

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: 31 (1958-1959)

Heft: 11

Artikel: Erziehung zur Intelligenz

Autor: Preiswerk, Felix

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850979>

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: 01.04.2025

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

Erziehung zur Intelligenz

von Felix Preiswerk, Bad Ragaz

Daß unsere Zeit die Intelligenz scheinbar so überschwänglich hochschätzt und dabei doch nicht anzugeben vermag, was sie eigentlich sei, kommt wohl daher, daß sie in Tat und Wahrheit nur die Ergebnisse der Intelligenz schätzt, und auch unter diesen nur diejenigen, die für ihre materiellen Zwecke brauchbar sind.

In der Tat wissen wir nicht, was Intelligenz ist. Ein maßgeblicher Forscher auf diesem Gebiet stellt die überraschende Frage:

Kann man überhaupt eine wirkliche Erklärung der Intelligenz erhoffen, oder bildet dieselbe eine nicht weiter zurückführbar ursprüngliche Tatsache, Widerspiegelung einer jeder Erfahrung vorausgehenden Wirklichkeit...? (Jean Piaget: Psychologie der Intelligenz, S. 30)

Dieselbe verblüffende Behauptung, daß nämlich die Erkenntnisse höchster Intelligenz aus einer «jeder Erfahrung vorausgehenden Wirklichkeit» stammen, finden wir wieder im Ausspruch eines Größeren:

Meine psychologische Erfahrung hat mir immer wieder gezeigt, daß gewisse Inhalte (der Erfahrung) von einer Psyche herkommen, die vollständiger ist als das Bewußtsein. Sie enthalten oft eine überlegene Analyse oder Einsicht oder ein Wissen, welche das jeweilige Bewußtsein nicht hervorzubringen vermöchte. (C. G. Jung: Psychologie und Religion, S. 76)

In klassischer Schönheit und Prägnanz lautet dieselbe Einsicht:

Erkennen heißt im Himmel: schauen, auf Erden: sich wiedererinnern. (Platon: Phaidon St. 72e und 75e)

Und so wollen wir es den Weisen, die sich über die Jahrhunderte hinweg die Hand reichen, glauben, daß die Intelligenz aus dem Himmel stammt. Wenn aber die Inhalte der Intelligenz sich in unserer Psyche vorfinden, wenn wir uns daran «erinnern» können, wieso hat dann der eine mehr, der andere weniger Intelligenz? Und wie kommt es, daß niemand von sich selber glaubt, er habe davon we-

niger erhalten als die andern, ja daß uns das seelische Gleichgewicht dessen, der so etwas im Ernst von sich behauptet, gestört erscheint?

Es gibt — so glauben wir — nur eine befriedigende Erklärung, daß nämlich zwischen das Licht des Wissens und unseren Verstand eine Barriere geschoben ist, die bei jedem Individuum eine spezifische Dichte aufweist. Und diese verschiedenen dichte Sperre wird gebildet durch die sogenannten *Affekte* oder Gemütsregungen. Die einzige Bestätigung für diese Behauptung, die ich in der mir augenblicklich zugänglichen Literatur gefunden habe, bezieht sich nicht eigentlich auf die Intelligenz, sondern auf das Denken und nicht auf das Individuum, sondern auf die Masse. Sie steht bei C. G. Jung: Gegenwart und Zukunft, S. 6, und lautet:

Vernünftige Argumentierung ist nur möglich und aussichtsreich, solange die Emotionalität (d. h. die Geladenheit mit Affekten, F. P.) einer gegebenen Situation einen gewissen kritischen Grad nicht überschreitet. Übersteigt aber die affektive Temperatur dieses Niveau, dann hört die Wirkungsmöglichkeit der Vernunft auf, und an ihre Stelle treten... chimärische Wunschgebilde.

Ist es nicht allgemein bekannt, daß unsere Schüler keine genügenden Intelligenzleistungen erbringen, wenn sie durch Gemütsregungen wie Vorfreude, Angst, übermäßigen Ehrgeiz, Trotz usw. gestört werden?

Die Affekte sind die Kanäle, durch die sich die seelische Energie (die «Libido» C. G. Jungs) ergießt. Gewöhnlich benutzt unser Ich dabei solche Leistungen, die abwärts führen, d. h. nach dem materiellen Wohlbefinden oder nach der Befriedigung der Wünsche unseres «kleinen Ichs» (Dürckheim). Wir können aber auch diejenigen Kanäle mit Leben erfüllen, die auf eine höhere, auf die geistige Lebensebene führen. Dies nennen wir die Sublimation der Triebe. Es ist also ungenau zu sagen, daß «die Affekte» die Intelligenz stören. Erstens sind es nur die materiell gerichteten Affekte, und zweitens diese nur, soweit sie unharmonisch, d. h. übertrieben oder «untertrieben» (M. Lüscher) sind. Denn die

Abwesenheit aller Affekte würde den Tod bedeuten.

Die Harmonisierung der Triebe ist die Vorbedingung der Konzentration und kann auf drei verschiedene Weisen erreicht werden:

Erstens durch den sogenannten «Dominationsaffekt», der mit der Faust auf den Tisch haut und den andern Affekten Ruhe gebietet. Als Dominationsaffekte eignen sich am besten Angst und Ehrgeiz, wie wir Lehrer sie häufig in unsern Dienst stellen. Sie sind selber Affekte, und daher stündlich in Gefahr, von einem übermächtigen Bruder plötzlich entthront zu werden.

Andere Affekte kommen zur Erzielung der Konzentration kaum in Betracht: Die Lust nach einem in Aussicht gestellten Belohnungszuckerlein ist meist zu schwach; ehrfurchtsvolle Liebe wäre geeignet, ist aber für uns Lehrer kaum je erreichbar.

Zweitens kann der bewußte Wille des Schülers die Affekte zum Schweigen bringen. Die Methoden dazu sind diejenigen der muskulären und seelischen Entspannung. Es hat sich in der Praxis hundertfältig erwiesen, daß momentan erregten Schülern durch dieses Mittel zu besseren Leistungen verholfen werden kann. Menschen, die nicht momentan, sondern immer wieder aus demselben Grunde erregt werden, leiden an einer «Affektbereitschaft», d. h. an einer charakterlichen Schwierigkeit. Wir helfen ihnen, indem wir die Art des Mangels durch einen geeigneten Charaktertest (z. B. den Lüscher'schen Farbtest) feststellen. Daran schließt sich eine eigentliche Charakterhilfe, wobei die erste Stufe des Autogenen Trainings nach J. H. Schultz selbst für den Fall der Erregung anlässlich einer Prüfung sichtbare Erfolge ermöglicht. Die pädagogischen Maßnahmen dienen aber — parallel mit der körperlichen Entspannung — nicht der Erhöhung des «Fleißes» oder der «Anstrengung», sondern im Gegenteil der Preisgabe der hinderlichen Affekte, dem Verzicht auf die seelischen Überansprüche.

Es zeigt sich bei dieser Erziehungsarbeit, daß die Ruhe, die wir erstreben, nichts anderes ist als die von oben, von einer höheren Lebensebene aus wirksame Kraft. Und man entdeckt, daß auf diesem geistigen Niveau die Kraft in Form von Ruhe eine um ein Vielfaches höhere Wirkung besitzt als die muskuläre und die seelische Wunsch- und Affektivkraft.

Der Weise bleibt auf seinem Teppich sitzen und verändert doch die Welt. (Kung Fu Tse)

So ihr Glauben habt wie ein Senfkorn, werdet ihr Berge versetzen. (Matth. 17, 20)

Wenige können dies fühlen oder gar erreichen. Es gelingt uns in seltenen, begnadeten Augenblick-

ken, einen blitzartigen Blick in dieses Reich der oberen, intuitiven Ebene zu tun, nicht selten im Traum.

Der Herr gibts den Seinen im Schlaf (Psalm 127, 2)

Dies wäre die dritte Art der Herrschaft über die Affekte, daß wir in der Sehnsucht nach diesem Reich alle andern Wünsche (und das heißt: Affekte) erlöschen lassen und zu «Bettlern vor dem Geist» werden. Dies ist die wörtlich genaue und richtige Übersetzung der oft mißverstandenen Worte von den «Armen im Geiste, welche Gott schauen werden» (Matth. 5, 3). Diesen Zustand, den wir «Intuition» nennen, meint C. G. Jung an der oben zitierten Stelle und fährt daher fort:

Aber sie (die Leute) ziehen nie in Betracht, daß man eine Intuition nicht *macht*; im Gegenteil: sie kommt immer von selbst. Man hat einen Einfall, der von selbst entstanden ist, und man kann ihn nur erwischen, wenn man schnell genug bei der Hand ist.

Anders ausgedrückt:

Der Geist wehet, wo er will. (Joh. 3, 8)

Diese sehr skizzenhafte Darstellung muß in Betracht des zur Verfügung stehenden Raumes genügen, wenn wir der Hauptfrage, der Erziehung zur Intelligenz, gerecht werden wollen.

Wir können nicht erziehen, wenn wir nicht an einen göttlichen Willenskern im Menschen glauben, dem auch der Trieb zur Konzentration eigen ist, ja, unbewußt auch derjenige zur Intuition. Es ist hier nicht der Ort, sich mit den zahlreichen Theorien über das Selbst, das Ich, das Es und das Über-Ich auseinanderzusetzen. Uns scheint es aber, daß die Libido oder seelische Energie im weitesten Sinne zwar die Möglichkeit hat, sich in die verschiedensten «Kanäle» und Richtungen zu ergießen, und je nach der «Veranlagung» des Individuums besteht auch eine bestimmte momentane Notwendigkeit, einen gegebenen derartigen Kanal zu wählen. Wir können diese Notwendigkeit «Schicksal» nennen.

Aber der seelischen Energie wohnt auch eine individuell differenzierte Bestimmung inne, auf immer höhere Daseinsebenen zu gelangen, d. h. die Affekte zu sublimieren. Diese Bestimmung nennen wir den Ich-Kern oder Willenskern. Dann vermögen wir den Mangel an Intelligenz zu definieren als Beeinträchtigung des Ich-Kerns durch anders gerichtete Affekte. Ziel der Erziehung zur Intelligenz muß es also sein, die Richtung des Ich-Kerns unseres Zöglings eben diesem Zögling ins Bewußtsein treten zu lassen, und ihm dann zu helfen, die klei-

nen Ziele seiner Seele den großen zu opfern. Wir Erzieher machen nur fast immer den Fehler, den schon vorhandenen Widerstreit der Affekte noch zu komplizieren durch eine dritte, nämlich unsere eigene Willensrichtung, die wir allzu oft für die an sich gottgegebene halten.

Dies alles ist leichter gesagt als getan! Die Entwicklung des Willenskerns aus dem Heer der aufgeregten Wünsche ist ja eine Aufgabe, die weit mehr als ein Leben erfordert. Was wir tun können, ist, zunächst mit der Beruhigung und schließlichen Überwindung der kleinen Wünsche zu beginnen, wie es der weise und natürlich vergessene Carl Spitteler darstellt an einer Stelle, wo die selbstgewählte Göttin oder Seele, die dem Helden erschienen ist, vor ihrem Abschied spricht:

Ich weiß, zwei Tiere wohnen dir in deinem Haus und viele Kleine, und jene Tiere kennen nicht mein Angesicht, und jene Kleinen wollen dich verführen. Und drum, wenn du von hinnen bist gekommen in das heimatliche Tal, so sollst du schlachten jene Kleinen mir zu Gruß, und über dem so werden ohne Mühe selbst die älteren verderben. Und also sollst du tun, und also tuend, sollst du preisen meinen Namen. (Spitteler: Prometheus und Epimetheus, S. 29)

Aber wie sollen wir unsern Nachkommen von Wunschlosigkeit reden, wo ja jede Inseratenseite — von den Magazinen und Horoskopern gar nicht zu reden! — uns anschreit: «Glück ist Wunscherfüllung!»?

Solange wir die Wünsche unserer Kinder und Schüler nur deswegen beschneiden, weil jene Wünsche uns unbequem sind, sind wir «ein tönendes Erz und eine klingende Schelle». Unsere Pflicht ist es, den Kindern durch unser Beispiel zu zeigen, welcher Göttin die Tiere geschlachtet werden, und an dieser Stelle ist es, wo die Erziehung in die Selbsterziehung übergeht.

Regeln und Prinzipien sind dabei nützlich als Richtschnur, aber sie vermögen nie, den Wirbel der Wünsche zu beruhigen. Ob wir hierbei mehr mit dem Verstand oder mehr mit Gefühl und Instinkt vorgehen, ist dem Naturell des Erziehers und des Zöglings anzupassen. Jeder Fall muß als Sonderfall betrachtet werden, in dem sich der Ich-Kern und dessen Projektionen im kleinen Ich fast unlösbar vermengen.

Ein Kind weigert sich, in einem unmodernen Kleid zur Schule zu gehen. Zunächst hat es recht, sich nicht auslachen zu lassen. Dies nicht wegen der Blamage — eine solche muß man gegebenen

Falles auf sich nehmen können — sondern weil der Wunsch nach Hochachtung eine Art des Strebens nach der eigenen Vollkommenheit ist. Aus diesem Streben fließt die Kraft in den Motor der eigenen Weiterentwicklung, es wäre also falsch, es zu beeinträchtigen. Ein Irrtum ist es aber, die Schätzung der eigenen Person mit derjenigen unserer Kleider zu verwechseln. Doch welcher Erzieher wäre von diesem Irrtum wirklich frei? Ein weiterer Irrtum ist es zu glauben, wir würden von andern stets aus den Gründen hochgeschätzt, aus denen auch wir selbst uns hochschätzen wollen und müssen. Wer von uns Erziehern steht aber selbst schon auf diesem Gipfel unabhängiger Einsamkeit? Je mehr wir in uns selbst fühlen, was und wieviel uns noch fehlt, oder wie unser eigenes Ideal aussieht, um so deutlicher und verständlicher können wir dem Kinde seinen Weg erhellten.

Auch dort, wo praktisch-organisatorische Gründe oder einfach die eigene Bequemlichkeit uns veranlassen, dem Kinde einen Wunsch zu versagen, kann die Erregung vermieden werden, wenn der wirklich bestimmende Grund ehrlich eingestanden wird. Allerdings muß eine solche Begründung sich in den Rahmen der Idealforderung des Erziehers eingliedern lassen, und das erzieherische Gewissen muß dabei völlig rein bleiben.

Man wende nicht ein, daß nur der Erwachsene fähig sei, seinen Ich-Kern zu erkennen. Wenn wir es vermöchten, die Anweisungen, die wir dem Zögling geben, von Anfang an frei von unseren kleinen Wünschen zu halten, so würden wir gerade in den Kindern eine Fähigkeit zu völliger Hingabe entdecken, die wir heute nur in den Momenten glücklichen Spielens zu beobachten Gelegenheit haben.

Wir könnten erzogene Kinder gebären, wenn die Eltern erzogen wären. (Goethe)

So ihr nicht werdet wie die Kinder, so kommet ihr nicht ins Reich der Himmel. Matth. 18, 3)

Man höre aber auch baldmöglichst mit dem Gekammere auf, der Konzentrationsmangel unserer Kinder komme von der Hetze und Reizüberflutung unserer Tage! Eben so gut könnte die korpulente Dame für ihren Taillenumfang das Schaufenster des Konditors verantwortlich machen. Selbstverständlich kann man sich in der Ruhe besser konzentrieren als im Lärm. Aber wer nötigt denn unsere Jugend und vor allem uns Erwachsene, all diesen Rummel zu produzieren, zu entfesseln, zu genießen und zu bezahlen, wenn wir nicht . . . wollen? Es ist weder möglich noch wünschenswert, der Welt um uns her zu entfliehen; förderlich wäre vielmehr,

uns abzuhärten und unsere Wünsche sowie unsere Reaktion auf unerwünschte Reize in planmäßigem Training herabzusetzen.

Wie schön wäre eine Erziehungsgemeinschaft, worin Erzieher und Zögling gemeinsam nach diesem Ziele strebten! Wie sprunghaft würden die Noten in einer schriftlichen Schularbeit steigen, wenn die Schüler die unerwünschten Affekte, wie Angst vor Mißerfolg, Ehrgeiz, Trotz, Selbstbedauern usw. bewußt auszuschalten vermöchten, und wenn der Lehrer dasselbe täte mit Autoritätswahn, Verletzlichkeit, Pedanterie, Bequemlichkeit etc.!

Der Leser hat längst erraten, daß die hier aufgestellten Erziehungsziele weit umfassender sind als allein die Erzielung der höheren Intelligenz, ja daß sie allgemeine Gültigkeit haben. Die höchste Intel-

ligenz ist der Zugang zur Intuition, welche ein Teilziel der menschlichen Höherentwicklung darstellt.

«Nun sind wir aber noch sündige und unvollkommene Menschen!», so höre ich das Gegenargument des Lesers. Gewiß; aber wir brauchen es nicht zu bleiben. Wir können den Anstieg in Angriff nehmen, anstatt die Höhe des Berges als Ausrede für unser Nichtstun zu brauchen. Es gibt Wege, es gibt sogar Abkürzungen, die zur Vollkommenheit führen. Aber man muß sie gehen. Und wenn nur ein einziger Mensch diese Zeilen liest und aus Schmerz über seinen Mangel an Intelligenz und über die erschreckende Hilflosigkeit unserer jungen Generation sich zu einem entschlossenen Schritt in der Richtung auf die Vollkommenheit bewegen läßt, so sind sie nicht vergebens geschrieben worden.

Fachstudium und allgemeine Bildung

Festvortrag an der Universität München von Prof. Dr. K. Schmid

Rektor der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich

Die empirische Gestalt jeder einzelnen Hochschule, wie ihr Grundgesetz und die Studien- und Prüfungsordnungen sie bestimmen, ist abhängig von ihrem Standort und seinen besonderen Gegebenheiten politischer, wirtschaftlicher, religiöser und weltanschaulicher Art. Die daher rührende Verschiedenartigkeit der Hochschulsysteme und der einzelnen Hochschulen vermag die Tatsache nicht zu verdecken, daß es eine Reihe von Grundproblemen gibt, denen sich alle Hochschulen in sehr ähnlicher Weise gegenüberfinden. Ich nenne als Beispiele

- das Verhältnis der Hochschule zu Staat und Politik, die Frage also nach ihrer Autonomie und ihrer Verpflichtung;
- das Verhältnis von Lehre und Forschung an ihr und
- die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Und zu ihnen gehört auch die Frage nach dem Verhältnis von fachlicher Ausbildung zu allgemeiner Bildung.

Zur Klarstellung sei gleich gesagt: Sie hat nichts zu tun mit der Frage des Spezialistentums. Diese Frage nach dem Verhältnis der Grundlagenwissenschaften zu den Spezialvorlesungen, in concreto meist die Frage: wie weit soll und darf der Student schon während seines Studiums sich spezialisieren, ist zunächst rein eine Frage der fachlichen Ausbildung, bei deren Beantwortung praktische Gesichtspunkte und Erfahrungen stark mitspielen.

Darum geht es also nicht, sondern um die sogenannte allgemeine Bildung der Studierenden. Diese ist offenbar ein vergleichsweise junges Anliegen der Universitäten. Bis ins erste Viertel unseres Jahrhunderts hinein zählt die allgemeine Bildung zu den beschwiegene Voraussetzungen des Hochschulstudiums; erst seit dem ersten Weltkrieg, erst seit wenigen Jahrzehnten also, rückt sie in die Reihe der Aufgaben und Sorgen der Hochschule hinein.

Darin spiegeln sich europäische Wandlungen der gesellschaftlichen Struktur und des allgemeinen Unterrichtswesens. Noch bis zur Wende des 19. Jahrhunderts ist die allgemeine Bildung insoweit selbstverständliche Voraussetzung des Hochschulstudiums, als der Besuch eines humanistischen Gymnasiums und eine gewisse bürgerliche Herkunft die allgemeine Regel bilden. Als zureichend durfte diese Gymnasialbildung deswegen gelten, weil die klassische Bildung, die Mittelschulbildung auf dem Grunde des klassischen Altertums, formale Universalität und Totalität anstrebte.

Das ändert sich erst in unserem Jahrhundert. Von den sozialen Wandlungen, die zur Folge haben, daß die jungen Studenten zum großen Teil nur noch mit einer kümmerlichen Wegzehrung an überkommener «bürgerlicher Kultur» antreten, sei nicht die Rede. Wesentlicher ist wohl, daß die Mittelschulen zu einem großen Teil die gymnasiale Tradition aufgeben, unter welcher wir hier die Tradition der humanistischen Bildung verstehen sollen; eine beträchtliche Zahl der Abiturienten stammt nun aus