – die ihn betreuen – nicht im Traum leben würden“ (Bettelheim 1975, 298). Zudem ist es üblich, die Mahlzeiten gemeinsam mit den Kindern – auch in dienstfreien Zeiten – einzunehmen (vgl. Bettelheim 1997, 78).

Der inneren Motivation, diesen höchsten Anforderungen nachzukommen, die Bettelheim an die therapeutische Arbeit stellt, liegt zum einen der Wunsch nach beruflicher Weiterbildung zugrunde. Da die Orthogenic School an die Universität

¹² Bettelheim bekommt monatlich drei oder vier Berichte über ein Kind: „Den einen verfaßte der Lehrer, den anderen der Therapeut und den dritten der Erzieher (z.T. auch beide Gruppenerzieher: G. M.). Lehrer oder Erzieher waren manchmal gleichzeitig auch Therapeuten und schrieben dann zwei Berichte, einen über den Fortgang der Therapie, den anderen über das Verhalten des Kindes im Unterricht oder in der Gruppe (...) Die Berichte wurden den Eltern übersandt, die wir nicht näher kannten“ (Jurgensen 1976, 123; vgl. Bettelheim 1975, 384 ff.). Die Übersendung der Berichte an die Eltern erfolgt allerdings erst nach Bettelheims Korrektur; gegebenenfalls gibt er einzelne Berichte zur Überarbeitung an den betreffenden Mitarbeiter zurück, bevor er sie unterzeichnet an die Eltern weiterleitet.

angeschlossen ist, besteht beispielsweise die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung zum Heilpädagogen oder Therapeuten (vgl. Bettelheim 1975, 298). Zum anderen ist aber vor allem das Streben nach persönlicher Weiterentwicklung ausschlaggebend, sich mit tiefer Hingabe der therapeutischen Aufgabe anzunehmen. Schäfer (1991, 194) fasst diesen Zusammenhang prägnant zusammen: Es ist „Bettelheims wesentlichste Leistung, die pädagogisch-therapeutische Aufgabe ... so eng mit der Aufgabe der eigenen Fortentwicklung des Erziehers zu verknüpfen, daß der Patient daraus höchste Bedeutung für diesen ... bekommen kann. Das therapeutisch-pädagogische Handeln basiert letztlich also nicht auf einer Opferhaltung eines entsagungsvollen Betreuers, sondern auf dem Wunsch nach eigener Fortentwicklung des Erwachsenen.“ Aus diesem starken inneren Wunsch heraus sind Erzieher redlich bemüht, dem Totalitätsanspruch zu genügen, den Bettelheim an sie stellt:

- Extremes Engagement wird von den wenigen Mitarbeitern bis an die Grenze ihrer körperlichen und psychischen Belastbarkeit erwartet (vgl. Bettelheim 1975, 258; Jurgensen 1976; s. Kap. I, 4).
- Völliges „Eintauchen“ in das „totale“ therapeutische Milieu wird von den Mitarbeitern verlangt. Sie sollen persönliche Bezugspersonen für ihre Schützlinge sein und dafür Sorge tragen, dass sie sich in ihrer Umgebung wohlfühlen können.

Allerdings führt jene „Forderung, in dieses totale Milieu ‘einzutauchen’, ... nicht selten zum Verlust des Privatlebens und bietet den Kindern und Jugendlichen damit Bezugspersonen zur Identifikation an, die die äussere Realität nur noch von ihrer Erinnerung her vertreten können (...), doch kann der sich zwangsläufig ergebende Verlust von sozialen Aussenbeziehungen und der nicht selten praktizierte Verzicht auf Privatleben ... nur kompensiert werden, wenn sich tatsächlich die therapeutische Gemeinschaft als emotional stärkste Basis für den jeweiligen Erzieher erweist. Dies ist aber wiederum nur möglich, wenn sich der Erzieher total in die Institution integriert und sich selbst als Teil der therapeutischen Provinz definiert. Allerdings scheint der Schädigungsgrad der Kinder in der Orthogenic School gerade solche intensiven Bindungen erforderlich zu machen ...“ (Frischenschlager/Mayr 1982, 249).

Wie Frischenschlager und Mayr richtig erkennen, birgt die Gefahr des Rückzugs auf eine therapeutische Provinz fernab vom öffentlichen Leben gleichzeitig die

Chance in sich, intensive heilende Beziehungen aufzubauen, die psychisch Schwerkranke zu ihrer Heilung benötigen.

- Zu den weiteren unentbehrlichen Betreureigenschaften gehört es, Verständnis und Einfühlungsvermögen für jene Menschen aufzubringen, die „durch das Leben schwer verletzt worden“ (Bettelheim 1975, 277) sind und die in eine Krankheit geflüchtet sind, von der sie sich Schutz vor weiteren Verletzungen erhoffen. Erst wenn der Patient in all seiner Krankhaftigkeit echte Achtung vom Betreuer erfährt, kann er aus diesem Gefühl des Angenommenseins eine positive Beziehung zu ihm entwickeln, die wiederum Voraussetzung für das Aufgeben schützender Krankheitssymptome ist. Denn gewöhnlich gibt niemand für jemanden etwas Wichtiges auf, zu dem er keine oder gar eine schlechte Beziehung hat (s. Kap. VI, 1). „Der oft vom Anfänger ... begangene große Fehler besteht darin, daß er wünscht, der Patient solle seine Krankhaftigkeit aufgeben, damit sich zwischen ihnen eine positive Beziehung entwickeln könne. Das gibt es aber nur anders herum“ (ebd., 276), wie Bettelheim aus Erfahrung weiß.

Nicht nur die pädagogisch-therapeutischen Fachkräfte müssen um positive Beziehungen zu ihren Patienten bemüht sein, sondern das gilt auch für das gesamte Personal – einschließlich Sekretärinnen, Hausmeistern, Köchinnen, Hausmädchen usw. Soll das gemeinsame Therapieunternehmen zum Erfolg führen, darf gute Zusammenarbeit, dürfen positive zwischenmenschliche Beziehungen weder personell noch örtlich begrenzt werden, beispielsweise auf Betreuer und Kinder einer Schlafraumgruppe, auf Therapeut und Patient im Therapieraum, auf Lehrer und Schüler im Klassenraum usw. Vielmehr muss sich der Patient auch in der Küche, im Speisesaal, im Garten, im und um das Haus herum von dort Tätigen angenommen fühlen, soll das Haus zu seinem Zuhause werden, in dem er gesund werden kann. Der Bettelheim-Forscher Krumenacker zeigt auf, welche hohen pädagogisch-therapeutischen Stellenwert die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung bei Bettelheim einnimmt: „Es ist nicht zuletzt das Beharren auf der Bedeutung der menschlichen Beziehungen, das Bettelheims Ansatz kennzeichnet. Nur die menschlichen Beziehungen vermögen, was selbst die idealsten äußeren Bedingungen allein nicht können: dem negativen Bild der Kinder und Jugendlichen von sich selbst und der Welt entgegenzuwirken ... Die Qualitäten des Ortes unterstützen und verstärken die pädagogischen Bemühungen. Keinesfalls sollen oder können sie sie ersetzen“ (Krumenacker 1999, 237; s. Kap. VI, 1).

Daher bezieht Bettelheim ausnahmslos jeden Angestellten der Orthogenic School in sein pädagogisches Konzept mit ein (s. Kap. VI, 1.3.3). Es gilt, jeden Einzelnen, auch diejenigen, die die sogenannten niedrigsten Arbeiten erledigen, von der Wichtigkeit ihres Beitrages zu überzeugen und sie entsprechend einzuweisen. Bettelheim schildert, inwiefern die Tätigkeit und Einstellung eines einfachen Hausmeisters den Heilungsprozess eines psychisch Kranken beeinflussen kann: „So kann es beispielsweise konstruktiver sein, Patienten zu erlauben, eine Reihe von Fensterscheiben kaputt zu machen ..., als sie daran zu hindern; das aber ist nur möglich, wenn der Hausmeister ... sich vor allem bewußt ist, daß diese Mehrarbeit die Heilung der Patienten beschleunigen kann. Nur wenn er diesen Standpunkt nicht lediglich deshalb einnimmt, weil man ihm gesagt hat, das sei nun einmal notwendig, sondern weil er den Nutzen einsieht, wird er diese scheinbar sinnlose Zerstörung und unnötige Mehrarbeit für ihn nicht übelnehmen“ (Bettelheim 1975, 272). Psychisch kranke Menschen haben besonders feine Sensoren für eine ablehnende innere Einstellung von Mitarbeitern. In der Regel lassen sie sich nicht von äußerlich nettem Verhalten täuschen, dem keine echte positive Einstellung zu ihnen zugrunde liegt. Doch ein positiv eingestelltes Personal – wie es oben gefordert wurde – bedarf eines Hoffnung ausstrahlenden und gebenden Direktors mit einer vorbildlichen positiven inneren Einstellung. Im Folgenden werden neben dieser hoffnungsstiftenden Funktion des Direktors noch fünf weitere Aufgaben vorgestellt, denen Bettelheim eine hohe Bedeutung beimisst und sie entsprechend wichtig nimmt:

- Die sanktionierende Funktion
- Die Funktion eines „würdigen Feindes“
- Die Aufgabe der richtigen Stellenbesetzung
- Die Öffentlichkeitsarbeit
- Die Schutzfunktion

3. Hoffnungsstiftender Direktor

„Wenn er (Bettelheim: Anmerk. d. Verf.) Genie besaß, so war es seine ungeheure Fähigkeit, Heilung und Hoffnung in Umständen zu finden, wo andere nur Verzweiflung fanden“

(Fremon 1994, 100).

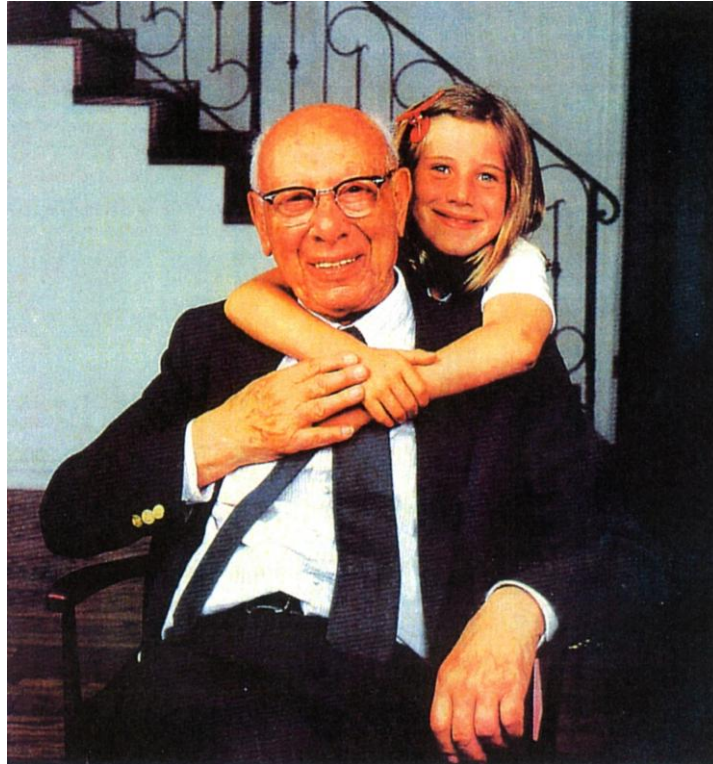


Abb.: Bettelheim und Kind

Quelle: Bettelheim 1987 b, 29

Bettelheims Einzigartigkeit besteht darin, einen Großteil seiner kostbaren (Lebens-) Energie dafür zu verwenden: Hoffnungslos Erkrankten Hoffnung auf Heilung zu geben sowie niedergeschlagene Mitarbeiter immer wieder von neuem aufzurichten. Aus eigener Erfahrung weiß er, wie überlebenswichtig es ist, Hoffnungslosen Hoffnung – zurück – zu geben. So äußert sich der ehemalige KZ-Insasse Bettelheim in einem Interview gegenüber Fisher (1993, 38): „Die Hauptsache war, die Hoffnung nicht zu verlieren“, um den Holocaust-Wahnsinn überleben zu können. Bettelheim erhofft sich daher in seiner Einrichtung durch überreichliche Befriedigung kindlicher Bedürfnisse – ohne Gegenleistungen zu fordern – sowie durch die Akzeptanz ihrer Symptomatik bei benachteiligten Kindern, die Hoffnung auf ein befriedigenderes, besseres Leben (wieder) beleben zu können (vgl. Bettelheim 1975, 44; ders. 1997, 36 f.; Bettelheim/Rosenfeld 1993, 108). Zum Verwöhnprogramm gehören u.a.:

- Reichhaltige Essensangebote, wann und wie viel die Kinder wünschen (vgl. Bettelheim 1997, 171; ders. 1982, 137; ders. 1985, 54; s. Kap. II, 2.4.2),
- eine breite Auswahl von Spielsachen,
- vielfältige Entspannungsmöglichkeiten, z.B. jederzeit Gelegenheit zum Ausruhen, zum (Warm-)Baden (vgl. Bettelheim 1985, 33; ders. 1982, 137),
- eine gute physische und psychische Betreuung,
- viel Zeit, Hingabe und Geduld für die Kinder.
„Es ist realistisch, davon auszugehen, daß es genauso lange dauert, den Schaden wiedergutzumachen, wie es dauerte, ihn anzurichten“ (Bettelheim/Rosenfeld 1993, 94),
- Regelmäßigkeit.

Die **hoffnungsstiftende Funktion** der Bedürfnisbefriedigung spielt in Bettelheims Milieuthherapie eine zentrale Rolle, insbesondere wenn es um die Behandlung verwahrloster Kinder geht, die die umfassende Versorgung sehr zu schätzen wissen und sie nicht als selbstverständlich hinnehmen (vgl. ebd., 106; Krumenacker 1998, 66). Bettelheim macht es sich zur Hauptaufgabe, psychisch Schwerstkranken beharrlich einen Ausweg aus ihrer Ausweglosigkeit zu zeigen, ihnen Hoffnung in ihrer Hoffnungslosigkeit zu geben, ihnen sicherer Halt in ihrer Haltlosigkeit zu sein. Zusätzlich fühlt sich Bettelheim auch für das psychische Wohlergehen seiner Betreuer verantwortlich, was sich daran zeigt, dass er sich bei Bedarf auch die Zeit für therapeutische Sitzungen mit einzelnen Betreuern nimmt (vgl. Jurgensen 1976, 150). Jurgensen (1976, 119-121) beschreibt in ihrem Praxisbericht anschaulich, wie Bettelheim sowohl bei Judith, einem ihr anvertrauten Mädchen, als auch bei ihr selbst Dinge zum Guten wendet: „Für die Kinder gab es Ort und Zeit für Hilfe und Unterstützung, aber auch die Erzieher bekamen an einem anderen Ort und zu einer anderen Zeit Gelegenheit, sich unter der wohlwollenden Aufmerksamkeit Bettelheims selbst besser zu verstehen“ (ebd., 120), so dass beide wieder Hoffnung schöpfen konnten.

Obwohl der tatsächliche zwischenmenschliche Umgang in Bettelheims Einrichtung teilweise noch recht weit von seinem angestrebten Ideal entfernt ist, beeindruckt sehr, mit welcher Ernsthaftigkeit und Beharrlichkeit er weiterhin die Verbesserung der Milieugestaltung (s. Kap. VI) auch im Hinblick auf eine heilsame Beziehungsgestaltung anstrebt (s. Kap. VI, 1). An diesem Ziel der ständigen positiven Erneuerung

seiner Milieuthherapie arbeitet Bettelheim ein (Berufs-)Leben lang. Er bewacht es mit Argusaugen, damit es nicht in blinder Geschäftigkeit verloren geht, behält es bei all seinem Tun stets im Auge, trotz der Mehrarbeit, die er als verantwortungsbewusste Führungspersönlichkeit zu leisten hat. Und zur Mehrarbeit ist Bettelheim allemal bereit: „Und wenn es in der ganzen Stadt einen einzigen Menschen gab, der noch mehr arbeitete als wir, so war es Bettelheim“ (Jurgensen 1976, 123), berichtet eine ehemalige Mitarbeiterin. Bettelheim, der gewöhnlich bis in die frühen Morgenstunden – bis zwei oder drei Uhr – in seinem Institut ist, jeden Tag¹³ – einschließlich sonn- und feiertags – seine Patienten sieht, nahezu jederzeit für sie greifbar ist, da er in unmittelbarer Nachbarschaft wohnt (vgl. Bettelheim/Karlin 1986, 33), kann durchaus zu Recht – wie in diesem Kapitelabschnitt geschehen – zu den Bewohnern der Orthogenic School gerechnet werden, obgleich er offiziell bei seiner Familie wohnt. Er verbringt jedoch lediglich die frühen Abendstunden von etwa halb sieben bis etwa halb zehn, ein paar Stunden zum Schlafen sowie einen Teil des Sonntags bei seiner Familie (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 81; Bettelheim 1975, 89 f.).

Bettelheim, der fast 30 Jahre lang täglich 16 bis 18 Stunden in seinem Institut verbringt (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 30), vermittelt den Patienten durch seine ständige Präsenz Sicherheit und Kontinuität. Während Mitarbeiter häufiger wechseln als es Bettelheim recht ist (vgl. Jurgensen 1976, 10; Bettelheim/Hermann 1993, 82 f.), bleibt er selbst all die Jahre beinahe rund um die Uhr an der Schule und wird für die Kinder wie für die Mitarbeiter zu einer konstanten, verlässlichen Größe. Charakteristisch für Bettelheim ist neben seiner persönlichen auch seine räumliche Präsenz. Sein Direktorzimmer liegt nahe des Haupteingangs, so dass des Öfteren die Kinder mit ihren Erziehern an seinem Zimmer vorbeikommen. Auf diese Weise kann er direkt bei ihrer Heimkehr von einem Ausflug mit ihnen über das frisch Erlebte sprechen, beispielsweise darüber, wie ihnen der Ausflug gefallen habe, ohne den Eindruck zu vermitteln, sie mit den „Ohren des Chefs“ aushorchen zu wollen (vgl. Bettelheim 1975, 91). Darüber hinaus sieht Bettelheim seine Patienten in der Regel sogar vier- oder fünfmal täglich, redet oder spielt mit ihnen (vgl. ebd., 89 ff.), weshalb sie ihrerseits weniger Hemmungen haben, ihren Direktor gleichfalls aufzusuchen. Er wird von keinen vorgeschalteten Sekretärinnen abgeschirmt, was auch die Erzieherin Jurgensen bestätigt, die bei ihrem ersten Telefonat mit Bettelheim ihn direkt am

¹³ Mit Ausnahme eines Ferienmonats und der Dauer einer wissenschaftlichen Forschungsreise war Bettelheim täglich an seinem Institut präsent (vgl. Bettelheim 1975, 89 f.).

Apparat hatte (vgl. Jurgensen 1976, 15 f.). Seiner Anwesenheit gewiss können verlassene und beziehungsgestörte junge Menschen täglich aufs Neue erfahren, dass beständige Beziehungen, die das Leben erst lebenswert machen, auch für sie möglich sind. Bettelheims nahezu allgegenwärtige Präsenz lässt sie hoffnungsvoll in eine bessere Zukunft blicken, die verlässliche Beziehungen zu bieten hat.

Neben dieser wichtigen Funktion des hoffnungsstiftenden, „haltenden Dritten“ nennt der Bettelheim-Forscher Krumenacker (1998, 182 f.) zwei weitere Aufgaben des Direktors, die er alle dem Oberbegriff „**väterliches Prinzip**“ unterordnet:

- Zum einen übe Bettelheim eine „**sanktionierende Funktion**“ aus. Der Direktor habe, so Krumenacker weiter, „die Funktion einer Gehorsam fordernden, negativ sanktionierenden und daher gefürchteten Instanz. Die Erfüllung dieser Funktion wurde im Falle Bettelheims durch seine autoritäre Charakterstruktur erleichtert, weshalb oftmals keine spezifischen Handlungen seinerseits erforderlich waren; seine bloße Anwesenheit in der Schule genügte“ (ebd., 182).

Wenn Betreuer eine positive Beziehung zu den schwer gestörten Kindern aufbauen sollen, dürfen keine negativen Straferlebnisse zwischen ihnen stehen. Bettelheim übernimmt deshalb weitestgehend die unangenehme Aufgabe, destruktivem Verhalten junger Patienten Einhalt zu gebieten, sobald Gefahr im Verzuge ist (vgl. Bettelheim 1985, 64). Krumenacker konstatiert deshalb bei Bettelheim eine Sanktionsfunktion. Obgleich Bettelheim von der Nutzlosigkeit des Strafens überzeugt ist (vgl. ders. 1987, 124-146; ders. 1977, 175-185), ein erklärter Gegner von Bestrafung ist (vgl. Bettelheim/Hermann 1993, 70) und jedem mit Entlassung droht, der ein Kind körperlich züchtigt (vgl. Bettelheim 1975, 290; Bettelheim/Karlin 1986, 126 f.; Bettelheim 1985, 420 f.), sieht er es weitestgehend als seine Aufgabe an, gewalttätigen Schützlingen Grenzen zu setzen, sie zu disziplinieren, um sie selbst und andere zu schützen. Denn sowohl Bettelheim als auch sein geschätzter Kollege und Freund Fritz Redl halten eine grenzensetzende Disziplinierung in der Erziehung für unverzichtbar (vgl. Sutton 1996, 352, 434 f.). Wie allerdings Disziplinierung wieder herstellbar ist, ohne zugleich Disziplinlosigkeit zu bestrafen, darüber schweigt Bettelheim sich aus. Nach dem Erscheinen von Bettelheims erstem Buch „Liebe allein genügt nicht“ (1950) kritisiert Redl dessen Verschweigen von Disziplinproble-

men und fragt nach den Gründen¹⁴:

„Dein Buch ist gut ... Aber warum hast du eine Märchensammlung daraus gemacht? ... Warum schreibst du nichts über die Schwierigkeiten? Warum erwähnst du die Frage der Disziplin nicht?“ (Redl zit. nach Sutton 1996, 352). Worauf Bettelheim erwidert: „Die Leute würden mich doch nur mißverstehen. Sie würden es als Ausrede benutzen, um ihre eigenen Kinder zu mißhandeln“ (ebd.).

- Zum anderen nimmt Bettelheim laut Krumenacker (1998, 183) die **Funktion** eines „**würdigen Feindes**“ ein. Das Problematische dieser Funktion, auf das auch Krumenacker hinweist, wird besonders deutlich in der Selbstbezeichnung Bettelheims als eines großen bösen Wolfes (vgl. Sutton 1996, 323, 436, 477).¹⁵ Die Absicht, die Bettelheim damit verfolgt, ist es, Zielscheibe für die Aggressionen der Kinder und ihrer Erzieher zu sein, wie durch die Aussage einer ehemaligen Betreuerin belegt wird:

„Dr. B. stellte einen würdigen Feind dar – standhaft, deutlich sichtbar, letztlich absolut verantwortlich und absolut unzerstörbar. Dies empfanden alle, die an der Schule lebten und arbeiteten“ (Cleaver 1997, 29).

Erziehern, die nicht verstehen, weshalb er, ein bekennender Gegner von körperlicher Züchtigung, ein Kind körperlich grob und mit gespielter oder echter Wut davon abhält, sich selbst zu beißen oder sonst wie zu verletzen, gibt Bettelheim zur Antwort: „Es ist mir tausendmal lieber, wenn es *mich* haßt statt sich selber“ (Bettelheim zit. nach Sutton 1996, 447).

Auf den offenkundigen Widerspruch von theoretischer Überzeugung und praktischem Handeln findet man in seinen Veröffentlichungen allerdings keine Antworten, obgleich dieser dem scharfsinnigen Denker sicherlich nicht entgangen ist. Bettelheim gesteht lediglich ein, dass ein großer Unterschied bestünde zwischen dem, was man beschreibe und dem, was wirklich geschehe (vgl. Bettelheim 1976, 15). Nicht das Vorhandensein dieser Theorie-Praxis-Kluft schockiert – im Gegenteil, jeder Erzieher stößt sich an ihr –, sondern die beharrliche Ignoranz, mit der sie von Bettelheim ver-

¹⁴ Als Psychoanalytiker folgt Redl dabei demselben psychoanalytischen Grundsatz, auf dem Bettelheim seine gesamte therapeutische Arbeit aufbaut: „Was immer ihr tut, ich bin überzeugt, dafür habt ihr sehr gute Gründe ...“ (Bettelheim/Hermann 1993, 70).

¹⁵ Die aus dem Märchen bekannte Gestalt des großen bösen Wolfes lässt sich nur noch schwer unter das väterliche Prinzip subsumieren und ist daher ein weiteres Indiz für die bereits besprochene Janusgesichtigkeit Bettelheims (s. Kap. I, 5).

schwiegen wird; wo doch gerade er Aufrichtigkeit und die Fähigkeit zur Selbstkritik von jedem einzelnen Mitarbeiter hartnäckig einfordert. Mit einer äußerst fragwürdigen „Der-Zweck-heiligt-die-Mittel-Pädagogik“ legitimiert er sein Erziehungsmittel des Züchtigens: Indem er sich als Feind anbietet, ermöglicht er dem Kind, dessen unterdrückten, (auto-)aggressiven, gegen sich selbst gerichteten Zorn auf ihn zu richten, statt sich selbst oder andere zu gefährden. Wobei Bettelheim – ohne nähere Begründung – einfach voraussetzt, seine Grobheiten schmerzten weniger als die vom Kind dosierten, selbst zugefügten Verletzungen.

Während die einen Betreuer mit solch physischer oder verbaler (Auto-)Aggressivität von Patienten nicht umgehen können, haben andere damit keine inneren Konflikte, kommen aber stattdessen nicht mit deren sexuellem Ausagieren (Masturbation, Exhibitionismus) zurecht. Andere Erwachsene wiederum kommen mit den obigen Verhaltensweisen gut klar, empfinden allerdings einen unüberwindbaren Ekel vor Exkrementen oder Schmutz der Kinder (vgl. Bettelheim 1997, 20 f.). Wenn die Mitarbeiter sich nicht von selbst von jenen Kindern fernhalten, deren abartiges Verhalten sie beunruhigt oder gar abstößt, sieht Bettelheim es als seine Pflicht an, sie als Direktor in den Bereichen einzusetzen, wo die Mitarbeiter konfliktfrei sind:

„... richtig zu beurteilen, welche Mitarbeiter in bezug auf bestimmte Problemgebiete am wenigsten mit Konflikten belastet sind, und sie so zu lenken, daß sie ... die anderen (Bereiche: Anm. d. Verf.) denjenigen Mitarbeitern überlassen, die besser in der Lage sind, mit ihnen umzugehen“ (ebd., 21), macht Bettelheim zur eigenen Chefsache.

Ein weiteres Hauptanliegen Bettelheims besteht darin, die Mitarbeiter mit ihrer unbewältigten Vergangenheit und mit ihren tiefsten Abgründen zu konfrontieren, mit dem Ziel, ihnen durch den auf diese Weise gewonnenen (Selbst-)Erkenntniszuwachs eine höhere berufliche Befähigung und insbesondere eine höhere Stufe der Persönlichkeitsintegration zu ermöglichen. Damit sie aber ihre therapeutische Arbeit sowie ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung ungehindert entfalten können, schützt Bettelheim seine Mitarbeiter vor gegenseitigen Schuldzuweisungen (vgl. ders. 1975, 260) wie auch vor kritischen Fragen der Außenwelt. Als Leiter der Einrichtung übernimmt er zusammen mit Sozialarbeitern die Öffentlichkeitsarbeit, spricht mit den Eltern, hält Kontakt zu anderen Institutionen und vertritt die Anliegen der Schule nach außen (vgl. ders. 1997, 160-163), wohl wissend, „daß es am besten ist, wenn kritische Bemerkungen oder Fragen ... von einer Person beantwortet werden, die

nicht direkt oder persönlich mit der Sache zu tun hat, die der Kritik ausgesetzt ist“ (ebd., 162).

Bettelheim hat den Anspruch sowohl Mitarbeiter zu schützen, z.B. vor Anschuldigungen seitens der Kollegen oder der Eltern, als auch die Kinder vor weiteren, schwerwiegenden Traumatisierungen, beispielsweise durch die Eltern, zu behüten. Die von ihm in diesem Zusammenhang vorgenommene Schutzmaßnahme der fast völligen Ausgrenzung der Eltern aus dem pädagogisch-therapeutischen Prozess, von gelegentlichen Besuchen oder der Zusendung monatlicher Erzieherberichte abgesehen (vgl. Jurgensen 1976, 123), wird von Skeptikern zum Anlass genommen, Bettelheim Elternfeindlichkeit vorzuwerfen. Von einer äußerst problematischen Eltern-Kind-Beziehung ausgehend, bietet Bettelheim seinen Schützlingen zu Behandlungsbeginn jedoch nicht diese schwierigste und engste Form aller Beziehungen an. Dem Neuankömmling werden weder konflikthafte Begegnungen mit den Eltern zugemutet noch bekommt er durch die Mitarbeiter Elternersatzfiguren vorgesetzt. „Statt dessen werden ihm flüchtige Bekanntschaften mit verschiedenen Leuten angeboten, die ihn mit allem versorgen, was er braucht ...“ (Bettelheim 1997, 27) und vor allen Dingen ihn nicht dazu verpflichten, entgegengebrachte Zuneigung zu erwidern.

- Bettelheim übt sehr gewissenhaft eine **Schutzfunktion** aus. Die Worte „Schutz“, „Sicherheit“ und „schützen“ durchziehen auffallend häufig seine gesamten Schriften wie ein immer wiederkehrender roter Faden (vgl. Bettelheim 1985, 24-33 „Die Schule wird zu einem Schutzraum“, 124; ders. 1997, 171-174 u. 200 f. „Nahrungsmittel als Symbol der Sicherheit“; 287 f. u. 342 „Polizei als Sicherheitssymbol“; 233 f. „Tollkühnheit und Schutzmaßnahmen“; ders. 1975, 132, 245, 258, 335, 350).

Gerd E. Schäfer, Professor für Pädagogik an der Universität Augsburg, stellt zum Motiv des Schutzes bei Bettelheim einen interessanten biographischen Zusammenhang her: „Ex negativo aus dem Trauma der Deportation entsprungen, bildet das Motiv des Schutzes ein Zentrum in Bettelheims pädagogisch-therapeutischer Arbeit“ (Schulte 1997, 111). So misst Bettelheim in seinem Therapiekonzept dem konsequenten Eingehen auf Schutz- und Sicherheitsbedürfnisse und der Demonstration von Sicherheit in den unterschiedlichsten (Alltags-)Bereichen große Bedeutung bei. Eine umfassende Gewährleistung von Schutz und Sicherheit prägen Bettelheims Milieutherapie (s. Kap. IV, 1). Denn nur innerhalb eines Sicherheit vermittelnden therapeutischen Milieus können kranke Kinder geschützt ihre Symptome ausleben.

Jedes Kind und erst recht das alleingelassene hat ein erhöhtes Bedürfnis nach Sicherheit. Bettelheim (1985, 33) hebt daher hervor: „Je mehr die beschützende Funktion der Schule dem Kind deutlich macht, daß seine Grundbedürfnisse nach physischer Geborgenheit, nach Wärme, Nahrung und Ruhe immer erfüllt werden, desto mehr werden die fremden Gebäude langsam 'sein Zuhause'. Dies gilt besonders, wenn bedeutsame Beziehungen ... zur Befriedigung all seiner anderen Bedürfnisse hinzutreten.“ Bettelheim möchte den kranken Kindern ein möglichst sicheres Zuhause bieten, eine wichtige Grundvoraussetzung für deren Gesundheit. Er garantiert ihnen ein großes Angebot verschiedenster Sicherheiten, u.a.:

a) Materielle Sicherheiten

- Regelmäßige Mahlzeiten
- Genügend Kleidung
- Sichere Unterkunft

b) Emotionale Sicherheiten

- Konstante Zuwendungen
- Verlässliche und vertrauenswürdige Bezugspersonen
- Schutz vor Eifersüchteleien und Feindseligkeiten von Patienten und Mitarbeitern

c) Äußere Sicherheiten

- Fenstergitter: Schutz vor Sturzgefahr (vgl. Bettelheim 1985, 24 f.)
- Briefzensur: Schutz vor Briefen, die zu sehr belastend sind.

Frischenschlager und Mayr (1982, 250) geben allerdings zu bedenken:

„Ob jedoch Gitter und Briefzensur durchweg mit der permanenten Demonstration von Schutz legitimiert werden können, ist ebenso fragwürdig wie die Tatsache, daß die Kinder in dieser Einrichtung praktisch niemals alleine sind.“

- Doppelschloss:

Es funktioniert so, dass es Fremden (Polizisten, Eltern, Schulfahndern) nicht gelingt, von außen in die Schule einzudringen, dass die Türen aber jederzeit von innen geöffnet werden können und so keiner am Verlassen der geschützten Innenwelt gehindert wird (vgl. Bettelheim 1975, 128; Bettelheim/Hermann 1993, 71; Bettelheim/Ekstein 1994, 57). Die Orthogenic School ist kein Gefängnis, aber niemand Unerwünschtes von außerhalb kann hineinkommen. Die Patienten sind vor äußeren Traumata geschützt. Den Eltern bleibt nichts anderes übrig, als

darauf zu vertrauen, dass Bettelheim und sein Team nichts unversucht lassen, wenn es um die Gesundheit ihrer kranken Kinder geht.

- Schutz der Privatsphäre und des Privatbesitzes der Kinder (vgl. Bettelheim 1985, 21 f.)
- In der Orthogenic School wohnende Mitarbeiter bilden eine Nachtwache, die den Kindern nachts schützend zur Seite steht, wenn sie Hilfe brauchen.

Hinzu kommt, dass Bettelheim selbst – wie bereits erwähnt – durch seine langjährige, nahezu rund um die Uhr Betreuung für alle am Therapieprozess Beteiligten Sicherheit und Kontinuität ausstrahlt. Seine ganze Person bürgt für Verlässlichkeit in persönlichen Beziehungen, eine wertvolle Erfahrung, insbesondere für die an seinem Institut untergebrachten jungen Menschen, die bisher ein eher beziehungsloses und einsames Dasein fristeten. Er stellt im Vergleich zum deutlich häufiger wechselnden Personal ein stabilisierendes, sicherheitsspendendes Gegengewicht dar, so dass kranke Kinder geborgener und optimistischer in ihre von massiven Ängsten überschattete Zukunft blicken können.

Die zentrale Stellung Bettelheims an der Orthogenic School hängt mit der möglichst konsequenten Durchführung des „väterlichen Prinzips“ an seinem Institut zusammen. Bettelheim verkörpert dieses „väterliche Prinzip“, er ist ein Direktor „zum Anfassen“, ein „Papa“. Angesichts der Entwicklung der modernen Welt, in der die eigenständige Bedeutung des Einzelnen immer mehr abzunehmen scheint zugunsten einer relativen und an sich austauschbaren Stellung in Teams und Organisationen, mag das von Bettelheim verkörperte „väterliche Prinzip“ als antiquiert erscheinen. Der Erfolg von Bettelheims Pädagogik spricht entgegen diesem Anschein jedoch dafür, dass Bettelheim an einem durch keine Entwicklung überholbaren Prinzip festhält, das einem grundlegenden anthropologischen Bedürfnis entspricht. Denn „Schutz“ und „Sicherheit“ bedürfen für ein Kind immer der Verkörperung durch einen Schutz und Sicherheit ausstrahlenden Menschen, der in den Arm nehmen kann. Dieser Mensch ist durch kein noch so gut funktionierendes, aber letztlich unpersönliches Team zu ersetzen. Von hier aus wird noch einmal klar, wieso

III. Die besonderen Bewohner der Orthogenic School

das Geheimnis des Erfolges der Orthogenic School so eng mit der Person Bruno Bettelheims selbst verknüpft ist.¹⁶

¹⁶ Trotz grundlegender Unterschiede scheint mir eine interessante Parallele zu Bettelheims Versuch, das „väterliche Prinzip“ durch seine Person in der Orthogenic School zu verwirklichen, in der zentralen Stellung des Abtes (Abt = Abba = Papa) in einem Benediktinerkloster zu bestehen.

IV. Theoretischer Anspruch der Milieuthherapie

Wissend um das persönlichkeitsverändernde Potential einer äußeren Umgebung wie die des Konzentrationslagers entdeckt Bettelheim die ungeheure Macht der Umwelt, wenn es darum geht, die Ängste anderer zu vergrößern oder sie ihnen zu nehmen. Diese Macht der Umwelt kann wirkmächtig eingesetzt werden, wenn es darum geht, Persönlichkeiten zum Schlechten oder – wie von Bettelheim an der Orthogenic School beabsichtigt – zum Guten hin zu verändern. Er leitet aus dieser theoretischen Einsicht seine praktische Milieuthherapie ab. Anliegen dieses Kapitels ist es, den theoretischen Anspruch der stark praxisorientierten Milieuthherapie Bettelheims anhand von drei Säulen näher zu erörtern, die zusammen das Theoriegerüst der Milieuthherapie bilden:

- Totalitätsanspruch (s. Kap. IV, 1)
- Anspruch auf Einheitlichkeit (s. Kap. IV, 2)
- Anspruch als ein psychoanalytisch orientiertes Therapiekonzept (s. Kap. IV, 3).

Bei der Entwicklung der Milieuthherapie hat Bettelheim weniger die Konzeption einer Theorie im Blickfeld als vielmehr die konkrete Anwendbarkeit einer praktischen Therapie, die eine starke persönliche Note aufweist und von der er sich bessere Heilungschancen verspricht:

„Das große Verdienst der therapeutischen Milieus für Patienten wie für Mitarbeiter ist die Tatsache, daß alle Probleme auf einer geeigneten Ebene behandelt werden: der persönlichen“ (Bettelheim 1975, 260). Es gilt das therapeutische Milieu bestmöglich auf die individuellen Bedürfnisse und Nöte, der am Therapieprozess Beteiligten abzustimmen. Die Milieuthherapie ist aus der Praxis für die Praxis entstanden. Hier ist eine eindeutige Parallele zur Entstehung der Psychoanalyse feststellbar, die Sigmund Freud aus seinen praktischen Erfahrungen mit neurotischen und psychosomatischen Krankheitsfällen entwickelte. Allerdings resultierten daraus Theoriekonzepte wie die Theorie der psychischen Persönlichkeitsstruktur (Es, Ich, Über-Ich); seine Triebtheorie, die sich mit den unterschiedlichsten Trieben befasst:

Selbsterhaltungs-, Sexual-, Aggressionstrieb und schließlich das Gegensatzpaar Lebens- und Todestrieb; die Freud'sche Phasenlehre zur kindlichen Sexualentwicklung und das mit diesem Phasenmodell zusammenhängende theoretische Konzept

zur Ätiologie der Neurosen.¹ Während Freud neben seiner therapeutischen Praxis ein eigenständiges Interesse an theoretischen Erklärungsmodellen hat, ist Bettelheim, der Freuds theoretische Erklärungsmodelle im Wesentlichen übernimmt, in erster Linie nur an einer wirksamen Therapiemethode für die Praxis und an deren lebendiger Darstellung interessiert.

Er bedient sich daher einer deskriptiven, narrativen Darstellungsweise, die ausschweifend ist und aus der sich nur schwer eine eindeutige Theorie entnehmen lässt. Ebenso wie er den Studenten in seinen Vorlesungen legendäre Geschichten zur Illustration und Auflockerung des trockenen Lehrstoffes zum Besten gibt (vgl. Lazarus 1990, 31), erzählt er in seinen zahlreichen Schriften die spannende Geschichte der legendären Orthogenic School. Diese literarisch stilisierten Geschichten über sein Lebenswerk geben die Realität nicht immer getreu wieder:

Sachverhalte werden verschönert oder zur Verdeutlichung übertrieben (vgl. Sutton 1996, 354-356). Von einer früheren Erzieherin erfahren wir: „In den Büchern ... das war das Ideal. Das Ideal, das wir noch erreichen wollten“ (ebd., 354). Umso ehrlicher sucht und findet Bettelheim schließlich pädagogische und therapeutische Wahrheiten, die uns wissender machen. Eine klar formulierte, systematische Darstellung dieser neu gewonnenen Erkenntnisse fehlt jedoch ebenso wie eine strukturierte und kritisch differenzierte Darlegung eines theoretischen Konzeptes. Der Leser muss sich mit reflexionsreichen Beschreibungen der Milieuthherapie – angereichert mit zahlreichen Fallberichten und Beispielen – begnügen und sich mit einer – zum Teil nur zwischen den Zeilen angedeuteten – vagen „Anstaltsphilosophie“ zufriedengeben. Bettelheims theoretischer Ansatz lässt sich lediglich aus seinen Schriften rekonstruieren. Wie wir von Bettelheim (1975, 291) selbst wissen, sieht er sich nicht dazu in der Lage, einzelne, allgemeingültige Schritte zu nennen, die zur Heilung des Patienten erforderlich wären und zur Konstruktion eines Theoriekonzeptes beitragen:

„Wirklich, wenn mich jemand geradeheraus fragte, welche besonderen Maßnahmen in welcher Reihenfolge notwendig wären, um einen psychiatrischen Patienten ... zu heilen, so wüßte ich nicht, was ich antworten sollte, obwohl ich meine ganze berufliche Laufbahn eben dieser Aufgabe gewidmet habe. Die Frage wird sofort beantwortbar, wenn die Frage nicht dahin geht, wie man dem Patienten helfen soll, seine Persönlichkeit ganz allgemein neu zu strukturieren,

¹ Charakteristische Fehlentwicklungen in den verschiedenen Stadien – orale (1. Lebensjahr), anale (2. u. 3. LJ), phallische oder ödipale (4. u. 5. LJ), Latenzzeit (Vorpubertät) und späte genitale Phase (beginnend mit der Pubertät) – sind Freuds Ausgangsbasis zur Erklärung der Neurosenbildung und anderer Persönlichkeitsstörungen.

sondern sich auf das richtet, was in einer gegebenen Situation im Interesse dieses Ziels erforderlich ist: wie man ihm also helfen kann, nach einem Alptraum wieder einzuschlafen oder ohne Angst auszuscheiden oder das Essen zu genießen – so schwierig jedes dieser Dinge für ihn sein mag.”

Nicht das theoretisch Abstrakte, sondern das konkret Praktische ist Bettelheims Spezialgebiet. Aus rein systematischer Sicht erscheint Bettelheims narrative und mit vielen Beispielen arbeitende Darstellungsweise als ein Defizit. Es könnte allerdings sein, dass Bettelheim mit dieser konkreten Darstellungsweise der Eigenart seines Sachgebietes gerecht zu werden versucht, die sich auf systematische Weise nicht oder jedenfalls nicht vollständig vermitteln lässt. Wer mit Beispielen arbeitet, arbeitet deswegen nicht vollkommen untheoretisch. Vielmehr nutzt er das in dem Beispiel implizit enthaltene Theoretische, ohne es explizit zu machen. Bettelheims Vorgehensweise ist hier nicht unähnlich zu derjenigen des Sokrates in seinen Gesprächen. Auch hier findet sich Theoretisches, das sich zu einer systematischen Theorie ausarbeiten ließe, aber das ist nicht das Entscheidende:

Für Sokrates wie auch für Bettelheim ist es das Entscheidende, dem Zuhörer mit Hilfe von Theoretischem die Augen zu öffnen und ihn eine wichtige Erfahrung über sich selbst machen zu lassen. Im Unterschied zu Sokrates hat Bettelheim allerdings Schriften verfasst. Diese Schriften stehen freilich noch in einer lebendigen Verbindung zu der alltäglichen Praxis.

Aus der täglichen Praxis heraus, die von Bettelheim erst im Nachhinein, meist nachts, kritisch reflektiert wird, entstehen seine „theoretischen“ Schriften über die Milieuthherapie: Diese Therapie basiert darauf, die nähere direkte Umgebung des Kindes – das Milieu – derart zu gestalten, dass so umfassend und detailliert wie möglich das Anstaltsleben auf die Heilung der Kinder ausgerichtet ist. Das steht im völligen Kontrast zur durchstrukturierten Umgebung des Konzentrationslagers, deren einziges Ziel Zerstörung war. Bettelheims Hauptziel ist es, „eine Umwelt zu schaffen, die ebenso machtvoll dahin wirken würde, das Leben erträglich zu machen, wie das Konzentrationslager dahin gewirkt hatte, das Leben zu zerstören“ (Bettelheim/Karlin 1986, 112). In beabsichtigter Umkehrung zu den Auswirkungen der Gefangenschaft im Konzentrationslager – Zerfall und Vernichtung der Persönlichkeit – nennt Bettelheim als das wichtigste Therapieziel:

Aufbau und Integration (im Sinne von Ganzwerden) der Persönlichkeit.

Wenn es darum geht, Persönlichkeitsstörungen von Kindern und Jugendlichen zu therapieren, hält Bettelheim einen stationären Aufenthalt – fernab von schädigenden Erwachsenen – für wesentlich sinnvoller als ambulante Therapieformen. Bettelheim befreit die Kinder von dem schädlichen Einfluss des ursprünglich zerstörerischen Milieus und bringt sie in seiner Einrichtung unter. Er ist der Auffassung (1995 a, 20) Persönlichkeitsveränderungen sind aufgrund einer bestimmten Umgebung „sehr viel schneller und oft sehr viel weitreichender, als sie durch psychoanalytische Behandlung erzielt werden konnten.“ Welchen Anforderungen ein heilendes Milieu – zumindest theoretisch – zu genügen hat, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

1. Totalitätsanspruch

„Um ein neues Leben beginnen zu können,
muß die totale Extremsituation,
die seine Autonomie zerstörte,
ersetzt werden durch eine totale Lebenssituation,
die das Kind meistern kann“

(Bettelheim 1982, 136 f.).

Den in diesem Bettelheimzitat zum Ausdruck kommenden Totalitätsanspruch bringt Bernd Otto in Verbindung mit Bettelheims Erfahrung des Konzentrationslagers:

„War es im KZ die totale Isolation kombiniert mit zunehmender Hoffnungslosigkeit der Insassen, so trat in der Orthogenic School an diese Stelle die totale Behandlung mit zunehmender Aussicht auf Heilung“ (Otto 1993, 91). Rudolf Ekstein (1994, 91), ein Freund und Kollege Bettelheims, bezeichnet die Orthogenic School als ein „umgekehrtes Konzentrationslager“. Es ist allerdings höchst problematisch, aus einem totalen System der Zerstörung ein totales System der Heilung machen zu wollen. Schäfer (1997, 68) stellt dazu fest: „Der Gegensatz zum total zerstörerischen Milieu ist nicht die totale Anstrengung um Gesundheit. Was dabei nicht abgestreift werden kann, ist der Anspruch der Totalität und der ist in *beiden* Fällen zerstörerisch.“

Psychisch sehr kranke Menschen durch Abschirmung von Eltern und Institutsfremden sowie durch andere Kontrollmechanismen (siehe weiter unten) weitgehend zu isolieren und sie dem unausgesprochenen Totalitätsanspruch des Direktors, der in allen Bereichen das letzte Machtwort spricht, auszusetzen, kann sehr negative Auswirkungen haben: beispielsweise, dass der Direktor seine Vollmacht zum Schaden des jungen Patienten willkürlich missbraucht. Unkontrollierter Berufseifer vom

Leiter einer pädagogisch-therapeutischen Einrichtung kann – ob bewusst oder unbewusst – dazu übergehen, willensschwache Menschen mit aller Macht und Gewalt heilen zu wollen, sie zu ihrem vermeintlichen Glück notfalls zu zwingen bzw. zur Genesung zu verdammen. In diesem Zusammenhang werfen ehemalige Schüler und Schülerinnen Bettelheim tatsächlich Machtmissbrauch vor. Die Orthogenic School sei kein Negativbild, sondern ein Ebenbild des Konzentrationslagers lautet der ungeheuerliche Vorwurf, der am drastischsten von Redford (1990, 20), die von 1967-1974 Patientin an der Orthogenic School war, geäußert wird:

„Wir (die Kinder und Jugendlichen der Orthogenic School) wurden fälschlicherweise eingesperrt, fälschlicherweise als verrückt etikettiert und dann öffentlich geschlagen und erniedrigt. War dies ein liebendes Milieu, geeignet die Nazi-Methoden in ihr Gegenteil zu verkehren? Nein. Dies war eine Kopie des Nazi-Milieus, das Bettelheim verachtete ... Liebe resultiert nicht aus Haß. Wohlwollen nicht aus Schlechtigkeit.“

Da es sich hier um posthume Vorwürfe handelt, gibt es bedauerlicherweise keine Stellungnahme Bettelheims mehr zu diesen schwerwiegenden Vorwürfen.

Folgende Maßnahmen sprechen dafür, die Orthogenic School als eine „totale Institution“ in Anlehnung an Erving Goffman zu bezeichnen, die umfassend versucht, Kontrolle über das Leben der Kinder sowie über das der Mitarbeiter auszuüben (vgl. Goffman 1977, 13 ff.; ders. 1957, 77 f.):

- Zensur von Briefen und Büchern der Patienten
- Fenstergitter
- Lückenlose Betreuung, so dass die Kinder durchaus einsam, aber nie alleine sein können.
- Reglementierung von Außenkontakten:
Vor den Kindern offiziell als Schutzmaßnahme vor bedrohlichen Besuchen legitimiert. Bei den Mitarbeitern ergibt sich aufgrund extremer Berufsbelastung zwangsläufig Zeitnot, die die Abnahme außerinstitutioneller Kontakte zur Folge hat.
- Alle Lebensbereiche der Kinder finden in der Orthogenic School statt:
keine räumliche Trennung von Arbeit, Wohnen und Freizeit weder für die Kinder noch für diejenigen Betreuer, die ebenfalls in der Orthogenic School wohnen (vgl. Bettelheim 1975, 297).

- Überbehütender Charakter der Milieuthherapie aufgrund drastischer Einschränkungen altersgemäßer Beschäftigungen, so dass die Kinder sich teilweise wie Kleinkinder behandelt fühlen. Alida Jatich (1991 a, 8), eine sehr scharfe Kritikerin Bettelheims, bringt diesen Sachverhalt am deutlichsten zum Ausdruck:
„He taught his staff that it was 'therapeutic' to treat us as though we were two-year olds. So I often playacted babyish dependency, at the permanent cost of my self-esteem.”
- Starker mit den Idealen der Einrichtung sich identifizierender Mitarbeiterstab
- Der Direktor nimmt für sich das Recht in Anspruch, in Entscheidungen der Kinder oder ihrer Betreuer einzugreifen.
- Der Direktor fungiert sowohl als ausschlaggebender Interpret des kindlichen Verhaltens als auch als Supervisor bezüglich pädagogisch-therapeutischer Interaktionen seiner Mitarbeiter.

Dennoch fehlen in Bettelheims Anstalt auch wesentliche Merkmale einer „totalen Institution“:

Hier wären die gleich gerichteten Interessen der Kinder und des Mitarbeiterstabs zu nennen ebenso wie die Tatsache, dass beide unter ähnlichen Bedingungen unter einem Dach leben (beispielsweise gleiche Mahlzeiten einnehmen und denselben Wohnort haben). Zudem ist das angestrebte Ziel Wachstum und Gesundung der Persönlichkeit und nicht Depersonalisation, Aussonderung und pflichtgemäße Routineversorgung. Die Orthogenic School ist kein hermetisch abgeriegelter und strengstens beaufsichtigter Aufbewahrungsort, in dem nach einem „höheren“ ideologischen Plan eine zwanghafte Kollektiverziehung erfolgt, wie dies z.B. bei Makarenko der Fall ist, der in seiner Gor'kij-Arbeitskolonie jugendliche Rechtsbrecher geradezu als Schädlinge des sowjetischen Systems betrachtet, die es zu vollwertigen Mitgliedern der Sowjetgesellschaft umzuerziehen gilt. Das therapeutische Milieu Bettelheims ist dagegen vielmehr ein pädagogisch durchdachter Schonungsraum, wo individuelle Behandlung stattfindet, indem persönliche Fähigkeiten gefördert, entwickelt oder kompensiert werden.

Darüber hinaus strebt Bettelheim eine umfassende Behandlung an, die den Kindern und Jugendlichen ein zentrales Programm vorgibt und die um eine möglichst vollständige Erfassung und pädagogisch-therapeutische Gestaltung des (all-)täglichen Lebens der Kinder bemüht ist. Weder nur ganz bestimmte pädagogische oder spezi-

fisch therapeutische Handlungen noch die Anhäufung einzelner Therapiemethoden (z.B. Kunst-, Musik-, Spiel- und Verhaltenstherapie) oder therapeutisch wirkende Einzelelemente, die bestenfalls bestimmte Persönlichkeitsdefizite des Kindes zu beheben vermögen, ist das, was ein Patient benötigt. Er benötigt vielmehr eine ganzheitliche Behandlung, die die Gesamtheit seiner Handlungen möglichst umfassend zu berücksichtigen versucht. Frischenschlager und Mayr (1982, 256) stellen sowohl bei Bettelheims als auch bei Makarenkos Einrichtung zu Recht fest:

„Alle nur denkbaren Einflüsse werden pädagogisch handhabbar gemacht, und Verhaltensänderungen erfolgen nicht auf Grund der Einwirkung speziell ausgearbeiteter Programme oder therapeutischer Aktionen, sondern im Zusammenhang des ganzheitlichen Arrangements.“

Die totale Extremsituation, der die Kinder über Jahre hinweg ausgesetzt waren, soll durch eine totale Lebenssituation ersetzt werden (vgl. Bettelheim 1982, 136 f.). Bettelheim möchte dem psychisch kranken Kind eine Heilanstalt bieten, „die genau so umfassend und vielfältig auf es einwirkt wie vorher die schädigende Dauersituation“ (Frischenschlager/Mayr 1982, 255). Die totale Mangelsituation, der die Kinder in physischer, psychischer und materieller Hinsicht ausgeliefert waren, versucht Bettelheim mit großzügigen Zuwendungen zu kompensieren. Entscheidend für den Erfolg ist hierbei zweierlei:

Erstens, inwieweit es dem ganzheitlichen Arrangement des therapeutischen Milieus gelingt, den „Kindern des Mangels“ inmitten der sie umgebenden dinglichen und personalen Umwelt eine umfassende Bedürfnisbefriedigung zu ermöglichen.

Zweitens, inwiefern es Bettelheim und dessen Personal gelingt, wichtige Interaktionen innerhalb des Therapiegeschehens aufzudecken, indem sie auf ein reflektiertes Bewusstseinsniveau gehoben und ausführlich besprochen werden.

Bei beidem ist nach Bettelheim (1975, 133) unbedingt darauf zu achten, „daß die Anstalt auch bei der Umwelt das richtige Verständnis und einen gewissen Kooperationsgeist schafft, wenn sie ein ganzheitliches therapeutisches Milieu schaffen will. Die Ortspolizei, die Feuerwehr und die Menschen in der Nachbarschaft müssen mit den Methoden der Anstalt vertraut gemacht werden“ (s. Kap. VI, 1.3.3). Sie alle haben zum Ziel, der krankmachenden, totalen Ohnmachts- und Gewaltsituation der frühen Kindheit die Gewährleistung eines sicheren Therapieortes entgegenzusetzen, in dem Wachstum und Heilung gefahrlos möglich sind. Aufgestaute emotionale Spannungen sollen unter schützender Aufsicht abgebaut werden

können, ohne engen zeitlichen Beschränkungen zu unterliegen. „Milieuthherapie erscheint so als das letzte Glied in einer an Intensität zunehmenden Kette therapeutischer Maßnahmen: ambulante kinderanalytische Behandlung, stationäre Behandlung ... Milieuthherapie als den gesamten Alltag durchdringende Behandlungsform“ (Krumenacker 1998, 116), die ein totales Engagement des gesamten Personals voraussetzt.

„Im wesentlichen hat Laing recht ... ‘Psychotherapie muß ein hartnäckiger Versuch zweier Menschen bleiben, die Ganzheit des Menschseins durch die Beziehung zwischen ihnen wieder herzustellen.’ In der Milieu-Therapie erstrecken sich diese Beziehungen auf das gesamte Leben des Patienten. Nur können wir vom Patienten nicht erwarten, daß er sich dieser Aufgabe unbeirrt widmet, im Gegenteil: Man muß auf seinen hartnäckigsten Widerstand dagegen vorbereitet sein. Und wir sind es, die in unseren Bemühungen, dem Patienten die Ganzheit wiederzugeben, hartnäckig sein müssen“, fordert Bettelheim (1975, 286 f.) von seinem Personal. Damit dieses den vollen persönlichen Einsatz ohne zeitliche oder räumliche Einschränkungen erbringen kann, betont er immer wieder, wie viel es ihm bedeute, dass möglichst viele Mitarbeiter in der Orthogenic School arbeiten und zugleich wohnen (vgl. Bettelheim 1975, 297-303; ders. 1997, 334 u. 361). Bettelheim strebt mit aller Vehemenz das Konzept eines totalen Milieus an, das vorrangig die zwischenmenschliche, aber auch die physikalische Umgebung, in der die pädagogisch-therapeutischen Interventionen stattfinden, möglichst umfassend berücksichtigt. In diesem Zusammenhang geben Frischenschlager und Mayr (1982, 255) jedoch zweierlei zu bedenken:

Zum einen, dass jene „‘Totalität’ der Institution ... bei Bettelheim im Verschleiß der Mitarbeiter“ aufgehe. Zum anderen, dass das zu kurz gekommene Privatleben diese zunehmend realitätsfremder werden lässt. Realitätsgestörten Kindern ausgerechnet realitätsfremde Betreuer als Identitätsobjekte anzubieten, „die die äußere Realität nur noch von ihrer Erinnerung her vertreten können“ (ebd., 249), scheint jedoch ein unvermeidbares Problem zu sein. Denn gerade extrem gestörte Kinder benötigen wiederum extrem enge Beziehungen zu ihren Betreuern, was zwangsläufig zur Vernachlässigung des Privatlebens der Betreuer führt.

Die in diesem Abschnitt zum Ausdruck kommende Ambivalenz des Totalitätsanspruches der Orthogenic School ist in der Ambivalenz des Totalitätsanspruches

selbst begründet. Das Adjektiv „total“, das Bettelheim in diesem Zusammenhang verwendet, kann nämlich in zwei verschiedene Richtungen deuten:

Einmal in die Richtung einer jegliche menschliche Freiheit und jeglichen menschlichen Spielraum niederhaltenden, umfassenden Zwangsherrschaft, wie sie in den totalitären Systemen des 20. Jahrhunderts verwirklicht worden ist. Zum anderen in die Richtung einer umfassenden, ganzheitlichen Behütung des Menschen, wie sie in der Regel im Elternhaus stattfindet.

Wird der Totalitätsanspruch nicht von einem gelassenen Wissen um die Freiheit des Menschen überwacht, dann kann es passieren, dass die behütende, haltende Hand zu einer umklammernden, fest nehmenden Hand wird. Vermutlich war auch Bettelheims Institution nicht ganz frei von derartigen Umschlagsphänomenen.

Nach Bettelheim (1975, 217) braucht ein Patient „eine Anstalt mit einer einheitlichen therapeutischen Vorstellung, die sich auf die Psychoanalyse gründet.“ Wie wichtig es Bettelheim damit ist, dass die Anstalt ein einheitliches Ganzes bildet, wird im Anschluss ausgeführt werden.

2. Einheitlichkeit

Die Milieuthherapie besteht nicht nur aus einer Ansammlung einzelner Therapiebausteine. Es ist vielmehr Ziel der Bettelheim'schen Anstalt eine Einheit darzustellen, die mehr als die Summe ihrer Einzelteile ist, so dass in sich gespaltene Patienten zumindest ihren Therapieort als Ganzes erleben können. Bettelheim (1975, 127) betont in diesem Zusammenhang: „Jeder, vor allem aber der Patient, muß wissen, wozu die einzelnen Teile ... da sind, warum sie sich an bestimmten Stellen befinden und wie sie alle zusammengehören.“ Darum sollte das Milieu einfach gestaltet sein. Das heißt Ziel ist eine übersichtliche, leicht durchschaubare Umgebung ohne Reizüberflutung und mit bewältigbaren (Sozialisations-)Anforderungen:

Es wird daher weder ordentliches Essverhalten erwartet noch Zwang beim Essen ausgeübt, z.B. bezüglich der Menge, der Essenszeit oder was der Verzehr bestimmter Speisen anbelangt: „das Kind bekommt zu jeder Tages- und Nachtzeit das zu essen, was es am liebsten mag; auf Sauberkeitserziehung oder anderes sozialisiertes Verhalten wird verzichtet ... gegeben muß sein die Möglichkeit völliger Ruhe und

Entspannung, wann immer das Kind diese wünscht, usw.“, schreibt Bettelheim (1982, 137).

Die geforderte Transparenz der Anstalt, damit sie als überschaubares Ganzes wahrgenommen wird, ist in den unterschiedlichsten Bereichen von Bedeutung. So kann beispielsweise sowohl räumliche als auch institutionell-organisatorische Transparenz erheblich zur Einheitlichkeit in einer Anstalt beitragen:

- Für die räumliche Überschaubarkeit der Orthogenic School ist in erster Linie die richtige Größe des Anstaltsgebäudes und von dessen Räumen ausschlaggebend (vgl. Bettelheim 1975, 127) sowie Orientierungshilfen – Zeichen, Symbole, Markierungen, Schmuckelemente – an Türen, Gängen, Stockwerken und anderen unübersichtlichen Stellen (ebd., 126). Denn der innerlich verwirrte Patient wird nicht zu innerlicher Einheit gelangen und „nicht daran glauben, daß er sich je im Leben zurechtfinden wird, wenn er nicht einmal im Krankenhaus den Weg findet“ (ebd.).

- Entscheidungen und Absichten des Mitarbeiterstabs sind offenzulegen und Patienten in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen, insofern sie davon betroffen sind, wie z.B. bezüglich der Auswahl von Mitarbeitern, Einrichtungsgegenständen, Speise- und Freizeitplan usw. Bettelheim (1982, 137) schlussfolgert:

„Da das Kind von seiner Umgebung übermächtig in Besitz genommen worden ist, muß es nun die Möglichkeit haben, seine Umgebung auf vernünftige und erfolgreiche Weise zu kontrollieren“ und zu beeinflussen.

Des Weiteren trägt zur Einheit der Bettelheim'schen Anstalt bei, dass nicht mehr die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe für den Status von Mitarbeitern entscheidend ist, als vielmehr die Intensität, mit der sich der Einzelne der gemeinsamen Aufgabe der Heilung widmet (vgl. Bettelheim 1975, 233).

Zwei Mitarbeiter, die im Schichtwechsel Dienst haben, teilen sich die Verantwortung für eine Gruppe psychisch kranker Kinder, wobei einer der beiden die Hauptverantwortung trägt: „Wenn eine einzige Person die Hauptverantwortung für die therapeutische Arbeit mit einem Patienten trägt, bringt das Einheit in die Welt des Patienten ... Wenn sich nur ganz wenige andere Personen (z.B. Lehrer, Einzeltherapeut: Anmerk. d. Verf.) mit all seinen sonstigen Bedürfnissen befassen, wird verhindert, daß sein Leben in zu viele (um nicht zu sagen, gegensätzliche) Teile zersplittert wird“ (ebd., 258).

- Die Orthogenic School, die eine Einheit bilden soll, muss laut Bettelheim (ebd., 127) eine durchsichtige Organisation aufweisen, so dass die Beteiligten Einblick in den durchstrukturierten Therapieablauf bekommen, bei dem nichts dem Zufall überlassen wird. Nur wenn einzelne Therapieschritte – zumindest im Groben – sowohl für Patienten als auch für Betreuer, Lehrer, Hauspersonal, Sekretärinnen und sonstiges Personal einigermaßen nachvollziehbar sind, nur wenn die dort geltenden Regeln des Zusammenlebens bewältigbar sind, können alle gemeinsam an einem Strang ziehen, der aus der Krankheit herausführt.

Das einheitsstiftende Band, das die Orthogenic School insgesamt umgibt und die Therapiegemeinschaft zusammenhält, ist die gemeinsame Anstaltsphilosophie. Doch Bettelheim (1975, 19) betont: „Die Seele einer psychiatrischen Anstalt ist nicht ihre Philosophie ... Die Seele einer Anstalt ist ihre Philosophie, wie sie von den Mitarbeitern praktiziert wird.“ Wie erfolgreich die praktische Umsetzung einer Anstaltsphilosophie ist, hängt von zweierlei ab:

Erstens, wie sehr die einzelnen Mitarbeiter von den gleichen pädagogischen, therapeutischen Überzeugungen durchdrungen sind. Zweitens, wie groß die Bereitschaft zur Konsensfindung ist, wenn Meinungsverschiedenheiten vorliegen, beispielsweise bei therapeutischen Zielsetzungen und deren Verwirklichung in der Praxis.

Ein zentrales Anliegen Bettelheims ist es, Einheitlichkeit, aber keine Einförmigkeit in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit zu erzielen. Uniformierungsversuche von Patienten und Mitarbeitern durch eine routinemäßige Standardbehandlung und Unterdrückung unterschiedlicher Ansichten lehnt Bettelheim (1975, 239) vehement ab:

„Der Patient (und der Mitarbeiter: Anmerk. d. Verf.) ... haßt es, wie eine Nummer behandelt zu werden; er mag es nicht, wenn jemand etwas in genau der gleichen Weise für ihn tut, in der es für alle anderen getan wird ...“ Es kommt jedoch immer wieder vor, dass Anstalten Sonderbehandlungen bei ihren Insassen vermeiden, um keine Eifersucht unter ihnen aufkommen zu lassen. Aufgrund möglicher Eifersucht wird dem psychisch Kranken allerdings genau das vorenthalten, was er zu seiner Genesung am dringendsten braucht: das Gefühl ein besonderer, einzigartiger Mensch zu sein, der ein Anrecht auf eine individuelle Behandlung hat, die ganz auf seine Bedürfnisse abgestimmt ist. Man nimmt ihm durch Gleichmacherei seine Individualität, behandelt ihn als einen Fall unter vielen und erwartet zugleich von ihm, zu einer eigenen Persönlichkeit zu werden.

Dieser Widerspruch führt dazu, dass der Patient wieder einmal das Gefühl hat, von Menschen, die angeblich nur sein Gutes wollen, nichts Gutes erwarten zu können. Die individuelle Behandlung, die zur Förderung von Individualität und Wohlbefinden vonnöten wäre, wird pflichtgemäßer Routinetätigkeit untergeordnet und mutiert zunehmend zu einer pflegeleichteren Einheitsbehandlung mit der Begründung, die Patienten schützen zu wollen: vor Gefahren, Eifersucht, Ungerechtigkeiten.

Es entsteht der Eindruck, als trauten diese Mitarbeiter ihren Schützlingen im Grunde gar nicht zu, sich zu eigenständigen Persönlichkeiten zu entwickeln, und wollten sie daher vor allem, einschließlich vor ihrem eigenen Leben, bewahren. Bettelheim setzt dem eine flexible, eher antiinstitutionelle Anstaltsbehandlung entgegen, die Einheitlichkeit anstrebt, indem sie den unterschiedlichen „Bedürfnissen der Kinder und den Erfordernissen der Beziehungsgestaltung ... Vorrang gegenüber institutioneller Routine“ einräumt (Krumenacker 1998, 119; s. Kap. VI, 1).

3. Psychoanalyse und Milieuthherapie

Die von Bettelheim und Sylvester während einer 1947 stattfindenden Jahrestagung der American Association of Orthopsychiatry eingeführten Begriffe „Milieuthherapie“ bzw. „therapeutisches Milieu“ (Bettelheim/Sylvester 1948, 191 ff.) sollen den hohen Stellenwert der Umwelt als therapeutisches Milieu zum Ausdruck bringen. Bettelheim bemängelt an den klassischen psychoanalytischen Therapien, dass sie zu sehr die Bedeutung des Unbewussten zulasten der Umwelt hervorheben. So stellt laut Krumenacker (1998, 115) „das Konzept ‘therapeutisches Milieu’ Bettelheims Versuch dar, seiner eigenen Psychoanalyse-Kritik positiv Rechnung zu tragen.“ Durch die Berücksichtigung von Umwelteinflüssen verhilft Bettelheim der klassischen Kinderanalyse – deren bekannteste Vertreter die Antipoden Anna Freud und Melanie Klein sind – zur Weiterentwicklung. Und umgekehrt hat die Milieuthherapie als eine von den Einsichten der Psychoanalyse schöpfende Therapieform ihr Entstehen und Vorankommen der klassischen Psychoanalyse zu verdanken. Zwischen beiden Therapieformen besteht eine enge Symbiose, die eine hätte sich ohne die andere nicht so erfolgreich weiterentwickeln können. Die Psychoanalyse ist zwar lediglich *ein* Bestandteil unter den vielen der Milieuthherapie, aber eben ein wesentlicher. Bettelheim instrumentalisiert die Psychoanalyse, in dem er einzelne Elemente daraus als heilungsfördernde Werkzeuge in seine Anstaltstherapie einbaut. So wird beispiels-

weise die Psychoanalyse durch Schaffung eines psychoanalytisch orientierten Milieus in die Milieuthherapie integriert, allerdings nicht als gesamtes Konzept angewendet. Ausgehend von zeitlich begrenzten, ambulanten Psychoanalyse-Sitzungen, die Sigmund Freud² für Erwachsene konzipierte, überträgt Bettelheim – analog zu Freuds Tochter Anna – einige Therapieelemente auf die stationäre, milieutherapeutische Behandlung von Kindern, wie im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden soll:

A. „Psychoanalyse ist eigentlich eine Heilung durch Liebe“

(Sigmund Freud in einem Brief an C.G. Jung).³

Dieser Appell Freuds für die Liebe zieht sich unüberhörbar durch Bettelheims Milieuthherapie. Unermüdlich plädiert er für mehr Verständnis für unverständene, für mehr Liebe für ungeliebte Kinder und Jugendliche. Wie hoch er den Wert der Liebe im Therapieprozess einschätzt, wird in doppelter Hinsicht deutlich:

Zum einen stellt er das obige Motto seinem Spätwerk über „Freud und die Seele des Menschen“ (1982 erstmals erschienen) voran. Zum anderen hat er sich beinahe 30 Jahre vor dem Erscheinen dieses Buches bereits für eine Heilung durch Liebe eingesetzt (vgl. Bettelheim 1957, 420). Biblisch ausgedrückt – in Anlehnung an das bekannte Hohelied der Liebe⁴ – ist für Bettelheim neben dem Glauben an eine mögliche Gesundung, neben der Hoffnung für sogenannte hoffnungslose Fälle die Liebe das höchste Gut unter den dreien. Allerdings gibt er in seinem ersten Buch (1950 erstmals erschienen) zu bedenken, dass „Liebe allein nicht genügt“. Dieser Überzeugung bleibt er bis an sein Lebensende treu. Noch kurz vor seinem tragischen Tod im März 1990 betont Bettelheim in einem Gespräch mit seinem Landsmann Rudolf Ekstein: „Wenn ich sage, daß Liebe nicht genug ist, meine ich, daß Liebe sehr selbstüchtig sein kann, sehr auf sich gerichtet, und Forderungen stellen kann. Am wichtigsten sind Empathie und Verständnis. Die Liebe kommt dann von allein“ (Wiesse 1994, 168 f.). Wie Bettelheim zu Recht feststellt, kann scheinbar selbstlose Nächstenliebe tiefenpsychologisch betrachtet sehr eigennützige, narzissti-

² Wenn im Folgenden der Name Freud ohne Vorname genannt wird, ist von Sigmund Freud, dem Begründer der Psychoanalyse, die Rede und nicht von dessen ebenfalls bekannter Tochter Anna Freud.

³ Freud-Jung, 13, Brief an Jung vom 6. Dezember 1906.

⁴ „Nun aber bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größte unter ihnen“ (1. Kor 13, 13).

sche Gründe haben, da man unbedingt von anderen oder von Gott geliebt werden möchte. Die Beantwortung der grundsätzlichen Frage, ob Nächstenliebe überhaupt ohne eine angemessene Eigenliebe möglich ist, würde an dieser Stelle zu weit führen. Ich verweise daher auf eine weitere, bekannte Bibelstelle, die um die Wechselwirkung beider Arten zu lieben weiß und diese miteinander zu einem der höchsten Gebote vereint: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (3. Mose 19, 18; MK 12, 31). Darüber hinaus beschäftigt sich Wolfgang Schmidbauer in seinem bekannten Buch „Die hilflosen Helfer“ mit den Schattenseiten des vordergründig selbstlosen Helfersyndroms. Deshalb bedarf die emotionale Rehabilitation durch die Liebe, so Bettelheim, der Ergänzung durch die Integration von rationaler Planung und rationalem Tun (vgl. Bettelheim 1975, 17). Es verwundert daher nicht, dass das therapeutische Milieu – einschließlich des dort stattfindenden Alltags – bestens organisiert und dabei nichts dem Zufall überlassen wird (s. Kap. VI). „Die Argumente des Herzens“ (ders. 1995 a, 8) sollen der Vernunft zumindest nicht unbekannt sein, wenn wichtige therapeutische Entscheidungen zu treffen sind.

Bettelheim nennt weitere psychoanalytische Erkenntnisse, die die theoretischen Grundlagen der Milieuthherapie bilden:

- B. Er übernimmt die Lehrmeinung der Freud'schen Psychoanalyse, die Erforschung der Krankheitsursachen als vorrangig anzusehen und dagegen die Bekämpfung der äußerlichen Krankheitssymptome als zweitrangiges Therapieanliegen zu betrachten. Bettelheim sieht darüber hinaus wie Freud in der Analyse frühkindlicher Traumatisierungen das am besten geeignete Mittel zur Ursachenforschung. Der Patient soll in seine frühe Kindheit regredieren, um von dort ängstlich Wiedererlebtem – durch umfassende Gewährung von Schutz und Sicherheit – seinen ursprünglichen Schrecken nehmen zu können. So gelingt es, alte, destruktive Kindheitserlebnisse in neue, konstruktive Therapieerlebnisse umzuwandeln.
- C. Bettelheim überträgt die duale Situation der klassischen Psychoanalyse zwischen zwei ungleichen, aber gleichwertigen Partnern – Therapeut und kranker Erwachsener – auf seine gruppodynamische Anstaltstherapie, in der noch unterschiedlichere Menschen zusammenarbeiten – der Therapeut und das kranke Kind. Durch die Transformation der ambulanten in eine stationäre Behandlungsform wird die Therapiestunde um „die anderen 23 Stunden“, um den Alltag des

Kindes ergänzt (vgl. Trieschman et al. 1975, 23), was einige Vorteile mit sich bringt:

- Es besteht eine enge Beziehung zwischen den Einzelsitzungen und den übrigen Tätigkeiten des Kindes, denn meistens übernehmen Betreuer der Orthogenic School die psychoanalytischen Einzelbehandlungen, nur selten werden externe Therapeuten hinzugezogen. Die Therapeuten spielen im Alltagsleben der Kinder in der Regel eine große Rolle, gestalten diesen mit und gehören als wichtige Bezugspersonen zu ihrem Leben. Nach Frischenschlager/Mayr (1982, 242) fordert die Milieuthherapie „den ganzen Menschen als Betreuer, der sich radikal und total auf das System einlässt, in ihm aufgeht“, gegebenenfalls bis hin zur Selbstaufgabe, was allerdings für alle Beteiligten gefährlich werden könnte: Denn einerseits versagen die Betreuer durch ihren extremen Rückzug aus dem öffentlichen Leben als „Repräsentanten des normalen Lebens“ außerhalb der Anstaltstore. Andererseits können sie als selbst kurz vor einem (Erschöpfungs-)Zusammenbruch Stehende kaum anderen dabei helfen, den anstrengenden Prozess des Persönlichkeitsaufbaus zu bewältigen.
- Nicht nur spezifisch therapeutische Handlungen und Gespräche innerhalb der klassischen Sprechzimmersituation finden Beachtung, sondern man ist bemüht, die alltäglichsten Handlungen der Kinder in die Therapie miteinzubeziehen.
- Statt auf die vage Interpretation symbolischer Ersatzdarstellungen innerhalb der Einzelsitzungen angewiesen zu sein, sind direkte Beobachtungen und sofortiges therapeutisches Eingreifen (beispielsweise mit Hilfe der Technik des „marginalen Interviews“) an Ort und Stelle möglich. Dabei kommt es der kindlichen Verfassung und Spontanität sehr entgegen, Belastendes nicht bis auf die nächste Behandlungsstunde vertagen zu müssen.

D. Des Weiteren weisen Frischenschlager/Mayr (1982) in zweifacher Weise darauf hin, inwiefern Bettelheims Therapiekonzept auf der Psychoanalyse gründet:

Zur Vergangenheitsbewältigung findet zum einen die bekannte „psychoanalytische Strategie des ‘Erinnerns, Wiederholens und Durcharbeitens’ ... im fortlaufenden täglichen Leben“ (ebd., 254) mit den Kindern statt.

Zum anderen werden die unterschiedlichen „Methoden des Umgangs mit den Kindern ... abgeleitet aus den Prämissen der Psychoanalyse“ (ebd., 233), was in der praktischen Umsetzung in unterschiedlichsten Bereichen sichtbar wird:

- Duldung bis hin zur Förderung asozialer oder regressiver Verhaltensweisen,
- emotionale Aufrichtigkeit hat Vorrang vor höflichen Konventionen beispielsweise im Hinblick auf Ordnung, Sauberkeit, sprachliche Ausdrucksweisen oder bezüglich des Sexualverhaltens,
- statt erzieherischer Zeigefinger therapeutisch motiviertes Gewährenlassen,
- Vermeidung von Zwang stattdessen Demonstration von Schutz

(vgl. ebd.).

- E. Kennzeichnend für die psychoanalytische Behandlungssituation ist das Gespräch zwischen zwei gleich wachen Personen – Therapeut und Patient –, die ihre ganze Aufmerksamkeit der seelischen Tätigkeit des Patienten widmen. Störende bzw. ablenkende Elemente, die diese Konzentration auf das Innere erschweren – z.B. Muskelanstrengungen und ablenkende Sinneseindrücke –, gilt es zu vermeiden, so Freud (1904, Studienausg., Ergänzungsbd., 102).⁵ Dies hat für die Milieuthherapie zur Folge, dass genaustens darauf geachtet wird, jungen Patienten keine unnötigen, körperlichen Anstrengungen (z.B. Haushalts- und Aufräumarbeiten, Sportwettbewerbe) oder psychische Belastungen (z.B. kraftraubende Elternkontakte, konfliktbeladene Briefe, furchterregende Comics) zuzumuten, damit ihnen genügend freie Energien und Ruhe zum (Wieder-)Aufbau der Persönlichkeit zur Verfügung stehen (vgl. Bettelheim 1997, 40, 51 f.; ders. 1975, 213 ff.; s. Kap. II, 1.2.3). Entsprechend beklagt Pekow, ein ehemaliger Zögling Bettelheims, der diesem Machtmissbrauch vorwirft: „Den Internatsschülern ... seien Sport, Musikunterricht und alles andere verweigert worden – unter dem Vorwand, daß man keine Zeit verschwenden dürfe, die der ‘Rekonstruktion der Persönlichkeit’ dienen könne“ (Pekow zit. nach Sutton 1996, 17).
- F. Bettelheim offenbart dem französischen Fernsehjournalisten Daniel Karlin einen alten psychoanalytischen Grundsatz, den er in seiner therapeutischen Arbeit

⁵ Bettelheim knüpft hier an Freuds Theorie der schädlichen Ablenkung an. Tätigkeiten oder Erlebnisse, die den Heilungsprozess ernsthaft behindern oder das innere Chaos der Kinder noch vergrößern, werden von den Mitarbeitern gesteuert oder gänzlich untersagt.

befolgt: „Ich suche immer nach dem, was fehlt – das ist ein alter psychoanalytischer Grundsatz. Ich versuche, mich nicht von dem, was da ist, allzu sehr beeindrucken zu lassen“ (Bettelheim/Karlin 1986, 202): Wenn ein Kind beispielsweise ein Familienbild malt, kann das, was nicht darauf ist, ebenso Aufschluss darüber geben, wie das Kind das Familienleben erlebt, wie das Abgebildete. Gleichfalls muss dem Ungesagten durch „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ (Reik 1990, 181 ff.) dieselbe Bedeutung beigemessen werden wie dem Gesagtem, dem bloß ängstlich Gedachten die gleiche Konzentration gewidmet werden wie den konkreten Angsthandlungen (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 218 f.). Die psychoanalytische Vorgehensweise besteht einerseits darin nach dem Verborgenen, nach dem, was fehlt, zu suchen. Andererseits ist die Psychoanalyse zugleich dazu da, „dasjenige, was da ist, deutlich zu sehen, anstatt ihm die eigenen Prämissen und Vorurteile überzustülpen“ (ebd., 251). Sie versetzt uns in die vorteilhafte Lage, Vorhandenes und Fehlendes sichtbar werden zu lassen, so dass das, was da ist, ebenso offensichtlich wird wie das, was fehlt; weshalb die Psychoanalyse auch „die Kunst des Offensichtlichen“ (ebd., 96, 251) genannt wird. Wie Bettelheim diese „Kunst der Psychoanalyse“ in seiner therapeutischen Arbeit beherrscht, soll folgendes Beispiel verdeutlichen:

Bettelheim setzt sich mit einer hilfeschekenden Mutter auseinander, die den Wutausbrüchen ihrer Tochter mehr Bedeutung beimisst als der Reflexion darüber, welche Einsicht ihr als Mutter fehlt, welches Offensichtliche ihr in diesem Mutter-Tochter-Konflikt verborgen bleibt (vgl. Bettelheim/Karlin 1986, 198-202). Indem der psychoanalytisch geschulte Bettelheim nicht nur dem Gesagten der Mutter, nicht nur dem „was da ist“ seine Aufmerksamkeit schenkt, sondern ebenso auf das Fehlende, auf die fehlende Erkenntnis bei der Mutter schaut, öffnet er die Augen der Beteiligten für eine völlig neue Sichtweise, die vom Kind weg hin zur Mutter führt: Weniger die kindlichen Zornausbrüche sind das Problem, umso mehr aber der – wenn auch ungewollte – Druck, den die Mutter durch falsche Beruhigungsversuche auf das ohnehin frustrierte Kind zusätzlich ausübt. Schließlich gibt die ratsuchende Mutter ihre einseitige Sicht auf und erkennt, dass das Problem eher bei ihr als bei ihrem Kind liegt.

Als psychoanalytischer Pädagoge bringt uns Bettelheim bei, wie wir Verborgenes dem Bewusstsein zugänglich machen können und somit aufzudecken vermögen. Das Außergewöhnliche daran ist, wie er uns anders zu denken lehrt. Manchmal hat sein psychoanalytisches Denken Schnörkel, ist verquer oder hintenherum, aber immer ist es etwas Besonderes, wenn er:

- scheinbar unanfechtbare Ansichten ins Wanken bringt,

- festen Überzeugungen ihren angeblich felsenfesten Boden entzieht,
- uns zeigt – wie oben geschehen –, dass Probleme mit anderen häufig auf uns rückführbar sind. Dementsprechend müssen zunächst wir selbst uns ändern, wenn wir andere ändern wollen. In Bettelheims Worten (ebd., 203): „Wenn wir mit den anderen Probleme haben, können wir nur bei uns selbst eingreifen.“
- Dinge von einem ganz anderen, völlig umgedrehten Blickwinkel aus betrachtet, um neue Einsichten zu gewinnen (s. Kap. V, 1).⁶

Was die spezifischen Denk- und Verhaltensweisen Bettelheims auszeichnet, was die Einmaligkeit seiner Milieuthherapie ausmacht, ist seine radikale Umkehr allgemein üblicher Sicht- und Handlungsweisen. Das Behandlungsprinzip der Umkehrung, das Bettelheim in der von ihm gewohnten Konsequenz und Gründlichkeit in seiner Milieuthherapie umzusetzen versucht, dieses Umkehrungsprinzip aufzuzeigen, widmet sich das erste Unterkapitel des folgenden, fünften Kapitels (s. Kap. V, 1).

⁶ Hier zeigt sich wieder die bereits erwähnte Ähnlichkeit Bettelheims mit Sokrates, der in seinen Gesprächen festgefügte Ansichten seiner Gesprächspartner ins Wanken bringt und sie so eine Erfahrung über sich selbst machen lässt.

V. Charakteristische Behandlungsgesichtspunkte der Milieuthherapie

1. Der Umkehrungsgesichtspunkt

Bettelheim stellt überzeugend Einiges des bislang insbesondere die Pädagogik betreffenden gültigen Denkens und Handelns völlig auf den Kopf.

Charakteristisch für Bettelheim ist ein „Umkehrungsgesichtspunkt“, den er bei seiner pädagogisch-therapeutischen Arbeit ständig im Auge hat. Dieser Gesichtspunkt kommt in den je verschiedenen Situationen je verschieden zum Tragen, wie die folgende Reihe von Beispielen zeigen wird, an deren Ende jeweils die spezifisch vorliegende Umkehrung auf den Begriff gebracht wird. Daher ist hier auch nicht von einem starren Umkehrungsprinzip die Rede, sondern von einem sich jeweils verschieden zeigenden Umkehrungsgesichtspunkt.

Wir gehen nun zu den konkreten Fallerörterungen über, anhand deren die Durchführung des Umkehrungsgesichtspunktes im Einzelnen deutlich gemacht werden soll.

Die aufgeführten Fallbeispiele und die jeweils an deren Ende herausgearbeiteten Umkehrungen erheben sicherlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sollen aber einen repräsentativen Gesamteindruck des bei Bettelheim auf vielfältige Weise zum Ausdruck kommenden Umkehrungsgesichtspunktes ermöglichen sowie dessen individuelle und unkonventionelle Behandlungsweise eindrucksvoll vor Augen führen.

1.1 1. Fallbeispiel

Bereits in seiner Wiener Zeit lernt Bettelheim von einem psychotischen Jungen, den er Fränzchen nennt, dass Heilung ein langwieriger Prozess ist, insbesondere wenn es sich um über mehrere Jahre hindurch schwer traumatisierte Kinder handelt, wie dies bei Fränzchen der Fall war (vgl. Bettelheim 1990, 42-48; s. Kap. I, 1.2). Nur mit viel Geduld und möglichst ohne Zeitdruck können solche Kinder zu gesunden Persönlichkeiten heranreifen. „Nur wenn man solchen Kindern unbeschränkt Zeit ließ,

lernten sie begreifen, daß ich auf ihrer Seite und nicht gegen sie war“, schreibt Bettelheim (ebd., 45).

Diese Einsicht ist zugleich notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Therapieprozess.

Anmerkung

Karlin stellt mit Erstaunen fest, dass an der Orthogenic School der Eindruck entsteht, als gäbe es die Begrenztheit von Zeit und Geld für die Patienten nicht. „Darin drückt sich aus, wie weit das Leben in der Schule nach meiner Ansicht von den Produktionsverhältnissen entfernt ist. In diesem Sinne ist Bettelheims Institut auch eine amerikanische Gegengesellschaft“ (Bettelheim/Karlin 1986, 26; s. Kap. II, 2.3). Hier wird wiederum deutlich, wie umfassend Bettelheim die Dinge auf den Kopf stellt: Einer amerikanischen Gesellschaft mit wenig Zeit („time is money“) setzt Bettelheim eine orthogenische Gesellschaft mit viel Zeit entgegen.

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt Begrenztheit von Zeit aufgrund des Geldes Unbegrenztheit von Zeit aufgrund der Krankheit.

1.2 2. Fallbeispiel

Im Anschluss soll anhand eines autistischen Mädchens (Marcia) und eines autistischen Jungen (Joey) exemplarisch Folgendes deutlich gemacht werden:

Dass Menschen mit beängstigenden, z.T. abschreckenden Krankheitssymptomen, die einem eher dazu verleiten, sich von ihnen abzuwenden, gerade menschliche Zuwendung und Wärme benötigen, um jenes krankhafte Fehlverhalten aufzugeben, das uns bislang von ihnen getrennt hat.

A. Marcia

Bettelheim schildert, wie durch die wohltuende Wärme des Badewassers und die wohltuende menschliche Wärme der Betreuer ein autistisches Mädchen, das sich

„im Zustand eines stummen, bösen und angsterfüllten Rückzuges“ (Bettelheim 1995, 210) befand und seit ihrem zweiten Lebensjahr nicht mehr in der Lage war, von allein – ohne Klistiere und Abführmittel – Stuhlgang zu haben (ebd., 207), in der Badewanne entspannen und dort endlich ihr Geschäft verrichten konnte: „Offenbar waren es das warme Wasser, die angenehmen ... Hautempfindungen, ... unser zärtliches Streicheln, unsere freundlichen Worte und unser Versuch, mit ihr in der Wanne zu spielen, die schließlich dazu führten, daß sich ihr Schließmuskel entspannte“ (ebd., 224) und sie in die Wanne defäkierte; worauf die Menschen, die sie badeten mit großer Erleichterung statt mit Ekel reagierten, allen voraus Marcias Hauptbetreuerin, Karen Carlson Zelan, (vgl. ebd., 233):

Es „wurde mir bei der Vorstellung, daß sie überhaupt nicht defäkierte, angst und bange ... Als ich das eine Woche lang mitgemacht hatte, sagte ich zu jedem von unserer Belegschaft, der mir zuhörte: 'Es ist mir egal, wo sie ihr Geschäft macht, wenn sie es nur macht!' ... Nach einigen Wochen begann sie endlich, in die Badewanne zu machen. Ich war überglücklich, von meiner Erleichterung ganz zu schweigen. Um diese Zeit wunderte ich mich selbst über meine Fähigkeit, solches Verhalten gleichmütig hinzunehmen; ja, ich nahm es nicht nur hin, sondern hieß es willkommen“ (ebd., 286).

Die menschliche Zuwendung, die Marcia beim Baden erfährt, einschließlich der freudigen Reaktion ihrer Betreuerin auf die Defäkation in die Badewanne, ermutigte Marcia, ihr krankhaftes Zurückhalten des Stuhlgangs aufzugeben und etwa ein Jahr später – wie alle – die Toilettenschüssel zu benutzen (ebd., 225).

B. Joey

Bettelheim berichtet zudem von dem roboterhaften „Maschinenjungen“ Joey:

„In den ersten Wochen, die Joey bei uns verbrachte, beobachteten wir ihn genau – zum Beispiel wie er den Speisesaal betrat. Zuerst entledigte er sich einer unsichtbaren Drahtspule, die ihn mit seiner elektrischen Energiequelle verbinden würde. Dann spulte er diesen unsichtbaren Draht ab und legte ihn bis zum Eßtisch, um sich dort zu isolieren. Nun steckte er den unsichtbaren Draht in die Steckdose ... Diese unsichtbaren elektrischen Leitungen mußte er legen, bevor er aß, weil sein Verdauungsapparat nur mit Strom funktionierte (...) Auch die Kinder ... machten ... um Joeys Dinge vorsichtig einen Bogen. Spontan machten sie Platz für seinen Apparat, auch dann noch, als dieser nur mehr aus einem Stück Karton bestand. 'Rück zur Seite', sagten sie, 'siehst du denn nicht, daß du an Joeys Transistor stößt?' Und sie machten Platz für einen Transistor, den sich Joey aus leerem Raum geschaffen hatte“ (Bettelheim 1995, 309 f.).

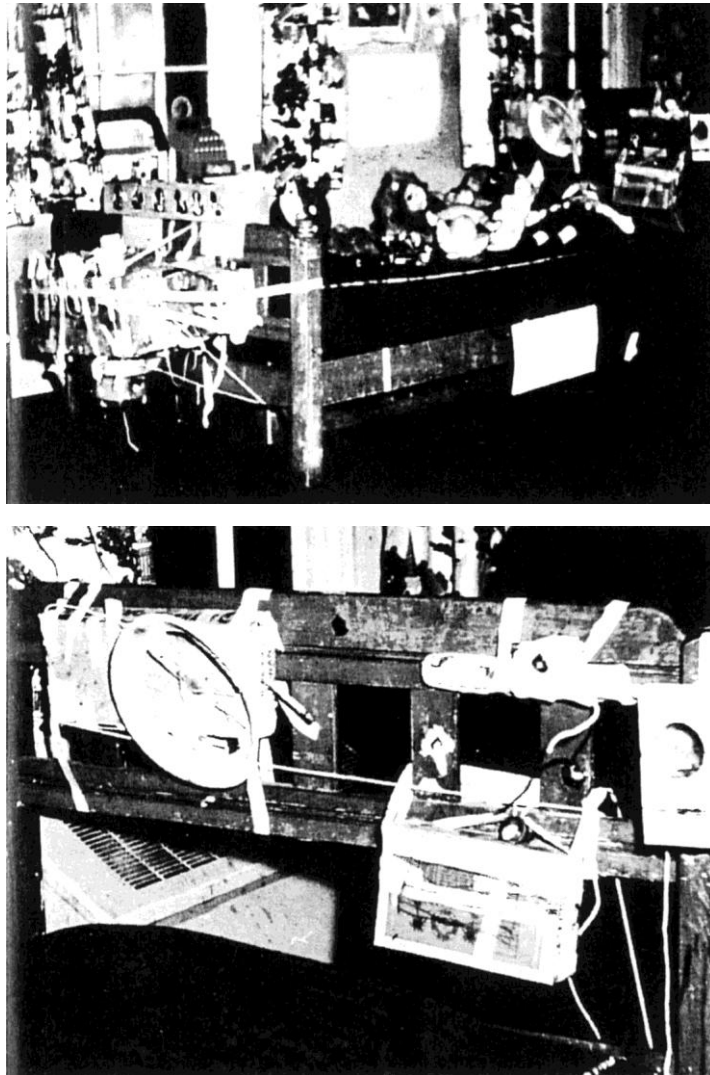


Abb.: Joeys Bettmotor (ebd., 311)

Zum einen gewinnen sowohl die Kinder als auch die Mitarbeiter an der Orthogenic School durch viele kleine Dienste, die sie Joey erweisen, sein Vertrauen, indem sie z.B. Rücksicht nehmen auf Joeys sichtbare oder unsichtbare Elektrodrähte, Röhren und Motoren (ebd., 310) und sich bemühen nicht darauf zu treten, oder weil sie ihm dabei behilflich sind, alles unbeschadet zu transportieren (ebd., 337). Zum anderen bemühen sich die Mitarbeiter, den kleinen Joey – trotz seiner extremen Andersartigkeit – nicht wie ein Maschinenungeheuer zu behandeln, dessen Drohungen ihnen Angst einjagen, sondern als einen kranken Jungen, dessen Ängste es zu nehmen gilt. Ihr Bemühen um einen positiven Kontakt zeigt schließlich bei Joey seine Wirkung:

„Nach vielen Monaten wagten wir es, ihn von dem Motor zu trennen, den er überall – nur nicht zu Mahlzeiten – mit sich herumschleppte. Als wir das Gefühl hatten, daß er unseren guten Absich-

ten einigermaßen vertraute, erzählten wir ihm als nächstes, wir würden zerbrochene Röhren nicht mehr ersetzen und wir warnten ihn, die Röhren 'explodieren' zu lassen, die noch heil waren ... Er drohte uns mit schrecklichen Dingen, wenn wir sie nicht ersetzen würden, und als er sicher war, daß uns diese Drohungen nicht umstimmen würden, erzählte er uns, wie sehr er sich in seinen Emotionen durch diese Röhren gestört gefühlt hatte.

Allmählich begann er auch zuzugeben, daß ihn seine Apparaturen und Röhren verletzen konnten. Es gab nun gute und böse Röhren. Zum ersten Mal brachte er eine gewisse menschliche Ordnung in seine rigide Maschinenwelt" (ebd., 339).

Anmerkung

Die Betonung der Wichtigkeit menschlicher Beziehungen ist Bettelheims Markenzeichen (s. Kap. VI, 1). Bettelheim weiß um den engen Zusammenhang von Beziehungsgestaltung und Symptomatikrückgang, weshalb aus seinen Schriften über die Orthogenic School folgende, stufenweise therapeutische Vorgehensweise ableitbar ist:

- A. Akzeptanz der Autonomie des Kindes und dessen symptomatischen Verhaltens durch umfassendes Gewährenlassen und bestmögliche Bedürfnisbefriedigung.

Alle Anstrengungen in der Anfangsphase seiner Milieubehandlung sind zunächst darauf ausgerichtet, es den Neuankömmlingen durch übermäßige Verwöhnung so angenehm wie möglich zu machen und allmählich eine persönliche Beziehung zu ihnen herzustellen. Die ersten, zarten Kontakte werden durch das Bedienen des Kindes bzw. durch die dienende Bedürfnisbefriedigung seitens der Mitarbeiter einseitig geknüpft. Hierbei ist es allerdings von Bedeutung, die Autonomie des kranken Kindes nicht zu missachten, indem ihm unerwünschte oder zu enge Beziehungen aufgedrängt werden, wie beispielsweise diejenigen zu Elternfiguren (vgl. Bettelheim 1997, 29).

- B. Einseitige und unaufdringliche Beziehungsangebote einzelner oder mehrerer Mitarbeiter, ohne irgendwelche Gegenleistungen vom Patienten zu erwarten.

Unabhängig davon, wie abweisend die Reaktionen des Kindes auf die vielfältigen Beziehungsangebote sind, bleiben diese bestehen und verpflichten das beharrlich ablehnende oder einseitig empfangende Kind zu keinerlei Dankbarkeit.

- C. Aus der einseitigen Beziehungsaufnahme entsteht eine gegenseitige echte Beziehung, die gestärkt und gefestigt wird durch die daraus resultierende Abnahme symptomatischen Verhaltens.

- D. Anstatt – wie bisher – mit therapeutisch motiviertem Gewährenlassen zu reagieren, erfolgen einschränkende Erziehungsmaßnahmen.
- E. Erst wenn der junge Patient zunehmend die Kontrolle über sich selbst gewinnt, erst wenn er in der Lage ist, sein krankhaftes Fehlverhalten – zumindest ansatzweise – zu erkennen, und vor allem den Willen hat, dieses zu verändern, setzt in Bettelheims Fallberichten der mühselige, psychoanalytische Prozess des Durcharbeitens der eigentlichen Probleme des Kindes ein.

Bettelheim (1975, 276) stellt die Sichtweise anderer – insbesondere die von Anfängern – auf den Kopf, die folgender Auffassung sind:

„... der Patient solle seine Krankhaftigkeit aufgeben, damit sich zwischen ihnen eine positive Beziehung entwickeln könne. Das gibt es aber nur anders herum: Erst nachdem diese gute Beziehung zwischen Betreuer und Patienten entstanden ist ..., kann sich der Patient langsam von seiner Krankheit lösen.“

Sobald es gelungen ist, eine tragfähige Beziehung aufzubauen, wie dies bei Marcia und Joey der Fall war, kann das kranke Kind es sich leisten, auf dieser zwischenmenschlichen Vertrauensgrundlage mit dem Abbau seiner Symptomatik zu beginnen, die ihm bislang zur Verteidigung diente.

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt, dass die Aufgabe „unmenschlicher“ Krankhaftigkeit die Voraussetzung für positive zwischenmenschliche Beziehungen darstellt, stellen positive zwischenmenschliche Beziehungen häufig die Voraussetzung für die Aufgabe „unmenschlicher“ Krankhaftigkeit dar.

1.3 3. Fallbeispiel

Die Verhaltenstherapie kann zum Beispiel gegenüber einem Patienten mit großer Angst vor der Toilettenbenutzung wie folgt aussehen:

Durch desensibilisierende Konfrontationsübungen mit dem angstbesetzten Objekt wird versucht, den Patienten zur Aufgabe des symptomhaften Verhaltens zu bewegen.

Bettelheim (1976, 15 f.) grenzt sich jedoch deutlich von dieser verhaltenstherapeutischen Vorgehensweise ab:

„Der Verhaltenstherapeut zwingt das Kind, über eine Brücke zu uns herüberzukommen. Ich sage, wir müssen hinübergehen in das Land der Psychotiker und mit ihnen dort leben. Dort müssen wir eine Beziehung anknüpfen und die so hergestellte Beziehung dazu benutzen, dem Kind freizustellen, ob es aus eigenem Willen über diese Brücke gehen will.“

Hinübergehen in das fremde Land des Psychotikers kann bezogen auf das obige Beispiel bedeuten: dessen Toilettenängste ernst zu nehmen und in dessen Welt der irrationalen Ängste einzutreten. So schildert Bettelheim (s. Kap. I, 3.1.2), wie eine seiner Mitarbeiterinnen eine Brücke zu einem autistischen Jungen baut, indem sie sich in dessen (Angst-)Welt hineinbegibt und ganz konkret auf dessen konkrete Angst, von der Toilette verschluckt zu werden, eingeht. Auf eine einfache, aber höchst außergewöhnliche und wirkungsvolle Art und Weise zeigt sie dem ängstlichen Jungen, dass sie ihn und dessen Ängste, so irrational diese auch sein mögen, ernst nimmt:

„Als ... eine Mitarbeiterin einmal in die Toilettenschüssel stieg und einen hochintelligenten autistischen Jungen aufforderte, sie hinunterzuspülen (was der Patient auch mehrmals durch Ziehen versuchte), bewirkte das sowohl einen Wendepunkt in ihrer Beziehung zueinander als auch einen Wandel in der Einstellung des Patienten zur Welt, von der er sich nicht mehr nur verfolgt fühlte, sondern die er jetzt als möglicherweise ganz freundlich empfand. Der Patient, der niemals gewagt hatte, auf einer Toilette zu sitzen oder die Wasserspülung zu benutzen, benutzte sie nun völlig normal“ (Bettelheim 1975, 172).

Anmerkung

Es ist nicht Bettelheims Behandlungsziel, den psychisch Erkrankten in einen Zustand der Symptomfreiheit zu versetzen, um ihn bestmöglich an eine „gesunde“ Umwelt anzupassen, sondern die Milieuthherapie beabsichtigt Gegenteiliges:

Die Anpassungsleistung wird nicht vom Erkrankten erwartet, sondern von dem Umfeld, in dem er lebt. Während der Verhaltenstherapeut nach dem Prinzip handelt: „Du mußt in meine Welt eintreten!“, folgt der Psychoanalytiker Bettelheim dem umgekehrten Grundsatz: „Ich muß in Deine Welt eintreten!“ (Bettelheim 1976, 15).

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt den Patienten in die gesunde Welt des Therapeuten hinauszuführen, geht der Therapeut in die gestörte Welt des Patienten hinein.

1.4 4. Fallbeispiel

Erfahrene Betreuer haben in Bettelheims Schule gelernt, dass es wesentlich erfolgversprechender ist, sich nicht auf das gewaltsame Verhindern gewalttätiger Handlungen zu konzentrieren, sondern den Patienten bei ihren verzweifelten Zornausbrüchen beizustehen, indem sie weniger das eigene, umso mehr aber das Wohl der Patienten vor Augen haben, wie die anschließenden zwei Begebenheiten beeindruckend belegen:

A. So ruft ein langjähriger Mitarbeiter, der von einer Patientin schwer in den Arm gebissen wird: „Paß auf, du wirst dir die Zähne brechen!“ – woraufhin das Mädchen nicht nur sofort losließ, sondern sich auch wieder in Kontakt befand (...) So etwas ... ist die natürliche Folge einer Hingabe an das Wohl des Patienten, einer Hingabe, die sich in Augenblicken der Not steigert“, kommentiert Bettelheim (1975, 62) das eindrucksvolle Vorgehen des Mitarbeiters.

B. Eine an der Orthogenic School langjährig geschulte Mitarbeiterin reagiert auf den gefährlichen Messerangriff eines aggressiven, verwahrlosten Jungen namens Harry nicht wie erwartet mit Tadel, sondern überrascht vielmehr mit verständnisvoller „orthogener“ Gelassenheit:

„Eines Abends, am Ende seines ersten Monats bei uns, ging er mit seiner Gruppe in die Küche zu einem sogenannten ‘Raubzug’. Dort nahm er ein Tranchiermesser und warf es nach seiner Betreuerin – es flog knapp an ihrem Kopf vorbei ... Aber ehe er Zeit hatte, sich umzudrehen und wegzurennen, kam seine Betreuerin zu ihm herüber, nahm seine Hand und hielt sie fest; dann sagte sie zu Harry und den anderen Jungen, niemand sei an dem Vorfall schuld als sie selber. Sie sagte, sie wisse, Harry könne sich nicht beherrschen, also hätte sie ihn nicht an einen Ort bringen dürfen, wo Messer herumlagen, oder ihn auch nur eine Minute aus den Augen verlieren dürfen. Das beruhigte die anderen Jungen in gewissem Maß; trotzdem, obwohl die Krise vorüber war, wollte Harry immer noch weglaufen. Aber die Betreuerin hielt ihn

immer noch bei der Hand und bestand darauf, er solle sich an der Unternehmung der Gruppe beteiligen. Wenn er bei der Zubereitung des Essens nicht helfen könne, solle er wenigstens helfen, es aufzuessen. Dazu erklärte er sich bereit, nachdem alle sich beruhigt hatten, und schließlich hatte er großes Vergnügen an der Party” (Bettelheim 1985, 383).

Auch wenn es einem ungerechtfertigt und suspekt altruistisch erscheinen mag, dass das Opfer nicht nur die alleinige Verantwortung für das Geschehene übernimmt, sondern geradezu provozierend zärtlich mit dem Täter umgeht, bewirkt dieses Erlebnis offensichtlich einen wichtigen Vorwärtsschritt in der Entwicklung des Jungen. Denn Harry, dessen auffallendstes Symptom seiner Verwahrlosung das ständige Weglaufen war, verbunden mit Einbrüchen, Diebstählen und sonstigem normabweichendem Verhalten (vgl. ebd., 364), lässt sich als Täter erstmalig vom Opfer davon abhalten, wie gewohnt wegzulaufen, und erfährt auf diese Weise, dass Dableiben sich lohnen und ein großer Genuss sein kann.

Anmerkung

Durch das Zulassen und Akzeptieren aggressiver Handlungen als Ausdruck großer Verzweiflung, wie beispielsweise auch das Zerstören von Fensterscheiben, das Herumwerfen von Gegenständen (vgl. Bettelheim 1985, 61 u. 378 ff.; ders. 1975, 272 f.) – insofern niemand ernsthaft gefährdet wird –, erkennt der Betroffene, dass ihm in Augenblicken der Not Verständnis und Besorgnis für die dahinterstehenden Ängste entgegengebracht werden. Bettelheim erhebt die Menschlichkeit zur Therapiemethode, indem er am Aufbau einer humanen Umgebung arbeitet, die alles zum Guten zu wenden versucht, so dass aus Zerstörung Heilung und aus Gewalthandlungen friedliche Zurückhaltung werden kann.

Die obigen zwei Beispiele verdeutlichen, wie es Bettelheim und seinem Team gelingt, mit viel Geduld und Hingabe kindliche Aggressionen, ohne – physischen – Zwang zu bändigen. „Jede physische Bändigung, ob durch Zwangsjacke oder Injektion von Medikamenten, wird vom Patienten als Besorgnis um andere und nicht um ihn selbst verstanden ... Und das ist das Destruktive an der Erfahrung: selbst im Augenblick seiner größten Qual gilt die Besorgnis nicht ihm”, beschreibt Bettelheim (1975, 62) die missliche Lage des unter Zwang Gebändigten.

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt destruktiver Gewalt destruktive Bändigungsmaßnahmen folgen zu lassen, lässt man destruktiver Gewalt – jedenfalls so weit wie möglich – konstruktive Zurückhaltung folgen.

1.5 5. Fallbeispiel

In seinem über 600-seitigen Buch „Die Geburt des Selbst“ schildert Bettelheim ausführlich auf jeweils etwa 100 Seiten drei Krankheitsgeschichten von autistischen Kindern. Alle drei – Laurie, Marcia, Joey – weisen einen Zustand fast völliger Leblosigkeit auf, so dass selbst ihre autonomen Organe keinen Lebenswillen zu haben scheinen, weshalb weder der Essensvorgang noch die Ausscheidungsprozesse funktionieren. Sie führen ein Leben des „Nicht-Seins“ (vgl. Bettelheim 1995, 207). Als sie – nach mehrfacher Ermunterung – beginnen, ihren Stuhlgang dort auszuscheiden, wo immer sie möchten: im Stehen, während des Spiels, auf dem Schoß der Betreuerin, im Bett, in der Badewanne, in den Abfalleimer (vgl. ebd., 135 ff., 224 f., 350 ff.; s. Kap. VI, 2.3.1), während sie vorher nur mechanisch auf die Toilette gegangen sind, sieht Bettelheim darin keinen Entwicklungsrückschritt, ganz weit zurück ins Säuglingsalter, sondern deutet dieses Verhalten ganz im Gegenteil als ein sichtbares Zeichen eigenmächtigeren Handelns hin zu mehr Autonomie (vgl. ebd., 387). Laurie, Marcia und Joey geben ihre soziale Anpassung zugunsten ihrer persönlichen Entwicklung eine Zeit lang auf.

Anmerkung

Regression wird in der Psychoanalyse nach Peters Wörterbuch der Psychiatrie und medizinischen Psychologie (1990, 447) als ein „Wiederauftreten von entwicklungs­mäßig früheren (infantilen) Verhaltensweisen“ bezeichnet, wie dies beispielsweise bei erneutem Bettnässen oder Babyspielen (mit Babyflasche, durch Daumenlutschen) der Fall ist.

In der Fachliteratur wird jedoch Regression oft ausschließlich negativ gedeutet und in diesem negativen Sinne als Rückkehr auf ein früheres, niedrigeres Entwicklungs­niveau definiert.

Bettelheims Definitions- und Sichtweise macht an dieser Stelle eine Umkehrung, da er – nicht chronisches – Wiederauftreten frühkindlicher Verhaltensweisen vielmehr als positives, Progression herbeiführendes psychologisches Phänomen betrachtet. „Das älter gewordene Kind, das gelernt hat, seine Blase zu kontrollieren und sich nun trotzdem naß macht, vielleicht weil es ein Brüderchen oder Schwesterchen bekommen hat, befindet sich, so wird behauptet, in einer Regression. Aber dieses Kind macht sich nicht naß, weil es wieder zum Säugling geworden ist oder weil es aufs Naßmachen 'regrediert' ist. Vielmehr macht es sich nun absichtsvoll naß, um seinen Eltern ein Bedürfnis kundzutun. Das aber ist, was seinen Anpassungsprozeß angeht, sicherlich ein Fortschritt“, so Bettelheim (1995, 385).

Wenn stark verängstigte Kinder sich von ihrer strengen und schädigenden (Reinlichkeits-)Erziehung – um ihrer eigenen Bedürfnisse willen – mutig loslösen, ist dies ein großer Vorwärtsschritt in Richtung selbständige Persönlichkeit und keineswegs nur ein Rückfall in unkontrolliert-wildes Säuglingsverhalten. Wenn extrem eingeschüchterte Kinder es endlich wagen, ein eigenständigeres Leben zu führen und auf konditioniertes sozialisiertes Verhalten zunehmend zu verzichten, dann regredieren sie nicht, sondern streben nach mehr Selbständigkeit. Für Bettelheim (1995, 386) ist die Regression lediglich „ein Vorgang, der eine Rückkehr auf ein früheres Anpassungsniveau simuliert“, aber in Wirklichkeit keine echte Rückkehr ist. Manchmal müssen eben – vorübergehend – Rückschritte gemacht, Umwege gegangen werden, um auf dem mühseligen Weg zu mehr Eigenständigkeit voranzukommen. Daher ermutigt Bettelheim und sein Team immer dann zu regressivem Verhalten, wenn sie sich davon Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes versprechen.

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt Regression negativ als bloßen Entwicklungsrückschritt zu deuten, wird Regression – sofern sie nicht chronisch ist – positiv als Anzeichen von Entwicklungsfortschritt gedeutet.

1.6 6. Fallbeispiel

Fränzchen, ein psychotischer Junge, kaut auf sehr spitzen Kaktusblättern herum, bis er schließlich aus dem Mund blutet (vgl. Bettelheim 1990, 42 f.). Diese „verrückte“ Symptomatik ist Ausdruck extrem frühkindlicher Traumatisierung und kein Beweis für ein unverständbares Verrücktsein. In welchem Zusammenhang die ursprüngliche Traumatisierung und spätere Symptombildung stehen können, wird von Bettelheim (ebd., 46 f.) anhand dieses Fallbeispiels verdeutlicht:

„Daß Fränzchens Trauma ursprünglich oral war, erklärt die besondere Form von Schmerz, die er sich erwählt hatte: sich den Mund zu verletzen ... Indem er sich eine ähnliche Qual zufügte, suchte er nicht nur die quälenden Bilder in seinem Kopf durch Schmerz zu löschen, sondern sich auch einzureden, daß er jetzt über einen Schmerz bestimmen könne, über den er vorher keine Macht gehabt hatte ...”

Anmerkung

Nach Bettelheim sind „verrückt“ wirkende Krankheitssymptome nicht Ausdruck von unverständbarer Verrücktheit, sondern eine verständbare Reaktion notleidender Kinder auf eine krankmachende Situation.

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt „verrückt“ wirkende Krankheitssymptome als unverständlich verrückt stehen zu lassen, werden „verrückt“ wirkende Krankheitssymptome verständbar gemacht.

1.7 7. Fallbeispiel

Eine Mutter beklagt sich bei Bettelheim über ihre fünfjährige Tochter, die sofort beim ersten falschen Ton aufhört Klavier zu spielen, anfängt zu weinen und wütend ist (vgl. Bettelheim/Karlin 1986, 198-209). Der als Ermutigung gedachte Aufruf der Mutter „Versuch es noch einmal!“ (ebd., 198) setzt ihre Tochter nur noch stärker unter Druck, weil diese intuitiv den dahinterstehenden Ehrgeiz der Mutter spürt, die unbedingt möchte, dass ihre Tochter das Klavierstück richtig spielen soll. Anstatt ihrer Tochter den Leistungsdruck zu nehmen, treibt die Mutter sie noch zusätzlich an. Es wird hier schnell deutlich:

Nicht das verzweifelte Mädchen ist das eigentliche Problem, sondern die allzu ehrgeizige Mutter, die unbedingt will, dass ihre Tochter es schafft, da ihr selbst in jungen Jahren angeblich die Begabung fehlte, um aus ihrer Musikliebhaberei mehr machen zu können (vgl. ebd., 209).

Anmerkung

Als guter Psychoanalytiker fördert Bettelheim den teilweise schmerzhaften Prozess der Selbst-Entdeckung. In den unterschiedlichsten Lebenssituationen zeigt er uns auf, dass viele Probleme, die wir mit anderen haben, im Grunde unsere Probleme sind. Nicht die anderen stehen uns im Weg, sondern wir uns selbst. Von diesem umgekehrten, auf einen selbst und nicht auf andere gerichteten Problembewusstsein aus können wir uns und insbesondere unsere Schwächen entweder viel deutlicher oder überhaupt erst erkennen: „... nicht, daß die anderen mit unseren Problemen nichts zu tun hätten, aber sie legen nur das Feuer an das Pulver“, sind lediglich Auslöser, schreibt Bettelheim (Bettelheim/Karlin 1986, 202 f.).

In seinem Buch „Gespräche mit Müttern“ wird deutlich, wie zielsicher und mit welcher Treffgenauigkeit Bettelheim den Ausgangspunkt von Erziehungsproblemen ausfindig macht.

Oftmals stellen nicht die Kinder das eigentliche Problem dar, sondern die Eltern, deren – häufig unbewusste – hohe Erziehungsansprüche die Kinder derart unter Druck setzen, dass diese daraufhin erst zum Problemfall werden. Dazu äußert sich Bettelheim in einem Interview mit Daniel Karlin: „Ich finde, daß die Eltern den Leistungen der Kinder allzu viel Bedeutung beimessen, und zwar aus Gründen, die bei ihnen selbst liegen und mit ihren Kindern nichts zu tun haben. Die Kinder spüren genau, ob sie es für sich machen oder für ihre Eltern. Und sie sträuben sich, wenn sie spüren, daß sie es für ihre Eltern machen müssen“ (Bettelheim/Karlin 1986, 205).

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt die Probleme, die wir mit anderen haben, auf die anderen zu beziehen, werden die Probleme, die wir mit anderen haben, auf uns bezogen.

1.8 8. Fallbeispiel

Ein praktizierender Therapeut berichtet Bettelheim über einen achtzigjährigen Klienten, der darunter leide, dass Menschen und Gegenstände sich von ihm wegzubewegen schienen (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 218). Er diagnostiziert Agoraphobie, eine „Furcht vor dem, was draußen ist“ (ebd., 212). Daraufhin wendet der Therapeut eine desensibilisierende Verhaltenstherapie an, die versucht den Patienten an jene Situationen zu gewöhnen, denen er am liebsten ausweichen möchte. Doch bevor er diese standardisierte Behandlungsmethode für Agoraphobie näher erläutern kann, wird er von Bettelheim abrupt mit der Erklärung unterbrochen: „Wenn ich Sie hätte weitermachen lassen, dann wäre mir vielleicht eine Einsicht verlorengegangen, die mein Unbewußtes gerade produziert hatte (...) Das heißt, ich mußte festhalten, was da als flüchtige Einsicht aufkam, bevor es mir wieder entglitt“ (ebd., 218 f.).

Die flüchtige Einsicht, die bei Bettelheim in diesem Fall aufkam, war folgende:

Hinter der Angst des alten Patienten, „alles könne sich von ihm wegbewegen“, könnte die Angst vor dem Tod als endgültige Trennung von allem, was einem lieb und teuer ist, stehen. In diesem Fall helfe keine noch so ausgefeilte Methode zur Desensibilisierung, sondern die Erfahrung, dass sich Dinge und insbesondere Menschen – angefangen mit dem Therapeuten – auch noch in seinem Alter positiv auf ihn zubewegen können. Aufgabe des Therapeuten sei es, dem Achtzigjährigen dabei zu helfen, sein bisheriges Leben positiver zu betrachten und sein jetziges sinnvoller zu gestalten (vgl. ebd., 220 f., 225). Dadurch, dass Bettelheim den Monolog des Therapeuten unterbricht und seine bewusste Aufmerksamkeit auf das richtet, „was nur zaghaft und flüchtig aus dem Unbewußten auftaucht“ (ebd., 219), ist ein fruchtbarer Dialog möglich aus dem völlig neue Erkenntnisse resultieren und der die Behandlung eine positive Kehrtwendung machen lässt.

Anmerkung

Bettelheim vermittelt uns eine ganz neue Sicht auf die Dinge. Er schafft Ungewissheit, wo andere mit Gewissheit Dinge annehmen:

Zum einen stellt er gängige Betrachtungsweisen völlig auf den Kopf oder zumindest in Frage. Zum anderen lehrt er uns intuitives Sehen, das einen tief in die Seele blicken lässt.

Geschulte Psychoanalytiker beherrschen diese hohe Kunst des intuitiven, mehrdimensionalen Sehens. Sie können nicht nur das Offensichtliche, das Sichtbare sehen, sondern ebenso das unsichtbar Vorhandene, das im Gesagten Verborgene, im Detail Versteckte fokussieren. Dazu ist es vonnöten, das Anvertraute für einen Augenblick weniger mit dem Verstand zu betrachten, als vielmehr seinen Intuitionen und Gefühlen vertrauend eine ganz andere Blickrichtung einzuschlagen. Das Abschalten der (Verstandes-)Schärfe beim Sehen ermöglicht einem ein unabgelenkteres und dadurch genaueres Hinsehen, um Intuitives, nicht verstandesmäßig Greifbares zu erfassen. Manchmal muss man eben absichtlich unscharf auf Erfassbares, auf vordergründig Gesagtes hinsehen, um einsichtig in eine andere Richtung, auf das tiefer Dahinterstehende blicken zu können. Dabei ist es wichtig, dass der Zuhörende seinen unterschweligen Gedanken freien Lauf lässt, seine spontanen Intuitionen ernst nimmt, damit tiefere, im Unterbewusstsein keimende Einsichten ans Tageslicht gelangen können.

Bettelheim sieht sich daher des Öfteren genötigt, den Redefluss eines Ratsuchenden zu unterbrechen, um die in seinem Inneren heranreifenden Gedanken nicht im Redeschwall seines Gegenübers untergehen zu lassen. Ein Therapeut muss lernen, sich in einen Patienten hineinzusetzen, ohne zugleich mit ihm im Meer seiner Klagen, Ängste und Probleme zu versinken. Er muss lernen genaustens hinzusehen, ohne den Überblick zu verlieren und ohne sich im „Sorgenwald“ des Patienten zu verirren.

Völlig unbewusst setzt Bettelheim in besonders schwierigen Gesprächsabschnitten häufig seine Brille zum Nachdenken ab (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 99 f., 214, 224). Erst im Alter werden ihm die Hintergründe bewusst, weshalb er in solchen Momenten „blind“¹ und doch zielsicher seinen Gedanken nachgeht; der Pensionär Bettelheim (ebd., 100) erklärt sie dem jungen Kinderpsychiater Rosenfeld²:

„Sie wissen ja, bei Sophokles sticht Ödipus sich die Augen auch deshalb aus, weil er dem Seher Teiresias gleichen möchte. Dahinter steht der Gedanke, daß man

¹ Da Bettelheim an einer starken Kurzsichtigkeit leidet, bedeutet die Abnahme seiner Brille eine drastische Sehbeeinträchtigung, so dass er nahezu blind ist (vgl. ebd., 100).

² 1977 übernimmt der 32-jährige Alvin A. Rosenfeld die Leitung der kinderpsychiatrischen Ausbildung an der Medizinischen Fakultät der Stanford-University (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 15). Gemeinsam mit dem sich inzwischen im Ruhestand befindlichen Bettelheim unterrichtet er einmal wöchentlich und insgesamt sechs Jahre lang (1977-1983) angehende und bereits praktizierende Therapeuten (ebd., 7). Aus dieser fruchtbaren Zusammenarbeit ist das gemeinsame Buch „Kinder brauchen Liebe“ entstanden.

Einsicht nur gewinnen kann, wenn man auf das Sehen verzichtet ... Wenn ich nichts sehen kann, achte ich sehr viel stärker auf mein Gehör und auf das, was in meinem Innern vorgeht ...”

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt den scharfen Verstandestatsachen den Vorrang vor den unscharfen Einsichten der Intuition einzuräumen, wird den unscharfen Einsichten der Intuition der Vorrang vor den scharfen Verstandestatsachen eingeräumt.

1.9 9. Fallbeispiel

„Die Einstellung, mit der man in eine Begegnung eintritt...” (Krumenacker 1998, 80), hat Einfluss darauf, wie sich diese weiterentwickeln wird. Es ist daher charakteristisch für Bettelheim, wie er mit wachsamem Scharfsinn sein ganzes Augenmerk auf den Anfang einer psychoanalytischen (Gesprächs-)Situation lenkt. Bettelheim lässt beispielsweise eine erfahrene Mitarbeiterin zu Wort kommen, die ganz an den Anfang der konflikthafter Begegnung zurückgeht und eine jüngere Kollegin fragt: Wie das betroffene Kind den Raum betrat und was Sie dabei empfunden hat? (vgl. Bettelheim 1975, 401 f.).

Des Weiteren betont Bettelheim (ebd., 350) die Wichtigkeit der Anfangssituation, indem er die Aufgabe der Psychoanalyse – in Anlehnung an Freud – mit der Rolle der Hebamme vergleicht: Sowohl der Analytiker als auch die Hebamme helfen dem Kind bei seinem schmerzhaften und schwierigen Eintritt in ein neues Leben.³

An einer anderen Stelle übernimmt Bettelheim eine weitere Metapher von Freud, der „das Bild vom Analytiker als Weichensteller benutzte” (Bettelheim/Rosenfeld 1993, 201). Folgendes Beispiel soll veranschaulichen, inwiefern Bettelheim von Anfang an die Weichen stellt, um der Therapie die von ihm gewünschte Richtung zu geben:

Ein neuer Betreuer sieht in dem Berührungszwang eines Patienten ein großes Problem, das gleich zu Therapiebeginn angegangen werden sollte (vgl. Bettelheim 1975, 398). Da nun aber diese Symptome für den Patienten den einzigen Schutz in

³ Dieses „neugeborenen Werden” beschreibt ein autistischer Junge seinem Therapeuten äußerst bildhaft: „Ich hab’ mir selbst ein Ei gelegt ... ich hab’ mich selbst ausgebrütet und hab’ mich selbst geboren. Weißt du, das passiert nur ganz wenigen Menschen” (Bettelheim 1982, 138).

seinem Leben darstellen, schlägt Bettelheim dem noch unerfahrenen Mitarbeiter einen ganz anderen, ersten Therapieschritt vor: Zunächst müsse er das symptomatische Verhalten respektieren und schützen, damit er eine gute Beziehung zu dem Patienten aufbauen könne (vgl. ebd., 400). Denn erst diese feste Grundlage der Akzeptanz gibt ihm die nötige Sicherheit, es allmählich zu wagen, seine Schutzmechanismen aufzugeben, die ihm bisher das Überleben ermöglichten.

Anmerkung

In den folgenden Büchern Bettelheims:

- „Liebe allein genügt nicht“ ([1950] 1997)
- „So können sie nicht leben“ ([1955] 1985)
- „Gespräche mit Müttern“ ([1962] 1977)
- „Die Geburt des Selbst“ ([1967] 1995)
- „Der Weg aus dem Labyrinth“ ([1974] 1975)
- „Liebe als Therapie“ ([1975] 1986)
- „Kinder brauchen Liebe“ (1993)

wird in den unterschiedlichsten Situationen die Aufmerksamkeit auf die Beachtung des folgenden Grundsatzes gerichtet:

Die Art und Weise, wie zu Beginn an eine Sache herangegangen wird, ist ausschlaggebend für deren Gelingen. Mit Bettelheims (1975, 401) Worten ausgedrückt:

„... das Ende liegt ... stets im Anfang“.

Folglich ist für ihn von all den „Tagen an der (sc. Orthogenischen) Schule ... der erste am wichtigsten“ (Bettelheim 1997, 46). Die von Bettelheim vollzogene Umkehr, nach der bereits der Anfang großen Einfluss auf das Ende hat, bedeutet für die Milieuthherapie: Abkehr des vorschnellen Blickes zum Behandlungsziel in der Hoffnung, dieses schnellstmöglich zu erreichen, und eine Hinkehr zum Beginn der Behandlung, ohne aber deren Ziel aus den Augen zu verlieren. Denn mit einem guten Therapiestart ist ein gutes Therapieende leichter oder überhaupt erst erzielbar. Daher setzt sich Bettelheim in mühseliger Kleinstarbeit mit der Verbesserung der ersten, noch unsicheren Therapieschritte einzelner Betreuer auseinander. Mit großer Sorgfalt und in zahlreichen Varianten zeigt Bettelheim seinen Gesprächspartnern auf, wie sehr sie sich selbst den Zugang zu den Kindern versperren:

Unbewältigte Kindheitskonflikte, Feindseligkeiten, Probleme und Ängste seitens der Betreuer sind die häufigsten Hindernisse.

Anschließend räumt Bettelheim mit den Betroffenen diese Hindernisse aus dem Weg:

Durch psychoanalytische Aufdeckungsarbeit und kritisch-offene Reflexion werden den Betreuern ihre ablehnende Haltung, ihre Vorurteile und ihre negative Einstellung transparent gemacht, mit denen sie unbewusst die Beziehungen zu den Kindern beginnen; danach erst ist ein Neuanfang möglich. Aber die Initiative zu einer erneuten Kontaktaufnahme muss von den Mitarbeitern erfolgen und kann keinesfalls von völlig beziehungsgestörten, psychisch kranken Kindern erwartet werden. Letztere sind zu Therapiebeginn entweder zu keiner oder zumindest zu keiner positiven Beziehung in der Lage. Sie sind auf das unaufdringlich-freundliche Entgegenkommen ihres Gegenübers absolut angewiesen, der sie mit viel Geduld und Hingabe aus ihrer krankmachenden Isolation zu befreien versucht. Daher bedarf es einer gründlichen Mitarbeiterauswahl. Denn auch für diesen Bereich ist Bettelheims Maxime von Gültigkeit, dass das Ende bereits vom Anfang bestimmt wird. So schreibt Bettelheim (1975, 290):

„Wenn diejenigen, die in das Team aufgenommen werden, nicht Menschen sind, die es sich einfach nicht leisten können, ‘psychiatrische Patienten unterhalb der Gürtellinie zu schlagen’, dann kann das therapeutische Milieu nicht erfolgreich sein“ und somit die Milieuthherapie nicht wirksam.

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt so schnell wie möglich das Ende der Therapie unter Nichtbeachtung des Anfangs erreichen zu wollen, wird die Aufmerksamkeit auf den Anfang der Therapie gelegt, ohne das Ende aus dem Auge zu lassen.

1.10 10. Fallbeispiel

Auf den gefährlichen, nächtlichen Ausbruchsversuch einer Gruppe von Jungen, der darin bestand aus dem Fenster ihres Schlafraumes im 2. Stock zu klettern und völlig unnötig war, da sie jederzeit durch die offenen Türen hätten gehen können, reagiert Bettelheim nicht mit Wut oder Strafandrohung. Im Gegenteil:

Bettelheim (1975, 100) „bat sie, einen Augenblick zu warten, bis ... ein paar Matratzen geholt und auf die Erde gelegt ... (sc. waren), damit sie sich nicht verletzten,

... dann besannen sie sich anders und kamen herunter, um ... beim Zurücktragen der Matratzen behilflich zu sein.“

Das tiefe, einfühlende Verständnis zeigt den Betreuten, dass das Wohlwollen und die Sorge von Bettelheim und seinem Team nicht aufhört, wenn Verbotenes und Destruktives geschieht, sondern auch nach solchen Vorfällen noch vorhanden ist.

„Unsere sichtbare Sorge um ihre Sicherheit hatte das ‘Gefängnis’ augenblicklich in ein relativ akzeptables ‘Zuhause’ verwandelt“, ergänzt Bettelheim (ebd.). Ein Zuhause, das sich noch spät nachts rührend um alle Bewohner sorgt, auch um diejenigen, die es wütend verlassen wollen.

Anmerkung

Der gestörte Patient tut in seiner Unsicherheit oft genau das, was in unserem Unbewussten von ihm erwartet wird: Er verhält sich entsprechend unseren inneren Erwartungen. Bettelheim (1975, 60) warnt uns daher davor:

„Sieht uns ein Patient ... ängstlich vor ihm zurückschrecken oder fühlt er sich gekränkt durch unseren Abscheu vor seinem Benehmen, kann ein physischer Angriff erfolgen, ganz gleich, wie positiv unsere bewußten Äußerungen sein mögen.“ Folglich verschwänden, so Bettelheim weiter (ebd., 62), Gewalttätigkeiten oder Aggressionen, „sobald der Patient einem Menschen nahe ist, dem sein Wohl wirklich am Herzen liegt, dessen Einstellung – daß der Patient im Grunde gut ist und nur aus Verzweiflung gewalttätig wird – ihn davor bewahrt, Angst vor dem zu haben, was der Patient tun könnte. Der Betreuer kann sich dann auf die Möglichkeiten konzentrieren, dem Patienten aus seiner Verzweiflung herauszuhelfen, und nicht auf das Verhindern aggressiver Taten.“

Auf Gewalttätigkeiten des Patienten nicht mit Gewalt und physischen Zwangsmaßnahmen zu reagieren, ist für den Betreuer schon schwierig genug. Noch schwieriger, wenn nicht sogar unmöglich scheint jedoch das im Hinblick auf das aggressive Verhalten der Patienten diametral entgegengesetzte, umgekehrte Benehmen, welches Bettelheim von seinen Betreuern einfordert. Er kommt zu dem Schluss: „Bewältigung durch Verstehen ist immer noch die beste Art ...“ mit aggressiven Neigungen umzugehen (Bettelheim 1982, 222).

Dazu gehört:

- Verständnis und Mitgefühl für die Notsituation des Patienten aufzubringen statt Zorn;

- Interesse für die Hintergründe des destruktiven Verhaltens zu haben, statt sich vordergründig lediglich auf das Verhindern aggressiver Krankheitssymptome zu konzentrieren.

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt auf zornhervorrufende Angriffe mit Zorn zu reagieren, wird auf zornhervorrufende Angriffe – soweit das möglich ist – gelassen mit Verständnis und Mitgefühl reagiert.

1.11 11. Fallbeispiel

Ein besorgter Vater, dessen Tochter fremdelt, wendet sich mit der distanzierten, allgemein formulierten Frage an Bettelheim: Was die Gründe seien, weshalb Kinder plötzlich eine solch ängstliche Haltung gegenüber Fremden entwickeln (vgl. Bettelheim 1977, 165)?

Woraufhin Bettelheim deutlich seinen Unmut über derartige Verallgemeinerungen äußert, die von den konkreten Problemen, mit denen man es gerade zu tun hat, wegführten:

„Nein! Sie müssen selber darauf kommen, was das im einzelnen für Gründe waren; ich werde Ihnen nicht irgendwelche beliebigen Gründe nennen. Wir sind doch hier zusammen, weil es uns um ... den einen Grund, vielleicht auch die zwei oder drei Dinge, die *Ihr* (Hervorheb. d. Verf.) Kind mißtrauisch machen“ (ebd., 166), geht.

Bettelheims Verdienst ist es, dass bei ihm an die Stelle distanziert-rationalen Verallgemeinerens und Theoretisierens ganz konkret die Einmaligkeit jedes Menschen, jeder Situation und jedes Problems tritt. „Dringender als theoretisches Verstehen von Symptomen und Krankheitsbildern benötigen psychiatrische Patienten nach *Bettelheims* Überzeugung Personen, die fähig und bereit sind, mit ihnen in konkreten Lebenssituationen *als* Mensch in Kontakt zu stehen. Dies trifft in besonderem Maße auf krisenhafte Lebenssituationen zu“, schreibt Krumenacker (1997 a, 657; vgl. Bettelheim 1975, 88).

Anmerkung

Bettelheims Stärke liegt nicht in der Verallgemeinerung von Sachverhalten. Im Gegenteil, er distanziert sich ausdrücklich davon, wie folgende Zitate von ihm belegen:

- „Würden Sie gerne als Vertreter einer großen Gruppe behandelt, zumal von Ihrem Psychotherapeuten?’ fragte Dr. B. ‘Wir alle wollen doch als Individuen betrachtet werden’ ” (Bettelheim/Rosenfeld 1993, 216), betont Bettelheim nachhaltig.
- Des Weiteren nimmt Bettelheim zustimmend auf Ortega Y Gassets Ausspruch Bezug: „Einen Begriff zu schaffen bedeutet, die Wirklichkeit hinter sich zu lassen” (vgl. Ortega Y Gasset zit. nach Bettelheim 1984, 66).
- Auf die Frage, ob die Prinzipien der von ihm entwickelten Milieuthherapie auch zum Gelingen einer besseren Gesellschaft beitragen können, antwortet Bettelheim schlicht: „Die Gesellschaft, das weiß ich nicht, da bin ich überfragt. Geben Sie mir Kinder, geben Sie mir eine kleine Gruppe, geben Sie mir eine kleine Institution, da weiß ich, was ich mache” (Bettelheim 1980 a, 127).

Obgleich Bettelheim mehrfach vor unzulässigen Generalisierungen warnt, finden wir sie auch in seinen Schriften: Zum Beispiel in seiner Autismus-Studie „Die Geburt des Selbst”.

Dieser Untersuchung liegt zum einen eine viel zu allgemeine und unscharfe Definition des infantilen Autismusbegriffs zugrunde, weshalb ihr zu Recht der Makel der Ungenauigkeit und Unwissenschaftlichkeit anhaftet.

Zum anderen zieht Bettelheim in dieser Studie aus den untersuchten, einzelnen Krankheitsfällen unerlaubte Rückschlüsse auf die Geburt des „normalen”, des gesunden Selbst und entwirft daraufhin eine psychoanalytisch-orientierte Entwicklungstheorie.

Zudem enthalten auch andere Werke Bettelheims undifferenziert-verallgemeinernde Äußerungen, obgleich er paradoxerweise im gleichen Atemzug anderen generalisierende Ignoranz vorwirft, wie hier *dem* Forscher:

„Der Forscher will die wissenschaftlichen Methoden anwenden und sucht deshalb nach Mustern und Verallgemeinerungen, während er das Spezifische und Einmalige ignoriert” (Bettelheim/Rosenfeld 1993, 216).

Dennoch widmet sich Bettelheim weniger der Kunst des Theoretisierens und des Abstrahierens. Er schlägt stattdessen eine umgekehrte Richtung ein, indem er sich auf die „Kunst des – im Alltäglichen – Offensichtlichen“ konzentriert:

Bettelheim deckt peinlich genau unscheinbare Alltagsprobleme auf, hebt die Bedeutung von bisher übersehenen, anscheinend unbedeutenden Nebensächlichkeiten hervor und leitet daraus die Gesamtproblematik ab. Diese induktive Durchdringung alltäglicher Probleme zur Erschließung der Gesamtsituation hat zwar oberflächlich betrachtet den Anschein eines theoriefreien Agierens, lediglich basierend auf dem gesunden Menschenverstand Bettelheims, geschieht aber in Wirklichkeit auf der theoretischen Grundlage der Psychoanalyse, die ja gemeint ist, wenn bei Bettelheim von der „Kunst des Offensichtlichen“ die Rede ist (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 96, 251 f.; s. Kap. IV, 3 F).

Umkehrung

Die hier vorliegende Umkehrung:

Statt in der theoretischen Abstraktion und Verallgemeinerung, der sich dann die vorgefundene Wirklichkeit zu fügen hat, das Ziel der pädagogischen Arbeit zu sehen, wird in der Durchdringung konkreter Einzelfälle, die nebenher auch noch Theoretisches abwirft, das vorrangige Ziel der pädagogischen Arbeit gesehen.

Die für Bettelheims Behandlungskonzept charakteristischen (Denk-)Umkehrungen, die hier anhand zahlreicher und unterschiedlichster Fallbeispiele in ihrer Vielfalt aufgezeigt wurden, bilden einen wesentlichen Kernpunkt der vorliegenden Arbeit. Sie zogen sich – wenn auch meist nur nebenbei angedeutet – durch die gesamte Bettelheim-Studie und wurden durch entsprechende Verweise auf dieses Kapitel in einen größeren, komplexeren Zusammenhang gebracht.

Ziel war es, solche Umkehrungsprozesse sowohl im Detail mit Hilfe einzelner Beispiele ausfindig zu machen, als auch in Anbetracht der beachtlichen Summe von Fällen, ein umfassenderes Gesamtbild jener Bettelheim spezifischen Denk- und (Be-)Handlungsweisen zu ermöglichen.

Damit der in den obigen Beispielen herausgearbeitete Umkehrungsgesichtspunkt in der jeweiligen Situation richtig angewendet wird, bedarf es der Beachtung eines ebenso wichtigen weiteren Behandlungsgesichtspunktes: Der (Selbst-)Achtungsgesichtspunkt.

2. Der (Selbst-)Achtungsgesichtspunkt

Die Achtung vor der Würde des leidenden Kindes⁴ bietet in schwierigen pädagogisch-therapeutischen Situationen die richtige Orientierung, da es sich bei einem psychisch Kranken um einen vom Leben schwer verletzten und gedemütigten Menschen handelt, dem die notwendige Achtung versagt wurde, deren es bedarf, um gesund zu bleiben bzw. zu werden. Bettelheim (1975, 25) geht es daher in seiner psychoanalytisch orientierten Milieuthherapie nicht in erster Linie darum, „dem Patienten zur Einsicht in sein Unbewußtes zu verhelfen, sondern ihm wieder ein hohes Maß an gerechtfertigter Selbstachtung zu geben“. Die Würde des leidenden Kindes in den alltäglichen Dingen respektvoll zu behandeln, wird an der Orthogenic School rund um die Uhr angestrebt und ist kein auf die Therapiestunde begrenztes Therapieziel. Die Anstalt muss so eingerichtet und geführt werden, fordert Bettelheim, dass höchster Respekt vor dem Patienten und die bestmögliche Befriedigung seiner Bedürfnisse eine alltägliche Selbstverständlichkeit im Anstaltsleben und kein „in Ausnahmefällen angewandtes therapeutisches Mittel“ (ebd.) darstellt. Dabei wird kein Detail als zu geringfügig angesehen. Bis in die Kleinigkeiten des Alltags hin, bis in das intime Badezimmer hinein (s. Kap. VI, 2.3.1) führt Bettelheims Humanismus, wenn es darum geht, seinen Patienten die notwendige (Selbst-)Achtung zuteilwerden zu lassen.

2.1 Der Patient als geachteter Gast

Alle Bemühungen der Anstalt sind von Anfang an darauf gerichtet, den Patienten als geachteten Gast zu behandeln, der nur vorübergehend zu bleiben gedenkt und dessen Wohlergehen allen Mitarbeitern am Herzen liegt.

Bereits bei seinen ersten Besuchen steht der Respekt vor dem Patienten und dem, was er tun bzw. nicht tun möchte, was er über die Anstalt wissen und untersuchen möchte, im Vordergrund und nicht eine einseitige Untersuchung des Patienten seitens der Anstalt. Bettelheim weiß: Wenn man den Patienten „zum Beispiel mit Fragen

⁴ Nach Mehlhausen (1990, 801) beginnt Bettelheims Erziehung „dort, wo – in dialektischer Umkehrung des aufklärerischen Denkens – nicht auf den Fortschritt gesehen wird, sondern auf die Opfer der bisherigen Menschheitsgeschichte. Nur wenn es uns gelingt, diesen Opfern ganz nahe zu kommen, werden wir lernen, was der Mensch ist – und was der Mensch sein könnte.“
Der (Selbst-)Achtungsgesichtspunkt ist eine Konsequenz aus dem Versuch, diesen Opfern ganz nahezukommen.

zusetzt oder ihn bei Ankunft einem Test unterwirft, verlangt man vom Patienten, daß er etwas für die Anstalt tut, bevor noch die Anstalt etwas für ihn getan hat" (ebd., 144; s. Kap. VI, 1.1). Auf diese Weise würde seine Autonomie eingeschränkt und man gäbe ihm von Beginn an zu verstehen, dass seine Interessen den Anstaltsinteressen untergeordnet werden. Einem psychisch kranken, von Erwachsenen häufig getäuschten Kind mit Worten zu versichern, die lästige Ausfragerei diene zu seinem Besten, bestätigt dieses nur in seinem Misstrauen gegenüber Erwachsenen.

Der seelisch gestörte Patient, der sich selbst als wertlos empfindet, wird vom Humanisten Bettelheim und seinem Mitarbeiterstab als ein wertvoller Mensch betrachtet, als jemand Wichtiges, für den nur das Beste gut genug ist. Bei Behandlungsbeginn gibt es beispielsweise ein speziell für den jeweiligen Gast ausgesuchtes Willkommensgeschenk. Es liegt unaufdringlich auf dessen Bett und verpflichtet den zutiefst unglücklichen Patienten zu keinerlei Dank oder gespielter Freundlichkeit (vgl. ebd., 195 f.; Jurgensen 1976, 173). Bettelheims Forderung, dass seine Patienten nur das Beste haben sollen (vgl. Bettelheim 1975, 167), entspringt seinem innigsten Wunsch, sie bestmöglich heilen zu wollen.

2.2 Der Körper als wichtigster Besitz

- Durch mühevollen und liebevollen Einrichtung des Badezimmers soll der Patient der Orthogenic School erfahren, dass sein Körper der Mühe und der Liebe wert ist (vgl. ebd., 58 f.). „Der Körper ist die Wohnung unserer Seele“, so Bettelheim (ebd., 106). Körperliches und seelisches Wohlbefinden bilden daher eine unzertrennliche Einheit.
- Die Körperpflege ist am besten Personen zu überlassen, die gegenüber Exkrementen und Beschmutzung keinen Abscheu empfinden. Selbst wenn man das Ekelgefühl vor dem Patienten zu verbergen versucht, bemerken psychisch labile Menschen diese unterschwellig ablehnende Haltung. Was dazu führen kann, dass auch sie ihren Körper bzw. ihre Körperinhalte weiterhin ablehnen, statt sie achten zu lernen.
- Achtung vor körperlichen Krankheitssymptomen als lebenswichtige Verteidigungs- und Schutzmechanismen (vgl. Bettelheim 1975 a, 10 ff.):

Bettelheims Orthogenic School konzentriert sich nicht auf die Beseitigung von Krankheitssymptomen, sondern sieht in ihnen anerkennungswürdige Leistungen, die das Überleben des Patienten erleichtern oder gar erst ermöglichen. Erst wenn der Patient davon überzeugt ist, dass seine Individualität geachtet wird, dass die Anstalt ihn nicht in eine vorgefertigte Form pressen möchte, wird er sich sicher genug fühlen, seine symptomatische Schutz- und Verteidigungshaltung abzugeben.

- Besondere Wertschätzung der Kleidung

„Wichtig von frühester Jugend an sind für uns Kleider; was unserem Körper am nächsten ist, zeigt unsere Einstellung zu ihm“, folgert Bettelheim (1975, 72). Auch wenn diese allgemeine Schlussfolgerung, die äußere Kleidung und der Umgang mit ihr sei zugleich Ausdruck unserer inneren Einstellung zum Körper, so generell nicht zulässig ist, ist es richtig, dass die Kleidung mehr über uns und unseren Körper aussagt, als wir uns bewusst sind. Die hohe Bedeutung, die Bettelheim der Kleidung beimisst, hat daher durchaus ihre Berechtigung. Zumal für das psychisch kranke Kind die Kleidung häufig eine sehr wichtige Schutzschicht darstellt, „die seinen Körper vor dem direkten Zusammenprall mit der Außenwelt bewahrt, wie ein Prellbock zwischen ihm und der Welt“, schreibt Bettelheim (1997, 297). Deshalb beobachten die Patienten ihre Betreuer häufig mit wachsam-ängstlichen „Adleraugen“, wie diese mit ihren Kleidern umgehen, die ihren kleinen, teilweise misshandelten Körper schützen sollen (ebd., 296 f.). Die Behandlung der Kleidung wird zu einem Prüfstein, an dem die innere Einstellung und Haltung der Mitarbeiter von Bettelheim und von den Kindern selbst gemessen wird, wie folgende Schilderung über den berührungsscheuen Paul deutlich macht (ebd., 297):

„Paul und viele andere Kinder betrachteten die Behandlung ihrer Kleidung, sobald sie sie abgelegt hatten, als eine Art Testfall. Er beobachtete scharf, wie ein Erwachsener etwas behandelte, das zu seinem Körper gehörte, wenn es auch kein Teil des Körpers war. Erst nachdem seine Beobachtungen ihm die Gewißheit verschafft hatten, daß der Erwachsene freundliche Absichten hatte ... auch bei der Pflege seiner Kleidung, pflegte Paul dem Erwachsenen auch zu erlauben, sich um seinen Körper zu kümmern.“

Wie wir außerdem von einer ehemaligen Erzieherin der Orthogenic School erfahren, verlangt Bettelheim von den Betreuern neben einem achtsamen Umgang mit

der Kleidung ihrer Patienten einen ebenso ordentlichen Umgang bezüglich der eigenen Garderobe (vgl. Jurgensen 1976, 29; s. Kap. I, 5; s. Kap. II, 1.2.3). Eine intakte Kleidung soll dem Patienten signalisieren, dass sich das Personal extra für ihn Mühe macht. Bettelheim geht es darum, durch tadellose Kleidung wenig geachteten Kindern den nötigen Respekt zu zollen. Daneben wird dadurch auch noch etwas von Bettelheim selbst sichtbar, nämlich seine auf Konventionen bedachte, antiquierte Erziehung, die er im großbürgerlichen Wien erfuhr.

Die in diesem Kapitel vorgenommene Darstellung der für Bettelheims Milieuthherapie charakteristischen Behandlungsgesichtspunkte wird mit dem nächsten Kapitel um die Darstellung der konkreten Milieugestaltung ergänzt.

VI. Milieugestaltung als Weg der Therapie

– Das Notwendigste ist der Überfluss. –

Nach Bettelheims Auffassung sind psychische Erkrankungen immer auch Mangel-erkrankungen: u.a. Mangel an Liebe, Wärme, Verständnis und Mangel an körperlichem Wohlempfinden (Bettelheim/Karlin 1986, 215 f.). In seiner therapeutischen Einrichtung setzt er dem erlebten Mangel der Kinder, der ihre Krankheit bewirkte, einen von ihnen noch nicht erlebten Überfluss und zahlreiche Privilegien entgegen, die sie zur Heilung führen sollen. Erst wenn diesen kranken Kindern nicht nur das Nötigste gegeben wird, wenn über herkömmliche Mitmenschlichkeit hinausgegangen wird, können sie gesunden. Bettelheims pädagogisch-therapeutische Vorgehensweise zeichnet sich daher durch eine größtmögliche Bedürfnisbefriedigung mit Tendenz zur Verwöhnung aus:

Überreichhaltige Nahrungs-, Erholungs- und Freizeitangebote sind für Bettelheim ebenso wie viel Zeit, Geduld, Verständnis und Mitgefühl grundsätzlich notwendig und keine überflüssigen Faktoren für den Heilungsprozess. Schließlich machen gerade die kleinen Extras das Leben lebenswert. Bettelheim rät deswegen, nicht gleich zu Beginn einer psychotherapeutischen Behandlung die Gefahren von Verwöhnung im Auge zu haben, ansonsten könnte man leicht das Verwöhnen selbst aus den Augen verlieren (vgl. Bettelheim/Rosenfeld 1993, 110). Zumal die Erfahrung von Bettelheim (1975, 45) und seinem Team die ist, „daß, im Gegensatz zu der weitverbreiteten Meinung, Bequemlichkeit und angenehmes Leben die Therapie unterstützen und niemals den Patienten zu dem Wunsch veranlassen, ständig weiterhin als Patient zu existieren. Jeder, der das Minimum an Fähigkeiten besitzt, das man braucht, um mit der Welt fertigzuwerden, zieht es vor, soweit als möglich Herr seines eigenen Schicksals zu sein.“ Demnach dürfen bzw. sollen seine Mitarbeiter an der Orthogenic School Freude am Verwöhnen extrem benachteiligter Kinder haben, denen auf diese Weise endlich auch einmal etwas Gutes widerfährt.

Das Hauptkennzeichen von Bettelheims Milieutherapie ist es, die große Not seiner kleinen Patienten mit Überfluss zu wenden, so dass für seine Therapiearbeit paradoxerweise das Allernotwendigste der Überfluss ist. In diesem Kapitel soll ausführlich dargelegt werden, inwiefern *das* Mittel der Therapie an der Orthogenic School

eine privilegienreiche, bis in den kleinsten Winkel der Schule hinein durchdachte Milieugestaltung ist, die nach Bettelheim (1997, 41) auch eine Beziehungsgestaltung miteinschließt. Der Philosophie der Anstalt entsprechend sollen alle Anstrengungen der Mitarbeiter daraufhin ausgerichtet sein, großzügig und möglichst umfassend Privilegien zu gewähren, um emotional und/oder physisch ausgehungerte Kinder zu sättigen. Denn erst, wenn diese die Erfahrung gemacht haben, dass die Welt menschlich und angenehm sein kann, verspüren sie den Wunsch, in ihr zurechtzukommen und zu gesunden. Bettelheim und seine ganze Belegschaft sind bemüht, ihr Bestes zu geben, damit unter ihren Patienten ein Wandel zum Besseren stattfinden kann. Auf welche Weise durch eine gut reflektierte Milieugestaltung entscheidende Therapiefortschritte zum einen mit Hilfe echter menschlicher Beziehungen, zum anderen aufgrund einer unter therapeutischen Gesichtspunkten durchdachten Raumgestaltung erzielt werden können, soll in den sich anschließenden zwei Unterkapiteln „Therapie als Beziehungsarbeit“ (s. Kap. VI, 1) und „Therapie als Raumgestaltung“ (s. Kap. VI, 2) aufgedeckt werden.

1. Therapie als Beziehungsarbeit

„Es ist immer die Beziehung, die heilt“
(Ekstein 1988, 2).

In der Bettelheim'schen Einrichtung soll das zu behandelnde Kind eine heimelige, wirkliche Gemeinschaft von Menschen erleben, in der reale Gestalten reale Dinge tun. Eine „kleine“ Welt voller Erlebnisse und lebendiger Begegnungen, für die es sich lohnt, die vertraute, aber wahnhaftige Phantasiewelt zu verlassen, in der unwirkliche Gestalten unwirkliche Dinge tun. So sind das Hauptziel von Bettelheims Therapiearbeit beruhigende, menschliche Beziehungen, die aus wirklichen Tätigkeiten resultieren und die die Aufgabe wahnhafter Handlungen oder absurder Gedanken zur Folge haben. Paradoxe Weise denkt der Patient aber zunächst, dass seine „verrückte“ Art des Denkens und Handelns die einzig brauchbare Reaktion in seiner Situation wäre, um (über-)leben zu können. Seine mühsam etablierten Überlebensstrategien dienen ihm als nützlicher Schutzpanzer, der ihn vor dem bedrohlichen, chaotischen Alltag schützen soll. Verlangt man vom psychisch Kranken, seine bislang lebenswichtigen Symptome aufzugeben, dann gibt man ihm zu verstehen,

dass *seine* Art der Problembewältigung nicht akzeptiert wird, so dass sein ohnehin schwaches Selbstwertgefühl noch mehr geschwächt wird. Auf diese Weise entsteht beim betroffenen Kind der Eindruck, dass unter dem Vorwand, ihm helfen zu wollen, von ihm erwartet wird, seine „kostbare Schutzschicht“ abzulegen, damit Erwachsene mit noch mehr Macht Forderungen nach einem angepassteren „normaleren“ Verhalten durchsetzen können. Ziel dieses Kapitelabschnittes ist mit Bettelheim die Wege aufzuzeigen, wie man dem Patienten zu *seinen* Konditionen helfen könnte.

Der erste Schritt in diese Richtung wird getan, indem man Vertrauen und Entlastung dadurch schafft, dass man dem Anderssein des Patienten, seinem Sosein trotz all der abschreckenden Symptomatik respektvoll begegnet. Allerdings darf es hierbei nicht zu einer Bestärkung seiner wahnhaften Sicht der Dinge kommen. Doch ist es für die Therapie mindestens genauso schwierig wie wichtig, einerseits die besondere Wahrnehmung des Patienten und seine „verrückte“ Art der Problembewältigung anzunehmen, andererseits alles dafür zu tun, niemals seinen Realitätsverlust aus Bequemlichkeit oder Resignation einfach hinzunehmen. Vielmehr ist alles in Bewegung zu setzen, um dem Patienten dabei zu helfen, seine wahnhaften Phantasien von normaler Realität zu unterscheiden und allmählich aufzugeben. Die bislang zur Abschirmung der Wahnwelt benötigte Energie wird frei und kann somit für den Heilungsprozess konstruktiv genutzt werden.

Doch was tun, wenn die Realitätswahrnehmung des betreffenden Kindes so stark gestört ist, dass es der Auffassung ist, keine Hilfe zu brauchen, oder diese aus falschem Stolz oder echter Angst ablehnt? Wie ist vorzugehen, wenn es sich abweisend gegenüber den Erwachsenen verhält, die Hilfe anbieten, da diese ausgerechnet von jenen ausgesucht wurden, mit denen sie am meisten Beziehungsprobleme haben, von ihren Eltern?

Die Tatsache, dass hier wiederum die Eltern ihre mächtige Hand im Spiel hatten, macht sie gegenüber der Orthogenic School noch misstrauischer. Um das Vertrauen der Patienten allmählich gewinnen zu können, um eine Beziehung zu beziehungs-gestörten Kindern aufbauen zu können, ist es von Bedeutung, wie vertrauens-erweckend die ersten Begegnungen mit den Mitarbeitern sind. Denn bereits bei der Beziehungsaufnahme werden entscheidende Weichen für den weiteren Therapieverlauf gestellt. Wenn die Beziehungsaufnahme ansprechend und nicht abschreckend ist, ist bereits ein erster und entscheidender Schritt auf dem langen

Therapieweg getan. Auch hier bestätigt sich Bettelheims Grundsatz, dass das Ende bereits im Anfang innewohnt (vgl. Bettelheim 1975, 401; s. Kap. V, 1.9), weshalb im Folgenden explizit auf den Anfang der Beziehung zwischen Betreuer und Betreutem eingegangen wird.

1.1 Beziehungsaufnahme

Die Beziehungsaufnahme an der Orthogenic School besteht zunächst einmal nur darin, den Neuankömmlingen flüchtige, zu nichts verpflichtende Bekanntschaften mit den unterschiedlichsten Mitarbeitern anzubieten. Diese gehören im Gegensatz zu den intimen Zweierbeziehungen zu den einfachsten Beziehungen (vgl. Bettelheim 1997, 27). Zu Beginn der Behandlung von psychisch gestörten Kindern, deren Probleme ihren Ursprung in Elternkonflikten haben, empfiehlt Bettelheim, ihnen zunächst die einfachste und nicht ausgerechnet die schwierigste aller persönlichen Beziehungen, diejenige zu Elternfiguren, anzubieten:

„Wenn ein Kind sofort geliebt oder bemuttert wird, fühlt es sich verpflichtet, diese Liebe zu erwidern. Diese Reaktion übersteigt zunächst die emotionale Kapazität des gestörten Kindes, und es kommen nur Gefühle der Wertlosigkeit und Schuldgefühle dabei heraus“ sowie das Gefühl der Undankbarkeit (ebd.). Förderlich für die Reifung des Kindes sind vielmehr sich allmählich entwickelnde und langsam gewachsene Beziehungen. Anstatt einer vorschnellen, zu persönlichen „Bemutterung“ oder „Bevaterung“ werden an Bettelheims Einrichtung erst einmal von verschiedenen Personen lockere Kontakte zum Neuankömmling geknüpft, die unaufdringlich und nicht besitzergreifend sind. Bei dieser Beziehungsaufnahme ist darüber hinaus auf zweierlei zu achten:

Zum einen ist die anfängliche Angst des Kindes vor menschlicher Nähe zu akzeptieren und es ist sein Wunsch nach Ungestörtheit und Alleinsein zu respektieren; weshalb an Bettelheims Institut die Maxime gilt, die dort lebenden Kinder nicht unfreiwillig in Beziehungen hineinzudrängen oder sonst wie zu bedrängen.

Zum anderen soll bei der anfänglichen Beziehungsgestaltung die Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse bei gleichzeitiger Akzeptanz ungewöhnlicher Verhaltensweisen im Mittelpunkt stehen. Der Genuss aus diesen Befriedigungen und der entgegengebrachte Respekt lässt beziehungsgestörte Kinder nach und nach neue

Beziehungen eingehen. Auf diese Weise kommt „die einzigartig zufriedenstellende Erfahrung hinzu, die nur eine echte menschliche Beziehung zu bieten hat“ (Bettelheim zit. nach Krumenacker 1998, 173).

Die Vielzahl helfender Hände an der Orthogenic School ermöglicht den Kindern, eine Auswahl darüber zu treffen, wer ihnen bei einem bestimmten Problem wohl am ehesten helfen könnte. Gewöhnlich bestimmen sie es, wann, wo und mit wem sie über was sprechen möchten. Es ist an Bettelheims Einrichtung ein bewährtes Prinzip, so lange abzuwarten, bis das Kind von sich aus die Initiative ergreift, dringliche und zentrale Probleme offenzulegen und Einblicke in sein Privatleben zu gewähren (vgl. Bettelheim 1997, 48). Wenn auch die Beziehung zu einer Person des Vertrauens zunächst noch sehr unbeständig und labil ist, die Hauptsache ist, dass das Kind sich überhaupt jemandem gegenüber öffnet und anvertraut. Schließlich haben die Neuankömmlinge aus ihren bisherigen, schlechten Erfahrungen vor allem eines gelernt:

Anderen Menschen zu misstrauen und ihren Versprechungen nicht zu glauben. Was tragischerweise zur Folge haben kann, dass Menschen in psychischer Not oft die Hilfe von anderen ablehnen, auch wenn sie ihrer noch so dringend bedürften. Dieser gefährlichen Abwehrhaltung versucht die Anstalt entgegenzutreten, indem alle ihre Überlegungen zum Ausgangspunkt haben, das Vertrauen der Patienten zu gewinnen. So überlegt Bettelheims Anstalt, was sie alles für den Patienten tun kann, hat aber umgekehrt so wenig wie möglich Erwartungen an ihn. Die Neuankömmlinge dürfen beispielsweise bei ihrem ersten Besuch das Anstaltsleben inspizieren, ohne dass im Gegenzug ihr Leben von dem Anstaltspersonal mit lästigen Fragen inspiziert wird (vgl. Bettelheim 1975, 179 f. u. 144; Jurgensen 1976, 167; s. Kap. V, 2.1).

Des Weiteren wird beim Eintritt in die Orthogenic School, der sowohl für den Neuankömmling als auch für die anderen Mitglieder seiner Schlafräumgruppe einen beachtlichen Eingriff und eine schmerzhaft Umstellung bedeutet, ein Fest veranstaltet. Da das Fest nicht allein seinetwegen, sondern auch für die ganze Gruppe stattfindet, ist er auch zu keinerlei Dank und zu keiner unfreiwilligen Beziehungsaufnahme verpflichtet. Das Fest zusammen mit einem speziell für ihn ausgesuchten Begrüßungsgeschenk, das unaufdringlich auf seinem Bett liegt, soll ihm Freude bereiten, ohne ihn zu irgendetwas zu verpflichten (vgl. Bettelheim 1997, 58 f.; ders. 1975, 195 u. 201 f.; Jurgensen 1976, 173). Das jeweilige Geschenk sollte auf die

persönlichen Bedürfnisse des Einzelnen abgestimmt sein, so dass der Beschenkte die Erfahrung machen kann, dass es Menschen an der Schule gibt, die sich sorgfältig darüber Gedanken gemacht haben, wie man ihm eine Freude bereiten kann. An Bettelheims Einrichtung wird reichhaltig für die Bedürfnisse ihrer (emotional) ausgehungerten Schützlinge gesorgt, ohne dass von ihnen Gegenleistungen wie höfliches Benehmen oder altersgemäßes Auftreten erwartet werden. Durch die Befriedigung wichtiger Triebbedürfnisse (z.B. Nahrungs- und Schlafbedürfnis) legen die Kinder allmählich die Hemmungen ab, die sie bislang zurückgehalten haben, ihren Negativismus, ihre verzerrten Wahnvorstellungen, ihre Regression offen auszuleben. Die einseitigen Bemühungen der Mitarbeiter, eine Beziehung zum Neuankömmling aufzubauen, werden dadurch allerdings erschwert. Sobald aber das Kind seine Destruktionsversuche nicht mehr beliebig gegen sich oder andere ausagiert, sondern im Beisein eines bestimmten Betreuers, ist dies positiv zu bewerten, auch wenn sich der aggressive Ausbruch gegen diesen Betreuer selbst richtet. Denn von diesem Zeitpunkt an lässt das Kind sich auf eine Beziehung mit einem bevorzugten Erwachsenen ein, auch wenn dieser Kontakt noch vorwiegend negativ ist, und beginnt damit, sein Handeln in einen sozialen Zusammenhang zu stellen.

Erlebt nun das Kind seinen Betreuer als echte Hilfe in angstbesetzten Situationen, dann ändert die bislang negative Beziehung ihr Vorzeichen. Erstmals und noch äußerst behutsam findet eine positive Beziehung zwischen beiden statt. Gelingt es dem Betreuer gefürchteten Tätigkeiten, wie z.B. der alltäglichen Körperpflege oder dem Ausscheiden, an Ort und Stelle etwas von ihrer Bedrohung zu nehmen, dann ist das daraufhin etwas weniger ängstliche Kind oft zum ersten Mal in der Lage, sein Gegenüber positiver wahrzunehmen. Bettelheim weist außerdem darauf hin, dass dem Kind am erfolversprechendsten Beistand geleistet wird, wenn man dessen Ängsten an den Orten begegnet, wo sie ursprünglich entstanden sind und wo sie erneut aufleben, beispielsweise im Badezimmer, auf der Toilette oder während des Essens (vgl. Bettelheim 1997, 42; s. Kap. VI, 2.3). Interessanterweise nimmt das Kind häufig gerade an dem Ort eine zwar noch zaghafte, aber erfolversprechende Beziehung zu einem bevorzugten Betreuer auf, an dem die (Eltern-)Beziehungen einst abbrachen – am Esstisch, im Bad, bei den Schulaufgaben. Damit ist der erste Schritt getan hin zu einer vertrauensvollen Beziehung, die ausschlaggebend für einen Therapieerfolg ist. Weitere Schritte in diese Richtung zeigen die nun folgenden Kapitelabschnitte auf.

1.2 Von der Übertragung zur Beziehung

„Beziehung‘ ist das Ziel therapeutischen Bemühens dem sich ‘Übertragung‘ gleichsam in den Weg stellt, durch die es hindurch muß, sie auflösen muß, um ans Ziel zu gelangen“ (Wiedemann/Hesselmann 1996, 183), was im Folgenden exemplarisch verdeutlicht werden soll:

Ein psychisch krankes Kind mit Elternkonflikten stellt an seinem Therapeuten etwas fest, das es beispielsweise mit seinem Vater in Verbindung bringt. Daraufhin überträgt es die Gefühle, die es gegenüber seinem Vater hat, auf den Therapeuten. Der kleine Patient erlebt – meist unbewusst – den Therapeuten als seinen Vater und verhält sich entsprechend. Es findet eine Übertragung statt. Reagiert ein Kind an der Orthogenic School plötzlich auf einen Betreuer aggressiv verstimmt, gilt es daher zunächst, mindestens zwei Fragen zu klären:

- a) Stellt sein wütendes Verhalten solch einen obigen Fall von klassischer Übertragung dar und ist somit auf das Kind selbst zurückführbar?
- b) Gibt ihm der Betreuer Anlass für einen Wutausbruch, so dass dieser die Verantwortung zu übernehmen hat?

Ad a) Handelt es sich um einen typischen Fall von Übertragung, *muss* in der psychotherapeutischen Behandlung die kindliche „Wut und Feindseligkeit von neuem erstehen, von neuem durchlebt und in der Übertragung durchgearbeitet werden. Unsere Wut birgt ja, wie andere Aspekte unseres Unbewußten, eine enorme Energie, die sich für unsere Interessen einspannen läßt, wenn sie nicht verdrängt ... wird, weil wir sie so sehr fürchten (...) Erst wenn diese negativen Gefühle in der therapeutischen Beziehung angemessen bewältigt worden sind, können die positiven Gefühle auf den Plan treten“, schreibt Bettelheim (Bettelheim/Rosenfeld 1993, 176 f.).

Ad b) Trifft die zweite Alternative zu und der Therapeut hat den Wutausbruch des Kindes rein von sich aus provoziert, muss dieser sein eigenes Verhalten kritisch überprüfen und hinterfragen lassen.

Was auch immer im Einzelfall der Wahrheit entspricht, es gilt, die Verantwortlichen des Beziehungsproblems ausfindig zu machen, um es lösen zu können:

Sind es die aggressiven Gefühle des zu betreuenden Kindes – hervorgerufen durch Übertragung der Vaterfigur auf den Betreuer – und/oder ist es die Angst des Betreuers vor dieser kindlichen Aggressivität – also Gegenübertragungsphänomene –, die der therapeutischen Beziehung Schwierigkeiten bereiten? Denn aus lauter Angst vor kindlicher Aggressivität kann leicht die Ursache für die Wut des Kindes übersehen werden. Wenn der Therapeut sich nur noch auf seine eigenen Gefühle und Ängste konzentriert und auf das, was in *ihm* vorgeht, verliert er schnell seine eigentliche Aufgabe aus den Augen, und zwar sich voll und ganz *seinen* Patienten und *deren* Gefühlen zu widmen. Gegenübertragungen seitens des Therapeuten können leicht die Sicht auf die Übertragungsprozesse des Klienten verstellen. Daher gilt es, die eigenen Gefühle des Therapeuten, die sich unbemerkt zuungunsten der therapeutischen Beziehung eingeschlichen haben und zulasten des Patienten auf diesen projiziert werden, wahrzunehmen und künftig zu vermeiden, damit keine unbewussten Gegenübertragungen seitens des Therapeuten die Beziehung zu seinem Patienten negativ beeinflussen. Entsprechend dem im Anfang dieses Kapitelabschnittes zitierten Therapieziel soll dort Beziehung entstehen, wo es bislang aufgrund von (Gegen-)Übertragungen Beziehungsprobleme gab. Wie solch eine Beziehung wachsen und sich entwickeln kann, wird im Anschluss eingehend behandelt.

1.3 Beziehungsgestaltung

„Der psychisch kranke Patient lebt wie in einem tiefen, dunklen Loch ohne Ausgang, gefangen durch seine Ängste und die Gefühllosigkeiten der anderen, die er als feindselige Absichten empfindet (...) Für den Patienten, den wir überzeugen konnten, den Versuch zu wagen, unsere Leiter, die aus dem dunklen Loch herausführt, zu besteigen, ist es ein mühsamer Aufstieg, Sprosse um Sprosse, zur Selbstentdeckung und zur Neuentdeckung der Welt, vor allem jedoch muß er herausfinden und sich damit auseinandersetzen, welche bedeutungsvollen, guten und dauerhaften menschlichen Beziehungen ihm möglich und erreichbar sind“ (Bettelheim 1975, 13 f.).¹

Vor allen Dingen die Hervorhebung zwischenmenschlicher Beziehungsgestaltung zeichnet daher Bettelheims Milieuthérapie aus. Oder anders ausgedrückt: Seine

¹ Dieses Bild enthält einen Anklang an die Situation, die Platon in seinem berühmten Höhlengleichnis schildert. Bettelheim modifiziert diese Situation im Hinblick auf seine eigenen modernen theoretischen Überlegungen.

Milieutherapie ist in erster Linie Beziehungstherapie. Bettelheim plädiert in diesem Zusammenhang für eine weitestgehende Befriedigung kindlicher Bedürfnisse – einschließlich aggressiver und regressiver Tendenzen –, damit zu bedürfnisbefriedigenden Personen im Besonderen wie zum Leben im Allgemeinen eine positive Beziehung entstehen kann. Wenn es den Mitarbeitern einer therapeutischen Einrichtung gelingt, gute Beziehungen zu den dort lebenden Kindern aufzubauen, kann das in früheren Beziehungen erfahrene Leid, die dort erlittenen Mangelenerfahrungen korrigiert werden, und deren frühen Hunger nach menschlicher Nähe, liebevoller Zuwendung und gegebenenfalls nach Essbarem „nachnährend gestillt“ werden (vgl. Wiedemann/Hesselmann 1996, 39). Aus dieser therapeutischen Einsicht ergibt sich die folgende pädagogische Notwendigkeit, der Bettelheim in seiner Einrichtung gerecht zu werden versucht:

Beziehungsgestörte Kinder und Jugendliche einer Einrichtung mit Heilungsanspruch sollen Beziehung erlernen, indem sie sie dort erleben, z.B. im Klassenzimmer, in der Schlafraumgruppe, im Kontakt mit den (nicht) pädagogischen Mitarbeitern und dem Direktor.

Im Anschluss soll anhand von Beispielen aufgezeigt werden, wie die Beziehungsgestaltung an der Orthogenic School in den verschiedensten schulischen und außerschulischen Bereichen konkret umgesetzt wird, so dass das Erlebnis heilsamer Begegnungen für kranke junge Menschen erfahrbar wird.

1.3.1 Im Klassenzimmer

Georges Lernangst baut sich durch die wachsende Beziehung zu seiner Orthogenic-School Lehrerin allmählich ab:

„Die Sicherheit, die George daraus gewann, daß er sich an ein Spielzeug klammerte, wurde allmählich durch die Geborgenheit ersetzt, die er in der Beziehung zu seiner Lehrerin fand. Eine Zeitlang mußte er nun vom Frühstück weg ins Klassenzimmer rennen, um alle Spannung des Aufschubs nicht nur dadurch zu beheben, daß er sich selbst davon überzeugte, Klasse und Lehrerin seien keineswegs so scheußlich, wie seine Angst sie ihm ausmalte, sondern auch dadurch, daß er die Lehrerin nun fünfzehn oder zwanzig Minuten lang ganz für sich hatte; in dieser Zeit konnte er sich bei ihr die verbale Bestätigung holen, daß seine Aufgaben an diesem Tag nicht zu

schwierig sein würden. Noch wichtiger war aber die emotionale Gewißheit, daß er ihr etwas bedeutete, eine Gewißheit, die er aus der Tatsache ableitete, daß sie genug Interesse an ihm hatte, um ihre freie Zeit mit ihm zu verbringen und seinetwegen früher in die Klasse zu kommen" (Bettelheim 1997, 147 f.).

Der Abbau von Lernangst erfolgt bei George zunächst über tatkräftige und tatsächliche Aggressionsabfuhr (ebd., 135 f., 143 ff.), allmählich gibt ihm die symbolische Spannungsabfuhr – Anklammern an ein Spielzeug während des Unterrichts – etwas mehr Halt, bis er schließlich durch menschliche Begegnungen mit der Lehrerin echte Beruhigung im Klassenzimmer erfährt. Darüber hinaus trägt eine weitere für George wichtige menschliche Beziehung zur Überwindung seiner Schulangst und seiner damit verbundenen Tendenz zum Weglaufen bei, weshalb er seiner Betreuerin hin und wieder zuruft: „‘Hier kommt mein Jagdhund; sie jagt mich in die Schule.’ Aber sie war *sein* ‘Jagdhund’; sie und seine Beziehung zu ihr machten ihm schließlich das Lernen möglich" (ebd., 147).

Doch zunächst sind die meisten Kinder ihren Lehrern und Betreuern gegenüber extrem misstrauisch, da sie von Erwachsenen schon so oft enttäuscht worden sind und lassen sich daher anfänglich am ehesten von anderen Kindern helfen. Interessanterweise am besten von den Kindern, die an der gleichen Störung wie sie selbst leiden und die ihre Symptome gerade erst aufgegeben haben. Sobald diese besser integrierten Kinder ihr bereits abgelegtes symptomatisches Verhalten bei anderen erleben, müssen sie damit rechnen, wieder einen Rückfall zu erleiden. Die Versuchung ist groß und ihre Persönlichkeit noch zu labil, so dass sie zu Recht einen Rückfall befürchten müssen. Die Betroffenen versuchen daher, mit ihrem „Expertenwissen" dem krankhaften Verhalten ihrer Leidensgenossen Einhalt zu gebieten, um ihre eigenen mühselig erworbenen Fortschritte nicht zu gefährden. Es verwundert daher nicht, wenn häufig Beziehungen unter gleichartigen Kindern entstehen.

Aus demselben Grund finden an Bettelheims Einrichtung auch der zwölfjährige Joe und der erst siebenjährige Harry zueinander, deren bisheriges Leben von Verwahrlosung geprägt wurde. Der ältere Joe kämpft gegen einen Rückfall in seine frühere Verwahrlosung, indem er das Schuleschwänzen des jüngeren Harry mit beruhigender Zärtlichkeit bekämpft: „Sooft Harry unruhig wurde, spürte Joe es viel früher, als es die Lehrerin gekonnt hätte. Er pflegte dem jüngeren Kind tröstend den Arm um

die Schultern zu legen, und Harry wurde dadurch beruhigt; der Lehrerin hätte er dagegen niemals erlaubt, ihn zu berühren. Harry vertraute Joe als einem, der früher selbst ein Verwahrloster gewesen war (...). Auf diese Weise war kein Zwang nötig; dies ermöglichte es später der Lehrerin, viel früher eine gute Beziehung zu Harry herzustellen, als sie es gekonnt hätte, wenn sie vorher Zwang auf ihn hätte ausüben müssen" (ebd., 164 f.).

1.3.2 Im Schlafräum

Wie psychisch kranke Kinder zielsicher die seelische Not ihrer Kameraden erkennen und genau zu wissen scheinen, was diese brauchen, ist beeindruckend. Intuitiv und zum Teil unbewusst bauen sie fachmännisch eine kindgerechte Leiter, mit der sie ihre Leidensgenossen aus ihrer seelischen Bedrängnis – zumindest ein Stück weit – herausführen möchten. Bettelheim nutzt dieses „Expertenwissen“ psychisch kranker Kinder für den therapeutischen Heilungsprozess, allerdings nur unter der Prämisse, dass die eigene Gesundheit und Entwicklungsfortschritte hilfsbereiter Kinder nicht auf Grund von Überforderung gefährdet werden und diese einem „Helfersyndrom“ (vgl. Schmidbauer 1980 „Die hilflosen Helfer“) zum Opfer fallen. Er lässt sie als „heimliche“ Miterzieher agieren und traut ihnen zu, das Leid ihrer Altersgenossen auf eine ganz spezifische, kindliche Art und Weise zu lindern. Das anschließende Beispiel zeigt, wie man in Bettelheims Einrichtung Kindern gerne erlaubt, einem anderen Kind mit massiven Ängsten zu helfen, den Tag zu beginnen, indem sie eine „Leiter bauen“, die von der Geborgenheit des Bettes, von der Traumwelt wegführt hin zur Realität des unsicheren Tages:

„Sie legen die Puppen oder Spielzeugautos oder Flugzeuge direkt auf die Bettdecke des schläfrigen Kindes und ziehen es allmählich in ihr Spiel hinein. Das Kind, das sich fürchtet, dem neuen Tag zu begegnen, kann nicht umhin, sich für das Spiel zu interessieren, das ein anderes Kind auf seiner Bettdecke vor seiner Nase ausbreitet. Bald hat es irgend etwas gesagt, ein Wort gibt das andere, und schon ist es am Spiel beteiligt. Dann erweitert der Anstifter ... die Grenzen des Spiels über das Bett hinaus, verlegt es auf den Fußboden vor dem Bett, dann weiter hinaus ins Zimmer, und bald findet sich das Kind, das unentschlossen war, ob es aufstehen solle, auf dem Fußboden vor dem Bett, oder am Tisch sitzend wieder ..." (Bettelheim 1997, 107 f.).

Die Schlafkameraden tragen ohne professionelles Gehabe, wie es Erwachsene oft an den Tag legen, auf eine recht schlichte, unauffällige, aber sehr wirkungsvolle Art und Weise zur Rehabilitation anderer Kinder bei (vgl. ebd., 262 f.). Man spürt, dass sie intuitiv spüren, wie hilfsbedürftig ihre kranken Kameraden sind und wie wichtig ihre Hilfe für deren wie für ihre eigene Genesung ist.

Der folgende, kurze Bericht einer Betreuerin an der Orthogenic School macht anschaulich deutlich, wie eine ganze Schlafraumgruppe heimlich, still und leise einem nächtlichen Ausreißer dabei hilft, sich zu sozialisieren. Es passt zu dem weiter oben Gesagten, dass bezeichnenderweise der entscheidende Impuls zu helfen und die Anregung auf welche Weise dies geschehen könnte, von einem Jungen ausgeht, der selbst früher ein Ausreißer war. Gayle Shulenberger (zit. nach Sutton 1996, 322) erzählt, dass sie gehört hatte, „wie ein ehemaliger Ausreißer, als ‘Harry’ eines Abends von seiner x-ten Tour heimkehrte, den anderen zuflüsterte: ‘Nicht vergessen, Jungs: Luft!’ Sie verstand nicht, worum es ging. Doch als Harry wie gewöhnlich von seinen Abenteuern berichten wollte, redeten die anderen Kinder weiter miteinander, ohne ihn zu beachten. Das ging den ganzen Abend so – sie behandelten ihn wie Luft. Harry wurde fuchsteufelswild. Beim zweitenmal hatte er die Botschaft verstanden. ‘Das war das Erstaunlichste daran, finde ich’, sagt Gayle, ‘die Anteilnahme dieser Kinder. Es war ein bißchen so, als ob die Fortschritte des einen den anderen den Weg wiesen. Und das wollten sie sich nicht kaputtmachen lassen.’ ”

1.3.3 Heilsame Begegnungen mit nicht pädagogischem Personal

Wie wichtig für Bettelheim (1975, 272) die Auswahl der Mitarbeiter, auch des nicht pädagogischen Dienstpersonals ist, wird allein dadurch deutlich, dass er „selbst Besprechungen in allen Einzelheiten mit jedem, der sich um Arbeit ... bewarb, mit den Betreuern, Sekretärinnen, Hausmeistern, Köchinnen oder mit dem Hauspersonal“ durchführt. Schließlich bedarf die Orthogenic School als ein besonderer Ort, an dem heilsame Beziehungen oberste Priorität haben, ganz besonderer Menschen mit einer bestimmten inneren Einstellung (s. Kap. III, 2).

Zumal psychisch kranke Menschen ein äußerst feinfühliges Gespür dafür haben, wie die wahre Einstellung von Mitarbeitern zu ihnen ist. Sie lassen sich nicht so leicht von aufgesetzt freundlichem, äußerlichem Verhalten täuschen, dem keine echte

positive Einstellung zugrunde liegt. So muss beispielsweise – wie bereits in Kapitel III, 2 „Hoffnungsvolle Mitarbeiter“ angesprochen wurde – ein „Hausmeister, der eine bejahende Haltung den Patienten und Mitarbeitern gegenüber einnehmen soll, ... sorgfältig nach dem Gesichtspunkt, ob er diese Einstellung entwickeln kann, ausgewählt werden“ (ebd.). Das gemeinsame Heilungsunternehmen ist nur dann erfolgreich, wenn alle daran Beteiligten, ob diese nun pädagogisch-therapeutisch geschult sind oder nicht, über eine den Patienten bejahende innere Einstellung verfügen. Aus diesem guten Willen den Patienten gegenüber resultiert die Geduld und das Verständnis, die für eine gute Beziehung zwischen den Kindern und den Mitarbeitern der Orthogenic School vonnöten sind. Ebenso wächst aus einer derart positiven Einstellung die Bereitschaft zur Mehrarbeit. Und umgekehrt ist z.B. ein engstirniger Hausmeister, der sich nicht davon überzeugen lässt, „daß es besser ist, wenn sich die Zerstörungswut eines Patienten auf Gegenstände als gegen Menschen richtet, ... nicht nur dem Patienten wegen der Mehrarbeit böse ..., sondern auch der ‘Schule’, die das zugelassen hat“ (ebd.). Nicht pädagogischen Kräften wie den Zimmermädchen, Köchinnen, dem Personal in der Wäscherei und Näherei gegenüber gilt es, anschaulich klarzulegen, wie sehr ihre alltäglichen und scheinbar nichtigen Hausarbeiten sowie ihre innere Einstellung und Beziehung zu den Patienten für deren Heilungsprozess von Bedeutung sind. Jeder einzelne Beitrag auch die sogenannten niedrigsten Arbeiten haben Anteil am Therapieerfolg und verdienen Anerkennung. Bettelheim (1997, 300) berichtet z.B.:

„Unser Friseur kennt unsere Kinder, und, gleichgültig, ob sie ihre Angst vor dem Haarschneiden zeigen oder nicht, er läßt sie alle eine Weile spielen, die Friseurwerkzeuge und den Barbierstuhl untersuchen (...) Nun, da Lester glaubte, daß zumindest dieser Friseurladen ungefährlich war, wollte er sein Haar geschoren haben ...”

Darüber hinaus betont Bettelheim, dass in einem ganzheitlichen therapeutischen Milieu auch die ansässige „Ortspolizei, die Feuerwehr und die Menschen in der Nachbarschaft ... mit den Methoden der Anstalt vertraut gemacht werden“ sollten (Bettelheim 1975, 133; s. Kap. IV, 1). Er schildert in diesem Kontext, wie seine Einrichtung durch die gelungene Kooperation mit der Feuerwehr einem ängstlichen und zugleich zornigen Mädchen in ihrer großen Verzweiflung beistehen konnte:

„Ein fast ständig schweigendes autistisches Mädchen verlor das Vertrauen darauf, daß es bei uns in Sicherheit war, weil eine ihrer Betreuerinnen bei uns ausscheiden wollte. Das Mädchen fühlte sich im Stich gelassen. Also betätigte es den Feuermelder, worauf in kürzester Zeit die Feuerwehr in der 'Schule' war. Vielleicht hoffte das Mädchen, daß die Wasserschläuche die Flammen seines Zornes löschen würden (...) Daß das Mädchen die riesigen Feuerwehrwagen gewissermaßen unter seiner Herrschaft gehabt hatte, war ... eine Hilfe für sie, ebenso die Freundlichkeit der Feuerwehrleute ... Da wir verstanden hatten, was dieser Tat zugrunde lag, signalisierte dieses Kind, das kaum sprechen konnte, von nun an Angst oder Zorn, indem es auf den Feuermelder sah. Es erinnerte sich dann daran, mit wieviel Verständnis ... auf seine brennende Angst reagiert ..." wurde (ebd., 133 f.).

1.3.4 Persönliche Beziehungen mit pädagogischen Fachkräften und dem Direktor

Ein interessantes und auffälliges Phänomen an Bettelheims Fallberichten ist die häufige Übereinstimmung, mit der Patienten und Betreuer sich gegenseitig auswählen: „Der Patient spürt etwas an dem Betreuer, das ihm das Gefühl gibt, dieser Mitarbeiter sei für ihn besser als ein anderer, und der Betreuer findet den Patienten besonders interessant und anziehend" (Bettelheim 1975, 318). Diese zielsichere gegenseitige Wahl erfolgt meistens unbewusst und auf der Grundlage verdrängter Kindheitsprobleme oder unerfüllter Kindheitsbedürfnisse: Kinder, die zur exzessiven Masturbation oder zu Exhibitionismus neigen, spüren in der Regel die starke Abneigung und Abwehrmechanismen, die gewisse Erwachsene aufgrund unbewältigter Kindheitskonflikte gegen derartige Obszönitäten entwickelt haben, so dass beide Seiten engere Kontakte meiden.

Andererseits kommt es aber auch vor, dass beispielsweise Erwachsene mit extremer Angst vor physischer Aggression sich absichtlich für die Betreuung von Kindern mit bedrohlichen Gewaltausbrüchen entscheiden. Dahinter steht der Wunsch, durch die direkte Gewaltkonfrontation diesbezügliche, verdrängte und ungelöste Kindheits-erlebnisse aufzuarbeiten. In diesem Zusammenhang gibt Bettelheim (1997, 21) der Hoffnung Ausdruck, „daß der Erwachsene selbst erkennt, auf welchen Gebieten des Verhaltens er mit sich selbst nicht im reinen ist, und daß er auf Grund dieser Erkenntnis versuchen wird, sich von den Kindern fernzuhalten, wenn sie Dinge tun, die ihn aus der Ruhe bringen." Ist dies nicht der Fall, weil er zu sehr in seinen Problemen verstrickt ist, hat der Direktor einer therapeutischen Einrichtung laut Bettelheim (ebd.)

korrigierend einzugreifen. Er ist dafür verantwortlich, dass die Patienten nur in der Obhut von Personen sind, die sich von deren andersartigem Verhalten nicht abschrecken lassen und diesbezüglich konfliktfrei sind. „Wenn ich sage, ein Mensch hat Konflikte ..., dann meine ich nicht nur, daß er in bezug auf die tabuierte Tätigkeit ambivalente Gefühle hat, sondern auch ... übermäßige Neigung zu dieser Art Verhalten empfindet“ (ebd.), erläutert Bettelheim seine Position. Letzteres trifft zu, wenn ein Betreuer überschwängliche Freude bei Bad-Überschwemmungen von Patienten empfindet, da diese bereits als Kind wagen, was er sich als Erwachsener bislang noch nicht getraut hat:

Widerstand zu leisten gegen eine zu repressive Sauberkeitserziehung und zwar direkt am Tatort, im Badezimmer. Übertriebener – wenn auch absichtlich unterdrückter – Jubel des Betreuers kann zur Bestärkung und letztendlich Fixierung symptomatischer Verhaltensweisen beim Patienten führen, so dass bildlich gesprochen hier das Kind mit dem Bade ausgeschüttet würde.

„Gerade weil die Befriedigung komplementärer Bedürfnisse so lohnend sein kann, besteht die Gefahr, daß sich die Partner ... auf sie fixieren“, warnt Bettelheim (1975, 322). Folgendes Beispiel macht deutlich, wie gefährlich derartige Fixierungen sind (ebd., 318 ff.):

Eine Betreuerin, die in ihrer Kindheit die „Mutter“-Rolle für ihre jüngeren Geschwister übernehmen musste, war damit völlig überfordert. Sie bedrohte mit einem Fleischermesser eine ihrer jüngeren Schwestern, von der sie sich im Stich gelassen und unter Druck gesetzt fühlte. Als erwachsene Betreuerin erträgt sie stillschweigend und länger als ein Jahr die böartigen, körperlichen und heimlichen Angriffe eines Mädchens namens Dana. Obgleich sie den oben genannten Vorfall aus ihrer Kindheit die ganze Zeit verdrängt hatte, bedrohten sie weiterhin – wenn auch unbewusst – massive Schuldgefühle, so dass sie der Auffassung war, solch harte Bestrafung zu verdienen, obwohl diese von einem anderen Mädchen und nicht von ihrer Schwester vollzogen wurde. So wurde durch Danas Misshandlungen das latente „Bedürfnis der Betreuerin, für das bestraft zu werden, was sie ihrer Schwester hatte antun wollen, ... befriedigt, und ebenso Danas Bedürfnis, ihrer Wut freien Lauf zu lassen, so daß sie diese nicht mehr erstarrt zurückhalten mußte“, fasst Bettelheim (1975, 320 f.) deren Beziehung zusammen, die auf der Befriedigung unbewusster Kindheitsbedürfnisse beruht. Abhängig und gefangen in solch einer krankmachenden Beziehung gelingt

es weder dem Mädchen noch der reifen Frau, diesen Teufelskreis von Misshandlungen zu durchbrechen, was für beide Seiten entwürdigend ist. Lediglich misstrauisch gewordenen Kollegen, die den Beteuerungen der Betreuerin, ihre blauen Flecken und Verletzungen seien auf ihre Ungeschicklichkeit oder Unfälle zurückzuführen, keinen Glauben mehr schenken, gelingt es schließlich, die Rolltreppe abwärts aufzuhalten; diese hätte letztendlich zur Fixierung krankmachender Verhaltensweisen geführt. Das gründliche Erforschen der Motive – von ihren Kollegen initiiert und angeführt – offenbart der Betreuerin schließlich, wie sehr sie und Dana sich gegenseitig für ihre eigenen Zwecke missbraucht haben, was beiden auf die Dauer erheblichen Schaden zugefügt hätte. In diesem Kontext weist Bettelheim (1975, 322) darauf hin: „Ohne diese Motivprüfung würden Betreuer und Patient wahrscheinlich starre ... geschlossene Beziehungssysteme entwickeln, die einen Fortschritt zu einer höheren Integration bei beiden Teilen verhindern würden. Und weil im ‘totalen’ therapeutischen System sämtliche Beziehungen – Mitarbeiter zu Patienten, Patienten untereinander, Mitarbeiter untereinander in der Arbeit – einer unablässigen Beobachtung unterliegen, zwingt man potentiell geschlossene Systeme, zu offenen zu werden.“ Kurzfristig können solch geschlossene, symbiotische Beziehungen, deren Basis die gegenseitige Befriedigung kindlicher Wünsche oder neurotischer Bedürfnisse ist, durchaus kathartische Wirkung haben und zur Spannungsabfuhr beitragen, wie anhand des obigen Beispiels ersichtlich wird. Dauerhaft führen aber derart isolierte Beziehungen nicht zu größerer Reife, bleiben auf der unteren Beziehungsebene stecken, wenn sie sich nicht für Dritte öffnen und deren Korrektur in ihr Beziehungssystem integrieren, was ebenfalls an der Beziehung von Dana und ihrer Betreuerin deutlich wird.

Zuletzt soll exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern die Beziehung mit der Autoritätsperson des Direktors einen heilsamen Wendepunkt im Leben eines Kindes darstellen kann (vgl. Kap. III, 3 „Hoffnungsstiftender Direktor“). Bettelheim, der gewissermaßen als „Vater“-Figur von dem Ausreißer Harry akzeptiert wird, schildert eine entscheidende Begegnung, nach der Harry selbst den Wunsch verspürte, seinem Weglaufen von sich aus ein Ende zu setzen (vgl. Bettelheim 1985, 392 ff.):

Der Direktor und seine Betreuerin warten bis vier Uhr morgens auf die Rückkehr des nächtlichen Ausreißers. Als dieser endlich heimkehrt, empfängt ihn Bettelheim mit großer Erleichterung und schildert Harry im strengen Ton eines besorgten Vaters,

wie unruhig und voller Sorge sie gewesen seien, aber auch wie froh sie nun seien, ihn wieder wohlbehalten zurückzuhaben. Diese autoritär-väterliche, aber wohlmeinende „Standpauke“, die Ausdruck ehrlich empfundener Sorge ist, verfehlt ihr Ziel nicht. Die gute Botschaft kommt bei Harry offensichtlich an. Denn „der besorgte Gesichtsausdruck wich einem glücklichen Lächeln und er sagte:

‘Ich hab gar nicht gewußt, daß euch so viel an mir liegt’ ” (ebd., 393 f.).

Die Sorge von Menschen, zu denen er eine Beziehung entwickelt hatte, sowie vorausgegangene Kurzaufenthalte im Fürsorgeheim, nachdem er nicht zur vereinbarten Zeit an der Orthogenic School eintraf, wecken in ihm den Wunsch, von nun an selbst aktiv gegen das Weglaufen vorzugehen.

All die oben genannten Beispiele zeigen auf, dass für Bettelheim und sein Team menschliche Begegnungen mehr bewirken als das beste Therapieprogramm oder eine noch so gut durchdachte äußere Umgebung; unabhängig davon, wo sie stattfinden, ob beim Direktor, im Badezimmer, im Schlafräum oder im Klassenzimmer. Menschliche Beziehungen in den Mittelpunkt der Therapie zu stellen, bedeutet auf die Wirkmacht des Wortes zu achten. Das Wort kann nämlich eine heilende, aber auch eine zerstörende Wirkung haben. Durch eine unbedachte Wortwahl kann gleich zu Beginn eine menschliche Beziehung behindert oder gar verhindert werden, wie folgender Wortwechsel veranschaulichen soll:

„John, ein Lehrer, war in Sorge, weil es ihm trotz aller Bemühungen nicht gelang, mit einem bestimmten Mädchen in seiner Klasse Kontakt zu finden ...

‘Erzählen Sie einmal, wie sich das abspielt’, forderte Bettelheim ihn auf.

‘Wenn ich zum Beispiel zu ihr trete, solange sie an ihrem Tisch sitzt und malt oder auch gar nichts tut, verkrampft sie sich, noch ehe ich den Mund aufmache.’

‘Wie?’

‘Es ist schwer zu beschreiben, aber ich spüre es. Sie erstarrt, sie verschließt sich.’

‘Was machen Sie dann?’

‘Ich bemühe mich, den Grund herauszufinden.’

‘Wie?’

‘Ich frage sie danach.’

‘Was fragen Sie?’

‘Nun, etwa: ‘Jage ich dir Angst ein?’ oder so etwas.’

Bettelheim schüttelte den Kopf und schwieg eine Zeitlang. Dann polterte er los:

‘Nirgendwo anders als in der Orthogenischen Schule spricht man so mit Kindern! Nirgends sonst gebraucht man derart aggressive, taktlose Worte!’

Jetzt war es an uns, verdattert zu schweigen.

‘Na hören Sie mal!’ fauchte er. ‘Was sagt man zu einem Kind, wenn man sieht, daß irgend etwas nicht in Ordnung ist?’

Niemand äußerte sich.

‘Man sagt: ‘Was ist los?’ Sonst nichts. Man fragt einfach, was los ist.’ ” (Jurgensen 1976, 152 f.).

Bettelheim hebt hervor, dass die Sprache das wichtigste Werkzeug des Psychoanalytikers ist, um mit seinem Gegenüber in Beziehung treten zu können:

„In der Psychoanalyse kommt es darauf an, das richtige Wort zu benutzen – das, was die Franzosen *le mot juste* nennen. Ein Wort, das die Dinge nur annähernd trifft, taugt nichts” (Bettelheim/Rosenfeld 1993, 212; s. Kap. II, 2.5). Die gelernte Stimm- und Sprachtherapeutin Jurgensen, die als Betreuerin an der Orthogenic School arbeitet, verdankt Gesprächen wie dem obigen folgende Erkenntnis: „Wenn ich heute höre, wie Psychologen, Stimm- und Sprachtherapeuten, Umschulungshelfer und andere ‘Leute vom Fach’ von den Kindern reden, die sie behandeln, und dabei mit Wonne einen unverständlichen, hochtrabenden Fach-Jargon zur Beschreibung ihrer Patienten verwenden ..., dann sage ich mir, daß sie sich hinter den Worten verstecken. Eines hat mir die Erfahrung zahllose Male bewiesen: Wenn die Therapeuten sich verstecken, erleiden die Kinder Schaden. Sie verstecken sich nämlich ebenfalls” (Jurgensen 1976, 153).

Menschliche Beziehungen in den Mittelpunkt der Therapie zu stellen, bedeutet zum einen – wie oben ausgeführt – auf die genaue Wortwahl zu achten, zum anderen sich dem Patienten gegenüber um eine Haltung der Einfühlung zu bemühen.

Die einfühlsame Einstellung gehört auch bei dem bekannten Gesprächstherapeuten Carl Rogers neben der Authentizität und der Wertschätzung zu den drei unverzichtbaren Variablen für das Gelingen einer therapeutischen Beziehung. Aus solch einer Einstellung heraus, auf die auch Bettelheim in seiner Einrichtung großen Wert legt, lassen sich die richtigen Worte finden, die nötig sind, um einen Menschen in seiner Not zu erreichen und ihm beizustehen. So findet eine echte menschliche Begegnung statt, bei der beide Seiten sich ihr Menschsein bewahren.

Auf der durch die Einfühlung bereits angesprochenen nonverbalen Ebene menschlicher Beziehungen sind schließlich noch die Handlungen von besonderer Wichtigkeit. Durch sie können nämlich dem Patienten Gefühle der Wertschätzung kundgetan werden, die sich auf anderem Wege nur unsicher vermitteln lassen. Diesen letzten Aspekt der Wichtigkeit von Handlungen für menschliche Beziehungen gilt es, auch

bei der therapeutischen Raumgestaltung zu beachten, mit der sich der nächste Kapitelabschnitt befasst. So ist eine Raumgestaltung, die zum Wohlfühlen einlädt und an den Bedürfnissen der kleinen Patienten orientiert ist, eine Handlung, die zum Ausdruck bringen soll, dass die Raumbenutzer herzlich willkommen sind. Auf diese Weise bekommen die jungen Patienten an der Orthogenic School – teilweise zum ersten Mal in ihrem Leben – das Gefühl vermittelt, dass es auch für sie einen Ort gibt, an dem sie erwünscht sind. So kann ein bislang unbekannter, aber gemütlicher Ort – zumindest ein Stück weit – zu einem Zuhause werden.

2. Therapie als Raumgestaltung

„Es gibt kein Heim, das nicht doppelt so schön wäre wie die schönste Stadt“

(Westafrikanisches Sprichwort zit. nach Bettelheim 1982, 224).

„Falls dieses Heim Befriedigung in der Gegenwart und die Verheißung einer besseren Zukunft bietet“ (ebd.), ergänzt und berichtigt Bettelheim das obige ausländische Sprichwort.

„Die besondere Bedeutung, die Bettelheim Räumen, ihrer Ausstattung und der gesamten gegenständlichen Umwelt beimißt, resultiert auch aus der Eigenart von schwer beziehungsstörungen Kindern, bedeutsame Beziehungen oft zunächst zu Gegenständen zu entwickeln. Die menschliche Umwelt ist jedoch das wichtigste Element in Bettelheims Konzept, weil menschliche Zuwendung und reflektiert gestaltete Beziehungen von keiner noch so 'heilsam' gestalteten Umwelt ersetzt werden können“ (Kaufhold/Krumenacker 1993, 28).

Um der obigen inhaltlichen Hierarchisierung auch durch die Reihenfolge der Bearbeitung nach außen hin Ausdruck zu verleihen, wurde im vorangehenden Kapitelabschnitt zuerst die Beziehungsgestaltung ausführlich thematisiert. Erst im Anschluss daran wollen wir uns in diesem Kapitelabschnitt mit der Raumgestaltung und mit der gegenständlichen Umwelt befassen. Letzteres geschieht, indem wir uns in drei Schritten allmählich von außen her nach innen hin bewegen:

- Außenbereiche als Therapieräume (2.1)
- Zwischenräume als Therapieräume (2.2)
- Innenräume als Therapieräume (2.3)

2.1 Außenbereiche als Therapieräume

2.1.1 Zugehörigkeit zur Universität

Die räumliche Nähe und Zugehörigkeit der Orthogenic School zur Universität von Chicago bietet mehrere Vorteile für die therapeutische Arbeit (vgl. Bettelheim 1997, 277 f.). So stellt beispielsweise die Mitbenutzung des Schwimmbades, der Turnhalle und der Werkstätten der Universität eine große Bereicherung für die Freizeitgestaltung dar. Denn an der Orthogenic School gibt es kein Schwimmbad und die Turnhalle sowie die Werkstatt sind um einiges spärlicher ausgestattet als die der Universität (vgl. ebd., 275). Die Zugehörigkeit der Orthogenic School zum Universitätscampus ist auch aufgrund der Lage und des Baustils in optischer Hinsicht unverkennbar (vgl. Colla 1981, 53; Bettelheim 1975, 94). Solch eine optische Integration des Anstaltsgebäudes als ein kleiner Teil eines großräumigen Universitätskomplexes schützt die Bewohner – zumindest rein äußerlich betrachtet – vor negativer Stigmatisierung. Die Unauffälligkeit der Fassade lässt all die psychischen Auffälligkeiten im Verborgenen, die hinter der Fassade zum Vorschein kommen. Zudem gewährt der übersichtliche Universitätscampus den Bewohnern der Bettelheim'schen Einrichtung einen Sicherheitsabstand, einen Schutzpuffer zwischen ihrer vertrauten Welt der Schule und der fremden, angstmachenden Außenwelt. Der Umstand, dass die kleine Welt der Orthogenic School einer größeren Welt angehört, der angesehenen Universität von Chicago, verleiht den ängstlichen Kindern mehr (Selbst-)Sicherheit. Sie bekommen Schutz und Geborgenheit von der sie umgebenden Universität und von jenen Universitätsmitarbeitern, die an ihrem Leben Anteil haben oder sogar fester Bestandteil ihres Lebens sind:

Denn zum einen reparieren Mitarbeiter der Universität das Gebäude sowie die Möbel der Orthogenic School und das Klinikpersonal der Universität sorgt sich um ihr körperliches Wohlbefinden (vgl. Bettelheim 1997, 280). Zum anderen absolvierte bereits ein Teil ihrer Lehrer und Betreuer ihr Studium an dieser Universität und studentische Aushilfskräfte kommen von dort. Auf diese Weise erleben die Kinder ihre unmittelbare Außenwelt als einen freundlichen, vertrauenswürdigen Ort. Des Weiteren ist die Universität ein öffentlicher, dem Gemeinwohl dienender Ort, der dem Lernen und der persönlichen Reifung junger Menschen dienen soll. „Es ist ... wichtig für die Kinder, daß die ganze größere Gemeinschaft, in der sie leben, sich

dem Lernen widmet; das bedeutet, daß sie nicht die einzigen sind, von denen man erwartet, daß sie lernen und sich entwickeln" (ebd., 278).

2.1.2 Der Gebäudekomplex der Orthogenic School

Alle drei Gebäude der Orthogenic School – eine frühere Kirche (heute: Veranstaltungssaal für verschiedene gesellschaftliche Anlässe wie Tanzveranstaltungen, Filmvorführungen, Feste, sonstige Versammlungen), ein ehemaliges Pfarrhaus und später kam ein klosterähnlicher Bau für Jugendliche hinzu – „sind miteinander verbunden, wie alle Aspekte des Lebens miteinander verbunden sein sollten" (Bettelheim 1975, 111). Sie bilden einen einheitlichen, klosterähnlichen Gebäudekomplex. Bettelheim und sein Team sind bei allen Baumaßnahmen – in Analogie zu ihren Therapiemaßnahmen – einerseits darauf bedacht, radikale Veränderungen vorzunehmen, insofern diese unbedingt notwendig sind. Andererseits sind die Verantwortlichen an der Bettelheim'schen Einrichtung mit derselben Vehemenz darum bemüht, Dinge beim Alten zu lassen bzw. notwendige Erneuerungen möglichst unauffällig in das Alte einzufügen. Altes und Neues soll sich gegenseitig bereichern und eine harmonische Einheit bilden. Bettelheims – therapeutischer – Bauplan sieht vor:

Aus Altem Neues entstehen zu lassen, von der Vergangenheit für die Zukunft zu lernen, Altes zu neuem Leben zu erwecken, indem man ihm einen neuen Sinn verleiht. In diesem Sinn soll die alte Kirche als ein Ort der Seelenrettung für neue Therapieziele nutzbar gemacht werden, weshalb sie selbst vor der Abrissbirne gerettet wurde und zugleich als Vorlage diente für den klosterähnlichen Neubau für Jugendliche. Dazu Bettelheim (ebd., 112): „Es war unsere Absicht, das Bild des Klosterlebens wiederzubeleben, das allen, die sich auf die gleiche Suche begeben, Ruhe bietet, um nachzudenken und um sich selbst zu finden. In Anbetracht der erzieherischen Tendenz unserer Arbeit können wir nicht darüber hinweggehen, daß Bildung und Klosterleben jahrhundertlang identisch waren ... Deshalb leugnen wir die symbolische Bedeutung eines architektonischen Erbes aus der Vergangenheit nicht, vor allem, wenn es Sicherheit vor dem Lärm der Welt und geistige Konzentration symbolisiert – es wird zum Träger einer neuen Bedeutung."

Ebenfalls soll der Garten genügend Raum für Versenkung, Ruhe, Schutz und Geborgenheit bieten, aber auch zugleich das Ausleben von Aggressionen ermöglichen.

Inwiefern dieser natürliche „Außenraum“ an der Orthogenic School in die Therapiearbeit einbezogen wird, soll exemplarisch an den zwei im Garten stehenden Skulpturen festgemacht werden:

- „Die Schwestern“ („The Sisters“)
- „Die Dame“ („The Lady“)



Abb.: „Die Schwestern“

Quelle: Bettelheim 1975, 144 ff.

Die oben abgebildete Skulptur zeigt zwei Schwestern; die jüngere wird von der älteren zärtlich umsorgt. „Die Schwesterngruppe drückt aus, daß wir als Kinder Kains diese unsere Erbschaft überwinden müssen, wenn wir ein gutes, richtiges Leben führen wollen. Jeder Patient, der gesund werden will, muß demnach den Zorn, der ihn in der Vergangenheit regierte, überwinden. Er muß lernen, im anderen Menschen nicht nur den Fremden zu sehen, als den er ihn immer empfand, sondern auch den Mitmenschen, der ihm aus seiner verzweifelten Isolation in eine menschliche Nähe mit anderen heraushelfen will“, erklärt Bettelheim (ebd., 117 f.) die hinter der Schwestern-Skulptur stehende Symbolik. Diese beiden Figuren sind umgeben von Wasser als Ursprung allen Lebens: Auch für die Kinder an der Orthogenic School soll ein anderes, neues Leben beginnen. Die kleinen Springbrunnen, die steigen und fallen, symbolisieren die Höhen und Tiefen des menschlichen Lebensflusses. Außer

diesem viereckigen Wasserbecken im Garten enthält der im Freien liegende Lebensraum der Orthogenic School noch ein rundes Wasserbecken und einen runden Sandkasten. So regt – laut Bettelheim (ebd., 113) – „das mit Wasser gefüllte Becken ... die Vorstellung des Urinierens an, das mit Sand gefüllte die der Defäkation. Und die Kinder benutzen die beiden runden Becken auch, um mit ihren Schwierigkeiten in diesen beiden problematischen Bereichen fertigzuwerden.“ Bettelheim, von dem wir normalerweise sehr ausführliche symbolische Interpretationen erhalten, schweigt sich darüber aus, ob in dem viereckigen Wasserbecken, in dessen Mitte auf einem Podest die „zwei Schwestern“ herausragen, genauso geplansch, gebadet oder sogar uriniert und defäkiert werden darf wie im runden Becken. Da er nichts darüber aussagt und zudem eine Betreuerin berichtet (vgl. Sutton 1996, 480), wie sie den Unmut Bettelheims auf sich gezogen hat, als sie den Kindern erlaubte, das Wasserbecken in der oben angesprochenen Art und Weise in Anspruch zu nehmen, ist davon auszugehen, dass der in Ästhetik promovierte Direktor einen solchen Umgang mit diesem kostbaren Kunstwerk nicht möchte, welches uns daran erinnern soll, „daß wir unseres Bruders Hüter sind“ (Bettelheim 1975, 118).

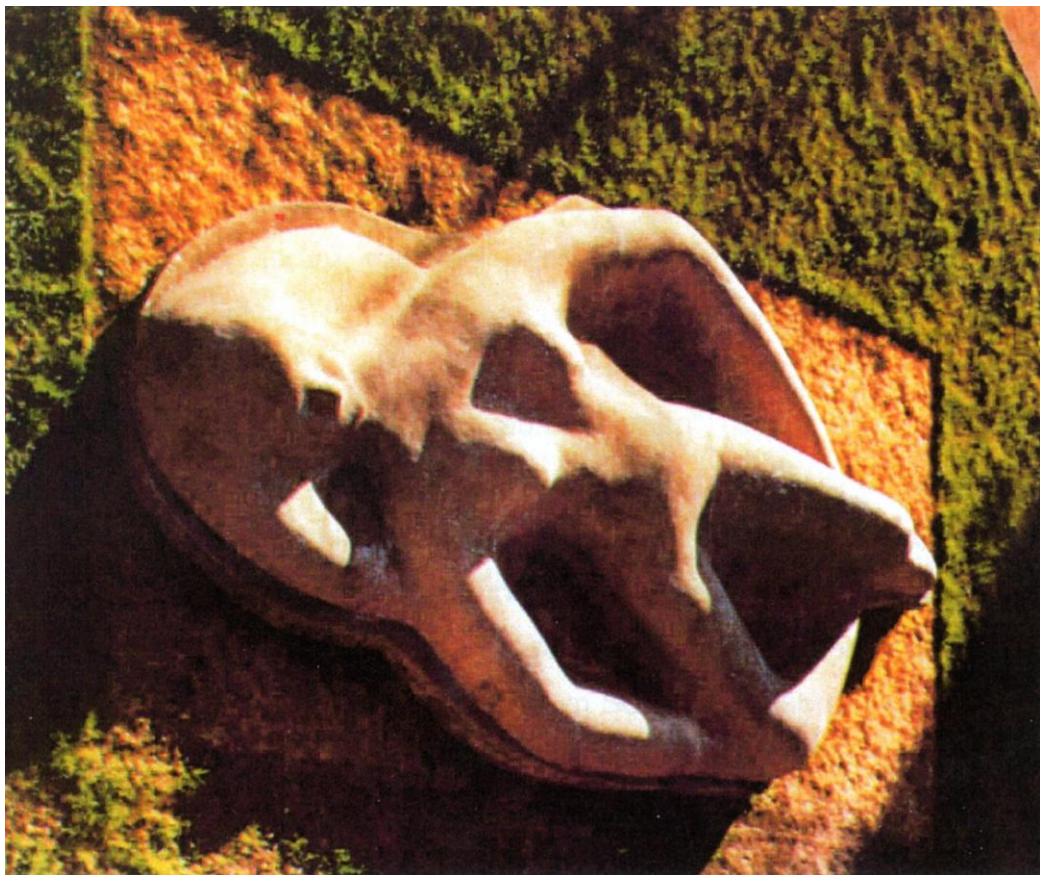


Abb.: „Die Dame“

Quelle: Bettelheim 1975, 144 ff.

Doch was für eine „stumme Botschaft“ geht von einer Situation aus, in der eine Betreuerin den Kindern dies erlaubt, sich dadurch aber den Unmut des in Ästhetik promovierten Direktors zuzieht?“, fragt sich Krumenacker (1998, 145) zu Recht.

Die weibliche Steinfigur ist begehrtes Misshandlungsobjekt der Kinder. Sie stellt einen robusten Mutterersatz dar, an dem die Patienten ihre frühesten, äußerst schmerzhaften mütterlichen Erfahrungen ausagieren können. Die überlebensgroß daliegende Steinfigur bietet diesbezüglich traumatisierten Kindern eine offen daliegende Möglichkeit, beispielsweise durch gewaltsames Abschrubben für die ihnen während des Gebadet- und Gesäubertwerdens widerfahrene Gewalt, Vergeltung zu üben. Doch lässt die steinerne „Dame“ nicht nur das Ausleben von unangenehmen, destruktiven, sondern ebenso von angenehmen Gefühlen und zärtlichen Annäherungsversuchen zu. Gerade in dieser Ambivalenz liegt ihre Stärke. So war es, schildert Bettelheim (1975, 117), „faszinierend zu beobachten, wie manche Kinder nach einer langen Zeit heftiger Attacken durch Schrubben dazu übergingen, sie liebevoll und sanft zu umsorgen, oder wie ein anderes Kind, statt auf die Brüste zu treten und zu springen, später zufrieden den Kopf auf sie legte. Diese Mutter wurde niemals müde, wehrte sich nie, schlug nie zurück, wenn sich die Wut eines Kindes gegen sie entlud oder wenn es sie durch Kot beschmutzte“, weshalb sie für die Kinder – auch wegen ihrer Größe – zu einer großartigen Figur wurde und zu ihrer Lieblingsskulptur avancierte. Die Kinder tummeln sich gerne auf dem nackten, mütterlichen Körper herum, der taktile und kinästhetische Erfahrungen ermöglicht, und nehmen bei dessen Erkundung – zum Teil zum ersten Mal – Kontakt miteinander auf (s. Kap. II, 1.2.2). Laut Bettelheim, der Sozialisation auch definiert als „die Fähigkeit, Beziehungen zu anderen aufzunehmen“ (ebd.), leistet diese weibliche Figur als origineller und beliebter Ort zwischenmenschlicher Erfahrungen – zu anderen Kindern und zu einem Mutterersatz – einen wichtigen Sozialisationsbeitrag: „Soll ein Kind allerdings die Natur einer echten, wechselseitigen Beziehung lernen, dann braucht es eine Mutter, die auf das Kind reagiert ... Aber für den Anfang ... kann eine Mutter aus Stein“ (ebd.) für die heftigen zum Sozialisationsprozess dazugehörigen Versuchshandlungen äußerst vorteilhaft sein.

2.2 Zwischenräume als Therapieräume

„Die moderne Technik und mit ihr die wissenschaftliche Industrialisierung der Welt schicken sich an durch ihr Unaufhaltsames, jede Möglichkeit von Aufhalten auszulöschen“
(Heidegger 1989, 33).

Das Leben des Kindes findet nicht nur in genau festgelegten Räumen wie Küche, Bad, Kinder- und Wohnzimmer statt, insbesondere jüngere Kinder ziehen es lieber vor, undurchstrukturierte, offenere Durchgangsräume zu benutzen und sich darin aufzuhalten, wie Flure, Treppenhäuser, Umkleidegarderoben, Hinterhöfe, Gassen und sonstige Durchgänge. „Es ist das Niemandsland, das Gebiet ‘zwischendrin’, es sind Stätten, wo weder das Kleinkind noch der Erwachsene allzu fest Fuß gefaßt haben“, wo sich Kinder wohlfühlen, konstatiert Bettelheim (1997, 118). Es sind undifferenzierte, brachliegende Orte, in denen keine besonderen Tätigkeiten stattfinden. So beschreibt Bettelheim, wie in der Garderobe ein überaktiver Junge namens Julian sich auf einem Heizungskörper-Gitter auszuruhen lernt und wie ihn die physikalische Wärme allmählich auch psychisch auftaut. Laut Bettelheim (ebd., 204) scheint die Undifferenziertheit jener Umkleidegarderobe „in bezug auf Verwirklichung des angeblichen Bedürfnisses nach Aktivität von Julian am wenigsten zu verlangen.“ Dort lernt er, dass ihm nichts Schlimmes passiert, wenn er kein temperamentvoller, sportbegeisterter amerikanischer Junge ist, als den ihn seine Eltern gerne sehen wollen.

Darüber hinaus schildert Bettelheim, wie Kinder an seiner Schule einen ursprünglich als reines Wohnzimmer gedachten Raum zu dem ihrigen machten, indem sie ihn völlig ummodelten:

„Er wurde ein ‘Zwischending’ zwischen Wohnzimmer, Spielzimmer, einem Raum für Zimmersport, für Musik und alles mögliche andere“ (ebd., 119), so dass Raum für die unterschiedlichsten Aktivitäten gegeben ist. Es liegt Kindern eher ferne, die Räume einer klaren Aufgabenteilung zu unterziehen und sie nur entsprechend einer bestimmten Funktion zu benutzen. Bettelheim beschränkt daher die Behandlungsarbeit nicht nur auf das Behandlungszimmer; stattdessen macht er sich die therapeutischen Möglichkeiten aller Wohnräume, einschließlich der Übergangsräume zunutze.

Den räumlichen Übergängen als beliebten Aufenthaltsorten von Kindern schenkt er besondere Aufmerksamkeit. Seine diesbezüglichen detaillierten Überlegungen machen deutlich, welche besondere Bedeutung er der Gestaltung von Übergängen beimisst und wie viel Liebe zum Detail er deshalb extra dafür aufbringt:

Er schildert beispielsweise, wie zwischen zwei Gebäuden der Orthogenic School ein **Säulengang** angelegt wurde mit zwölf romanischen Bögen, die mit Glasfenstern versehen sind: „Diese Fenster verleihen dem Korridor eine weiche, beruhigende Stimmung, ein vielfarbiges und friedvolles Licht. Die Atmosphäre lädt zum Träumen und Sich-Sammeln ein ... Dieser Gang vermittelt ... das beabsichtigte Gefühl: daß die Schule ein Ort der Ruhe und Geborgenheit ist in Zeiten des emotionalen Wachstums, zugleich Einladung, weiterzugehen oder hinauszugehen, wenn die Zeit gekommen ist“ (Bettelheim 1975, 112 f.).

Besondere symbolische Wirkkraft schreibt Bettelheim neben horizontalen Gebäudebestandteilen wie den Gängen in gleicher Weise den Vertikalen zu: dem **Treppenhaus**. Er ist sogar der Auffassung (ebd., 118): „Dieses Auf- und Absteigen ist psychologisch sogar noch wichtiger als das Durchschreiten eines Ganges, wegen des Vergnügens, das mit dem Erreichen eines höheren Standorts und eines besseren Ausblicks verbunden ist, und wegen der Angst vor dem Fallen oder Fallengelassen-Werden.“ Bettelheims erklärtes therapeutisches Ziel ist es, dieser natürlichen Angst vor dem Fallen entgegenzuwirken. Das physische Hinuntergehen im Treppenhaus möchte er genauso angenehm gestalten wie das (tiefen-)psychologische Hinuntergehen zu verdrängten Ängsten der Vergangenheit, hinab ins unbekannte Unterbewusstsein. Darum haben Bettelheim und sein Team keine Kosten und Mühen gescheut, einen Künstler zu engagieren, dem es in gemeinschaftlicher Kooperation gelang, das Haupttreppenhaus von den Schlafräumen zum Speisesaal hinab genauso phantasievoll wie kunstvoll zu verschönern:

„Auf dem obersten Stock des Treppenhauses sind Kinder zu sehen, die durch Teleskope in den Weltenraum blicken, und schließlich ist sehr phantasievoll der Urwirbel dargestellt, aus dem sich Sonne und Planeten bildeten, die Entstehung unserer Welt (...) Am Fuße der Treppe sieht man Kinder, welche die tiefsten Tiefen des Meeres erforschen, die dunkle, feuchte Unterwelt. Die Gemälde bringen zum Ausdruck, daß man in diesem Haus nach allen Richtungen forschen darf, ja, daß wir das sogar begrüßen; daß die Kinder hier ihre persönlichen Höhen wie ihre dunkelsten Tiefen frei erkunden dürfen (...) Ganz tief unten auf dem Meeresgrund liegt eine Schatzkiste von Seeräubern. Dieses Bild soll zum Ausdruck bringen: Wir müssen in die tiefsten Tiefen tauchen

und das Geheimnis dessen, was am tiefsten verborgen ist, lüften, dann werden wir einen Schatz an Reichtümern finden, der uns vor so langer Zeit geraubt wurde ...” (ebd., 120 f.).

Die regenbogenfarbenen Treppenstufen, die symbolhaltigen Gemälde auf Wandkacheln und die bunten Glasfenster aus Glaswürfeln bereiten allen mehr Freude und weniger Mühe beim Treppenauf- und -absteigen als das ursprüngliche triste, schmutzig graue Treppenhaus. Zudem vermitteln die Gemälde an den Treppenwänden neue Einsichten (vgl. ebd., 119 ff.):

Alle – Patienten und Mitarbeiter – lernen, dass Absteigen auch Freude bereiten kann. Darüber hinaus lernen sie von Heldenfiguren wie Tom Sawyer und Huck Finn auf ihrem Mississippi-Floß sowie von der Darstellung von Sagen und historischen Ereignissen aus der Vergangenheit Amerikas (Puritaner in Plymouth, Indianer mit ihren Büffeln) sozusagen en passant, im Vorbeigehen, das Hauptanliegen eines psychoanalytischen Instituts kennen: aus der Vergangenheit heraus für die Gegenwart und Zukunft zu lernen. Des Weiteren ist für jeden Patienten die Verschönerung von Gebäuden und Räumen, die ihm wichtig sind, die Verbesserung seiner Lebensbedingungen eine wertvolle Erfahrung von immenser therapeutischer Wichtigkeit. Sie bestärken ihn in seiner vagen Hoffnung, dass sich genauso die Dinge in seinem Leben positiv verändern können.

Doch trotz der unbestreitbaren Verschönerung eines grau-kargen Treppenhauses in ein freundlicheres, bunteres bleibt beim Anblick der obigen Fotografie, die allerdings davon nur einen kleinen Ausschnitt zeigt, ein negativer Nachgeschmack zurück. So können die ernst dreinblickenden, finsternen Gestalten auf den faden, gelben Wandkacheln durchaus auch unangenehme Gefühle und Ängste statt erhoffter Freude hervorrufen. Zudem wirkt das einfallslose Treppengeländer etwas trostlos und die Treppenstufen leicht verwehrlos; ihnen würde ein erneuter Anstrich mit kräftigeren, intensiveren Regenbogenfarben sicherlich gut tun. Zumal der Ästhet Bettelheim neben dem persönlichen Wohlbefinden, das die Schönheit beim Betrachter auslöst, auch deren präventive Wirkung im Hinblick auf potentiellen Vandalismus bei gewalttätigen Patienten betont (vgl. ebd., 112). Schutz vor Zerstörung durch persönliches Wohlbefinden und Schönheit spielt auch bei der Gestaltung von Innenräumen eine maßgebliche Rolle, wie im folgenden Kapitelabschnitt deutlich wird.

2.3 Innenräume als Therapieräume

Von der Hoffnung, dass ein Wandel zum Besseren möglich ist, lebt die Anstalt und ihre Insassen. Es ist daher von elementarer Bedeutung, dass aufgrund der Mitgestaltungsmöglichkeit bei der Einrichtung von Innenräumen bereits ein Wandel zum Positiven für die Patienten erfahrbar wird. Die Patienten haben Einfluss auf die Farbwahl der Wände, auf die Muster von Vorhängen und Couchdecken. Sie haben sogar Mitspracherecht bei der Anschaffung neuer Möbelstücke. Allerdings ist bei der hohen Beanspruchung auf Robustheit zu achten und darauf, dass alte und neue Möbel zusammenpassen und einen harmonischen Gesamteindruck hinterlassen (vgl. Bettelheim 1975, 158 f.). Patienten, die an solchen Entscheidungsprozessen beteiligt sind, treten aus ihrer Passivität heraus und erleben sich stattdessen als aktive Mitgestalter, deren Meinung von Bedeutung und deren Geschmack von Interesse ist. Zudem hat diese Art von Mitbestimmung den positiven Effekt, dass sowohl „Patienten ... Dinge, die sie mögen, mit größerer Sorgfalt behandeln, als auch ... Mitarbeiter, die ebenfalls dann sorgfältiger mit den Dingen umgehen, wenn sie an deren Planung mitgewirkt haben“ (ebd., 159). Es wird daher nicht lediglich geduldet, sondern es ist ganz im Gegenteil erwünscht, dass Patienten bei der Raumgestaltung ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse einbringen, zumindest wenn die gewünschten Veränderungen dem Personal zumutbar und vom Kostenaufwand her tragbar sind. Unzumutbar sei dagegen, so Bettelheim (ebd., 28), „wie zusammengepfercht die Patienten selbst in unseren ‘besseren’ Krankenhäusern leben“, wenn man bedenkt, wie viele Stunden sie am Tag in einem Raum verbringen müssen und um wie viel kleiner ihre Wohnfläche ist als die von zu Hause gewohnte. Des Weiteren beklagt Bettelheim (ebd., 67): „Seit der Zeit, in der alles, was der Patient sein eigen nennen konnte, ein Bett, ein Nachttisch und ein Stuhl waren, hat sich offenbar nicht so sehr viel geändert.“ Doch auch seine Einrichtung hat den kleinen Patienten, wie aus den folgenden Bildern zu ersehen ist, nicht viel mehr zu bieten als eine spartanische Minimalausstattung, die den minimalen Privatbereich des Patienten – bestehend aus Bett, Bettvorleger und Kommode – vom übrigen Schlafraum abgrenzt (vgl. ebd., 157).



Abb.: Mädchenschlafraum,
Quelle: Bettelheim 1975, 144 ff.



Abb.: Privatbereich eines Mädchens
Quelle: (ebd.)

Die oben angesprochene Berücksichtigung von qualitativen Aspekten (z.B. Schönheit, Stabilität, Zweckmäßigkeit von Möbelstücken) und quantitativen Gesichtspunkten (wie Raumgröße, Größe des Privatbereichs im Schlafraum) ist der Beachtung von Sicherheitsaspekten unterzuordnen. Mit oberster Priorität ist daher bei der Einrichtung von Räumen sowohl auf die wirkliche als auch auf die von Patienten lediglich eingebilddete Gefährlichkeit von Gegenständen zu achten. Psychotische

Patienten verleihen oft den alltäglichsten Dingen destruktive Mächte und eine wahnhaftige Bedeutung. Die harmlosesten Gegenstände können Menschen mit paranoiden Wahnvorstellungen dazu verleiten, sich oder andere zu verletzen. In einer krankhaften Wahnwelt lebend, sind sie fest davon überzeugt, dass sie ringsum von Todfeinden umgeben sind, die absichtlich bestimmte Gegenstände liegen lassen, damit sie sich oder anderen Schaden zufügen oder sogar töten. Die unscheinbarsten und nichtigsten Dinge können zu völlig absurden und lebensgefährlichen Fehlinterpretationen führen. Der psychotische Patient kann meinen:

- Ein leerer Haken an der Wand sei vom Personal extra dort hängen gelassen worden, damit er sich dort erhänge (vgl. ebd., 196).
- Reißzwecken und Nägel seien lediglich mit dem Hintergedanken an der Wand, dass der Patient sie herausziehe und verschlucke (vgl. ebd., 75 f.).
- Die Verabreichung von Medikamenten erfolge zur Vernichtung oder mit dem Ziel, sie willfährig zu machen (vgl. ebd., 76).
- Ein offener Farbtopf stünde nur deshalb so zugänglich herum, weil der Patient die Farben essen und an einer Farbvergiftung sterben solle (vgl. ebd.).

Dr. Piet C. Kuiper, ein auch im deutschsprachigen Raum bekannter niederländischer Psychiater, der selbst an einer psychotischen Depression (einer Depression mit Wahnvorstellungen) erkrankte (s. Kap. II, 2.5), schreibt nach seiner Genesung über die Psychose²: „Es ist kennzeichnend für den Psychotiker, daß er seine Gedanken und Vorstellungen für real hält. So real, wie die Kuh für den Jungen ist, so real sind Wahninhalte für einen Psychotiker. Darum haben Deutungen in dieser Situation nicht den geringsten positiven Effekt. Beim psychotischen Patienten sind sie sinnlos; er fühlt sich unverstanden und wird noch einsamer, als er ohnehin schon ist“ (Kuiper 2000, 214).

² Piet C. Kuiper ist 1919 in den Niederlanden geboren und studierte Medizin und Philosophie. Als niederländischer Psychiater hat er psychoanalytische Bücher geschrieben, die teilweise in deutscher Sprache erhältlich sind, u.a.:

- „Neurosenleer“ (1971),
- „Psychoanalyse: Zeitgemäß oder veraltet?“ (1974),
- „Die seelische Krankheit des Menschen“ (1980),
- „Die Verschwörung gegen das Gefühl; Psychoanalyse als Hermeneutik und Naturwissenschaft“ (1980),
- Der Bestseller „Seelenfinsternis“ (1991), ein erschütternder Krankheitsbericht über Kuipers eigene schwere Depression.

So ist gegenüber Psychotikern im Hinblick auf Vermeidung gefährlicher Verletzungen der einzig gangbare Weg, alle potentiell gefährlichen Gegenstände – soweit diese als solche überhaupt erkennbar werden – nur unter Aufsicht und wenn kein Missbrauch droht zur Verfügung zu stellen. Dazu zählen:

- scharfe und spitze Gegenstände
(Messer, Gabel, Schere, Glasflaschen (Scherbengefahr), Rasierklingen, Nägel, Nadeln usw.)
- Medikamente
- Schläger, Spaten, Steine, Steinschleuder
- Feuerzeug usw.

Das eigentlich Gefährliche ist jedoch weniger die zerstörerische Macht, die bestimmten Gegenständen unterstellt wird, als vielmehr die unvorhersehbare Beliebigkeit, mit der die Auswahl erfolgt. Präventive Sicherheitsverwahrungen von bedrohlichen Dingen ist aber nur dann möglich, wenn ihre Bedrohungsgefahr rechtzeitig wahrgenommen wird, was nicht unproblematisch ist, denn: „Bei dem einen Patienten sind ein Messer oder scharfe Scheren absolut ungefährlich, aber ein Paar Bücherstützen können ... zum Angriff auf einen anderen Patienten“ (Bettelheim 1975, 75) verwendet werden, während einen anderen Patienten wiederum Messer und Schere zu destruktiven Handlungen verführen. Neben der (Nicht-)Ausstattung von Innenräumen mit bestimmten Einrichtungsgegenständen gibt es im Hinblick auf eine erfolgreiche Milieuthherapie noch andere Aspekte zu berücksichtigen, die exemplarisch anhand des Badezimmers und des Speisesaals besprochen werden sollen. Bekanntlich stellen Körperpflege und Essen zwei besonders problematische Bereiche im Leben eines Patienten dar.

2.3.1 Das Badezimmer

Badezimmer und Toilette spielen aufgrund der Schwere der dort ausgetragenen Konflikte eine große Rolle in Bettelheims Milieuthherapie. Sein Ziel bei der Neugestaltung von Badezimmern und Toiletten ist es, jene Orte, wo viele Nöte der Kinder ihren Ursprung haben, zu freundlichen, bequemen Aufenthaltsorten werden zu lassen, wo sich alle wohlfühlen können, einschließlich das Personal. Wenn sich Mitarbeiter nicht gerne in diesen Räumlichkeiten aufhalten, weil das sterile kalte

VI. Milieugestaltung als Weg der Therapie

Weiß unpersönlich kühl auf sie wirkt und weil sie sich nirgends gemütlich hinsetzen, geschweige denn nach Belieben ausstrecken können – „wie sollte dann der Patient zu einer entspannten Einstellung zum eigenen Körper kommen?“ (Bettelheim 1975, 173). In Einrichtungen für psychisch Kranke strahlen Toiletten und Badezimmer auch in heutiger Zeit selten eine behagliche Atmosphäre aus, die Ruhe und Entspannung ermöglicht. Stattdessen machen sie einen sterilen und freudlos-eintönigen Eindruck als erhoffe man sich, die psychischen Erkrankungen mit akribischer Sauberkeit wegwischen oder durch eine strenge Reinlichkeitserziehung wegerziehen zu können. „Wie kann ein Patient in seinem tiefsten Innern glauben, daß es der Analytiker wirklich ehrlich meint, wenn er ihm sagt, er solle seine körperlichen Funktionen akzeptieren und genießen, und er dann dessen Toilette ebenso kalt und abstoßend vorfindet, wie es der rigorosen Reinlichkeitserziehung seiner Mutter entspricht?“ (ebd., 171). Blaue Kacheln, bunte Böden aus abwaschbarem Mosaikglas, Selbstdekoriertes an den Wänden, herumliegende Spielsachen nehmen dem unten abgebildeten Badezimmer der Orthogenic School etwas von dem Geruch des „grauenhaft Antiseptischen“ (vgl. ebd., 174).



Abb.: Badezimmer

Quelle: Bettelheim 1975, 144 ff.

Ein weiteres Anliegen von Bettelheim im Hinblick auf die Gestaltung des Badezimmers ist die Einheit von Körper und Seele, von Körper und Geist auch entsprechend räumlich sichtbar werden zu lassen. Aus diesem Grund wird das Badezimmer – als Bereich, der der Körperpflege dient – mit dem Wohnraum – als Bereich, in dem Gemeinschaftsleben und geistiger Austausch stattfindet – durch einen direkten Zugang miteinander verbunden. Beide Bereiche und die dort stattfindenden Tätigkeiten sind nicht mehr durch zwei getrennte Eingänge voneinander abgekoppelt, sondern sind durch den direkten Zugang zu *einem* größeren Privatbereich zusammengewachsen. Dazu Bettelheim (ebd., 172):

„Ein Patient, der zum Beispiel wohlig in der Badewanne liegt, kann durch die offene Tür mithören, was in seinem Wohnraum vor sich geht und fühlt sich nicht vom Gemeinschaftsleben ausgeschlossen ... Wenn ein Mitarbeiter ohne weiteres aus dem Wohnbereich der Patienten zu jemandem gehen kann, der im Bad oder auf der Toilette ist, ... dann besagt das eindeutig und ohne Worte, daß das, was im Badezimmer geschieht, auf keinen Fall irgend etwas ist, was von den übrigen Dingen des Lebens abgesondert ist. Das ist deshalb so wichtig, weil die wesentliche Spaltung der Persönlichkeit zwischen Geist und Körper stattfindet.“

Neben der Berücksichtigung der Einheit von Körper und Geist, von Es und Ich ist die Gewährung therapeutisch wirkungsvoller Freiheiten in den Badezimmern und Toiletten aufgrund dort auftretender Zwänge und Konflikte eine dringende Notwendigkeit: So sollten Patienten zum einen die Freiheit haben, jene Örtlichkeiten auf ihre höchst individuelle Art und Weise, ihren inneren Bedürfnissen entsprechend, zu benutzen. Zum anderen sollten sie die freie Wahl haben, sie überhaupt nicht benutzen zu müssen. Immer wieder gibt es einige, so Bettelheim (ebd., 177), „die sich weigern, das Badezimmer zeitweilig oder überhaupt zu benutzen, und die sich nur in den Wohnbereichen entleeren. Für diesen Zweck gab es bei uns Mülleimer.“ In „Geburt des Selbst“ stellt uns Bettelheim ein stummes, völlig zurückgezogenes Mädchen namens Laurie vor, das einen recht leblosen Eindruck macht und deren offensichtliches Nichtfunktionieren auch in ihren Ausscheidungsprozessen offenbar wird. Aufgrund ihrer schweren Erkrankung wurde sie an der Orthogenic School sogar ermuntert, „ihren Stuhlgang zu haben wo immer sie wollte: im Bett, auf einem Stuhl, auf dem Schoß der Beraterin oder im Stehen“ (Bettelheim 1995, 135; vgl. ebd., 224; s. Kap. V, 1.5). Nur wenn Kinder eine beruhigende Freiheit in Bezug auf das Ausleben ihrer Ängste (z.B. Ausscheidungs-, Sauberkeits-, Kastrations- und Sexualängste) erfahren, werden sie mutiger und freier über jene Ängste und über die damit

verbundenen traumatischen Erlebnisse sprechen können. Bettelheim (1975, 171) betont, dass sich viele Patienten erst dann so richtig in seiner Einrichtung wohlfühlten, „nachdem es ihnen gelungen war, sich ihren eigenen Trieben gemäß zu entleeren, indem sie der Ausscheidung eine ganz persönliche Note gaben und sie nicht auf die konventionelle Weise betrieben, zu der sie erzogen worden waren.“ Wenn sie bis ins Badezimmer oder bis in die Toilette hinein vom Personal genügend Freiraum zugestanden bekommen, sie selbst am verborgenen stillen Örtchen echte Anteilnahme und zärtliches Umsorgtwerden erfahren, machen sie in der gleichen Situation, in der sie einst eine repressive Sauberkeitserziehung erdulden mussten, in der sie Opfer sexueller Verführung und Stimulierung wurden, diametrale, positive Erfahrungen:

Die Betreuerin eines zwanghaft sauberen Jungen, der durch Verstopfungen der Toilette und Überschwemmungen im Badezimmer gegen eine viel zu strenge Sauberkeitserziehung rebelliert, entleert wochenlang nicht die mit Wasser und Seife verstopften Waschbecken. Sie spielt sogar in diesem schmutzigen Wasser mit ihm. Als man ihm seine auf diese Weise ausgedrückte Wut nicht übel nimmt, sondern sie sogar Anlass zu einem angenehmen Spiel wird und ihm zu einem guten Kontakt mit seiner Betreuerin verhilft, reduzieren sich seine aggressiven Ausbrüche (vgl. Bettelheim 1997, 323 f.). „Andere Kinder müssen ihren Trotz gegen die ihnen von den Eltern aufgezwungene Sauberkeit auf andere Weise ausdrücken. Eines unserer Mädchen pflegte lange auf der Toilette zu sitzen und dabei anale Reden zu führen ... Die Gegenwart der Betreuerin, ohne daß diese jemals Kritik äußerte, war offenbar genau die Art von Beruhigung, die das Kind brauchte“ (ebd., 321). Dadurch, dass sich die Betreuerin nicht empört über die schmutzige Redeweise von dem Mädchen zurückzieht, wird dieses vor einer destruktiven Isolation bewahrt. Der beruhigenden Anwesenheit der Betreuerin ist es zu verdanken, dass die obszönen Reden des Mädchens in einen sozialen Zusammenhang gestellt werden: Selbst bzw. gerade bei schlechtem Benehmen wird an Bettelheims Institut auf sozialen Kontakt mit dem „unartigen“ Kind besonderen Wert gelegt. „Wenn wir Stunden damit zubringen, im richtigen Zeitpunkt den Patienten zu umsorgen oder nur seine Hand zu halten, während er auf der Toilette sitzt, ist das für ihn überzeugender als jegliche Bereitschaft, ihm zuzuhören, wenn er über seine Gefühle, Probleme und Ängste spricht“, schreibt Bettelheim (1975, 171 f.).

Derart ermutigende Erfahrungen bewirken, dass Patienten es wieder wagen, den gefürchteten Ort früherer Unterdrückung aufzusuchen, wenn auch zunächst häufig in der Absicht, durch Verstopfungen, Überschwemmungen, Verwüstungen und Einkoten Rache an ihm zu üben. Doch in vielen Fällen tritt nach der aggressiven Vergeltung der Zeitpunkt ein, ab dem sie über ihre früheren Traumatisierungen zu sprechen beginnen und Geschehenes besser verstehen lernen und verarbeiten wollen. Dadurch verwandelt sich der ursprüngliche Ort der Rache in einen Ort besseren Verstehens. Dabei erweist sich die an der Orthogenic School gewährleistete rund um die Uhr Betreuung als äußerst vorteilhaft. Auf diese Weise können die Betreuer direkt vor Ort erkunden, inwieweit das gegenwärtige Verhalten der Kinder durch traumatisch Erlebtes beeinflusst wird: So konnte Bettelheim und sein Team ein ängstliches Mädchen nur, indem sie „sie beobachteten, während sie auf der Toilette saß, verstehen und ihr später helfen zu verstehen, warum sie immer versuchte, sich die Ohren zuzuhalten. Dies ging weitgehend auf ihre Furcht vor Geräuschen zurück, besonders aber auf die Furcht vor einem Geräusch: dem Rauschen, das das Spülen in der Toilette hervorruft, und das für sie den endgültigen Verlust eines Teils ihres Körpers bedeutete“ (Bettelheim 1997, 327). Durch die Möglichkeit direkter Beobachtung müssen sich die Betreuer nicht mit Vermutungen und symbolischen Ersatzhandlungen begnügen. Schließlich ist „die Puppe, die das Kind auf die Spieltoilette setzt, ... auch dann, wenn das Kind sagt, die Puppe sei es selbst, trotzdem nicht das reale Kind; auch die mit größter Sorgfalt nachgebildete Toilette ist keine wirkliche Toilette, und die Handhabung des Inhalts der Toilette hat auch nicht dieselben Folgen ...“ (ebd., 73). Kindern, die große Ängste in Bezug auf die Sauberkeit und Ausscheidung haben, kann direkter und einfacher geholfen werden, während sie sich reinigen, auf der Toilette sitzen oder gerade dabei sind, ihre diesbezüglichen Abwehrhaltungen abzureagieren, als wenn wirklich Erlebtes im fernen Behandlungszimmer erst einige Zeit später nachgespielt wird. Jede Beruhigung, Trost und Hilfe, die sie just in solch angsterfüllten Momenten erfahren, jede Handlung, die ihnen vor Ort zeigt, dass auf eine von ihnen akzeptierte Art und Weise geholfen wird, unabhängig davon, ob die Mitarbeiter dabei Ekelgefühle und konventionelles Denken zu überwinden haben, können zur festen Grundlage tragfähiger Beziehungen werden. In diesem Zusammenhang berichtet Bettelheim (1975, 175 f.) von einem magersüchtigen Mädchen mit schwerem Waschwang, die vor und

nach ihrer Entleerung die Toilette mit einer großen Menge Papier verstopft, so dass ihre Exkremente nicht hinuntergespült werden können, sie sich ständig davon beschmutzt fühlt und sich daraufhin die ganze Zeit wäscht. Die erste Beziehungsaufnahme mit ihrer Betreuerin begann bezeichnenderweise genau in dem Augenblick, „als diese sie etwas von der ‘Schmutzarbeit’ entlastete, indem sie die Toiletten-schüssel für sie mit Papier vollstopfte, und, nachdem die Patientin sich entleert hatte, die dicken Schichten Papier darüberlegte. Die Patientin fühlte sich daraufhin weniger beschmutzt und nahm von da an weniger Duschen ... Der Vorgang hatte ihr zwei Dinge bewiesen: daß wir ihr *nach ihren eigenen Maßstäben* helfen wollten, und dazu in der Lage waren“ (ebd., 176).

2.3.2 Der Speisesaal

An der Orthogenic School wird großer Wert darauf gelegt, eine unpersönliche, anstaltsmäßige Massenabfütterung zu vermeiden. Schließlich ist das Essen etwas sehr Persönliches, bei dem – wenn es Vergnügen bereiten soll – nicht allein die Sättigung, sondern neben dem leiblichen auch das seelische Wohlbefinden des Empfängers im Vordergrund steht. „Zu den bedeutsamsten Hinweisen für den Patienten über die Absichten der Anstalt gehört, ob er nicht nur gut, sondern liebevoll ernährt werden wird“, betont Bettelheim (1975, 164). Die Patienten an seiner Einrichtung müssen daher nicht erst lange an einer Essensausgabe anstehen, sie brauchen sich nicht auf einem eintönigen Tablett ihre Mahlzeit und ihr Besteck selbst zu besorgen, wie es im anonymen Mensabetrieb üblich ist. Stattdessen finden sie beim Eintritt in den Speisesaal bereits den Tisch einladend gedeckt entsprechend der Anzahl der Tischgenossen – Schlafräumgruppe und diensthabende(r) Erzieher(in) sitzen an einem Tisch. „Obwohl zu jedem Gedeck ein Messer gehörte, ist niemals etwas Schlimmes damit passiert ... Anscheinend hielt unser Vertrauen in die Patienten, ausgedrückt durch die Tatsache, daß stets Messer zur Verfügung standen, selbst die unkontrolliertesten Patienten zurück. Zuweilen war es nötig, ein Messer vorübergehend zu entfernen ..., nachdem der Patient zu erkennen gegeben hatte, daß die Versuchung, das Messer in einem bestimmten Augenblick der Mahlzeit destruktiv zu benutzen, zu groß für ihn war“ (ebd., 165). Auf runden Tischen, die laut Bettelheim gesprächsförderlicher sein sollen als eckige, stehen schon kalte Speisen wie Brot, Butter, Salate, kalte Platten etc. bereit. Dagegen werden die

warmen Speisen vom Küchenpersonal erst gebracht, nachdem alle sitzen. Ein Gang wird nach dem anderen mit jeweils neuen Tellern und frischem Besteck serviert (vgl. ebd., 69 u. 165 f.). Diese freundlich gedeckten Tische, auf denen hübsch gemustertes Porzellan und schöne Gläser stehen, und die von bequemen Stühlen umgeben sind, heißen die eintretenden hungrigen Gäste willkommen, laden sie zum gemütlichen Verweilen ein und zeigen, wie ernst und wichtig die Hausgäste – einschließlich deren Ernährung – genommen werden (vgl. ebd., 69 u. 166; Jurgensen 1976, 35). Die Zerbrechlichkeit des verwendeten Geschirrs vermittelt den Patienten, dass man ihnen zutraut mit Zerbrechlichem umzugehen und ihnen nicht von vornherein Zerstörung unterstellt. Teller und Gläser aus unzerbrechlichem Material signalisieren den Patienten dagegen stillschweigend, dass man bei ihnen auf alles „Unschöne“ gefasst ist, auch auf die absichtliche Zerstörung schöner Dinge. Außerdem bekommen sie durch die Kostbarkeit des Geschirrs veranschaulicht, um wie viel kostbarer sie selbst für die Anstalt sind, die selbst beim Tischgedeck keine Kosten und Mühen scheut, wenn dies ihrem Heilungsprozess zugutekommt. Aus therapeutischer Sicht verfolgt die Möglichkeit der Sachbeschädigung noch einen weiteren Zweck. Schließlich ist gewaltsames „Zerbrechen von Geschirr wegen irgendeines unbezwingbaren Triebs oder aus dem Bedürfnis heraus, irgend etwas Nachdruck zu verleihen ... nur dann ein ‘Schaden’, wenn es nicht konstruktiv verarbeitet wird ... Wird das Vorkommnis richtig akzeptiert, als Zeichen von großem Zorn oder von Verzweiflung, worauf man mit Einfühlung und Verständnis reagieren muß, dann kann aus so einem Zertrümmerungsvorfall viel gewonnen werden“, wie Bettelheim (1975, 169) aus langjähriger Erfahrung zu berichten weiß.

Die Erzieher, die im Dienst sind, essen gemeinsam mit ihrer Gruppe an einem Tisch, bedienen sie mit Getränken ihrer Wahl, geben das Essen auf, verschaffen den Kindern während der Mahlzeiten infantile Genüsse, nach denen diese nicht zu bitten wagen, z.B. indem sie sie wie Babies füttern und sie mit dem Essen herumpanschen lassen, sie wischen verschüttete Speisen auf und beseitigen Erbrochenes oder Zerbrochenes. Für den therapeutischen Prozess kann es durchaus von Vorteil sein, wenn der Betreuer bei den Mahlzeiten so ausgiebig beschäftigt ist:

Zum einen ist es „ziemlich schwierig, seinen Zorn auf einen Menschen durchzuhalten, der in positiver Einstellung die Unordnung forträumt, die man selbst verursacht hat“ (ebd., 166), worauf bereits im Kapitel II, 1.2.3 „Prinzip Ordnung“ hingewiesen

wird. Zum anderen lässt sich bei Betreuern, die beispielsweise durch derartige Aufräumarbeiten etwas abgelenkt sind, manches Problem unkomplizierter und so ganz nebenbei ansprechen. Darüber hinaus wagen Kinder, die intensive persönliche Kontakte noch scheuen, eher über unangenehme Dinge zu sprechen, wenn ihnen der Betreuer während der turbulenten Essenszeit nur eine ungezielte Aufmerksamkeit schenken kann. „Manche Kinder benützen die Essenszeit, um Schwierigkeiten zu äußern, die in anderen Bereichen entstanden sind ... Durch ihre Neigung, mit dem Essen herumzuschmierem oder zu pantschen, reagieren sie vielleicht auf eine zu strenge Sauberkeitserziehung ...“ (Bettelheim 1997, 198), die sie nicht im Bad zum ersten Mal auf diese Weise zur Sprache bringen, sondern interessanterweise beim Essen. So besprechen die Betreuer beim Essen sowohl Probleme, die dort ihren Ursprung haben, als auch jene, die andernorts entstanden sind. Auf jeden Fall setzen sie alles in Bewegung, damit sich ihre Sprösslinge am Tisch wohler fühlen können und das Essen für ihre zum Teil erheblich essgestörten Schützlinge zu einem erfreulicherem Erlebnis wird, als sie das von ihrem bisherigen Leben gewohnt sind. „Das Essen mit anderen ist für viele Kinder so unerfreulich gewesen, daß sie zuerst ... wieder lernen müssen, daß Essen nicht unbedingt ein Elend sein muß“ (ebd., 179). Nur wenn Kinder mit Vergiftungswahn sich im gemeinsamen Esszimmer selbst davon überzeugen können, dass Kinder und Mitarbeiter das Gleiche essen, niemand vergiftet wird und die Speisen den anderen sogar schmecken, beginnen sie die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass auch ihr Essen in Ordnung sein und auch ihnen wohl tun könnte (vgl. ebd., 188 ff.). Eigene Beobachtungen und vor allem das vorbildliche Beispiel anderer Kinder wirken glaubhafter als die besten Argumente, die von Betreuerseite ausgiebig vorgetragen werden. Zumal psychisch kranke Kinder in ihrem Leben schon oft genug von Erwachsenen mit Worten belogen und betrogen worden sind. Nur wenn die Kinder mit ihren eigenen Augen sehen können, wie ernsthaft die Mitarbeiter – einschließlich des Küchenpersonals – darum bemüht sind, ihnen die Essenssituation so angenehm wie möglich zu machen, besteht Aussicht, dass aus ihrem krankhaften Essfrust sich allmählich eine vergnügt-genießeriische und vor allem gesunde Esslust entwickeln kann.

Insbesondere zur Sozialisierung von Ausreißern stellt Nahrung ein bevorzugtes Mittel dar (vgl. Bettelheim 1985, 364 ff.: Fallbeispiel eines verwahrlosten Jungen (Harry);

ders. 1997, 171 ff.; ders. 1975, 68 ff.; Jurgensen 1976, 180). Auf ihren abenteuerlichen Streifzügen müssen sie Essbares häufig schmerzlich vermissen, weshalb für Ausreißer Hunger oft der einzige Grund für ihre Rückkehr zu sein scheint. Das Vorhandensein von Nahrung stillt ihr Ausgehungertsein, zum Teil auch in emotionaler Hinsicht, da es Spannungsabfuhr ermöglicht sowie Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Schließlich „wird Nahrungsüberfluß nicht nur als Fülle guter Dinge im allgemeinen empfunden, sondern als reichlich vorhandene allgemeine Sicherheit“ (Bettelheim 1997, 171). Zu jeder Tages- und Nachtzeit steht daher an der Orthogenic School ein ausreichendes Nahrungsangebot – auch für die Spätheimkehrer – zur Verfügung, was eine Betreuerin, wie bereits weiter oben erwähnt (s. Kap. II, 2.4.2), zu dem Neologismus veranlasst: „It’s the eatingest place I’ve seen“ (Hilldrup zit. nach Sutton 1996, 499). So gibt es neben drei ausgiebigen Hauptmahlzeiten zwei Imbisse – nachmittags um 15.00 Uhr und vor dem Schlafengehen; Kekse und Süßigkeiten sind für jedes Kind jederzeit frei zugänglich, ebenso stehen jedem Kind jederzeit die Grundnahrungsmittel Butterbrot und Milch zur Verfügung (vgl. Bettelheim 1997, 171 u. 176 f.). Bettelheim schildert den Fall eines Mädchens, das zahlreiche und schwere frühkindliche Mangelenerlebnisse³ durchleben musste und eine ausgeprägte Gier und Angst in Bezug auf die Nahrung aufweist: „Sehr lange hatte Grace keine größere Angst als die, es könnte nicht genug zu essen da sein und sie müsse hungern. Auch sie konnte erst persönliche Beziehungen herstellen ... nachdem sie die Gewißheit hatte, daß ausreichend Nahrung vorhanden und jederzeit zu haben war“ (ebd., 185). Da die Patienten in Bettelheims Einrichtung zu keiner Zeit hungern müssen und ihnen ständig eine ausreichende Grundversorgung zugestanden wird, wird ihre Gier nach Essbarem gezügelt. Schließlich fällt es einem mit gesättigterem Magen und ohne die Angst, nicht genug zu essen zu bekommen, um einiges leichter, sich nicht bei den Hauptmahlzeiten ausschließlich auf das Essen zu konzentrieren, sondern auch auf soziales Verhalten und persönliche Interaktionen zu achten und den Umgang miteinander zu üben.

³ In diesem Zusammenhang weist Bettelheim (ebd., 175) darauf hin: „Mangelenerlebnisse in der frühen Kindheit scheinen in vieler Hinsicht zu Gier zu führen, wenn auch die Gier nach Essbarem ein besonders wichtiges und häufiges Symptom bei Kindern zu sein scheint, die die Folgen ihrer Mangelenerlebnisse im Säuglingsalter noch nicht überwunden haben.“

Abschluss

Beim Durchgang dieser Arbeit wird an mehreren Stellen deutlich, dass Bettelheim seine Überlegungen und theoretischen Ausführungen auffallend häufig in Beziehung zu seiner eigenen Lebensgeschichte setzt. Entsprechend dem hohen Stellenwert, den er selbst seiner Biographie im Hinblick auf seine theoretische und praktische Schaffenskraft beigemessen hat, wurden bestimmte Themen einzelner Kapitelabschnitte des Öfteren in einen größeren lebensgeschichtlichen Zusammenhang gebracht. Allerdings geschah dies – bezogen auf die gesamte Studie – eher nebenbei und unchronologisch.

Zu Beginn des *ersten Kapitels* (Kap. I, 1) wurden jedoch biographische Ereignisse ausführlich und vor allem in chronologischer Reihenfolge erörtert. Es handelte sich um biographische Begebenheiten, die Bettelheims Persönlichkeit entscheidend geprägt sowie sein Leben und Werk maßgeblich beeinflusst haben. Biographische Ausgangspunkte, die zugleich wichtige Bezugspunkte für Bettelheims (pädagogische) Reflexionen und (Psycho-)Analysen sind, wurden erforscht und detailliert dargestellt. Dabei fiel in besonderer Weise auf, dass Bettelheims beeindruckende Authentizität das Resultat einer wahrhaften und lebenslangen Auseinandersetzung mit seiner Biographie ist.

Das Faszinierende an Bettelheim ist, wie gezielt er seine Biographie als stete Handlungs- und Erkenntnisquelle zu nutzen wusste, wenn es um die Weiterentwicklung seiner Pädagogik und deren Umsetzung ging. Es scheint, als seien es in erster Linie biographische Motive, die ihn immer wieder dazu antrieben, Großes bewegen zu wollen. So setzte Bettelheim alles in Bewegung, um anderen aus ihrer Notlage zu helfen, wie auch ihm einst als ehemaliger KZ-Häftling im amerikanischen Exil geholfen wurde. Biographisch Erlebtes wurde für ihn zu einer einzigartigen inneren Kraftquelle, über die nur wenige Pädagogen verfügen.

Die sehr enge, aufeinander angewiesene Verknüpfung zwischen Biographie, wissenschaftlicher Schaffenskraft und pädagogisch-therapeutischem Wirken wurde exemplarisch an entsprechenden Schnittstellen offengelegt und somit transparent gemacht. Beeindruckend an Bettelheim ist, wie engmaschig er die genannten drei Stränge miteinander verwoben hat, so dass ein sich gegenseitig befruchtendes,

symbiotisches Wechselgeflecht entstehen konnte, welches zugleich seine Stärke ausmacht. Jene Trias von Biographie, wissenschaftlichem Denken und pädagogisch-therapeutischem Handeln macht im Wesentlichen „das Einzigartige des vielseitigen Bruno Bettelheim“ aus, nach dem das gesamte erste Kapitel suchend Ausschau hielt.

Das *zweite Kapitel*, das die soziokulturelle Prägung Bettelheims näher betrachtete, zunächst fokussiert auf dessen Wiener Zeit (Kap. II, 1), gab Aufschluss über dessen aus europäischer Zeit stammendes gesellschaftliches Erbe, welches er auch nach seiner Vertreibung im amerikanischen Exil bemüht war zu bewahren (Kap. II, 2).

Darüber hinaus wurde etwas von der damaligen Wiener Atmosphäre spürbar, beispielsweise:

- wie sehr das Wien Bettelheims von einer eigenartigen, melancholisch-morbiden, sexuell getönten Stimmung geprägt war,
- wie sehr das Wien Bettelheims das Wien Freuds war, der sich intensiv mit dem Todes- und dem Geschlechtstrieb auseinandersetzte,
- wie sehr das Wien Bettelheims gleichwohl auch das Wien Montessoris war, das durch fortschrittliche Experimentierfreudigkeit und eine offene geistige Aufbruchstimmung gekennzeichnet war und
- wie sehr das Wien Bettelheims sich bedrohlich zu verändern begann und tragi-scherweise zu Hitlers Wien wurde.

Bettelheim war Zeitzeuge wie das sozialdemokratisch ausgerichtete „rote“ Wien der 20er und 30er Jahre zunehmend zu einem nationalsozialistischen „braunen“ Wien mutierte.

Im Anschluss wurde der Frage nach der soziokulturellen Prägung Bettelheims weiter nachgegangen, indem der Blick ausgeweitet wurde vom kulturellen Milieu seines europäischen Heimatlandes auf das seines amerikanischen Gastlandes.

Dabei wurde die kulturelle Verschiedenheit der Alten und der Neuen Welt betont (Kap. II, 2.1 u. 2.5), daraus resultierende Anpassungsschwierigkeiten ebenso erläutert (Kap. II, 2.2) wie die Geschicktheit, mit der Bettelheim jene Andersartigkeit

beider Lebenswelten für seine pädagogisch-therapeutische Arbeit erfolgreich zu nutzen wusste (Kap. II, 2.3 u. 2.4).

Die im *dritten Kapitel* vorgenommene Vorstellung der im Therapieprozess beteiligten Personen – Patienten, Mitarbeiter und Direktor – ist unverzichtbar, möchte man die Therapie selbst kennenlernen.

Zumal es ja gerade das Markenzeichen von Bettelheims Milieuthérapie ist, die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung zum Dreh- und Angelpunkt einer erfolgreichen Milieugestaltung gemacht zu haben; dieser Zusammenhang wurde im ersten Teil des sechsten Kapitels explizit herausgestellt (Kap. VI, 1).

In den *Kapiteln zur Milieuthérapie* (Kap. IV-VI) kam durchgängig die außergewöhnliche hermeneutische Kompetenz Bettelheims zum Tragen. Die Fähigkeit zur Selbstkritik, die Bereitschaft zur Infragestellung seiner eigenen Person und Arbeit ebenso wie die Bereitschaft zur ständigen „experimentellen“ Überprüfung von bislang hypothetisch Angenommenem stellten für Bettelheims hermeneutische Vorgehensweise unentbehrliche Schlüsselqualifikationen dar.

Mit Hilfe einer Vielzahl von klinischen Beobachtungen, Hypothesen und Interpretationen rang Bettelheim um ein Mehr an Verständnis. Eine permanente und gründliche Vertiefung und Verbesserung des Verstehensprozesses zeichnet in einzigartiger Weise die von Bettelheim entwickelte Milieuthérapie aus. Nahezu alles, was an der Orthogenic School geschah bzw. nicht geschah, all die milieuthérapeutischen Erfahrungen wurden von Bettelheim reflexiv auf deren Kontext hin zu deuten und zu verstehen versucht. Es war ein ihn auszeichnendes Charakteristikum, mittels zahlreicher Einzelheiten und unauffälliger Details die Gesamtproblematik ableiten zu können. Er schulte den Blick auf scheinbare Kleinigkeiten, auf unscheinbar daher kommende Ereignisse, blieb aber nicht starr darauf fixiert, sondern nutzte den erweiterten Blick gekonnt zur Erfassung der Gesamtsituation.

Bettelheim, der eine weitreichende Verstehenskompetenz entfaltete, entwickelte jedoch keine stringente, systematische Theorie. Entsprechend dürftig ist der theoretische Anspruch der Milieuthérapie, der im *vierten Kapitel* auf dem Prüfstand war. Es wurde hierbei deutlich, dass das Fehlen einer überprüfbaren Theorie und ein Mangel an wissenschaftlicher Methodologie bei Bettelheim zu konstatieren ist. Allerdings ist seine anekdotenhafte Art und Weise, Sachverhalte darzustellen

und seine narrative Dokumentation von Behandlungsberichten gleichwohl von theoretischer Bedeutung. Insbesondere in den letzten drei Kapiteln der vorliegenden Arbeit wurde eingehend ausgeführt, wie beachtlich das theoretische Potential von Bettelheims milieuthérapeutischen Überlegungen, seinen reflexionsreichen Praxisberichten, seinen durchdachten Fallstudien und gedankenreichen Interpretationen ist.

Aus diesem Grund wurden im vierten Kapitel Bettelheims zahlreiche und sehr detaillierte Ausführungen zur Milieuthérapie anhand dreier wesentlicher inhaltlicher Ansprüche theoretisch zu verorten versucht (Kap. IV, 1-3).

Dem an dritter Stelle genannten theoretischen Anspruch der Milieuthérapie als ein psychoanalytisch orientiertes Therapiekonzept (Kap. IV, 3) wurde eine besondere Stellung eingeräumt, weshalb dieser am ausführlichsten behandelt wurde. Denn Bettelheim selbst bezeichnete die Anwendung der Psychoanalyse auf die Erziehung als das Kernstück seines Lebenswerkes (vgl. Bettelheim 1995, 17). Jene Prioritätensetzung entspricht der im Laufe dieser Arbeit mehrfach vorgenommenen wissenschaftlichen Einordnung Bettelheims als ein primär in der Tradition der Psychoanalyse stehender Pädagoge (Kap. I, 3).

Inwiefern Bettelheim als kritischer psychoanalytischer Pädagoge die Fähigkeit zu unkonventionellem Querdenken beherrscht, wurde anhand der im *fünften Kapitel* dargelegten Behandlungsgesichtspunkte seiner Milieuthérapie offenkundig. Insbesondere der zuerst genannte Gesichtspunkt, der Umkehrungsgesichtspunkt (Kap. V, 1), kann als Beleg für Bettelheims ungewöhnliche, die Dinge auf den Kopf stellende Denkweise herangezogen werden. Bettelheims Umkehr von konventionellen Denk- und Handlungsmustern wurde in seiner Radikalität und Originalität anhand von elf Fallbeispielen herausgearbeitet (Kap. V, 1-11). Sinnloses oder gar Destruktives verstand er mit kreativer Intelligenz und empathischer Kompetenz geschickt in Sinnvolles und Konstruktives umzudrehen. Als wichtiges Resultat des fünften Kapitels gilt es festzuhalten, dass Bettelheim mit Hilfe der aufgeführten charakteristischen Behandlungsmaximen, bizarren Verhaltensweisen das Bizarre und paradoxen Reaktionen das Paradoxe zu nehmen wusste.

Das *sechste*, die Arbeit abschließende *Kapitel* zeigte auf, inwiefern *das* Mittel der Bettelheim'schen Therapie eine am Wohl des Patienten ausgerichtete Milieugestaltung ist.

Hervorgehoben wurde, dass bei Bettelheim die Milieugestaltung zugleich eine Beziehungsgestaltung miteinschließt, die außerdem von besonderer Bedeutung ist (Kap. VI, 1). So ist Bettelheims Milieuthherapie vor allem Beziehungstherapie, die bereits großen Wert auf den Anfang einer Beziehung legt (Kap. VI, 1.1). Menschlichen Begegnungen wurde eine viel stärkere heilsame Wirkmacht zugesprochen als einer therapeutisch noch so gut durchdachten äußeren Umgebung. Auf die Milieugestaltung unter dem Aspekt der Raumgestaltung wurde daher erst nachrangig im zweiten Teil des sechsten Kapitels eingegangen (Kap. VI, 2). Gegenstand diesbezüglicher Betrachtungen war die Gestaltung einer „heilsamen“, dinglichen Umwelt unter besonderer Berücksichtigung von tiefenpsychologischer Symbolik, ästhetischen Gesichtspunkten, Komfort- und Sicherheitsaspekten.

Allen milieugestalterischen Überlegungen des sechsten Kapitels lag eine für Bettelheim typische (Denk-)Umkehrung zugrunde (Kap. V, 1):

Dem bislang erlebten *Mangel* der Kinder, der ihre Krankheit bewirkte, galt es einen noch nicht erlebten *Überfluss* entgegensetzen, der zur Heilung beitragen sollte.

Der Grundgedanke eines „heilsamen Komforts“ durchzog implizit die gesamte, von Bettelheim durchgeführte Milieugestaltung, die auch die verborgensten Ecken der Orthogenic School einbezog. Aus diesem Grund wurde im sechsten Kapitel so konkret nach dem heilsam Komfortablen der Bettelheim'schen Milieuthherapie gesucht.

Insgesamt lässt sich Bettelheims Milieugestaltung als ein sehr detailliert ausgearbeitetes Therapieprogramm verstehen, das Patienten weit über das herkömmliche Normalmaß hinausgehende Rechte und Privilegien zusichert sowie in scheinbar nebensächlichen Routinetätigkeiten Therapiechancen wahrnimmt. Bei Bettelheim ist ein deutliches Mehr an Komfort für den Heilungsprozess grundlegend notwendig und kein überflüssiges Extra.

Abschließend lässt sich die gleich zu Beginn dieser Arbeit einsetzende Suche nach dem Einzigartigen des vielseitigen Bruno Bettelheim und seines Lebenskontextes (Kap. I-II) sowie nach dem Besonderen seiner Milieuthherapie (Kap. III-VI) wohl am ehesten auf folgenden, gemeinsamen Nenner bringen:

Das was Bettelheim und sein Leben auszeichnet, ist die Beharrlichkeit und Gründlichkeit, mit der er von anderen, aber in erster Linie von sich selbst das entscheidende Mehr an Engagement forderte, das allen zu einem entscheidenden Mehr an Leben verhelfen sollte.

Bezogen auf die von ihm entwickelte Milieuthherapie hieße das:

Nur wenn Therapieverantwortliche bereit sind, die Grenzen des Gewöhnlichen zu überwinden, sind auch die Kinder dazu in der Lage, Außergewöhnliches zu leisten: trotz schlechter Prognose zu gesunden.

Um Letzteres zu erreichen, lebte Bettelheim mit der ihn auszeichnenden Konsequenz, aber auch mit der für ihn typischen Ambivalenz mit und vor allem für „seine“ kranken Kinder.

Literaturverzeichnis

I. Schriften Bettelheims

Bettelheim, B. (1948):

Closed Institutions for Children? In: Bulletin of the Menninger Clinic, 12, 135-142

Bettelheim, B. (1948 a):

Somatic Symptoms in Super-Ego Formation. In: The American Journal of Orthopsychiatry, 18, 649-658

Bettelheim, B. (1949):

A Psychiatric School. In: Quarterly Journal of Child Behavior, 1, 86-95

Bettelheim, B. (1957):

Review of Jones, E. The Life and Work of Sigmund Freud. Vol. 1 and 2. New York. In: The American Journal of Sociology, 62, 418-420

Bettelheim, B. (1966):

Training the Child Care Worker in a Residential Center. In: The American Journal of Orthopsychiatry, 36 (4), 694-705

Bettelheim, B. ([1974] 1975):

Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. (A Home for the Heart. New York 1974)

Bettelheim, B. (1975 a):

Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder. In: Neue Sammlung, 15. Jg., H. 1, 2-14

Bettelheim, B. (1975 b):

Bettelheim an Carl Frankenstein, Brief vom 13. Januar 1975. In: Sutton, N. (1996), 543

Bettelheim, B. (1976):

Autismus und Psychoanalyse. Ein Gespräch mit Bruno Bettelheim. In: Psychologie Heute, 3. Jg., H. 2, 12-18

Bettelheim, B. ([1962] 1977):

Gespräche mit Müttern. München: Piper (Dialogues with Mothers. New York 1962)

Bettelheim, B. ([1976] 1980):

Kinder brauchen Märchen. 2. Aufl. München: DTV (The Uses of Enchantment. New York 1976)

Bettelheim, B. (1980 a):

Eltern und Kinder müssen wieder lernen, ihre Probleme in der Familie zu lösen. Redaktionsgespräch mit Bruno Bettelheim. In: Bild der Wissenschaft, September 1980, 17. Jg., H. 9, 118-127

Bettelheim, B. ([1979] 1982):

Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie der Extremsituation. München: DTV (Surviving and Other Essays. New York 1979)

Bettelheim, B. ([1982] 1984):

Freud und die Seele des Menschen. Düsseldorf: Claassen (Freud and Man's Soul. New York 1982)

Bettelheim, B. ([1955] 1985):

So können sie nicht leben. Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder. München: DTV (Truants from Life. The Rehabilitation of Emotionally Disturbed Children. New York 1955)

Bettelheim, B. (1986):

Bettelheim an Carl Frankenstein, Brief vom 18. Januar 1986. In: Sutton, N. (1996), 473

Bettelheim, B. (1987):

Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit. 5. Aufl. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. (A Good Enough Parent. New York 1987)

Bettelheim, B. (1987 a):

Kinder brauchen Monster. Aus einem Gespräch mit dem Psychoanalytiker Bruno Bettelheim über das Leben heute. In: Frankfurter Rundschau, 13. Oktober 1987, S. 9

Bettelheim, B. (1987 b):

Eltern müssen nicht perfekt sein. Bruno Bettelheim im Gespräch mit Heiko Ernst. In: Psychologie Heute, Oktober 1987, 14. Jg., H. 10, 28-32

Bettelheim, B. (1988):

Kulturtransfer von Österreich nach Amerika, illustriert am Beispiel der Psychoanalyse. In: Stadler, F. (Hrsg.) (1988), Bd. 2, 216-220

Bettelheim, B. (1990):

Themen meines Lebens. Essays über Psychoanalyse, Kindererziehung und das jüdische Schicksal. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. (Freud's Vienna and Other Essays. New York 1990)

Bettelheim, B. (1991):

Das therapeutische Milieu. In: Zeig, J. K. (Hrsg.) (1991), 365-378

Bettelheim, B. ([1967] 1995):

Die Geburt des Selbst. The Empty Fortress. Mit einem Vorwort von Jochen Stork. Frankfurt/M.: Fischer (The Empty Fortress. Infantile Autism and the Birth of the Self. New York 1967)

Bettelheim, B. ([1960] 1995 a):

Aufstand gegen die Masse. Die Chance des Individuums in der modernen Gesellschaft. 4. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer

(The Informed Heart. Autonomy in a Mass Age. New York 1960)

Bettelheim, B. ([1950] 1997):

Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. Stuttgart: Klett-Cotta

(Love is not Enough. The Treatment of Emotionally Disturbed Children. New York 1950)

Bettelheim, B. / Ekstein, R. ([1990] 1994):

Grenzgänge zwischen den Kulturen. Das letzte Gespräch zwischen Bruno Bettelheim und Rudolf Ekstein. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 49-60

Bettelheim, B. / Fremon, C. ([1991] 1994):

Liebe und Tod. Ein Gespräch zwischen Bruno Bettelheim und Celeste Fremon. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 99-111

Bettelheim, B. / Hermann, I. (1993):

Erziehung zum Leben. Gespräch mit Ingo Hermann in der Reihe „Zeugen des Jahrhunderts“. Göttingen: Lamuv

Bettelheim, B. / Karlin, D. ([1975] 1986):

Liebe als Therapie. Gespräche über das Seelenleben des Kindes. 3. Aufl. München [u.a.]: Piper

(Un autre regard sur la folie. Paris 1975)

Bettelheim, B. / Karlin, D. ([1990] 1994):

Bruno Bettelheim über seine Arbeit, die Krise der Psychoanalyse, Alter und Selbstmord. Gespräch zwischen Daniel Karlin und Bruno Bettelheim.

In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 67-70

Bettelheim, B. / Rosenfeld, A. A. (1993):

Kinder brauchen Liebe. Gespräche über Psychotherapie. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. (The Art of the Obvious, Developing Insight for Psychotherapy and Everyday Life. New York 1993)

Bettelheim, B. / Sanders, J. (1979):

Milieu-Therapy: The Orthogenic School Model. In: Noshpitz, J. (Hrsg.) (1979): Basic Handbook of Child Psych., Vol. 3, 216-230. New York

Bettelheim, B. / Sylvester, E. (1948):

A Therapeutic Milieu. In: The American Journal of Orthopsychiatry, 18, 191-206

Bettelheim, B. / Sylvester, E. (1949):

Milieu Therapy. Indications and Illustrations. In: Psychoanalytic Review, 36, 54-68

Bettelheim, B. / Wright, B. (1955):

Staff Development in a Treatment Institution. In: The American Journal of Orthopsychiatry, 25, 705-719

II. Weitere Literatur

Abrams, J. (Hrsg.) (1993):

Die Befreiung des Inneren Kindes. Mit einem Beitrag von Bruno Bettelheim.

Bern [u.a.]: Scherz

Adam, E. (Hrsg.) (1981):

Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938. Symposiumsdokumentation.

Wien [u.a.]: Böhlau

Adorno, T. (1966):

Erziehung nach Auschwitz: Vortrag in einer Sendereihe des Hess. Rundfunks 1966.

Erschienen in: Arbeitsgemeinschaft der Evang. Jugend (AEJ) in der Bundesrepublik Deutschland u. Berlin West e.V., Stuttgart 1978

Aichhorn, A. ([1925] 1957):

Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Mit einem

Geleitwort von Sigm. Freud. 4. Aufl. Bern [u.a.]: Huber

Aichhorn, A. (1972):

Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Zwölf Vorträge über psychoanalytische

Pädagogik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Aichhorn, A. (1974):

Psychoanalyse und Erziehungsberatung. Frankfurt/M.: Fischer

Aichhorn, T. (1981):

Bausteine zu einer Biographie August Aichhorns. In: Adam, E. (Hrsg.) (1981), 69-87

Aichhorn, T. (2003):

Bruno Bettelheims „Wiener Traditionen“.

In: Zeitschrift für Politische Psychologie, 11. Jg., Nr. 1-3, 71-89

Alheit, P. (1966):

„Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen

Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hrsg.):

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 276-307

Ammon, G. (Hrsg.) (1973):

Psychoanalytische Pädagogik. Hamburg: Hoffmann und Campe

Ascher, F. (1945):

„Wie herrlich wäre das Leben, wenn“ In: Austro American Tribune, Juni 1945,

S. 16 (DÖW Bibliothek 3002). Vgl. Dok. 109

Asperger, H. (1944):

Die autistischen Psychopathen im Kindesalter.

Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten 117, 76-136

Bernfeld, S. (1925):
Psychologie des Säuglings. Wien: Springer

Bernfeld, S. ([1925] 1979):
Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bernfeld, S. ([1921] 1996):
Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (1996): Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke, Bd. 11, Sozialpädagogik, 9-155. Weinheim [u.a.]: Beltz

Berthelsen, D. (1987):
Alltag bei Familie Freud. Die Erinnerungen der Paula Fichtl. Hamburg: Hoffmann u. Campe

Bittner, G. / Rehm, W. (1964):
Psychoanalyse und Erziehung. In: dies. (Hrsg.) (1964): Psychoanalyse und Erziehung, 11-32. Bern [u.a.]: Huber

Bleuler, E. (1911):
Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien. In: Aschaffenburg, G. (Hrsg.): Handbuch der Psychiatrie. Spezieller Teil, 4. Abt., 1. Hälfte. Leipzig [u.a.]: Deuticke

Bloch, E. (1985):
Das Prinzip Hoffnung. Werkausgabe Bd. 5, 1-3. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Böhm, W. (1969):
Maria Montessori. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Botz, G. et al. (Hrsg.) (1978):
Bewegung und Klasse. Studien zur österreichischen Arbeitergeschichte. Wien [u.a.]: Europa-Verl.

Briefe:
Sigmund Freud: Briefe 1873-1939. Hrsg. von Ernst und Lucie Freud. 2., erw. Aufl. Frankfurt/M. 1968: Fischer

Büttner, C. / Elschenbroich, D. / Ende, A. (Hrsg.) (1993):
Kinderbilder - Männerbilder. Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen, Bd. 10. Weinheim [u.a.]: Beltz

Chadwick, H. / Evans, G. R. (Hrsg.) (1988):
Weltatlas der alten Kulturen. Das Christentum. München: Christian-Verl.

Cleaver, L. (1997):
Zur Aktualität Bruno Bettelheims - Ein persönlicher Bericht. In: Krümenacker, F.-J. (Hrsg.) (1997), 19-42

- Cohler, B. J. / Zimmerman, D. P. / Crowe, J. (1997):
Bruno Bettelheim, Milieu und Krisenintervention mit Kindern der Gewalt.
In: Krumenacker, F.-J. (Hrsg.) (1997), 142-159
- Colla, H. E. (1981):
Heimerziehung. Stationäre Modelle und Alternativen. München: Kösel
- Colla, H. E. et al. (Hrsg.) (1999):
Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied [u.a.]:
Luchterhand
- Coser, L. (1988):
Die österreichische Emigration als Kulturtransfer Europa - Amerika. In: Stadler, F.
(Hrsg.) (1988), Bd. 2, 93-101
- Darnton, N. (1990):
„Beno Brutaheim“? A Revered Child Psychologist Comes Under Attack for Abusive
Methods. In: Newsweek, September 10, 57-58
- Dempsey, D. (1970):
Bruno Bettelheim Is Dr. No. In: The New York Times Magazine, January 11, 22-23 u.
107-111
- Denker, R. (1995):
Anna Freud zur Einführung. Hamburg: Junius
- Dieckmann, H. (1991):
Gelebte Märchen: Lieblingsmärchen der Kindheit. Mit einem Vorwort von Bruno
Bettelheim. Erw. u. überarb. Neuaufl., 1. Aufl. Zürich: Kreuz-Verl.
- Donat, A. (1964):
Jewish Resistance. New York: Warsaw Ghetto Resistance Organization
- Drucker, P. F. (1981):
Zaungast der Zeit. Ungewöhnliche Erinnerungen an das 20. Jahrhundert.
Düsseldorf [u.a.]: Econ-Verl.
- Eggers/Fegert/Resch (2004):
Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. Berlin [u.a.]: Springer
- Ekstein, R. (1967):
Lili E. Peller's Psychoanalytic Contributions to Teaching. In: Reiss-Davis Clinic
Bulletin, Bd. 4, Nr. 1, 6 ff.
- Ekstein, R. (1972):
In Quest of the Professional Self. In: Burton, A.: Twelve Therapists. San Francisco.
Reiss-Davis Clinic Bulletin, 1:24
- Ekstein, R. (1973):
Der Einfluß der Psychoanalyse auf Erziehung und Unterricht. In: Ammon, G. (Hrsg.)
(1973), 35-55

Ekstein, R. (1978):

Precipitous Change and Its Effect. In: Bull. of the So. Calif. Psa. Inst., Fall 1978

Ekstein, R. (1984):

Die Begegnung der Individualpsychologie mit der Psychoanalyse. In: Reinelt, T. et al. (Hrsg.) (1984): Die Begegnung der Individualpsychologie mit anderen Therapieformen, 9-21. München [u.a.]: Reinhardt

Ekstein, R. (1987):

Die Vertreibung der Vernunft und ihre Rückkehr. In: Stadler, F. (Hrsg.) (1987), Bd. 1, 472-477

Ekstein, R. (1988):

Es ist immer die Beziehung, die heilt. In: Information zur Bildung und Fortbildung für Erzieher und Sozialarbeiter, H. 2, 1-8. Wien

Ekstein, R. (1993):

Philosophiestudieren in den dreißiger Jahren. In: Fischer, K. R. / Wimmer, F. M. (Hrsg.) (1993): Der geistige Anschluß: Philosophie und Politik an der Universität Wien 1930-1950, 123-129. Wien: WUV-Univ.-Verl.

Ekstein, R. (1994):

Mein Freund Bruno (1903-1990). Wie ich mich an ihn erinnere. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 87-94

Ekstein, R. / Fallend, K. / Reichmayr, J. (1988):

„Too late to start life afresh“. Siegfried Bernfeld auf dem Weg ins Exil. In: Stadler, F. (Hrsg.) (1988), Bd. 2, 230-241

Ekstein, R. / Fisher, D. J. (1994):

Offener Brief an „Newsweek“. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 300-302

Ekstein, R. / Motto, R. L. (1963):

Psychoanalyse und Erziehung - Vergangenheit und Zukunft. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 12. Jg., H. 6, 213-224

Eppel, P. (1995):

Österreicher im Exil: USA 1938-1945. Eine Dokumentation, Bd. 1. Hrsg. vom Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. Wien: Österr. Bundesverl.

Fatke, R. / Scarbath, H. (Hrsg.) (1995):

Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik (Erziehungskonzeptionen und Praxis, Bd. 27). Frankfurt/M. [u.a.]: Lang

Federn, E. (1974):

Marginalien zur Geschichte der psychoanalytischen Bewegung. In: Psyche, Bd. 28, H.5, 461-471

Federn, E. (1994):

Bruno Bettelheim und das Überleben im Konzentrationslager. In: Kaufhold, R. (1994), 125-127

Fenichel, O.:

Rundbrief vom 25. Juni 1938. In: Otto Fenichel: 119 Rundbriefe, Bd. 2, Amerika (1938-1945), 877-945. Hrsg. von Mühlleitner, E. und Reichmayr, J. Frankfurt/M. [u.a.] 1998: Stroemfeld

Fisher, D. J. (Hrsg.) (1991):

Cultural Theory and Psychoanalytic Tradition. New Brunswick, N.J. [u.a.]: Transaction Publishers

Fisher, D. J. (1991 a):

A Final Conversation with Bruno Bettelheim. In: Fisher, D. J. (Hrsg.) (1991), 159-175

Fisher, D. J. (1993):

Ein letztes Gespräch mit Bruno Bettelheim. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1993), 34-44

Frank, A. (2002):

Anne Frank Tagebuch. Fassung von Frank, O.H. und Pressler, M. 2. Aufl., einzig autoris. u. erg. Fassung. Frankfurt/M.: Fischer

Frattaroli, E. J. (1994):

Bruno Bettelheim's Unrecognized Contribution to Psychoanalytic Thought. In: Psychoanalytic Review, Vol. 81, No. 3, Fall 1994, 379-409

Fremon, C. (1994):

Liebe und Tod. Ein Gespräch zwischen Bruno Bettelheim und Celeste Fremon. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 99-111

Freud, A. (1921):

A. Freud an A. Aichhorn, Brief vom 9. Dezember 1921. In: WPV (Hrsg.) (1976), 51

Freud, A. (1954):

Psychoanalysis and Education. In: The Psychoanalytic Study of the Child. New York: International Universities Press, Bd. 9, 9-13

Freud, A. (1954 a):

The Widening Scope of Indications for Psychoanalysis. In: Journal of the American Psychoanalytic Association, 2, 607-620

Freud, A. (1968):

Willie Hoffer, M.D., PH. D. In: The Psychoanalytic Study of the Child, Bd. 23, 7-11

Freud, A. (1972):

Schwierigkeiten der Psychoanalyse in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt/M.: Fischer

Freud, A. ([1930] 1980):

Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern. In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. 1, 77-138

Freud, A. ([1936] 1980 a):

Das Ich und die Abwehrmechanismen. In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. 1, 191-355 u. 362-364 (Bibliographie)

Freud, A. ([1936]1991):

Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt/M.: Fischer

Freud, A. ([1927] 1995):

Einführung in die Technik der Kinderanalyse. 7., neugestaltete Aufl., Sonderausg. zum 100. Geburtstag von Anna Freud. München [u.a.]: Reinhardt

Freud, A. / Burlingham, D. ([1942] 1980):

Kriegskinder. 12. Bericht (Januar 1942).

In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. 2, 496-561

Freud, A. / Burlingham, D. ([1944] 1980 a):

Anstaltskinder. In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. 3, 877-1008

Freud, S. (1890):

Psychische Behandlung (Seelenbehandlung). In: Studienausg., Ergänzungsbd., 13-35

Freud, S. (1904):

Die Freudsche psychoanalytische Methode. In: Studienausg., Ergänzungsbd., 99-106

Freud, S. (1905):

Psychical (Or Mental) Treatment. In: Standard Edition, Vol. 7 (1901-1905), 281-302

Freud, S. (1909):

Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben („Der kleine Hans“).

In: Studienausg., Bd. 8, 9-124

Freud, S. (1912):

Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In: Studienausg., Ergänzungsbd., 169-180

Freud, S. (1913):

Zur Einleitung der Behandlung. Weitere Ratschläge zur Technik der Psychoanalyse I.

In: Studienausg., Ergänzungsbd., 181-203

Freud, S. (1913 a):

Geleitwort von Sigmund Freud. In: Pfister, O. (1924): Die psychanalytische Methode, V-VII

Freud, S. (1919):

Das Unheimliche. In: Studienausg., Bd. 4, 241-274

Freud, S. (1919 a):

The 'Uncanny'. In: Standard Edition, Vol. 17 (1917-1919), 217-256

Freud, S. (1926):

Die Frage der Laienanalyse. In: Studienausg., Ergänzungsbd., 275-341

Freud, S. (1926 a):

Dr. Reik und die Kurpfuschereifrage. Brief von Freud an die *Neue Freie Presse* vom 18. Juli 1926

Freud, S. (1927):

Nachwort zur „Frage der Laienanalyse“. In: Studienausg., Ergänzungsbd., 342-349

Freud, S. (1930):

Das Unbehagen in der Kultur. In: Studienausg., Bd. 9, 191-270

Freud, S. (1933):

Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.

In: Studienausg., Bd. 1, 447-608

Freud, S. (1933 a):

Warum Krieg? In: Studienausg., Bd. 9, 271-286

Freud, S. (1938):

Moses, sein Volk und die monotheistische Religion, Vorbemerkung I.

In: Studienausg., Bd. 9, 503-505

Freud, S. ([1938] 1956):

Abriß der Psychoanalyse. Frankfurt/M. [u.a.]: Fischer

Freud, S. ([1925] 1957):

Geleitwort von Sigmund Freud. In: Aichhorn, A. ([1925] 1957), 7 f.

Freud-Fliess:

Sigm. Freud: Aus den Anfängen der Psychoanalyse. Briefe an Wilhelm Fliess, Abhandlungen und Notizen aus den Jahren 1887-1902. Hrsg. von Bonaparte, M. / Freud, A. / Kris, E. London 1950: Imago Publ.

Freud an Jones:

25. September 1924. Freud Collection, D 2, L C

Freud-Jones:

Briefwechsel Sigmund Freud - Ernest Jones 1908-1939. Editor. Bearb. von Meyer-Palmedo, I. Frankfurt/M. 1993: Fischer

Freud-Jung:

Sigmund Freud - C. G. Jung Briefwechsel. Hrsg. von McGuire, W. und Sauerländer, W. Frankfurt/M. 1974: Fischer

Freud-Rank:

Freud an Rank, Brief vom 23. Mai 1924. Rank Collection, Box 1b. Rare Book and Manuscript Library, Columbia University

Freud-Silberstein:

Sigmund Freud: Jugendbriefe an Eduard Silberstein 1871-1881. Hrsg. von Boehlich, W. Frankfurt/M. 1989: Fischer

Freud-Zweig:

Sigmund Freud - Arnold Zweig Briefwechsel. Hrsg. von Freud, Ernst L. 3. Aufl. Frankfurt/M. 1980: Fischer

Frischenschlager, U. / Mayr, W. (1982):

Die Handlungskompetenz des Erziehers ... am Beispiel von Makarenko und Bettelheim. In: dies. (1982): Erzieherpersönlichkeit und Handlungskompetenz im Alltag sozialpädagogischer Arbeitsfelder, 194-269. Diss. Tübingen

Frisé, M. (1990):

Der Erzieher. Zum Tod Bruno Bettelheims. In: FAZ, 15. März 1990, Nr. 63, S. 33

Fröhlich, V. (1997):

Liebe und Haß in der Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik.

In: Krumenacker, F.-J. (Hrsg.) (1997), 44-55

Gay, P. (2000):

Freud. Eine Biographie für unsere Zeit. Frankfurt/M.: Fischer

Goffman, E. (1957):

The Characteristics of Total Institutions. In: Symposium on Preventive and Social Psychiatry. Walter Reed Army Institute of Research, Washington, D.C. (15.-17. April 1957), 43-84

Goffman, E. (1977):

Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen.

3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Heidegger, M. (1989):

Aufenthalte. Frankfurt/M.: Klostermann

Heiland, H. (1994): Maria Montessori. Rowohlt Monographie. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Hölderlin, F. (1992):

Sokrates und Alcibiades. In: Friedrich Hölderlin Gedichte. Stuttgart: Reclam, S. 44

Homburger, E. (1930):

Die Zukunft der Aufklärung und die Psychoanalyse. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, 4. Jg., H. 6/7, 201-216

Huber, W. (1977):

Psychoanalyse in Österreich seit 1933, Bd. 2, Wien [u.a.]: Geyer

Huber, W. (1979):

Psychoanalytische Pädagogik in der Zeit des Ständestaates. In: Zeitgeschichte, 6. Jg., H. 11/12, 386-400

Ignatieff, M. ([1990] 1994):

Die Einsamkeit der Überlebenden. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 112-115

Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 1936, Bd. 22, H. 3, 295-438

Jacoby, R. (1990):

Die Verdrängung der Psychoanalyse oder der Triumph des Konformismus.
Frankfurt/M.: Fischer

Jatich, A. M. (1990):

Leserbrief an Reader (Chicagoer Wochenblatt), 6. April 1990

Jatich, A. M. (1991):

Leserbrief an Commentary, 91, No. 2, 9-10

Jatich, A. M. (1991 a):

Concerning Bruno Bettelheim (Letter to the Editor). In: Society, 28, No. 5, 6-8

Jones, E. (1962):

Das Leben und Werk von Sigmund Freud, Bd. 3, Bern [u.a.]: Huber

Jones, E. ([1959] 1990):

Free Associations. Memories of a Psychoanalyst. New Brunswick [u.a.]: Transaction Publishers

Jühlke, K. J. (1980):

Montessori und Freud: Versuch einer Verhältnisbestimmung von Montessori-Pädagogik und pädagogisch relevanten Konzeptionen der Psychoanalyse Freudscher Tradition. Diss. Münster/Westf.

Jurgensen, G. (1976):

Die Schule der Ungeliebten. Als Kindertherapeutin bei Bruno Bettelheim. München [u.a.]: Piper

Kanner, L. (1943):

Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child 2, 217-250
(dt.: Autistische Störungen des affektiven Kontakts)

Kant, I. ([1783] 1976):

Prolegomena, zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können. Hamburg: Meiner

Kaufhold, R. (1990):

„Ich muß in Deine Welt eintreten.“ Zum Tod des Kinderanalytikers Bruno Bettelheim.
In: päd. Extra & demokratische Erziehung, April 1990, 19-21

Kaufhold, R. (1990 a):

Bruno Bettelheim: Eine Verehrung des Kindes.
In: Zwischenschritte, 9. Jg., H. 2, 97-100

Kaufhold, R. (Hrsg.) (1993):

Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik: Bruno Bettelheim, Rudolf Ekstein, Ernst Federn und Siegfried Bernfeld. Psychosozial, 16. Jg., H. 1, Nr. 53

Kaufhold, R. (1993 a):

Zur Geschichte und Aktualität der Psychoanalytischen Pädagogik - Fragen an Rudolf Ekstein und Ernst Federn. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1993), 9-19

Kaufhold, R. (1993 b):

Rudolf Ekstein: „... und meine Arbeit geht weiter“.

In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1993), 45-53

Kaufhold, R. (1993 c):

Ernst Federn: Die Bewältigung des Unfaßbaren.

In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1993), 57-69

Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994):

Annäherung an Bruno Bettelheim. Mainz: Grünewald

Kaufhold, R. (1994 a):

Engagement als Lebensprinzip. Erste Annäherungen an das Leben und Werk Bruno Bettelheims. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 26-48

Kaufhold, R. (2001):

Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. Gießen: Psychosozial-Verl.

Kaufhold, R. / Krumenacker, F.-J. (1993):

Bruno Bettelheims Orthogenic School. Vergangenheit und Gegenwart eines milieutherapeutischen Modellprojekts. In: Büttner, C. et al. (Hrsg.) (1993), 22-39

Kaufhold, R. / Löffelholz, M. (Hrsg.) (2003):

„So können sie nicht leben“ - Bruno Bettelheim (1903-1990). Zeitschrift für Politische Psychologie, 11. Jg., Nr. 1-3

Koelbl, H. ([1989] 1994):

Jüdische Portraits - Ein Gespräch mit Bruno Bettelheim. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 61-66

Kohut, H. (1979):

Die Heilung des Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Kramer, R. (1983):

Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. Mit einem Vorwort von Anna Freud. Geringfügig gekürzte, dt. Ausg. Frankfurt/M.: Fischer

Krumenacker, F.-J. (1993):

Menschlichkeit als Methode. Bruno Bettelheims humanistisches Psychoanalyse-Verständnis im Spiegel seiner Kritik an der amerikanischen Analyse.

In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1993), 20-28

Krumenacker, F.-J. (Hrsg.) (1997):

Liebe und Haß in der Pädagogik. Zur Aktualität Bruno Bettelheims. Freiburg/Br.: Lambertus

Krumenacker, F.-J. (1997 a):

Zerstört Theorie die Menschlichkeit? Zum Wissenschaftsverständnis Bruno Bettelheims. In: Neue Sammlung, 37. Jg., H. 4, 651-670

Krumenacker, F.-J. (1998):

Bruno Bettelheim. Grundpositionen seiner Theorie und Praxis. München [u.a.]: Reinhardt

Krumenacker, F.-J. (1999):

Heimerziehung als eigenständige Erziehungsform: Bruno Bettelheim.

In: Colla, H.E. et al. (Hrsg.) (1999), 229-242

Kuiper, Piet C. (2000):

Seelenfinsternis. Die Depression eines Psychiaters. 6. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer

Lazarus, B. (1990):

Bruno Bettelheim and the Uses of Freedom. In: The University of Chicago Magazine, Summer 1990, 31 f.

Leser, N. et al. (Hrsg.) (1981):

Das geistige Leben Wiens in der Zwischenkriegszeit. Ring-Vorlesung 19. Mai - 20. Juni 1980 im Internationalen Kulturzentrum Wien, Bd. 1, Wien: Österr. Bundesverl.

Lyons, T. W. (1983):

The Pelican and After. A novel about emotional disturbance. Richmond: Prescott, Durrel

Mehlhausen, J. (1990):

Gedenken an Bruno Bettelheim. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., Nr. 6, 793-803

Meyers Enzyklopädisches Lexikon 1972, Bd. 5

Montessori, M. (1932):

Der Erwachsene und das Kind in ihrer Arbeit. In: Blätter der internationalen Montessori-Gesellschaft, 1, Nr. 1, 14-22. Berlin-Stuttgart

Montessori, M. (1988):

Grundlagen meiner Pädagogik: und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Besorgt und eingeleitet von Michael, B. 7. Aufl. Heidelberg [u.a.]: Quelle & Meyer

Montessori, M. ([1937] 1989):

Erzieht für den Frieden! (Kopenhagen 1937)

In: Oswald, P. / Schulz-Benesch, G. (Hrsg.):

Die Macht der Schwachen, 47-54. Freiburg/Br. [u.a.]: Herder

Montessori, M. ([1946] 1989a):

Die Konzentration und die Erzieherin (London 1946).

In: Oswald, P. / Schulz-Benesch, G. (Hrsg.):

Die Macht der Schwachen, 101-109. Freiburg/Br. [u.a.]: Herder

Montessori, M. ([1952] 1991):

Kinder sind anders. 6. Aufl. München [u.a.]: DTV

Montessori, M. ([1928] 1992):

Das Kind in der Familie.

In: Schulz-Benesch, G. (Hrsg.):

Dem Leben helfen, 13-73. Freiburg/Br. [u.a.]: Herder

Montessori, M. (1995):

Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule.

Hrsg. von Oswald, P. und Schulz-Benesch, G. 5. Aufl. Freiburg/Br. [u.a.]: Herder (früher: Montessori-Erziehung für Schulkinder, Stuttgart 1926)

Mühlleitner, E. (1992):

Biographisches Lexikon der Psychoanalyse. Die Mitglieder der Psychologischen Mittwoch-Gesellschaft und der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (1902-1938).

Unter Mitarbeit von Johannes Reichmayr. Tübingen: Ed. diskord

Neugebauer, W. (1975):

Bauvolk der kommenden Welt. Geschichte der sozialistischen Jugendbewegung in Österreich. Wien: Europa-Verl.

Neugebauer, W. (1978):

Die Arbeiterbewegung in Wien im Widerstand 1934-1945. In: Botz, G. et al. (Hrsg.) (1978), 361-376

Neurath, P. et al. (1981):

Symposion. In: Leser, N. et al. (Hrsg.) (1981), Bd. 1, 144-161

New Yorker Psychoanalytic Society (1927): Discussion on Lay Analysis.

In: Int. J. Psycho-Anal., VIII, 283

Oberläuter, D. (1983):

Rudolf Ekstein - Leben und Werk. Diss. Salzburg

Oberläuter, D. (1985):

Rudolf Ekstein - Leben und Werk. Kontinuität und Wandel in der Lebensgeschichte eines Psychoanalytikers. Wien [u.a.]: Geyer-Ed.

Otto, B. (1993):

Bruno Bettelheims Milieuthapie. 2., erg. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Pekow, C. (1990):

The Other Dr. Bettelheim. The Revered Psychologist Had a Dark, Violent Side.

In: Washington Post, 26. August 1990

Peters, U. H. (1979):

Anna Freud. Ein Leben für das Kind. 2. Aufl. München: Kindler

Peters, U. H. (1990):

Wörterbuch der Psychiatrie und medizinischen Psychologie. 4., überarb. u. erw. Aufl. München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg

Pfister, O. (1917):

Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher? Leipzig [u.a.]: Klinkhardt

Pfister, O. (1924):

Die psychanalytische Methode. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. S. Freud (1913). 3., stark umgearb. Aufl. Leipzig: Klinkhardt

Pfister, O. (1929):

Elternfehler. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik April 1929, 3. Jg., H. 7, 205-213

Plänkers, T. / Federn, E. (1994):

Vertreibung und Rückkehr. Interviews zur Geschichte Ernst Federns und der Psychoanalyse. Tübingen: Ed. diskord

Platon (2002): Sämtliche Werke, Bd. 2:

Lysis, Symposion, Phaidon, Kleitophon, Politeia, Phaidros. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo enzyklopädie 562)

Platon (2004): Sämtliche Werke, Bd. 3:

Kratylos, Parmenides, Theaitetos, Sophistes, Politekos, Philebos, Briefe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo enzyklopädie 563)

Polanyi, M. (1958):

Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago: Univ. of Chicago Press

Radio Bremen (Hrsg.) (1962):

Auszug des Geistes. Bericht über eine Sendereihe.
Bremer Beiträge: 4. Bremen: Heye

Raines, T. (2002):

Rising to the light. A portrait of Bruno Bettelheim. New York: Knopf

Redford, R. C. (1990):

Bettelheim Became the Very Evil He Loathed. In: New York Times, 20. November 1990, 20

Redl, F. ([1966] 1971):

Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. München: Piper
(When we deal with children. New York 1966)

Redl, F. / Wineman, D. ([1951] 1979):

Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. München [u.a.]: Piper
(Children who hate. Glencoe 1951)

Reich, K. (1994):

Bettelheims Psychologie der Extremsituation.
In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1994), 134-155

Reichmayr, J. (1987):

„Anschluß“ und Ausschluß. Die Vertreibung der Psychoanalytiker aus Wien.
In: Stadler, F. (Hrsg.) (1987), Bd. 1, 123-181

Reichmayr, J. (1994):

Spurensuche in der Geschichte der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Fischer

Reik, T. ([1948] 1990):

Hören mit dem dritten Ohr. Die innere Erfahrung eines Psychoanalytikers.

Frankfurt/M.: Fischer

(Listening with the third ear. The inner experience of a psychoanalyst.

New York 1948)

Remschmidt, H. (2005):

Kinder- und Jugendpsychiatrie. 4., Neubearb. u. erw. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Thieme

Rettender Diktator. In: Der Spiegel, 10. September 1990, 44. Jg., Nr. 37, 262-264

Richter, H.-E. (1995):

Bedenken gegen Anpassung: Psychoanalyse und Politik. Hamburg: Hoffmann u.

Campe

Sanders, Jacquelyn Seevak (1989):

A Greenhouse for the Mind. Chicago [u.a.]: Univ. of Chicago Press

Sanders, J. (1993):

Bruno Bettelheim und sein Vermächtnis: Die Orthogenic School in den neunziger

Jahren. In: Kaufhold, R. (Hrsg.) (1993), 29-33

Schäfer, G. E. (1991):

Erziehung an den Grenzen - Bruno Bettelheim. In: Neue Praxis, H. 3, 187-200

Schäfer, G. E. (1997):

Liebe und Haß - Vertrautheit und Fremdheit. Überlegungen zum Bild des Kindes

bei Bettelheim und Mannoni oder: Von den notwendigen Grenzen der Liebe in der

Pädagogik. In: Krumenacker, F.-J. (Hrsg.) (1997), 56-69

Schmidbauer, W. (1980):

Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe.

Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Schneider, E. (1926):

Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik. In: Zeitschrift für

psychoanalytische Pädagogik, 1. Jg. (Oktober 1926 - September 1927), 2-6

Schorske, Carl E. (1994):

Wien. Geist und Gesellschaft im Fin de Siècle. München [u.a.]: Piper

Schriften der Anna Freud:

Freud, A.: Die Schriften der Anna Freud (10 Bände).

In Zusammenarbeit mit Dorothy Burlingham.

München 1980: Kindler

Schulte, A. (1997):

Das Trauma der Deportation in Bruno Bettelheims Pädagogik. In: Krumenacker, F.-J.

(Hrsg.) (1997), 109-125

Sorman, G. (1993):

Denker unserer Zeit. 28 Gespräche mit Isaiah Berlin, Bruno Bettelheim, Claude Lévi-Strauss, Octavio Paz, Karl Popper u.a. München [u.a.]: List

Speziale-Bagliacca, R. (2000):

Freud: Begründer der Psychoanalyse

(Spektrum der Wissenschaft. Sonderheftreihe Spektrum-Biographien 3/2000)

Stadler, F. (Hrsg.) (1987):

Vertriebene Vernunft I. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft 1930-1940. Wien [u.a.]: Jugend u. Volk

Stadler, F. (Hrsg.) (1988):

Vertriebene Vernunft II. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft.

Internationales Symposium 19. bis 23. Oktober 1987 in Wien. Wien [u.a.]: Jugend u. Volk

Standard Edition:

Freud, S.: The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (24 Bände). Hrsg. von Strachey, J. London 1953-74: Hogarth Press

Steinhausen, H.-C. (2006):

Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. 6., neubearb. u. erw. Aufl. München [u.a.]: Elsevier, Urban u. Fischer

Sterba, R. (1985):

Erinnerungen eines Wiener Psychoanalytikers. Frankfurt/M.: Fischer

Stork, J. (1977):

Wenn es ein Paradoxon gibt. Vorwort zu Bettelheim, B. (1995): Die Geburt des Selbst, IX-XV. Frankfurt/M.: Fischer

Stourzh, G. (1965):

Die deutschsprachige Emigration in den Vereinigten Staaten:
Geschichtswissenschaft und Politische Wissenschaft.

In: Jahrbuch für Amerikastudien, Bd. 10, 59-76

Studienausg.:

Freud, S.: Studienausgabe

(10 Bände und ein unnummerierter Ergänzungsband).

Hrsg. von Mitscherlich, A. et al. Frankfurt/M. 2000: Fischer

Sutton, N. (1996):

Bruno Bettelheim: Auf dem Weg zur Seele des Kindes. Hamburg: Hoffmann und Campe

Sutton, N. (1997):

Bruno Bettelheim: Das Konzentrationslager als psychoanalytische Erfahrung.

In: Krumenacker, F.-J. (Hrsg.) (1997), 98-108

Teuns, S. (1991):

In memoriam Bruno Bettelheim (Wien 1903 - Silverspring/Washington 1990).
In: Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse, 13, 85-93

Trescher, H.-G. / Büttner, C. (Hrsg.) (1989):

Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 1. Mainz: Grünewald

Trieschman, A.E. et al. (1975):

Erziehung im therapeutischen Milieu. Ein Modell. Freiburg/Br.: Lambertus

Weber ([1904/05] 1996):

Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. 2. Aufl. Weinheim: Beltz
Athenäum

Wehrmann, E. (1990):

Fausts Blindheit. Er wollte die Kinder retten, mit aller Gewalt.
In: Die Zeit, 21. September, Nr. 39, S. 87

Wiedemann, G. / Hesselmann, E. M. (1996):

Am Anfang war Beziehung: Protokoll einer ungewöhnlichen Therapie. München:
Heyne

Wieland, W. (2001):

Urteil und Gefühl. Kants Theorie der Urteilskraft. Göttingen: Vandenhoeck u.
Ruprecht

Wiesse, J. (Hrsg.) (1994):

Rudolf Ekstein und die Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht

Wittels, F. (1927):

Die Befreiung des Kindes. 4. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Hippokrates-Verl.

Worbs, M. (1983):

Nervenkunst. Frankfurt/M.: Europ. Verl.-Anst.

WPV (Wiener Psychoanalytische Vereinigung) (Hrsg.) (1976):

Wer war August Aichhorn? Briefe, Dokumente, unveröffentlichte Arbeiten. Wien:
Löcker & Wögenstein

Zeig, J. K. (Hrsg.) (1991):

Psychotherapie. Entwicklungslinien und Geschichte. Tübingen: DGVT-Verl.

Zimmerman, D. P. (1991):

The Clinical Thought of Bruno Bettelheim: A Critical Historical Review.
In: Psychoanalysis and Contemporary Thought: A Quarterly of Integrative and
Interdisciplinary Studies, 14 (4), 685-721

Worte des Dankes

Mein herzlicher Dank gilt vor allem meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Volker Lenhart, der für uns Doktoranden stets ein offenes Ohr, einen für uns mitdenkenden Kopf und ein verstehendes Herz hatte.

Herzlich bedanken möchte ich mich ebenso bei Herrn Prof. Dr. Ulrich Baumann für seine freundliche Bereitschaft, sich meiner Doktorarbeit anzunehmen.

Darüber hinaus danke ich Herrn Professor Ernst Federn, ein Kollege und enger Freund Bruno Bettelheims, mit dem auch ich mich mittlerweile freundschaftlich verbunden fühle. Die persönliche Begegnung mit ihm beeindruckte mich mindestens ebenso, wie sie meine Arbeit bereicherte.

Ein lieber Dank geht auch an meine Freundin, Frau Dr. Brigitte Schauwienold, die mir während meiner gesamten Promotionszeit treu zur Seite stand und mir mit ihrem Gebet eine große Stütze war.

Besonders danken möchte ich meinen lieben Eltern, Brigitte Stahlberger-Jung und Ottmar Stahlberger, denen es in ihrem kurzen Leben gelungen ist, mir viel Liebe und ein fröhliches Herz mit auf den Weg zu geben. Ihr früher Tod führte bei mir zu einem besonderen Interesse für verlassene Kinder, ohne das diese Arbeit so nicht möglich gewesen wäre.

Ich danke auch sehr meinem lieben Mann, Dr. Helmut Mai, für seine umsichtige Hilfe und seine treue Wegbegleitung.

Zudem möchte ich es nicht versäumen, jenem zu danken, dessen Größe darin besteht, sich für die Kleinen so klein zu machen, dass er liebevoll zu ihnen aufschauen kann.

Heidelberg, im Mai 2007

Gabi Mai