

**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:** 12 (1939-1940)

**Heft:** 2

**Artikel:** Freiheit und Zwang in der Erziehung

**Autor:** Meng, Heinrich

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-850784>

### **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:** 15.01.2026

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

stand jedoch, wie wir eingehend ausgeführt haben, die Frage der Fernhaltung der 1939 Patentierten von der Bewerbung um Lehrstellen. Dabei war man sich bewußt, daß diese jungen, im Frühling 1939 zur Patentierung gelangenden Lehramtskandidaten während der ihnen zugemuteten Wartezeit beschäftigt werden müssen. Diese Beschäftigung ist vorgesehen wie folgt:

1. Nach der Patentierung, die Anfang April erfolgt, wird eine genügende Zahl von sogenannten *Lernvikariaten* von 4 bis 6 Wochen Dauer eingerichtet. Der junge Lehrer wird gewissermaßen zu einem tüchtigen Kollegen auf dem Lande in die Lehre gegeben. Dieser hat dann den Vikar in die Praxis des Schulehaltens einzuführen. Zur Bestreitung der Unterhaltskosten während dieses „Landpraktikums“ wird ein bescheidenes Taggeld ausgerichtet.
2. Von Anfang Juli an haben auch die im Jahre 1939 Patentierten Gelegenheit, die Kurse in Hofwil und Pruntrut zu besuchen.
3. Anschließend haben 43 Kandidaten von den voraussichtlich 51 (alter Kantonsteil und Jura zusammen) ihre Rekrutenschule zu bestehen, aus der sie voraussichtlich Anfang November wieder entlassen werden.

4. Während der Monate November und Dezember sollen noch einmal mindestens 4 Wochen dauernde *Lernvikariate* eingerichtet werden.

5. Nach Neujahr werden alsdann alle im Jahre 1939 patentierten Primarlehrer zu einem Fortbildungskurs von mindestens 5 Wochen Dauer nach Bern (und Pruntrut) einberufen. Dieser Kurs soll der Vertiefung der berufskundlichen Fächer und vor allem der Auswertung der in den *Lernvikariaten* gemachten Erfahrungen dienen.

Wenn somit die Gemeinden, welche im Laufe des Schuljahres 1939/40 Lehrerwahlen zu treffen haben, solche Lehrer wählen, welche schon im Jahre 1938 oder früher patentiert worden sind, so liegt dies nur in ihrem Interesse. Die Patentierten des Jahres 1939 müßten für die Zeit ihrer Rekrutenschule und während der Dauer des unter Ziffer 5 erwähnten Fortbildungskurses beurlaubt und vertreten werden.

Die Erziehungsdirektion hofft mit diesen Maßnahmen die Arbeitslosigkeit im Lehrberufe wesentlich zu mildern, vor allem aber den ältern Stellenlosen bei Stellenbewerbungen möglichst Vorteile einzuräumen.

*Anmerkung:* Die Verlängerung der Rekrutenschulen von 3 auf 4 Monate wird voraussichtlich das Wartejahr der 1939 Patentierten im Einzelnen noch etwas ändern.

## Freiheit und Zwang in der Erziehung.<sup>1)</sup>

Von Dr. med. HEINRICH MENG, Basel.

Psychologie und Physiologie verwenden bei den meisten Untersuchungen die vergleichende Methode, um neue Erklärungen zu finden und um auf neue Tatsachen aufmerksam zu werden. Der wissenschaftlichen Erforschung des Kindes dienen drei Lebensformen zum Vergleichen und Messen. Das Kind hat Wesensähnlichkeit mit dem jungen Tier, mit dem erwachsenen Urmenschen oder Wilden und — allerdings am wenigsten — Wesensähnlichkeit mit dem erwachsenen Kulturmenschen. Und doch wird es im praktischen Leben immer am Erwachsenen gemessen.

Die Bilder des Spaniers Velasquez zeigen Kinder, die in Haltung und Kleidung verkleinerte Erwachsene sind. Sie sind Symbole einer Anschauung vom Kind, die seiner Welt nicht gerecht werden. Eine solche Wertung des Kindes als *Miniatur* erklärt auch das Verhalten des Erwachsenen als

Erzieher. Er bezeichnet als Unart all das, was nach seiner eigenen Lebensart nicht die „Art“ des Erwachsenen sein darf, er ignoriert die Wünsche und Rechte des „Kleinen“ und nimmt wieder manche seiner Äußerungen so ernst, als wären sie die eines Erwachsenen; wenn das Kind z. B. nicht die Wahrheit spricht, nennt er es einen Lügner; ruft es dem Vater oder der Mutter zu: „Du sollst gleich tot sein“, so schaudert der Erzieher vor solchem Frevel als einem üblen Anzeichen des späteren Charakters.

Wird das Kind als junges Tier aufgefaßt, so wird gar kein „Charakter“, sondern alles Tierische von ihm erwartet. Es wird dressiert wie das Füllen, das durch nötige Strafe und gelegentlich durch Zuckerbrot zum nützlichen Haustier umgebildet wird. Wenn es sich wild gebärdet, geht es ihm ähnlich wie den Boxern in China, die durch die vereinigten Mächte, unter Berufung auf ihre Rechte, gezwungen wurden, sich den Forderungen anderer Völker anzupassen.

Das Kind als „Wilder“ wird ähnlich erzogen wie der primitive Mensch unter dem Banne seiner „Tabu“. Diese Methode nützt den uralten Aberglauben des Menschen aus. Die verschiedenen „Tabu“ — „Streng verboten!“ — versuchen durch Angst-

<sup>1)</sup> Durch das Entgegenkommen des Herausgebers, der an der Basler Universität Psychohygiene lehrt, und des Verlags Hans Huber, Bern, sind wir in der Lage, aus der im Mai erscheinenden 3. erweiterten und verbesserten Auflage des „Psychoanalytischen Volksbuchs“ (eines Sozialwerkes unter Mitarbeit von 20 Autoren) ein Kapitel im voraus zu veröffentlichen. Es dürfte von besonderem Interesse für die Leser unserer Zeitschrift sein. Der Autor hat von 1920 bis 1930 an einer Reihe von deutschen Landerziehungsheimen psychologische Lehrer- und Schülerkolloquien durchgeführt.

erweckung, Steigerung von Schuldgefühlen und Furcht vor Höllennot viele Kinder „brav“ zu machen.

Alle diese Einstellungen sind mit der unausgesprochenen, aber selbstverständlichen Idee verknüpft, Zwang anzuwenden, um als gutes Erziehungsergebnis das reife, nützliche, sogenannte „Glied der menschlichen Gesellschaft“ zu erhalten. Als Reaktion entstanden unabhängig voneinander in vielen Kulturländern Bewegungen, die das Kind in Haus und Schule anders werten und behandeln, z. B. die Erziehung nach Fröbel, nach Montessori, die freie Schulgemeinde, die Werkschule usw. Nennen wir die Träger dieser Idee einfach die „Umgestalter“. Es sind fast alle Menschen, die in der bisherigen alten Schule herangebildet wurden; wenige nur sind schon selbst aus der neuen Schule hervorgegangen. Sie wollen ändern, weil sie in der alten Schule die Ursache von Lebensunfähigkeit, Leiden, mangelhafter Körperentwicklung sehen, die sie an sich selbst erlebt haben. Wenige, aber fruchtbare Umgestalter kamen auf diesen Weg auf Grund ihrer eigenen Erfahrung. Sie wagten ihn auf Grund ihrer Beobachtung des Heranwachsens von gesunden und kranken Kindern.

Die Umgestalter vermindern im Gegensatz zur alten Schule die Gewaltsamkeit in der Erziehung, setzen an Stelle der Autorität die Kameradschaft von Erzieher und Kind und sehen in Unarten des Kindes keinen bösen Willen. Sie bemühen sich, die Unart, ebenso wie das Bravsein, für die harmonische, leibliche und seelische Entwicklung auszunützen. Deshalb wird das Strafen vermieden, da dieses die Unarten des Kindes hervorhebt, die Neigung, trotzig zu sein, verstärkt, und die Reifung des Kindes aufhält. Die Kräfte, die zur Unart verwendet werden, werden von der neuen Schule möglichst früh ins Spiel übergeleitet, in welchem das Kind wie ein junges Tier das Gefühl des Körpers in Freiheit genießen darf. Die Spannungen des wachsenden Körpers — die sich sonst in Unarten entluden — werden entlastet durch dem Alter entsprechende Betätigung. Die sexuelle Neugierde wird beruhigt durch angemessene, aber ehrliche Befriedigung des Wissensdranges des Kindes auf diesen Gebieten.

Dies dem Erzieher zugänglich zu machen, ist eine wichtige Aufgabe. Das Erzählen und Wiedererzählenlassen von Märchen und Geschichten, das teilnehmende Anhören der vom Kind selbst erfundenen Geschichten, das Zeichnen und Zeichnenlassen, das Teilnehmen am Phantasiespiel, am Erleben der Märchen und Geschichten sind die Wege, welche jedem Erzieher das Phantasieleben des Kindes eröffnen. Sie geben ihm auch einen Wegweiser, die Wunschwelt und die Gedankenwelt des Kindes zu verstehen, ferner das im Kind ruhende Erziehungsziel entwicklungsgemäß zu fördern und zu leiten, in individueller Art gleichzeitig auch zur Bereit-

schaft, später in der Gemeinschaft außerpersönlich und produktiv mitzuarbeiten. Das Kind soll als Individuum gemeinschaftsfähig werden, ohne durch neurotischen Zwang der Gemeinschaft hörig zu werden.

Es ist nicht leicht, ein sachliches Urteil über die so verschiedenartige Stellungnahme der Erzieher zu geben. Treibt es viele gefühlsmäßig zur neuen Schule, so behaupten andere, daß auf Grund ihrer Erfahrung Gefühl und Verstand sie zwingen, die Methoden der alten Schule durchzuführen, weil eine Erziehung ohne Zwang das Lebensschicksal des Kindes zu gefährden droht. („Der Mensch wird nicht erzogen, der nicht geschunden wird.“)

In den psychologischen und pädagogischen Auseinandersetzungen stört es, daß das Wort „Zwang“ sowohl für das Zwingen durch den Erzieher als für den inneren Zwang und für den neurotischen Zwang gebraucht wird. Diese Tatsache hat einen guten inneren Sinn. Tatsächlich trägt die innere Genötigkeit und Nötigung zur äußeren Gewaltanwendung bei, sie wird aus der Seele in die Umwelt hinausverlegt (projiziert). Andererseits führt die äußere Gewaltanwendung zur inneren Gewaltsamkeit, sie wird von der Umwelt in die Seele hineingelegt (introjiziert), sie wird gerne vom Kinde in sich aufgenommen, „geschluckt“, und dann als Anteil des „Ichs“, als „Ueber-Ich“ organisiert. Zu fragen, was das Anfängliche sei, führt nicht zum Ziel, beide Vorgänge treten nebeneinander auf. — Das Spezifische des Zwanges kommt vom inneren Vorgang her. Wieviel organisch bedingt ist und wieviel auf der unbewußten Fortdauer des äußeren Zwanges beruht, ist nicht mit Sicherheit zu entscheiden. Unsere Aufgabe wird sein, zu entscheiden, ob man das Kind zum „Müssen“ zwingen soll oder zum gleichgesinnten „Wollen“ erziehen.

Hören wir das Kind selbst. Ich sah Schüler, die in der alten Schule nicht gedeihen konnten und gleich nach dem Uebergang zur neuen Schule sich auffallend günstig körperlich und seelisch entwickelten. Aber ich beobachtete auch andere Kinder, die in der freien Schule sich nicht wohl fühlten und im tiefsten befriedigt waren, als sie wieder in der alten Schule Lob für gutes Lernen und Strafen für Unarten ernteten, und als sie am Abend mit großer Befriedigung daran denken konnten, daß sie ihre Schulaufgaben zur Zufriedenheit gelöst hatten, oft unter dem Druck und der Nötigung der Erzieher. Ihr Gesichtsausdruck war dann so, als ob sie ihre alten Schulden beglichen hätten. Die Frage taucht auf: Ist vom Kind aus gesehen die neue Schule, in die doch jedes Kind jubelnd gehen sollte, am Ende eine dem Kind nicht angemessene, wenigstens nicht dem Kind, wie es sich bisher darbietet, gemäße Einrichtung? Die Antwort kann erst gegeben werden, wenn wir von der Entwicklung des Kindes vor der Schulzeit mehr erfahren haben.

Das Alter für den Schulbeginn ist nicht ungeschickt gewählt, da in der Tat zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr eine neue Entwicklungsphase beginnt, in der das Kind nicht mehr mit allen Sinnen nur an der Umwelt interessiert ist, sondern von ihr und auch vom Phantasiespiel bereits lassen kann und aus eigenem Verlangen Eifer bekundet für ein verständliches Lernen. In dieser Zeit geht auch ein

typischer Gestaltwechsel vor. Der Kleinkindtypus geht in den Schulkindtypus über. Das normale Kind ist mit den früheren Schwierigkeiten, Fortbewegen, Festhalten, Orientierung in der Außenwelt, unabhängiger Nahrungsaufnahme, selbstverständlicher Beherrschung der Ausscheidungen, fertig geworden. Es hat die geschlechtlichen Regungen dieser kleinkindlichen Periode meist beendet und ist deshalb für die zum Lernen nötige Arbeit besser geeignet. Das Kind ist zur Zeit des Schuleintrittes geneigt, seine Sonderstellung in der Familie aufzugeben, sich in eine Gemeinschaft einzuordnen und in dieser aus Liebe für einen Erwachsenen, z. B. den Lehrer, die Mutter, den Vater, zu lernen. In seinem Triebleben wurde es fähig, auf Zielablenkungen einzugehen. Gerade was die Erledigungen der Triebforderungen betrifft, ist es richtiger, das Kind dem Tier gleichzustellen als dem Erwachsenen. Der Vergleich von Erwachsenen und Kind lehrt umgekehrt, daß zwar eine Reihe von Erwachsenen kindliche Züge beibehalten, das Kind aber nur bei krankhafter Entwicklung dem „Erwachsenen“ gleicht. Der Unterschied liegt in der Art der Triebe und der geleisteten Verdrängung. Die ganz frühen Organisationsstufen der Triebe, die „prägenitale“<sup>2)</sup> Organisation, sind beim normalen Erwachsenen überwunden. Ferner faßt die psychoanalytische Erfahrung nicht ohne weiteres alle Äußerungen des Kindes als günstige oder bedenkliche Vorzeichen auf, weil das Kind viele Worte spricht, Gefühle äußert und Handlungen begeht, die später ohne Zweifel ins Unbewußte versenkt bleiben.

Das Kind kommt in beide Schulen unter Bedingungen, die von seinem Vorleben abhängen. Dieses ist aber mehr im Sinne der alten Schule wirksam, weil die Vorschulerziehung vorgeht. Auch soll nicht vergessen werden, daß jedes Kind, von Generationen von Vorfahren stammend, die ganz im Sinne der alten Schule erzogen, auch eine für die alte Schule günstigere Veranlassung, eine Bereitschaft zum Gezwungenwerden als organisches Erbe den Kindern von heute hinterlassen haben.

Ueber diese Bereitschaft zum Zwange wollen wir jetzt sprechen. Es gibt Kinder, die erkennbar im selben Augenblick lachen und weinen können. Es gibt erwachsene Gesichter, von denen man sagen kann, das eine Auge gehört Faust, das andere Mephistopheles. In Indien stellt man den Affen eine Falle. Sie beruht auf der Erfahrung, daß dieses Tier sich schwer entscheiden kann, ob es dem Nahrungstrieb oder dem der Sicherung folgen soll. Man lockt den Affen mit Reis an, der in einem großen Gefäß liegt, in welches nur durch eine kleine Oeffnung vom Tiere die leere Hand hingestreckt werden kann. Immer wenn es die Hand gefüllt herausziehen will, geht es nicht, weil die

<sup>2)</sup> Prägenital ist die der Vorherrschaft der Geschlechtsorgane vorausgehende Entwicklungsstufe.

Faust zu umfangreich für die Oeffnung geworden ist. Das Tier öffnet immer abwechselnd die Hand, um sie frei zu bekommen, und schließt sie gleich wieder, um den Reis zu fassen. Während dieses Zögerns nahen die Feinde und fangen das Tier. Solche Gefühlsspaltung besteht auch beim Kinde, und zwar in besonderem Maße. Es fürchtet sich vor Neuem und wird von ihm angezogen, es liebt die Eltern und haßt sie; es lernt die Gegenstände der Umwelt lieben als wären sie sein Eigentum, ja, ein Teil von ihm selbst, und im nächsten Augenblick schlägt und zerbricht das Kind den gleichen Gegenstand und mag ihn nicht mehr. Das Kind liebt und haßt in raschem Wechsel, je nachdem ihm Lust oder Unlust winkt. Auch in seiner Neigung, erwachsen und reif zu werden, zeigt es ein zweifaches Streben. Aus der tiefen Abhängigkeit von der Mutter will es zu einem unabhängigen, selbständigen, reifen Menschen werden; diese Kraft drängt Richtung nach vorwärts, eine andere Kraft zieht zurück zur Mutter (Jung). Ein Teil seiner Persönlichkeit hat gar kein Interesse daran, sich zu entwickeln, sondern fühlt sich, vermöge seiner organischen Trägheit, im sicheren Schutze der Mutter wohl, die diese Neigung durch mütterliche Zärtlichkeit und Liebe erwidert und verstärkt. Bei ihr braucht er nicht erwachsen zu sein, es empfängt Liebe und Nahrung von selbst, ohne eigene Leistung. Täglich wird es daran erinnert, weil es bei jedem Einschlafen in einen Zustand und in eine Haltung versinkt, die der im Mutterleibe verwandt ist. Auch der Erwachsene ahnt noch diesen Zusammenhang, z. B. wenn er in der Frühe davon spricht, daß er sich wie neu geboren fühlt. In andern Augenblicken setzt sich das Mädchen ganz der Mutter, der Knabe mehr dem Vater gleich und ahmt sie unbewußt und auch bewußt nach. Sie sind der kleine Vater, die kleine Mutter, der kleine Gernegroß. Sie schwanken zwischen der alten Lust des Unselbständigen und der neuen Art Lust, die sie erwerben, wenn sie im Sinne der Erwachsenen gehorsam, brav, gesetzt und reifer werden. Das Kind spürt auch früh durch Tadel und Lob, was „Schuldgefühl“ ist, dies schon im zweiten Lebensjahr, wenn es in bezug auf Blase und Darm zur Reinlichkeit erzogen wird. Die alte Lust am Unreinlichen kämpft mit der neuen Lust, reinlich zu sein und den Forderungen der Erwachsenen nachzukommen.

Mit der Entwicklung des Verstandes, mit der Bildung von Begriffen und mit der Konzentrierung aller Erlebnisse um wenige wichtige Personen, besonders bei dauernder persönlicher Beziehung zu Vater und Mutter, kann das Kind nicht mehr wechselnd Entgegengesetztes begehren. Vielmehr wird ihm schon während eines Wunsches immer wieder der Gegenwunsch zur selben Zeit störend gegenwärtig. Es will den Vater lieben, weil es an ihm hängt und viele gute Erinnerungen an ihn hat;

es haßt im selben Augenblick den Vater, weil er zwischen ihm und der Mutter steht. Es liebt vielleicht den jüngeren Bruder, weil es gerade ihn seine Macht fühlen lassen kann oder dessen Macht gern fühlt, aber gleichzeitig haßt es ihn eifersüchtig, weil die Mutter auch ihm Liebe schenkt, so daß es oft für den Erwachsenen unverständlich ist, warum es ihn liebkost und quält und dann wieder von sich stößt.

Die Möglichkeit, daß entgegengesetzte Regungen einen Menschen zur selben Zeit antreiben, oder daß entgegengesetzte Gefühle, im Grunde Liebe und Haß, zugleich Zeit und für denselben Gegenstand den Menschen erfüllen, heißt nach Bleuler Ambivalenz. Das Kind ist oft und leicht ambivalent oder gefühlsgespalten. Die Ambivalenz ist beim Kinde besonders stark, weil es wie das Tier einzelnen Regungen sich ganz und sofort hingibt, auch gleichzeitig der zweifachen Regung.

In verschiedenen Sprachen, z. B. in der ägyptischen, semitischen und indo-europäischen, findet sich eine beträchtliche Anzahl von Worten mit zwei Bedeutungen, von denen die eine das Gegenteil der andern besagt. Es gibt also, wie der Sprachforscher Abel philologisch nachwies, und wie Freud als Psychologe auch in der Traumsprache zeigen konnte, nicht allein Worte, die gleichzeitig „stark“ und „schwach“, „befehlen“ und „gehören“ bedeuten, es gibt auch zusammengesetzte Wortbildungen, wie „alt-jung“, „fern-nah“, „außeninnen“. Im Lateinischen heißt *altus* hoch und tief, *sacer* heilig und verflucht. Die Einheit des Wortes für Sinn und Gegensinn ist verständlich, wenn der Inhalt beider ursprünglich für beide in gleicher Art erlebt wurde. Dasselbe gilt für die entgegengesetzten Gefühle. Nichts liegt in dem noch unentwickelten kindlichen Apparat so eng vereint wie Zorn und Rührung, Kampf und Versöhnung, Begierde und Ekel.

Erst die seelische Entwicklung in der Richtung von Kultur und Erziehung läßt das „Ja und Nein“ in ein „entweder Ja oder Nein“ umwandeln. Daß ein Kind trotz seiner Ambivalenz bei der beharrlichen oder verneinenden Einstellung längere Zeit beharrt, also von zwei Regungen nur eine wirkt, setzt bereits voraus, daß die andere Regung von einer höheren Macht (Instanz) in der Persönlichkeit überwunden oder abgelenkt wurde. Das Kind muß bereits auf eine Handlung verzichten können, um an der andern festzuhalten. Der normale Mensch erwirbt nach und nach die Fähigkeit, in allem oder fast allem zur einheitlichen Liebes- oder Haßeinstellung zu gelangen. Das gilt aber nur, wenn wir den bewußten Teil der Seele beachten, und auch für diesen durchaus nicht immer und jedem Menschen gegenüber. Im Unbewußten bestehen die Gefühls-paare für den gleichen Gegenstand weiter.

Bei ungünstigen Bedingungen in der Konstitution und der Umgebung ist die Ambivalenz so gesteigert, daß es nicht nur zu großer Intensität und zum langen Andauern beider Regungen kommt, sondern zu wirklichem, das Kind quälenden Gefühlszwei-

fel n; daraus entwickelt sich die häufigste seelische Störung: Zweifel- und Grübelsucht, Symptome, die zur Zwangsneurose gehören. Nun besteht die Gefahr, daß im vorschulpflichtigen Alter die Ambivalenz nicht überwunden wurde, weil man bei der Erziehung kein Verständnis für diese Eigenschaften des Kindes gehabt hatte. Zum Teil ist es für den Erwachsenen störend, die Äußerungen des Kindes, die er als Unart und bloße Launenhaftigkeit ansieht, zu ertragen; und dann liegt es ja nahe, gerade die eine Regung von zweien, die dem Erwachsenen nicht paßt, autoritativ zu unterdrücken. Dies gelingt oft gut durch Strafe und durch Angst, unter deren Einfluß das Kind zu einem „brav“ gemachten Willen sich entwickelt<sup>3)</sup>. Wo aber Angsterregung als Motiv wirkt, wird beim Kinde sowohl das Ausweichen in der Richtung des Befehls als auch das Festhalten an Verbotenem zwanghaft. Der Wille ist innerlich entzweit und unsicher, nur äußerlich fest. Da das Kind mancherlei Schuldgefühle in sich trägt, so paßt es sich der strafenden Erziehung leicht an, und oft so sehr, daß es, auch wenn später eine möglichst wenig autoritative Erziehung einsetzt, noch frühere Schuldgefühle spürt und sich, ohne zu wissen, weshalb, nach der Erziehung unter Strafe und Autorität zurücksehnt. Diese Erziehung gleicht in manchem der Dressur des wilden Tieres. Sie muß einen gewissen Grad der Schreckhaftigkeit im Kinde stets bereit erhalten. Nun sind aber Angstbereitschaft und volle Angst gerade jene unerwünschten Zustände, die beim Kind verhütet und geheilt werden sollen. — Bei guter Konstitution des Kindes und maßvoller autoritärer Erziehung entwickelt sich die Aengstlichkeit nur in geringem Maß, so daß sie sich tatsächlich nur in Bravsein äußert. In diesem erwünschten Fall enthalten die Schuldgefühle keine bewußte Angst. — Allmählich werden die Schuldgefühle Schritt für Schritt durch Pflichtgefühle ersetzt und erledigt. Das normale Pflichtgefühl ist ein freies Gefühl von Verpflichtungen und beruht auf der Uebereinstimmung des Ichs mit den Anforderungen der Umwelt. Beim neurotischen Kind und beim erwachsenen Neurotiker sind beide Arten Verpflichtungsgefühl — Schuldgefühl und Pflichtgefühl — mit Angst besetzt und zwanghaft. Um das Zwanghafte darin zu erkennen, denke man an die Uebertreibung der strengen autoritativen Erziehungsmethode, wie sie in Menschengruppen geübt wird, mit asketischer Richtung und alttestamentarischen Mitteln (Fluch und Segen). Im Grunde wiederholt diese Erziehung die viel grausamere und völlig zwanghafte Beeinflussung in der Vorzeit, wie sie in den alten Tabureligionen, durch Jahrhunderte hindurch, den Menschen von der Geburt bis zum Tode beeinflussten und für unsere Voreltern den Weg zur Kultur bahnten. Wahrscheinlich können

<sup>3)</sup> Ueber die Pädagogik des Strafens siehe „Strafen und Erziehen“, II. Auflage, 1937. Verlag H. Huber, Bern.



wir im Grunde heute nur deshalb auf zwanghafte Disziplinierung verzichten, weil von diesen Zeiten her jedes Kind eine Fähigkeit zur Selbstbeherrschung schon in sich trägt. Wir haben auch in neuerer Zeit den Eindruck, daß ein Volk, welches durch eine Ära des Puritanertums<sup>4)</sup> hindurchging, vor allem dadurch den andern überlegen wurde. Es mag sein, daß Völker, die noch nicht durch solchen Zwang gegangen sind, für unsere „höhere“ Kultur derzeit noch nicht voll befähigt sind. „Der Weg zur Kultur ist durch eine Straße von Blut gezeichnet“ (Nietzsche).

Es ist also verständlich, daß die alte Schule der konstitutionell im Menschen liegenden Gewaltsamkeit entspricht. Sollte es nach dieser Darstellung unmöglich sein, auf die alte Schule zu verzichten? Der Grad der Zwanghaftigkeit ist bei den verschiedenen Menschenkindern und bei den verschiedenen Völkern verschieden. Aber für alle wird eine Zeit kommen, in der sie, um sich über unsere niedere Kulturstufe weiter zu entwickeln, auf den Zwang verzichten werden, und in der man nicht mehr die Fesseln, die einen quälen, bejaht. Ob eine Erziehung möglich ist, welche überhaupt nie den Zwangsmechanismus in Bewegung setzt und ausnützt, sondern die zum Zwang verwendeten Kräfte einer höheren Entwicklung zuführt, ist eine Frage, deren Beantwortung wir versuchen wollen. Soweit das kleine Kind mit dem frei lebenden jungen Tier Gemeinsames hat, muß es von seiner Mutter oder von mütterlichen Menschen erziehbar sein, wie dieses von der Tiermutter. Die Tiermutter erzieht aber wenig durch Zwang. Es zeigt sich hier bereits der zweite Weg der seelischen Entwicklung, der den Zwang nicht braucht; er ist dadurch möglich, daß die organischen Begierden des Tierjungen und des Menschenkindes von der Liebe zur Mutter gelenkt werden, so daß das Erreichen eines Zieles nicht nur organische Befriedigung, sondern auch Lustbefriedigung des kindlichen Liebesinstinktes gewährt. Beim Menschen können die ursprünglichen Triebe durch immer zartere Empfindung und kultiviertere Auswahl in dem, was lustvoll begehrt wird, zu edlen Fähigkeiten verfeinert werden (Sublimierung). Die Liebe zur Mutter lehrt eine Generation, von der andern zwanglos zu lernen. Dieser Weg führt vom Spiel und von der im Spiel und Arbeit gegebenen Freude am leiblichen Erleben zur Freude am seelischen Erleben in Spiel und Arbeit und von da weiter zur Kunst oder zur ästhetischen Erziehung im Sinne Schillers, zu Idealbildungen im Sinne Fichtes, zu freudiger Selbstbejahung im Sinne Wynekens. Das ist der Weg der freien Schule. Die Mithilfe bei dieser Art von Entwicklung geht schon im vorschulpflichtigen Alter von der Mutter über auf andere Personen, welche zum geliebten Vorbild

<sup>4)</sup> Eine politisch mächtige Richtung Alt-Englands, welche die Erfüllung aller religiösen und sittlichen Vorschriften mit größter Energie durchführte.

und Führer wurden. Dieses Ersetzen einer einflußreichen Person durch eine andere zeigt, daß die Liebesbindung auf sie übertragen wird. Diese „Uebertragung“ geschieht nicht freiwillig, sondern notwendig, weil jedes triebhafte Liebesbedürfnis auch in der neuen Lage ein Objekt verlangt. Man übersah dieses freiwillige Fortschreiten des liebenden Menschenkindes, weil die zwanghafte Erziehung die freie Bindung an Erwachsene in eine unter Furcht und Strafe stehende verwandelt. Dadurch hindert sie die den Eigenkräften entsprechende Entfaltung und läßt die Ambivalenz fortbestehen.

Es ist also keine Frage, daß wir das schulpflichtige Kind mit möglichst wenig Zwang und unter Führung von geliebten Vorbildern zur Einheitlichkeit in Wollen und Arbeiten sich entwickeln lassen können. Zahlreiche Erfahrungen, die an gesunden und kranken Kindern gewonnen sind, bestätigen, daß dies vorteilhaft ist. Solche Erziehung ist die Vorbedingung für die neue Schule. Die Freude des Kindes an unserer Erziehungsmethode oder ihre Ablehnung hängt von den Gefühlen ab, die das Kind bei seinen ersten Erziehern erlebte.

Viele, die dieses lesen, werden daran denken, wie liebevoll sie doch zu ihren Kindern sind und daß, wenn es auf Liebe ankommt, doch alle die Bedingungen bereits erfüllt sein müßten, die man für die neue Schule braucht. Damit allein ist aber die freie Erziehung nicht erreicht. Gerade neben dem Zwange wird in der Erziehung die Zärtlichkeit übertrieben. Das Kind muß auch auf Lust und Liebe mehr und mehr verzichten lernen, also auch von der Mutter frei werden; und die Gefahr liegt nahe, durch übertriebene und zu lange Zärtlichkeit die natürliche Ablösung von der Mutter zu erschweren. Das Kind muß lernen, daß die Mutter auch andere Kinder lieb hat, und daß es selbst einen Teil seiner Liebe auch andern Objekten als der Mutter schenken soll. Die Kenntnis der seelischen Entwicklungsstufen des Kindes, vor allem seiner Ambivalenz gegenüber den Erziehern, erleichtert es der Mutter, das richtige Maß ihrer Zärtlichkeit zu finden. Bekannt ist der Satz Diderots: „Hätte der kleine Wilde, der Säugling in der Wiege, die Kräfte des Erwachsenen, er würde den Vater töten und die Mutter umarmen.“ Die Psychoanalyse hat gelehrt, daß jeder Knabe dem berühmten Sohn in der griechischen Sage gleicht, der, vom Gotte gewarnt, nicht ins Vaterhaus heimkehren wollte, um den Streit mit dem Vater zu umgehen, und der doch unwissentlich den Vater erschlug, sich mit der Mutter vermählte und durch diesen Frevel zum unseligsten und zum weisesten Griechen wurde. Den Erwachsenen unbewußt, dem Kinde ein schwerstes Erlebnis, droht dieser Vorfall — das Schicksal des Ödipus — allen Generationen. Damit das Kind, seinem Wollen nach Verbrecher, nicht tun kann, was es will, muß es

daran gehindert werden. Wir verstehen, weshalb der Zwang in die Erziehung kommen mußte, wohl vom Vater ausgehend, als männliches Prinzip der Erziehung. Die Mutterliebe bringt die Gefahr der Ödipuseinstellung mit sich. Sie wird um so größer, je länger die Zeit des Reifens mit fortschreitender Kultur dauert. Erst die Entdeckung dieser merkwürdigen Verstricktheit des Sohnes in Liebe zur Mutter und in Haß gegen den Vater — der beim Mädchen das entsprechende Verhältnis zum Vater entspricht — läßt die Schwierigkeit der Erziehung erkennen, sie jedoch nicht ohne weiteres beseitigen. Eines müssen wir aber schon jetzt verlangen, daß nur das „Tun“ verboten werde, und kein Kind wegen bloßer Regungen und Worten für „sündig“ erklärt werde. Diese klein erscheinende Forderung widerstrebt der Tradition und verlangt große Selbstzucht der Eltern, denn ihre Ichliebe hat sie zur Bildung eines Ideals von „ihrem“ Kinde veranlaßt, das zu viel von rein Engelhaftem hat. Das Kind ist aber nur als anvertrautes Lebewesen zu betrachten, nicht als persönlicher Besitz, an dessen Gegenliebe, Dankbarkeit und Vortrefflichkeit der liebevolle Ehrgeiz der Eltern hängt. Auch das eigene Kind muß „böse“ Regungen wie Alle haben dürfen; nur dann lernt es, sie ohne Zwang durch Liebe und Nacheifern zu überwinden.

Noch sind wenig Menschen für eine Erziehung, die sich des Zwanges enthält, vorbereitet; wo man sie übt, ist ihr Ergebnis gut. Ein Weg zu diesem Ziel ist: der Erwachsene muß sich bemühen, die Befehlsbindung an den „Großen“ und die eigene Bindung an das Kind zu verstehen. Das Triebleben des Heranwachsenden ist anzuerkennen, seine Störungen sind richtig zu werten, und das Versagen bei

der Erziehung darf nicht verwechselt werden mit einer Unerziehbarkeit des Kindes.

Es müssen auch alle Versuche des Kindes, die Phantasie in Wirklichkeit umzusetzen, seine Spiele, sein Zeichnen, Malen, Basteln und Dichten freigegeben und gepflegt werden. Die Spiele sind keine „Kinderei“, sie sind für das Kind ebenso wichtig wie die Arbeit für den Erwachsenen. Sie erleichtern ihm die Reifung, denn sie sind Erfüllungen von Triebforderungen, die das Kind ohne Schuldgefühl erreichen kann. Die richtige Einstellung zur Arbeit wird durch solche künstlerische und spielerische Ueberwindung der Unlust, die jede Arbeit zunächst erweckt, vorbereitet.

Die moderne Psychologie, die Freud genial begründete, hat uns die große Bedeutung der fünf ersten Lebensjahre für den reifen Menschen gelehrt. Der Erwachsene muß die Kindheit des Kindes ernst nehmen und darf nie durch Geringschätzung, Spott und Zweifel beim Kinde Trotz und Mißtrauen hervorrufen. Leicht wird das Kind ein „Verbrecher aus verllorener Ehre“. Je mehr aber der Erzieher üble Gewohnheiten, Unarten und Fehler als Ausdruck des so schweren Anpassungsvorganges des jungen Menschen erkennt, umso mehr werden Haus und Schule ihrer Aufgabe gewachsen sein, die Triebe des Einzelnen in den Dienst der Individualität und der sozialen Gemeinschaft zu stellen. Je klarer wir die Konflikte des Kindes sehen ohne Empörung und Zorn, ohne Scham und ohne Kränkung unserer Ideale, umso wahrscheinlicher gelingt die Erziehung. Sie kann nur dem Erzieher gelingen, der selbst in seiner Einstellung zum Kind frei wurde von Zwang und Schuldgefühl.

## Aus der Tätigkeit des Vereins schweiz. Gymnasiallehrer.

Bemerkungen zum 67. Jahrbuch. Von Dr. W. CLAUSS.

Der schweizerische Gymnasiallehrerverein hat in den letzten Jahren eine rege, nach vielen Seiten ausgreifende Tätigkeit entfaltet. Das kam auch in dem an dieser Stelle erschienenen Bericht über die letzte Jahresversammlung in Luzern zur Geltung (vergl. SER November 1938), und das 67. Jahrbuch, das Ende dieses Winters herausgekommen ist, bestätigt es in jedem Betracht. Die folgende Würdigung des beachtenswerten, 200 Seiten starken Heftes möchte jenen Bericht über die Herbstversammlung etwas weiter ausführen.

Der Band bringt, wie üblich, an erster Stelle den Jahresbericht des Obmanns und das Geschäftsprotokoll der Hauptversammlung, in der Paul Niggli seinen Vortrag „Vom Geiste der Naturwissenschaften“ hielt. Gerne verweilt man bei dieser tiefgründigen Arbeit, die weit über die Fachkreise der Mittelschule hinaus Anspruch auf

Beachtung erheben darf. Niggli verteidigt die moderne Naturwissenschaft gegen die (heute jedenfalls nicht mehr voll gültigen) Vorwürfe der geistlosen Stoffanhäufung und Vielwisserei, des Materialismus und Mechanismus, der seelenlosen Unpersönlichkeit. Echte wissenschaftliche Forschung, wie sie auch Goethe ahnte und übte, dringt von der Beobachtung des Besondern, der Erfahrung, vor zur Erkenntnis des Allgemeinen, der Idee. Die Tätigkeit des wissenschaftlichen Forschers läuft dem künstlerischen Schaffen insofern parallel, als beide ein Wesentliches des uns in verworrener Mannigfaltigkeit umgebenden Seins erfassen wollen. Der Unterschied liegt darin, daß der Künstler sinnfällig gestaltet, der Wissenschaftler ein System von Gedanken aufbaut. Der Einseitigkeit der abstrakten Gesetzeswissenschaft, die zu einer mechanistischen Auffassung der Wirklichkeit geführt hat, stellt Niggli die Mor-