

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: 6

Artikel: Individualpsychologie und Psychoanalyse [Schluss]

Autor: Spiel, Oskar / Valentiner, T. / Valentiner, T. / Pfister, Oskar

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851467>

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: 14.01.2026

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,
Rektor J. Schälín, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag
von
Dr. phil. Karl E. Lusser

Individualpsychologie und Psychoanalyse.

Eine Artikelreihe (Schluß).

VIII.

Aus der paedagogischen Praxis der Individualpsychologie:¹⁾

1. Die paedagogische Beratungsstunde in der Schule.

Von Oskar Spiel, städtischer Lehrer in Wien.

Das Neue in der erzieherischen Praxis des Begründers der Individualpsychologie war, daß in ihr eine fundamentale Tatsache des seelischen Lebens zum ersten Male berücksichtigt wurde: die tendenziöse Apperzeption. Das Bewußtsein eines Menschen trägt gleichsam Brillen, die alle einbrechenden Strahlen, als da sind: Erlebnisse, Erfahrungen, Erkenntnisse, so brechen, daß sich das vom geheimen Lebensplan gewünschte Bild gestaltet. Der Pessimist wird auch das freundlichste Erlebnis so zu drehen und zu wenden verstehen, daß es schließlich zu neuerlicher Auslösung seiner Schwarzseherei führt. Schon beim Schulkinde ist diese tendenziöse Apperzeption wirksam. Durch sie sieht das Kind aber auch die Erziehungsmaßnahmen der Erwachsenen in verzerrter Perspektive. Fritz, der seine Schwester viel gescheiter und sich ihr gegenüber benachteiligt glaubt, wird alle nörgelnden und strengen Erziehungsmaßnahmen durch die Brille der tendenziösen Apperzeption so sehen, daß sie seinem Gefühl der Zurücksetzung den Schein des Rechtes geben. Solange Fritz aber so durch diese falsche Brille sieht, werden alle Erziehungsmaßnahmen — wenn sie nicht instinktiv das tun, was die Individualpsychologie sich

bemüht planmäßig zu tun — von dem Kinde wirkungslos abprallen. Nur weil die Erzieher sich dieser prinzipialen Tatsache der tendenziösen Apperzeption noch nicht bewußt geworden sind, hören wir die alltägliche Klage: „Güte und Strenge — es ist alles umsonst!“

Erziehen kann aber eben nur heißen, dem Kinde den Generalirrtum, der seinen falschen Lebensstil bedingt, aufzudecken und es so von seiner verhängnisvollen tendenziösen Apperzeption zu befreien! Das ist der Kernpunkt des Erziehungsproblems! Diese Befreiung von der tendenziösen Apperzeption ist die Voraussetzung zu jeglichem weiteren paedagogischen Tun. Alles andere: Mutmachen und Trainieren für die Aufgaben eines nützlichen Lebens, kann erst dann einsetzen, wenn das Bewußtsein aufnahmefähig, empfangsbereit aufgeschlossen ist. Mit welchen Worten, Redewendungen, Vergleichen, Bildern der Erzieher diese schwerste aller Aufgaben, das Kind sich selbst durchschauen zu lehren, löst, das hat Alfred Adler den Wiener Lehrern in seinen Erziehungsberatungsstunden gezeigt. Dort lernten wir, daß die theoretische Seite der Individualpsychologie Ganzheitsbetrachtung, daß die praktische Seite der Individualpsychologie Ganzheitsbetätigung ist. Adler zeigte uns, wie es nicht bloß notwendig ist, das Kind zu beeinflussen, sondern auch seine Umwelt, besonders die Eltern.

Als wir nun darangingen, die individualpsychologische Behandlungstechnik in der Schule praktisch auszuüben, waren wir andere geworden. Wir wußten nun,

¹⁾ Mit besonderer Genehmigung des Verlages S. Hirzel, Leipzig, entnehmen wir diesen und den nächsten interessantesten Beitrag zum Thema *Individualpsychologie und Paedagogik*, dem Sonderheft (Nr. 3, 1931) „Das Kind in der Schule“, der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie“. Herausgeber: Alfred Adler. Vgl. unsere Anmerkung auf Seite 126.

daß es nicht bloß galt, indirekt auf die Kinder einzuwirken, durch Unterricht, durch Beispiel, Lohn, Strafe und ähnliche landläufige Erziehungsmittel, sondern direkt die Kinder zu beeinflussen durch Aufdeckung ihres Lebensirrtums, durch Ermutigung und systematisches Training. Wir wußten nun, daß es notwendig war, Erzieher der Erzieher zu sein, und so gingen wir daran, die Forderung der Zeit zu erfüllen, die Otto Glöckel, der Organisator der Wiener Schulreform, mit den Worten ausgesprochen hatte: „Erziehen sollen die Eltern lernen! So wie die Mutter, wenn ihr Kind an einem Ekzem leidet, mit ihm zum Arzte geht, so soll sie mit dem Kind, das an Trotz leidet, zum Paedagogen gehen und sich beraten lassen. Die Sprechstunde muß zu einer paedagogischen Ordinationsstunde werden.“ Alfred Adler hatte uns die Methode gelehrt: er errichtete die ersten Erziehungsberatungsstellen.

Ich möchte hier an einem praktischen Fall zeigen, wie die Beeinflussung eines Kindes und einer Mutter planmäßig vor sich geht. Wenn ich mich dabei einiger Termini bediene, die ich Birnbaums unablässiger Bemühung verdanke, unser praktisches Tun in ein geschlossenes System zu bringen, so sollen diese Termini heute nur Blinkfeuer theoretischer Orientierung sein im breiten Strom der Darstellung erzieherischen Handelns.

1. Der Lehrer als Beobachter. Er hat eine neue Klasse übernommen. Die zehnjährigen Kinder sind aus der Grundschule in die Hauptschule gekommen. Ein Junge, Hans, fällt auf. Er ist teilnahmslos, gelangweilt. Schon am dritten Tage kommt er etwa eine Viertelstunde nach Unterrichtsbeginn in die Klasse geschlichen. Langsam schließt er die Türe, langsam kommt er auf den Lehrer zu. Der Kopf ist gesenkt. Eine Jammerfigur. Tonlos kommt die Entschuldigung von seinen Lippen: „Bitte, ich habe verschlafen!“ Dieses Schauspiel wiederholt sich fast jeden Tag. Im Unterricht hört er nur mit halbem Ohre zu. Ein gelieferter Aufsatz ist nicht schlecht, das Heft aber in greulichem Zustand. Jeden Tag vergißt er etwas anderes und kommt so oft lange nicht zur Arbeit. Von selbst spricht er nie. Er muß immer dazu aufgefordert werden, betrachtet das aber als eine Art feindlichen Ueberfalls. Seiner Antwort geht ein vorwurfsvoller Blick voraus. Gesamttypus: Faultier.

In seinen Aufsätzen verrät er sich. Z. B.: „Wenn mein kleiner Bruder schreit, muß er immer gleich etwas kriegen, damit er ruhig ist.“ — Oder: „Mein bester Freund ist Josef N. Was ich ihm anschaffe beim Spielen, das macht er.“ — Oder: „Meine Lieblingsbeschäftigung ist Lesen. Am besten gefällt mir die Geschichte, wo der größte von drei Brüdern zu dem König tritt und ihm den Kopf abschlägt.“

Es ist nicht notwendig, hier darzustellen, wie die zeitlich nacheinander gemachten Beobachtungen sich verbinden wie kleine Steinchen zu einem Mosaikbild. Auch

kann ich mir in diesem Kreise die Deutung des Falles wohl ersparen. Der Lehrer will aber Bestätigungen für seine Kombinationen. Daher lädt er die Mutter in die Beratungsstunde ein. Der Lehrer hat allwöchentlich 3 bis 4 freie Stunden zwischen den Unterrichtsstunden, sogenannte „Fenster“, und diese sind die Sprechstunden, in denen er Erziehungsberatung an Kindern und Eltern vornimmt.

Eine ungefähr 35 Jahre alte Frau, nett gekleidet, tritt ein. Mit ruhiger Freundlichkeit wird sie eingeladen, Platz zu nehmen. Nun gilt es, 1. Kontakt zu gewinnen, 2. möglichst viel über das Kind zu erfahren, und 3. die Mutter genau zu beobachten in ihrer Stellung zum Kind und in ihrer Auffassung der Erziehungsaufgabe.

Zum ersten:

Mutter: Kaum hat die Schule begonnen, muß ich schon kommen. Es geht nicht so weiter. Er ist schrecklich faul. Aufgaben macht er überhaupt nicht. Sagen Sie, Herr Klassenvorstand, hat er denn nie Aufgaben? Er sagt, er habe keine. Er macht sie nur dann, wenn ich dabei sitze.

Lehrer: Er ist also Ihrer Meinung nach sehr faul?

Mutter: Ja, das ist er! Schrecklich!

Lehrer: Wenn Sie es aber zustande brächten, aus ihm einen fleißigen Jungen zu machen?

Mutter: Ich?

Lehrer: Natürlich, Sie! Vielleicht haben Sie es bisher nur nicht richtig angepackt? Wissen Sie, der Junge ist eigentlich ein lieber Kerl. Ich möchte selbst mich gerne mit ihm näher beschäftigen.

Mutter (erstaunt): Wirklich?

Lehrer: Natürlich! Dazu bin ich ja da! Aber ich kenn ihn doch noch zu wenig. Wie ist er denn zuhause?

Zu 2 und 3: Hans ist der Älteste von drei Geschwistern. Sein Bruder ist um 5 Jahre jünger, seine Schwester um 8. Der Vater ist wegen Arbeitslosigkeit nach Amerika ausgewandert.

Mutter: Früher war das nicht so mit Hans. Seit der Vater nach Amerika ist, weiß ich mir mit ihm nicht zu helfen. Und früher war er ein so goldiges Kind. Immer hat er nur mit mir spielen wollen. Jetzt quält er den Bruder den ganzen Tag. Vor 3 Jahren ist der Vater zu Besuch gekommen. Da ist es zum Aushalten gewesen. Jetzt ist mein Mann aber schon wieder 2 Jahre fort, und die Kleine mit 2 Jahren macht den Hans wütend. Sie schreit immer und stört ihn bei der Arbeit. Den Bruder quält er den ganzen Tag. Er ist furchtbar grob zu ihm und schlägt ihn bei jeder Gelegenheit und schimpft in ganz gemeinen Ausdrücken. Was das Kind mir aufzulösen gibt, das stellen Sie sich nicht vor! Das Aufstehen ist eine Katastrophe. Zehnmal muß ich ihn wecken. Immer gibt es Krach. Er brüllt und schreit herum und ich muß ihm alles machen. Andere Kinder machen der Mutter eine Gefälligkeit, gerade ich muß

so ein Kind haben. Wie er nur mit dem Bruder umgeht. Manchmal glaube ich, er bringt ihn um. Daß er so wird, hätte ich nicht gedacht. Und er war doch so ein goldiges Kind, wie er noch klein war!

2. Der Lehrer als Deuter. Der typische Fall: Der entthronte König. Unsere Vermutungen stimmen. Die Mutter macht die schwersten Fehler.

3. Der Lehrer als Organisator der Umerziehung. Ein doppeltes ist die Aufgabe: Mit dem Kinde heißt es durch besondere Freundlichkeit, womöglich durch Taten, in Kontakt kommen, um ihm zeigen zu können, wie sein falscher Lebensstil entstanden ist. Und: Aufdeckung eines geheimen Lebensplans. Durch geeignete Regie muß er zu Erfolgserlebnissen gebracht werden. Zuerst in der Schule, dann im Verkehr mit Mutter und Geschwistern. Bei der Mutter: Aufklärung, wie der falsche Lebensstil des Kindes entstanden ist. Fehlervermeidungstechnik zeigen. Die in ihr selber vorhandene unsachliche Einstellung abbauen. Auch zu Erfolgserlebnissen führen. Das ist vielleicht der schwierigste Punkt der Beratung: zu gleicher Zeit Beobachter, Deuter und Strategie zu sein. Der Plan ist fertig, die Doppelbeeinflussung beginnt..

4. Der Lehrer als Kontaktsucher. Das früher erwähnte erstaunte „Wirklich?“ der Mutter zeigt, daß die Tätigkeit des Beratens allein schon eine kontaktgünstige Atmosphäre schafft. Die einsetzende Gesprächigkeit der Mutter zeigt, daß der Kontakt schon gefunden ist. Es handelt sich darum, ihn zu vertiefen.

Lehrer: Sie machen wirklich viel mit. Ich sage das immer: Die Frauen haben es eigentlich viel schwerer als wir Männer. Was weiß denn so ein Mann, was Einem Kinder zum Auflösen geben!

Mutter (mit erstauntem Kopfnicken): Ja, ja, aber wieviele Männer sehen das ein?

5. Der Lehrer als Entlasteter. — Lehrer: Aber jetzt haben Sie sich ausgedrückt! Da ist einem ja dann viel leichter, wenn man sich ausgesprochen hat. Sie werden das Kind sicher auf gleich bringen, denn Sie haben den Jungen ja doch sehr gerne, wenn Sie auch klagen, und Liebe ist bei einem Kinde die Hauptsache! Auch daß Sie böse sind über ihn, zeigt ja nur, daß Sie ihn lieb haben. Da können Sie doch nichts dafür, daß er so ist. Das geht tausenden anderen Müttern auch so. Erziehen haben halt alle nicht gelernt. Dafür können wir alle nichts.

6. Der Lehrer als Enthüller. — Lehrer: Sehen Sie, der Junge war durch viele Jahre der Einzige. Alles haben Sie nur für ihn getan. Immer sich nur um ihn gekümmert. Er war der Mittelpunkt. Ich könnte sogar begreifen, wenn Sie davon geträumt hätten, aus dem Kinde müsse etwas Besonderes werden. (Die Mutter nickt.) Sie wären ja keine rechte Mutter gewesen, wenn Sie ihn nicht verhätschelt hätten. Und auf einmal ist ein Bruder gekommen. Und dann sogar noch eine Schwester. Um die haben Sie sich mehr kümmern müssen als um den größeren. Sehen Sie, da beginnt der Irrtum

des Jungen. Ich sage Irrtum, weil Sie ihn auch dann sicher noch so lieb gehabt haben, wie früher. Aber das hat er nicht verstanden. Er war ja so gewöhnt, alles für sich zu haben, namentlich Ihre Liebe. Und das mußte er jetzt alles teilen. Verstehen Sie, daß er sich dagegen aufbäumt? Daß er am liebsten die Geschwister weg haben wollte? Deswegen ist er noch nicht böse oder schlecht. Der Irrtum ist mit ihm aufgewachsen. Davon kann er nicht los. Aber er weiß das gar nicht. Das müßte man ihm sagen. Das werde ich tun. Er lebt jetzt so, daß er alle Menschen zwingt, alles für ihn zu tun. Verstehen Sie jetzt, warum er die Aufgaben nur macht, wenn Sie dabei sitzen? Er will Sie immer in seinen Dienst stellen! Also, wenn Sie auch einen kleinen Fehler gemacht haben, das läßt sich alles ausbessern. Denken Sie einmal darüber nach, was ich Ihnen jetzt gesagt habe. Und beobachten Sie den Jungen genau! Lassen Sie sich nicht in einen Krach ein. Gehen Sie in die Küche, wenn er wieder poltert. Ich werde mit ihm reden.

7. Der Lehrer wieder als Kontaktsucher. Als Hans am nächsten Tag wieder durch Zuspätkommen stört und die Klasse gegen ihn Stellung nimmt, sagt der Lehrer: „Das hat er sicher nicht absichtlich getan. Uebrigens ist das einigen anderen auch schon passiert.“

Wie es der Zufall will, hat er gerade an diesem Tag sein Gabelfrühstück vergessen. Der Lehrer teilt sein Brot mit ihm: „Es ist zwar nichts dabei, wenn man einmal nichts um 10 Uhr ißt, aber die Mutter könnte sich sorgen!“ Er will das Brot nicht nehmen. „Nimm es nur! Wenn ich einmal keine Zigarette habe, dann komme ich zu Dir!“ Da lacht er und nimmt es.

8. Der Lehrer als Entlasteter. Hans wird ins Kabinett geladen, wo die Beratungen stattfinden. Es entwickelt sich ein zwangloses Gespräch. Daraus nur einige Sätze:

Lehrer: So? Schlimm bist Du auch manchmal? Ich kann mich erinnern, wie ich ein kleiner Junge war, war ich auch schlimm. Dann habe ich mir einmal gedacht: Was hat das eigentlich für einen Sinn?

Oder:

Ja richtig! Dann hast Du einen Bruder bekommen. Da hast Du Dir am Ende gedacht: Jetzt ist es nicht mehr so wie früher, jetzt hat die Mutter den Karli lieber, jetzt muß ich alles teilen. Würde mich gar nicht wundern, wenn Du so gedacht hättest. Damals warst Du ja noch klein und die kleinen Kinder denken oft so!

Oder:

Das hast Du ja auch in Deinem Aufsatz geschrieben, daß Du oft mit Deinem Bruder raufst. Das zeigt, daß Du Kraft hast, daß Du stark bist. Da bringst Du sicher auch schwere Sachen zusammen!

9. Der Lehrer wieder als Enthüller. — Jetzt hast Du mir so viele Sachen erzählt. Nun muß ich Dir doch auch einmal etwas erzählen! Willst Du zuhören? Es war einmal ein König, dem gehörte ein ganzes Reich und niemand durfte ihm dreinreden. Das fängt an wie

ein Märchen, gelt? Aber es ist gar kein Märchen! Wirst's schon sehen! Also, der König war ganz allein da und konnte anschaffen. Er hatte zwar einen Bruder und eine Schwester, aber die waren in einem anderen Land. Eines Tages kam nun ein großer Krieg und Bruder und Schwester verloren ihr Reich. Nun hatten sie nichts und mußten zu ihrem Bruder gehen. Aber der war das jetzt schon so gewöhnt, daß alles ihm gehörte. Wenn nun der Bruder sagte: „Laß mich an Deiner Tafel essen“, so gab er ihm nichts. Und wenn die Schwester sagte: „Laß mich mit Deinem goldenen Ball spielen“, so ließ er sie nicht. Er mochte sie gar nicht leiden, weil er mit ihnen teilen sollte. Jeden Tag ließ sich der König von einem Minister Geschichten vorlesen. Am besten gefiel ihm, wie ein König seinem Bruder, den er nicht leiden konnte, seinen Kopf abschlagen ließ. Das hätte er ja seinen zwei Geschwistern auch am liebsten getan. Weil er es aber nicht tun konnte, denn was hätten denn seine Untertanen dazu gesagt, so ließ er sich wenigstens die Geschichte davon vorlesen und dabei machte er die Augen zu und dachte, wie schön das wäre, wenn er es seinen Geschwistern auch so machen könnte! War das nicht eine schöne Geschichte? Und kennst Du den, der auch so gerne liest, wenn jemand der Kopf abgeschlagen wird? Ich meine, Du machst es auch so wie dieser König! Verstehst Du das? Denke einmal darüber nach!

So decken wir in mehreren Unterredungen seinen geheimen Lebensplan auf. Nehmen ihm die tendenziöse Brille herunter. In Anbetracht der Wichtigkeit gerade dieses Teiles der Umerziehungsarbeit sei noch ein Bruchstück einer solchen Unterredung wiedergegeben:

Lehrer: Du hast da in Deinem Aufsatz geschrieben, daß Du gerne in den Prater gehst? Was gefällt Dir denn dort am besten?

Hans: Schaukeln!

Lehrer: Recht hoch hinauf, gelt? Wenn Dich jemand einladen würde, mit ihm punkt 3 Uhr in den Prater zu gehen, kämest Du da auch zu spät?

Hans (schüttelt den Kopf).

Lehrer: Gelt, da wärest Du sehr pünktlich! Ja, wenn man gerne wohin geht, da richtet man sich schon so ein, daß man nicht zu spät kommt. In die Schule kommst Du aber oft zu spät! Da muß ich mir doch denken, daß Du da nicht gerne gehst.

Hans: O ja, ich gehe schon gerne!

Lehrer: Natürlich, das weißt Du schon, daß man in die Schule gehen muß. Weil man da ja etwas lernt. Und Du möchtest auch gern viel lernen, aber man sollte sich eben nicht plagen brauchen dabei! Nur daß man sich anstrengen muß, das ist Dir recht unangenehm. Deswegen möchtest Du der Schule am liebsten ausweichen. Das geht natürlich nicht, aber ein Stückchen kann man doch abzwicken, wenn man zu spät kommt. Da steht man recht spät auf, da findet man nichts und schreit herum, die Mutter solle doch helfen! Da bringt man nichts weiter und fängt noch zu jammern an: „Jetzt

finde ich das nicht und das nicht, ich komme noch zu spät in die Schule.“ Und die Mutter denkt sich: „Gott, ist das ein braves Kind, so besorgt, daß er in die Schule kommt.“ So machst Du es sehr fein! Du tust so, als ob Du es nicht mehr erwarten könntest, in die Schule zu kommen und dabei kannst Du eine Viertelstunde von der Schule ausreißen! Du weißt schon, wie man das einrichtet, daß man beim besten Willen nicht zu-recht kommt. Vielleicht hast Du Dich gewundert, daß Du bei mir für das Zuspätkommen keine Strafe bekommst. Weißt Du, da strafe ich nie, weil ich weiß, daß die Kinder nur zu spät kommen, weil sie sich irren! Sie glauben nämlich, daß sie da nichts Rechtes zusammenbringen und deshalb reißen sie aus. Du irrst Dich eben auch. Du glaubst, daß alles in der Schule so schwer ist. Aber ich habe es schon bemerkt, daß in Dir viel mehr steckt, als Du selber glaubst! Kannst Du Dich erinnern, wie Du neulich ganz richtig die Wörter abgeteilt hast? Du kannst schon etwas! Mich wundert es gar nicht, daß Du Dir so wenig zutraust! Wie Du noch ganz klein warst, da hat die Mutter sonst niemand gehabt als Dich! Kannst Du Dir denken, wie sie da besorgt war um Dich? Immer ist sie bei Dir gewesen und hat acht gegeben, daß Dir nichts geschieht! Alles hat sie für Dich gehabt, überall hat sie Dir geholfen. Du hast Dich gar nicht sehr anstrengen müssen, weil ja immer die Mutter da war! Da hast Du Dich halt so gewöhnt, daß immer die Mutter Dir helfen muß und meinst jetzt auch noch, wenn die Mutter nicht alles für Dich macht, dann geht es nicht. Dann ist der Bruder gekommen und dann die Schwester und da hat sich die Mutter um die Zwei mehr kümmern müssen, weil sie doch noch so klein waren. Und weil Du denkst, ohne daß Dir jemand helfe, geht es nicht, so stellst Du Dir die Schule so schwer vor und läufst lieber davon. Das ist Dein Irrtum, daß Du meinst, nur wenn Dir jemand hilft, kannst Du etwas in der Schule leisten, daß Du glaubst, Du allein brächtest das nicht zusammen! Aber das ist ja gar nicht wahr! Versuch es einmal und Du wirst sehen, daß es Dir genau so gelingt wie Deinen Kameraden.

10. Der Lehrer als Regisseur. Unmittelbar nach der Unterredung korrigiert der Lehrer die Aufsätze. In der Arbeit des Hans streicht er einen gut gelungenen Satz an. Am nächsten Tag läßt er die drei besten Arbeiten als Muster vorlesen und einige andere Kinder dürfen gut gelungene Stellen zum besten geben. Auch Hans hat Gelegenheit, seinen gut gelungenen Satz vorzulesen. Der Lehrer trifft dieses ganze Arrangement nur zu dem Zwecke, das Erlebnis des „Auch-Könnens“ bei Hans herbeizuführen.

Oder:

In einer Unterredung sagt Hans dem Lehrer, daß er einmal Geld verloren habe, er habe es aber wieder gefunden. Der Lehrer läßt sich die Geschichte recht ausführlich erzählen und zwingt durch Zwischenfragen, möglichst ins Detail zu gehen. An einem der nächsten

Tage gibt der Lehrer das Aufsatzthema: „Es ist doch noch gut ausgegangen!“ Hans schreibt die Geschichte vom verlorenen Geld, die Arbeit fällt auch wirklich gut aus und er darf sie vorlesen.

Oder:

Lehrer zur Mutter in der Sprechstunde: Ich weiß, daß Hans gerne liest, ich gebe Ihnen da ein Buch. Robinson. Lesen Sie recht eifrig und wenn er es verlangt, dann geben Sie es ihm.

Schon nach wenigen Tagen berichtet die Mutter: Ich habe abends gelesen. Er wollte es gleich haben, aber ich sagte, ich müsse es selbst erst auslesen, weil es so interessant sei. Da hat er mich noch einige Male darum gebeten, dann habe ich es ihm gegeben. Aber er weiß nicht, daß es von Ihnen ist.

Lehrer: Das haben Sie sehr gut gemacht. Sie haben mich richtig verstanden. Sehen Sie, so ist das ganze Erziehen nicht schwer, wenn man nur einmal verstanden hat, um was es dabei geht.

Bald nachher wird in der Klasse vom Urmenschen gesprochen. Der Lehrer fragt, ob einer vielleicht die Geschichte des Robinson kenne. Hans packt seine Kenntnisse aus und hat sein Erfolgserlebnis. In der folgenden Pause beobachtet der Lehrer, wie einige Jungen um Hans stehen und noch Näheres wissen wollen. Hans spricht zu ihnen mit großem Eifer.

11. Der Lehrer als Trainer. Da diese Tätigkeit sich zumeist in der Schulklasse abspielt, sei im Zusammenhang mit unserem Thema nur bemerkt, daß es sich dabei immer wieder um die „Regie des Erfolgserlebnisses“ handelt, um Ermutigung und um eine langsam ansteigende Intensivierung der Arbeitstätigkeit.

12. Der Lehrer wieder als Enthüller. — Mutter: Ich sehe ein, daß ich einen argen Fehler gemacht habe. Ich habe ihn wirklich in den ersten Jahren zu sehr verzärtelt.

Lehrer: Das ist ja eigentlich ganz begreiflich. Er war doch Ihr Einziger! Noch dazu ist damals Ihr Mann nach Amerika. Und nun haben Sie eben Ihre ganze Liebe dem Kinde geschenkt. Auch das steht im Zusammenhang damit, daß Sie selbst es als Kind recht schlecht gehabt haben. Sie dachten sich: Mein Kind soll nicht so kalt aufgezogen werden wie ich.

Mutter (unterbrechend): Ja, genau das habe ich oft und oft gedacht.

Lehrer: Das ist ja menschlich ganz begreiflich! Daß Sie sich nicht mehr um ihn kümmern, wenn er nicht gleich nach dem Wecken aufsteht, das machen Sie sehr gut. Aber er kommt jetzt schon seltener zu spät. Daß Sie zu ihm gesagt haben: „Wenn mir nur jemand helfen würde bei der vielen Arbeit am Morgen!“ das war ein guter Einfall.

An einem der nächsten Tage spricht der Lehrer mit Hans in der Pause.

Lehrer: Dein Bruder geht in den Kindergarten? O je, da wird die Mutter ihre Plage haben, wenn der Bruder so zeitlich aufstehen soll. Sag einmal, könntest

nicht Du Deinen Bruder wecken? Aber ich meine nicht so, daß Du ihm gleich die Haare ausreißest. Könntest Du das?

Hans: O ja, ich reiße ihm nicht die Haare aus.

Lehrer: Das war nur Spaß! Ich weiß schon, daß Du das so machen wirst, wie die Erwachsenen es machen.

In der nächsten Unterredung berichtet die Mutter, daß er schon zweimal den Bruder geweckt habe.

Lehrer: So? Sehen Sie, das tut er sicher nur, weil Sie ihm neulich gesagt haben, Sie wären froh, wenn Ihnen jemand helfen würde. Da haben Sie schon den Erfolg Ihrer neuen Methode.

So arbeitet der Lehrer auch der Mutter gegenüber Regie, bis sie auf dem Boden der umgestellten Erziehung fest verankert ist.

Wie Hans heute, nach 2 Jahren, denkt, zeigt vielleicht am besten ein Aufsatz, aus dem ich die wesentlichen Stellen bringe:

„Es ist schon öfter in unserer Klasse vorgekommen, daß Schüler keine Aufgaben brachten. Ich glaube, dieser Fehler stammt daher, daß viele den Grund nicht wissen, warum die Lehrer Aufgaben geben. Sie fassen die Aufgaben als Quälerei auf. Ich habe mir diese Sache aber überdacht und bin zu folgendem Resultat gekommen. Es gibt Gründe für die Aufgaben, vielleicht auch dagegen. Die Aufgaben dienen der Wiederholung des gesamten Lehrstoffes. Dabei übt man. In Mathematik die Rechenarten, in Deutsch Rechtschreibung und Schrift. In meiner Situation als Hauptschüler finde ich keinen Grund, der gegen die Aufgaben spricht. Jedoch behaupte ich nicht, daß meine Annahme richtig sein muß. Es ist ja nur ein Standpunkt, den ich vertrete. Manche können auch anderer Meinung sein. Auch kommt es darauf an, daß man die Aufgaben zuhause macht. Wenn man sie von einem Kameraden rasch abschreibt, ohne Ueberlegung und Nachdenken, so ist damit der Zweck der Aufgabe nicht erfüllt. Dieses Handeln hat keinen Sinn.“

So ist heute Hans: an der vordersten Front der Gemeinschaftsarbeit der Klasse ist sein Platz, er hat es nicht mehr nötig, den Bruder zu prügeln und die Mutter zu ärgern.

Die Forderung der Zeit an die neue Schule ist: Die Schule muß eine Erziehungsstätte werden. Die berühmte Formel Paul Natorps „Gemeinschaftserziehung durch Gemeinschaftsarbeit“ wirkte sich in den letzten Jahren dahin aus, daß die Klassen sich umwandelten in Arbeits- und Lebensgemeinschaften. Das bedeutet sicher einen ungeheuren Fortschritt. Aber diese Beeinflussung des Kollektivs ist zu wenig. Die Schule ist vor eine viel größere Aufgabe gestellt: Sie muß Umerziehungsstätte werden! Für Kinder — und Eltern! Das aber ist nur möglich in seelischer Einzelbehandlung. Daraus ergibt sich ein Doppeltes: Dem Erziehungseinfluß ist auch für den virtuosen Erzieher eine Grenze gesetzt durch die Schülerzahl. So wird es für uns Individualpsychologen Aufgabe und Pflicht sein, an allen Orten für die Herabsetzung der Schülerzahl einzutreten. Aber noch ein Zweites: Individualpsychologie ist eine Wissenschaft und eine ganz große

Kunst dazu! Sie ist Psychologie und Psychagogik! Im hellen Licht ihrer umwälzenden Praxis versinkt auch ein Problem in wesenlosem Scheine, das die Gemüter heute noch erregt: Führen oder Wachsen lassen? Wir wissen, daß der Lehrer viel, viel mehr sein muß als bloß ein Führer. Er muß ein Röntgenologe der Seele werden, der das Innerste durchleuchtet, ein Detektiv, der aus kaum angedeuteten Spuren Zusammenhänge zu finden weiß, ein Entfalter aller schlummernden Kräfte, Entfalter und Berater, Stratege, Trainer und Regisseur — ein Mensch, der bei aller Wärme seines Herzens stets den Kopf kühl bewahrt und auf dem Schachbrett der Erziehung den Zügen seiner Zöglinge (und das sind Kinder und Eltern) seine Züge entgegensetzt. Unerschütterlich

sind wir der Ueberzeugung, daß alle Mittel und Mittelchen einer anderen Paedagogik wohl Symptome ändern, vielleicht einzelne sogar beseitigen können, daß es aber bei der Erziehung nicht um das Einzelne, sondern ums Ganze geht. Wer da meint, daß die Schule durch Unterricht allein, oder innerhalb des Unterrichtes „erziehen“ kann, der unterschätzt die Bedeutung jener tendenziösen Apperzeption. Diese zu beseitigen kann nur das Werk einer ganz individuellen Behandlung des Kindes sein, die vorgenommen wird im Zusammenhang mit der Beeinflussung des Elternhauses. Wollen wir die Schule als eine wirkliche „Erziehungsstätte“ bauen, wird ihr Fundament sein müssen: die paedagogische Beratungsstunde.

*

2. Seelische Dynamik im Schülerleben.

Von Dr. Th. Valentin, Bremen.

Das seelische Kräftespiel zwischen Schüler und Schule wird im wesentlichen durch folgende Momente bestimmt. Die Schule stellt Anforderungen an die Schüler, die erfüllt werden müssen. Sie stellt gleiche Anforderungen an alle Schüler einer Klasse. Nun sind aber die Kräfte der Kinder ganz verschieden, ebenso die seelische Haltung, die Vorbereitung und die Ausrüstung, die sie mitbringen; kurz, alle Kinder antworten verschieden auf diese Forderungen. Und so bietet sich eine seelische Dynamik von unendlicher Mannigfaltigkeit dar. Da kommt es zu Mitmachen und Ablehnen, zu Können und Nichtkönnen, zu Ueberlegensein und Unterliegen. Wo sich Anforderungen und seelische Kräfte des Kindes in voller Harmonie befinden, da gedeiht die Arbeit, da entfalten sich die kindlichen Kräfte, da wird die Schule zur Helferin einer sittlichen Erziehung. Wo sie dagegen im Widerstreit sind, wo die Kräfte der Kinder nicht ausreichen, wo Wille und Neigung für Erfüllung der verlangten Aufgaben fehlen, da revoltiert die Seele, da ringt sie um Selbstbehauptung und Geltung, da erwachen zuweilen bei Unterliegenden Tendenzen, die zur Schülertragödie führen.

Nun tritt dieses seelische Kräftespiel nach einer Seite deutlich und greifbar in Erscheinung, nämlich in den Erfolgen und Mißerfolgen. Und hier scheint ein Weg zu sein, um ihm näherzukommen, um es zu verstehen und, wo es nützt, helfend einzugreifen. Schulerfolge und -mißerfolge kann man nach Zahl und Grad leicht statistisch erfassen. Jeden Tag gibt es in der Schule Zensuren, die die Leistungen zahlenmäßig bewerten, Zahlen kommen in die Zeugnisse, zahlenmäßig läßt sich feststellen, wieviele Kinder zurückbleiben, wieviele vorzeitig abgehen, wieviele scheitern. Und gewiß, diese Zahlen sind äußerst bedeutungsvoll: Sie geben

Auskunft über die Größe äußerer Erfolge und Mißerfolge der Schulerziehung, aber nichts sagen sie über die seelischen Kräfte, die dabei im Spiel sind, nichts über die Maßnahmen, die solchen Feststellungen gegenüber angebracht sind, um diese Kräfte richtig zu leiten.

Und auch da, wo man sich um ein Verstehen der seelischen Kräfte bemühte, traf man nicht immer das Richtige. Das, was man für wirkliche Schäden hielt, beruhte manchmal auf Sicherungen, die dieser oder jener gewählt hatte, um Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten aus dem Wege zu gehen. Man beseitigte dann wohl auf der einen Seite etwas, was als mißlich empfunden wurde, aber doch nur, um durch Beseitigung des vermeintlichen Uebels ein vielleicht noch größeres Uebel auf der anderen Seite hervorzurufen.

Die psychologische Forschung geht tiefer. Gewiß verwendet sie Statistiken, soweit sie auf sicherem Grunde ruhen, auch sammelt und prüft sie Erfahrungen und Beobachtungen, die in den verschiedensten Kreisen gemacht werden, aber sie steht ihnen kritisch gegenüber. Vor allem sucht sie, und das ist der Weg, den die Individualpsychologie gezeigt hat, den Symptomen und äusseren Erscheinungen auf den Grund zu gehen und etwaige Mißstände bei der Wurzel zu erfassen, um danach ihre Maßnahmen zu treffen.

Ich habe die seelischen Reaktionsformen von Schülern gegenüber Erfolgen und Mißerfolgen auf dieser Basis untersucht und teile hier einige Ergebnisse mit.

Ich stelle einen Satz voran, der schon zeigt, wie vorsichtig wir Zahlen gegenüber sein müssen. Nicht die Mißerfolge und Erfolge als solche, wie sie in den Zensuren zum Ausdruck kommen, sind von Einfluß auf die seelisch-geistige Entwicklung der Schüler, sondern

einzig und allein, wie sie erlebt werden, wie stark und in welcher Weise. Ein Beispiel aus der Praxis: Ich hatte zwei begabte Schüler. Der eine war in mehreren Fächern ungenügend. Die Eltern kümmerten sich nicht viel um den Jungen. Seine ganze Liebe war das Hockeyspiel. Die Vieren, die er wöchentlich nach Hause brachte, machten wenig aus. Ich kannte ihn nicht anders als vergnügt, und er entwickelte sich trotz seiner Vieren zu einem frischen, fröhlichen, aufgeweckten Jungen und guten Kamerad. Der andere gehörte zu den besten. Hatte er aber einmal statt der erwarteten 1 eine 2 oder 2/3 in einer Klassenarbeit, so war das für ihn ein schweres Unglück. Es ärgerte ihn, daß er diesen oder jenen Fehler gemacht hatte. Er fürchtete, das nächste Mal eine noch schlechtere Nummer zu bekommen. In seinem Wesen war er unfrei, ängstlich und unsicher trotz der Erfolge, die er in Wirklichkeit hatte. Wir sehen also: Die Erlebnisweisen von Erfolgen und Mißerfolgen sind verschieden und entsprechen sie auch häufig den Wertzahlen der Leistungen, so doch durchaus nicht immer.

Nehmen wir die Schüler einer Klasse, die wir genau kennen, einzeln vor und machen uns bei jedem klar, wie er Mißerfolgen gegenüber reagiert, so können wir deutlich drei Haupterlebnisweisen unterscheiden, die ich kurz so bezeichnen möchte:

1. Depression,
2. Auflehnung,
3. Gleichgültigkeit.

1. Zunächst die **Depression**: Eine schlechte Zensur, ein schlechtes Zeugnis lastet wie ein Alp auf der Seele. Man bemerkt schon bei ganz Kleinen große Betrübnis, wenn sie etwas nicht können. Sie weinen, Tränen laufen über die Wangen und unter Schluchzen sagen sie: „Ich hab das nicht verstanden“. Den tiefen Kummer nehmen sie vielleicht mit nach Hause, und er wirkt dort nach. Die älteren Schüler sagen, wenn sie einem ihr Herz ausschütten: „Ich bin nun mal so dumm, mit mir ist nichts los. Aus mir wird auch nichts.“ Sie haben ihr Selbstvertrauen verloren, ziehen sich von Lehrer und Kameraden zurück und werden ihres Lebens nicht froh. Tritt dauernd und immer wieder Mißerfolg ein, so ist Schwerstes zu befürchten. Die Statistik belehrt uns über die Zahl der Kinderselbstmorde. Viele sind durch Mißerfolge in der Schule verursacht. Von viel zahlreicheren Fällen, von den Versuchen, die nicht glückten, weiß die Statistik nichts; nichts von dem Leid, das vorangegangen ist, ehe es zu solchen Versuchen kam. Jeder Lehrer, der Gelegenheit hat, tiefer in das Seelenleben seiner Schüler zu blicken, kennt solche Fälle.

Wird die schwere Zeit der Mißerfolge überwunden, so bleibt doch die trübe Erinnerung. Mancher klagt: Viel Frohsinn ging mir in den Schuljahren verloren. Unter dem Druck fortwährender Angst habe ich diese Zeit verbracht. Möchte ich doch nie wieder solche Zeiten erleben. Dabei übertreiben sie oft in ihren Erklärungen, vielleicht um sich selbst als Märtyrer zu erschei-

nen. Sie deuten kleine Fehler des Systems, der Unterrichtsmethode oder der Lehrerpersönlichkeit als Hauptursachen ihrer Mißerfolge. Aber Tatsache ist doch, daß auch in späteren Jahren die Depression noch tief auf ihrem Gemüt lastet.

2. Ein zweites typisches Verhalten: **Die Auflehnung**. Hier nenne ich erst die, die sich offen auflehnen, wenn ein Mißerfolg kommt, bei denen stets ein anderer schuld ist als sie selbst, die sich immer ungerecht behandelt fühlen und aufbegehren. Äußerlich erreichen sie wenig, da die Schulorganisation zu fest gefügt ist. Aber dadurch, daß sie ihrem Aerger und ihrer Empörung Luft machen, befreien sie sich immer wieder von dem Druck, der auf den Deprimierten ewig lastet. Und so ist der Nachteil für ihre seelische Entwicklung, für die Formung ihres Charakters meist nicht groß. Auch bei dauernden Mißerfolgen und endlichem Scheitern behalten sie den Kopf oben und gehen ihren Weg. Sehr viel schwieriger sind die, die sich nicht offen auflehnen, sondern durch Sicherungen ihr Ziel zu erreichen suchen. Sie sind durch die Individualpsychologie genugsam bekannt. Ich möchte aber doch einen Augenblick bei ihnen verweilen. Es sind das verhältnismäßig selten Kampfnaturen. Meist suchen sie auf friedlichem, aber verstecktem Wege zum Ziel zu kommen. Sie wollen sich vor Bestrafung schützen, vor einer Arbeit, die ihnen unbequem ist, vor einer Klassenarbeit, die ihnen Sorge macht, vor einer Bloßstellung. Wenn der Tag der Klassenarbeit kommt, sind sie krank, sie haben Leibschmerzen, Kopfschmerzen, oder es fehlt ihnen sonst irgend etwas, und sie bleiben zu Hause. Eltern und Lehrer können von ihnen oft lange Zeit hinters Licht geführt werden. Selten machen sie sich ihre Handlungen klar; vieles spielt sich im Unbewußten ab.

Die Arten der in der Schule üblichen Sicherungen sind bekanntlich überaus zahlreich. Ich möchte auf eine Kategorie besonders hinweisen, die vor allem für die Erziehung zur Gemeinschaft nachteilig werden kann. In den unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen finden sich häufig überalterte Kinder, die es als demütigend empfinden, wenn ihnen sehr viel jüngere Kameraden an schulischem Können voraus sind. Sie suchen einen Ausgleich, indem sie sie sexuell aufklären, also von dem Wissen spenden, in dem sie ihnen überlegen sind. Sexuelle Neigungen brauchen bei ihnen durchaus nicht anomal stark zu sein; aber um zu gelten, werfen sie sich auf dieses Gebiet und verleiten ihre Kameraden. Diese Sicherung wirkt im Verborgenen schädlicher, als wenn einmal ein Kind Lüge, Betrug oder Diebstahl als Sicherung gebraucht, um Mißerfolgserleben und andere Hintansetzungen in Schule oder Haus zu kompensieren. Ein Kind, das lügt und stiehlt, lehnen die Normalen meist ab, während ein in sexuellen Dingen Erfahrener eher anziehend wirkt. In beiden Fällen ist es natürlich gleich wichtig, daß die Sicherung zeitig als solche erkannt wird und daß die Betreffenden in Sonderbehandlung kommen.

3. Als dritte Gruppe nenne ich die **Gleichgültigen**: Mißerfolge gleiten an ihnen ab und bleiben ohne Wirkung. Hier wieder ein eigenartiges Beispiel für die seelische Kausalität! Während wir bei den Depressiven eine außerordentlich starke und dauernde Wirkung feststellten, bleibt hier bei der gleichen Ursache die Wirkung völlig aus. Diese Gleichgültigen wissen nichts von Haß und Erbitterung gegen die Schule. Sie verstehen unter Umständen gar nicht, daß man so hassen und klagen kann, da sie sich ja ganz wohl dabei befinden. Natürlich ist diese Gleichgültigkeit nur aus der Eigenart des Kindes und der Verhältnisse, in denen es lebt, zu verstehen. Es ist niemals Gleichgültigkeit überhaupt, es sei denn, daß das Kind seelisch krank oder stumpf ist; sondern der Gleichgültigkeit hier entspricht oft sehr intensives Gefühlserleben auf anderem Gebiet. Ich nenne verschiedene Ursachenkomplexe. Ein angesehener Politiker, der immer als Schlechtester oder einer der Schlechtesten durch die Klassen ging, auch einmal sitzen blieb, erzählt: „Ich wußte ja ganz genau, daß ich alles konnte, was da verlangt wurde, wenn ich die Zeit dazu hergab.“ Er war völlig befriedigt in dem Gefühl, daß der Sieg ja nur von seinem Willen abhing, daß die Niederlagen im Grunde nur äußerlich so erschienen. Und so gibt es nicht wenig Menschen, die mit einem gewissen Stolz erzählen, daß sie schwer mitkamen, weil sie zu faul waren und für die Schule nichts taten. — Es gibt auch andere Ursachen für die Gleichgültigkeit bei Mißerfolgen, bei solchen, denen das Lernen nicht gerade leicht wird. Der Vater ist Landwirt. Der Sohn soll es auch werden. Wozu da Englisch, Griechisch, Latein, sagt er sich, was ich als Landwirt doch nicht brauche. Die Eltern sind gleicher Meinung. Kein Wunder, wenn in solchen Fällen Mißerfolge in der Schule keinen grossen Eindruck machen. Und so ist es auch bei anderen, wenn sie ein bestimmtes Ziel, z. B. den Künstlerberuf, vor Augen haben, für den nach ihrer Meinung die Schulbildung nur überflüssiger Ballast ist. Mißerfolge berühren sie nur insofern und soweit sie dem Ziel, das sie sich gesteckt haben, hinderlich sind. Und schließlich erwähne ich noch solche, die vielleicht früher einmal Mißerfolge schwer nahmen, aber allmählich abgestumpft sind. Mit stoischem Gleichmut tragen sie das Unabänderliche: die schlechte Klassenarbeit, das Zeugnis, Mißerfolg über Mißerfolg. Diese gehen einer großen Gefahr entgegen. Auf geistige Abstumpfung folgt geistiger Tod, Stillstand aller höheren Interessen, Stumpfsinn, wenn nicht eine Erlösung von irgendwelcher Seite kommt.

Zu den besprochenen Typen könnte jeder Lehrer leicht zahlreiche Beispiele geben. Ich führe drei Beispiele aus meiner Schule an, um daran zugleich zu zeigen, welche Maßnahmen getroffen wurden, um zu helfen und welches Ergebnis sie hatten. Zunächst ein Beispiel zu dem so außerordentlich häufigen Typ, wo bei Mißerfolgen Sicherungen angewandt werden.

Ich hatte vor vier Jahren einen Jungen von auswärts in die Sexta bekommen. Er war wenig ausgerüstet

und vorbereitet für unseren Unterrichtsbetrieb. Ueberall waren Lücken in seinen Kenntnissen, die sich fast in jeder Unterrichtsstunde bemerkbar machten. Das Kind litt schwer unter den Fehlschlägen in der Schule, beteiligte sich kaum am Unterricht und wurde von fast allen unterrichtenden Lehrern für dumm gehalten. Bei Klassenarbeiten oder schwierigen Hausaufgaben gebrauchte es Sicherungen: es wurde ihm plötzlich übel, es kam auch zu Erbrechen und Ohnmacht. An Mitarbeit und Mitkommen war nicht zu denken. Ich riet der Mutter — der Vater war Kapitän auf See —, ihn bis zum Schluß des Schuljahres in die Volksschule zurück zu schicken, damit er seine Lücken ausfüllen und auch mal wieder froh werden könnte. Die Mutter, eine verständige Frau, folgte dem Rat. Nun wollte es der Zufall, daß ich bei meinen Besuchen der Bremer Volksschulen ihn $\frac{1}{2}$ Jahr später in einer Grundschule wiederfand. Ich sah beim Unterricht, daß der Junge wie verwandelt war. Er war vergnügt, zeigte großen Eifer und gab überraschende Antworten. Nach der Stunde fragte ich den Klassenlehrer nach seinem sonstigen Verhalten. Er sagte mir, es wäre sein bester Schüler, er wäre sehr aufgeweckt, und er würde ihn wieder fürs Gymnasium anmelden und sehr empfehlen. Der Junge kam dann Ostern in der Tat wieder ins Gymnasium, bewährte sich voll und ist noch jetzt ein lebhafter und aufgeweckter Junge, der ohne Schwierigkeit dem Unterricht folgt. Und wie erklärt sich diese Verwandlung? Ich glaube nicht, daß sie sich vollzogen hätte, wenn er in Sexta geblieben wäre. Die Kameraden hätten in ihm den Sitzenbleiber gesehen, er hätte sich minderwertig gefühlt, Selbstgefühl und Vertrauen hätten noch mehr gelitten, und die vorhandenen Lücken im Wissen wären nicht ausgefüllt worden.

Ein zweites Beispiel zu dem ebenfalls häufigen Typ, bei dem sich Mißerfolge mit Depression verbinden. Vor 6 Jahren hatte ich einen aufgeweckten Sextaner. Er hatte aber eine ausgesprochene Abneigung gegen das Lateinische. Es war für ihn wie ein Fremdkörper. Seiner Veranlagung nach neigte er zu praktischen und naturwissenschaftlich-mathematischen Arbeiten; logisch-grammatisches Denken fiel ihm schwer. Er bekam Nachhilfestunden im Lateinischen. Aber sie halfen wenig. Mehr und mehr schien er auch seelisch zu unterliegen. Er zog sich von den Kameraden zurück, wurde verschlossen und verlor seinen kindlichen Frohsinn. Als ich bemerkte, wie schwer die Schule auf ihm lastete, bahnte ich ihm den Weg zur lateinischen Schule. Es gelang, ihn am Ende des Schuljahres in die Realschule zu bringen. Auch hier erfolgte völlige Umwandlung im Wesen und im Gesamtverhalten des Jungen. Er gewann seinen Frohsinn wieder und steht jetzt als einer der besten Schüler vor der mittleren Reife. Man sieht: Beide Jungen haben ihr Selbstvertrauen und ihre Elastizität wieder bekommen. Voraussetzung war der Schulwechsel. Dabei hat aber auch stark und wohlthätig die seelische Behandlung mitgewirkt. Denn sie sahen, daß man ihnen hel-

fen wollte, daß man sie auf den rechten Weg brachte und nicht etwa, daß man sich bemühte, unbequeme Schüler abzustoßen. Zahllose Gescheiterte verwünschten noch im späteren Leben die Schule, an der sie das Ziel nicht erreichten. Aber gewiß nicht diejenigen, die das Scheitern und die Mißerfolge nicht als Niederlage und Herabsetzung erlebten, sondern als schwierige Uebergänge, die sie mitmachen mußten, um auf den richtigen Weg zu kommen. Der jetzt vor der mittleren Reife stehende Junge denkt nicht mehr an die Mißerfolge, sondern spricht noch mit Vorliebe von den freien Aufsätzen, Illustrationen und Phantasiezeichnungen, die er als geplagter Gymnasiast machen durfte. Die beiden hier charakterisierten Fälle sind typisch für zahllose Fälle, wo Kinder ihre Schule vorzeitig verlassen. Die Statistiken nennen dafür erschreckende Zahlen: Ich verweise auf eine Statistik von G. Révész, der festgestellt hat, daß kaum 50 Prozent der Kinder der höheren Schulen Hollands das Schulziel erreichen, und auf eine im letzten Jahre von K. Kurz gemachte Statistik, nach der in Bremen jährlich rund 10 Prozent aller Schüler der höheren Schulen ohne Erreichen des Klassenzieles die Schule wieder verlassen müssen, also scheitern. An den besprochenen Fällen sieht man, welcher Segen und welches Glück es für die Kinder ist, die nicht am richtigen Platze sind, wenn sie möglichst bald in die richtige Schule kommen.

Viel seltener sind in den Normalschulen Kinder mit dauernden Mißerfolgen, denen geholfen werden kann, ohne daß es dazu Aenderungen der realen Verhältnisse bedarf. Hierzu ein letztes Beispiel, zugleich ein Fall, wo Mißerfolge wenig Eindruck machten. H. besucht unsere Schule seit 6 Jahren. In der Aufnahmeprüfung für Sexta war nichts aus dem Jungen herauszubringen. Ohne das empfehlende Gutachten des Grundschullehrers wäre er nicht aufgenommen worden. Bald zeigte sich, daß er, wenn er im Unterricht mitmachte, mit allen geistig Schritt halten konnte. Meist saß er aber finster und unnahbar da und gab keine Antworten. Zur psychologischen Erklärung erwähne ich, daß er einziges Kind war, ein „verzärteltes Kind“. Dazu kam, daß er erst nach 10-jähriger Ehe geboren wurde. Der Vater sagte selbst, daß beide Eltern zu alt für den Jungen gewesen wären. In den ersten Lebensjahren hatte er keine Gespielen. Als er in die Schule kam, hielt er sich von den übrigen Kindern fern und war nicht zu bewegen, mit ihnen zu spielen oder zu verkehren. Während des Unterrichtes zeigte er fast immer dieselbe ernste, ablehnende Miene. Schulerfolge waren ihm gleichgültig. Die Lehrer versuchten es auf verschiedene Weise, ihm beizukommen. Ein Lehrer versuchte ihn zum Lachen zu bewegen dadurch, daß er ihm Schokolade versprach. Die Schokolade reizte den Jungen nicht, dagegen der Kampf mit dem Lehrer. Er wollte zeigen, daß er wochenlang seine finstere Miene nicht ablegte und nicht zum Lachen zu bringen war. Das gelang ihm lange Zeit. Da brachte ihm der Lehrer einmal — es war im Früh-

ling — einen Maikäfer aus Schokolade mit. Die ganze Klasse freute sich über den guten Witz — aber H., damals 13 Jahre alt — weinte. Nun war es ganz vorbei mit dem Lachen. Er war in seiner Ehre gekränkt, man machte sich über die Sicherungen, die er gebrauchte, lustig. Auch andere Lehrer wußten ihn nicht zu nehmen. Da bekam er einen Klassenlehrer, der ihn verstand und richtig behandelte. Als H. anfang, auch bei ihm die bittere Miene aufzusetzen, sagte der Lehrer eines Tages: „Wenn du durch dein andauerndes Lachen den Unterricht störst, muß ich dich ernstlich bestrafen. Hier ist nichts zu lachen, was soll dies blöde Lachen“, und siehe da! Alle sahen sich erstaunt um — H. lachte. Seine Sicherung war diesmal wie ein Kartenhaus zusammengebrochen. Dieser Lehrer verstand es auch weiterhin, in wenig verletzender Art den Jungen merken zu lassen, daß er ihn durchschaute. Dabei half er ihm, den Rückzug aus der dem Jungen selbst so lästigen Verhaltensweise anzutreten. Unter seiner gütigen Leitung hat sich allmählich der Zustand gebessert. Der Junge ist unbefangener, offener und natürlicher geworden und kehrt auch mit seinen Kameraden.

Damit schließe ich die Betrachtung des Mißerfolgs-erlebens. Auf die Frage des Erfolgserlebens und endlich darauf, wie häufig die verschiedenen Erlebnisformen vorkommen und wie sie sich auf schwache und gute Schüler verteilen, kann ich hier nicht mehr eingehen.

Und so fasse ich zusammen. Man hat bisher in den sogenannten schwachen Schülern eine homogene Masse gesehen. Wir haben gefunden, daß das nicht der Fall, daß vielmehr diese sogenannten Schwachen Reaktionsformen zeigten, die so verschieden sind, daß man sie unmöglich miteinander verquicken kann. Da waren die, die bei Mißerfolgen erliegen, die seelisch verkümmern, die einem tragischen Ende entgegengehen, deren Charakter größten Schaden erleiden kann. Und auf der anderen Seite waren solche, die den Mißerfolgen gegenüber völlig gleichgültig sind, die von ihnen innerlich gar nicht berührt werden, oder sie zwar erleben, aber sich offen auflehnen und die drückende Last immer wieder abschütteln, ohne Schaden zu nehmen. — Gewiß alles „schwache Schüler“; aber kann man sie nach einem Schema behandeln? Das wäre das Ende aller Erziehungskunst. Vielmehr brauchen sie ganz verschiedene Behandlung. Und nur der psychologisch geschulte Lehrer kennt hier die richtigen Wege. Dabei muß aber eine Voraussetzung erfüllt sein, die heute häufig noch nicht erfüllt ist: Auch die äußeren Wachstumsbedingungen müssen für das Kind denkbar günstig sein. Das Kind muß in die Schule hinein, in die es seiner Eigenart nach gehört: Da wo das richtige Kind in der richtigen Schule ist, und wo dem Lehrer die Möglichkeit gegeben ist, jeden Schüler seiner Klasse individuell zu behandeln, da ist die Bahn frei für eine gesunde Erziehung, für eine Erziehung zur Gemeinschaft, zur sittlichen Persönlichkeit.

Die Unterschiede zwischen Psychoanalyse und Individualpsychologie.

Von Dr. Oskar Pfister, Pfarrer in Zürich.

(Schluß.)

Den **Narzißmus** läßt Adler nur „als eine der vielen Erscheinungsformen gelten, in der einer nur an sich selbst denkt“ (S. 90). Weiter vernehmen wir: „Wir finden dann das Bild eines in sich gekehrten Kindes oder Erwachsenen, einen Lebensstil, der nur dadurch zustande kommen kann, wenn einer vorher alle anderen Menschen aus seinem Erleben auszuschalten imstande war“. Weiß Adler wirklich nicht, daß es noch tausend andere charakterologische und pathologische Formen gibt, in denen der geschädigte Narzißmus sich manifestiert? Gibt es nicht so beeinflusste Hasser, Hochmutsnarren, Geltungsfanatiker, Ueberschüchterne, aber auch Impotente, Angst- und Zwangsneurotiker, Schwermütige usw. usw.? Es kommt ohne Zweifel vor, daß ein Kind, das mit seinem Liebesangebot Enttäuschungen erlitt, ohne spezifisch sexuelle Motivierung überstarke Eigenliebe produziert und diese auf die Körperlichkeit und speziell Sexualität überträgt. Aber jeder erfahrene Analytiker kann genug Fälle darlegen, in denen umgekehrt erst die narzißtische Kränkung zur Ueberbetonung des Ich und zum Rückzug der zuvor normalen Liebe vom Du veranlaßt. Ich habe auch schon den von Adler geschilderten Typus gefunden, dessen Mangel an „Gemeinschaftsgefühl“ und Ausschaltung der anderen dadurch entstanden „sein muß“ (wörtlich: „muß“), daß einer „sich die Kraft nicht zutraut und nicht gelernt hat, innerhalb des Gefüges, in das er gestellt ist, . . . den ihm gegebenen Aufgaben gerecht zu werden“ (S. 90). Allein nur dann vollzog sich in solchen Fällen die Ausschaltung der anderen, wenn die Liebe zu anderen schon vorher auf allzu schwachen Füßen stand, und niemals sah ich es ohne vorangehende Liebesschädigung hiebei zu einer ausgesprochenen Neurose kommen. Liebevoller Trost einer liebenden Mutter, eines gütigen Lehrers können im Gegenteil bei diesen mutlos Gewesenen erst recht starke Extraversion bewirken. Deshalb die krankheitsschaffende Wirkung des geschädigten Narzißmuß überhaupt zu leugnen, wäre absurd.

Eine besonders wichtige Form narzißtischer Schädigung hängt mit der **Kastrationsangst** zusammen. Es ist mir unverständlich, wie Adler sie auf die soziale Minderschätzung der weiblichen Gestaltung und des weiblichen Verhaltens zurückführen kann (S. 92). Ich wußte bisher noch nicht, daß der weibliche Körper als solcher im Urteil der Gesellschaft schlechter als der männliche davonzukommen pflegt; meines Wissens wird der Ehrentitel des schönen Geschlechtes dem weiblichen Geschlechte zuerkannt. Ich fand auch oft schwere

Kastrationsangst in Familien, in denen die Mutter und das weibliche Element überhaupt mit großer Hochschätzung behandelt wurde, ja sogar bei amerikanischer Ueberordnung der Frau.

Ein Beispiel aus einem solchen Kreise, in dem sich die Mutter größter Hochschätzung erfreut und den stärksten Einfluß klug und würdig auszuüben versteht:

Ein gutbegabter junger Mann schwankt zwischen verschiedenen Berufen jahrelang hin und her. Angst und Minderwertigkeitsgefühle quälen ihn unaufhörlich. Sein Benehmen ist höchst feminin. Er erschrickt, wenn er ans Telephon gerufen wird, kann in Gesellschaft kaum ein Wort stammeln und zieht sich daher nach Kräften zurück. Immerhin war er so glücklich, die Liebe eines sehr wertvollen Mädchens zu gewinnen, freilich, ohne durch sie recht glücklich werden zu können. Durch allerlei Quälereien, deren er sich nachträglich schämt, stört er den Frieden. Das Schlimmste aber ist ein zwangsneurotisches Symptom: Immer wieder muß er sich einer Serie von drei Phantasien hingeben: 1. Seine Braut wird der Brüste beraubt, 2. er selbst ist jenes Mädchen, 3. er ist der Unmensch, der die Verstümmelung vollzieht. Wir wissen, daß die Analyse der Entstehungsgeschichte solcher Symptome genau nachgeht, wo Adler sich mit der Einfügung oder Einpressung in sein Schema begnügt. Als Hauptdeterminanten fanden sich: Drohungen mit Amputation des Gliedes wegen verbotenen Spielens mit ihm in früher Kindheit; Anblick des unbekleideten Schwesterchens, dessen unerklärlicher Penisangel dem kleinen Jungen starken Eindruck machte; beim Anblick des badenden Vaters der Gedanke, daß das eigene Glied demjenigen des Vaters niemals gleichkommen würde; Einsicht, daß die Schwester nicht als minderwertig behandelt werde, obschon sie gar kein männliches Glied besaß, daher jahrelange Wunschvorstellung, operativ in denselben Zustand gebracht zu werden; beim Hervortreten weiblicher sekundärer Formen bei der Schwester Beobachtung, daß nun doch wieder ein Unterschied zwischen ihm und ihr bestehe, dazu Vorstellung, es sei ungerecht, daß nur er eine Amputation erleben solle, nicht aber sie; Vorstoß der Sexualität in der Pubertätsentwicklung in der durch die Kastrationsphantasie beherrschten Richtung, daher unter Mitwirkung neuer Verdrängungen die Zwangsphantasien. Wir können diesen Prozeß, den die Analyse Schritt für Schritt nachwies, nicht im Einzelnen schildern. Auch der Laie sieht ein, daß sich in den drei Obsessionen die drei Einstellungen zur Schwester bzw. ihrem in der Braut gege-

benes Surrogat, enthüllen: 1. die sadistische Vorstellung, sie werde verstümmelt, wie auch er selbst in seiner Phantasie eine Verstümmelung erfahren mußte, zugleich Wunsch, daß sie gleich ihm keine Brüste besitze, sodaß er nicht mehr benachteiligt ist; 2. Identifikation mit ihr, da dieses Ziel schon die erste Kastrationsphantasie hervorbrachte; 3. sadistische Reaktion auf den masochistischen Wunsch nach Erleben der Amputation. Die Unfähigkeit zur Berufswahl geht aus der Ablehnung der männlichen Geschlechtsrolle und Unfähigkeit zur Annahme der weiblichen hervor. Die „Organminderwertigkeit“, bezw. der Gedanke einer solchen, ist sexuell bedingt, die Reaktion auf ihn aber — entgegen Adler — zunächst eine weibliche, dann aber — in Uebereinstimmung mit Freud — ambivalent (weiblich und männlich zugleich). Die Kastrationsangst ist zunächst ganz und gar genital zu verstehen, erst sekundär verallgemeinert.

Aehnliche Krankheitsfälle, deren Symptomatik aufs genaueste aus ganz bestimmten Gestaltungen der Kastrationsphantasie zu verstehen waren, könnte ich aus meiner analytischen Erfahrung in Menge darstellen. Allein es fehlt Adler das Interesse für spezielle Entwicklungsgänge, und er ist mit vagen Allgemeinheiten voll auf befriedigt, wie seine sämtlichen Krankheitsgeschichten zur Genüge zeigen.

Vom **Todeswunsch**, dem in der Psa. so oft eine verhängnisvolle Rolle beigemessen wird, glaubt Adler zu wissen, er ähnele dem Narzißmus auf ein Haar! (S. 90.) Welche Begriffsverwirrung! Will Adler etwa sagen: der Todeswunsch gehe aus einer Reaktion auf zertretenen Narzißmus hervor? Wenn es wirklich nur ein Geltungsstreben und seine Derivate gäbe, ließe sich eine solche Behauptung hören. Die Analyse dagegen findet außerdem noch eine Menge von Motiven zu Todeswünschen, bewußte und unbewußte: Oedipushaß, Rachsucht wegen ungerechter Behandlung usw. Als Wunsch nach dem eigenen Tode entstammt er in den von mir analysierten Fällen besonders oft dem Bedürfnis nach Sühne der bewußten oder verdrängten eigenen, auf den Tod anderer Menschen, besonders des Vaters oder der Mutter, gerichteten Todesphantasie. Auch hiefür stünde exaktes Material in Fülle zur Verfügung. Ich bemerke noch, daß es eine Zertrümmerung des Narzißmus ohne Schädigung des allgemeinen Liebestriebes selbstverständlich nicht geben kann.

Das **Ideal-Ich** Freuds hat nach Adler „eine verfluchte Ähnlichkeit mit dem Gemeinschaftsgefühl“ (S. 90). Wie ein Ideal-Ich, bei dem doch ein **Vorstellungs- und Willenselement** das entscheidende Kriterium bilden, mit einem Gefühl Ähnlichkeit, sogar „verfluchte“ Ähnlichkeit haben kann, will meine Psychologie schwer einsehen. Adler erklärt glücklicherweise, was er sagen will: „Dieses Ideal-Ich will nichts anderes, als was durch das Gemeinschaftsgefühl als Ideal hingestellt ist: das Streben nach einem Ziel der Mitmenschlichkeit.“ (S. 90). Man sieht, daß Adlers Gefühl auch Ethik treibt und somit

mehr leistet, als man von einem Gefühl eigentlich erwartet, allerdings noch immer sehr viel weniger, als Freuds Sexualität im Sinne von Eros oder Liebe. Aber gehören wir nicht zu den verschiedensten Gemeinschaften, und werden nicht die verschiedensten Ideale vor den Menschen aufgerollt, die z. T., wie der klassische Buddhismus, das Ziel der Menschlichkeit im Nirvana-Ideal bekämpfen, oder nach Nietzsches Uebermenschlehre, das Ziel der „Mitmenschlichkeit“ aus sehr eigenartigem Gemeinschaftsgefühl herleiten? Hat Nietzsche die Lehre vom Uebermenschen, der in seinem äußeren Auftreten vom Raubmenschen und Raubtiermenschen wenig verschieden sein soll, wirklich nur aus dem großen Topf seines Gemeinschaftsgefühls geschöpft, oder spielten noch andere Faktoren, z. B. seine beginnende Krankheit mit? Und wenn das Ideal-Ich Demut, liebevolle Hingabe und Unterordnung fordert, kann man wirklich Adler recht geben, wenn er auch diesen Opfergeist einzig aus dem „fiktiven Ziel der Ueberlegenheit“ herleitet? Sind Franz von Assisi, Pestalozzi, Bodelschwingh, Barnardo im Grund nur von verkappter Großmannssucht erfüllt, und die stillen Wohltäter, die ganz im Verborgenen große Liebesopfer darbringen, nur heimliche Prahlhänse, die „Könige im Reich der Bescheidenheit“ sein wollen? Ich habe solche altruistische Menschen unvoreingenommen jahrelang analysiert, aber diesen allgemeinen Ueberlegenheitsfimmel glücklicherweise nicht vorgefunden. Daß es prahlerische Wohltäter geben könne, sei nicht bestritten (Vergl. 1. Kor. 13,3); aber es ist eine Verleumdung edler, uneigennütziger Persönlichkeiten, sie alle in denselben Adlerschen Pferch einzusperren. Für Luthers heroische Selbstverleugnung, die spricht: „Nehmen sie den Leib, Gut, Ehr', Kind und Weib!“ hat Adler kein Verständnis, sie paßt nicht in sein Schema. Die Demut, die weder vor andern, noch vor sich prahlt, ist ihm gänzlich verborgen. Dies hindert nicht, daß sie existiert.

Ich bleibe dabei, das sogen. Ideal-Ich ist nicht nur seinem Wesen, sondern auch seiner Herkunft nach etwas ganz anderes, als Adlers der Körperschwäche entstammtes Gemeinschaftsgefühl. Es ist oft im Gegensatz zum Milieu entstanden und weist auf weit tiefere Quellen und höhere Ursprünge, als Adler sich träumen läßt.

Endlich ein Wort über den **Traum**. Adler stellt Freuds Theorie über ihn ganz falsch dar. Der Traum soll darnach anfänglich stets eine Wunscherfüllung gewesen sein, um infantile sexuelle Erregungen zur Auslösung und Befriedigung zu bringen (S. 92.) Eine maßlose Uebertreibung! Weiß Adler nichts von Freuds Traumanalysen, die andersartige unerfüllte bewußte und unbewußte Wünsche als Traumdominanten zu Tage fördern? Dann müßte ich annehmen, er habe die „Traumdeutung“ seines einstigen Meisters nie gelesen. Und warum verschweigt er, daß Freud schon vor vielen Jahren ausdrücklich davor gewarnt hat, jedem Traum eine sexuelle Deutung zu geben, z. B. im Vorwort zum Buche

Raymond de Saussure's? Warum verschweigt er Freuds „prophetische Träume“? Hat es denn wirklich einen Wert, des Gegners Ansicht im Zerrbild wiederzugeben? Daß infantile Sexualwünsche „latente Traumgedanken“ abgeben können, z. B. Oedipuswünsche, läßt sich nicht durch allgemeine Spekulationen ausmachen, sondern nur durch exakte Erfahrungen. Da Adler diesen aus dem Wege geht, trete ich auf diesen leicht zu führenden Nachweis nicht ein.

Folgen wir ihm jedoch bei seiner Spekulation über den Traum! Seine These besagt: „Der Mensch will den Traum seinem Verständnis entziehen... Der Traum hat die Absicht, den Träumer zu betrügen. Der betreffende Mensch sucht sich in einer bestimmten Situation selbst zu betrügen.“ (S. 92.) Wunderbares Experiment! Man nimmt sich vor, sich selbst zu betrügen, und zwar, da es nach Adlers ausdrücklicher Versicherung (S. 93) keinen Gegensatz zwischen Bewußtem und Unbewußtem gibt, ist es dieselbe Instanz, die sich vornimmt, sich zu betrügen, und dann so unglaublich dumm ist, sich betrügen zu lassen! Ein solcher Dummkopf ist mir glücklicherweise noch nie begegnet.

Richtig an Adlers Konstruktion, bei der man nicht weiß, ob man mehr über die menschliche Freude am Betrug, oder über die menschliche Dummheit, sich von sich selbst betrügen zu lassen, staunen soll, ist nur dasjenige, was er von Freud herübernahm: Der Mensch will den entstellten Traum dem Verständnis entziehen. Aber nun muß man die Psychologie des Unbewußten kennen und die Theorie der Verdrängung verstehen, um den Satz richtig aufzufassen. Bewußt und unbewußt sind nun einmal Gegensätze, sehr oft diametrale Gegensätze. Man denke doch nur an die bekannten Reaktionswirkungen! Ich erinnere etwa an eine Mutter, die ihre Kinder abgöttisch liebt, Nachts öfters aufsteht, um ihnen die Windeln zu waschen, das Eßgeschirr mehrmals im Tag peinlich reinigt, während es doch nur einmal benutzt wird, usw., dabei aber die Kinder öfters unter heftigen Angstgefühlen tot träumt. Im Bewußtsein war keine Spur eines Todeswunsches anzutreffen.³⁾ Oder man denke an die tausend subtil ausgebauten Zwangszereemonien, Obsessionen, Wahnsysteme, deren wahren Sinn man erst nach monatelanger Analyse verstehen kann, dann aber freilich in wundervoller Gründlichkeit und mit Hilfe eines überwältigenden Beweismaterials! Verzichtet man auf diese gründliche Untersuchung, sagt man mit Mrs. Eddy: „Sie stammt aus dem Irrtum!“ oder mit Alexander Dowie: „Aus der Sünde“ oder mit Coué: „Aus falscher Autosuggestion“, oder mit Adler: „Aus dem Geltungstrieb“, dann sind freilich die Brücken der Verständigung abgebrochen.

Nur wenn man mit Freud annimmt, im Traum setze sich die Absicht durch, den Träumer vor einem störenden Gedanken zu schützen, kann man ihn verstehen. Aber mit diesem allgemeinen Satz darf sich die Analyse nicht

³⁾ Pfister, Die Liebe des Kindes u. i. Fehlentwicklungen. Bircher, Bern. S. 77 ff.

begnügen. Die wichtigsten Träume sind doch diejenigen, in welchen starke Entstellung gewaltet hat. Und hier finden wir stets unbewußte Wünsche, die für das Bewußtsein sehr peinlich wären, als traumbildendes Motiv. Der häßliche unbewußte Wunsch will sich durchsetzen, das Bewußtsein ihn abwehren, daher der Kompromiß der Entstellung. So ist es nicht mehr dieselbe Instanz, die sich zuerst vornimmt, sich zu betrügen, und dann so stupid auf das eigene Arrangement hineinfällt.

Adlers pessimistische Anthropologie, die den Träumer und den Dichter mit dem Prädikat des Betrügers, genauer des Selbstbetrügers abtun möchte, übersieht ferner die prachtvolle Erkenntnis Freuds, daß der Traum gerade in seiner Verhüllung tiefe, oft furchtbare Wahrheit an den Tag bringt. Aber erst der Analytiker, der die Traumgesetze kennt, vermag sie zu verstehen. Im vorangehenden Beispiel von der Mutter, die ihre Kinder im Traum tot sieht, spielt die angsterfüllte Träumerin die zärtlich Liebende, während dahinter der brutale Wunsch nach dem Tod der Kinder steckt, wie hinter dem Waschzwang nicht höherer Reinlichkeitssinn, sondern Freude an einer schmutzigen Absicht oder Tat. Auch hinter ganz harmlosen Träumen findet der ausgebildete Analytiker ernste Wahrheiten, die dem Wachleben verborgen waren. Ein kleines Beispiel: Eine Lehrerin träumt gleich nach Beginn der Analyse von einem bestimmten Hund, fühlt dabei aber nichts Besonderes. Sie selbst weiß dem Traum keinen Sinn abzugewinnen. Die Anwendung der psa. Grundregel schafft sogleich Klarheit. Auf den Traumhund eingestellt, erinnert sie sich, daß ihr die Schwester vor Monaten vorhielt, sie liebe jenen Hund mehr, als ihre Schülerinnen. Sie bestritt es damals lebhaft. Sie begann die Analyse, da sie im Lehrfach Schiffbruch erlitten hatte. Den Kontrakt, der ihr eine Lebensstellung verschafft hätte, konnte sie wegen heftiger Angst nicht unterzeichnen und nun sitzt sie beschäftigungslos und arm da. Der Traum verrät, daß das Gespräch mit der Schwester, genauer: das damals behandelte Problem in ihr arbeitet. Ihr Unbewußtes hängt tatsächlich am Hunde mehr, als an den Schülern, gegen die sie affektiv abgesperrt ist. Allein jener geliebte Hund erscheint abgelöst vom maßgebenden Zusammenhang als ein ganz harmloses Tier, dem gegenüber sich die Liebesfähigkeit der Träumerin nichts vorzuwerfen hat. So kann die Träumerin ruhig weiterschlafen. Die Verhüllung des peinlichen Gegenstandes ist trefflich gelungen. Die Träumerin will sich nicht, wie Adler behauptet, recht geben, sondern vom Unbewußten aus gerade ihr Unrecht ausdrücken, wie es in Warnungsträumen so oft geschieht.

Nicht ebenso gut gelang die Verhüllung im Traum von den toten Kindern. Hier erwacht die Schläferin. Die Traumabsicht haben wir deutlich erkannt; aber trotzdem die Zärtlichkeit der Mutter ausgedrückt wurde, blieb der Gegenstand noch immer zu schrecklich. Das Erwachen ist eine Flucht aus dem Traumleben, wie die neurotische Ohnmacht eine Flucht aus dem schreck-

lichen Wachzustand darstellt. Freuds Theorie wird dadurch nur bestätigt.

Die Selbstbeschwindelung soll nach Adler nur eine Stimmung bezwecken, die nicht durchleuchtet werden dürfe; der Mensch traue sich die Lösung seines Problems gemäß dem common sense nicht zu und möchte sie daher mittelst einer Emotion und entsprechend seinem Lebensstil durchführen; durch seine Emotion geschehe nichts anderes, als was der Träumer kraft seiner Individualität auch getan hätte, er wollte sich nur verstärken und recht geben. (S. 92.)

Irrtümer über Irrtümer! Von Freud stammt der richtige Gedanke, die Traumstimmung soll zur Zeit des Traumes nicht durchleuchtet werden dürfen. Alles Uebrige ist falsch. Nehmen wir z. B. die bekannten sehr häufigen Träume vom Tod eines lebenden Menschen! Wie sollte sich der Träumer die Lösung seines in ihnen ausgedrückten Problems gemäß dem common sense nicht zutrauen? Er weiß genau, daß der in der Schlafphantasie betätigte Todeswunsch verwerflich ist, daß der ihn schaffende Haß beseitigt werden soll. Oft tritt die Todesphantasie, was Adler nicht zu wissen scheint, ganz ohne Emotion auf, womit seine ganze Emotionskonstruktion dahinfällt. Aber auch wo eine Emotion auftritt, will sich der Träumer durch sie keineswegs nur verstärken und recht geben. Die Angstemotion stößt bei solchen Todesträumen Adlers Lieblingsidee vom einheitlichen fiktiven Lebensplan, der überall zum Ausdruck komme, über den Haufen. Denn in der Angst erkennen wir deutlich zwei sich kreuzende „Pläne“: Tödlichen Haß und sittliche Gegenstreben. Wie bei dieser Ablehnung des Todeswunsches im Traume selbst der Träumer sich nur verstärken und recht geben wolle, sieht wohl niemand ein. Das Gegenteil ist eher richtig. Wie viel einfacher löst sich das Rätsel des Traumes bei Freuds Annahme, der verdrängte Todeswunsch werde durch das bewußte Gewissen gestaut, woraus (vgl. 1. Joh. 4, v. 18) Angst hervorgeht. Es wäre unrichtig, nur die eine der sich kreuzenden Tendenzen für psychisch real anzusehen.

Es wäre leicht, eine Menge von Beweisen für Freuds Traumtheorie, die gewiß noch weiter ausgebaut werden kann, zu liefern. Ich weise beiläufig hin auf die Schockphantasien bei höchster Lebensgefahr,⁴⁾ wo die Absicht des Reizschutzes mit vollendeter Deutlichkeit zum Ausdruck gelangt, auf die Tagträume, Halluzinationen, auf die Antizipation großer wissenschaftlicher Entdeckungen, z. B. des Benzolringes, durch eine traumartige Wachphantasie, ja schließlich auf die ganze nicht im Schema stecken bleibende, sondern exakt forschende Neurosenlehre, auf die Mythenbildung, Kunstpsychologie⁵⁾ und auf die Psychologie der Dichtung.

⁴⁾ Pfister, Schockdenken und Schockphantasien bei höchster Lebensgefahr. Internat. psychoanalyt. Verlag 1931.

⁵⁾ Pfister, „Die Entstehung der künstlerischen Inspiration“ in dem Werke „Zum Kampf um die Psa.“ (Vergriffen); Der psychologische u. biol. Untergrund des Expressionismus. Bircher, Bern.

Nur über die letztere ein Wort, da Adler sich in den Kopf setzte, auch die dichterischen Gleichnisse dienen nur der Betrugsabsicht (92). Nein, nicht betrügen, sondern höhere Wahrheit will der Dichter an den Tag bringen. Wenn dem Lehrer ein Bübchen bekennet, es liebe Märchen nicht, sie seien ja doch nur Lug und Trug, was wird er tun? Ich meine, er wird dem Kleinen erklären, daß hinter der Entstellung tiefere Wahrheit stecke. Er wird z. B. an Andersens Märchen oder „dichterisches Gleichnis“ vom häßlichen Entlein zeigen, daß allerdings Tiere nicht reden können, daß aber der Dichter etwas ganz anderes ausdrücken wolle. Ich überlasse nun dem Leser die Entscheidung, wer den Dichter besser versteht, Adler, der ihn als Betrüger an den Pranger stellt, oder die Psa., die zeigt, wie in der Dichtung individuelle Nöte ins Menschheitliche, Allgemeingültige erhoben und Bilder zur Darstellung tiefer Wahrheiten verwendet werden. Daß es unter den sog. Dichtern auch Selbstbetrüger gibt, leugne ich nicht. Es sind die Süßbolde, die den Menschen und das Leben anders schildern, als es ist und Konfliktlösungen zeigen, die der Wirklichkeit nicht entsprechen, dabei aber doch — im Gegensatz zum Märchen — behaupten, Wirklichkeit darzubieten. Aber solche Schreiber sind eben keine Dichter.

Ich könnte noch an vielen Punkten nachweisen, wie Adler seinen einstigen Meister fast überall mißversteht und herabsetzt. Aber wir haben noch eine zweite Aufgabe vor uns. So begnüge ich mich denn damit, auf Adlers seltsamen Vorwurf, Freud stelle das Seelenleben des verzärtelten Kindes als allgemein gültige Psychologie hin, ein kleines Streiflicht zu werfen: Unter den vielen verwöhnten Kindern fand ich, wie Adler, viele, die aufgeblasen und eitel wurden und beim späteren Zusammenstoß mit der Öffentlichkeit, die ihre Ansprüche nicht ohne weiteres gelten lassen wollte, ein ungeheures Geltungsstreben entwickelten, dieses gesteigerte Geltungsstreben auch gerne in die anderen Menschen projizierten, freilich, ohne eine Theorie daraus zu machen. (Daneben fand ich auch Geltungssüchtige, die zu wenig Zärtlichkeit und Anerkennung erfahren hatten.) Seit 22 Jahren habe ich die Ehre, Freud nahe zu stehen; aber nicht ein einziges mal entdeckte ich bei ihm ein außergewöhnlich starkes Geltungsbedürfnis, anmaßendes Haschen nach Prioritäten u. dgl. Im Gegenteil bewunderte ich stets die Demut, mit der er sich unter sein Werk stellte und die Grenzen seines Wissens hervorhob. Soll ich Adler nach dem Maßstab messen, den er an Freud anlegt, und seine Psychologie des Geltungsstrebens als Projektion der eigenen Mentalität in die gesamte Menschheit beurteilen? Doch nein! Ich will mich vielmehr mit Freud der wertvollen Arbeit freuen, die er durch Ausbau der Lehre von den Ichtrieben geleistet hat, ihre Einseitigkeiten korrigieren und hoffen, daß er trotz seiner schlechten Einstellung auf den einstigen Meister zu einer richtigen und ge-

rechten Beurteilung der Lehre, die er heute unter total falschen Voraussetzungen bekämpft, gelangen möge.

II. Die technischen Unterschiede.

Nur wenig bleibt mir zu sagen übrig. Der Grund liegt darin, daß Adler eine bloße Individual-Psychologie geschaffen hat und sich der Meinung hingibt, diese Seelenkunde genüge auch als Heilmethode, pädagogisches Verfahren, Seelsorge usw. Genau so glaubt die „Christian Science“, als „Wissenschaft“ alles darzubieten, was zur Genesung und zum Seelenheil nötig ist. (Die Uebereinstimmung zwischen Mrs. Eddy und Adler ist ja überhaupt nach mancher Richtung verblüffend groß.)

Sehen wir uns einmal in dem bereits zitierten Buche um, das die Praxis der Individualpsychologie der Theorie schon im Titel voranstellt! Die Ausbeute ist erschreckend klein. Mit langweilender Hartnäckigkeit wird das Thema des einheitlichen Lebensplans durchgedroschen; daß nicht nur Hutten kein ausgeklügeltes Buch ist, sondern ein Mensch mit seinem Widerspruch, scheint Adler nicht einzusehen, und für die Methodologie bleibt kläglich wenig übrig. Im Aufsatz „Die Individualpsychologie, ihre Voraussetzungen und Ergebnisse“ (S. 1 bis 10) vernehmen wir gar nichts, als den trivialen Rat, die fördernden Anstrengungen und Kunstgriffe zu erhalten, die zahllosen irreführenden und krankmachenden Leitlinien aber aufzudecken und unschädlich zu machen; dann wird als Ziel der empfehlenswerten Lebensanschauung empfohlen: „Verstärkter Wirklichkeitssinn, Verantwortlichkeit und Ersatz der latenten Gehäßigkeit durch gegenseitiges Wohlwollen, die aber nur zu gewinnen sind durch die bewußte Erhaltung des Gemeinschaftsgefühls und durch den bewußten Abbruch des Strebens nach Macht“ (S. 10), lauter schöne, biedere moralische Sprüche, die seit vielen hundert Jahren in jeder christlichen Unterweisungsstunde zu hören waren, nur nicht so moralinsauer isoliert, sondern innerhalb einer geiststrotzenden, heroischen Weltanschauung und hoffentlich auch vorgetragen mit Enthusiasmus. Abgesehen von der zitierten biederen, selbstverständlichen Allerweisheit hören wir in diesem Aufsatz kein Wort. Ist dies ausreichende Psychotherapie?

Auch der Aufsatz „Neue Leitsätze zur Praxis der Individualpsychologie“ (16–21), führt trotz seines vielverheißenden Titels nicht viel weiter. Die 13 Leitsätze sind fast alle rein psychologischen, nicht praktischen Inhalts. Einzig der 10. Satz bildet eine erfreuliche Ausnahme. Er lautet: „Die Heilung der Neurose und Psychose erfordert die erzieherische Umwandlung des Patienten und seine endgültige Rückkehr in die menschliche Gemeinschaft ohne Phrase“ (S. 17). Wieder eine banale Selbstverständlichkeit, zu der jedermann kopfnicken wird! Allein jetzt erhebt sich die Frage: Wie erzielt man diese „erzieherische Umwandlung der Persönlichkeit?“ Adler will ja über die „Praxis der Individualpsychologie“ reden! Aber, wo er reden sollte, hüllt er sich in tiefes Schweigen und widerlegt damit wieder

einmal das dumme Sprüchlein: „Mit Schweigen niemand fehlen kann“. Enttäuscht legt der Leser den Aufsatz beiseite.

Im folgenden Aufsatz „Individualpsychologische Behandlung der Neurosen“ (22–35), kommt Adler ein Stück weiter, indem er ausgiebige Anlehen bei Freud erhebt. Wir erfahren: „Die Aufdeckung des neurotischen Systems oder Lebensplanes ist der wichtigste Bestandteil der Therapie“ (S. 29). Dasselbe lehrte längst zuvor Freud, nur mit dem gewichtigen Unterschied, daß er den Menschen nicht als ein ausgeklügeltes Buch und ein personifiziertes System faßt, sondern ihm unter Umständen eine ganze Menge von „fiktiven“ oder auch weniger „fiktiven Lebensplänen“ und Einzelwünsche zuschreibt, was auch mit den Tatsachen übereinstimmt, und diese Wünsche nicht a priori alle aus der Schublade des körperlich bedingten Minderwertigkeitsgefühles und Geltungsstrebens zieht, sondern in jedem Falle mühsam aufsucht. Dabei stößt er sogar immer auf unbewußte ambivalente Tendenzen, z. B. gleichzeitige Liebe und Haß, die einander gegenseitig lähmen, wie es besonders in der Zwangsneurose so oft der Fall ist, auf Ambivalenzen, die Adler nicht kennt und anerkennt, weil ihm das Reich des Unbewußten verschlossen geblieben ist. Die wertvollen Winke, daß zur Ergründung des „fiktiven Lebensplanes“ die Intuition nötig sei, daß man sich in die Kindheit des Patienten und ihre Schwierigkeiten zu versenken habe, daß man nie Heilung versprechen soll, sondern nur Heilungsmöglichkeit, daß man die Leistung und den Erfolg auf den Patienten zu schieben habe, daß man keine bestimmte Dauer der Kur in Aussicht stellen dürfe, daß man sich nicht die Rolle des Vaters, Lehrers usw. zuweisen lassen dürfe und eine Anzahl anderer Räte sind einfach von Freud herübergenommen, und ich bedaure nur, daß Adler diese Entlehnung nirgends angibt und den Anschein erweckt, sie seien seine Entdeckung und Sondergut der „Individualpsychologie“.

Leider aber hat Adler nur einen Teil der Freud'schen Methodologie sich angeeignet und viel Unerläßliches liegen gelassen. Das bei schwereren Verklebungen zum Zweck der Heilung und Erlösung unumgänglich notwendige analytische Verfahren, das vom Einzelnen und Geringsen aus zu den zentralen Lebensinteressen vordringt, kennt er nicht. Und viele der wichtigsten Krankheitsanlässe, nicht nur die sexuellen, entwertet er, sodaß der Patient den zur Befreiung nötigen Gegenstoß unterläßt und die Verdrängung und Verklebung weiter bestehen läßt. So bleibt nur ein mehr als dürrtiger narzißtischer Rest übrig, der natürlich für schwierige Fälle nicht ausreicht. Gerade dasjenige, auf das alles ankommt, die Tiefendimension, bleibt unbehelligt und unkorrigiert.

Alfred Brauchle hat ganz recht, wenn er in seinem Büchlein „Psychoanalyse und Individualpsychologie“ (Reclam, S. 73), zusammenfaßt: „Die ips. Behandlung nervöser Menschen läuft auf die Erteilung eines ips. Unterrichts hinaus. Der Patient muß in vielen Situationen seines persönlichen Lebens das Spiel von Entmutigung

und Ehrgeiz einsehen lernen; er muß dazu gebracht werden, eine sachliche Einstellung dem Leben gegenüber zu gewinnen. Er muß durch freundliche Aufklärung und Anregung seines Arztes zu einer allmählichen Ermutigung geführt werden. Das Training am Leben selbst, die Uebnahme von sachlichen Lebensleistungen unter Verzicht auf Gekränktheit und Mehrseinwollen, bringt im Laufe der Zeit den Neurotiker zu einer gesunden Lebensbetätigung“.

Hauptsache der Heilung wäre darnach, daß man ein waschechter Adlerianer würde und die Psychologie des Geltungswillens mit ihren zweifelhaften Ablegern auf sich selbst anwendete. Wer sich unter dieses Joch nicht beugt, sein psychologisches Gewissen nicht auf den Altar legt, geht leer aus.

Wie schön wäre es, wenn Adlers Methoden genügten! Mir kommen sie gegenüber schwierigeren Fällen vor, wie wenn man mit Zahnstochern und Korkziehern ein Tunnel durch einen Felsen bohren wollte! Bei leichten Fällen genügt oft schon Coué; aber nicht umsonst ist Coués bedeutendster Sachwalter Baudouin ganz zu Freud übergegangen und übt heute mit Begeisterung die psa. Methode aus. Nicht umsonst hat ein früherer Lehrer der Methode Coués mich gebeten, ihn die ursächliche, die tiefsten Konflikte lösende Methode Freuds zu lehren, da mit Coué nicht viel anzufangen sei.

Eine total andere Physiognomie trägt Freuds psa. Technik. Ich müßte seinen ganzen Sammelband über diesen Gegenstand ausschreiben, um dem Reichtum seiner psychotherapeutischen Einsichten gerecht zu werden. Und dazu fehlt hier der Raum. Man muß ihn selbst hören und wie er tiefgründig arbeiten, um die ganze psychotherapeutische Weisheit dieses genialen Bahnbrechers gebührend würdigen zu können.

Aus dem weiten Gebiet greift Adler nur zwei Punkte heraus, ohne jedoch Freud zu verstehen. Der eine betrifft die **Uebertragung**. Sie soll darin bestehen, daß einerseits in ihr nur die unveränderliche Ganzheit der Persönlichkeit und ihre Stellung auch dem Arzte gegenüber zu finden sei, welcher Gesichtspunkt also der ips. Persönlichkeitspsychologie angehören soll. Andererseits werde durch die Unterstreichung von sexuellen Zusammenhängen eine sexuelle Atmosphäre geschaffen, die zur Annäherung oder Abstoßung führe (S. 93). Wieder lauter Allgemeinheiten und Schiefheiten, die den Kernpunkt der Sache verhüllen! Selbst wenn Adler recht hätte, so wäre in der Praxis mit seinem Allerweltsschlüssel, das im konkreten Falle zu lösende Schloß nicht zu öffnen. Wenn mich ein Analysand plötzlich haßt, sodaß die glückliche Beendigung der Analyse gefährdet wird, so muß ich wissen, welches Erlebnis in der Analyse ein analoges der Vergangenheit anregte, sodaß der Haß, der eigentlich einer früher gekannten Person gilt, auf mich übertragen wurde. Erst wenn der konkrete Anlaß oder die jüngstvergangenen Anlässe der Personenverwechslung und falschen Gefühlsübertragung gefunden sind, wird die Gefahr behoben. Der Klient hegt ein weit grö-

seres Bedürfnis nach exakter biographischer Klarlegung der Uebertragung, als Adler mit seinem allgemeinen Satz von der Stellungnahme der unveränderlichen (?) Ganzheit der Persönlichkeit im allgemeinen und auch dem Arzte gegenüber. Ferner weiß jeder erfahrene Analytiker, daß weder in der Verursachung, noch im Inhalt bei der in der Psa. auftretenden Uebertragung das Sexuelle im Adlerschen Sinne die von ihm behauptete Rolle spielt. Uebrigens können auch erotische Bindungen an den Analytiker, Individualpsychologen, christlichen Wissenschaftler oder jeden beliebigen anderen entstehen, bevor noch ein Wort vom Geschlechtsleben geredet wurde, und wehe dem Therapeuten, der sie nicht kunstgerecht zu behandeln versteht!

Ein bedenkliches Mißverständnis widerfährt sodann Adler in seiner Ablehnung der Freudschen **Sublimierung**. Er sagt: „Wenn wirklich nur die Sublimierung der bösen Triebe übrig bleibt, wie will man die durchführen, ohne vorher das Gemeinschaftsgefühl gehoben zu haben, ohne den Mut zur Mitmenschlichkeit, zur Leitung (?) geweckt zu haben?“ (S. 93.) — Adler sollte wissen, daß außer der Sublimierung nach Freud noch der Ausweg einer der Gefahr neuer Verdrängung enthobenen Triebverwendung offen steht, und es versteht sich von selbst, daß jeder gewissenhafte Analytiker dabei nur an sittlicher Triebbefriedigung Freude haben kann. Die Sublimierung ist bekanntlich gerade durch Abkehr von der Triebbefriedigung ausgezeichnet, obwohl die Triebe nach Freud keineswegs, wie Adler ihm andichtet, an sich schon böse sind, sondern es erst bei falscher Stellung zur sittlichen Aufgabe und Norm werden. Es ist also eine Verdrehung, daß die Psa. nur die Sublimierung der Triebe übrig lasse. Weiterhin hilft es in sehr vielen Fällen gar nichts, dem von unbewußtem Haß gepeitschten stark introvertierten, zwangsneurotischen oder hysterischen Menschen die Schönheit des Gemeinschaftsgefühls oder der viel weniger nebelhaften Menschenliebe vorzusingen oder sie suggerieren zu wollen. Die Menschenliebe heben, den Mut der „Mitmenschlichkeit“ (aber im besten, idealistischen Sinne) zu heben, heißt in manchen Fällen so viel, wie heilen, und was die „Leitung“ anbetrifft, so kennt der Analytiker nur das eine Ziel, sie für den Analysanden überflüssig zu machen. Es ist jedoch möglich, daß Adler den vieldeutigen Ausdruck anders versteht.

Die Hauptsache, nämlich die Auskunft, wie dem oft haßstrotzenden, durch Widerstand gegen die Heilung geknebelten, übertragungsgierigen Kranken eine bessere Eingliederung in die Sozietät zu verschaffen sei, hat Adler bisher noch stets verschwiegen, während ich in Freuds Lehre von der Ueberwindung des Widerstandes, Leitung der Kompensationen und der Uebertragung ausgezeichnete Hilfsmittel finde.

Wenn ich Adlers Ziel der Hebung des Gemeinschaftsgefühles im Sinne einer anderen Anthropologie fassen dürfte, so würde ich mich seiner freuen. Sollte ich das Gemeinschaftsgefühl nur verstehen als das Bewußt-

sein, ein geltungshungriger, über seine geringe Körperlichkeit erboster, darum zum Gemeinschaftsgefühl greifender Ichling und Schwächling unter anderen solchen Wichten zu sein, so müßte ich mich dafür höflichst bedanken. Immerhin gereicht es mir zur Genugtuung, daß Adler die frühere rein egozentrische Organminderwertigkeitstheorie durch soziale Gesichtspunkte ergänzt hat, und ich will nicht prüfen, wie weit es unter dem Einfluß der oben erwähnten psa. Kritik geschah.

In unserer Betrachtung konnten, dem Plane entsprechend, Adlers Verdienste um die Psychologie der Ichtriebe nicht so zur Geltung kommen, wie ich es gewünscht hätte. Daß er nicht verstund, wie sie nur in Verbindung mit den ebenso ursprünglichen Liebestrieben völlig richtig gefaßt werden können, bedaure ich ebenso sehr, wie die zahllosen Mißverständnisse und Ungerechtigkeiten gegenüber der Lehre seines früheren Meisters. Allein es ist schließlich auch ein Verdienst, ein einseitiges Prinzip bis ins Absurde zu reiten und ändern dadurch Irrwege zu ersparen. Ich bin überzeugt, daß Adler, dessen Originalität und Energie auch ich Anerkennung zolle, der Wahrheit und ihrer noch jungen und ausbildungsbereiten Tochter, der Psychoanalyse, wertvolle Dienste leisten wird, und zwar vielleicht die besten gerade da, wo er es am wenigsten erwartet.

Anmerkung der Redaktion: Die Leser unserer Artikelreihe „Individualpsychologie und Psychoanalyse“ seien zu weiterer Orientierung über die Individualpsychologie aufmerksam gemacht auf die großangelegte, umfassende „**Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie**“, Arbeiten aus dem Gebiete der Psychotherapie, Psychologie und Paedagogik. Organ des Internat. Vereins für Individualpsychologie, herausgegeben von Dr. Alfred Adler.“ Verlag S. Hirzel, Leipzig C 1. — Diese Zeitschrift betrachtet die Welt nach allen Seiten hin vom individualpsychologischen Standpunkte aus, jedoch in großzügiger, weitherziger Weise, praktisch und lebendig, gefördert von einem hervorragenden Stab wissenschaftlicher Mitarbeiter. Heft Nr. 3 (Mai/Juni 1931) erschien als Sonderheft unter dem Titel: „**Das Kind in der Schule**“. Das Heft enthält: Alfred Adler, Der Sinn des Lebens — Ferner Aufsätze über: Seelische Dynamik im Schülerleben — Die Grundlagen der individualpsychologischen Didaktik — Volksschule oder Hilfsschule — Die praktischen Auswirkungen der Individualpsychologie in der Schule — Die paedagogische Beratungsstunde in der Schule — Ein Fall von Schwachsinn und seine Behandlung in der Normalschule — Ueber Kinder, die keine Freunde haben, usw.

Die Individualpsychologie hilft dem Lehrer, die Anlagen und Eigenheiten seiner Schüler zu erkennen und sie zu leistungsfähigen Menschen heranzubilden.

Dank liebenswürdigen Entgegenkommens von Seite des Verlages S. Hirzel, Leipzig, sind wir in der Lage, vorstehend zwei besonders interessante, charakteristische Kapitel veröffentlichen zu können.

Schatten über der Schule.

Referat von Dr. K. E. Lusser,
St. Gallen.

V. Teil (Schluß).

Bei einer Erörterung des Kapitels „**Pflege des Menschentums, Prägung von Charakteren**“ ist auch die eigenartige Tatsache zu berücksichtigen, daß die Schule (worunter ich in diesem Falle besonders Schulpläne und Examensreglemente verstehe) immer noch die Tendenz besitzt, von den jungen Menschen eine Menge von lebensfernem Wissensstoff zu verlangen, während lebenswichtigste Dinge, Fragen, die mit der Bildung des Charakters und dem ganzen, späteren Lebensglück aufs engste zusammenhängen, kaum behandelt, meistens sogar mit Stillschweigen übergangen werden. So bringt man z. B. den Schülern mit heißem Bemühen bei, in wieviele Klassen die Würmer eingeteilt werden und wieviele Ringe jede Wurmspecies besitzt; warum werden aber die künftigen Väter und Mütter nicht, wenigstens im Matura-Jahr, darüber aufgeklärt, was bei der Gründung einer Familie, bei der Wahl des Lebensgefährten, bei der Erziehung der Kinder unbedingt zu berücksichtigen ist? Warum werden sie nicht mit Klugheit und Takt in diese wichtigsten Lebensprobleme einge-

führt, so eingeführt, wie ein erfahrener, reifer Mensch junge Menschen ins Leben einführen könnte?

Sollten z. B. die Maturanden nicht ebenso sehr über die Erhabenheit und Größe ihres künftigen Familienberufes orientiert sein, als über die Höhe des Popocatepetl in Mexico und die Größe Hinterindiens? Sollten sie über die Faktoren, die ihr persönliches Glück und das Glück ihrer Kinder einmal zerstören können, nicht ebenso Bescheid wissen, wie über die Gründe der Zerstörung Karthagos? Mir scheint, wir bereiten zuviel auf die Matura der Hochschule und zu wenig auf die Matura des Lebens vor. Herr Prof. Dr. H. Hanselmann dürfte wohl nicht so sehr Unrecht haben, wenn er schreibt, daß wir den jungen Menschen Steine statt Brot vorsetzen. Ich bin überzeugt, daß einmal eine Zeit kommen wird, die es nicht verstehen wird, wie einseitig wir klugen, aufgeklärten Menschen des 20. Jahrhunderts unsere Söhne in der Schule unterrichten ließen, wie sehr wir die Schule als Maschine zur Vermittlung von Unterrichtsportionen organisierten und wie wenig