



Zulliger_H_1930

Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule

Hans Zulliger

Source: *Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Natur- und Geisteswissenschaft*, Vol. XVI (No. 3/4, 1930), pp. 39ff.

Die Begriffe „Führerschaft und Gemeinschaft“ stehen heute auf Hochkonjunktur, und besonders alle möglichen Schulverhältnisse werden rasch mit der neuen Marke versehen und als „Gemeinschaftsschulen“ hochtönend feilgeboten. Deshalb mag es einem widerstreben, das Problem nun auch von der psychoanalytischen Seite her angeschnitten zu sehen, und man ist geneigt, wenig Neues zu erwarten. Die psychoanalytische Pädagogik treibt den Lehrer jedoch mitten in den Fragenkomplex „Führer-Masse“ hinein. Sie setzt voraus, daß sich der Lehrer selber einer psychoanalytischen Kur unterzogen und jenes Gefühlsverhältnis erlebt hat, das Freud zum Unterschiede eines anderen Zweierverhältnisses, der Paar-Relation, als „Masse zu zweien“ bezeichnet hat. Damit ist bereits umschrieben, was wir unter „Führer und Gemeinschaft“ begriffen haben wollen: es handelt sich um keinerlei äußerlichen Aufputz, sondern um die psychische Konstellation einer Schülermasse zu ihrem Lehrer-Führer und umgekehrt.

Wir fragen uns: Was für Bedingungen affektiver Natur stellen jene Bindungen her, damit sich die Individuen einer Schulklasse als „Masse“ im Freudschen Sinne untereinander identifizieren, und damit sie vom Identifikationswunsche mit dem Lehrer-Führer und dessen ethischer Leitidee in genügendem Ausmaße gepackt und durchdrungen werden, so daß die Beziehung „Führer-Masse“ entsteht, die Ichideale beeinflusst und das Gefühlsverhältnis zu Sublimierungsleistungen ausgewertet werden kann.

Der analysierte Lehrer fühlt sich seinen Schülern gegenüber sowieso in einer neuartigen Gefühlsbeziehung. Er steht den Kindern sachlicher gegenüber, seine Arbeit ist weniger als vor seiner Kur persönlich und libidinös gefärbt; er ist erstaunt, was für ein Maß von Haß er zu ertragen imstande ist; sein Berufsnarzißmus ist in einer Art eingeschränkt, daß er es nicht mehr als Beleidigung oder mit Angst empfindet, wenn seine Bemühungen an den Schülern keinen Erfolg zeigen wollen, und er ist nicht gewillt und versteht es zu vermeiden, jenen libidinösen Ansprüchen entgegenzukommen, die die Kinder an ihn stellen wollen — er hält die Versagung aufrecht. Das neue affektive Verhältnis des Lehrers zwingt ihn zu einem neuen Verhalten. Und das neue Verhalten ist dasjenige des Führers einer Masse gegenüber, auf das diese reagiert. Somit beginnt die psychoanalytische Pädagogik bereits mit der vollendeten Analyse des Lehrers, und sie bedient sich in der Folge des theoretischen Rüstzeuges, das uns Freud in den Abhandlungen „Massenpsychologie und Ich-Analyse“, „Zur Einführung des Narzißmus“, „Totem und Tabu“ und in den „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“, insbesondere jedoch im ersterwähnten Werke gegeben hat.

Es soll hier nicht wiederholt werden, was uns Freud über die Dynamik des seelischen Ablaufes



im Verhältnisse „Masse und Führer“ darlegte. Wir wollen uns nur daran erinnern, daß am Anfang der Kulturentwicklung der Menschheit die gemeinsame Not stand, deren gemeinsame Bekämpfung zur ersten Massenbildung, der Bruderhorde vor dem Tode des Urvaters, führte.

Der Lehrer-Führer hat die etwas heikle Aufgabe,

- 1) zugleich alles zu erlauben, sodaß die Kinder sagen: „Hier kann man machen, was man will!“ – „Bei diesem Lehrer ist alles erlaubt und macht nichts!“ und
- 2) gemeinsame Not in der durch den staatlichen Schulzwang zufällig zusammengewürfelten Schülerschar zu schaffen, jedoch dafür zu sorgen, daß er selber an der Bewältigung dieser Not teilnimmt, um nicht als gehaßter „Urvater“, eher als geliebter „Häuptling“ der „Bruderhorde“ empfunden werden zu können.

Ein kleines Beispiel aus der Praxis mag veranschaulichen, wie diese Aufgabe gelöst werden kann: Die neue Klasse wird gefragt, wer radfahren könne. Es melden sich zwei Drittel der Kinder. Der Lehrer teilt mit, daß er von einem Fabrikherrn, dessen Werkstätten 30 km vom Schulorte weg liegen, die Erlaubnis erhalten habe, mit der Klasse innerhalb von acht Tagen den Betrieb anzusehen. Da kein Geld für die Bahnreise vorhanden ist, sei keine andere Möglichkeit, als daß man mit Rädern hinfahre. Innerhalb von der gestellten Frist wird notwendig, daß die Nichtradler in der Kunst des Radfahrens unterrichtet werden. Die Schüler, die Räder besitzen, stellen diese zur Verfügung und übernehmen es, ihren Kameraden das Fahren zu lehren. Dazu werden bestimmte Zeiten und Orte abgemacht. Hierauf müssen die Schüler dafür besorgt sein, daß zur Reise ein jeder ein Rad hat, man muß sich solche ausleihen. Da man gezwungen ist, abzukochen, muß allerhand Material mitgeführt werden. Die Verteilung, durch die Schüler selbst vorgenommen, will gut erwogen sein. Für die Hinfahrt läßt der Lehrer unter dem Vorwand, den Autos auszuweichen, eine Route wählen, von der er erwarten kann, daß Nägel eingefahren werden und daß es Pannen gibt. Diese zwingen die Schüler, einander gegenseitig zu helfen. Einige Eifrige rennen voraus. Dabei geht der Mann mit den Kochkesseln verloren und muß gesucht werden. Das gibt Flüche, aber schließlich findet man, es sei eben nötig, ähnlich wie die Radfahrklubs, Fahrdisziplin zu halten — und auf der Rückreise klappt alles: die Disziplin ist als gemeinsam empfundene Notwendigkeit entstanden und erlaubt das Fahren auf der Autostraße ohne besondere Organisation durch den Lehrer und ohne Zwischenfall.

Nach der Fahrt schlagen die Schüler vor, ein Erinnerungsbuch zu verfassen. Jeder Schüler, und auch der Lehrer, schreibt und zeichnet Beiträge auf lose Blätter. Die Aufsätze werden gemeinsam von den Schülern korrigiert, ins reine geschrieben und verziert, Illustrationen und Photos werden eingeklebt, die Blätter in Pappdeckeln zu einem Buche gebunden. Man macht Kleisterpapiere und liest eines aus, um die rohen Deckel einzufassen. Das fertige Buch wird einem jeden Mitarbeiter auf zwei Tage zur Durchsicht überlassen und hernach zum beliebigen Gebrauche in der Klassenstube archiviert.

Ähnliche gemeinsame oder Gruppenarbeiten können in sämtlichen Fächern gemacht werden. Wo dem Lehrer gestattet ist, sogenannten „Gesamtunterricht“ zu betreiben, ist die Organisation gemeinsam zu lösender Aufgaben besonders erleichtert. So erlebt der einzelne Schüler, daß er im Vereine mit Kameraden etwas zustande bringt, was ihm als Einzelner nicht möglich würde. Die individuelle Höchstleistung dient nicht egozentrischen Tendenzen, sie entspringt der Verantwortung des Einzelnen der Gesamtheit gegenüber. Dabei werden die Bande der Brüder-



lichkeit gefördert. Identifikation wird als Klassengeist (Gemeinschaftsgeist) und gerne geleistete Hilfsbereitschaft fühlbar. Der Ratschläge erteilende und mitarbeitende Lehrer wird miteinbezogen und nicht als feindschaftlicher Faktor im werdenden Organismus empfunden.

Für ihn besteht die Gefahr, daß er zu sehr nur Beschützer, gütiger Helfer, Kamerad und in den Hintergrund des Geschehens gedrängt wird. Die Schüler lehnen jedoch einen, wie sie sagen „schwächlichen“ Lehrer ebenso stark ab, wie den Tyrannen. Bei wirklicher vollständiger Schülerautonomie, wo der Lehrer auf die Stufe der Schüler regrediert, zerfällt die „Gemeinschaft“ aus Mangel an einem Führer, wird disziplinos und löst sich in Parteistreitigkeiten auf; Schüler, die durch physische Kraft imponieren und auf jeden Fall „dämonisch“ wirken, d. h. der Triebseite der Masse entgegenkommen und durch ihre Primitivität bestechen, ergreifen die Führung der Gruppen, und man kann sich beim Zusehen wundern, wie rasch und gern junge Menschen auf Entwicklungsstufen zurückfallen, die sie längst überschritten hatten. Richtige Führung verhindert solche Entwicklungen, der psychoanalytisch geschulte Pädagoge hat die Mittel dazu zur Hand.

Es ist angezeigt, hier eine Zwischenbemerkung einzuschalten:

Die psychoanalytischen Therapeuten sind geneigt, die Pädagogik in direkten Gegensatz zur Analyse zu stellen. Pädagogik, sagen sie, heißt verbieten, gebieten, unter Strafandrohung oder mit Belohnungen verdrängen, auf jeden Fall verdrängen helfen, Psychoanalyse dagegen heißt nichts verbieten, ablaufen lassen, nichts verdrängen. Die analytischen Therapeuten wollen die Realitätsanpassung der Patienten erreichen. Ihre Kur bezeichnen sie als eine „Nacherziehung“. Sie prägen den Begriff der Sublimierung als desexualisierter und auf feinere und sozial wertvollere Ziele hing gerichteter Triebenergie. Sublimierungsfähigkeit sehen sie als Wert, Sublimierungen als Ziele, die Überwindung unerledigter Ödipuskomplexe als Endziel an.

Die Pädagogik bedeutet letzten Endes die Abwehr der erwachsenen Generation gegen die Ödipuswünsche der Kindergeneration, sie will die Realitätsanpassung der Kinder fördern und erreichen — und man kann sich eine Pädagogik denken, die ihre der therapeutischen Analyse so ähnlichen Ziele auf einem dieser Analyse ähnlichen Wege zu erreichen sucht und nicht absolut im Gegensatz zu ihr zu stehen braucht.¹ Falls man von psychoanalytischer Seite her den Begriff der Pädagogik nicht so weit und nur in ihrem alten, historischen Sinne fassen will, alsdann muß für die neue Pädagogik, die via Triebumsetzung und Sublimierung die Realitätsanpassung und den Zerfall der Ödipuskomplexe erreichen will und kann, ein neuer Terminus gefunden werden, um sie von der Pädagogik der Dressur und Abrichtung zu unterscheiden. Das ist bereits getan: wir nennen sie die „Psychoanalytische Pädagogik“.

Sie ist m. E. vielmehr ein massen- als ein individuell-psychologisches Problem, sie will vorbeugen und entspricht eher der Hygiene als der Medizin. Der psychoanalytisch orientierte Lehrer-Führer wird also nicht die einzelnen Kinder, sondern deren Gesamtheit „lieben“, er wird nicht als ein Tyrann unter Strafandrohung Gesetze erlassen und verdrängen helfen, er wird aber mit seinen Schülern auch nicht auf der Stufe von frère et cochon stehen. Den Kindern gegenüber

¹ Damit wollen wir den prinzipiellen Unterschied zwischen der Psychoanalyse als Wissenschaft vom Unbewußten und der Pädagogik als einer an weltanschaulichen und kulturellen Zweckidealen orientierten Lehre nicht verwischen.



wird er sich gewiß verständnisvoll, geduldig und menschlich, ruhig-sachlich verhalten, und er stellt seine Idee immer wieder in den Vordergrund und hält zähe an ihr fest.

Dabei muß er seiner Mittlerrolle bewußt werden. Er entspricht, um den Vergleich mit den ursprünglichen Massenbildungen zu ziehen, weniger dem Urvater, auch nicht seinem Symbol und Ersatz nach dessen Aufzehrung, dem Totem, sondern dem Häuptling, Medizinmann, Priester, der das übermenschliche, tabuierte, mit „Mana“ ausgestattete, vor allem jedoch das vermittelnde Zwischenglied zwischen der Masse und dem vergotteten Urvater bedeutet.

Der Lehrer-Führer vermittelt zwischen Trieben und Ichideal seiner Schüler wie ein Parlamentar, der von beiden feindlichen Seiten her mit außerordentlichen Vollmachten ausgerüstet ist. Er leitet Versöhnungen der auseinanderstrebenden Instanzen in die Wege, indem er Ansprüche des Ichideales, wo diese überstrenge sind, kritisiert und heruntersetzt, aber auch die Triebansprüche dämpft und ihnen hilft, sich ichgerecht zu betragen: er muß für die Triebäußerungen seiner Schüler immer eine Handvoll entsprechender Spiele oder Arbeiten als Sublimierungsmöglichkeiten bereit halten und anbieten können. Ferner sollte er Kinder, die aus irgend einem affektiven Grunde nicht in die Gemeinschaft passen oder sich in diese einfügen können, durch psychoanalytisch orientierte Besprechungen² oder ebensolches Verhalten wieder gemeinschaftsfähig zu machen imstande sein.

Da ich mit der Zeit haushalten muß, kann ich Ihnen, meine Damen und Herren, nicht an Beispielen zeigen, wie sich in der Praxis die oben angeführten Postulate alle verwirklichen lassen. Es liegt mir daran, Ihnen möglichst plastisch vor Augen zu führen, was letzten Endes die Führerschaft ausmacht. Sie setzt erst dann so recht ein, wenn der Lehrer sich schließlich so sehr das Vertrauen der Schüler erworben hat, daß sie ihm Geständnisse machen können. Alle Schuld ist schließlich Ödipusschuld. Alle tragen solche auf sich. Es gilt, den Kindern zu zeigen, daß alle gleiche Schuld tragen, das heißt, aus einem Einzelgeständnis muß ein Massengeständnis provoziert werden, und Gewissensentlastung und erzieherische Nachwirkung erstrecken sich alsdann auf die Gesamtheit der Individuen einer Schülerschaft.

Dafür nun ein Beispiel:

Wie ich an einem Septembermorgen ins Klassenzimmer trete, entdecke ich auf dem Lehrertische eine schöne, große Aprikose. Sie muß mir von einem Schüler gebracht worden sein. Solches bedeutet nun bei Schülern im Alter von 13 bis 16 Jahren etwas Außerordentliches, daß sie — es sei denn gemeinsam zum Geburtstage des Lehrers oder zu Weihnachten — dem Lehrer etwas schenken. Denn jeder würde dabei empfinden, daß der Geber den Lehrer irgendwie bestechen, sich in der Gemeinschaft vor die andern setzen, sich auszeichnen, oder — etwas abbüßen will. Ich bin verwundert und frage, wer die Aprikose hingelegt habe. Ein 15 jähriger Junge, nennen wir ihn René, kommt hervor und teilt mit, er habe mir die Frucht gebracht, und er wolle mir dann eine Geschichte erzählen, wie er dazugekommen sei. An der Heimlichtuerei merke ich sofort, daß es mit der Aprikose eine besondere Bewandnis habe, und darum fordere ich den Jungen auf, die Geschichte vor der ganzen Klasse zu erzählen. Er zögert erst, dann

² v. Aichhorn, Verwahrloste Jugend, Wien, 1927. Pfister, Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen, Bern, 1925. Zulliger, Gelöste Fesseln, Dresden, 1927.



entschließt er sich doch und berichtet:

„Gestern nachmittag, als Ernst (ein Kamerad) und ich von der Schule heimgingen, da sagten wir zueinander, wir müssen noch etwas anstellen. Denn wir hatten schon lange keinen Streich mehr verübt. Da kamen wir beim Garten des Herrn Giamara vorüber. Ah, sagte ich, jetzt weiß ich was! Schau dort die Aprikosen; Ei, wie bekomme ich einen Hunger! — Wie kommen wir in den Garten? fragte mein Freund. Wir klettern über die Ladenwand. — Als wir drüben waren, sahen wir die Johanna Giamara, die guckte zum Fenster hinaus und schrie, was wir da wollten. Aber das Mädchen war uns zu dumm. Ich legte den Finger auf den Mund und sagte, wir spielen Krieg, und der Feind sei uns auf den Fersen, und sie solle uns nicht verraten. Sie entgegnete, daß sie vom Feinde nichts merke, und wir sollen nur durch den Grünhag schlüpfen, dann sähe uns unser Gegner nicht. Das wollten wir gerade, denn so konnten wir leicht zu dem Bäumchen kommen. Und die Johanna sah uns auch nicht mehr. Wir krochen zu dem Bäumchen, gaben ihm einen Fußtritt, und eine schöne Anzahl von den Früchten fiel herunter. Sie wurden in den Taschen versorgt, und dann machten wir uns in den nahen Wald davon. Dort packten wir die Aprikosen aus und verteilten sie. Und wir haben beschlossen, die schönste Aprikose muß der Lehrer haben — und da ist sie!

Ernst hat noch gesagt: Was wird der Lehrer für Augen machen, und was sagt er dazu? — und ich habe geantwortet: Ja, das nimmt mich auch wunder, aber er wird die Aprikosen wohl auch gerne essen!“

Der Junge schließt seinen Bericht, schaut mich etwas unsicher an und begibt sich an sein Pültchen.

In aller Augen lese ich Erwartung.

„Es ist schön von dir, lieber René“, sage ich freundlich, „daß du mir auch eine Aprikose gebracht hast, ich danke dir dafür!“ — Dann warte ich ein Weilchen, beobachte die Spannung in der schweigenden Klasse und fahre dann ruhig zu ihr gewendet fort: „Aber schaut, ich kann diese Frucht nicht essen. — Warum wohl?“ — Es will mir noch niemand Antwort geben. — „Wenn ich jetzt fünfzehn, vielleicht auch achtzehn Jahre alt wäre, wenn ich ein Junge oder ein Mädchel wäre in eurem Alter, dann würde ich mich nicht besinnen, ich könnte die Frucht ohne weiteres essen — ich weiß, daß ich als Bub auch etwa Kirschen stahl, oder einen Apfel, eine Birne von den Bäumen der Nachbarn pflückte — aber warum kann ich jetzt diese Aprikose nicht essen, die mir doch jemand geschenkt hat?“ Nun entspinnt sich ein sehr lebhaftes Gespräch.

„Weil sie gestohlen ist!“ — „Ich habe sie nicht gestohlen!“ — „Aber Sie wissen, daß sie gestohlen wurde!“ — „Ich sage euch ja: wenn ich ein Junge in eurem Alter wäre, dann könnte ich sie essen!“

René meldet sich: „Lehrer, ich habe Ihnen die Aprikose nicht etwa deshalb bringen wollen, damit Sie an dem Diebstahle auch mitschuldig sind, und damit es dann heiße, wenn der Streich auskommt, Sie hätten mitgeholfen!“ — „Lieber René, ich weiß wohl, daß du die Verantwortung für den Streich selbst übernimmst. Selbstverständlich werde ich dich nicht verraten, ebensowenig, wie dich einer deiner Mitschüler verraten wird, du wirst sehen! —



Das ist es also nicht!“

Schließlich erklärt eine schon sehr reif denkende Schülerin: „Es verhält sich so: der Erwachsene hat nicht das gleiche Gewissen, wie das Kind — was einem Kinde noch möglich ist, das ist dem Erwachsenen nicht mehr möglich — ich verstehe, warum der Lehrer die Aprikose nicht essen kann!“

„Elsa hat ganz recht, sie hat den wahren Grund erraten. Ich denke, die Aprikose würde mich würgen, darum gebe ich sie René lieber wieder zurück, aber dennoch, ich danke ihm für den guten Willen und dafür, daß er so mutig gewesen ist, die Geschichte vor der ganzen Klasse zu erzählen!“

Der Rest der Stunde wurde zum Rechnen von schriftlichen Aufgaben verbraucht. Nach der Pause kam der ärmste Schüler meiner Klasse strahlend zu mir und berichtete: „Jetzt habe ich auch noch etwas von dem Diebstahl gehabt, René hat die Aprikose mir gegeben!“

Noch bevor der halbe Tag zu Ende war, ließ ich dann die andern Kinder von Diebstählen erzählen, indem ich sagte, ich wisse wohl, daß jedes Kind in seinem Leben mal etwas gestohlen habe. Von den Diebstählen kamen wir auf den Selbstverrat zu sprechen, wir erkannten schließlich die Tatsache, daß René eine der Aprikosen in die Schule brachte, als Selbstverrat, der im Dienste der Sühnetendenz steht.

Der Stoff „Diebstähle-Gewissen-Sühne“ beschäftigte uns in der Folge noch viele Stunden.

Überlegen wir uns hier, was getan worden ist.

Das Einzelerlebnis, der Diebstahl René's und seines Genossen, wurde zum Gesamterlebnis der Klasse gemacht, indem die Geschichte vor den Kameraden erzählt und diesen später gezeigt wurde, daß sie genau die gleichen sind wie der gestehende „Sünder“ — denn sie berichteten von ihren eigenen Diebstählen. Gleiches Schuldbewußtsein fördert die Identifizierung der Massenindividuen. Es verunmöglichte den Verrat an René. Es mußte verhindert werden, daß René bestraft wurde: sonst wäre die Sühne vorhanden und der Fall für den Jungen abgetan, „abbezahlt“ gewesen, wie die Kinder sagen. So wie nun die Sache lag, mußte sie ihn in Konflikt bringen und zu einer selbstgewählten Sühne zwingen. Diese war schon damit angedeutet, daß er die Aprikose, die der Lehrer zu essen verweigerte, nicht selbst verzehrte — er gab sie dem ärmsten unter seinen Kameraden — und das ist offenbar schon ein Opfer.

- 46 -

Dem Ideal des Jungen wurde einfach das strengere Ideal des Erwachsenen gegenübergestellt. Der Junge, der seinen Führer lieb hat, will werden wie der Führer (Identifikationswunsch), er introjiziert ihn, die Ideale des Führers werden zu seinen Idealen.

Der Beweis dazu fehlt nicht: im darauffolgenden Winter, so wurde mir von Kameraden René's berichtet, ging der Junge mit einigen jüngeren Knaben in die Stadt. Diese beabsichtigten, bei dem Kiosk eines italienischen Kastanienbraters spanische Nüßchen zu stehlen. René verhinderte es, indem er erklärte, da helfe er nicht mit.

Hier spielt er deutlich eine ähnliche Rolle, wie sie sein Lehrer bei der Geschichte mit den Aprikosen spielte. Daß diese auf alle Fälle wirkte, konnte aus einem freiwillig geschriebenen Be-



richt (sog. „Freier Aufsatz“) Renés ersehen werden. Der Junge schrieb mir im Frühjahr einmal, daß er der Frau Giamara geholfen habe, den Pflanzplatz umzustechen, der an denjenigen von Renés Eltern stößt. Die Frau habe ihm dann Geld geben wollen, er habe es jedoch nicht angenommen, und als sie in ihn gedrungen sei, da habe er ihr erklärt, die Arbeit sei schon zum voraus bezahlt, er habe ihr einst ein paar Aprikosen gestohlen, was die Frau mit einem Lachen quittierte.

Man wird mir nun ungefähr folgende Einwände machen:

Gut, es ist ersichtlich geworden, daß sich der Held der Geschichte, René, in seinem Gewissen verändert hat, aber wir sind durchaus nicht sicher, ob das Gesamterlebnis der Gemeinschaft auch auf die Gesamtheit in dem Sinne gewirkt hat wie bei René.

Bei dem ärmsten Jungen der Klasse, der die Aprikose schließlich verzehrte, hat die beabsichtigte moralische Einwirkung jedenfalls keinen Erfolg gehabt. Obschon doch damals der Eindruck noch frisch, noch nicht halb oder ganz vergessen war, und wenn je, dann jetzt hätte wirken müssen.

Aber wir wissen, daß Erziehung eine Entwicklung, einen Ablauf bedeutet, darum Zeit braucht und damit bestätigt, daß etwas gewachsen ist. Wir haben ja bei der Prügelpädagogik die raschen Resultate erfahren und gesehen, daß sie nur Firnis sind. Unsere Einstellung verbietet auch, daß dem armen Jungen mit einem Tadel oder einer Mahnung begegnet wurde, als er zeigte, daß die beabsichtigte moralische Einwirkung bei ihm keine unmittelbaren Früchte trug. Sein Zutrauen durfte nicht durch irgendwelche Einschüchterung erschüttert werden.

Die Beeinflussung der „Masse“ zeigt sich an einem Vorfall, der sich im Winter nach der Aprikosengeschichte abspielte. Die Mädchenklasse hat an gewissen Tagen Kochschule. Nun hatte die Parallelklasse eines Kollegen mit der gleichen Kochlehrerin Kuchen gebacken, und die Schülerinnen durften ihrem Lehrer ein Stück davon bringen. Meine Mädchen hörten davon, und als sie später auch zum Kuchenbacken kamen, gaben sie sich dabei außerordentliche Mühe in der Absicht, mir nun auch, wie ihre Altersgenossinnen in der Parallelklasse es mit ihrem Lehrer hatten tun dürfen, von dem Gebäck zu bringen. Doch die Lehrerin gestattete es nicht, der Rest des Kuchens mußte einer Familie im Nachbarhause gebracht werden. Das fanden meine Schülerinnen „ungerecht“, daß ihnen nicht gegönnt wurde, ihren Lehrer mit den Erzeugnissen ihrer eigenhändigen Kochkunst zu erfreuen.

In der darauffolgenden Kochstunde nun machten sie „Rindsplätzchen“ (etwas ähnliches wie Wiener Schnitzel), und als die Kochlehrerin nicht gerade hinsah, verschwanden zwei davon an einem versteckten Orte: die legte man für den Lehrer weg, er sollte sie am nächsten Tage in der großen Vormittagspause verspeisen können.

Am andern Tage jedoch imponierte die Sache der Mädchenschar wenig mehr: sie hatten Zweifel daran, daß sie richtig gehandelt hatten, und „ob unser Vorgehen vom Lehrer und überhaupt“ als gut befunden werden könne. Darum beschlossen sie, die Plätzchen lieber selber zu essen (dazu hatten sie diese ja zubereitet) und der Kochlehrerin alles mitzuteilen: was sie heimlich getan, warum sie es getan hatten, und sie gaben dabei ihrer Unzufriedenheit unverhüllten Ausdruck.

Die Lehrerin empfand die Vorwürfe als Respektlosigkeit, und sie verklagte mir die „ungezoge-



nen“ Schülerinnen.

Durch einen Zufall also — nämlich darum, weil die Kochlehrerin klagte — war es mir möglich, von diesem Vorfall etwas zu vernehmen und die bestimmte Einsicht zu erhalten, daß die „Aprikosenlektionen“ nicht ohne Wirkung auf die Gesamtheit der Schüler geblieben war. Es ist anzunehmen und kein überheblicher Gedanke, daß auch in den Knaben eine ähnliche Entwicklung wie bei den Mädchen hat einsetzen müssen, auch wenn kein handgreiflicher Beweis dazu vorliegt: die innerliche Veränderung entspricht dem Kausalitätsgesetz.

Man ist wohl versucht, mir entgegenzuhalten: Wie kann denn bewiesen werden, daß die Geschichte mit den Rindsplätzchen im Zusammenhange steht mit der Aprikosengeschichte? Wäre nicht denkbar, daß die Mädchen überhaupt von sich aus so reagiert hätten, wie uns erzählt worden ist?

Es wäre aus freiwilligen Niederschriften der Schülerinnen nachweisbar, daß es ihnen vor der Aprikosengeschichte nicht so sehr darauf ankam, etwas zu entwenden, von dem sie zudem noch das Gefühl haben mußten, es gehöre eigentlich ihnen, wie es bei den Rindsplätzchen doch der Fall war.

Jetzt sagten sie aus, daß sie darüber zweifelten, ob ihr Entwenden und Verstecken der Rindsplätzchen „vom Lehrer und überhaupt“ moralisch gewesen sei. Der Hinweis auf den Lehrer weist doch gewiß auf die erhaltenen „Sittenlektionen“ hin. Die Mädchen dachten wohl, ich würde, falls ich wüßte, wie die Rindsplätzchen in meinen Besitz kamen, in Analogie mit der Aprikose verweigert haben, diese zu essen. Dazu kommt nun noch der eigene Zweifel, ob das, was sie taten, „überhaupt“ gut gewesen sei. Der moralische Anspruch des Lehrers, des Erwachsenen wird als eigener Anspruch empfunden. Dies wird aus der eigenen Beurteilung der Täterinnen ganz deutlich.

Blicken wir zurück und überlegen wir uns den weitschichtigen Prozeß, den die Aprikosengeschichte auslöste, dann dürfen wir behaupten: Das Einzelgeständnis, vom Führer zum Gemeinschaftsgeständnis erweitert, wirkte nicht allein auf das Ichideal und das Gewissen jenes einzelnen Kindes, das das ursprüngliche Erlebnis hatte (in unserm Falle auf René), es wurde vielmehr am Ideal-Ich aller Schüler der Gemeinschaft etwas verändert oder beigefügt.

Dabei wurde von seiten des Führers nicht mit äußerlich auferlegten Geboten oder Verboten, mit Überredung, Versicherung auf Belohnung oder Strafandrohung, kurz, nicht mit dem Zwang gearbeitet: die Veränderungen kamen aus innerlicher Nötigung, aus der Identifikationstendenz, aus dem Wunsche nach Angleichung (um mit Pfister zu reden) der Schüler mit ihrem Lehrer zustande.

Meine Damen und Herren! Der Lehrer, der auf oben erwähnte Art, gleichsam als Brennpunkt die Schuldbekennnisse der Schüler auf sich zu lenken versteht, welchen „unmoralischen“ Inhaltes diese auch seien, die Gewissen entlastet und die Triebansprüche mäßigt, wächst über seine Eigenschaft als Wissensübermittler hinaus zum Führer, und ebenso organisch wird aus der Schülerschar eine „Gemeinschaft“, das heißt eine Masse, deren Individuen sich untereinander identifizieren und ein gleichmäßiges und gemeinsames Ichideal bilden, dessen Vertreter sie im Führer erblicken.

Die Besprechungen nehmen gewiß viel Zeit in Anspruch, und von Seiten der Pädagogen wird



die Frage relevant, wie unter solchen Umständen denn das vorgeschriebene wissenschaftliche Pensum erreicht werden könne. Aber die bei den Besprechungen vorübergegangene Zeit wird mehr als nur eingeholt durch die Intensität des Lernbetriebes, wie sie sich als Folge der Gefühlsbeziehung in einer wie oben geschilderten Schulklasse ohne besonderes Hinzutun des Lehrers ergibt. Wo die hier skizzierte Einstellung die Schüler an den Lehrer bindet, da hält auch das Gedächtnis besser, und allgemein und in sämtlichen Fächern wird rascher und leichter verstanden und begriffen.

Es ist gesagt worden, das Wesentliche am Führertum bestehe in der Faszination, der Führer sei als solcher geboren, so wie der Künstler eben als Künstler zur Welt gekommen sei. Vielleicht mag das für die Führer und Künstler von großem Formate richtig sein. Es würde jedoch keinem Menschen einfallen, z. B. in der Malerei die ungeheuer vielen mittelmäßigen, eher durch Fleiß als durch Begabung und reichliche Phantasie gewordenen sog. Talente nicht und nur die wenigen ganz Großen des Jahrhunderts als „Künstler“ zu bezeichnen. Ähnlich verhält es sich mit dem Führertum: in einem gewissen, für den bescheidenen Anspruch des Lehrers sicherlich genügendem Grade läßt es sich erlernen. Es ließ sich nicht erlernen aus den Feststellungen der alten Schulpsychologie, die alle nur beschreibender und statistischer Art sind. Aber die Untersuchungen Freuds und der Psychoanalyse haben uns über den Ablauf und das Wesen der Beziehung Masse-Führer so weit unterrichtet, daß wir aus ihrer Kenntnis schon heute praktisch ebensolchen Nutzen ziehen können, wie ihn die Neurosenforschung aus der psychoanalytischen Forschung gewonnen hat.

Die praktische Auswertung der massenpsychologischen Erkenntnisse, die tieferen und dynamisch erfaßten und in die Tat umgesetzten Zusammenhänge der Psyche des Massen- und des Führerindividuums, wie Freud sie uns gab, angewendet auf die Erziehung, das, meine ich, ist die psychoanalytische Pädagogik wie wir sie in der Schule betreiben können.