

Zeitschrift:	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
Herausgeber:	Verband Schweizerischer Privatschulen
Band:	4 (1931-1932)
Heft:	4
Artikel:	Individualpsychologie und Psychoanalyse
Autor:	Adler, Alfred / Pfister, O. / Zulliger, Hans
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-851462

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 20.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz
41. JAHRGANG DER SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT

25. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben in Verbindung mit

Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, a. o. Prof. Dr. H. Hanselmann,
Univ.-Prof. Dr. Matthias, Rektor J. Schälin, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag
von
Dr. phil. Karl E. Lusser

Individualpsychologie und Psychoanalyse.

Eine Artikelreihe.

Vorbemerkung der Redaktion: Endlich sind wir in der Lage, die bereits letztes Jahr vorbereitete und angekündigte Artikelreihe über Individualpsychologie und Psychoanalyse zu veröffentlichen. Die Verzögerung hatte ihren Grund in der Arbeitsüberlastung Dr. Adlers und in seiner längeren Abwesenheit in Amerika. Die Verzögerung wird aber reichlich durch den Umstand ausgeglichen, daß wir nun in der Lage sind, einen Originalartikel des berühmten Begründers der Individualpsychologie zu veröffentlichen. Wir befolgen auch bei dieser Artikelreihe

unseren Grundsatz, zu einem Thema auch gegensätzliche Meinungen zum Ausdruck kommen zu lassen und fügen darum bei, daß die Redaktion der SER nicht mit allen Darlegungen einig geht.

Im nächsten Heft wird Herr Dr. Adler speziell die Unterschiede der Individualpsychologie gegenüber der Psychoanalyse behandeln, während Herr Dr. Pfister die Unterschiede der Psychoanalyse gegenüber der Individualpsychologie hervorheben wird.

I.

Individualpsychologie.

Von Dr. Alfred Adler, Wien.

Die individualpsychologische Theorie fußt auf der Erfahrungstatsache des Primordiats der Keimzelle als eines Ichs, einer Ganzheit, einer wenn auch mit unseren Mitteln schwer erkennbaren Persönlichkeit, der beim Menschen alle menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten mitgegeben sind. Außerhalb dieses Ichs der Keimzelle gibt es weder ein „Es“ noch „Trieb“ sadistischer oder welcher Art immer. Zu den menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten gehören, in millionenfacher Verschiedenheit, Triebe, Gefühle, Motilität, Denkkraft, Leistungsfähigkeit in ihren minimalen Ursprüngen. Hier liegt das freilich bescheidene Feld der Hereditätsforschung, die aber niemals die evolutionäre, schöpferische Kraft des Ich übersehen sollte, besonders aber nicht die nach Vollendung strebende Tendenz, eine ewige Aufgabe des Individuums.

Denn dieses Ich, die keimgegebenen Möglichkeiten der primitiven Zelle, findet gegenwärtige und vielleicht auch dauernde Schranken an den Gegebenheiten der Gemeinschaft, der Beschaffenheit des Kosmos, der Erdkruste, der Zweigeschlechtlichkeit und allen Wegbereitungen derselben. Im Erleben aller Realitäten liegt der Zwang zur Anpassung und Ueberwindung. Dadurch ist die Aufgabe gesetzt, für alle Ewigkeit, der die Ganz-

heit des Individuums die Ganzheit der Menschheit ausgesetzt ist, ein Eingebettetsein in allmenschliches Werden und Tun, dem jede menschliche Kreatur unterliegt, wo jedes Individuum durch sein Verhalten und durch seinen Lebenslauf seine größere oder geringere Eignung und Anpassung erweist. Dabei ist die Einmaligkeit jedes menschlichen Lebensstils weder durch Heredität noch durch Milieueinflüsse sondern nur durch das zielstrebig, nach Vollendung drängende individuelle schöpferische Gestalten.

So wird der allem seelischen und körperlichen Wachstum zugrunde liegende finale Prozeß entschleiert. Und es ergibt sich trotz aller psychologischer Spruchweisheit die Notwendigkeit einer finalen Anschauung zum Verständnis seelischer Vorgänge im Gegensatz zu rein kausalen.

Die Finalität in der Betrachtung seelischer Prozesse drängt sich mit solcher Urgewalt in die Betrachtung des Triebelbens, der Denkvorgänge, des Gefühlslebens und der Aktivität, daß selbst dort, wo, wie so häufig, die Individualpsychologie mit recht wenig Kenntnis und Geschick bekämpft wird, auch der verwegene Opponent im Banne der Finalität steht. Und selbst die Bildersprache anderer psychologischer Richtungen baut

sich in deren Unbewußten auf als ein Streben auch irgend einer Art von Vollendung, im Suchen nach Ueberlegenheit, um einem Minderwertigkeitsgefühl zu entkommen. (Oedipuskomplex, Narcissismus, Zensor, Ueberrich, Idealich, Schuldgefühl etc. Triebhaftigkeit) Jenseits der wissenschaftlichen Voreingenommenheit dürfte wohl kein Zweifel bestehen, daß die indps Konception tiefer liegt und nicht übersehen werden kann.

Auch die weitverbreitete Zweifelsucht mancher Kritiker glaube ich beheben zu können, die der Indps folgende Rechte bestreiten: 1. sich Indps zu nennen. Da wir die Ganzheit des Individuums in seiner Bezogenheit zu den unumgänglichen Lebensfragen untersuchen, könnte sich dieser Zweifel wohl beheben lassen. 2. Sich eine Wissenschaft zu nennen. Dieser Irrtum beruht ganz und gar auf einem Mißverständnis darüber, was Wissenschaft eigentlich ist. Meist meinen diese Kritiker, Wissenschaft sei eine Summe von empirischen Tatsachen, aus einem Laboratorium oder durch unmittelbare Anschauung gewonnen. Dann wäre mancher Laboratoriumsdienner der eigentliche Wissenschaftler. Wissenschaft heißt vielmehr für den Zusammenhang und die Beziehung der unmittelbaren Erfahrungen ein erklärendes Prinzip gefunden zu haben, dem sich alle unmittelbaren Erfahrungen einordnen lassen, ohne einen Widerspruch aufkommen zu lassen. Dabei ist die Bedeutung des common sense von ausschlaggebendem Wert. 3. Daß sie der Metaphysik keinen Raum gibt. Da das oben beschriebene erklärende Prinzip der Indps jenseits der unmittelbaren Erfahrung liegt und sich nur durch die — bisher — vollkommene Widerspruchslösigkeit mit den unmittelbaren Erfahrungen rechtfertigt, erledigt sich auch diese Meinungsäußerung in glatter Weise.

Ernster scheint mir der Einwand, daß Indps eine ethische, wertende Anschauungsform sei. Dieser ungerechte Tadel enthält eigentlich, ganz abgesehen von dem nicht zu leugnenden letzthinigen ethischen Wert aller wissenschaftlichen Wahrheit, ein starkes, uneingeschränktes Lob, gelegentlich auch schüchtern ausgesprochen, die Concedierung der „praktischen Vernunft“, der menschlich und gesellschaftlich zutage liegenden Brauchbarkeit der Indps. Das „Soll“, das „Fiat“, das in jeder Erkenntnis liegt, ist nicht die Erkenntnis selbst. (Man verzeihe mir diesen Exkurs in den psychologischen Kindergarten.)

Die schöpferische Kraft des Kindes im Aufbau seines Lebensstils ist in gewissen Grenzen frei und ungebunden. Erst wenn es sein Ziel nach mannigfachen Vorversuchen und Meinungen konkret gestaltet hat, alle andern zu beherrschen, an den notwendigen Leistungen teilzunehmen, allen Entscheidungen auszuweichen, und noch konkreter, reich, stark, mutig, vorsichtig, schlau, wahrheitsliebend, was alles sich in der Phantasie, in der Berufswahl, in der Wahl der Symptome ausprägt, ist es determiniert, aber nicht durch Ursachen, sondern durch sein Ziel, oder was dasselbe ist,

durch seinen Lebensstil. Dieser Einheit der Persönlichkeit, diesem unbewußten Lebensplan, fügen sich gleichlaufend das Denken, das Fühlen, das Handeln, das Wolken, alle Charakterzüge, das Bewußte und das Unbewußte ein. Nur wer das „Bewußte“ wörtlich nimmt, wer nicht erfaßt hat, daß ein bewußter Vorgang „sein eigentliches Gegenteil“ bedeuten kann, wer vergessen hat, daß Bescheidenheit auch Hochmut bedeuten kann (Sokrates) wird immer Gegensätze des Bewußten und Unbewußten zu entdecken glauben. Wer nicht erfaßt hat, daß Konflikte des Bewußten und Unbewußten, ebenso wie der Konflikt im Zweifel des Bewußten zur „zögernden Attitude“ gehören, wird den Gleichlauf vermissen.

Am frühesten war die Aufmerksamkeit der Indps auf jene Einflüsse gerichtet, die bei unserer scharfen Erfassung der Einmaligkeit des Individuums „erwartungsgemäß“ nicht „kausal“ die Ganzheit beeinflussen können. So kamen wir zum Verständnis der Bedeutung von der verschiedenen Wertigkeit der Organe für das Erleben, für die Meinung des Kindes inbezug auf seine Rolle im Leben. Der Einmaligkeit der Organminderwertigkeit entspricht auch die Einmaligkeit im Eindruck auf das seelische Wachstum. Ist man in das Netz der „Typisierung“ verstrickt, so wird man von der Tausendfältigkeit der seelischen Erfolge überrascht, besonders wenn man der „freien“ schöpferischen Kraft des Kindes keine Rechnung trägt. Bei richtiger Anwendung des indps Grundsatzes, keine Formel zu verwenden, sondern Schlüsse im Sinne des common sense, nicht das eigene Urteil als maßgebend zu betrachten, sondern den Spuren zu folgen, die das Kind gegangen ist, wird man der kindlichen Konstruktion der „psychischen Konstitution“ gerecht werden. Dem Erleben der Organminderwertigkeit können Stärke und Schwäche entspringen. Und dazwischen liegen tausend Varianten. Immer aber wird es sich um einen Versuch der Anpassung, um ein Ziel der Vollendung handeln.

Die genauesten Kenntnisse über Wahl des Lebensstils verdankt die Psychologie und die Paedagogik den indps Untersuchungen des verärtelten, von einer zweiten Person abhängigen Kindes. Von den einfachsten bis zu den kompliziertesten Fällen zieht sich die Erscheinung der „Anlehnung“, der „Erwartung“ (die schon Kräpelin aufgefallen war), der geringen Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls. Ich darf wohl nach jahrelangem Suchen behaupten, daß nahezu ausschließlich alle menschlichen Fehlschläge, Schwererziehbarkeit, Neurose, Psychose, Selbstmord, Verbrechen, Trunksucht, Morphinismus und Cocainismus und ein ganz großer Teil abwegiger Lebensanschauungen auf das Gefühl der Unsicherheit zurückzuführen sind, das man am deutlichsten bei ehemals verärtelten Kindern antrifft. Wobei nicht zu vergessen ist, daß auch solche unter ihnen zu finden sind, die bei Ueberwindung der hiehergehörigen Schädlichkeiten ganz große Leistungen vollbracht ha-

ben, während andere auch mit einem blauen Auge davon gekommen sind, wenn sie nicht einer strengen Funktionsprüfung unterworfen wurden.

Freilich ist die Entscheidung, ob einer diesem verärzten Lebensstil angehört, nicht immer leicht. Ich möchte nach meiner Erfahrung das Urteil darüber nicht jedem beliebigen Kritiker überlassen.

Auch Lieblosigkeit in der Erziehung, die Rivalität der Geschwister, unglückliche Ehen der Eltern, Familientraditionen, die soziale Umwelt und die ökonomischen Verhältnisse lassen ihre Spuren zurück. Aber auch in dieser Beziehung ist es wichtig, bei der Tausendfältigkeit dieser Spuren darauf zu achten, was das Kind daraus gemacht hat.

Unsere scharfe Betonung der Ganzheit, die seither fast Allgemeingut der Psychologie geworden ist, führte uns ganz im Anfang schon in die Zeit zurück, in der wir den Aufbau des Lebensstils feststellen konnten, ohne daß wir gezweifelt hätten, daß dieser Lebensstil schon vor unserer Entdeckung bestanden hat. Dieser Lebensstil ist recht eigentlich die psychische Konstitution des Individuums und kann nur geändert werden nach Aufdeckung des Fehlers in ihm und nach voller Ueberzeugung des Untersuchten. Unser „Ueberzeugen“ des Untersuchten sollte doch nicht als Intellektualismus angesehen werden, da wir bei unserer Ganzheitsbetrachtung fraglos die Beeinflussung der ganzen Persönlichkeit im Auge haben. Unter anderem dienen uns Erinnerungen,

Träume, Phantasien, kurz alle Ausdrucksbewegungen als Wegweiser zum Verständnis des Lebensstils, wie besonders zum Zwecke der Ueberzeugung des Untersuchten. Erst wenn wir in allen diesen Erscheinungsformen die gleiche Grundmelodie, die gleichen seelischen Klangfiguren festgestellt haben, die Ganzheit, die das ganze seelische Gewebe durchzieht, sind wir unsrer Sache sicher.

Weitgehende Untersuchungen haben uns darüber belehrt, daß unter allen Umständen der Grad des erworbenen Gemeinschaftsgefühls, des Interesses für den andern und für das Wohl der Gesamtheit den Unterschied der Lebensstile ausmacht, vielmehr als alle anderen Faktoren. Dies gilt so sehr als Grundsatz der Indps, daß wir eine Verbesserung des in jedem Falle künstlerischen Aufbaues der Ganzheit nur erwarten, wenn es gelingt, die Anpassung des Individuums im Sinne der Mitmenschlichkeit, der Mitarbeit, der Liebe zu verbessern. Diese Aufgabe setzt ein intensives Verständnis der Indps voraus. Es fällt uns nicht ein, dem Untersuchten mit einer Formel an den Leib zu rücken. Wohl aber sind wir durch unsere Grundanschauungen geleitet, ohne dabei die Einmaligkeit, die tausendfältigen Varianten zu vergessen. Wie sehr dabei der common sense gewahrt werden muß, wie groß die Schulung in der Zusammenhangsbetrachtung sein muß, wissen vielleicht nur die wenigen, die in jahrelanger Arbeit Indps betrieben haben.

*

II.

Psychoanalyse.

Von Dr. O. Pfister, Pfarrer in Zürich.

1. Das Wesen der Psychoanalyse im allgemeinen.

Die Psychoanalyse (Psa.) ist

- a) eine von Sigmund Freud begründete wissenschaftliche Methode zur Auffindung unbewußter, und zwar aus dem Bewußtsein verdrängter Vorstellungen, Gefühle und Wünsche, ihrer Ursachen, Motive und Wirkungen,
- b) eine noch unabgeschlossene Summe von theoretischen Erkenntnissen über jene unbewußten Tatsachen, sowie die in ihnen wal tenden Gesetze,
- c) ein zunehmender und sich vertiefender Komplex von Maßregeln zur Beeinflussung jener unterschwellige Determinanten im Dienste der Hygiene, Paedagogik, Seelsorge und Kulturförderung.

Dagegen will sie keine umfassende Psychologie sein, indem sie direkt nur gewisse verdrängte unbewußte Tatsachen des individuellen und sozialen Seelenlebens be-

arbeitet. Auch erhebt sie keineswegs den Anspruch, eine Ethik oder Weltanschauung einzuschließen oder von sich allein aus begründen zu können.

2. Die Psa. als psychologische Methode.

Die Psa. knetet nicht mit derbem Handgriff alle Erscheinungen in eine mitgebrachte Gußform, und läßt nicht zu Boden fallen, was in dieser Schablone keinen Platz findet, sondern sucht in mühsamen Einzeluntersuchungen, die stets zu Ueberraschungen über Ueberraschungen führen, die Manifestationen, d. h. Kundgebungen des Unbewußten, kennen zu lernen. Mit Hilfe von Einfällen, die ohne Hypnose und Suggestion gewonnen und sorgfältiger Deutung unterzogen werden, sucht sie den ganz besonderen Sinn der Träume, Stimmungen, Fehlhandlungen, neurotischen Symptome und hundert anderen Phänomene, die untersucht werden sollen. Stehenbleiben bei der Zurückführung auf Sexualität, Gel tungstrieb, Gemeinschaftsgefühl oder andere Gemeinplätzte wäre für sie ebenso geschmacklos, wie wenn der

Besucher einer künstlerischen Ausstellung nur zu berichten wüßte, die vorhandenen Gegenstände bestehen aus Kupfer, Zinn, Eisen, Holz oder Leder. Erst bei ins Einzelste dringender Gründlichkeit enthüllt sich der psychologischen Wißbegierde der genaue Sinn, die tiefere Struktur, die genaue unbewußte Absicht und biologische Bedeutung der psychischen Einzelfallsachen und ihr innerer Zusammenhang, sowie die Gesetzmäßigkeit der sie hervorbringenden Vorgänge. Mögen oberflächliche Ignoranten die aus einer Menge tiefsschürfender Einzelanalysen hervorgegangene Analyse eines neurotischen Symptoms oder einer durch Verklemmung im Unbewußten bewirkten Fehlentwicklung des Charakters beßpötern, mögen manche die Psychologie lieber nach Art des Koches betreiben, der den Deckel von der Pfanne abhebt, besten- oder schlimmstenfalls einmal umröhrt und befriedigt den Deckel wieder aufsetzt, die Psa. läßt sich nicht irre machen. Die von ihr geforderte Sorgfalt ist nicht nur notwendig, um der unendlichen Mannigfaltigkeit der Individuen gerecht zu werden und ödem Schematismus zu entgehen, sondern auch, weil jede psychische Aeußerung nur in ihrem Zusammenhang mit den zentralen Lebensinteressen und der seelischen Gesamtökonomie verständlich wird.

3. Die Gegenstände.

Als wir die Auffindung verdrängter Vorstellungen, Gefühle und Wünsche als Aufgabe der psa. Exploration angaben, ergänzten wir diese Bestimmung sofort durch den Hinweis auf die Pflicht, auch die gesetzmäßigen ursächlichen und finalen Zusammenhänge, in welche jene unterschwellige Tatsachen hineingehören, zu entdecken. Die Analyse muß uns belehren, wie jene Determinanten entstanden, wodurch sie in Verdrängung gerieten, oder wie sie aus anderen verdrängten Tatsachen durch unterschwellige Umformung hervorgingen. Sie muß uns zeigen, was für Wirkungen die Verdrängung hervorrief, z. B. Fixierungen von gewissen Vorstellungen und Wünschen, die sich im Widerspruch zur Fortentwicklung im Unbewußten festklemmen und das Bewußtsein hemmen, wie Wasserpflanzen, die die Oberfläche des Sees nicht erreichen, aber den Schwimmer fesseln und vielleicht verderben. Zu diesen Verdrängungswirkungen gehören ferner die Regressionen, die in einem Wiederaufleben früherer, meist infantiler Inhalte oder Funktionen bestehen, die Kompensationen, die oft in so seltsamer Weise frühere Symptome ablösen, die Uebertragungen, bei denen der Analytiker oder sonst eine begegnende Person infolge von Affektverpflanzung so unberechtigt geliebt und gehaßt, bewundert oder verachtet werden, die Widerstände, die sich der Aufhellung so wuchtig entgegenstemmen usw. Es enthüllt sich dem Blick des Analytikers ein ungeheuer reiches Kräftespiel, eine Fülle von gleichartigen Abfolgen, die sich in Gesetze formen lassen, eine gänzlich neue, unendlich inhaltsreiche Tiefenpsychologie, gegen die der monotone Hinweis auf „Geltungstrieb“, „Minderwertigkeitsgefühle“, „Mangel an Gemeinschaftsge-

fühl“ und ein paar andere psychische Tatsachen sich erschreckend dürtig ausnimmt. Man denke an bisherige psychologische Rätsel, wie den Traum, die Halluzination, die Zwangsvorstellung, das Déjà vu, die Fehlleistungen, die Synästhesien (z. B. das Farbenhören), die Zungenrede, die Kryptographie und -lalie, die künstlerische Inspiration, den Expressionismus, die Gefühlsebbe und -flut, die Kleptomanie und zwangsmäßige Pseudologie, sowie hundert andere mit unendlich minutiöser Sorgfalt untersuchte Erscheinungen, man denke an die gewaltige Arbeit, die auf die Prüfung ihrer Motive und Dynamik verwendet wurde, und vergleiche diese Arbeit mit dem summarischen Verfahren, das sie ohne viel Federlesens mit kühner Schwingergeste ins Prokrustesbett eines mitgebrachten Schemas, z. B. die Lehre vom Geltungsstreben, wirft! Man kann sich kaum einen größeren Gegen- satz denken.

4. Sexualität und Ichtriebe, Liebe und Haß, Lebens- und Todestriebe.

Die gegnerische Behauptung, Freuds Psa. schnüffle immer nur nach sexuellem Verdrängten, ist zwar sehr wirksam, aber falsch. Wer seine Polemik auf die Erregung von Unwillen prüder Leute abstellt, und wer die Salonfähigkeit und Eignung für Backfische für ein notwendiges Kriterium der Seelenkunde hält, sich über den furchtbaren Ernst der Wahrheit und die Not Leidender aber hinwegsetzt, mag die alte Anklage fortsetzen. Er wird immer solche finden, die ihn mit offenen Armen begrüßen. Allein es ist bemühend, die böse Lüge immer wieder aufgetischt zu sehen.

Richtig ist, daß Freud dem Triebgebiet, das man gewöhnlich als Sexualität bezeichnet, mehr Aufmerksamkeit als irgendeiner seiner Vorgänger gewidmet hat. Aber war es nicht angesichts der menschlichen Leiden dringende ärztliche Pflicht, und haben nicht selbst viele Gegner bekannt, daß Freud sich durch seine Untersuchungen auf diesem Gebiet die größten Verdienste erwarb? Richtig ist, daß er die Entstehung der sexuellen Perversitäten, die bisher einfach auf rätselhafte Nervenvorgänge zurückgeführt wurden, in subtilen Forschungen psychologisch verständlich machte. Richtig ist, daß er, ohne Nietzsche zu kennen, nachwies, daß die Sexualität bis in viele der höchsten Geistestätigkeiten hinauf ihren Einfluß geltend macht.

Aber es ist demagogische Unlauterkeit, zu verschieren, Freud leite das gesamte Geistesleben aus der Sexualität ab. Im Gegenteil warnte er sogar davor, die Träume stets sexuell zu deuten. Dem Sexualtriebe stellte er die Ichtriebe gegenüber (man beachte den Singularis und den Pluralis!). Den Untersuchungen Adlers über die Ichpsychologie widmete er auch zur Zeit der schärfsten Polemik Anerkennung und beanstandete nur die einseitige Berücksichtigung des Willens zur Macht und Ver nachlässigung oder Vergewaltigung aller übrigen Triebe. Ferner betonte Freud oft, daß er das Wort „Sexualität“ nicht im populären Sinne gebrauche, sondern al-

les darunter verstehe, was das griechische Wort „Eros“ oder das deutsche Wort „Liebe“ ausdrücken. Man hielt es auf gegnerischer Seite für vornehm, dies dem Publikum vorzuenthalten und den „Pansexualismus“ Freuds zu brandmarken. (Natürlich ist nicht Adler gemeint.)

Von der Einsicht ausgehend, daß die Sexualität zum Aufbau des Ichs große Beiträge liefert, hat Freud später die Triebe anders eingeteilt. Liebe und Haß, Lebens- und Todes- oder Destruktionstrieb ist die Einteilung, die für ihn jetzt Geltung besitzt.

Man muß sich nur immer klar vor Augen halten, daß alle Einteilungen nur abstrakte Bedeutung haben. Verwechselt man gedankliche Unterscheidung mit realer Scheidung und Geschiedenheit, so fällt man in die alte Vermögenspsychologie zurück. Im Geltungstrieb steckt viel Sexualität, in der Sexualentwicklung viel Geltungsstreben; aber es geht nicht an, das eine konstant auf das andere zu reduzieren und nur dem einen oder anderen Begehrn wirksame Ursächlichkeit zuzusprechen. Es wäre so geschmacklos, wie wenn man alle menschlichen Tätigkeiten dem Eßtrieb unterordnete und sogar Kunst und Wissenschaft lediglich als Mittel für Nahrungserwerb ausgeben würde. Man vergesse doch nicht, daß alle psychischen Funktionen einem Organismus angehören! Seit 1916 kämpfe ich unaufhörlich für die „organische Betrachtungsweise“, nach welcher jede seelische Tätigkeit nur im Zusammenhang mit dem Lebensganzen verständlich wird, und die Isolierung der einzelnen Triebe abgesehen von ihren elementarsten Ausserungen, die generelle Unterwerfung des einen Triebgebietes unter das andere zu Irrtümern und Vergewaltigungen führen.

5. Das verdrängte Moralische.

Wie verkehrt es ist, Freud eine Zurückführung aller Geistesstörungen auf das Sexuelle vorzuwerfen, beweist nichts deutlicher als sein Sublimierungsbegriff. Unter Sublimierung versteht der Schöpfer der Psa. bekanntlich die Abkehr vom Sexuellen und Hinwendung zu nichtsexuellen höheren Zielen. Eigentlich widerlegt schon sein Verdrängungsbegriff die gegnerischen Denunziationsbestrebungen. Denn von je her ließ er die neurosenbildenden Verdrängungen aus Konflikten des Gewissens (heute im „Ich-Ideal“ enthalten) mit der Sexualität hervorgehen. Die Neurosen sind für Freud Selbstbestrafungen. So erlangt das Moralische für die Psa. eine so ungeheuer wichtige Bedeutung wie niemals zuvor in einer Psychologie oder Biologie.

Während aber früher Freud beim moralischen Konflikt immer die Triebe den Kürzeren ziehen ließ und mir sogar eine Arbeit zurückwies,*) weil sie das Gegenteil beweisen wollte, tritt er seit 1923 warm für die Lehre vom verdrängten Moralischen ein. Um so weniger kann man fortan behaupten, die Tiefenpsychologie wähle nur

*) Sie erschien 1921 englisch in der Zschr. „Psyche and Eros“ (Jan. 1921), Vol. II, p. 1—111, 90—99 unter dem Titel: „Experimental Dreams Concerning Theoretical Subjects“.

im Unrat des Unbewußten herum, das dem Auge besser verborgen bliebe. Für die Paedagogik und Seelsorge ist es oft enorm wichtig, dem angeblichen Immoralisten und Atheisten die richtenden Mächte, die er verleugnet, aufzudecken. Manche Neurose läßt sich gar nicht beseitigen, ohne diese verdrängte Moral und Religion aufzuhellen.**)

6. Kausale und finale Betrachtung.

Es trifft zu, daß Freud nach den Entstehungsursachen der Neurosen, der Träume, des Witzes und vieler anderer psychischer Gebilde Umschau hielt. Ohne Kausalbetrachtung gibt es bekanntlich keine Erklärung, ohne Erklärung keine Wissenschaft.

Nun aber wirft man ihm vor, daß er die finale Ansicht außer acht gelassen habe und nimmt für sich die Priorität in dieser Hinsicht in Anspruch. In Wirklichkeit hat niemals ein Psychologe die Finalität des Geisteslebens so gründlich aufgedeckt, wie Freud. Die sämtlichen Manifestationen, d. h. Schöpfungen des Unbewußten, die Neurosen, Träume, Visionen, Angsterscheinungen, Zwänge usw. führt er auf unbewußte Wünsche zurück, somit auf Finalitäten. Er redet von „Abwehrneurosen“ (1894), von Krankheitsgewinn, Unlustersparnis, Lusterwerb, der Traum will den Schlaf schützen, die Angst ist ihm eine Schutzmaßregel, (daneben gibt es noch anderen „Reizschutz“), die Symptome dienen der Absicht der „Selbstbestrafung“ usw. Nicht nur der Inhalt der Manifestationen entstammt direkt Finalitäten, sondern es liegen dahinter noch andere Absichten. Der Unterschied zwischen Freud und einigen Spätern besteht nur darin, daß er für die bunte Fülle des Lebens und den Reichtum der Individualität, die Vielseitigkeit des Lusthuners, die Gewalt des sittlichen Bewußtseins, kurz für die Buntheit der seelischen Zielsetzungen ein weit umfassenderes und tieferes Verständnis besitzt, als seine Gegner.

7. Die psa. Technik.

Die Psa. ist keine bloße „Individualpsychologie“, obwohl sie die Eigenart des Einzelnen nach unvergleichlich viel mehr Richtungen verfolgt als Adler. Sie weiß, daß mit der bloßen Aufdeckung der Entstehungsursachen, der Struktur, der latenten Zielsetzungen, die hinter einer Neurose oder einer Fehlentwicklung des Charakters stecken, das Spiel noch lange nicht gewonnen ist. Vielmehr bedarf es emotionaler Kräfte, um die ja aus einem emotionalen Kräftespiel entsprungenen schlimmen Symptome und die sie aufrecht haltenden Widerstände zu überwinden.

Freud hat in mehr als 35-jährigem Ringen eine Technik geschaffen, die unter Umständen recht schwer auszuüben ist. Während Adler in seinem Buche „Praxis

**) Vgl. mein nächster Tage erscheinendes Büchlein „Der innerste Richter“ (In der Serie „Kleine Schriften zur Menschenkenntnis u. Seelsorge“, herausg. v. Prof. Dr. W. Gruhn, Berlin u. Dorpat), Verl. Ed. Pfeiffer, Leipzig.

und Theorie der Individualpsychologie" mit ein paar Sätzen über die Praxis auskommt, untersuchte Freud mit bewunderungswürdiger Sorgfalt die Gesetze, die beim Heilungsvorgang zum Ausdruck gelangen, und zog daraus eine höchst ansehnliche Zahl von therapeutischen, auch auf die paedagogische Behandlung von Opfern der Verdrängung anzuwendenden Regeln, deren Darstellung ein ganzes Buch füllt. Bei Freud läuft die Behandlung keineswegs auf bloße Persuasion und Suggestion hinaus.

Die Anwendung einer tiefer dringenden Analyse stellt an den Analytiker große Anforderungen. Er muß von den Hemmungen und Blendungen des Unbewußten selbst befreit sein, um unparteiisch urteilen zu können und zur Ergründung der peinlichsten Stoffe den Mut, sowie die nötige unbefangene Sachlichkeit aufzutreiben zu können. Er muß die Gesetze der Uebertragung und des Widerstandes kennen, um ihnen als Heiler gewachsen zu sein. Er muß die Universalität und Tiefe der Psyche, ihre zen-

tralen Interessen und wahren Lebenspläne kennen, um nicht bei irgendeiner Vorstation rettungslos stecken zu bleiben und sich den Einblick in die tiefer liegenden Ursachen zu verunmöglichen. Er muß die männlichen Tendenzen der Seele so gut kennen, wie die von Adler leider ganz übersehnen weiblichen Züge. Die egoistischen und egotistischen Strebungen müssen ihm so vertraut sein, wie die altruistischen und ihr triebhafter Ursprung.

Für den Erzieher bedarf es starker Selbstverleugnung, um nicht durch allzu frühe Ermahnungen den bestmöglichen Ausgang der Psa. Behandlung, nämlich die Lösung aller unterschwelligen Bindungen und dadurch die Befähigung zur wertvollsten Lösung des Lebensproblems, zu gefährden. Für uns Paedagogen und Seelsorger ist die Versuchung noch stärker als für den Arzt. Doch damit stehen wir bereits vor den paedagogischen Aufgaben der Psa, und ich freue mich, hierüber einem andern das Wort überlassen zu dürfen.

*

III.

Psychoanalyse und Paedagogik.

Von Dr. Hans Zulliger, Ittigen (Bern).

I.

Die Psychoanalyse hat ihren Ursprung in der Medizin genommen. Ihr Schöpfer, Sigmund Freud, erfand eine besondere Methode, um die unbewußten Ursachen bestimmter nervöser Erkrankungen bewußt zu machen, aufzulösen, zu beseitigen und die Patienten zu heilen.

Das Unbewußte, das bis dahin von den Philosophen, so insbesondere von Schopenhauer und Fechner wohl behauptet wurde, erlebte seine wissenschaftliche Entdeckung, Abgrenzung und Formulierung. Die Mechanismen der unbewußten Dynamik der Kräfte wurden erkannt, die Affektpsychologie erhielt ungeahnten Gewinn, und bald einmal erfuhr man, daß das Seele im Menschen sowohl nach der Triebseite und dem Unmoralischen, als ebenso nach der kulturellen (Gewissens)-Seite hin viel ausgeweiteter ist, als er selbst weiß.

Rasch ergab sich aus der psychoanalytischen Therapie die merkwürdige Tatsache, daß das zutage geförderte **psychologische** Material, das sich vorerst nur als ein Nebengewinn des Heilverfahrens ergab, zur Hauptsache wurde. Die Lehre Freuds wurde zur **Psychologie des Unbewußten**, zur Tiefenpsychologie; diese hat die wesentlichere Bedeutung erlangt, als die psychoanalytische Technik der Neurosenbehandlung.

Die Psychoanalyse hat alle möglichen Disziplinen befruchtet. Ihre Anwendung auf die Medizin bedeutet heute nicht mehr als **eine** Anwendung, die aus historischen Gründen allerdings über die ausgebaute

Technik verfügt. Es ergaben sich später noch zwei weitere Kategorien von direkter Anwendung der Psa. auf den lebendigen Menschen als Objekt: die **Kinderanalyse**, über die Anna Freud die grundlegenden Arbeiten schrieb, und die **psychoanalytische Paedagogik**. Schon die Kinderanalyse, die bei neurotisch erkrankten Kindern angewendet wird, hat in ihrer therapeutischen Technik gewisse Abweichungen von der sog. „klassischen“ Analyse der Erwachsenen machen müssen. Eine dieser Abweichungen besteht darin, daß sie ein Stück Paedagogik in sich aufnehmen mußte, doch bedeutet sie noch immer eine Spezialität der therapeutischen Psychoanalyse, die sich unter vier Augen im Ordinationszimmer des Analytikers abspielt.

Die psychoanalytische Paedagogik jedoch wird vom aktiven Lehrer innerhalb einer Schulkasse betrieben werden müssen, sie wendet sich nicht an ein einzelnes Kind, sondern an eine Anzahl von Kindern zugleich, nämlich an eine Schulkasse; sie hat nicht den Zweck zu heilen, sie will vorbeugen und steht somit der Hygiene näher als der Medizin. Die drei wichtigsten Gründe, weshalb es angezeigt ist, die Psa. auch für die Paedagogik fruchtbar zu machen, sollen hier aufgezählt werden.

1. Die Psychoanalysen der Neurotiker haben immer wieder gezeigt, daß die Wurzeln der Fehlentwicklungen und Neurosen in der Kindheit liegen. Einer Psa. Paedagogik muß es wahrscheinlich möglich werden, einen jungen Menschen so zu leiten, daß er ungefährdet an jenen Klippen der Entwicklung vorbeikommt, an denen

er bislang so leicht scheiterte. Wenn **Freud** die therapeutische Psychoanalyse als eine „Nacherziehung“ bezeichnet hat, so muß es der psa. Paed. gelingen, die Erziehung auf eine Weise zu gestalten, daß eine Nacherziehung im späteren Alter nicht nötig wird.

2. Die moderne Paedagogik¹⁾ hat viel schwierigere Aufgaben zu lösen als etwa die vor fünfzig Jahren. Unsere Zivilisation hat die Familie im alten, patriarchalischen Sinne zerstört, und die Folgen für die Charakterentwicklung der jungen Generationen sind nicht ausgeblieben. Die Schule hat schon heute in vielen Fällen die Erziehung im Elternhause nicht **fortzusetzen**, sie muß sie ersetzen, weil die soziale Struktur unseres Zeitalters es mit sich gebracht hat, daß sich die Eltern nicht mehr wie einst im Elternhause oder in der ständigen Umgebung der Kinder aufhalten und sich durch Gewöhnung, Beispiel und Zuspruch der Erziehung widmen können. Um den neuen Aufgaben gerecht zu werden, hat die Schule nicht nur den Fortschritt machen müssen vom Lernen zum Erarbeiten, um das Kind auf diesem Wege Einsicht gewinnen zu lassen in den Produktionsprozeß, sie machte sich auch die Psychoologie dienstbar für die Erziehung im engeren Sinne. Die Tiefenpsychologie gibt dem Paedagogen noch viel schärfere Mittel zur Hand als die Bewußtseinspsychologie und bietet ihm weitgehende Hilfen selbst noch dort, wo alle andern Mittel versagen.

3. Die Psychoanalyse geht kritisch an die Paedagogik selbst heran und klärt so die Begriffe. Sie zerstört Illusionen, aber sie wirkt nicht allein zersetzend, sondern sie weist bessere, dem kindlichen Wesen angepaßtere Wege. Hier sei auf das geniale Buch „Sisyphos“ von Siegfried **Bernfeld** verwiesen. Die von der Psa. ausgehende Kritik an der Paedagogik wirkt sich jedoch nicht allein theoretisch in Büchern und Abhandlungen

¹⁾ Die Erziehung fängt natürlich nicht erst im Schulalter des Kindes an, und auch die fröhkindliche Erziehung müßte heutzutage andere Wege gehen als früher, weil sich die Milieuverhältnisse in den Familien in mehr als einer Hinsicht und für die kindliche Entwicklung schwerwiegend verändert haben. In unserer Abhandlung beschränken wir uns jedoch auf die Schulerziehung. Die Beispiele aus der Praxis, die in der Folge zur Illustration verwendet werden, wurden an Schülern im Alter von 12 bis 16 Jahren gewonnen, die einem Stadtvorortmilieu entstammen, Kinder von Bauern, Arbeitern und Beamten sind, und die gleichsam einen Querschnitt aus der Bevölkerung unseres Landes ergeben.

Solange wir noch keine Mütterschulen besitzen, erstreckt sich die wissenschaftliche Paedagogik fast ausschließlich auf die Schule. Eltern suchen von wissenschaftlicher Paedagogik meist erst dann etwas zu erfahren, wenn sie sich in der Erziehung ihrer Kinder aus bestimmten Gründen selbst nicht mehr zu helfen wissen und die Dinge so schlimm stehen, daß sie fachmännischen Rat im Sinne der Heilerziehung annehmen.

Ueber psychoanalytische Erziehungsberatung einsteils, anderteils über psychoanalytische Hauserziehung zu sprechen, ginge weit über den Rahmen unserer kleinen Arbeit, die nicht mehr als Umrisszeichnung eines Teilgebietes der Erziehung sein will, eben der Schul-Erziehung.

aus, sie besteht auch in jedem Paedagogen selbst, der im psa. Sinne erziehen will, als eine scharfe Selbstkritik.

Schließlich ist zu sagen, daß der Schöpfer der Psychoanalyse, **Freud**, einer Anwendung seiner Wissenschaft auf die Paedagogik nicht etwa feindlich gegenübersteht. Er hat sich im Gegenteil sowohl in seinen Schriften als auch in persönlichen Ermunterungen Paedagogen gegenüber dahin ausgesprochen, daß er von der Anwendung seiner Lehre auf die Erziehung ebenso große Erwartungen hegt, als von der psychoanalytischen Therapie der Neurosen.

II.

Der Zürcher Pfarrherr Dr. O. Pfister war einer der ersten, der nachwies, daß die Psychoanalyse in der Erziehung verwendet werden kann.²⁾ Ich bin zuerst seinen Spuren gefolgt. Meine ersten Publikationen beschrieben die Lösung kleiner, monosymptomatischer Kinderneurosen und Fehlentwicklungen.³⁾ Später kam ich zur Einsicht, daß es sich bei der Anwendung der Psychoanalyse auf die Schul-Erziehung mehr um ein massenpsychologisches als um ein individuellpsychologisches Problem handelt.

Wenn der Paedagoge therapeutische Arbeit leisten will, dann bedarf er einer vollständigen technischen und theoretischen Ausbildung. Es liegt auf der Hand, daß sich heute nicht ein jeder eine solche leisten kann. Dahingegen ist es eher möglich, sich in die psychoanalytische Lehre einführen zu lassen. Vorerst durch das Studium der Literatur, dann durch die von den Unterrichtsausschüssen der Internationalen Gesellschaft für Psychoanalyse organisierten Kurse. Die allerbeste Einführung aber bleibt die eigene psychoanalytische Kur (Lehranalyse) durch einen erfahrenen Schüler Freuds.

Der analysierte Paedagoge merkt nach dem Abschluß seiner Kur recht bald, daß er seinen Schülern gegenüber in einem völlig andern und neuartigen Gefühlsverhältnisse steht. Dieses zwingt ihn zu einem andern als gewöhnlichen Verhalten, und als Gegenwirkung fühlt er eine neuartige Gefühleinstellung der Kinder.

Seine paedagogische Tätigkeit ist nämlich weniger als vor seiner Kur libidinös gefärbt. Er ist in einer jeden Beziehung sachlicher geworden. Vorerst erstaunt er, was für ein Maß von Haß ruhig ertragen werden kann. Sein Berufsnarzismus, Berufsstolz, seine Be-

²⁾ Pfister, Die Psychoanalytische Methode, Klinckhardt, Leipzig.

Pfister, Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen, Bircher, Bern.

³⁾ Zulliger, Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volkschulpraxis, Bircher, Bern.

Zulliger, La Psychanalyse à l'école, Flammarion, Paris.

Zulliger, Aus dem unbewußten Seelenleben unserer Schuljugend, Bircher, Bern.

Zulliger, Gelöste Fesseln, Huhle, Dresden.

Zulliger, Gör oss fria! Tiden, Stockholm.

rufs- und Bedeutungsüberschätzung sind in einer solchen Art eingeschränkt, daß er es nicht mehr als eine Beleidigung oder mit Angst empfindet, wenn seine Bemühungen an den Schülern keinen Erfolg zeigen wollen. Er ist auch nicht mehr gewillt, jenen libidinösen Ansprüchen entgegenzukommen, die die Kinder an ihn stellen möchten.

Es ist wohl angezeigt, das neuartige Verhältnis konkreter darzustellen. Der Lehrer hatte (beispielsweise) vielleicht seinen Beruf deshalb gewählt, um seinen **Sadismus**, seine **Herrschaftsucht** austoben zu können, er will vielleicht selber ein gleicher **Tyran** werden, wie er ihn einst als Kind beim Vater oder beim Lehrer erfahren hat — oder aber, er will an den Kindern gutmachen, was einst an ihm, als er noch ein Kind war, gesündigt worden ist, er ist deshalb nachgiebig und kann nicht Disziplin halten — die Lehrerin ist möglicherweise regelrecht in die kleinen Schüler wie eine Mutter verliebt, sie ersetzen ihr gleichsam die eigenen Kinder, und sie erwartet von ihnen die Liebesbeweise, wie sie eine Mutter von ihren Kindern erhält und ist enttäuscht und niedergeschlagen, wo diese Liebesbeweise ausbleiben, unglücklich und resigniert im Beruf — oder sie hatte einst eine Schar von Geschwistern, die sie darum haßte, weil sie sie bei der Liebe der Eltern konkurrenzierten, nun hat sie diesen Haß längst verdrängt, und als **Reaktionsbildung** empfindet sie zu ihren Schülern **Geschwisterliebe** — usw. Die **psychoanalytische Kur** befreit von solchen unbewußten Bindungen, und daraus ergibt sich der sachlichere Standpunkt. Dem analysierten Lehrer wird es sofort verdächtig, wenn er einen Schüler oder eine Schülerin als besonders **sympathisch** oder **unsympathisch** empfindet, er untersucht sich und wird bald merken, daß er einer unbewußten Personenverwechslung unterlegen ist — so wird es ihm leichter, „unparteiisch“ und im Empfinden seiner Klasse „gerechter“ sich zu verhalten.

Er wird nicht trotzig, beleidigt und verbittert, wo er Haß gegen ihn wahrnimmt, denn er kann ihn verstehen, und unter Umständen gelingt es ihm, ihn zu lösen. Denn er kennt die Quellen des Hasses, oder er kann sie am Kinde aufdecken. Er kennt auch die „schicksalhafte“ Lächerlichkeit⁴⁾ seines Berufes, die aus dem Haß entsprungen ist und selbst vor den größten unter den Paedagogen wie Pestalozzi nicht Halt machte, und er weiß sie ruhig zu ertragen.

Jeder Lehrer hat seinen Beruf mit Liebe besetzt, mit **Libido besetzt**. Erreicht er bei einem Kinde nichts, so reizt ihn dies gerne zu Trotz, Zorn oder irgend einer andern Form affektgeladener Abwehr. Oder aber er verzweifelt an sich und verfällt der Depression. Der analysierte Lehrer ist ruhiger, er reagiert auf die

⁴⁾ Zulliger, Paedagogen erliegen dem Fluche der Lächerlichkeit. In Heft 6 des Jahrgangs 1929 der „Schulreform“, Bern.

„Dummheit“ oder die „Renitenz“ der Schüler nicht mehr wie einer, der sich persönlich angegriffen, beleidigt oder herabgesetzt fühlt.

Er merkt auch bald, wo ein Kind sich durch besondere Artigkeiten, Aufmerksamkeits- oder Liebesbeweise die besondere Zuneigung des Lehrers ergattern und zu ihm in ein **libidinöses Paar-Verhältnis** kommen will, etwa so wie die Tochter in einer Geschwisterschar zum Vater oder der Sohn zur Mutter, und er zwingt solche Schüler zur Entzagung, indem er sich ver sagt.

Durch solches Verhalten bringt er die Schüler nach und nach in eine auch für diese neuartige Gefühlslage, die dem **Verhältnis der Geführten zum Führer** entspricht. Diese Gefühlsbindung ist in ihrer Struktur ganz anders, als wenn der Lehrer in seinen Schülern unbewußt Söhne und Töchter sieht, ganz anders, als wenn die Schüler im Lehrer unbewußt den Vater sehen und geneigt sind, an ihm ihren „Familienroman“ zu wiederholen.

Die psychoanalytische Paedagogik besteht in der neuartigen Verhaltensweise des Lehrers, die dem seelischen Verhältnis des Führers zur Masse entspricht.

III.

Nachdem wir nun die psychoanalytische Paedagogik in großen Zügen umrissen haben, sind wir erstaunt zu hören, daß uns die Fachleute der Psychoanalyse, die Therapeuten, Einwände prinzipieller Art machen.

Sie wehren sich dagegen, daß die Psychoanalyse mit der Paedagogik etwas zu tun habe und sagen: „Die Psychoanalyse ist ein Prozeß, wobei nichts verboten, geboten, unterdrückt, verdrängt wird. Die Paedagogik steht in direktem Gegensatz dazu, sie arbeitet mit Verboten, Geboten, mit Lob und Tadel, mit Dressur und Abrichtung, sie hilft verdrängen und scheut sich dabei nicht, alle Hilfsmittel der Gewalt zu beanspruchen, sie ist äußerer Zwang, Einschachtelung in fragwürdig „gute“ zivilisatorische Schablonen.“ Die historische Auffassung des Begriffes der Paedagogik gibt ihnen Recht. Im allgemeinen arbeitete die Erziehung so, wie sie sie schildern, und wie jener „Simplizissimus“-Witz sie kennzeichnet, wo die Dame zur Erzieherin der Kinder sagt: „Fräulein, gehen Sie in den Garten hinunter, sehen Sie was die Kinder machen, und verbieten Sie es ihnen!“

Man kann sich jedoch auch eine andere Erziehung denken. Das Bild, wie wir es eben malten, ist paradox, und in Wirklichkeit sah es nur in Einzelfällen so schlimm aus. Um aber Gegensätze herauszuarbeiten, sind scharfe Formulierungen nötig, und wir hatten es eben mit solch einer zu tun. In Wirklichkeit haben es die Paedagogen immer verstanden, oft andere Wege als die der Dressur zu gehen. Sie kannten die Ablenkung und das „gute Beispiel“.

Sehen wir einmal zu, wie die angewandte Psychoanalyse arbeitet und was sie sich zum Ziele setzt. Sie will

den Menschen an die Realität anpassen. Jeder Neurotiker befriedigt unbewußt mit seiner Krankheit auf geheime und unkenntliche Art bestimmte Triebe, deren Entwicklung ins Soziale irgendwo in der Kindheit stecken blieb, und die sich nicht weiter anpaßten. Die Psychoanalyse ist den Triebstoffsälen, den Triebumsetzungen und Verknüpfungen nachgegangen und sucht während der Kur die Entwicklungsfixierungen aufzuheben und die kulturelleren Umänderungen zu ermöglichen. Die Triebe sollen „sublimiert“, d. h. auf eine höhere Stufe gehoben, sie sollen dessexualisiert, ihrer egoistischen und egozentrischen Tendenz enthoben und in altruistische Bahnen gelenkt werden, und der Patient soll seinen Oedipuskomplex erledigen können. Sie erreicht ihr Ziel, indem sie die Triebregungen dem Patienten bewußt macht, ihn sie verarbeiten läßt und aus der Erfahrung weiß, daß der Mensch mit seinem Ichideal und Gewissen die Fähigkeit in sich hat, sich zu kultivieren, und sie überwacht diesen Kultivierungsprozeß. Dieser geschieht von innen heraus, man könnte hier den Begriff „Eigengesetzlichkeit“ anwenden.

Die Paedagogik verfolgt ähnliche Ziele wie die therapeutische Psychoanalyse: auch sie will den Menschen zivilisieren und kultivieren, sie will das Kind veranlassen, die Linie des Lustprinzips aufzugeben, um jener andern des Realitätsprinzips zu folgen, es soll auf die Befriedigung roher Triebansprüche verzichten zugunsten feinerer, sublimierterer, altruistischerer, gesellschaftlich gewährleisterer und ichgerechterer Befriedigungen.

Dennoch bleiben Psychoanalyse und Paedagogik zwei verschiedene Gebiete. Psychoanalyse ist eine Technik zur Aufdeckung des Unbewußten und die Lehre des Unbewußten im Menschen. Paedagogik jedoch ist eine an einer bestimmten Weltanschauung oder an Kulturidealen orientierte Lehre oder Technik. Weltanschauungen und Kulturideale sind verschieden und erliegen den zeitgemäßen Veränderungen des subjektiven Denkens bestimmter Gesellschaftskreise, Nationen oder Rassen. Das Unbewußte ist eine biologische Gegebenheit und bleibt sich in struktureller Hinsicht gleich, welcher Rasse oder Zeitepoche seine Träger, die Menschen, auch angehören.

Ohne also die Paedagogik der Psychoanalyse völlig gleichsetzen zu wollen, können wir uns eine Erziehung denken, die ihre, der Psychoanalyse so ähnlichen Ziele auf ähnlichem Wege zu erreichen sucht und nicht in absolutem Gegensatz zu ihr zu stehen braucht.

Wir wollen dies an ein paar einfachen Beispielen zeigen. Eine Mutter, die beobachtet hat, daß ihr Vierjähriger unsauber ist, läßt ihn seinen Trieb an Spielen mit Erde, Lehm, Sand und Wasser, Plastilin, Tubenfarben, Farbstiften sukzessive austoben, indem sie ihm solche Spiele zeigt und von den „dreckigeren“ sanft zu den „reinlicheren“ fortschreitet, den Trieb so vom Kinde unbemerkt und ohne Verbote und Strafen in kulturellere Bahnen lenkend.

Eine Mutter, der es nicht recht ist, daß ihr anderthalbjähriges Töchterchen mit den Geschlechtsteilen spielt, statt einzuschlafen, hängt ihm eine farbige Zelloidkugel über dem Bettchen auf, die sein Interesse fesselt und damit es damit spiele. Der Spieltrieb wird so abgelenkt auf ein anderes, neueres und deshalb interessanteres Objekt, ohne daß es nötig ist, das Töchterchen auf die Händchen zu schlagen, ihm das Deckbettchen oder gar die Händchen selber straff anzubinden usw.

Ein Lehrer dessen Jungen Prahlhände sind und das Blaue vom Himmel blagieren, verwendet einmal oder mehrere Male — je nach Bedarf — eine Stunde, wo sich die Schüler von Herzen ausblagieren können, vielleicht in Form einer Wette, wer es am besten könne. Schließlich sehen die Jungen ihre Lächerlichkeit selber ein und äußern das Bedürfnis, nun wirkliche Leistungen zu zeigen. Dann dürfte ein kleiner psychologischer Exkurs angezeigt sein, warum man das Bedürfnis hat, zu prahlen. Die Prahlerei wird durch die Übertreibung ins Groteske abgedämpft, durch die Besprechung durchschaut und verunmöglicht, solange es sich um normale Kinder und nicht um neurotische Zwangslügner handelt.

Ein Lehrer, der wahrnimmt, daß seine Jungen streitsüchtig werden, sogenannte Knabenkriege führen wollen, um ihrer überschäumenden Kraft loszukommen, wird das Bedürfnis nach vermehrtem Turnen und Sport fühlen und ihm nachgeben, wo Schulgärten sind, wird er die Jungen dazu anleiten, die Beete umzugraben, er veranlaßt sie, dem Abwarten Holz zu spalten oder Kohlen in den Keller zu schaufeln, und daran ihren Überschub an Kraft auszutoben, er wandelt so die rohen Triebe nach sozial gerichteten Zielen um und läßt die auf Personen gerichtete Aggression in Kampfspielen wie z. B. Schwingen und Ringen verpuffen, um sie zugleich in gesellschaftlich erlaubte Bahnen abzulenken. Einmal so weit, schwinden gröbere Befriedigungen wie z. B. das Interesse an Schinkenklopfen-Spielen von selbst, ohne daß Verbot und Strafandrohungen notwendig sind.

Eine Zwischenbemerkung: es haben hier keine Rezepte gegeben werden wollen. In der Erziehung gibt es überhaupt nie Rezepte, denn sie macht sich, wo sie nicht auf die Dressur ausgeht und psychologisch durchdacht ist, von Fall zu Fall anders und muß der Einsicht und der Intuition, oft auch dem Humor des Erziehers überlassen werden.

Es hat hier nur auf plastischere Art gezeigt werden sollen, daß es wirklich Mittel in der Erziehung gibt, die nicht mit äußerem Zwang arbeiten, die die Triebe umsetzen und den Menschen von innen heraus zivilisieren, und die im Sinne psychoanalytischer Paedagogik gewertet werden müssen. Denn dabei ist nicht verdrängt, sondern sublimiert worden. Das theoretische Rüstzeug für den Kultivierungsprozeß der Triebe findet man bei Freud in den „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“, ferner in den Aufsätzen „Über Triebumsetzungen insbesondere der Anal-

erotik“, „Tribe und Triebeschicksale“, „Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens“. Zum Verständnis der andern, der sogenannten „höheren“ Seiten der menschlichen Seele, ihrer Einwirkung und ihres Zusammenhangs mit den Trieben, dienen uns die Arbeiten „Zur Einführung des Narzissmus“ und „Das Ich und das Es“. Um jedoch die Kräftedynamik und die Kräftekonstellation zu durchschauen, die zu Massen-Organisationen führen, um die geistigen Bedingungen zu erkennen, die eine Masse, einen Führer und die Beziehungen zwischen Masse und Führer ausmachen, eignen wir uns das Wissen an, das uns Freud in „Totem und Tabu“ und in „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ geschenkt hat.

Die Inhalte dieser Arbeiten können im Rahmen dieses Vortrages nicht referiert werden. Es sei hier nur soviel gesagt, daß aus der Völkerkunde nachweisbar ist, daß am Anfang jeder Massenbildung eine starke gemeinsame Not steht, die schließlich gemeinsam bekämpft und überwunden wurde und unter den Ueberwindern jene Bindungen herstellte, die eine Gemeinschaft ausmachen.

Diese Bindungen sind derart, daß sich die Individuen einer Masse untereinander identifizieren, seelisch gleichsetzen, wie Brüder lieben, und daß sie vom heftigen Identifikationswunsch mit der Führer getragen werden. Dieser Führer ist ihnen, indem sie ihn selber idealisieren, etwas wie ein Mensch gewordenes Ich-Ideal.

Das Verhältnis wird sofort klar, wenn wir ein Stück primitiver Völkerkunde ansehen. Man denke sich einen Stamm eines Volkes auf den australischen Inseln, über die ein Häuptling oder König herrscht. Die Stammesgenossen leben in einer Art Kommunalwirtschaft, jeder hat gleichviele Rechte und Pflichten und Feinde, die ihre Köpfe jagen wollen. Der Stamm verehrt eine Gottheit, von der er Schutz erwartet. Der König oder Häuptling, der oft zugleich Medizinmann, Richter, Priester und Lehrer in seiner Würde vereinigt, wird als eine Art Uebermensch betrachtet, der mit der Gottheit enger als das gewöhnliche Volk verbündet ist und deshalb verehrt wird. Ihn umgibt eine sonderbare Macht, oft als „mana“ bezeichnet, die ihn der Gottheit annähert und ihn über die Masse hinaushebt. Alles was er berührt, ist mit diesem „mana“ wie mit elektrischer Kraft gefüllt, es darf vom gewöhnlichen Sterblichen nicht berührt werden und ist „tabu“, was soviel heißt wie heilig und gefährlich. Der Führer ist in der Anschauung der Masse der Gottheit näher, er hat etwas von der Macht der Gottheit auf seiner Person und ist zugleich der Mittler zwischen der Masse und der Gottheit, das Zwischen-
glied zwischen Mensch und höchstem Ideal und darum selbst Ideal. Wenn wir uns der römischen Geschichte erinnern, dann wissen wir, daß bei diesem Volke der Kaiser sogar selbst Gott wurde, und wenn wir uns die alten Juden ins Gedächtnis rufen, dann sehen

wir, daß es dort nur für den Hohenpriester ungefährlich war, das Allerheiligste im Tempel zu betreten und finden selbst bei diesem Kulturvolke an der Person des Hohepriesters noch einen Ueberrest der primitiven Anschauung von dem ihm anhaftenden „mana“, das mit Gott enger bindet.

Wir wollen später auf diese Verhältnisse zurückkommen und jetzt daran nur die Einsicht gewinnen, daß der Führer jedem Massenindividuum zum Ideale wird, daß die Masse also ein gemeinsames Ideal besitzt und schon aus diesem Grunde sich individuell gleichsetzt.

Damit der Lehrer aus seinen Schülern, die ihm der Schulzwang als eine zufällig zusammengewürfelte Gesellschaft von jungen Menschen in die Hand gab, eine Gemeinschaft bilden kann, (wie es für die Ausübung psychoanalytischer Paedagogik notwendig ist), hat er zwei heikle Aufgaben zu lösen:

1. Er muß alles erlauben, sodaß die Kinder sagen: „Hier kann man machen was man will!“ und daß sie das Gefühl haben: „Bei diesem Lehrer macht alles nichts!“ und zugleich wissen, wie er aus dem Chaos die „Ordnung“ durch innerliches Werden herstellt.

2. Er muß gemeinsame Not zu schaffen wissen, jedoch dafür sorgen, daß er selber als gewünschte Hilfskraft an der Ueberwältigung dieser Not teilnimmt, um seine Rolle als geschätzter und gemeinsamer „Häuptling“ zu spielen und nicht als Tyrann empfunden zu werden.

Die Art und Weise, wie der Lehrer die Triebhaftigkeit der Kinder nicht durch Verbote unterbindet, ist dargestellt und hier vorweggenommen worden. An einem praktischen Beispiele und in der Diskussion darüber möchte ich zeigen, wie er die andere Aufgabe lösen kann, indem ich einen Bericht vorbringe, der wiederum nicht als Rezept aufgefaßt sein will:

Ein psychoanalytisch geschulter Lehrer frägt seine neue Klasse bei Schuljahrsbeginn, wer radfahren könne. Es melden sich zwei Drittel der Kinder. Der Lehrer teilt mit, daß er von einem Fabrikherrn, dessen Werkstätten 30 Km. vom Schulorte weg liegen, die Erlaubnis erhalten habe, innert 8 Tagen den Betrieb zu besichtigen. Da kein Geld für eine Bahnreise vorhanden ist, sei keine andere Möglichkeit, als daß man mit Rädern hinfahre. Innert der gestellten Frist wird notwendig, daß die Nichtradler in der Kunst des Radfahrens unterrichtet werden. Die Schüler, die Räder besitzen, übernehmen es, ihre Kameraden das Radfahren zu lehren. Dazu werden bestimmte Zeiten und Orte abgemacht. Hierauf müssen die Schüler dafür besorgt sein, daß jeder ein Rad zur Verfügung hat, man muß sich solche ausleihen.

Da man gezwungen ist, abzukochen, muß allerhand Material mitgeführt werden. Die Verteilung, durch die Schüler vorgenommen, will gut erwogen sein. Für die Hinfahrt richtet es der Lehrer so ein, daß weniger von Autos befahrene Wege gewählt werden, die auch

einigermaßen Gewähr dafür bieten, daß es harmlose und kleinere Pannen gibt und die Kameraden zwingt, einander bei Flickereien zu helfen. Dabei rennen gute Fahrer voraus, schlechtere bleiben so weit zurück, daß sie keine Augenverbindung mit den Vorderen mehr haben, sie verlieren und falsche Wege einschlagen, sich durchfragen müssen. Am Bestimmungsorte angelangt, wird festgestellt, daß u. a. auch der Kochkesselmann verloren ging. Das gibt reichlich Flüche, schließlich gehen die besten Fahrer organisiert auf die Suche. Als endlich alle wieder beisammen sind, schimpft man sich gegenseitig reichlich aus und kommt dann zur Einsicht, man müsse halt auf ähnliche Art wie die Radfahrklubs Fahrdisziplin halten — und auf der Rückreise klappt alles, trotzdem man jetzt die sehr stark befahrene Autostraße gewählt hat, aufs beste. Die Disziplin ist jedoch nicht von außen, vom Lehrer anbefohlen worden, sie entstand als gemeinsam empfundene Notwendigkeit, aus gemeinsamem Bedürfnis.

Heimgekehrt, erstatten sie ihren Eltern Bericht ab von der Reise und verhehlen nicht, daß bei der Hinfahrt eine schlechte Ordnung war, die sie je nach Temperament und Zivilisation durch affektive Ausbrüche schildern.

Am Tage nachher kommen ihnen jedoch die durchgemachten Abenteuer schon humorvoller vor. Sie schlagen dem Lehrer vor, man wolle ein Erinnerungsbuch verfassen. Jeder Schüler und auch der Lehrer steuern Beiträge dazu bei. Es wird gezeichnet, gemalt, es werden Aufsätze aufgesetzt, gemeinsam von den Schülern korrigiert, ins Reine geschrieben und mit Leisten verziert, die Illustrationen und Photos werden eingeklebt, die Blätter werden in Pappdeckel gebunden. Man macht gemeinsam Kleisterpapiere und liest eines aus, um die rohen Deckel einzufassen. Das fertige Buch erhält jeder Schüler nach dem Lose auf zwei Tage zur Durchsicht, nachher wird es im Klassenzimmer zu beliebigem Gebrauche archiviert.

Hier sei eingeschaltet, daß sich in sämtlichen Fächern ähnliche Gemeinschafts- oder Gruppenarbeiten aus einer umfassenden Organisation heraus machen lassen. Dabei erlebt der einzelne Schüler auf konkrete Art, daß die Schularbeit nicht nur platonischen Sinn hat, und vor allem, daß er im Vereine mit Kameraden eine Leistung zustande bringt, eine Kollektivleistung, die er allein nicht vollbringen könnte. Die individuelle Anstrengung und bewußt gewollte Höchstleistung dient nicht egozentrischen Tendenzen, sie entspringt dem Wunsche, das Niveau der Kollektivleistung nach bestem Können zu heben, also aus Verantwortlichkeitsgefühl des einzelnen Schülers der Gesamtheit gegenüber. Es wollen nicht ehrgeizig gute Zeugnisnoten, persönlicher Ruhm usw. erworben werden, es will keiner den andern ausstechen, überflügeln um des persönlichen Machtgefühles wegen oder um sich beneiden lassen zu können. Die Arbeit fördert die Brüderlichkeit, die Identifikation der Schüler wird fühlbar: einer leistete gleich dem andern sein persönlich Bestes

im Dienste an der Gesamtheit. Der Ratschläge erteilende, mitarbeitende Lehrer wird miteinbezogen und nicht als feindschaftlicher Faktor im werdenden Organismus empfunden.

Er hat am Beginne der Fahrt durchaus überlegt und zielbewußt gehandelt, als er die Schüler fahren ließ, wie sie wollten. Sie sollten sich an der selbstverschuldeten Unordnung ärgern. Sie sollten durch die Tücke des Objektes, der schlechten Straße, genötigt sein, sich gegenseitig bei kleinen Pannen zu helfen, sich schließlich zu suchen: das förderte das Zusammengehörigkeitsgefühl, die Einsicht, daß in einer Gemeinschaft nicht jeder seinen persönlichen Liebhabereien nachgehen könne, die Selbstdisziplin, alles gemeinschaftsbildende Faktoren.

Denken Sie sich nun einen andern Lehrer, der die Idee einer Radfahrt auch ausführen will. Er möchte aber die „Fehler“ des ersten Lehrers vermeiden. Darum schließt er zum vornherein die Mädchen von der Reise aus, denn er weiß, diese sind es gewöhnlich, die gerne zurückbleiben, weil sie weniger trainiert sind als die Jungs. Aber er schließt auch die Jungs aus, die erst noch radfahren lernen müssen: so ist er zum vornherein sicher, daß seine Schar, mit der er schließlich wegfahren will, gleichmäßig vorgebildet ist. Dann läßt er einen Tag vor der Reise die Räder mitbringen, um sie selbst zu kontrollieren. So will er Pannen vermeiden. Schlechte Räder müssen noch repariert werden, oder er schaltet sie aus. Hierauf hält er sogenannte „Fahrschule“ ab. Jeder muß einzeln langsam, dann rasch an ihm vorüberfahren und Volten machen, dann wird dasselbe paarweise wiederholt, schließlich macht es die ganze Abteilung, und von ihm angeführt und genügend vorbereitet fährt die kleine Gesellschaft mit Signalgepfeife und Geute durch das Dorf, bewundert von den Bürgern, die solche Disziplin als „militärisch“ hochschätzen und wahrscheinlich jetzt erst so recht finden, wie verantwortungslos und leichtsinnig ungeschickt der andere Lehrer auf die Radfahrt gezogen sei.

Nach der Fahrt **befiehlt** er die Herstellung eines Reisebuches, er verteilt die Themen, über die ein jeder Teilnehmer zu schreiben hat, er hilft dabei nicht durch Beisteuerung von Arbeiten mit, aber er kritisiert und korrigiert und weist Arbeiten zurück, die nach seiner Auffassung nicht tadellos sind. Am Ende hat er ein viel schöneres Reisebuch als sein Kollege, es sind weniger Orthographie-, Satz- und Stilfehler darin, nur sind die einzelnen Berichte vielleicht etwas weniger unmittelbar und flauer. Aber auch hier findet der Bürger, diese Art des Arbeitens sei die richtigere. Denn das Publikum schätzt die Dinge weniger nach Motiven und inneren Werten, eher nach dem äußerlichen Anschein und dem sogenannten Erfolg.

Vielelleicht ist es mir gelungen zu zeigen, daß etwas, das äußerlich ähnlich oder als ein und dasselbe erscheint, in Bezug auf innere Organisation etwas durchaus Verschiedenes sein kann. Im ersterwähnten Beispiele bedeu-

tet alles ein durch innere Notwendigkeit gewachsenes zusammenhängendes Ganzes mit der Absicht, die Bindungen der Schüler unter sich und zwischen ihnen und dem Lehrer im Sinne des Verhältnisses Führer-Gemeinschaft zu fördern. Die am Anfang stehende Not ist die Tatsache, daß nicht alle radfahren können, nicht alle Räder besitzen, das auf der Reise entstehende Chaos, die Probleme, die sich bei der Herstellung des Buches ergeben. Bei der Ueberwindung der Probleme halfen alle, der Lehrer eingeschlossen, mit, weil er bewußt nicht der Kritische, der Ueberlegene spielen wollte — denn er ist es ja und hat es nicht nötig, dies irgendwie betonen oder fühlen zu lassen, und er konnte so vermeiden, daß man ihn von Seite der Gemeinschaft irgendwie als, ich möchte sagen „polizeiliche“ Aufsicht empfinde.

Für den so eingestellten Lehrer besteht die Gefahr, daß er zu sehr nur Beschützer, gütiger Helfer, Kamerad und in den Hintergrund des Geschehens gedrängt wird. Die Schüler wollen jedoch Führung haben. Sie lehnen einen, wie sie ihn kennzeichnen, „schwächlichen“ Lehrer ebenso stark ab wie den Schultyrannen. Bei wirklich vollständiger Schülerautonomie sinkt der Lehrer in seiner Bedeutung zum Massenindividuum herab, und die Gemeinschaft muß zerfallen aus dem Mangel an einem Führer, sie wird disziplinlos und löst sich in Parteistreitigkeiten auf. Ein Schüler oder mehrere solche, die durch physische Kraft imponieren und auf alle Fälle „dämonisch“ wirken, d. h. der Triebseite der Kinder entgegenkommen, ergreifen die Führung, sich gegenseitig bekämpfend, und man kann sich dabei nur verwundern, wie leicht und rasch junge Menschen auf Entwicklungsstufen zurück versinken, die sie scheinbar längst überwunden haben. Es zeigt sich dabei ein ähnliches psychisches Phänomen, wie bei Kriegen, wo sich Kulturmenschen durch fast blitzartige Anpassung in eine Barbarei fügen, von der sie sich während der Friedenszeit nichts träumen ließen.

Der psychoanalytisch orientierte Lehrer, der, wie früher ausgeführt wurde, nicht als ein Tyrann unter Strafandrohung Gesetze erläßt, äußerlich zivilisiert, abrichtet, abschreckt und dressiert, also nicht im Sinne der Verdrängung arbeitet, wird und darf mit seinen Schülern auch nicht auf der Stufe von frère et cochon stehen. Er verhält sich dem Kinde gegenüber gewiß menschlich, geduldig und verständnisvoll, aber er stellt seine Idee immer wieder in den Vordergrund und hält zähe und unverrückbar an ihr fest.

Dabei muß er sich seiner Mittlerrolle bewußt werden. Er entspricht, um den Vergleich mit den ursprünglichen Massenbildungen zu ziehen, nicht dem vergotteten Urvater, wie ihn z. B. die römischen Tyrannen darstellen, auch nicht dem gefürchteten und tabuierten, Gott gewordenen Totemtier der Primitiven, eher dem Häuptling, Medizinmann, Priester, der das übermenschliche, gottnahe, vor allem das vermittelnde Glied zwischen der Masse und dem Göttlichen, dem Ideale, bedeutet.

Der Lehrer-Führer vermittelt bei den Schülern zwischen Trieben und dem Ichideal wie ein Parlamentär, der von beiden Seiten her mit außerordentlichen Vollmachten ausgerüstet ist. Er leitet Versöhnungen dieser feindlichen Instanzen in die Wege, indem er Ansprüche des Ichideales, des Gewissens dämpft, wo diese überstrenge sind, kritisiert und kraft seiner Ueberlegenheit als Erwachsener und Führer heruntersetzt, aber auch die Triebansprüche kultiviert, indem er ihnen hilft, sich ichgerecht zu betragen. Er muß, wie bereits gesagt, für die Triebäußerungen seiner Kinder immer eine Handvoll entsprechender Spiele und Arbeiten als Sublimierungsmöglichkeiten zur Hand haben. Ferner sollte er Schüler, die aus irgend einem Grunde nicht in die Gemeinschaft passen oder aus ihr herauszufallen drohen, durch psychoanalytisch orientierte Besprechungen oder ebensolchem Verhalten wieder gemeinschaftsfähig zu machen imstande sein.

Hier ein Beispiel dafür, wie es gelegentlich notwendig werden kann, gegen Ichideal und Gewissen Stellung zu nehmen.

In einer Klasse ist das Lügen behandelt worden. Die Schüler erbrachten dazu das konkrete Material, sie erzählten ihre eigenen Lügen und ihre Folgen, und dann wurde gemeinsam untersucht, wie man nicht hätte zu lügen brauchen und so um den nachherigen Gewissenskonflikt herumgekommen wäre. Das Ideal der Wahrhaftigkeit zeigt sich schließlich aus seelischen Gründen so deutlich als Notwendigkeit, daß das Gesetz „Du sollst kein falsches Zeugnis reden!“ gar nicht ausgesprochen zu werden braucht — jedenfalls steht es nicht als Ausgangspunkt der Besprechungen, sondern es ergibt sich aus ihnen gleichsam als Ausweitung des persönlichen Erlebens ins Allgemeinmenschliche, ins Religiöse.

Nun berichtet aber ein Knabe, er sei in arger Gewissensbedrängnis, weil er jüngst seinen Vater angelogen habe. Dieser ist ein Trinker und Nichtsnutz, und es ist seiner Frau überwiesen, die zahlreiche Familie durch Taglohnarbeit durchzubringen. Sie ist genötigt, ihr sauer verdientes Geld vor ihrem rohen Gatten zu verbergen, sonst nimmt und vertrinkt er es. An einem Nachmittage nun sei er heimgekommen, schon stark angetrunken, und habe seinen ältesten Jungen, eben unsern Schüler, drohend gefragt, ob ihm bekannt sei, ob und wo die Mutter noch Geld versteckt liegen habe. Der Junge habe sich verstellt und behauptet, nein, er wisse nichts. Aber er habe es wohl gewußt, wo noch Geld lag, das die Mutter für den Milchmann auf die Seite gelegt hatte.

Die Klasse findet, er hätte seinem Vater sagen sollen: „Ja, ich weiß, wo noch Geld ist, aber ich darf und will es dir nicht verraten!“ und der Kamerad hätte um seiner Wahrhaftigkeit willen dann vielleicht Prügel bekommen, wäre jedoch in seinem Gewissen rein geblieben.

„Der Vater hätte mich halbtot geschlagen“, erwidert der Junge. „Wenn er betrunken ist, dann ist er sowieso böse, und er weiß dann nicht mehr, was ins Maß geht! Und vielleicht hätte er nicht allein mich, sondern auch die kleineren Geschwister und am Abend die Mutter geschlagen!“

In diesem Falle sagte der Lehrer dem Schüler, er habe mit seiner Lüge wohl getan. Denn sie habe niemanden etwas geschadet und wahrscheinlich viel Unheil verhütet.

Genau gleich war es mit einem Mädchen, das in einem Häuschen abseits des Dorfes wohnt und schon wie eine Jungfrau reif aussieht. Es erzählte, es sei einmal ganz allein zu Hause gewesen, da sei ein Hausierer gekommen, frech gerade in die Küche eingetreten, habe es beim Kinn gepackt und sein von Fusel riechendes Gesicht ganz nahe an das seine gehalten und gefragt, ob die Mutter zuhause sei. Das Mädchen habe sehr Angst gehabt, denn er hätte ja mit ihm anfangen können, was er gewollt hätte, Hilfe wäre keine in der Nähe gewesen. Da habe es sich zusammengerissen und ruhig gesagt: „Ich will den Vater fragen geh'n, er liegt drinnen in der Stube auf dem Ofen!“ Sei dann in die Stube getreten, habe dort für sich selber einige Worte gesprochen und ein Weilchen gewartet, und als es wieder in die Küche gekommen sei, da wäre der Hausierer schon vor die Türe getreten gewesen. Es habe ihm dann mitgeteilt, der Vater habe gesagt, man hätte nichts nötig, und daraufhin sei der zudringliche Mensch gegangen. Aber jetzt frage es sich, ob es recht gewesen sei, daß es log; denn in Wirklichkeit sei der Vater ja in der Fabrik gewesen.

Auch in diesem Falle galt es zu zeigen, daß die kleine Lüge niemanden schadete und vielleicht Unheil verhütete, und an andern ähnlichen Fällen aus dem Leben, wie es wirklich und nicht nur auf dem Papier besteht, war nachweisbar, daß es oft gilt, zwischen zwei sich widersprechenden Idealen sich zu entscheiden, und es auf sein Gewissen zu nehmen, einem von ihnen nicht nachzuleben.

Hier ein Beispiel, wie einem Kinde geholfen werden kann, wenn es aus dem Rahmen der Gemeinschaft herauszufallen droht:

Wir lesen als Klassenlektüre eine Geschichte, worin Krankheit und Tod eines der Helden vorkommen. Eine Schülerin, die vorher gut und fließend las, fällt dadurch auf, daß sie oft Zeilen überspringt, zaghaft liest und stolpert, fast so, als begriffe sie nicht, was sie liest. Schließlich reklamiert die Klasse, sie solle nicht mehr lesen, sie störe. Und sie selber findet auch, es sei besser, wenn sie nicht mehr lese. Die Art, wie sie es sagt, läßt erkennen, wie sie sich gleichsam wie wir sagen „in ihr Schneckenhäuschen zurückzieht“, und die Art, wie die Klasse sprach, zeigt deutlich den Unwillen.

Dagegen schlägt der Lehrer vor, sie solle die gelesene Seite nochmals lesen, vielleicht gehe es jetzt besser. Eigentlich ist seine Absicht, festzustellen, wo

sich die Schülerin verliest oder Zeilen überspringt — ob da irgend eine Regelmäßigkeit bestehe.

Es stellt sich heraus, daß sie auch das zweite Mal nicht besser liest und daß sie dort Zeilen überspringt, wo irgend etwas von Krankheit oder Tod handelt.

Nun läßt der Lehrer sie in Ruhe. Aber nach der Lektion nimmt er sie zu sich und fragt, wieso und weshalb sie heute schlecht las. Sie sagt ihm, das wisse sie nicht. Er drängt, daß sie nach einem Grunde suche. Aber sie zeigt sich zugeknöpft und antwortet nicht mehr, sie hebt nur noch müde die Schultern.

„So will ich dir mitteilen, was mir aufgefallen ist. Schau, ich habe mir die Zeilen angestrichen, die du übersprangst, und darin kommt immer etwas von Krankheit oder Tod vor!“

Die Schülerin beginnt plötzlich heftig zu weinen. Der Lehrer läßt sie eine Zeitlang weinen, dann fragt er um den Grund.

Sie habe Angst um ihre Mutter. Diese sei guter Hoffnung, und die Schülerin habe eine Nachbarin erzählen hören, daß Geburten Mütter an den Rand des Grabes bringe. Sie wußte von Frauen zu berichten, die kaum mit dem Leben davongekommen oder gestorben waren. Das habe der Schülerin gewaltigen Eindruck gemacht, und nun verfolge sie die Angst, ihre Mutter müsse sterben. Sie wollte viel lieber kein Geschwisterchen mehr bekommen, als daß die Mutter darum sterben müsse.

Der analytisch Geschulte sieht bei solcher affektiv übermäßiger Reaktion in diesem Falle verborgene Konflikte, die die Oedipuseinstellung und den Geschwisternied (beide verdrängt und durch vermehrte Sorge, Zärtlichkeit und Liebe als Reaktionsbildungen ersetzt) der Tochter zum Grunde haben. Aber der Lehrer-Führer hat hier nun nicht die Aufgabe, eine Psychoanalyse durchzuführen. Er muß so weise sein, daß er sich in seinen Mitteln beschränkt. Dabei stützt er sich auf die innerliche Anerkennung als Führer, die ihm von dem Gemeinschaftsindividuum gezollt wird. Er beruhigt mit suggestiven Mitteln, seine Person als Gewährsmann einsetzend und sagt, die Mutter habe ja schon etliche Geburten normal überstanden und es sei kein Grund vorhanden, zu erwarten und sich zu ängstigen, es könnte diesmal schlimmer gehn. Er selber sei davon überzeugt, daß die Mutter nicht sterbe.

Diese sehr einfache Beruhigung wirkt sich, weil sie von einer Person herkommt, die für das Seelische derer, die den Trost erhält, so gewichtig ist, wunderbar aus: das Mädchen hört augenblicklich mit Weinen auf, blickt dankbar auf und erklärt mit einem Lächeln, es glaube nun wieder richtig lesen zu können; in der nächsten Stunde wird der Klasse erklärt, die Kameradin sei aus bestimmten Gründen nicht zum Lesen disponiert gewesen, nun aber wolle sie beweisen, daß sie es noch so gut könne wie je, und sie liest ihren Abschnitt nun mehr fließend durch. Die Klasse, die auf solche Besprechungen mit dem Lehrer eingestellt ist, zeigt sich nicht

weiter neugierig oder verwundert, aber es ist verhindert, daß sie sich weiter der Störung wegen gereizt verhält. Durch angepaßten und rechtzeitigen Eingriff ist vermieden worden, daß die Schülerin aus der Gemeinschaft herausfiel, indem sie sich verzweifelt und introvertierend (d. h. in sich kehrend) absonderete, und daß die Gemeinschaft selbst sie affektiv ausschloß.

Solche psychoanalytisch orientierte, gleichsam therapeutische Arbeit am einzelnen Kinde gerät jedoch nur dann, wenn das Zutrauensverhältnis zwischen Führer und Geführten bereits vorhanden ist. Einmal so weit, kann der Führer es wagen, Wünsche auszusprechen, die von den Geführten wie Befehle ausgeführt und zwar willig ausgeführt werden. Vor der Schulreise sagt er beispielsweise zu seiner Klasse: „Ich weiß, daß auf den Schülerreisen Gelegenheit ist, heimlich zu rauchen, und daß diese Gelegenheit gewöhnlich auch reichlich ausgenutzt wird. Ich verbiete euch das Rauchen nicht. Ihr wißt, daß ich selber auch das Rauchzeug nicht verachte. Aber ich werde auf der ganzen Reise nicht rauchen, ich werde mich beherrschen!“ Das genügt, daß keiner raucht. Denn jedermann macht es so wie der Führer, dessen unausgesprochenen Wunsch man herausgehört und gerne erfüllt hat. Befragt, weshalb keiner geraucht habe, sagen die Jungen aus: „Was Sie aushalten, das halten wir auch aus“ oder: „Es müssen es alle gleich haben!“ und sie treffen mit dieser Antwort das Wesentliche: aus dem am Führer orientierten Gemeinschaftsgefühle konnte nicht geraucht werden, aus dem Identifikationswunsche der Geführten mit dem Führer wurde es verhindert.

IV.

Es liegt mir daran, Ihnen möglichst eindringlich und plastisch vorzuführen, was letzten Endes die Führerschaft des psychoanalytisch orientierten Paedagogen ausmacht. Sie setzt nämlich erst dann so recht ein, wenn der Führer sich schließlich so sehr das Vertrauen der Geführten erworben hat, daß sie sich nicht bedenklich scheuen, unter sich und vor ihm Geständnisse zu machen.

Ueber das Ausmaß dieser Geständnisse bekamen wir schon ahnungsweise einen Begriff, als wir davon hörten, daß die Kinder erzählen, wie sie logen. Daran anschließend füge ich bei, daß auch solche Lügen erzählt wurden, die zum Zwecke hatten, den Lehrer zu täuschen. Wichtig dabei ist, daß die Gemeinschaft das Gefühl erhält, alle Kinder seien gleich schuldig. Aus einem Einzelgeständnis, zufälligerweise etwa bei einem sogenannten Disziplinarfall ermöglicht, muß ein Massengeständnis provoziert werden, damit sich die erzieherischen Nachwirkungen auf die Gesamtheit der Schüler erstrecken.

Ich habe Ihnen dazu ein besonders schönes Beispiel in dem Sinne zu erzählen, als sich in ihm ein ganzer seelischer Ablauf nicht nur an einem Schüler, sondern an einer Schar seiner Klassengenossen spiegelt.

Es ist nicht irgendwoher zitiert, sondern in einer meiner Klassen passiert. Indem ich es erzähle, will ich nicht etwa mich selber rühmen. Hingegen gestehe ich, daß ich daran große Freude erlebte, und daß ich aus der Literatur kein besseres wüßte, um das zu veranschaulichen, was sich abstrakt oder theoretisch so schwer und meist so leicht mißverständlich sagen läßt.

Wie ich an einem Morgen ins Klassenzimmer trete, entdecke ich auf dem Lehrertische eine schöne, große Aprikose. Sie muß mir von einem Schüler gebracht worden sein.

Das bedeutet nun bei den Schülern im Alter von 13 bis 16 Jahren etwas Außergewöhnliches, daß sie — es sei denn gemeinsam zum Geburtstage des Lehrers oder zu Weihnachten — dem Lehrer etwas schenken. Denn jeder würde dabei empfinden, daß der Geber den Lehrer irgendwie bestechen — oder etwas abbüßen will.

Ich bin verwundert und frage, wer die Aprikose hingelegt habe. Ein 15-jähriger Junge, nennen wir ihn René, kommt hervor und teilt mit, er habe mir die Frucht gebracht, und er wolle mir dann eine Geschichte erzählen, wie er dazu gekommen sei.

An der Heimlichkeit merke ich sofort, daß es mit der Aprikose eine besondere Bewandtnis habe, und darum fordere ich den Jungen auf, die Geschichte vor der ganzen Klasse zu erzählen. Er zögert erst, dann entschließt er sich doch und berichtet:

„Gestern Nachmittag, als Ernst und ich von der Schule heimgingen, da sagten wir zueinander, wir müssen noch etwas anstellen. Denn wir hatten schon lange keinen Streich mehr verübt.

Da kamen wir beim Garten des Herrn Giamara vorüber. Aah! sagte ich, jetzt weiß ich was! Schau dort die Aprikosen!

Wie kommen wir in den Garten? fragte mein Freund.

Wir klettern über die Ladenwand!

Als wir drüben waren, sahen wir die Johanna Giamara, die guckte zum Fenster hinaus und schrie, was wir da wollten.

Aber das Mädchen war uns zu dumm. Ich legte den Finger auf den Mund und sagte, wir spielen Krieg und der Feind sei uns auf den Fersen, und sie solle uns nicht verraten.

Sie entgegnete, daß sie vom Feinde nichts bemerke, und wir sollen nur durch den Grünhang schlüpfen, dann sehe uns unser Gegner nicht. Das wollten wir gerade, denn so konnten wir leicht zu dem Bäumchen kommen. Und die Johanna sah uns auch nicht mehr. Wir krochen zu dem Bäumchen, gaben ihm einen Fußtritt, und eine schöne Anzahl von den Früchten fiel herunter. Sie wurden in den Taschen versorgt, und dann machten wir uns in den nahen Wald davon. Dort packten wir die Aprikosen aus und verteilten sie. Und wir haben beschlossen, die schönste Aprikose muß der Lehrer haben — und hier ist sie!

Ernst hat noch gesagt: Was wird der Lehrer für Augen machen, und was sagt er dazu? — und ich habe geantwortet: Ja, das nimmt mich auch wunder, aber er wird die Aprikosen auch gerne essen!“

Der Junge schließt damit seinen Bericht, schaut mich unsicher an und begibt sich alsdann an sein Pultchen.

In aller Augen lese ich Erwartung.

„Es ist schön vor dir, lieber René“, sage ich freundlich, „daß du mir auch eine Aprikose gebracht hast, ich danke dir dafür.“

Dann warte ich ein Weilchen, beobachte die Spannung in der schweigenden Klasse und fahre dann ruhig zu ihr gewendet fort: „Aber schaut, ich kann diese Frucht nicht essen! — Warum wohl?“

Es will mir noch niemand Antwort geben.

„Wenn ich jetzt fünfzehn, vielleicht auch achtzehn Jahre alt wäre, wenn ich ein Junge oder ein Mädel wäre in eurem Alter, dann würde ich mich nicht besinnen, ich könnte die Frucht ohne weiteres essen, ich weiß, daß ich als Bub auch etwa Kirschen stahl, oder einen Apfel, eine Birne von den Bäumen der Nachbarn pflückte — aber warum kann ich diese Aprikose nicht essen, die mir doch jemand geschenkt hat?“

Nun entspinnt sich ein sehr lebhaftes Gespräch.

„Weil sie gestohlen ist“, meint jemand.

„Ich habe sie nicht gestohlen!“ halte ich entgegen.

„Aber Sie wissen, daß sie gestohlen wurde!“

„Aber ich sage euch ja: wenn ich ein Junge in eurem Alter wäre, dann könnte ich sie essen!“

René meldet sich: „Herr Lehrer, ich habe Ihnen die Aprikose nicht deshalb bringen wollen, damit Sie an dem Diebstahle auch mitschuldig sind, und damit es dann heiße, wenn der Streich auskommt, Sie hätten mitgeholfen!“

„Lieber René, ich weiß wohl, daß du die Verantwortung für den Streich selbst übernimmst. Selbstverständlich werde ich dich nicht verraten, ebenso wenig, wie dich einer deiner Mitschüler verraten wird, du wirst sehen. Das ist es also nicht!“

Schließlich erklärt eine schon sehr reif denkende Schülerin: „Es verhält sich so: der Erwachsene hat nicht das gleiche Gewissen, wie das Kind — was dem Kinde noch möglich ist, das ist dem Erwachsenen nicht mehr möglich — ich verstehe, warum der Lehrer die Aprikose nicht essen kann!“

„Elsa hat ganz recht!“ antworte ich, „sie hat den wahren Grund erraten. Ich denke, die Aprikose würde mich würgen, darum gebe ich sie René wieder zurück, aber dennoch, ich danke ihm für den guten Willen und dafür, daß er so mutig gewesen ist, die Geschichte vor der ganzen Klasse zu erzählen!“

Der Rest der Stunde wurde zum Rechnen von schriftlichen Aufgaben verbraucht. Nach der Stunde kam der ärmste Junge meiner Klasse strahlend zu mir und berichtete: „Jetzt habe ich auch noch etwas

von dem Diebstahl gehabt, René hat die Aprikose mir gegeben!“

Noch bevor der halbe Tag zu Ende war, ließ ich dann die andern Kinder von Diebstählen erzählen, denn: jedes Kind hat in seinem Leben wenigstens einmal etwas gestohlen. Von den Diebstählen kamen wir später dann auf den Selbstverrat zu sprechen, wir erkannten schließlich die Tatsache, daß René eine Aprikose in die Schule brachte, als Selbstverrat, der im Dienste der Sühnetendenz steht. Der Stoff „Diebstähle — Gewissen — Sühne“ beschäftigte uns viele Stunden.

Ueberlegen wir uns, was getan worden ist.

Das Einzelerlebnis, der Diebstahl Renés und seines Genossen, wurde zum Gesamterlebnis der Klasse gemacht, indem die Geschichte vor den Kameraden erzählt wurde, und indem später diesen Kameraden gezeigt wurde, daß sie nicht besser sind als der gestehende „Sünder“ — denn sie berichteten ja von ihren Diebstählen. Außerdem identifizieren sich ja die Kinder gerne untereinander, und es ist zu sagen, daß solch eine von einem Mitschüler erlebte und erzählte „Geschichte“ viel intensiver wirkt und miterlebt wird, als etwa ein moralisches Lesestück.

Damit der Verrat unmöglich werde, mußte noch am gleichen Vormittag so viel erreicht sein, daß sich alle Schüler „gleich“ fühlten, schuldig fühlten.

Ich mußte verhindern, daß der Diebstahl auskam, damit René nicht bestraft werde: sonst wäre die Sühne vorhanden und der Fall abgetan gewesen. So wie nun die Sache lag, mußte sie in René nachwirken, sie mußte ihn beschäftigen, ihn in Konflikt bringen, ihn behelligen, ihn in seiner Entwicklung weiterbringen, ihn zu einer selbstgewählten Sühnezwingen.

Diese Sühne war schon damit angedeutet, daß er die Aprikose nicht selbst aß — er gab sie ja dem Aermsten unter den Kameraden. Das war offenbar ein Opfer!

Dem Ideal des Jungen wurde einfach das strengere Ideal des Erwachsenen gegenübergestellt. Der Junge, der seinen Führer lieb hat, will werden wie sein Führer — die Ideale des Führers werden zu seinen Idealen.

Im Falle Renés vernahm ich durch Kameraden, daß seine „Geschichte“ und mein Eingriff wirklich in ihm gewirkt hatten.

Er war im darauffolgenden Winter mit einigen jüngern Gefährten in die Stadt gegangen, und da beabsichtigten die Kameraden, bei dem Kiosk eines italienischen Kastanienbraters spanische Nüßchen zu stehlen. René verhinderte es, indem er erklärte, da helfe er nicht mit. Es ist ihm wahrscheinlich nicht voll bewußt worden, warum er nicht mithelfen konnte oder wollte. Aber ich glaube behaupten zu dürfen, daß an seiner sittlicheren Einstellung nicht zuletzt die „Geschichte mit

der Aprikose“ beigetragen hat. Denn er spielt hier die Rolle des Führers, seinem Führer abgeguckt.

Daß sie auf alle Fälle wirkte, merkte ich aus Berichten, die die Schüler meiner Klasse gelegentlich und freiwillig niederschreiben. René schrieb mir im Frühjahr einmal, daß er der Frau Giamara geholfen habe, den Pflanzplatz umzustechen, der an denjenigen von Renés Eltern stößt. Die Frau habe ihm dann Geld geben wollen, er habe es jedoch nicht angenommen, und als sie in ihn gedrungen sei, da habe er ihr erklärt, die Arbeit sei schon zum Voraus bezahlt, er habe ihr einst ein paar Aprikosen gestohlen, was die Frau mit einem Lachen quittierte.

Man wird mir nun ungefähr folgendes sagen, indem man auf die Aprikosengeschichte zurückkommt:

„Gut, es ist sichtbarlich geworden, daß sich der Held der Geschichte, René, in seinem Gewissen verändert hat. Aber wir sind durchaus nicht sicher, ob das Gesamterlebnis auch auf die Gesamt-

heit in dem Sinne gewirkt hat, wie bei René.

Wir haben einen Grund zum zweifeln. Es ist uns berichtet worden, daß in der Pause nach der Stunde, da René vor der Gesamtheit seine Diebsgeschichte preisgab, der ärmste Junge der Klasse die vom Lehrer verpönte Aprikose aufaß. Zeigt uns das nicht an einem Beispiele, daß die moralische Erziehung an der Gemeinschaft nicht gelungen ist, obschon doch damals die Sache noch frisch, noch nicht vergessen war, und wenn je, so dann jetzt hätte wirken müssen!“

Beim Lernen, beim Intellekt, beim Geständnis ist es gewiß so, daß dasjenige die deutlichsten Spuren im Kinde hinterläßt, was unmittelbar vorher behandelt wurde. Die Zeitzwischenräume zwischen der Behandlung eines Stoffes und der Wiederholung begünstigen das Vergessen, und es werden „Uebungen“ mit dem Stoffe notwendig, damit etwas davon im Gedächtnis des Kindes haften bleibt.

(Schluss folgt.)

*

IV.

Die Stellung der Hygiene zur psychoanalytischen Paedagogik.

Von Prof. Dr. W. v. Gonzenbach, Zürich.

Man ist es lange her gewohnt gewesen, die Hygiene als eine Art Schutzparagraphen- und Vormundschaftswissenschaft aufzufassen, d. i. eine ängstlich tantenhafte Betreuerin der körperlichen Gesundheit, und da sich die Hygiene so lange nur mit Bazillen und mit Wasser-Installationen und Schulbankmaßen etc. herumgeschlagen und befaßt hat, hat sie sich mit einer gewissen Berechtigung in den Geruch der Langeweile gebracht und leider ganz besonders bei denen, die auf diesem Gebiete von Berufs wegen beschlagen sein sollten, bei den Aerzten. Inzwischen hat sich ein Wechsel vollzogen und die Hygiene hat etwas Bejahendes, Positives bekommen, indem sie die Rolle des Schutzengeisels gelegentlich vertauschte mit der Rolle des Trainers, d. h. sie nimmt sich als Förderungs-Hygiene des werdenden und gewordenen Menschen in der Weise an, daß sie ihn aus dem Verständnis seines inneren Wesens und seiner Veranlagung zum Kampf ums Dasein zur Entfaltung seiner Gaben, zur Erfüllung seiner aktiven Lebensverpflichtung anhält.

Erst in den letzten 20 Jahren aber hat sich die Hygiene und in neuerer Zeit immer intensiver darauf besonnen, daß es nicht nur eine körperliche, sondern auch eine geistige Gesundheit gibt. Wie sich die physische Hygiene aus der Kenntnis der pathologischen Vorgänge heraus zuerst zu einer fürsor-

gerischen angewandten Wissenschaft entwickelt hat und den Begriff des Gesunden zunächst aus dem Begriff der Krankheit heraus schälte, bis sie sich umstellte, das Normale aus seiner phylogenetischen Entwicklung heraus zu verstehen und daraus die Normen für die Förderung zu entwickeln, so ist die Psycho-Hygiene logisch schwerweise aus der Psychiatrie und Psycho-Pathologie heraus gewachsen und war zunächst ein Gebiet der medizinischen Wissenschaft. Zu den fruchtbarsten Methoden psychiatrischer Forschung gehört, das ist heute unbestritten, die Psycho-Analyse, die uns erst die Erkenntnis offenbarte, daß die Bewußtseins-Vorgänge nur einen ganz kleinen Ausschnitt aus dem psychischen Geschehen darstellen. Aber wie die physische Hygiene heute sich aus dem engen Bezirk ärztlichen Denkens mehr der Physiologie zuwendet, sodaß auf diesem Gebiete neben dem eigentlichen Arzt der theoretische und praktische Physiologe und Anthropologe, der Turnlehrer, mit zuständig ist, so liegt es auf der Hand, daß die Psycho-Analyse als Methode nicht nur dem Mediziner reserviert bleiben kann, daß also auch der Normal-Psychologe und vor allem der Paedagoge, der Lehrer, ohne diese Methode nicht fruchtbar arbeiten kann. Methodik ist vielleicht etwas zu viel gesagt. Setzen wir lieber das Verständnis der Tiefen-Psychologie, wie es uns durch die Psycho-Analyse erschlossen worden ist, an diese Stelle.

Auch in der Psycho-Hygiene spielt zuerst die Vermeidung von exogenen Schädlichkeiten (psychisches Trauma) die erste Rolle. Ungleich fruchtbarer ist aber auch hier, das Förderungs- und Trainingsmoment zu seinem Rechte kommen zu lassen. Aus der Kenntnis der unbewußten psychischen Vorgänge und Motive ergibt sich das Verständnis für die manifesten Erscheinungen im Leben des werdenden und gewordenen Menschen (Eigentlich ist jeder Mensch bis an sein Ende noch ein werdender). So fallen die Aufgaben der Erziehung mit denen der Hygiene zusammen, denn Gesundheit heißt ja wohl nichts anderes, als optimale Entfaltung aller lebensstüchtigen körperlichen und geistigen Eigenschaften und ihre harmonische Einordnung in die gesellschaftliche Kultur. Lehrer sein aber heißt Former, heißt Künstler sein und das mit den besten Erfolgssäusichten, je besser er das Material kennt und versteht. Fort mit dem mo-

nopolisierenden Standesdünkel gewisser fachmedizinischer Kreise, die über ihrer dauernden Arbeit am Pathologischen den Blick für das normale gesunde Geschehen verloren haben und den „Außenstehenden“ ängstlich den Gebrauch ihres Apparates zur Arbeit am Gesunden vorerhalten. Wir sollten an den Beispielen eines Pettenkofer und Pasteur, die auch Fakultäts-Outsider waren und trotzdem unvergleichliche hygienische Führer, gelernt haben, daß selbstherrliche Abschließung innerhalb einer Berufskaste von Uebel ist. So begrüße ich es meinerseits außerordentlich, daß psycho-analytisches Denken auch in Paedagogenkreisen seinen Einzug hält und ich habe genügend Vertrauen zum Lehrerstand, daß er mit kritischem Sinne die Bedeutung und die Schwierigkeit der sich vor ihm neu auftürmenden Probleme erkennen und sich der daraus erwachsenden Verantwortung bewußt bleiben wird.

Schatten über der Schule.

Referat von Dr. K. E. Lüsser,
gehalten an der Bezirks-Konferenz vom 9. März 1931, in
St. Gallen.

III. Teil.

Als einen weitern dunkeln „Schatten über der Schule“ bezeichnet Dr. Schohaus den „Intellektualismus“. Wir vermitteln in der Schule zu viel Wissen und zu wenig Menschentum. Schon vor 4 Jahren hat Herr Dr. Hanselmann, Zürich, anlässlich meiner für die „Schweizer Erziehungs-Rundschau“ veranstalteten Rundfrage: „Was fordern Sie von der modernen Schule?“ auf diese Dinge hingewiesen. Dr. Hanselmann redete damals von einer „Gefühlsöde“, die sich da und dort in unseien Schulen geltend mache, forderte eine „Aufwertung des Gefühlslebens“ und erklärte: „Wir wollen wieder das ganze Kind, den Menschen im Kind zur Schule schicken dürfen, nicht nur ein paar Hirnwundungen und Basalganglien“. Dr. Schohaus stimmt mit diesen Forderungen durchaus überein. Seine Behandlung des ganzen Fragenkomplexes ist derart aktuell, daß ich es als angezeigt erachte, die wichtigsten Abschnitte im Wortlaut wiederzugeben. „Unendlich viel Jugendnot entsteht dadurch, daß die Schule mit ihren generalisierenden Ansprüchen vom einzelnen immer wieder Leistungen verlangt, denen er nicht voll gewachsen ist. Sie stellt sich auch heute noch zu sehr auf ein relativ begabtes „Durchschnittskind“, auf ein „Normalkind“ ein, d. h. auf ein Wesen, das es eigentlich nirgends gibt. Die wirklichen Kinder mit ihren überall und stets vorhandenen Einseitigkeiten werden dann diesem illusorischen Normaltypus zuliebe vergewaltigt.“

Es ist ein sehr häufiger Fall, daß einem ordentlich intelligenten „normalen“ Kinde so ziemlich die ganze

Schulzeit versauert wird, weil es in einem einzelnen Fach wie etwa Geschichte oder Aufsatz oder Rechnen schwach ist. Da kann so ein einzelnes Lerngebiet die Quelle nicht endenwollender Kümmernis und Ängste werden. Das Gespenst der Zahlen z. B. verfolgt manches Schulkind vom ersten Erwachen des Morgens durch alle Phasen des Tages hindurch bis zum sorgenschweren Einschlafen oder gar bis in die lastenden Träume hinein. Eine verschrobene intellektualistische Einstellung verhindert uns, den einzigen vernünftigen Standpunkt einzunehmen: „Nun, in Gottes Namen, Rechnen geht bitter schlecht, aber sonst geht's ja ordentlich, verzichten wir also in diesem Schmerzensfache einfach auf die „Normalleistung“, nehmen wir dankbar mit, was geleistet werden kann und sorgen wir dafür, daß dem Kinde Heiterkeit, Mut und Selbstvertrauen erhalten bleiben, im heiligen Interesse seiner ganzen übrigen Entwicklung.“

Es wird heute viel über den „Intellektualismus“ unserer Epoche geklagt. Wir wollen uns diesem Chor nicht bedingungslos anschließen. Die Energie und Gewissenhaftigkeit, die in unserem Zeitalter zur wissenschaftlichen Durchdringung der natürlichen und kulturellen Gegebenheiten eingesetzt werden, wollen wir achten und lieben. Eine Kultur des Denkens befreit von zahllosen Gebundenheiten und alles, was zur Förderung der Wahrheitsliebe geschieht, macht die Menschen schließlich auch innerlich stärker, selbstloser, gütiger.