

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 38 (1928)

Heft: 7-8

Artikel: Zur Psychologie der Reifezeit : Vortrag an der 61. Versammlung des Solothurnischen Bezirkslehrervereins, 21. Mai 1927 in Mariastein

Autor: Christoffel, H.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788298>

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: 06.10.2024

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

Zur Psychologie der Reifezeit.

Von Dr. med. Christoffel, Nervenarzt in Basel.

Vortrag an der 61. Versammlung des Solothurnischen Bezirkslehrervereins,
21. Mai 1927 in Mariastein.

Sie haben mich ersucht, Ihnen in einer kurzen Stunde einiges aus der Psychologie der Reifezeit vorzutragen. Wenn ich Ihnen, den Pädagogen, als Arzt referieren darf, so hat das zur Voraussetzung, dass wir in unserm beidseitigen Berufe uns nicht ganz fremd sind: Unsere gemeinsame Aufgabe liegt in der Erziehung. — Das scheint für Sie eine grössere Selbstverständlichkeit als für den Arzt. Und doch ist dieser, insofern er Psychotherapeut ist, tagtäglich den gleichen Problemen gegenübergestellt, wie Sie sie zu bewältigen haben. Allerdings besteht insofern ein Unterschied, als Sie es im allgemeinen mit Gesunden zu tun haben, während der Arzt naturgemäss mehr dann einzugreifen hat, wenn Krankhaftes vorliegt. Man muss sich jedoch sehr hüten, die Grenzen zwischen Gesund und Krank als irgendwie feststehende zu betrachten; sie sind wohl nirgends so relativ wie in psychischen Dingen: was dem einen normal vorkommt, kann ein anderer mit gleichem Rechte als „verrückt“ bezeichnen; und da, wo eine harmlose Anomalie vorzuliegen scheint, kann diese bei genauerer Forschung als Symptom schwerster Erkrankung sich darstellen. — Erziehungs- und Entwicklungsfehler zu vermeiden ist mehr die Aufgabe des Lehrers, sie zu heilen, mehr die Aufgabe des Arztes. In Ihren Händen liegt die dankbare Aufgabe der Prophylaxe. Vorbeugen ist besser als Heilen. Allein dadurch, dass bei der Heilaufgabe des Arztes ein Eindringen in die Tiefen der psychologischen Probleme notwendig ist, ergeben sich wieder Gesichtspunkte, welche für die Vorbeugung, die Prophylaxe, von wesentlicher Bedeutung sind. — Wie der Arzt nicht nur Heiler, sondern auch Störer eines natürlichen Heilungsvorganges sein kann — und das in guten Treuen — so wird auch für den Pädagogen die Gefahr naheliegen, dass er nicht nur erzieht, sondern auch verzieht, eine Entwicklung verhindert oder stört. Ich möchte nicht behaupten, dass die Selbstkritik die stärkste Seite unserer Ärztezunft sei. Immerhin sind wir so weit, dass wir von jatrogenen, d. h. von ärztlich verursachten Krankheiten reden dürfen, ohne als Ketzer zu gelten. Und so darf ich mir vielleicht auch erlauben, von pädagogenen, von durch den Erzieher verursachten Störungen gegebenenfalls zu sprechen. —

Meine Ausführungen beginne ich mit einem Schulaufsatz. Keinem gewöhnlichen Aufsatz allerdings, sondern der Arbeit eines 58jährigen. Ihr Verfasser ist Sigmund Freud, der Schöpfer der Psychoanalyse. Freud hat zum 50. Jubiläum des seinerzeit von ihm besuchten Gymnasiums eine Arbeit geschrieben, betitelt: „Zur Psychologie des Gymnasiasten“. (Unter anderm publiziert im Almanach 1927 des Internationalen psychoanalytischen Verlags.) Wir erfahren daraus allerhand Interessantes über die sogenannte Reifezeit: „Die Lebensjahre von zehn bis achtzehn stiegen aus den Winkeln des Gedäch-

nisses," schreibt Freud, „mit ihren Ahnungen und Irrungen, ihren schmerzhaften Umbildungen und beseligenden Erfolgen . . ." — „Ich weiss nicht," fährt Freud an einer spätern und für uns hier sehr wichtigen Stelle fort, — „Ich weiss nicht, was uns stärker in Anspruch nahm und bedeutsamer für uns wurde, die Beschäftigung mit den uns vorgetragenen Wissenschaften oder die mit den Persönlichkeiten unserer Lehrer." (Hervorhebungen nicht im Original, sondern vom Vortragenden.) „Jedenfalls galt den letztern bei uns allen eine niemals aussetzende Unterströmung, und bei vielen führte der Weg zu den Wissenschaften nur über die Personen der Lehrer; manche blieben auf diesem Wege stecken und einigen ward er auf solche Weise — warum sollen wir es nicht eingestehen — dauernd verlegt." — Sie sehen hier einen Hinweis auf die vorher berührten pädagogischen Störungsmöglichkeiten! — Freud skizziert das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern weiterhin so: „Wir warben um sie oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht bestanden, studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zu vollständiger Unterwerfung, wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre grossen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr, wenn sie uns irgend eine Begründung dazu gaben; ich weiss nicht, ob alle unsere Lehrer dies bemerkt haben. Aber es ist nicht zu leugnen, wir waren in einer ganz besonderen Weise gegen sie eingestellt, in einer Weise, die ihre Unbequemlichkeiten für die Betroffenen haben mochte. Wir waren von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Hass, zur Kritik wie zur Verehrung gegen sie." — Dieses Verhalten des Schülers den Lehrern gegenüber, führt Freud weiter aus, hänge aufs innigste zusammen mit den ältesten und eindrücklichsten, obwohl dem Bewusstsein vielfach entschwundenen Beziehungen, vor allem derjenigen des Kindes zum Vater: „Schon in den ersten sechs Jahren der Kindheit hat der kleine Mensch die Art und den Affektton seiner Beziehungen zu Personen . . . festgelegt" sagt Freud wörtlich, „er kann sie von da an nur entwickeln und nach bestimmten Richtungen umwandeln, aber nicht mehr aufheben." So trete der Lehrer gewissermassen die Erbschaft derjenigen Gefühle seines Schülers an, die dieser am Vater erworben, oder sagen wir vielleicht vorsichtiger, entscheidend geformt hat. Der Lehrer sei unbewussterweise ein Vaterbild, eine Vaterimago. Insofern der Vater Förderer und Störer zugleich des Sohnes gewesen sei, übernehme auch der Lehrer zwangsweise diese Rolle. — Ich darf vielleicht hier einfügen, indem ich auf die frühere Äusserung Freunds zurückgreife vom Steckenbleiben des Schülers bei der Person des Lehrers bis zur völligen Verlegung des Weges zu Wissen und Können, dass hier ein Typus des Versagens besonders leicht übersehen wird, nämlich derjenige des „Musterschülers". Ich brauche Ihnen den Ausdruck nicht näher zu umschrei-

ben; Musterschüler sind in vielen — es wäre falsch zu behaupten in allen — Fällen im spätern Leben besonders gefährdete Menschen. Es ist dies eine bereits ältere, voranalytische Erfahrung. Für den Musterschüler spielt scheinbar die feindliche Spannung, welche zwischen der Generation der Väter und der Söhne herrscht, keine Rolle. Aber nur scheinbar. Es gibt keine bedingungslose Unterordnung, sondern die Feindschaft, welche sich gegenüber dem Vater und dessen Nachfolgern nicht hervorwagt, ist da und wendet sich früher oder später gegen den zu Fügsamen selber. So erinnere ich mich unter anderm an einen stillen jungen Menschen, den Sohn eines kleinlich tyrannischen, pedantischen Lehrers. Dieser junge Mensch ging durch die ganze Schule als erster; und zu Beginn seiner Studienjahre — er war auch im Studium am Beruf des Vaters hängen geblieben — brachte er sich um, indem er sich ein Messer ins Herz stiess. — Sie werden wohl aus Ihrer eigenen Erfahrung entnehmen, dass ich mit diesem Beispiel nicht etwa einen einzelnen Fall verallgemeinere. Die Kürze der Zeit erlaubt es mir nicht, Ihnen weitere Beispiele in derjenigen Ausführlichkeit anzuführen, wie ich gerne möchte. —

Im erwähnten Aufsatz Freud's ist dann weiterhin die Rede davon, dass in der Frühkindheit d. h. dem ersten halbdutzend Lebensjahren, die Liebe des Knaben zum Vater überwiege, in der Spätkindheit, d. h. den Jahren bis zur Pubertät aber eine zunehmende Ablösung stattfinde. Und „alles Hoffnungsvolle, aber auch alles Anstössige, was die neue Generation auszeichne, habe diese Ablösung vom Vater zur Bedingung.“ In diese Phase der Entwicklung des jungen Menschen falle nun sein Zusammentreffen mit den Lehrern der Mittelschule. Und nun wiederhole sich der noch gar nicht zum Abschlusse gediehene Prozess der Bindung und Lösung noch einmal. „Diese Männer,“ sagt Freud von den Lehrern, „die nicht einmal alle selbst Väter waren, wurden uns zum Vaterersatz. Darum kamen sie uns auch wenn sie noch sehr jung waren, so gereift, so unerreichbar erwachsen vor. Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre und dann begannen wir, sie zu behandeln wie unsere Väter zu Hause. Wir brachten ihnen die zwiespältigen, gegensätzlichen Gefühle entgegen, die wir in der Familie erworben hatten, und mit Hilfe dieser Einstellung rangen wir mit ihnen, wie wir mit unseren leiblichen Vätern zu ringen gewohnt waren. Ohne Rücksicht auf die Kinderstube und das Familienleben wäre unser Benehmen gegen unsere Lehrer nicht zu verstehen, aber auch nicht zu entschuldigen.“

Ich bin überzeugt, dass diese vor 13 Jahren getanen und seither wesentlich ergänzten Äusserungen in der Hauptsache richtig sind, um völlig richtig zu sein, aber noch mancher Wandlung bedürfen. Sie haben aber für uns hier den grossen Vorteil, kurz und anschaulich zugleich auf einen wesentlichen Punkt des Verhältnisses des Reifenden zu seinen Führern hinzuweisen.

Abhängigkeit und Lösung sind Stichworte, die in der bisherigen Betrachtung immer wieder hervorgetreten sind. Das Verhältnis des

Heranwachsenden zu den Erwachsenen ist besonders beleuchtet worden. Selbstverständlich ist das bloss eine der Beziehungen des Jugendlichen, wobei wir mit diesem, wiederum in einseitiger Weise, bloss den Knaben und Jüngling im Auge gehabt haben. Dieser Lückenhaftigkeit und Einseitigkeit unserer Betrachtungsweise müssen wir uns bewusst sein, um nicht in den Fehler zu verfallen, bloss bedingt Richtiges zu verallgemeinern. Was also für die Entwicklung des Knaben und Jünglings gilt, hat nicht ohne weiteres Gültigkeit für das Mädchen und Jüngferchen. Vergessen wir auch nicht, dass die beiden Geschlechter nicht unter gleichen Milieubedingungen aufwachsen, sondern unsere Zeit unter der bewussten und unbewussten Vorherrschaft des Mannes steht. Was z. B. die Schulbildung anbetrifft, so werden auf den mittlern und höhern Stufen wohl Mädchen von Lehrern, nicht aber Knaben von Lehrerinnen unterrichtet. Die Fabel vom „physiologischen Schwachsinn“ des Weibes, der relativen Minderwertigkeit der Frau gegenüber dem Manne spukt noch in den meisten Köpfen. — Diese Hinweise auf mannigfache Fehlerquellen bei Untersuchung der Abhängigkeiten des Heranwachsenden mögen hier genügen. —

Reifezeit ist die uns hier beschäftigende Lebensphase um die Mitte des zweiten Lebensjahrzehntes deshalb genannt, weil in diesen Jahren die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen sich vollzieht. Man spricht auch von Entwicklungsjahren, von Pubertät. Weniger richtig aber wird es sein, wenn man das Unfertige dieser Epoche allzusehr betont und in Gegensatz stellt zum „fertigen“ Menschen. Fertig sind wir eigentlich nie. Und Goethe hat in diesem Sinne von späten Pubertäten gesprochen.

Mit dem Ausdrucke Pubertät verbindet man den Begriff der Ausbildung der Geschlechtscharaktere. Es ist die Zeit, da beim Mädchen die Periode beginnt — durchschnittlich im 15. Jahr —, die Brüste sich stärker wölben, die Behaarung von Schamgegend (Pubes) und Achselhöhlen spriesst; beim Jungen auch Schnurrbart und Bart sich deutlicher zeigt, der Kehlkopf sich sprunghaft vergrössert und der sogenannte Stimmbruch eintritt . . . Die Geschlechtlichkeit ist wohl an die Geschlechtsdrüsen, besonders Hoden und Eierstöcke, gebunden, keineswegs aber auf diese oder die übrigen Geschlechtsteile beschränkt; sondern sie wirkt sich in Bau und Funktion des ganzen körperlichen und seelischen Organismus aus. Beispielsweise nimmt das knöcherne Becken in der Pubertät gleicherweise seine weibliche Form an, wie sich der männliche Kehlkopf differenziert. Man denkt sich solche Wachstumseigentümlichkeiten als Fernwirkungen von Seiten der Geschlechtsdrüsen auf dem Wege des Blutes, und hat berechtigten Grund zu der Annahme, dass sie auf Stoffen beruhen, die nicht identisch sind mit den Fortpflanzungsprodukten Ei und Samen. Man nennt jene andersartigen Produkte die innere Absonderung der Geschlechtsdrüsen. Inwiefern in dieser Weise, mittelst der innern Absonderung, andere Organe mit den Geschlechtsdrüsen korrespondieren, inwiefern das ganze Nervensystem mitspielt, das alles kann ich hier nicht berühren;

hingegen verdient noch gewisse Hervorhebung die Tatsache, dass die Unterscheidung in weiblich und männlich kein reines entweder-oder, sondern ein mehr-oder-weniger bedeutet; mit andern Worten, wir alle sind zweigeschlechtlich, und es überwiegen bloss die Merkmale des einen oder andern Geschlechts; allerdings sind Zwitter die seltene Ausnahme; aber es gibt kein weibliches Individuum, ob jung oder alt, das nicht gewisse männliche, und kein männliches, das nicht gewisse weibliche Eigentümlichkeiten seelischer und körperlicher Art besässe . . .

Geschlechtstrieb ist nichts Einfaches, sondern etwas Zusammengesetztes, nichts Starres, sondern innert gewisser Grenzen Wandlungsfähiges; und erst im Laufe seiner Entwicklung stellt er sich in den Dienst der Fortpflanzung. Geschlechtstrieb und Fortpflanzungstrieb dürfen deshalb nicht von vornherein gleichgesetzt werden und sind überhaupt nie völlig identisch. Die Gesamtheit der Sexualität setzt sich aus Strebungen zusammen, die dem eigenen und dem andern Wesen gelten, Spannungen, die am eigenen und dem andern Körper ihre Lösung suchen, aus Selbstliebe und Liebe zum andern, aus Zärtlichkeit und Interesse, die dem Eigenen und Fremden gelten. Und alle diese und noch mehr Qualitäten und Richtungen sind je nach Anlage, Alter, Geschlecht und Milieu höchst verschieden. Das, was noch öfters fälschlicherweise als ganze Geschlechtlichkeit genommen wird, die Genitalität, macht bloss einen Teil der Sexualität im vollen Sinne aus . . .¹⁾

Es heisst, Bildung mache frei. Niemand wird im Ernste annehmen, dass durch blosses Kenntnisvermittlung einem jungen Menschen zur Selbständigkeit verholfen werden könne. Erziehung besteht — überflüssig das zu betonen — in Charakterbildung und Wissensvermittlung.

Vor allem die charakterologische Seite wird uns hier beschäftigen müssen. Charakter heisst Sinnesart, Eigenart, Gepräge. Wenn wir schlankweg von Charakter reden, beispielsweise einen Menschen als Charakter bezeichnen, so ist das in positivem, lobendem Sinne gemeint; es wird die Zuverlässigkeit, Beständigkeit mit diesem Sprachgebrauch betont und in Gegensatz gestellt zur Charakterschwäche oder Charakterlosigkeit. Der Ausdruck Charakter schliesst also eine Wertung in sich. Man könnte auch sagen, der Ausdruck Charakter enthält eine soziale Note; er betont nicht einfach den Eigenwert eines Menschen, sondern seinen Wert für die Gesellschaft. Und dem entsprechend werden wir bei Betrachtung der Charakterbildung auf zwei Dinge zu achten haben; nämlich einesteils die Charaktergrundlagen, wie sie im Individuum liegen und andernteils die Einflüsse der Umgebung, die modifizierend auf die Anlage einwirken. — Das zum Substantiv „Charakter“ gehörende griechische Verbum (*χαράσσω*) heisst schärfen, spitzen, wetzen; im Passivum: aufgereizt, aufgestacheln werden.

¹⁾ Christoffel: „Pubertät und Charakterentwicklung“ in Schweiz. Gewerbezeitung, 1926, Nr. 5.

Dieser Wortzusammenhang lässt also deutlich den Aussenfaktor bei der Charakterbildung erraten:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.“

(Goethe, Torquato Tasso, I, 2.)

Der Charakter formt sich also an der Umwelt; wie und woraus, das gilt es nun des nähern zu betrachten. Dabei dürfen wir uns nicht von vornherein auf das Entwicklungsalter beschränken, sondern müssen, wie mehrfach bisher angetönt, auf die Kindheit zurückgreifen. Auf die Frühkindheit vor allem, diejenigen Jahre, über welche unser Gedächtnis uns so spärlich, wenn überhaupt, Kunde gibt. Bekanntlich wird dieser Erinnerungsmangel immer wieder als Argument gegen die charakterologische Bedeutung der Frühkindheit ins Feld geführt. Mit Unrecht. In der Kindheit spielt sich alles mehr instinktiv ab als in spätern Jahren. Die Bewusstheit oder, um einen Ausdruck P. Haebberlinks zu gebrauchen, die „sekundäre Geistigkeit“ ist geringer. Wir erfassen als Kinder vorwiegend intuitiv, handeln vorwiegend instinktiv. Und was in dieser Weise vor sich geht, berührt sich mit unserm unmittelbaren Wesen viel näher, als die Bewusstseinsvorgänge. Es sitzt uns in Fleisch und Blut, könnte man sagen. Und so wird es in spätern Jahren viel weniger wieder erinnert als wiedererlebt. Und es kostet grosse Mühe, dieses unbewusste Wiedererleben in Erinnerung umzuarbeiten. Was uns gewöhnlich von Kindheitserinnerungen zur Verfügung steht, lässt sich nicht unzutreffend vergleichen mit Bojen, wie sie auf der Oberfläche eines Gewässers schwimmen und auf dasjenige hinweisen, was in der Tiefe liegt. — Dann noch etwas. Wo starke Unbewusstheit herrscht, spielt die Verarbeitung eines Eindrucks, der unser Gleichgewicht gestört hat, eine ganz geringe, die „Verdrängung“ des störenden Reizes die Hauptrolle. Mit andern Worten, es werden peinliche Erlebnisse nicht etwa weiterhin dem Bewusstsein zugeführt und in diesem zergliedert, bis der störende Affekt seine Entspannung gefunden hat, sondern es wird im Gegenteil das psychische Gleichgewicht damit herzustellen gesucht, dass das peinliche Erlebnis derjenigen Bewusstheit, die es schon hat, entkleidet wird, es wieder gänzlich oder zur Hauptsache unbewusst wird. Vielleicht bleibt etwas Nebensächliches, etwas Belangloses, eben das, was ich oben mit der Boje verglichen habe, in bewusster Erinnerung. Und man darf sich die Hebung desjenigen, was in die Tiefe des Wassers gesunken ist, keineswegs einfach und leicht vorstellen; auch wird nicht bei solcher Taucherarbeit alles so, wie es gesunken ist, gehoben werden können, sondern mit Entstellungen einmal unbewusst gewordener Dinge zu rechnen sein. —

Ich wiederhole: die Ereignisse der frühen Kindheit sind uns viel mehr in Fleisch und Blut als in bewusste Erinnerung übergegangen. Ihre Eindrücklichkeit ist oft eine derart starke, dass Wesensveränderungen aus der frühen Kindheit bis vor kurzem gar nicht als solche erkannt, sondern als ererbte Eigentümlichkeiten verkannt

wurden. Erst die minutiöse Forschung Freud's und seiner Schüler hat auf psychologischem Gebiet hier angefangen Ordnung zu schaffen. Aber es ist noch heute so, dass man sich allzugern auf dem Faulbett einer sogenannten Vererbung ausruht, wo keine solche besteht, sondern es sich um frühkindliche Prägungen handelt. — Wir wissen übrigens über die Vererbung beim Menschen noch sehr wenig; was aber die exakte Erblichkeitsforschung auf andern Gebieten bisher zu Tage gefördert hat, deckt sich in hohem Masse mit den Resultaten psychoanalytischer Persönlichkeitsforschung. Ich kann auf diesen Punkt nicht näher eingehen, sondern nur kurz betonen, dass die frühkindlichen Wesensveränderungen, insofern sie unter äussern Einflüssen zustande gekommen sind, als „Modifikationen“, nicht aber als Erbeigentümlichkeiten zu bezeichnen sind. Wie Pflanzen aus gleichem Samen, aber in verschiedenen Umweltbedingungen ihren Erbcharakter so verändern, „modifizieren“ können, dass sie kaum mehr als Geschwister erkannt werden, so eindrucklich und umgestaltend auf das junge Menschenwesen haben wir uns gewisse Kindheitseindrücke vorzustellen. — Ich bleibe vielleicht nicht ganz bei unserm Thema, wenn ich als anschauliches Beispiel einer „Modifikation“ das Gesicht anführe. Der verdiente badische Forscher W. Hellpach hat vor einigen Jahren wahrscheinlich gemacht, dass gewisse Gesichtstypen nicht auf unabänderlichen Erblichkeiten beruhen, sondern durch Umwelteinflüsse bedingt sind. Er sonderte einen fränkischen und einen schwäbisch-allemanischen Gesichtstyp. „Das fränkische Gesicht ist im Grundriss dreieckig, mit dem Kinn als Spitze, . . . die Jochbögen springen seitlich weit vor;“ von der Seite gesehen springt die Nase weit vor, sind die Lippen vorgestülpt und weicht das Kinn zurück. Das schwäbische Gesicht ist im Grundriss viereckig, mit weit ausspringenden Unterkieferwinkeln und fast senkrechten Seitenlinien des Antlitzes; der Mund ist breit, die Mundwinkel sind vertieft und oft abwärts gesenkt. Hellpach schliesst diese, hier etwas abgekürzte Beschreibung mit dem bündigen Satz: „Bei guter Fleisch- und Fettpolsterung entsteht im fränkischen Typus die Herzform, im schwäbischen die Vollmond- oder die Kürbisform des Antlitzes.“ Und nun zeigt er im weitern, wie diese Gesichter, die so einheitlich in sich und so verschieden voneinander sind, ihre Formung in der Hauptsache der Sprache, der Mundart verdanken und in den beiden Sprachkreisen, dem fränkischen und dem schwäbisch-alemanischen trotz flottanter Bevölkerung sich erhalten; die vorwiegende Zahn- und Lippenlautung bildet bei dem, der von Kind auf in Franken gewohnt, das fränkische; die vorwiegende Gaumen-Kehllautung bei dem, der von Kind auf in Schwaben gewohnt, das schwäbische Gesicht.“ Das Erbgesicht ist mehr oder minder plastisch, formsam; aus ihm wandeln Sprache und Gebaren in langem Formprozess das Erscheinungsgesicht¹⁾.

Ich könnte nun bald den Verdacht erweckt haben, die angeborene

¹⁾ Hellpach, W.: „Über Erscheinungs- und Entstehungsweise des physiognomischen Typus von Volksstämmen. (Protokoll des Schweiz. Vereins für Psychiatrie, 1922; bei Orell Füssli, Zürich, 1923.)

und im Kinde schlummernde Eigenart zu unter-, die Umwelteinflüsse zu überschätzen, der Meinung zu sein, man könne, wenn man es nur richtig anstelle und früh genug anfangen, aus einem Fisch einen Vogel, aus einem Vogel einen Fisch machen. Das wäre selbstverständlich ein Missverständnis. Worauf ich aber hinweisen wollte, das war die enorme und unserm Bewusstsein in der Hauptsache entzogene Eindrücklichkeit des frühkindlichen Erlebens und Handelns. Erziehung fängt mit den ersten Lebenstagen an und entfaltet dort, so unauffällig das scheinen mag, eindringliche und anhaltende Wirkungen. Der Säugling ist kein Spielzeug für Erwachsene. Ob ein Mensch im Laufe seines Lebens das wird, was er im besten Falle werden könnte, entscheidet sich grossenteils in der Kinderstube. Unscheinbare Versäumnisse und Disziplinlosigkeiten, Lustreizungen und Einschüchterungen dem Kleinkinde gegenüber, von denen es später bewusst nichts mehr zu erinnern braucht, spielen dennoch eine massgebende Rolle fürs Leben. — Zwei Beispiele: Ein Säugling wird an der Mutterbrust gestillt, Da erkrankt die Mutter an Gallensteinanfällen, und von da an verträgt der Kleine die Muttermilch nicht mehr, sondern erbricht. Es muss rasch zur Flaschenernährung übergegangen werden. Das Ereignis scheint belanglos. — Nach 25 Jahren zeigt sich bei dem körperlich gesunden jungen Mann eine eigentümliche Eßstörung. Ein Gourmand, beginnt er Tantalusqualen zu erleiden, da im Moment, wo er mit bestem Appetit zu speisen beginnen will, die Esslust wie abgeschnitten ist; kaum ein Bissen geht hinunter, höchstens ein paar Schlücke; und im Moment, wo die Mahlzeit nicht mehr zur Verfügung steht, meldet sich der Riesenappetit aufs neue. Gerade, was er am liebsten hat, bleibt dem jungen Manne versagt und er muss, um sich zu ernähren, zu einer neutralen und ihm höchst langweiligen Eierspeise greifen. — Die Vorbildung des nervösen Symptoms des Erwachsenen durch das Kindheitserlebnis ist deutlich: was nicht nur Nahrungs-, sondern auch Genussmittel ist, wie seinerzeit die Mutterbrust, bleibt versagt; glauben Sie übrigens ja nicht, dass bei der Heilung des Patienten das bewusste Verknüpfen von Kindheitseindruck, der ihm nur aus Erzählungen bekannt war, und seiner nervösen Eßstörung etwas zur Beseitigung des Symptoms unmittelbar beitrug. So einfach geht das nicht. Aber das gehört eigentlich nicht hierher. — Ein Mädchen wird vierteljährig von zwei grossen Muttermälern chirurgisch geheilt. Auch diese Hautoperation wird in der spätern Psychoneurose nicht wiedererinnert, sondern wiedererlebt, indem die nunmehr über dreissigjährige Dame, Mutter mehrerer Kinder, für ihre Haut zu fürchten beginnt und hauptsächlich jede männliche Berührung mit geradezu Todesangst verabscheut. Sie hüllt sich soviel wie möglich ein, trägt hohen Kragen, Handschuhe und womöglich Mantel und Überschuhe. Ist ihr doch eine Berührung passiert, so unterliegt sie einem eigentlichen Waschzwang. —

Natürlich haben solche aus dem Zusammenhang gegriffenen Beispiele keine Beweiskraft, sondern nur einigen illustrierenden Wert für das, was ich die Präformierung späterer Verhaltensweisen durch frühkindliche Eindrücke genannt habe. Von anderm aber können Sie sich

als Lehrer relativ leicht selber überzeugen. Es wird Ihnen z. B. nicht sehr schwer fallen, aus einer Schar von Erstklässlern den Typus des „Einzigen“ instinktiv herauszufinden, desjenigen Kindes, das ohne geschwisterliche Konkurrenz aufgewachsen ist, in der Kinderstube keine Gelegenheit fand weder nachzugeben noch sich durchzusetzen. Sie werden auch vielleicht das Mädchen herausfinden, das nach dem Wunsche der Eltern ein Knabe hätte sein sollen, die Erika, die als Fritzli auferzogen worden ist; und ihr Gegenstück, der Trudy geheissene Ernst. Jedenfalls liegt in solchen und andern Mängeln und Fehlern der Kinderstube eine Hauptschwierigkeit für die Schule. Und gegen den Einfluss der Eltern kommt oft der beste Lehrer nicht auf. „Gutes aus Gutem, das kann jedweder Verständige bilden“, sagt Schiller. Um aber aus Verbildetem etwas Rechtes zu schaffen, braucht es erzieherisches Genie. Entwickeln heisst, sich mit Ursprünglichem befassen und aus diesem heraus schaffen. Gleichwie der Handwerker, der Techniker und der Künstler mit den Eigenschaften seiner Rohstoffe vertraut sein muss, wenn er nicht pfuschen oder Unmögliches versuchen soll; und wie mit Rohstoff besser etwas zu machen ist als aus einem ursprünglichen Pfuscherwerk, so verhält es sich auch bei der Erziehung.

Wir müssen nun noch einmal zurückkehren zu den, wenn ich so sagen darf, innern Voraussetzungen der Charakterbildung, zu den Anlagen des Zöglings. Und es gilt dabei dasjenige hervorzuheben, was wir Triebe nennen. Trieb ist dasjenige, was uns treibt, drängt, dasjenige, dem wir in zwanghafter Weise ausgeliefert sind, dem unser Ich erst hilflos gegenübersteht, bis es dann im Laufe des Lebens mehr oder weniger lernt zu einer, immer bloss relativen, nie aber absoluten Willensfreiheit bald mehr, bald weniger mühsam zu gelangen. Wenn ich in einem Vergleich reden darf, so möchte ich sagen, die Stärke des Ichs dem Triebhaften gegenüber ist nicht grösser, als diejenige des Elefantenreiters gegenüber seinem Tier. Und doch gelingt es dem Menschen, den Elefanten sich dienstbar und zum Freunde zu machen.

Ich habe früher erwähnt, dass die Pubertät durch einen Vorstoss der Geschlechtlichkeit gekennzeichnet sei. Das ist richtig. Aber es ist nicht alles. Bevor ich aber diese Einseitigkeit ergänze, noch ein kurzes Wort über die Beziehungen des analytischen Sexualitätsbegriffes zum Platonischen Eros. Es finden sich in diesen beiden, zeitlich mehr als zwei Jahrtausende auseinanderliegenden Auffassungen derartige Übereinstimmungen, dass es eigentlich merkwürdig anmutet, wenn viele sogenannte humanistisch Gebildete das verkennen können. „Ein Dämon ist Eros“, heisst es bei Plato; das, was bei uns gemeinhin als „platonische Liebe“ gilt, die entsexualisierten Strebungen, ist also nur ein Teil des ganzen platonischen Begriffs und entspricht dem, was wir in der Freudschen Terminologie die Sublimierungen nennen. —

Man kann von einer psychischen Polarität sprechen. Jedenfalls kommt man bei der psychologischen Forschung ohne die Annahme polarer, gegensätzlicher Strebungen nicht aus. Und dementsprechend werden also den sexuellen, den Lebenstrieben entgegengesetzte Triebe postuliert. Man spricht z. B. von einer „innern Versagung“; und inso-

fern diese innere Versagung triebhafter Natur ist, wohnen ihr zerstörende Tendenzen inne. — Seien wir hier kurz und halten wir bloss fest, dass in dem triebhaften Aufwallen der Reifezeit die seelische Gegensätzlichkeit bis zur Zerrissenheit sich steigern kann. Im allgemeinen vertraut der Erzieher den sexualitätshemmenden Strebungen des Heranwachsenden viel zu wenig und leistet so dessen Selbstvertrauen nicht den richtigen Beistand. C. G. Jung hat einmal den Ausruf getan, „dass die Moral nicht in Form von Tafeln vom Sinai heruntergebracht und dem Volke aufgenötigt wurde, sondern die Moral sei eine Funktion der menschlichen Seele, so alt wie die Menschheit selber. Die Moral werde nicht von aussen aufgenötigt, man habe sie in sich selbst, nicht als Gesetz, wohl aber als moralisches Wesen¹⁾“. Wir dürfen also von einer angeborenen Moral, von einem kategorischen Imperativ des Individuums sprechen. Und es handelt sich bei der Erziehung darum, das im Heranwachsenden Bereitliegende zu ahnen, um eine möglichst geschlossene Persönlichkeit aus ihm zu bilden. „Vergessen wir nicht, dass dasjenige, was wir die Moral nennen, zwar in scheinbarem, nicht aber in wirklichem Gegensatz zum Verhalten des einzelnen sein kann, der gelernt hat, ehrlich zu sein, ruhig das Körperliche, Triebhafte in seinen Zusammenhängen mit dem Geistigen zu betrachten, nicht blindlings, sondern sehend zu urteilen und zu handeln²⁾.“

Das Ziel der Erziehung.

Von Gustav Adolf Farner.

Soviel als theoretische Pädagogen, soviel verschiedene Erziehungsziele! Es mag nicht ohne ausdauernde Beschäftigung mit den Grundproblemen des Geisteslebens überhaupt gelingen, die ungeheure Mannigfaltigkeit der Erziehungsziele als berechnete Vielgestaltigkeit zu erkennen. Eher neigt man zu einer scharfen Verurteilung und wertet den Reichtum als Zerfahrenheit, womit auch das Zutrauen zur Pädagogik als Wissenschaft erschüttert ist. Man neigt in diesem Falle zur Zuteilung der Pädagogik an die Künste, in denen Vielgestalt als Ausdruck der einzelnen schaffenden Individuen höchste Berechtigung hat. Bei näherer Prüfung will aber die Pädagogik wieder nicht mit all ihren Kennzeichen ins Gewand der Kunst passen, so dass man sich genötigt sieht, trotz der scheinbaren Willkür in der Zielsetzung und der sich daraus ergebenden Zielzerfahrenheit mit wissenschaftlicher Einsicht an die Sichtung und Ordnung der Erscheinungen der pädagogischen Theorien heranzutreten. Dabei lässt sich sowohl historisch als systematisch ordnen. Mit der Ordnung ist aber die Erklärung für die Vielgestaltigkeit noch nicht gegeben.

In der Entwicklung des menschlichen Geisteslebens lassen sich zwei Arten der Auffassung der menschlichen Bestimmung – und aus dieser ergeben sich ja unmittelbar die Erziehungsziele – deutlich unterscheiden.

¹⁾ Jung, Psychologie der unbewussten Prozesse. I. Aufl. Rascher, Zürich, 1917. S. 41.

²⁾ Christoffel, Pubertät und Charakterbildung.