

**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:** 11

**Artikel:** Erziehen zum Verstehen und zur Verständigung

**Autor:** Meng, Heinrich

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-850815>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 15.03.2025

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

# SCHWEIZER ERZIEHUNGS-RUNDSCHAU

ORGAN FÜR DAS ÖFFENTLICHE UND PRIVATE BILDUNGSWESEN DER SCHWEIZ

49. JAHRGANG DER „SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT“, 33. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. v. Gonzenbach, Professor der Eidgen. Technischen Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, Erziehungsrat J. Schälin, Mellingen, A. Scherrer, Trogen, Schulinspektor des Kts. Appenzell A.-Rh., Universitäts-Professor Dr. C. Sganzi, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen

ST. GALLEN

FEBRUARHEFT 1940

Nr. 11 XII. JAHRGANG

## Erziehen zum Verstehen und zur Verständigung.

Von Dr. med. HEINRICH MENG, Basel.

Vorbemerkung der Redaktion: Als im Frühjahr 1939 über die Themenwahl für die nächste Europäische Psychohygiene-Tagung beraten wurde, entschloß sich das vorbereitende Schweizer National-Komitee für Psychohygiene — auf Vorschlag von Dr. Morgenthaler, Bern — über „Verstehen und Verständigung“ sprechen zu lassen. Es erging an die Arbeitszentren der verschiedenen Länder die Aufforderung, daß ihre Vertreter zu Einzelfragen des Themas im Referat Stellung nehmen möchten. Der Kongreß fand anfangs Juni 1939 in Lugano statt. 14 Hauptreferate wurden von Psychohygienikern der verschiedenen europäischen Länder (Belgien, Deutschland, England, Frankreich, Holland, Schweden, Norwegen, Schweiz) gehalten; auch in den Diskussionen sprach außer den Rednern noch eine Anzahl von Fachleuten dieser und anderer Länder. Drei Monate später war Krieg! Während er andauert, scheint es uns wichtig, die Erzieher erneut auf die Aufgabe einzustellen, ob und wie es möglich ist, zu einer Gesinnung zu erziehen, die ein wirklich menschliches Zusammenleben vorbereitet. Unter den in Lugano gehaltenen Referaten greifen wir das für unsere Zeitschrift aktuellste heraus: „Erziehen zum Verstehen und zur Verständigung“. Es wurde von Dr. Heinrich Meng, der an der Basler Universität Psychohygiene lehrt, gehalten. In seinem Vortrage und in seiner Einleitung zu dem zu Ehren des Kongresses erschienenen Buch „Seelischer Gesundheitsschutz“ wird betont, daß es eine der wissenschaftlich und praktisch bedeutsamsten Aufgaben unserer Zeit sei, von der Psychologie her die Voraussetzungen für ein Verstehen des Menschen und der Menschen zu schaffen. Das Referat selbst wurde in Lugano aus Zeitgründen gekürzt; wir bringen seine vollständige Fassung. Das gekürzte Referat und die übrigen Referate sind in der Zeitschrift „Gesundheit und Wohlfahrt“, Heft 8/9, 1939 (Verlag Orell Füßli, Zürich) erschienen.

\*

Unsere gewöhnliche Erziehung jagt die Kinder ohne Not nach so vielen Seiten hin und ist schuld an so vielen Richtungen, die wir an Erwachsenen bemerken. Goethe, im Briefwechsel mit Knebel (Sept. 1817).

Die Erziehung soll Ansprüche der Menschen aneinander ordnen, so daß Leistung und Verzicht in bestimmten Grenzen und nach bestimmten Regeln der Willkür entzogen werden. Es handelt sich dabei

um Ansprüche zwischen Einzelpersonen untereinander und um solche zwischen Gesellschaft und Einzelpersonen. Die Zukunft der Kultur wird mit davon abhängig sein, in welcher Art die Träger der Erziehung das Problem lösen. Die Erziehung hat wie die „Menschenökonomie“ das Bestreben, das kostbarste Kapital, den lebendigen Menschen, nicht zu vergeuden. Eine Basis für die richtige Einstellung zur menschlichen Arbeit ist die gesunde Gemeinschaft. Wie weit eine Erziehung mit einem bestimmten Ziel gelingt, hängt von vielen Faktoren ab, insonderheit von denen, die in der seelischen Struktur des Erziehers selbst, der Gesellschaft, in der er lebt, und in der des zu erziehenden Kindes liegen. Unsere nächste Aufgabe ist, Erfahrung und Wissenschaft zu fragen, welche Mittel sie zur Verfügung stellen, um unser Ziel zu erreichen. Wir wollen uns klar werden, wie man es anstellen kann, ein verstehender Mensch zu werden und verstehende Menschen zu „schaffen“, die als gesunde Individuen in lebendigem, sozialem Kontakt mit ihren Mitmenschen leben und so Träger einer gesunden Gemeinschaft sind.

Unseres Erachtens sind dabei zwei Bedingungen zu erfüllen. Die erste: Der Mensch, der sich und andere verstehen will, muß selbst eine Persönlichkeit sein. Er braucht ein gefestigtes Ich, eine wolgende innere Instanz mit einem stabilen Kern, auch um fähig zu sein, die Umwelt zu beeinflussen. Die Grenzen des Ichs müssen plastisch sein, um sich der lebendig fließenden Wirklichkeit anzupassen.

Die zweite Bedingung ist: Die Gesellschaft muß so strukturiert sein, daß ein gesunder geistiger Rapport zwischen den Individuen besteht.

Wir wenden uns zunächst der Rapportbildung und der Ausnützung des Rapports für das Erziehen zum Verstehen und zur Verständigung zu.

Versuchen wir nun an Hand von 4 Beobachtungen die Bedingungen klarzustellen, von denen die Rapportbildung abhängt. Sie stammen aus vier verschiedenen Sphären, der Sphäre des Tieres, des Kleinkindes, des Schulkindes und des Dichters.

#### **Beobachtung I:**

Hediger beobachtete einen Kragenbär, der infolge eines Schreckerlebnisses über das Manegegitter hinaus flüchtete. Dem Dompteur und seinem Helfer gelang es nicht, trotz vieler Anstrengungen, das Tier vom oberen Gitterrand herunterzuholen. Diesem Vorgang sah ein Braunbär zu, er hatte zum Dompteur eine besonders innige Beziehung. Nach einigem Zögern, ob er wohl das ihm verbotene Manegegitter besteigen dürfe, kletterte er daran hoch, über die beiden Männer hinweg, und biß dem Ausreißer ins Bein. Dann zerrte er ihn auf den Manegeboden herunter und versetzte ihm reichlich Hiebe und Bisse. Bei dem Bericht wird darauf hingewiesen, daß ein solches sinnvolles und verblüffendes Eingreifen eines Tieres, das mit dem Dompteur in enger Fühlung ist, nicht selten sei. Es ist die Frage, ob die Leistung eine Intelligenzprobe ist, oder ob unmittelbar und gefühlsmäßig vom Tier das Tun des Dompteurs befolgt wurde. Von den Tierpsychologen wird das Letztere angenommen. Wir dürfen sagen: der Bär wird für einige Augenblicke zum Dompteur. Er identifiziert sich mit ihm, mit dem Objekt seiner Sympathie, seiner Liebe, seines autoritativen Bedürfnisses. So gelingt ihm sozusagen eine „übertierische“ Leistung. Das Tier hatte keine Angst, etwas Verbotenes zu tun. Alle modernen Dompteure und Tierpsychologen sind sich darin einig, je weniger ein Tier Angst hat, je mehr es den Sinn der an das Tier gestellten Forderung erfaßt, je mehr es in positivem Gefühlsrapport zum Menschen steht, der ihm Achtung einflößt, um so weniger ist er Gehorsamsautomat und um so selbständiger und produktiver werden die Leistungen.

Wenn wir von den Philosophen hören, daß Verstehen eine Funktion sei, in der wir Sinn erfassen, so trifft das auch schon in gewissen Grenzen beim Verstehen in der Tier-Mensch-Beziehung zu, auch sehr früh in der Kind-Erwachsenen-Beziehung.

#### **Beobachtung II:**

Ein Kleinkind liest aus dem Verhalten der Mutter die Aufforderung ab, wenn es Hunger spürt nicht panisch zu schreien, sondern zu warten, bis die festgelegte Zeit da ist. Das gelingt erfahrungsgemäß dann, wenn der Reflex zum spontanen Schreien durch eine leichte Dressur, die später zu einem selbständigen Handeln führt, modifiziert und allmählich zu einem Willensakt wird.

Jeder Kinderbeobachter weiß, daß die Rapportbildung des Kindes vorwiegend an außersprachliche Zeichen gebunden ist, die ihm der Erwachsene gibt. Vor allem in der Zeit seiner ersten stark triebhaften Entwicklung, vor Einsetzen der Sprache, hängt dieser Rapport ganz davon ab, ob die Mutter das Kind versteht; erst dann sind gute Aussichten, daß das Kind die Mutter und damit die andern Menschen überhaupt verstehen lernt. Je weniger Angst vor der Autorität der Mutter und je mehr Liebe zur Autorität der Mutter das Kind entwickelt, um so produktiver wird der Rapport zwischen beiden sein und um so besser wird die erzieherische Aufgabe gelöst. Reflex, Automatismen, Trieb, Willen stehen, worauf außer Freud Kretschmer besonders hinwies, in enger Abhängigkeit.

#### **Beobachtung III:**

Ein 8jähriger Schulbub hat Schwierigkeiten, zu verstehen, daß  $3 + 3 = 6$  ist. Die Intelligenzprüfung gibt normale Werte. Die seelische Analyse zeigt, der Schüler hat keinen gesunden autoritativen und disziplinarischen Kontakt mit seinem Lehrer. Das sperrt die Benützung seines gesunden Menschenverstandes ab. Nach Sanierung des Rapportes kam diese Störung und auch manche andere Störung im Leben des Schülers in Ordnung.

#### **Beobachtung IV:**

In einem Briefe, in dem Goethe sein „Begegnis“ mit Frau von Stein schildert, heißt es: „Ich schwöre Dir, ich weiß nicht, wie mir ist —, es ist wie in der Geisterwelt. Ein Gefühl ohne Gefühl —. Lieber Engel: Dein Verhältnis zu mir ist so heilig sonderbar, daß ich erst recht bei dieser Gelegenheit fühlte: „Es kann nicht mit Worten ausgedrückt werden, Menschen könnens nicht sehen““.

Die 3 ersten Beobachtungen (mit dem Bären, dem Kleinkind und dem Schulbuben) verstehen wir sicher gut, die 4. Beobachtung Goethes liegt uns auch im Verstehen nahe, sie berührt das tiefste Problem, wir nennen es nur, ohne ihm hier nachzugehen. Und doch müssen wir es stets im Hintergrund haben, sonst verstehen wir die andern Beobachtungen nicht in ihrer ganzen Fülle. Wie ist es mit dem Verstehen der Erwachsenen? Mit dem a priori des Verstehens? Gibt es ein Verstehen von zwei so grundverschiedenen Wesen, wie Mann und Frau? Wir vermuten: Ja. Wir wollen also praktisch mit einem echten Verstehen rechnen. Aus welchen Quellen kann der Erzieher Erkenntnisse schöpfen, um eine Erziehung zum Verstehen aufzubauen? Wir können ihm noch weiteres Beobachtungsmaterial zur Verfügung stellen. Es ist gewonnen am Neurotiker. Sein Verstehen ist entweder krankhaft gesteigert, vermindert oder gesperrt. Er, der ewig Unverstandene, versteht die Welt nicht und die Welt beschwert sich, daß sie ihn nicht verstehe. Er macht immer wieder Anbiederungsversuche oder zieht sich gekränkt zurück. In seiner analytischen Behandlung gibt er uns Einblick in seine Voraussetzungen des Nichtverstehens und nicht Verstandenwerdens. Er beichtet und entlarvt sich, er wirbt um unser Verstehen. In der Uebertragung verwandelt er den Arzt subjektiv in jene Erziehungspersonen, an deren Verstehen oder Nichtverstehen er seit seiner Kindheit gebunden ist. Seine Neurose ist u. a. Ausdruck davon, daß er als Kind keinen gesunden Gefühlsrapport hatte, vor allem seine Gefühlsambivalenz nicht überwunden hat. So können wir in der Uebertragung in statu nascendi sein Verstehen und gleichzeitig Nichtverstehen, sein Vertrauen und Mißtrauen verfolgen, auch gewisse Schlüsse ziehen für Erziehung und Nacherziehung. Ähnliches gilt für die Beobachtung an Psychotikern. Diese Funde entsprechen unseren direkten Kinder- und Tierbeobachtungen. Besteht

zwischen beiden auch keine genetische Gleichheit, so doch eine genetische Parallele. Der Rapport in der Frühkindheit zwischen Kind und Erwachsenen nimmt über die tierische Beziehung allmählich menschliche Formen an. Das Kind tritt aus dem Naturmenschlichen heraus und tritt die kulturelle Erbschaft und Tradition an. Der Mensch ist aus andern Gründen zur Ambivalenz disponiert und verurteilt. Seine innern, z. T. biologisch fundierten und seine äußeren, vorwiegend umweltbedingten Konflikte verstärken die Ambivalenz. Für das Kind hat das Du, das ihm entgegentritt, ganz verschiedene Bedeutung. Bald will es mit dem Du der Mutter, oder des Mutterersatzes, sich verschmelzen, also das tiefste Verstehen eingehen, bald will es vor dem Feind, der bösen Mutter, dem fremden Du, fliehen und wehrt sich gegen jeden Rapport, verwandt dem Psychotiker. In gewissen Entwicklungsphasen ist das Kind geneigt, sich autoplastisch, vor allem aus Liebe, dem Du mimikryartig anzupassen, dann wieder es alloplastisch zu bekämpfen und zu vernichten. Die lange Hilflosigkeit nach der Geburt zwingt das Menschenkind wesentlich länger als das Tierkind, sich den Umweltpersonen anzupassen, es fühlt aber auch die Triebregungen und Wünsche seiner Erziehungspersonen, die es an sich binden und seine selbständige Reifung erschweren. Das Kind hebt in der Identifizierung der ersten Entwicklungsstufen immer wieder die Distanz zwischen Ich und Objekt auf. Das Objekt, das Du, geht psychisch ins Ich über; in diesem idealsten Verstehen von 2 Personen verleibt sich die eine, das Kind, immer wieder die Eigenschaften der andern ein. Hier werden die wirksamsten Fundamente für die spätere Erziehbarkeit gelegt. In der Identifizierung laufen ambivalente Prozesse ab, der Haß und die Ablehnung des Objektes, wie auch der Hunger aufs Objekt, das Begehren und die Vorform der Liebe. Das Schicksal, — die ersten sozialen Erlebnisse, — hängt also wesentlich von der Gestaltung der frühkindlichen Objektbeziehungen ab. Die Art, in welcher durch die Frühphase die Realitätsbewältigung eingeleitet wird, prägt mindestens ebenso entscheidend, in vielen Fällen noch stärker, die spätere Fähigkeit zur passiven und aktiven Anpassung an die Realität der Umwelt. Für die praktische Erziehung heißt es: Das Kind darf weder im restlosen Verstehen, also an der Identifikation, hängen bleiben, es würde sonst jeder Einwirkung von außen verfallen, noch sie negativistisch ablehnen, es wäre sonst erzieherisch unbeeinflussbar. Es muß sich im eigenen Ich verselbständigen und doch im lebendigen Kontakt mit den Umweltpersonen bleiben. Die Sicherheit im Erlebnis des Nestgefühls, das unbedingte Vertrauen auf die Mutter, das allmähliche Verstehen der leise einsetzenden Notwendigkeit, sich mit den Objekten der Umwelt auseinanderzusetzen und die geistige Nabelschnur zu durchschneiden,

sind Fundamente einer gesunden Rapportbeziehung. Hierbei sind Verstehen und Verständigen nicht ein passives Sichanpassen, sondern ein aktiver Versuch, sich durch und über den Andern zu entwickeln und sich allmählich selbst zu erziehen. Ueber fremdes Verstehen in der Identifikation zu eigenem Verstehen vorzudringen und dann zum objektiven Fremdverstehen sich zu entwickeln, sind die Schritte einer gesunden Rapportbildung.

Die Widerstände bei den ersten Objektbeziehungen sind mannigfacher Natur, wir können aus Zeitgründen nur auf ganz Weniges hinweisen: Die gesunde Objektbeziehung wird gefährdet, wenn das Kind zu stark von innerseelischen Konflikten beansprucht wird, dann besteht ein krankhafter Narzismus und erschwert die soziale Reifung. Ohne Konflikte ist ein Menschwerden unmöglich. Eine der Aufgaben der Psychischen Hygiene ist es, Vorsorge zu treffen, daß die in jeder menschlichen Entwicklung gegebenen biologisch und seelisch fundierten Konflikte nicht verschärft werden. Neurotische Angst, Angstlust, krankhafte Schuldgefühle, Leidensbedürfnis, mangelndes Gesundheitsbewusstsein und Ich-Störungen sind vorwiegend Erziehungsprodukte; sie erschweren den natürlichen Kontakt des Kindes und der Umwelt, verschärfen die Gefahr der Asozialität, Verwahrlosung und der Bildung manifester Neurosen, sie versperren den Rapport, bedingen Mißverstehen und Entfremdung. Außer von den biologischen Gegebenheiten wird das Schicksal gestaltet, je nachdem Strafen oder Belohnen gehandhabt wird, ob und wann im Kind die Oedipusbindung überwunden wird und es so die Fähigkeit gewinnt, sinnliche Lust zu vergeistigen. Dabei ist es besonders wichtig, daß in der normalen Trotzphase die Ich-Bildung nicht geschädigt wird. Die für das spätere Verstehen und sich Verständigen notwendige Fähigkeit, Lust ohne Schuldgefühl zu erleben und Unlust und Lustverzicht zu ertragen, wird vorwiegend in den ersten 6 Jahren im Rapport mit den Erwachsenen gebildet. Ausgezeichnete erzieherische Hilfsmittel sind Spiel mit Anderen, vor allem im Kindergarten. In ihnen hat das Kind die Möglichkeit, im Führen und Geführtwerden die Realität zu bewältigen, auch die intellektuelle Basis für überlegtes Handeln zu erwerben. Außer Sympathie und Antipathie für Umweltpersonen, muß das Kind allmählich Wert- und Verstandesurteile bilden, es erlebt im eigenen Gewissen Ordnung und Gesetze, mit denen es sich auseinandersetzen muß. Hierfür ist ein starkes Ich notwendig und ein der Realität angepaßter Verstand. Nicht ohne Grund hat die Sprache das gleiche Symbol „Stehen“ für Verstehen, Verständigen und Verstand verwendet. Das Sinnbild der Sprache erinnert an den aktiven Vorgang, den die Menschheit und das einzelne Kind durchgemacht haben, als das aufrechte und selbständige Stehen, mit andern und schließlich allein, erlernt wurde.

Damit das Verstehen und die Verständigung nicht als Erfolg einer Ich-schwachen Einstellung aus Angst, Trotz oder neurotischem Schuldgefühl zustande kommt, soll unsere Erziehung möglichst früh wirklichkeitsgerechte Rapportbildung und Ich-Steuerung fördern. Die Gefühlsbeziehung des Kindes auf der magisch-mythisch verschmelzenden Stufe wird bei geordneter Erziehung realitäts-gerecht, andererseits bleibt beim normal geliebten Kind das Gefühlsleben stark und lebendig, auch wenn der Verstand allmählich die Führung übernimmt. Aus dem „Sowohl als auch“ der Ambivalenz der frühkindlichen Liebe und des frühkindlichen Hasses wird ein „entweder oder“, beziehungsweise ein „teils, teils“ von Liebe und Haß, die wirklichkeitsgerecht sind.

Von entscheidender Bedeutung in diesen Prozessen, wie auch in denen, die zur Entwicklung der Vernunft führen, ist die erzieherische Beeinflussung der Liebes- und Aggressionstribe.

Man kann mit Recht vielen gut gemeinten Erziehungsfachleuten den Vorwurf machen, daß sie mit einem falschen Bild vom wirklichen Menschen in ihrem Hirn und Herzen unerfüllbaren Idealen nachstreben oder nachstrebten. Wie wäre sonst vieles von dem gekommen, was uns heute so bedrückt?

Die Wirklichkeit hat uns darüber aufgeklärt — was übrigens schon seit der Entdeckung des Unbewußten für die Medizin und damit für die Psychohygiene durch Freud geahnt wurde — daß das Menschenkind bei der Geburt kein unbeschriebenes Blatt ist. Wir müssen seine Frühdispositionen kennen, wenn wir es erziehen wollen. Auch ohne Anhänger einer bestimmten Triebtheorie zu sein, soviel läßt sich am lebendigen gesunden Kind ablesen: es will geliebt werden und lieben, es entfaltet Aggressionstribe und ist sehr geneigt zu zerstören. Eine Erziehung, die diese Tatsachen nicht kennt und ausnützt, versagt. Die Forderung besteht: ein für das Reifwerden erzogener Mensch muß bereits in der Frühkindheit eine Legierung oder Verschränkung der Liebes- und Zerstörungstribe einleiten. Jede Triebgruppe für sich führt zu Komplikationen und Konflikten, sie machen eine soziale Anpassung und damit eine Verständigung auf die Dauer nicht möglich. Die Erziehung muß ferner allem Funktionswechsel der Triebenergien gerecht werden.

Zu dieser Leistung braucht der Heranwachsende auch Verstand neben dem gefühlsstarken Rapport. Nicht wenige, die die Ratio in den Hintergrund drängen — bei sich und den andern — haben als Kind nicht gelernt, den Verstand zu gebrauchen. Sie ähneln Schizophrenen mit sehr seltenen Remissionen. In der Remission haben sie einen guten Verstand, aber sonst sind sie unfähig, über den latenten Verstand zu verfügen.

Etwas Aehnliches gilt für die Menschen, die ethisch und moralisch leicht versagen. Sie sind verwandt

gewissen Typen von Verwahrlosten und Hochstap-  
lern. Sie haben es in der Frühkindheit nicht gelernt, ihre Aggressionen zu bewältigen, so blieben sie Urmenschen. Viele von ihnen werden durch Ueberzärtlichkeit oder Abschreckungsmethoden so unselbstständig gehalten, daß der Erziehungserfolg stets in Frage gestellt ist, sie sind vergleichbar jenen dressierten Tieren, von denen Hagenbeck spricht: Sobald Zuckerbrot und Peitsche fehlen, wandelt sich das nur scheinbar brav gemachte Tier in das Urwaldtier zurück, seine angeborene Aggressionsbereitschaft ist durch die Dressur nicht oder kaum beeinflußt. Wer mit seinen Aggressionen nicht umzugehen versteht, ist geneigt, unterwürfig oder überheblich zu sein. Das Kind muß so erzogen werden, daß es sich vor seinem eigenen Mut nicht fürchtet, es muß lernen, das Mißtrauen, das es gelegentlich bei inneren oder äußeren Konflikten gegen sich selbst hat, nicht auf die Mitmenschen zu projizieren. Damit das Kind einen scharfen Verstand entwickelt, muß ihm die Erziehung den Prozeß erleichtern, seine Aggressionstribe in gewissen Grenzen zu befriedigen, das kann im Spiel, in technischer, sportlicher und anderer motorischer Abfuhr geschehen — ferner gewisse Libidoquantitäten zu desexualisieren und zu sublimieren. Wer als Erzieher die Tatsache der Aggressionen und ihre pädagogische Handhabung vernachlässigt, muß damit rechnen, daß der Heranwachsende später an seinen nicht erzogenen Aggressionsregungen scheitert oder andere schädigt. Wie bei der Tiererziehung rächen sich Ueberzärtlichkeit und Straferziehung mit ihrer Angstprovokation, beide steigern die neurotische Angst, auch die neuratische Verdummung und Ueberheblichkeit. Solche Menschen verstehen weder sich selbst, noch die anderen. Die Lösung des uns alle aufs tiefste interessierenden Problems eines Verstehens zwischen den Erwachsenen hängt, von der Psychologie aus gesehen, vorwiegend damit zusammen, wie die Neurotisierung und Psychosierung der Kulturmenschheit vermindert werden kann, wie trotz oder mit Maschine und Kapital die Aggressionstribe erzieherisch bewältigt werden. Freud hat dieses Problem schon lange geahnt; er schrieb zum 60. Geburtstag eines ihm befreundeten Dichters, wie tief er die Menschenliebe, nicht aus Motiven der Sentimentalität oder der Idealforderung verehre, sondern, „weil ich sie bei der Gegebenheit unserer Triebanlagen und unserer Umwelt für die Erhaltung der Menschenart ebenso unerläßlich erklären mußte, wie etwa die Technik“. Hier scheint ein Weg gezeigt, schon in der Erziehung die späteren Anforderungen der Triebe zu berücksichtigen, eine gesunde Mischung von Eros und Aggression vorzubereiten. Die Umschaltung von Aggressionstriebanteilen auf die Beherrschung der Naturkräfte ist eine ähnliche Erleichterung zur Menschwerdung und damit zum Verstehen, wie vor Jahrtausenden



der Ackerbau den Prozeß einleitete, Aggressionen fruchtbaren Zwecken dienstbar zu machen. Tiefenpsychologisch gesehen, befriedigt der Mensch im Ackerbau beide Triebe, seine Liebe und seine Aggression. Auch Technik und Sport können der Legierung der beiden mächtigen Triebgruppen verfügbar werden. Ein starkes Ich und ein ethisch klar arbeitendes Gewissen beziehen ihre Kraft aus de-sexualisierten und doch lebendig gebliebenen Triebenergien. Das Erkennen der Menschennatur gibt uns heute schon eine Basis, um die Erziehung so zu leiten, daß wir uns einige Enttäuschungen früherer Erzieher ersparen können und fähiger werden, aus Niederlagen wirklich zu lernen.

Fassen wir anschließend an die Fragen der Einleitung das erzieherisch Wichtige zusammen.

Erfahrung und Beobachtung an gesunden und kranken Menschen lehren uns: Das Unbewußte steht nicht nur unter dem Eindruck und nachhaltigem Einfluß der Vergangenheit, sondern in gewissen Grenzen auch der jeweils gegenwärtigen Außenwelt und damit der Erziehung; sie wirkt von der Geburt an auf den Einzelnen und die Gesellschaft ein. An die Erzieher geht der Ruf, diesen Zugang mehr als bisher zu benützen. Das geschieht und geschah in menschlich fruchtbarer Weise selten, und dann meistens nur von intuitiven Menschen. Ihre Zahl ist klein. Wenn der Erzieher an den guten und schlechten Erfahrungen eigener und fremder Erziehung lernen kann, wird er seinem Unbewußten und dem der andern aufgeschlossener gegenüberstehen. So könnte die Anzahl jener Erzieher wachsen, die in unmittelbarem Erlebnis der Wirklichkeit der Menschennatur, also intuitiv, erziehen. Aber auch jene Hauptgruppe der Erzieher würde zunehmen, die

wesentlich ohne Intuition fähig ist, bei guter fachlicher Ausbildung und mit charakterlicher Eignung für ihre Aufgabe Tüchtiges zu leisten. Ohne Miterziehung des Primitiven, Affektiven und Triebhaften ist die Aufrichtung eines autonomen Gewissens des Menschen und der einzelnen Gruppen der Menschheit nicht möglich. Dieser Prozeß läßt sich vergleichen mit den Vorgängen beim Tunnelbau: Es ist ein Durchgang zu schaffen von der Welt des alten und des modernen Primitiven und der Welt des gemütsarmen überintellektualisierten Trägers der Zivilisation und Halbkultur zur Welt der Kultur. Die Erzieher sind dabei wichtige Pioniere, aber allein werden sie es nicht leisten. Vor allem müssen die Soziologen, Nationalökonomien und Wirtschaftler, einschließlich der Wirtschaftspsychologen und -philosophen, die Umwelt so ändern, daß die Angst vor der Wirklichkeit im Heranwachsenden kleiner werden kann. Das wird möglich sein, wenn die sozialen Wirrnisse saniert sind. Zur Lösung dieser Aufgaben gehören Hoffnung und Mut. Vor allem in jenen unvermeidlichen Augenblicken, in denen wir am Menschen und an den Menschen enttäuscht sind.

\*

Literaturhinweis: Der Vortragende hat in „Strafen und Erziehen“ (II. Auflage 1937) die Frage von Eros und Aggression eingehender behandelt, das Problem des Kindes als „kleinem Erwachsenen“, „kleinem Tier“ und „kleinem Wilden“ in „Freiheit und Zwang in der Erziehung“ (Federn-Meng: Das Psychoanalytische Volksbuch, III. Auflage, 1939) und die Psychologie des Flegels und Asketen in der „Psychohygiene der Pubertät“ („Seelischer Gesundheitsschutz“, 1939).

## Die pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1939.

Von Dr. H. KLEINERT, Bern.

Ueber die pädagogischen Rekrutenprüfungen des Jahres hat der Oberexperte, Schulinspektor Karl Bürki, Bern, einen eingehenden Bericht verfaßt. Seine Ausführungen sind derart aufschlußreich und interessant, daß es sich lohnt, ihnen auch in der „Schweizer Erziehungs-Rundschau“ gebührenden Raum zu gewähren. Abgesehen davon, daß als Experten auf den insgesamt 33 Waffenplätzen Lehrer aller Stufen mitwirkten, muß es alle an Unterricht und Erziehung Mitwirkenden interessieren, welche Ergebnisse die pädagogischen Rekrutenprüfungen zeitigten und welche Schlüsse aus diesen Ergebnissen gezogen werden können.

Einleitend wird kurz auf die vorbereitende Arbeit hingewiesen, die in den einzelnen Prüfungskreisen den Prüfungen vorangingen. Bekanntlich handelt es sich ja bei der neuen Art der pädagogischen Rekrutenprüfungen nicht darum, festzustellen, wieviel

Wissensstoff in den jungen Leuten noch gegenwärtig ist, indem „Denkfähigkeit und geistige Beweglichkeit mehr in Betracht fallen als Gedächtniswissen“ (Art. 17 des Reglementes für die pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1940). Der vorliegende Bericht teilt mit, daß im Jahre 1939 auf jedem Waffenplatz, auf welchem Rekruten ausgebildet werden, eine Schule geprüft worden sei. Es war eine nicht einfache Arbeit, die Vorbereitungen so zu treffen, daß überall die eben angeführte Weisung des Reglementes erfüllt werde, und wer sich in die aufgestellten Forderungen hineindenkt, wird es begreifen, daß die angeordneten Probeprüfungen nicht nur erwünscht, sondern notwendig waren. (Heute ist die Organisation für die Durchführung der Prüfungen im Jahre 1940 in allen Rekrutenschulen bereit.)

Ueber die schriftlichen Prüfungen (Abfassung eines Briefes und eines Aufsatzes) entneh-