

---

---

# ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO- ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

---

---

IV. Jahrgang

Juni—Juli 1930

Heft 6/7

---

---

## Die Zukunft der Aufklärung und die Psychoanalyse

*Vortrag, gehalten in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung im April 1930*

Von Erik Homburger

### I

Von allen analytisch gebildeten Personen, die heilen oder erziehen, sieht der Lehrer noch am wenigsten voraus, zu welcher Haltung ihn seine neue Einsicht bringen wird. Aus der klinischen Analyse hat er das Unbewußte erfassen gelernt; aber die exakte Psychoanalyse Erwachsener ist von der Tätigkeit des psychoanalytisch gebildeten Erziehers wesentlich verschieden. Dem klinischen Analytiker ist eine möglichst indifferente Haltung geboten, der gegenüber sich die psychischen Mechanismen in einer gewissen Eindeutigkeit enthüllen, da der Analysand bereits eine Überbetonung jener Affekte mitbringt, die das Leben in kräftiger Art ausgewählt hat; im Erzieherischen ist alles labiler. Nicht nur, daß man das Getriebe wesentlicher Mechanismen vor ihrem entscheidenden Endkampf kennen lernt, (so daß immer mit einer Unbekannten zu rechnen ist — dies ist ja schon in der Kinderanalyse der Fall), — sondern noch wichtiger ist: unser Verhältnis zu unseren Zöglingen kann der Gegenseitigkeit und einer wenn auch sehr geklärten Affektivität nicht entraten. Wir schalten in der Übertragungsrolle, die uns zufällt, unsere Person nicht aus, sondern spielen mit unserer ganzen (sei es: analysierten) Person eine wirkliche Rolle im Leben des Kindes: Es bleibt das Y in unserer Persönlichkeit, mit dem wir auf das X in der Entwicklung des Kindes einzuwirken haben. Vergessen wir auch nicht, daß im Besonderen der Lehrer sich etwa vom Erziehungsberater noch dadurch unterscheidet, daß er seine unmittelbar erzieherischen Pflichten meist nur in Imponderabilien der richtigen Haltung während der Ausübung seiner Lehrerpflichten er-

füllen kann. Seine Hauptpflicht und auch der Schwerpunkt seiner erzieherischen Einwirkung liegt im Lehren; er hat zu bilden, darzustellen, zu klären, aufzuklären. Daß er sein neues Wissen von der Welt in diese seine Hauptpflicht, die Darstellung der Welt, hinübernimmt, wird den analysierten Lehrer einerseits vom Analytiker und analytischen Erzieher, auf der anderen Seite von dem alten, nicht durch die Psychoanalyse beeinflussten Lehrer wesentlich unterscheiden. Zwischen beiden wird der analysierte Lehrer etwas Drittes, Einheitliches werden müssen.

Ich will nun diese Aufgabe des Lehrers: lehrend, belehrend, aufklärend zu wirken, untersuchen, indem ich das Wort „aufklären“ im gebräuchlicheren Sinn nehme und dann von dem engeren Problem der sexuellen Aufklärung zum Aufklärungsproblem überhaupt fortschreite. Dieser Wegbeginn ist kein willkürlicher, denn tatsächlich trifft sich in der Frage der sexuellen Aufklärung das Analysieren und das Lehren auf grundsätzliche Weise.

Als Beispiel diene zunächst die Aufklärung eines Schulkindes aus meinem Volksschulkurs. Vor zwei Jahren kam eine englische Dame, Mutter des 7 jährigen Richard aus meinem Volksschulkurs, zu mir, um mir mitzuteilen: ihr kleiner Sohn zeige eine solche Fragelust, daß sie sich dem nicht gewachsen fühle — und vor allem wünsche sie, ein Mann solle ihm antworten, wenn er auf das Sexuelle käme. Ich bestellte den kleinen Richard am Nachmittag, er fragte und ich antwortete, und wir wiederholten das einige Male, wobei er nach Gott und der Welt frug — dabei auch nach dem Kinderkriegen. Alles wurde gewissenhaft beantwortet; daß er erstaunlich viel verstand und aufnahm, ist das einzig Bemerkenswerte an diesen Fragestunden. Übrigens hatte ich noch kein Ohr fürs Unbewußte, ich antwortete als guter Bürger. Als einziges Gesetz erfüllte und befolgte ich, daß man dem Kind nicht mehr aufdrängen darf, als es fragt. Die Grenze seines Fragens war die Rolle des Mannes. Er erfuhr aber, daß der Samen des Mannes in die Frau kommt und dort der Frau zu einem Kind verhilft; diese Aufklärung ist das Wesentliche für unsere weitere Erörterung.

Nach einem Jahr äußerte Richard wieder das Bedürfnis zu fragen. Gleich, als er kam, fiel mir seine Zurückhaltung auf, und als er zu fragen begann, war es deutlich, daß seine Fragen nicht in ein interessiertes Fragezeichen ausklangen, sondern dem Ton nach eigentlich Mitteilungen waren: leise, vorsichtige Mitteilungen. Inzwischen hatte ich meine eigene Analyse begonnen und verstand nun zu trennen: was er frug — und was sein Inneres eigentlich mitteilen wollte. So geteilt verhielt auch ich mich: ich beantwortete ihm zwar alle Fragen gewissenhaft, doch immerhin so zurückhaltend, daß die nächste Frage, die in ihm bereit lag, nicht gestört werden konnte, und damit die Kontinuität aller Fragen gewahrt blieb. Dies Verhalten ähnelt natürlich, wenn man es überhaupt Technik nennen kann, der Technik des zuhörenden, abwartenden Analytikers. Doch möchte ich ganz besonders betonen, daß ich dem Kind selbst keine seiner Fragen

gedeutet habe. Ich war durchaus der gefragte Lehrer, der zu antworten hat. Ich machte mir aber Notizen, unter dem Vorwand, wir wollten später sehen, ob wir nichts vergessen hätten — und als ich diese Notizen vor mir liegen hatte, wurde mir der psychische Zusammenhang klar, den ich während der Unterhaltung nur ahnen konnte. Ich will ihn hier darlegen.

## Richards Fragen

### Erste Stunde

*Ich weiß nicht, ob ich vom Mensch oder von der Welt fragen soll?*

*Wie ist das mit dem Regen?*

*Und mit der Sonne?*

*Wie ist es mit den Schiffen, stoßen sie unten an?*

*Aber das hast Du mir ja schon früher erzählt, auch von der Eisenbahn und dem Feuer.*

#### Pause

Welt oder Mensch — das bedeutet die Alternative zwischen dem Interessanten und dem Gefährlichen. Ich möchte darauf hinweisen, daß gleich die ersten Stunden in sich die Tendenz des ganzen Fragegebietes zeigen: Richard möchte sich am liebsten weit draußen bei den atmosphärischen Erscheinungen aufhalten; oder aber, wenn schon beim Menschen, dann in weitem Bogen die Genitalien umgehend. Ein zunehmender Druck führt aber zu Einfällen, die das Gebiet einer inneren Angst streifen, dann macht er sofort eine Pause, so wie hier bei dem Wort „Feuer.“ Der Grund wird bald deutlich werden.

*Wie lange kann ein Taucher unter Wasser bleiben?*

*Muß er immer pumpen?*

*Was tut er, wenn er etwas will?*

*Es hat einmal einer einen Menschen gemacht, warum hat er ihn wieder kaputt gemacht?*

*Ich habe gehört, daß ein Haus verbrannt ist und alle Menschen mit.*

*Aber, wenn es im Gefängnis brennt? Sind im Gefängnis Fenster?*

#### Pause

Die Pause tritt wieder ein, wenn von Feuer die Rede ist. Ich fasse den Abschnitt zusammen: In der Tiefe, im Gefängnis, im brennenden Haus. Man kann nicht rufen, nicht atmen, man verbrennt mit. Es wurde ein Mensch gemacht, er wurde wieder kaputt gemacht. Die Psychoanalyse lehrt, daß solche Gedanken ängstlichen, unbewußten Phantasien entspringen, die das Kind im Mutterleib zum Gegenstand haben.

*Ich habe noch nie ein Haus brennen sehen.*

*Ich habe noch nie eine Feuerwehr auf dem Haus brennen sehen; das muß schön sein, aber nicht angenehm.*

Jetzt kommt die Phantasie zum Vorschein, die durch die Pausen immer zurückgehalten wurde. Das wesentliche Merkmal ihrer Erscheinung ist eine Fehlleistung: es brennt die Feuerwehr, statt zu spritzen. Die gefährliche Sensation des „Brennens“ ist also auf die harmlos-lustige „männliche“ Tätigkeit des spritzenden Feuerwehrmannes verschoben. Diese Fehlleistung wird am Ende als

noch tiefer sinnreich deutlich werden. Vorerst möchte ich nur zeigen, in welche Klasse von kindlichen Phantasien der Feuerwehrsatz gehört, indem ich ihn der Phantasie des kleinen Hans in Freuds „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ gegenüberstelle. Der kleine Hans phantasiert dort seinem Vater vor: „Wir setzen sie (ein kleines Mädchen) und mich in die Kiste und ich werde in die Kiste Wiwi machen. Du, das ist aber kein Spaß, aber lustig ist es schon.“ Die Feuerwehr entspricht dem Wiwimachen als der Repräsentanz des Männlichen, das Haus entspricht der Kiste als der Repräsentanz des Weiblichen, die lustvolle und doch Angst einflößende Sensation dieser Phantasie wird bei Richard mit „schön, aber nicht angenehm“ ausgedrückt, bei Hans mit „kein Spaß, aber lustig.“

*Eigentlich möchte ich doch lieber vom Menschen fragen.*

Also er weiß nicht, wieviel die innere Stimme schon vom Menschen gefragt hat.

*Wie ist es mit dem Ohr?*

*Wie kann man sprechen?*

*Wie wachsen die Haare?*

Bei „Haare“ verliert er für heute die Lust, weiter zu fragen. Dabei fällt mir ein, daß es schon im vorigen Jahr einige immer wiederkehrende Fragen gab, denen keine Antwort genügte: sie betrafen immer „Haare“ und „Blut“. Sie drückten also wahrscheinlich die tiefere Frage aus, ob das Blut, das er wohl als Kind bei einer sich entkleidenden weiblichen Person gesehen hatte, die vollzogene Entfernung des männlichen Gliedes bedeute, oder ob die Haare es vielleicht nur verbergen. — Diese Fragen sind nach Ton und Inhalt eine besondere Gruppe. Sie figurieren zwischen zwei anderen Arten von Fragen:

1. Was die einfach interessierten Fragen betrifft, so sind sie alle Wiederholungen aus der ersten Fragezeit und Richard kann selbst die Antwort am Schnürchen hersagen.

2. Die „Haare“ und „Blut“gruppe, die, wie gesagt, ebenfalls schon in der ersten Fragezeit vorkam, repräsentiert die ersten Anzeichen einer ausbrechenden Angst.

3. In den ganz neuen Fragen dieser zweiten Frageperiode ist überall schon die Gefährlichkeit im Thema ausgedrückt — und die sexuellen Fragen sind verschwunden.

Diese Bemerkungen zur ersten Fragestunde werden erst im Verlauf der weiteren Stunden sichergestellt.

## Zweite Stunde

*Wo wird die Luft dünner?*

Der Knabe beginnt wieder mit dem weiten Raum, mit dem möglichst Entfernten.

*Was ist um den Himmel herum?*

*Was ist ein Platzregen?*

Jetzt sind wir auf der Erde; aber gleich mit einer Andeutung von etwas Unangenehmen: „Platzregen“, daher

Pause

Doch dann ein mutiger Entschluß:

*Ich möchte doch lieber von Menschen reden.*

*Vom Kopf weiß ich alles.*

*Von den Beinen auch.*

*Weiß ich auch von den Armen alles? Auch von Ellbogen?*

Wir bemerken: ein weiter Bogen um das Genitale, und doch setzt sich in der nächsten Frage die Angst durch, die sich durch eine entfernte Andeutung angemeldet hat.

*Wie renkt man den Ellbogen ein, wenn er ausgerenkt ist?*

Das Ausrenken mag auch die Erektion bedeuten. Wie früher beim „Warmwerden“ oder „Brennen“, wieder

Pause

Dann eine immer deutlichere Angst um das Glied:

*Am Hals ist eine Röhre für die Luft und eine fürs Essen. Die müssen doch unten herauskommen, wenn man den Kopf hinuntertut?*

*Und wenn Essen in die Luftröhre kommt?*

*Ist das bei einer Henne auch so?*

Die Assoziation „Henne“ kann ich erst viel später erklären.

*Auch bei einer Schlange?*

*Wie tut die Schnecke sich vortreiben?*

*Wo gibt es Purpurschnecken?*

Röhre, die unten herauskommt, Schlange, Schnecke, die „sich vortreibt“, Purpurschnecke — das alles weist schon deutlich auf das Glied hin. Die Purpurschnecke leitet auf das folgende über, in ihr ist Schnecke und Blut vereinigt. — Richard hatte von der Sage gehört, wo ein griechischer Hirte seinen Hund mit scheinbar blutigem Maul antrifft, aber dann entdeckt, daß der Hund eine Purpurschnecke gebissen hatte. Jetzt macht die früh verdrängte Quelle der Angst, die Kastrationsdrohung, sich in den Fragen geltend:

*Wenn man eine Hand abschneidet, muß man das Blut abbinden?*

*Wenn man tot ist, fällt das Fleisch ab, gehen die Knochen kaputt? Eine Zelluloidfabrik, die kann doch leicht explodieren!*

### Dritte Stunde

*Wie schnell kann ein Mensch laufen?*

*Und ein Tier?*

Vom Weglaufen kommt er auf den Krieg:

*Vom Krieg möchte ich etwas wissen. Wenn Wien nicht aufgehört hätte zu raufen, wäre es dann hin?*

*Wer hat angefangen zu raufen?*

*Das war schlecht von England, gegen Wien zu helfen.*

An dieser Stelle können wir das, was wir von Richard erfahren, in das Schicksal seines Ödipuskomplexes einbauen: wir müssen nur überlegen, was „raufen“ heißt und was er mit „Wien“ und „England“ meint. „Die Hunde raufen“ — hatte er früher gehört. „Die Hunde heiraten“ — hatten später seine aufgeklärten Geschwister gesagt, wenn die Hunde raufeten. Eine große Angst vor dieser Szene auf der Straße hatte ich bei Richard auf Spaziergängen mit den Kindern bemerkt. Auch die Menschen „heiraten“ und viel spricht dafür, daß es auch bei ihnen ein „Raufen“ ist. — Nun hatte seine Mutter vor langer Zeit

in England geheiratet. Dann hatten gewisse Schicksalsschläge sie dazu gebracht, das Land des Vaters zu verlassen und sich in Wien aufzuhalten. Sie schien sehr unglücklich. Also deutet er sich den Schicksalsschlag, der den Wechsel des Landes und die Entfernung vom Vater herbeigeführt hatte, als den „Krieg“, die „Rauferei“ mit dem Vater, aus der die Mutter als fast Unterlegene geflüchtet war. Darauf weisen die drei Sätze über den Krieg hin. — Ein Ausspruch Richards, der mir erzählt wurde, verdient hier vermerkt zu werden: „Sonne und Mond können nie gleichzeitig am Himmel sein — sie würden einander auffressen.“

*Wie sind die Zähne festgemacht?*

*Warum sind die Lippen so rot?*

*Wieso steht der Kopf gerade?*

*Wenn man ihn nach hinten tut, wird er ganz rot!*

*Wenn man sich schneidet, warum blutet man dann?*

*Die Haare unter dem Arm . . .*

Blut und Haare — das beendet wieder die Lust, weiterzufragen. Wir resümieren diese Stunde: mitleidige Identifizierung mit der leidenden Mutter; Wunsch, so zu werden, wie sie; aber Furcht vor diesem Wunsch, weil er Weibwerden, Kastration bedeutet. Eine weitere Angst vor dem Weibwerden zeigt die nächste Stunde.

#### Vierte Stunde

*Auf dem Schädel ist ein Schnitt, warum rinnt nicht alles heraus?*

*Manche Leute haben hier etwas. (Kropf)*

*Manche Leute haben einen Buckel.*

*Wenn jemand jemand aufs Auge schlägt, ist er dann gleich blind?*

*Warum sind die Frauen hier so dick? (Brust)*

*Und wenn die Frau zu viel Milch hat und das Kind trinkt nicht alles?*

*Und wenn eine Frau zu wenig hat?*

Ein weiteres ängstliches Argument gegen das Weibwerden: sie wird Mutter, sie gibt Milch, wie soll er für diese Üppigkeit bei sich Platz finden? Platztender Schädel, Kropf, Buckel, das auslaufende Auge, die zu volle Brust repräsentieren diese Überlegung. Auch das wunderliche Auftreten einer „Henne“ in der zweiten Stunde findet hier die Erklärung: Sie tritt auf im Zusammenhang mit der Frage, was wäre, wenn Essen in die falsche Röhre kommt. Wir kennen den psychischen Mechanismus, der das Verdrängte gemildert wiedergibt, indem er „unten“ in „oben“, „heraus“ in „hinein“ verwandelt. So bedeuten diese Fragen zusammen: Was geschieht, wenn das, was unten heraus soll (das Ei bei der Henne, das Kind bei der Mutter) zu einer Öffnung herauswollte, die das nicht leisten kann und platzt?

Hier ist es jetzt Zeit, auf die aktuellen Schwierigkeiten Richards zur Zeit dieser Fragestunden hinzuweisen: er hatte Anfälle von pavor nocturnus, bei denen er fragte, ob er auf dem Klosett genug gemacht habe; wurde ihm das bestätigt, so schlief er ruhig. Als dieses Symptom verschwand, bekam er Essschwierigkeiten. Seine Symptome folgen aufeinander in der gleichen Umstellung von „unten“ und „oben“, wie die Bilder seiner Fragen: Beide entstammen der Angst und entsprechen den Alternativen der angstvollen Überlegung, durch welches Organ das Kind gezeugt, durch welches geboren werde.

*Warum sieht man bei einem starken Mann hier so die Muskeln? (Adern am Arm).*

*Was fressen die Menschenfresser vom Menschen?*

Ich erinnere an das Fressen in dem Bild von Sonne und Mond, sowie an den „Krieg.“

*Im Krieg hat es doch viele gegeben?*

*Einmal hat mir jemand von Menschenfressern erzählt, da habe ich immer geglaubt, die laufen auf der Straße herum.*

*Wenn man lange steht, werden die Füße ganz rot.*

Jetzt kommt eine klare Schilderung der Angst um das Glied:

*Ist hier eine ganz glatte Kugel am Knie?*

*Wenn man den Mund aufreißt, warum reißt er nicht da? (in den Winkeln).*

*Wenn man aber irgendwo in die Haut einen Schnitt macht — der könnte doch weiterreißen?*

*Da ist so ein Knochen um das Aug herum.*

*Warum macht man nicht einen Panzer in den Anzug von einem Soldaten?*

*Gibt es in Wien Panzerautos?*

*Um den Hals herum, da ist so ein Fleischkragen.*

Jetzt ist die Darstellung des Gliedes durch die es ersetzenden Körperteile vollständig: die glatte Kugel am Knie bedeutet die Eichel, der Mund, der reissen könnte, die schnittförmige Öffnung am Glied und der kleine Fleischkragen — den versetzt Richard an den Hals, denn der Hals entspricht der Stelle zwischen Kopf (Eichel) und Körper (Schaft) des Gliedes — und hat mit dem Glied noch die dunkle Verwandtschaft, daß ihnen beiden das Abgeschnittenwerden angedroht wird. — Das Auge kommt hierher durch andere Gründe der Verwandtschaft mit dem Glied: einer davon ist, daß beide wertvollste Körperteile sind. Im Mythos wie Geschichte wurde die Kastration durch die Blendung ersetzt. Wenn nun das Auge durch Schläfenknochen geschützt ist, warum nicht das Glied durch Panzer — oder Panzerautos?! —

Und nun, im gleichen Atemzug, kommen die Fragen:

*Wann ist die Schule aus?*

*Gemein, ich kann sicher die Prüfung nicht machen*

und offenbaren, daß auch hier wie in andern Fällen die Prüfung gefürchtet wird, weil sie vielleicht die Aufdeckung oder Erfüllung angstbesetzter Wünsche bedeutet.

## Fünfte Stunde

Da es die letzte Stunde vor den Ferien war, und ich den Knaben nicht ganz ohne Klärung gehen lassen wollte, griff ich ein und machte ihn darauf aufmerksam, daß er nie vom Kinderkriegen gesprochen habe, das ihn doch früher interessiert hatte. Tatsächlich hat er ja bis jetzt kein Wort gesagt, was direkt die Genitalien nennt.

*Das ist wahr.*

*Warum ist es hinten so dick? (bei der Frau).*

*Wie ist es, wenn das Kind zu lange darin bleibt?*

*Wie weiß man, wann das Kind kommt?*

*Und beim Heiraten, da kommt doch der Same von der Frau in den Mann?*

Hier müssen wir uns aufhalten. Zunächst sehen Sie bestätigt, daß Heiraten für Richard den physischen Vorgang bedeutet. Und dann ist zu bemerken, daß er in dem Moment, wo ich ihn dazu bringe, das sorgsam umgangene Gebiet des Sexuellen zu berühren, eine vollkommene Umstellung offenbart: Was an meiner früheren Aufklärung das Sexuelle betraf, hat er zum Unterschied von allem anderen, hochintelligent Verstandenen, ganz und gar verdreht. Zugleich ein gutes Beispiel für die Bedeutung einer Fehlleistung: wir erinnern uns, daß Richard sich in der ersten Stunde so versprochen hat, daß die Feuerwehr brennt statt zu spritzen — so wie er selbst in der Tiefe seiner Wünsche und Ängste nicht mehr die Rolle des Mannes spielt, sondern die des Weibes mit den Sensationen, die Entmannung bedeuten. — Damit ist die Kontinuität der Fragen-Gruppe geschlossen; ich referiere noch die Fragen dieser letzten Stunde, ohne zu berücksichtigen, daß einige neue Perspektiven in ihnen eröffnet werden. Zur Betrachtung genügt das Gedeutete.

*Aber, wenn Bruder und Schwester heiraten, werden sie dann bestraft?*

*Und wenn jemand arm ist und möchte heiraten und kann nicht?*

*Wenn die Blase einmal voll ist?*

*Ich habe einmal in der Trambahn gesehen, wie eine Dame über einen Herrn gebrochen hat. Er war garnicht böse, sie konnte ja nichts dafür.*

*Warum hat der Mensch überall Haare?*

*Wie kommen Zwillinge auf die Welt? Manchmal sind sie zusammen gewachsen.*

*Und wenn man Kopfweh hat?*

*Und wenn die Haut verzogen wird, wenn ein Kind wächst?*

\*

Für die eine kindliche Seele, in die wir hier einen, wenn auch begrenzten, Einblick getan haben, läßt sich also jedenfalls das für uns Wichtige feststellen: daß sie sich von der sexuellen Aufklärung nicht berühren ließ, sondern ihrem inneren und äußeren Schicksal nach unentwegt weitere Ängste, Phantasien und Theorien entwickelte. Sehen wir (im zweiten Teil unserer Untersuchung) zu, was dafür spricht, daß sich die kindliche Seele überhaupt so verhält.

## II

Früher hat das Kind offen gefragt. Seine Fragelust war in natürlicher Weise verteilt; im Vordergrund eine allgemeine Wißbegierde, dahinter eine offene, zugängliche Neugier nach dem Sexuellen. Dann hat die weitere Entwicklung des Ödipuskomplexes die sexuellen Fragen gefährlich gemacht und verdrängt: nun wird ohne Interesse, vorsichtig und traumbefangen gefragt und hinter den Worten, die das Sexuelle verbergen wollen, zeigt sich eine universelle Ausbreitung der sexuellen Angst. Diese entstammt der Erwägung, daß es eine Katastrophe geben muß; sie wird zwar von den Erwachsenen geleugnet oder verschwiegen, aber es sprechen für sie



doch zu viele Anzeichen des Gewaltigen im Geschlechtsleben und zu viele Katastrophenwünsche aus dem eigenen Inneren. Und nun werden aus Angst, Mißtrauen und eigenen Gewaltwünschen alle Anzeichen des Gewaltigen überwertet — und Anzeichen gibt es ja genug; denn in der spezifischen Spannung der Geschlechtlichkeit ist eine grausam-mitleidige Komponente stets deutlich, wenn auch im normalen Geschlechtsleben imponderabil und ausgeglichen zu einer Gesamthaltung, die man als die des Erwachsenen bezeichnet. Jedenfalls überwertet das Kind in seiner Voreingenommenheit etwas, was wirklich besteht. Es hat je nach seinem Entwicklungsstadium wechselnd eine begründete (und zwar nicht durch die Mitteilungen von außen, sondern durch die eigenen Sensationen und Gefühle begründete) wirkliche Affektbeziehung zu den einzelnen Komponenten der Sexualität, die für den normalen Erwachsenen imponderabil gewordene Spannungen des erwachsenen Geschlechtslebens werden. Der Erwachsene kann diese Imponderabilien nicht mehr erwägen — es sei denn in der seltenen Situation der eigenen Analyse, wo die alten Gewichtssätze für eine Zeit wiederhergestellt werden. Im Leben aber sind Erwachsener und Kind nur Stufen des gleichen Strebens — oder besser: sie sind nur die verschiedenen Resultate von Rechnungsoperationen, die mit ein und denselben Werten arbeiten.

Der Erwachsene kann also all die feinen Imponderabilien des Oralen, Analen, Sadistischen, Masochistischen seines Geschlechtslebens nicht mehr einzeln abwägen und erwähnen: gerade sie aber erlebt das Kind auf den verschiedenen Stufen mit aller Bestimmtheit, ja mit ausschließlicher Bewertung; es entwickelt sie, kämpft gegen sie an, sucht einen Ausgleich zwischen ihnen. Im allgemeinen wird die Darstellung des Geschlechtsaktes, die der Erwachsene dem Kinde gibt, eine sehr rationalisierte, je nach seiner Veranlagung mehr oder weniger milde und würdige sein. Vor allem wird er das Beieinanderruhen betonen, als den einzigen seiner Genüsse, für den er in der kindlichen Seele Verständnis zu finden glaubt — und wünscht. Gerade von dem Gefühl der geborgenen Ruhe aber löst sich eben das Kind in einem grandiosen Existenzkampf los. Gestern erst hat es den Arm der Mutter und den Mitbesitz ihres Körpers verlassen, heute hat es eine Frist, den Verlust zu verwinden — morgen aber, so fühlt es, kommt das ganz und gar Andere, das Gefährliche. Die Ruhe aber ist erst wieder der Lohn des bestandenen Kampfes. Und bevor es noch zu fürchten getrieben wird, ist das Kind mit den Lustzonen seiner Altersstufe (oder einer früheren Stufe, von der es nicht los kommt) beschäftigt, und erlebt Gefühle, die es ihm nicht erlauben, die Darstellung des Erwachsenen zu begreifen. Es nimmt sie daher nicht anders auf als allgemeine Erklärungen auf anderen Gebieten — mit einer beschwichtigenden Geste und mit einem Gefühl, das (mitunter bewußt) etwa dies ausdrückt: „Mag sein, daß du recht hast, obwohl du manches Mal schwindelst. Mich aber interessiert etwas anderes; und das willst du mir anscheinend nicht sagen, weil du

mich für zu dumm hältst — oder vielleicht kannst du es mir nicht sagen, weil du selbst zu dumm bist.“

Das Beispiel eines Klassengenossen Richards möge diese Tatsache bekräftigen. Er hatte einmal von mir gehört, das Kind werde an der Mutterbrust gesäugt — und sicher hatte er das auch zu sehen Gelegenheit gehabt. Trotzdem kam er eines Tages in die Schule und rief: „Sie haben gesagt, die Frau hat die Brust zum Milchgeben, aber das ist nicht wahr, was die Frau da hat, ist g'spaßig.“ Was er da mit „g'spaßig“ meinen mag, das Vergnügen am Anblick oder der Berührung der Brust, oder die lustvolle dunkle Erinnerung ans Stillen — der Kleine steht jedenfalls mit diesen Gefühlen nicht allein. Wenn er aber fragt, dann weiß niemand davon, dem Verwirrenden und Reizvollen wird in betonter Würde und Wissenschaftlichkeit begegnet. Auch hier interessiert das Kind eine gewisse, mit Überdeutlichkeit gespürte Gefühlsbeziehung — statt dessen erfährt es etwa vom trinkenden Kälbchen und der säugenden Kuh. Dabei ist der Euter der Kuh für ein kleines Knabengemüt wohl eher ein vielfacher Penis und das beobachtete Melken daran ergibt wohl weitere Verwirrung und neue Bewertungen. Solchen Gefühlsbeziehungen gegenüber erzwingt dann die zunehmende Erziehung die Verdrängung und setzt statt ihrer die Anerkennung der naturwissenschaftlichen Ordnungen durch. Wir erzwingen sie mit der Geduld des Tropfens, der den Stein aushöhlt. Aber gibt es nicht zu denken, wenn man liest, daß etwa der lachende Philosoph, auf der Höhe der fröhlichen Wissenschaft, seinen Mitmenschen die behagliche Weisheit präsentiert: „Es gibt doch wenig Dinge, die so angenehm und nützlich zugleich sind, wie der Busen des Weibes.“ Ja, der Philosoph — er spricht wieder mit Humor das Selbstverständliche aus, was der Erwachsene dem Kind verweigert. Wie viele kleine Bubenseelen mögen in dem Lächeln des Philosophen aufgeatmet haben! — Wir möchten aber den Kindern, die wir vor uns sehen, zu gern ein früheres Aufatmen verschaffen, eines, das nicht die Einsamkeit des endgültigen Entwachsens zur Bedingung hat. Deshalb geben wir uns so radikal mit dem ab, was Nietzsche „den Gesamthaushalt der Seele“ nennt, dem frühen Ursprung der kindlichen — wie der philosophischen Äußerung. (Denn wie Nietzsche sagt: „Philosophieren ist ein Atavismus höchsten Ranges.“)

Die Psychoanalyse hat auf Grund ihrer klinischen Erfahrungen die sexuelle Aufklärung als eine wesentliche Hilfe empfohlen. Was die Aufklärung aber erzählt, bleibt, selbst wenn es vom Intellekt des Kindes aufgenommen wird und wenn es sogar mit seinem anderen Wissen übereinstimmt, für seinen Affekt nur ein Märchen wie die Geschichte vom Storch ein Märchen für den Intellekt ist. Immerhin bietet das Märchen vom Storch dem Kind etwas, vergessen wir das nicht. Zulliger hat kürzlich über den Wert der Aufklärung geschrieben — er nennt sie dort nur eine abgeschwächte Sexualverheimlichung, nur eine abgeschwächte Sexualablehnung des Erwachsenen. Über das Storchmärchen sagt er:

„Das vollständige Storchmärchen nämlich, wie eine genauere psychoanalytische Untersuchung zu beweisen imstande ist, enthält anale und genitale Geburtstheorien (der Kamin, der Herd, der Teich), die Idee des Gewalttätig-Sadistischen beim Zeugungs- und Geburtsakte (ins Bein beißen), Kastrationsideen (Beinbeißen), die genitale Zeugungs-idee (Storch-Vogel als männliches Sexualsymbol) usw. und basiert auf völkertypischen und völkerpsychologischen Requisiten.“<sup>1</sup>

Zulliger kommt zum Ergebnis, man solle dem Kind im Märchenalter die Storchengeschichte, aber da wirklich als Märchen, erzählen — und doch dem Kind später die klare sexuelle Aufklärung geben; sozusagen um seine Pflicht getan zu haben. Doch kann diese Pflichterfüllung nur ein Aufschub sein. Denken wir an die Stelle in der „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“, wo das Kind deutlich seinen Vater mit Andeutungen über das Märchen verhöhnt. Wie gefährlich mag es erst sein, wenn an Stelle des märchenerzählenden Erwachsenen oder des Erwachsenen, der seine theoretische Pflicht erfüllen will, der Erwachsene mit der Präntation der „Ehrlichkeit“ tritt oder mit der moralischen Feierlichkeit. — Freilich, das Storchmärchen ist für uns indiskutabel geworden: wir rechnen es zu den Einflüssen, die den Menschen zu dem gemacht haben, was er ist. Aber wir Lehrenden müssen uns doch klar sein: wir verlassen das symbolische Dunkel der alten Geschichten, die gleich unheimlich wie anheimelnd waren — wir haben aber keinen Grund zum Optimismus, weil wir an die Stelle dieses Dunkels Logischeres setzen, indem wir manches deutlicher, unverhüllter sagen, — und dabei Wichtigeres gar nicht erwähnen, auch nicht verhüllt. Dem Kind bleibt durch Märchen und Aufklärung die Möglichkeit einer spöttischen oder mißtrauischen Einstellung zum Erwachsenen nicht erspart, da es in beiden Fällen mit seinen ernstesten Konflikten allein bleibt.

Überlegen wir nun die Folgen davon, daß der gefragte Erwachsene (wie in unserem Beispiel) deuten kann, also etwa ein analysierter Lehrer ist, und das augenblickliche Interesse des Kindes zu deuten weiß. Vor allem muß ihm klar sein, daß konsequente Deutung und Verwertung des Gedeuteten in den Bereich umsichtiger, regelmäßiger Analyse gehört und nicht in Form der Aufklärung möglich ist. Aber immerhin erkennt er die innere Teilung in den Fragen des Kindes und hat nun zwei Möglichkeiten: entweder er ignoriert die innere Stimme — dann antwortet er ungenügend, gefährlich ungenügend, vielleicht unzulänglicher als das Märchen vom Storch. Oder er ignoriert die Verkleidung und beantwortet das Verkleidete, das er gedeutet hat — dann antwortet er ungefragt: und eine aufdringliche Entlarvung des Zwanges, der zur Verkleidung geführt hat, ist ohne Analyse vielleicht ein Schock — wahrscheinlich aber wirkungslos. — Wir begegnen hier einer Affektschranke, die neben und über den Schranken der Intelligenz und der Reife die Lernbereitschaft und

---

1) In dieser Zeitschrift, Heft 1 dieses Jahrgangs, S. 47.

innere Offenheit bestimmt. Was aber der Affekt verbirgt, gibt er nur dem stärkeren Erleben heraus und keinen intellektuellen Argumenten. Auch hier trifft die analytische Situation ihrerseits beides; sie gibt Erleben im Argument und Argument im Erleben: sie begleitet und wiederholt ein Stück persönlichster Entwicklung. Der Belehrende aber vermag beim besten Willen nicht mehr zu geben, als eine sorgfältige, nach all seinem Wissen überlegte Darstellung der Welt — diese gibt er im besten Fall auch im Sexuellen.

Für den Lehrer im besondern gibt es noch ein weiteres, ihm ganz eigenes Problem: er hat ja eigentlich die Verkleidung der sexuellen Neugierde in Wißbegierde anzuerkennen, ja sie auszunützen. Nie lernt das Kind mehr als in der Zeit verkleideter Neugierde: jetzt lernt es nämlich mit affektiver Teilnahme, und hier, wo es glaubt, „dahinterzukommen“, gilt erst richtig der Satz: *vitae non scholae discimus*; denn jetzt lernt es für das geahnte Leben, nicht für den Lehrstoff. Es liegt nun nah zu glauben, daß bei diesem entscheidenden Wissensbedürfnis, bei dem das Kind unabsichtlich die sexuellen Fragen mit einzuschmuggeln sucht, der Lehrer durch universelle Offenheit auch die Antworten darauf ins Innere des Kindes gleichsam mit einschmuggeln könnte und dadurch die Gewißheit erwecken könnte: Das ist nichts Geheimeres als alles andere, wonach dich sonst zu wissen verlangt. Nun lehrt aber die Erfahrung der beschriebenen Deutung, daß die sexuellen Fragen, gerade wenn sie durch einen innersten Schub im Kinde dringend und gefährlich werden, also gerade dann, wenn sie die große Wirkungsmöglichkeit haben, welche die Aufklärung lenken soll, — daß sie dann nicht lebhaft, sondern vorsichtig und maskiert zur Äußerung kommen, daß sie die Fragelust matter machen und die Lernbegierde lähmen. Leise spricht das Kind von Purpurschnecke und Feuerwehr, von der Speiseröhre der Henne und dem Kropf mancher Frauen, es wird eine Fragen-Plauderstunde, keine Fragen-Lernstunde. Und leiser noch als die Frage nach dem Werden klingt aus dem Innern des Kindes, nur vernehmbar dem Deutenden, die Frage: wie ist es mit dem Wunsch und der Furcht, zu zerstören und der Furcht und dem Wunsch, zerstört zu werden? Mit den ernstesten Fragen also bleibt das Kind allein.

Da aber alle Erlebnisse der Kindheit nur versickern wie die junge Donau, um später als starker Strom wieder da zu sein, so müssen wir annehmen, daß diese infantile Enttäuschung ebenso wie der Hohn und die Unterwerfung, mit denen auf sie reagiert wird, im unbewußten Leben der erwachsenen Menschheit eine bedeutende Rolle spielen — daß wegen dieser infantilen Zweifel, ja Verzweiflung die „gesunde“ Menschheit an den Massenneurosen ihrer Wissens- und Glaubenskämpfe ebenso festhält, wie der Neurotiker an seinem Einzelleiden. Es ist also nicht allein die Stellung des Kindes zum Erwachsenen, die von dieser Frage berührt wird; es ist die Stellung der Menschheit zu sich selbst. Das Verbot, das

man als Kind empfangen hat, gibt man den Kommenden weiter: der Erwachsene mit den verdrängten Zweifeln ist es, der unwillkürlich die Problematik unfruchtbaren Wissens und Glaubens im Lernenden verstärkt. Praktisch zeigt sich das in der Art, wie vom wissenden Menschen in den einzelnen Lehrgängen für den wissensbedürftigen Menschen der Lehrstoff ausgewählt und zurechtgemacht wird — ganz nach den besprochenen Verdrängungen. Fast alle heutigen Lehrgänge, vom Bilderbuch bis zum Geschichtswerk an der Universität sind wie dazu bestimmt, dem Menschen das anschauliche, sinnliche, einfache Verhältnis zu sich und seiner Geschichte zu verwirren.

So sehen wir, daß die Aufklärungsfrage dringlich bleibt — und zwar nicht bloß als Frage der seelischen Hilfe für das Kind, sondern auch im Zusammenhang der größeren, allgemeinen Aufklärungsbewegung, die die Psychoanalyse eingeleitet hat. Diese hat uns die Tugend gelehrt, an den Grenzen, die uns die Struktur der Außenwelt stellt, nicht klagend stehen zu bleiben, sondern, wo wir es bisher versäumt haben, Kräfte und Einsichten anzuwenden, die schon in uns bereitliegen. Sehen wir also auch in der Frage der Aufklärung weiter zu.

Zwei Erlebnisse haben mich gelehrt, die Aufklärung breiter aufzufassen, zugleich mehr auf die Zukunft gerichtet und mit dem Fortschreiten der allgemeinen von der Psychoanalyse ausgehenden Aufklärung enger verbunden.

Das eine dieser Erlebnisse habe ich mit Ihnen allen gemeinsam, es ist das jüngste Buch Freuds über „Das Unbehagen in der Kultur“<sup>1</sup>. Eine Fußnote in diesem Buch muß als sehr wichtig für die Aufklärungsfrage und die Lehrfrage überhaupt aufgefaßt werden; sie heißt:

„So macht Gewissen Feige aus uns allen . . .“

Daß sie dem jugendlichen Menschen verheimlicht, welche Rolle die Sexualität in seinem Leben spielen wird, ist nicht der einzige Vorwurf, den man gegen die heutige Erziehung erheben muß. Sie sündigt außerdem darin, daß sie ihn nicht auf die Aggression vorbereitet, deren Objekt er zu werden bestimmt ist. Indem sie die Jugend mit so unrichtiger psychologischer Orientierung ins Leben entläßt, benimmt sich die Erziehung nicht anders, als wenn man Leute, die auf eine Polarexpedition gehen, mit Sommerkleidern und Karten der oberitalienischen Seen ausrüsten würde. Dabei wird ein gewisser Mißbrauch der ethischen Forderungen deutlich. Die Strenge derselben würde nicht viel schaden, wenn die Erziehung sagte: So sollten die Menschen sein, um glücklich zu werden und andere glücklich zu machen; aber man muß damit rechnen, daß sie nicht so sind. Anstatt dessen läßt man den Jugendlichen glauben, daß alle anderen die ethischen Vorschriften erfüllen, also tugendhaft sind. Damit begründet man die Forderung, daß er auch so werde.

Tatsächlich, wir müssen, so wie dies Buch es uns sichtbar macht, mit zwei Trieben rechnen, die beide bemüht sind, das Kind aus dem infantilen Leben ins erwachsene Leben zu begleiten und es gemeinsam in den circulus

---

1) Int. PsA. Verlag, Wien 1950.

vitiosus von Schuld und Sühne hineinzutreiben; Sexualität und Aggression. Und sie beide sind es, über die das Kind in der Zeit des Lernens un- aufgeklärt bleibt, weil es bestenfalls eine Rationalisierung dieser Triebe in biologischer oder geschichtlicher Zweckdarstellung<sup>1</sup> zu hören bekommt, aber mit seiner eigenen „zwecklosen“ Triebhaftigkeit allein gelassen wird.

\*

Ich will nun zum Belege auch dieses zweiten Aufklärungsbedürfnisses (neben dem sexuellen) einige Äußerungen von Kindern erzählen — allerdings, wie sie sich mir gerade ergeben, von älteren Kindern, als es der vorhin zitierte Richard ist, und obwohl sie für analytische Ansprüche nicht eingehend und einheitlich genug bearbeitet sind.

Ich hatte einmal Gelegenheit, etwa zehn unserer 12—13jährigen außerhalb der Schule zu beobachten, hatte an ihrem Benehmen manches Bedenkliche auszusetzen und beschloß, mit ihnen eine energische und tiefgehende Aussprache über unsere augenblickliche Erziehungslage herbeizuführen.

Zunächst war für einige die Erklärung mancher Dissozialität sehr bald in der „Wut“ gefunden, einer (wie sie bald fanden) oft „sinnlosen“ Wut. Andere kamen bald dahinter, daß diese Wut einer gewissen nach innen gerichteten Wut korrespondiere, die sie ebenfalls hindere, unbefangen der Gemeinschaft zu folgen. Bei dieser Erkenntnis begannen sich nun die analysierten und nichtanalysierten Kinder plötzlich so zu verstehen, wie ich es vorher nie für möglich gehalten hatte. Ich selbst konnte (wie es sich in der Unterhaltung ergab) eine ganze Reihe von Beispielen aus unserem Geschichtsunterricht mit ihren Gefühlen in direkte Beziehung bringen. Wir hatten z. B. von den Eskimos gelernt, daß sie statt Gerichtsverhandlungen einen sogenannten Trommelwettstreit veranstalteten, wobei die Gegner sich so lange zu verspotten hatten, bis einer von ihnen von der lachenden Menge knock out erklärt wird. Ein kleines Mädchen fand gleich den richtigen Punkt: „die können das machen“, sagte sie, „weil sie keine Schimpfwörter haben, wir würden gleich „Schwein“ oder „Idiot“ sagen und dann wären alle wieder böse.“ — Ein anderes Beispiel „angewendeter“ Geschichte ist die Erzählung Amundsens, der während des Fluges der „Italia“ trotz einer unbeschreiblichen Wut auf Nobile sich doch strikte dessen Befehl unterstellte, solange das Schiff in der Luft war. — Kurz, wir besprachen Beispiele der Wut, berechtigter und unberechtigter, und Beispiele von sozialer Beherrschung dieser Wut. Mit dieser Anerkennung der Wut als einer allgemeinen Tatsache, die nicht nur die Schuld des Einzelnen ist, der sie mit sich herumträgt, begann sich nun alles Mögliche in den Kindern zu regen: und sie redeten über geäußerte Aggression, gefühlte Aggression, Schuldgefühl und Strafbedürfnis in einem inneren Zusammenhang, zu dem Erwachsene kaum fähig wären. Sie gestanden offen, daß ihr

---

1) Man denke nur an die Kriegsgeschichte!

Strafbedürfnis bei uns nicht befriedigt werde, einer sagte z. B.: „Ja, in den anderen Schulen, da hat es noch Spaß gemacht, einem Lehrer einen Zettel an den Rock zu stecken, aber hier macht das keinen Spaß mehr.“ Ein anderer sagte: „Wir sind wie Bälle, die explosiv geladen sind und plötzlich kommen sie in einen luftleeren Raum.“

Nun konnten wir darüber sprechen, was man mit dem Strafbedürfnis anfangen sollte? Was sie z. B. über die Puritanergemeinden in Amerika dächten, über jene Glaubensflüchtlinge, die, sobald sie die Freiheit dazu hatten, die grimmigsten Glaubensverfolger wurden? Aus mehreren Beispielen, besonders davon, daß die Größeren die Unterdrückungen von Seiten der Lehrer gegen die kleineren Kinder abreagierten, wurde klar, daß uns allen allmählich die Fairneß so hoch über der gegenseitigen Unterdrückung zu stehen schien, daß für uns nur Eines Sinn habe, nämlich die Unterordnung aus Einsicht zu versuchen. Schließlich sagten sie selbst, das einzig Mögliche sei, über das, was diese Einsicht immer wieder von innen her bedrohe, so oft und so tiefgehend zu sprechen, daß es an Kraft verliere.

Nun ist das, wie ich nur erwähnen möchte, leicht gesagt; die Reaktionen auf solche Gespräche sind aber nicht ebenso leicht vorauszusehen. Das konnte ich gleich am anderen Morgen konstatieren, wo sich zum ersten Male seit zwei Jahren die größeren Jungen prügelten. Ich mußte sagen wie Schatzkanzler Snowden bei der Londoner Konferenz: „Noch eine solche Friedenskonferenz, und wir haben wieder Krieg.“ Allerdings, kennt man die beiden Knaben, so kann man es nicht als ungünstiges Ergebnis auffassen, daß sie sich einmal mit einiger Frische verprügelten. — Andere Reaktionen will ich übergehen, nur die Äußerung eines anderen Knaben, ein paar Tage später, sei erwähnt: „Es ist nicht schön, ein Kind zu sein; die Alten wissen das aber nicht, wieso nicht?“ Die Erkenntnis, daß ich es wußte, hat in der Folge einen großen Einfluß auf ihn gehabt.

Damit kommen wir zu unserem Gedankengang zurück. Wie können wir glauben, die sexuelle Aufklärung allein reiche aus — oder die Aufklärung überhaupt sei diskreditiert, weil die sexuelle sich als unvermögend herausstellt? Wenn es doch so ist, daß es eine Verquickung von Trieben ist, die die Seele beunruhigt, und dabei noch, wie Freud sagt, die nach innen gewendete Aggression (die wichtigste psychische Realität der Kultur) nur in ihrer sexuellen Legierung zu erkennen, aber nicht in ihr ganz zu fassen ist?

Angesichts solcher Einblicke sollte man meinen, es müsse der modernen Erziehung doch manchmal Angst vor ihrer eigenen Courage werden, mit der sie es unternehmen will, junge Menschen mit Mitteln der Gesinnung einem neuen Geist und einem zukünftigen Frieden entgegenzuführen. Ist es doch die psychische Realität, die sich durchsetzt, besonders wenn man sie leugnet.

Dazu noch eine kurze Betrachtung zur psychischen Ökonomie dieser Vorgänge: Freud schreibt, daß ein zunehmendes Schuldgefühl die weitere

Kulturentwicklung begleiten müsse. Ebenso sicher wird eine immer verständnisvollere Erziehung der äußere Begleiter der Heranwachsenden sein. Dies schafft (denken wir nur an den Zusammenhang des strengen Gewissens mit der Liebeserfahrung) eine ähnliche ökonomische Diskrepanz, wie Freud sie im sexuellen Leben entdeckt hat. Er fand, daß die Kulturentwicklung eine Verschiebung in der psychischen Bewertung der Sexualität mit sich gebracht habe, die die Frage: Askese oder Ausleben? hinfällig mache: Bewußtmachung des Unbewußten sei das einzige Heilmittel für die gestörte Ökonomie. Bewußtmachung — und (als Vorbeugung) Aufklärung. Offenbar steht die Pädagogik vor einem ähnlichen ökonomischen Problem in den Fragen der Aggression, des Schuldgefühls, des Strafbedürfnisses: vielleicht werden auch hier Maßnahmen der Unterdrückung oder der Befreiung garnicht den Kern des Problems treffen. Vielleicht wird ein Lehren dazu kommen müssen, das über die Welt der Affekte überhaupt aufklärt — und nicht nur über einen einzelnen Trieb, der in einer sonst rationalisierten Weltbetrachtung zu unverständlich und geheimnisbedürftig erscheint; eine Darstellung des Lebens, in der die Allgegenwart der Triebe „ohne Zweck“ nicht dem Verschweigen anheimfällt, das die Kinderwelt mit ihren Kämpfen so hoffnungslos isoliert. Zwar wird diese Isoliertheit oft (oft auch nur scheinbar) verwunden; die Menschheit hat darauf trainiert. Aber daß man im Ganzen den inneren Feind im Dunkel läßt, statt ihn zu beleuchten und zu zeigen: daher wird sein Angriff kommen — das gibt ihm ja die Macht, immer wieder den gesunden Willen der Einzelnen und die Pläne der wohlmeinenden Führer über den Haufen zu werfen.

Es ist wohl kein Zufall, daß ein Bedürfnis nach Erziehungswissenschaft in dem Augenblick auf den Plan tritt, wo die Psychoanalyse die Wahrheit von der heilenden Macht des Von-sich-Wissens wieder in die Welt stellt. Und diese Wahrheit hat seit Sokrates viel gelernt: nämlich eine Methode. Ist es der modernen Erziehung Ernst damit, daß sie aus Wissen und Vernunft ein neues bewußtes Fundament schaffen will, so muß sie verlangen, daß die Erkenntnis radikal bis dahin fortschreite, wo aus dem richtig Geschauten die richtige Wirkung entspringt. Und ich glaube, diesen Punkt kann sie nur an der Psychoanalyse lernen.