

Vom Einfluss der Freud'schen Psychoanalyse auf die Pädagogik [Fortsetzung]

Autor(en): **Dejung, Beat**

Objektyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **37 (1964-1965)**

Heft 11

PDF erstellt am: **21.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851556>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Vom Einfluß der Freud'schen Psychoanalyse auf die Pädagogik

von Beat Dejung, Zürich

Der vorliegende Artikel ist ein Diskussionsbeitrag. Er bezieht sich insbesondere auf den gleich betitelten Artikel von *E. E. Kobi* in der Juninummer 1964 dieser Zeitschrift.

Die von Kobi geäußerten Ansichten über das durch den Titel bezeichnete Problem sind ungefähr diejenigen, die heute in Erzieherkreisen allgemein verbreitet sind. Zum einen oder anderen Punkt sind vielleicht ein paar Zusätze wünschenswert.

Wenn man die Frage nach dem Einfluß der Psychoanalyse auf die Pädagogik stellt, muß man sich darüber klar sein, daß die Pädagogik eine normative Wissenschaft ist, die Psychoanalyse hingegen eine Erfahrungswissenschaft. Wenn die Psychoanalyse einen Einfluß auf die Pädagogik ausübt, so kann dieser nur darin bestehen, daß sie das Wissen der Pädagogik über deren Gegenstand, das Kind (und, bis heute zu wenig beachtet, auch den Erzieher), bereichert. Sie kann aber keine Erziehungsnormen aufstellen, da Normen nicht aus der Empirie stammen.

Kobi setzt sich eingehend mit der moralischen Haltung der Psychoanalyse auseinander. Es ist tatsächlich so, daß ein Psychoanalytiker im Verlaufe einer therapeutischen Behandlung jede moralische Wertung oder gar eine darauf beruhende Beeinflussung seines Patienten vermeidet. Dies ist notwendig, da sich anders die aus der Kindheit stammenden unangepaßten und zum Teil unbewußten Gewissensregungen nicht abbauen lassen, was einer der wesentlichen Punkte der Heilung einer Neurose ist. Das heißt aber nicht, daß ein Psychoanalytiker Wertmaßstäbe als überflüssig erachte. Ohne solche Maßstäbe ist ein soziales Leben nicht möglich. Der Analytiker läßt den Patienten diejenigen Maßstäbe sich formen, die für dessen Leben sinnvoll sind.

Wer solche Ansichten vertritt, impliziert natürlich, daß zumindest nicht alle Werte absolut gelten und unvergänglich und vom Menschen unabhängig sind. Daß die Psychoanalyse menschliche Werthaltungen relativiert, macht ihr Kobi zum Vorwurf. (Genaugenommen müßte hier nun noch zwischen Wertrelativismus und relativem Wertagnostizismus differenziert werden.) Es ist aber ein bereits im antiken Griechenland aufgetretenes

Problem, daß vermehrtes Wissen den Absolutheitsanspruch von Werten erschüttern kann. Heute kennen wir eine große Anzahl von Kulturen, die ganz andere Wertungen besitzen als unsere eigene. Darüber sind uns in deutscher Übersetzung insbesondere die Arbeiten von *Malinowski*, *Mead* und *Benedict* zugänglich.

Natürlich verlieren unsere Normen ihren Wert für uns nicht, wenn wir sie in einem größeren Rahmen betrachten. Denn sie gehören als Lebenselement ebenso zu unserer Kultur wie etwa instrumentale Hilfsmittel und Techniken. Eine weitergesteckte Betrachtung kann uns aber zu vermehrter Toleranz gegenüber Menschen anhalten, die ihr Leben nach anderen Werten ausrichten als wir selber.

In der Pädagogik insbesondere des deutschen Sprachgebietes der letzten 100 Jahre ist sehr viel von Ethik die Rede. Die schrecklichen Geschehnisse unseres Jahrhunderts sollten uns eigentlich vor einem übertriebenen Optimismus hinsichtlich der Wirksamkeit des Predigens von ethischen Grundsätzen warnen. Man kann sich heute in guten Treuen fragen, ob wir als Pädagogen unser Augenmerk nicht in vermehrtem Maße auf die Frage richten sollten, wie unsere Kinder wirklich sind, als nur darauf, wie sie sein sollten.

Es muß natürlich zugegeben werden, daß die psychologischen Wissenschaften heute über ein noch verhältnismäßig geringes gesichertes Wissen verfügen. Die psychoanalytische Theorie wird (in verbesserter Form) neben der vergleichenden Verhaltensforschung, der Lerntheorie, den Forschungen von Piaget und einigen anderen Forschungsrichtungen einmal einen wichtigen Baustein zur Wissenschaft vom Menschen bilden. In der Zukunft wird die Pädagogik die Theorie der Verwirklichung ihrer Werte in vermehrtem Maße auf psychologisches Wissen abstützen können. Es darf allerdings nicht vergessen werden, daß wir heute schon über wertvolles psychoanalytisch fundiertes Wissen über die Erziehungssituation verfügen. Insbesondere sind hier die Arbeiten von *Aichhorn* und *Zulliger* zu erwähnen. Das in der Schule so wichtige Problem der Aggression wurde kürzlich von der Biologie her auf

außerordentlich interessante Weise erneut zur Diskussion gestellt (*Lorenz*: Das sogenannte Böse).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die auf Erfahrung sich abstützenden Wissenschaften (wovon die Psychoanalyse nur ein kleines Teilgebiet darstellt) dazu geführt haben, sowohl persönliche wie kultureigene Wertungen bis zu einem gewissen Grade als relativ zu betrachten. Weiter ist zu akzeptieren, daß es heute Methoden des therapeutischen Umganges mit Menschen gibt, die mit Rücksicht auf ihre Wirksamkeit auf moralische Beurteilungen überhaupt verzichten. Dafür suchen sie ihr Vorgehen vermehrt auf Einsicht in die Wirkzusammenhänge des menschlichen Verhaltens abzustützen. Ob unser pädagogisches Tun diesen Methoden bis zu einem gewissen Grade angeglichen werden soll, ist eine Frage, die wohl heute noch nicht spruchreif ist. Immerhin muß man sich vor Augen halten, daß es sich erst in vierzig oder fünfzig Jahren erweisen wird, ob die Wertungen, die wir heute unseren Kindern einpflanzen, diesen einmal ein glückliches und sinnvolles Leben gewährleisten. Und es sind dann nicht wir, sondern die dannzumal erwachsen Gewordenen, die das beurteilen. Da wir die Mittel zu ihrem Glücke nicht unbezweifelbar kennen, ist eine gewisse Zurückhaltung im apodiktischen Aufstellen moralischer Richtlinien vielleicht angebracht.

*

Kobi setzt sich vehement dafür ein, daß therapeutische Techniken aus dem Bereiche der Erziehung verschwinden müßten. Nun ist es natürlich richtig, daß der Erfolg einer Erziehung sehr stark von der Zuneigung abhängt, die der Lehrer seinen Schülern entgegenbringt, und von seinem Interesse an ihrem Wachsen und Gedeihen. Der gute Erzieher wird (neben der Vermittlung instrumentalen Wissens und Könnens) bestrebt sein, in seiner Klasse Erlebnisse zu schaffen. Es ist wichtig, daß er selber auch Freude hat an den Pflanzen, die er im Naturkundeunterricht behandelt, daß das Liedersingen für ihn selber auch ein Erlebnis ist, daß es ihn reizt, mit seinen Buben Fußball zu spielen, daß er die Stimmung eines Krippenspieles selber liebt, daß er die Landschaft gern hat, die er mit der Klasse durchwandert und die im Geographieunterricht besprochen wird. Es ist vielleicht wichtiger, wie er etwas den Schülern darbietet als was es ist, woran die gemeinschaftlichen Erlebnisse sich bilden. Selbst die trockeneren Fächer werden von den Schülern leichter bewältigt, wenn erst einmal eine fröhliche und interessierte Stimmung in der Klasse herrscht.

Und doch ist das nur die halbe Wahrheit. In den Schulklassen unseres Landes sitzen zu Hunderten

und Tausenden schwierige und mühsame Schüler. Ein hoher Prozentsatz davon dürften in leichterem oder schwererem Maße milieugeschädigte Kinder sein, die gewisse neuroseartige Fehlhaltungen zeigen. Sie arbeiten unsauber und fehlerhaft (bei manchmal guter Intelligenzanlage), sie haben keine Ordnung, sie stören den Unterricht, sie zetteln Streit an mit ihren Kameraden usw. Oft bringt ein solches Kind sogar seine Eltern dazu, mit irgendwelchen (meist aufgebauchten) Beschwerden gegen den Lehrer zu intrigieren. In allen diesen und in vielen anderen Fehlhaltungen sind neben anderem (dem Kind zur Hauptsache nicht bewußte) Aggressions- und Rachedenken und Selbstschädigungs- und Selbstbestrafungstendenzen verborgen. Das Perfide ist, daß solche unbewußte Tendenzen die Eigenschaft haben, in uns ebenfalls Unbewußtes anzurühren und unkontrollierte Affekte auszulösen, uns also zu Mitspielern in einem aus dem Unbewußten inszenierten, letztlich aus der Vergangenheit stammenden Drama zu machen. Bei der analytischen Durcharbeitung einer Neurose ist das in noch weit höherem Maße der Fall. Der Psychoanalytiker kontrolliert daher seine Gefühle dem Patienten gegenüber, seine Gegenübertragung, wie er das nennt. Er nimmt alle Schwierigkeiten, die der Patient bereitet, sachlich entgegen und versucht, sollte er einmal ärgerlich werden auf seinen Patienten oder wegen ihm in irgendeiner Art von Angst befallen werden usw., durch Einsicht die schädlichen Wirkungen seiner eigenen unbewußten Tendenzen auszuschalten. Gelingt ihm das nicht, d. h. beginnt er affektiv mit dem Patienten mitzuagieren, so begeht er einen schweren Kunstfehler und seine Analyse dürfte zum Scheitern verurteilt sein.

Schwierige Schüler mit Selbstbestrafungstendenzen versuchen oft und meist mit Erfolg, den Lehrer mit irgendetwas zu einer Strafe zu provozieren. Das ganze spielt sich ohne Einsicht (meist auch ohne Einsicht des Lehrers) in die Hintergründe des Vorgangs ab. Strafen dieser Art, im Affekt erteilt, haben auch keine große Wirkung. Da die Quelle der Provokation im Unbewußten liegt, erneuert sich der Vorfall in mannigfaltigen Spielformen ständig wieder. Es ist dieser Sachverhalt, der vielen Lehrern einen guten Teil ihrer Lebensenergie verbraucht und sie schließlich in eine resignierte Haltung treibt.

Nun wird natürlich mancher Leser einwenden, das sei gut und recht, aber in der Schule hätte man es schließlich mit einer Massensituation zu tun, jede Störung behindere die Arbeit und wirke zudem ansteckend. Das ist durchaus richtig. Der Leh-

rer hat drei Möglichkeiten, solche Schwierigkeiten anzugehen. Erstens kann er den schwierigen Schüler aus der Klasse eliminieren. In größeren Städten gibt es besondere Klassen für schwererziehbare Schüler. Das Problem wird damit natürlich nur verschoben. Zweitens kann er die Störung mit Gewalt unterdrücken. Dieser Weg führt in den meisten Fällen zum Ziel der Ruhe, sofern er konsequent begangen wird. Manche Lehrer scheuen sich aber davor, sehr energisch dreinzufahren, sei es, daß diese Art der Erziehung nicht ihren Idealen entspricht, sei es, daß sie es infolge einer eigenen masochistischen Haltung nicht können (oder wohl schnell können und darauf aber sofort wieder in ihre zurückhaltende und Aggressionen provozierende Haltung zurückfallen). Auch ist diese Angehungsart disziplinarischer Schwierigkeiten in unserem Volke heute nicht mehr sonderlich populär. Die Unterdrückung einer Störung hat meist die Verstärkung der Störungsursache zur Folge. Vielfach tritt eine Störung an einem andern Ort wieder auf. Drittens schließlich kann der Lehrer radikal auf eine Unterdrückung verzichten oder sich zurückhaltend mit nur symbolischen Strafen begnügen. Er schafft damit erst einmal eine Atmosphäre der Geborgenheit, die einem gestörten Kinde wohl immer bis zu einem gewissen Grade gefehlt hat. Das Ausbleiben der Bestrafung regt zudem die Gewissensbildung an (vgl. *Zulliger*: Vom Umgang mit dem kindlichen Gewissen). Schließlich kann der Lehrer, sofern er das Kind und sein Milieu gut kennt, mit Deutungen (die allerdings nur das seelisch Oberflächlichste betreffen können) die Einsicht des Kindes in die Zusammenhänge seines Verhaltens zu fördern suchen. Dieser dritte Weg ist immer lang, oft voller Rückschläge, doch vielfach erfolgreich. Die Frage, in welchen Fällen eine strenge Bestrafung zu Beginn einer derartigen «Behandlung» davor schützen kann, daß der Schüler den Lehrer allzu lange als einen passiven Schwächling einschätzt, in welchen Fällen sie aber schädlich ist, ist sehr schwer zu beantworten. Ebenfalls ist es nicht geklärt, ob und in welchem Maße und welcher Art ein schwieriger Schüler doch mit disziplinarischen Maßnahmen belastet werden sollte, wenn er einmal eine gewisse Beziehung zum Lehrer erworben hat. Wichtig ist, daß der Lehrer die gleiche sachliche Haltung auch den Eltern des schwierigen Schülers gegenüber einnimmt und sich darüber klar ist, daß auch die elterlichen Intrigen in vielen Fällen ein neurotisches Agieren darstellen. Ist der Schüler sehr schwierig, so muß der Lehrer oft von sich aus mit dem elterlichen Milieu Kontakt aufnehmen. Manchmal kann auch eine Veränderung in der äußeren Situation

des Schülers die Initialzündung zu einer tiefermotivierten Verhaltensänderung abgeben.

Im allgemeinen ist zu sagen, daß die meisten der vielerlei Umtriebe in einer Klasse wirklich als aggressive Provokationen des Lehrers aufgefaßt werden müssen. Es wäre aber verfehlt, affektiv auf sie zu reagieren. Dies würde einer Befriedigung des unbewußten Anteiles der aggressiven Tendenz gleichkommen, was immer vermieden werden muß. Es würde die gespannte Beziehung nur noch mehr belasten. Man muß sich darüber klar sein, daß derartige aggressiv gefärbte Handlungen Übertragungen negativer Gefühle darstellen, die in der Vergangenheit einst erwachsenen Menschen aus dem näheren Familienkreis des betreffenden Kindes gegolten haben, resp. an ihnen erworben wurden, und sie sind nicht im eigentlichen Sinne persönlich gemeint. Vielfach hat schon die affektfreie Konfrontation des Kindes mit dem aggressiven Gehalt seiner Handlungen eine große Wirkung auf dessen Verhalten. Jedenfalls vermindert es die Schuldgefühle, die jedes ungezogene Kind auch hat. Im übrigen ist zu sagen, daß Festigkeit des Lehrers in seinen limitierten, nicht von Ärger, Ängstlichkeit oder Schuldgefühlen getriebenen Maßnahmen nur von Gutem ist, und zwar sowohl schwierigen Schülern als auch deren Eltern gegenüber. Die Möglichkeit dazu wächst mit dem Durchschauen der psychodynamischen Verhältnisse der schwierigen Erziehungssituation.

Welcher der drei oben beschriebenen Wege in einem einzelnen Falle beschritten werden soll, kann nur mit großer Erfahrung mit einiger Sicherheit entschieden werden. Wir sehen aber, daß uns in gewissen Fällen die Theorie der psychoanalytischen Technik doch wertvolle Hinweise für unsere Erziehungsarbeit liefern kann.

*

Auch für den Gebildeten stellt die Psychoanalyse heute immer noch ein Lehrgebäude dar, das vornehmlich Aussagen über die menschliche Sexualität und deren Entwicklung beinhaltet. Dies stimmt bis zu einem gewissen Grade. In der psychoanalytischen Praxis aber ungleich wichtiger und auch gesicherter sind die Erkenntnisse über die Übertragung affektiver Haltungen in immer neue Lebenssituationen und die Widerstände gegen Veränderungen der Struktur der psychischen Dynamik. Wohl sind bei unseren schwierigen Schülern die Verhaltensstörungen oft Ausdruck sexueller Fehlentwicklungen (wobei man sich bewußt sein muß, daß der hier von der Psychoanalyse angewendete Begriff der Sexualität, zu Recht oder zu Unrecht, viel wei-

ter gefaßt ist als der landläufige). Wir haben aber in der Schule weder die Mittel, solche Fehlentwicklungen klar zu erkennen, noch die Möglichkeit, sie direkt zu beeinflussen.

Es existiert bis heute noch keine der analytischen Technik vergleichbare Technik des Schulehaltens. Wahrscheinlich ist das auch gut so. Eine umschriebene Technik des Umganges mit schwierigen Schülern müßte ihre Mittel beim manifesten Verhalten des Schülers und dessen durchschaubarer Lebenssituation ansetzen. Abstrakte Theorien irgendwelcher Art wären dabei vorerst ganz unnütz. Ganz wie in der psychoanalytischen Praxis wären der Angelpunkt des Angehens der Schwierigkeiten die Äußerungen der Übertragung negativer Gefühle auf die Beziehungsperson, den Lehrer.

Etwas können wir von der Psychoanalyse lernen, nämlich die Erziehungssituation als ein ganzheit-

liches Geschehen aufzufassen, in welchem nicht nur die Psyche des Kindes, sondern auch diejenige des Lehrers mitspielt. Es ist wichtig, daß das Verhalten des Lehrers zielgerichtet und integriert ist und daß ihn nicht Schwierigkeiten in häufigem Maße regressiv auf eine Stufe des affektiven Automatismus zurückwerfen. Ein gewisses Wissen über psychodynamische Zusammenhänge ist der Verhaltensintegration des Lehrers sehr dienlich. Andererseits sollte des Lehrers Anpassungsfähigkeit nicht in übertriebenem Maße durch innerpsychische Probleme und solche der äußeren Lebenssituation belastet sein, sonst verliert er die Fähigkeit, in den wechselnden Situationen seines Berufes adäquat und planvoll zu reagieren. Mit anderen Worten, wer andere Menschen erziehen möchte, sollte sich selber bis zu einem gewissen Grade als geglückte Existenz erleben.

Gedanken zur Heimordnung

Alle Heimerzieher haben sich gewiß mit der Frage auseinandergesetzt, welche Auswirkungen die Heimordnung und die daraus entstehende Charakterbildung auf die Zukunft ihrer Zöglinge haben werde.

Einschränkend wollen wir gleich vorwegnehmen, daß die neuere psychologische Forschung annimmt, der Charakter eines Menschen werde im wesentlichen durch die Vererbung bestimmt, die weit mehr Neigungen und Haltungen beeinflusst, als man früher zu glauben geneigt war. Es bleibt aber dennoch ein gewisser Spielraum für die Erziehung; aber auch diese Zeit der Formung liegt viel früher, als es unsere allzu traditionellen und konservativen Erziehungssysteme wahrhaben wollen. Sie beginnt – in einem gewissen Maße – schon vor der Geburt und hat ihren Höhepunkt schon überschritten, wenn das Kind in die Schule kommt.

Das schließt nun nicht aus, daß ihm Schule, Lehre und Militärzeit gewisse, oft recht oberflächliche Gewohnheiten mitgeben können; zuweilen werden wohl gar Erziehungsfehler korrigiert. Eltern sind ja im allgemeinen zwar die liebevollsten, aber bei weitem nicht immer die geschicktesten Erzieher. So gelingt es dann manchmal dem Lehrer, eine Fehlentwicklung zu erkennen. Er kann sie indessen nur dann völlig ausmerzen, wenn ihr Ursprung klargelegt und schädigende Einflüsse – wenigstens zeitweise – ausgeschlossen werden.

Dies könnte im Internat gewährleistet sein. Es liegt auf der Hand, daß die gute Atmosphäre einer harmonisch zusammenlebenden Familie auf keinen

Fall ersetzt werden kann. Andererseits ist es jedem unbefangenen Beobachter klar, daß die Spannungen, die Trennung oder das völlige Desinteresse mancher Eltern ihren Kindern schädlicher werden können als ein mittelmäßiges Internat. Es ergibt sich aber ein anderer, grundsätzlicher Unterschied zwischen den beiden Erziehungssituationen: Eltern haben oft eine mehr oder weniger einheitliche, im schlimmsten Falle aber zwei verschiedene Auffassungen von Erziehung. Wie steht es damit im Heim?

Im allgemeinen bemüht sich eine Mehrzahl von Lehrern oder Aufsichtspersonen um die Heranwachsenden, also Erwachsene, die ihre eigene Lebensgeschichte haben, deren Weltanschauungen und demzufolge pädagogische Einstellungen weit auseinandergehen. Wir dürfen annehmen, daß sie die berufliche Befähigung und die nötige Einsicht haben, um die unmittelbaren Auswirkungen ihrer Maßnahmen abzuschätzen. Dagegen ist kaum vor auszusetzen – außer in religiös ausgerichteten Schulen, – daß allen das gleiche Bildungsideal vorschwebt. So wäre das Kind also einer Vielzahl von erzieherischen Einflüssen ausgesetzt, die wohl oft zusammenprallen oder sich gar widersprechen würden, wenn man nicht daran gedacht hätte, eine für alle verbindliche Hausordnung zu schaffen.

In dieser Hausordnung werden mehr oder weniger erschöpfend die Pflichten, Verbote und Strafen für die Schüler festgelegt. Es ist die einzige pädagogische Leitlinie, die schriftlich die Forderungen und Ziele festlegt, die durch die Aufsichtspersonen