

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWODZKA
Gdańsk-Wzrzeszcz,
Libermuna 36

15569

WOLDEMAR OSKAR DÖRING
PÄDAGOGISCHE
PSYCHOLOGIE

С н 21

5. II. 1929.

10.80

**Handbücher
der neueren Erziehungswissenschaft
BAND 5**

Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von

Emil Saupe-Halle

Ordentliches Mitglied der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften

RAND 5.

Pädagogische Psychologie

Von

Woldemar Oskar Doring

Prof. Dr. jur. u. phil.

A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwiek am Harz
1929

Pädagogische Psychologie

Von

Woldemar Oskar Döring
Prof. Dr. jur. et phil.



A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck am Harz
1929

Landesschulrat Prof. Dr. *Jakob Wychgram*
in dankbarer Erinnerung
gewidmet



P. 8647/52



15569

Dz. 37:15

Alle Rechte vorbehalten.
Copyright 1929 by A. W. Zickfeldt, Osterwieck-Harz.

Vorwort.

Im vorliegenden Buche ist der Versuch gemacht, die pädagogische Psychologie vom Standpunkte der neueren Wissenschaft aus als ein Ganzes darzustellen, wie ihr Begriff es fordert. Die einseitig naturwissenschaftliche Betrachtungsweise des Problems kann solch ein Ganzes ebensowenig bieten wie die einseitig geisteswissenschaftliche. Der Verfasser sieht in der personalistischen Philosophie und Psychologie von William Stern, wie sie insbesondere in dem Buche „Die menschliche Persönlichkeit“ niedergelegt ist, die glückliche Vereinigung beider Richtungen und hat deshalb im vorliegenden Buche entschieden den personalistischen Standpunkt vertreten. Wiederholt hat er seinen Arbeitsgemeinschaften mit Lübecker Lehrern und Lehrerinnen das genannte Sternsche Buch zugrunde gelegt und die Fruchtbarkeit der personalistischen Gedanken gerade für die Pädagogik erfahren. Sie geben der Psychologie, auch der pädagogischen, den sicheren Unterbau, dessen sie bedarf, um als einheitlicher, fester Bau errichtet zu werden. Daß im übrigen alle bedeutsamen Richtungen der neueren Psychologie berücksichtigt sind, wird dem Kenner nicht entgehen.

So hofft der Verfasser mit seinem Buche eine Lücke auszufüllen und suchenden Lehrern und Lehrerinnen, die sich von der Notwendigkeit psychologischer Schulung für die Bildungsarbeit überzeugt haben, auf drängende Fragen befriedigende Antwort zu geben. Vielleicht erweist das Buch auch seine Brauchbarkeit für den Unterricht an Lehrerbildungsstätten, insbesondere an Pädagogischen Akademien, nicht nur durch die Übermittlung gesicherter Ergebnisse der neuen Wissenschaft, sondern auch durch Einführung in die Methodik wissenschaftlicher Forschung.

Herzlicher Dank sei auch an dieser Stelle dem Herausgeber der vorliegenden Sammlung, Herrn Oberregierungs- und -schulrat Emil Saube, ausgesprochen, der im Interesse einer erhöhten Brauchbarkeit des Buches für die Zwecke der Lehrerschaft den Fortgang der Arbeit mit vielen guten Ratschlägen begleitet hat.

Lübeck, im Juni 1929.

Woldemar Oskar Döring.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Einleitung	1—31
1. Aufgabe, Einteilung und Methoden der Psychologie	1—5
2. Aufgabe der pädagogischen Psychologie	5—8
3. Entwicklung der pädagogischen Psychologie	8—26
Assoziationspsychologie — Apperzeptionspsychologie — Denkpsychologie (Würzburger Schule) — Gestaltpsychologie — Geisteswissenschaftliche Psychologie — Personalistische Psychologie — Psychoanalyse — Individualpsychologie.	
4. Methoden der pädagogischen Psychologie	26—31
Selbstbeobachtung — Selbstbeurteilung — Experiment — Test — Arbeitsgemeinschaft.	
1. Abschnitt: Die kindliche Persönlichkeit als Ganzes	32—70
1. Das Wesen der kindlichen Persönlichkeit	32—39
Begriff der Person — Selbstzwecke: Selbsterhaltung und Selbstentfaltung — Fremdzwecke — Introzeption.	
2. Kind und Welt	39—51
Konvergenzlehre — Reaktionen — Spontanaktionen — Auslese — Prinzip der Ausleseentwicklung (Phasenfolge) — Bildsamkeit.	
3. Das Seelenleben	51—56
Das Wesen des Seelischen — Konfliktsbeschaffenheit des Bewußtseins — Bewußtseinstäuschungen — Objektbewußtsein — Subjektbewußtsein.	
4. Die seelische Entwicklung	56—69
Allgemeines — Die frühe Kindheit — Die mittlere Kindheit — Die Reifezeit.	
5. Die psychographische Methode	69—70
2. Abschnitt: Die Dispositionen der kindlichen Persönlichkeit	71—193
1. Die Dispositionen im allgemeinen	71—72
2. Einteilung der Dispositionen	72—77
Die inhaltlichen -- formalen -- strukturellen Dispositionen — Psychische -- physische — psychophysisch-neutrale Dispositionen — Eigenschaften und Anlagen — Richtungs- und Rüstungsdispositionen — Generelle -- differentielle -- individuelle Dispositionen.	
3. Einzelne Dispositionen	77—193
1. Das Temperament	77—83
2. Der Charakter	83—92

	Seite
3. Die Intelligenz	92—111
4. Die Phantasie	111—123
5. Das Gedächtnis „	123—138
6. Eidetische Begabung	138—150
7. Suggestibilität	150—157
8. Sexualität	157—180
9. Ermüdungs- und Übungsfähigkeit	180—193
3. Abschnitt: Die psychischen Phänomene	194—251
1. Wahrnehmungen	194—222
a) Allgemeines	194—203
Gehirn — Begriff der Schwellen — Aufgabe der Psychophysik — Methoden derselben — Fehlerquellen — Schwellenüberlagerung.	
b) Die einzelnen Empfindungsgebiete	203—214
Empfindungen des allgemeinen Sinnes — Geruchsempfindungen — Geschmacksempfindungen — Gehörsempfindungen — Gesichtsempfindungen — Synästhesien.	
c) Die räumlichen Wahrnehmungen	214—217
d) Die Entwicklung der Wahrnehmungen im Kindesalter	217—222
2. Vorstellungen	222—240
a) Allgemeines	222—223
b) Assoziationsvorgänge	224—231
Verschmelzungen — Assimilationen — Komplikationen — Wiedererkennungsvorgänge — Erkennungsvorgänge — Erinnerungsvorgänge — Assoziationsgesetze.	
c) Vorstellungstypen	231—234
d) Der kindliche Vorstellungskreis	234—240
3. Gemütseregungen	240—251
a) Allgemeines	240—242
b) Arten der Gemütseregungen	242—249
c) Die Entwicklung des kindlichen Gemütslebens	249—251
4. Abschnitt: Die psychischen Akte	252—318
1. Willensakte	252—264
a) Allgemeines	252—254
b) Willenserlebnisse	254—255
c) Willenshandlungen	255—258
d) Die Entwicklung des kindlichen Willenslebens	258—264
2. Aufmerksamkeitsakte	265—271
a) Wesen der Aufmerksamkeit	265—269
b) Die Entwicklung der kindlichen Aufmerksamkeit	269—271
3. Phantasieakte	272—273

	Seite
4. Denkakte	273—291
a) Denken und Sprache	273—281
Begriff — Urteil — Urteilsformen — Schluß — Wesen und Entwicklung der Sprache — Die Schrift.	
b) Die geistige Entwicklung des Kindes	281—291
Das kindliche Denken — Die Entwicklung des kindlichen Sprechens — Schulfähigkeit — Die drei Phasen der schulfähigen Kindheit.	
5. Das kindliche Wertverhalten	291—318
a) Allgemeines	291—293
b) Das ökonomische Verhalten	294—300
c) Das ästhetische Verhalten	300—310
d) Das sittliche und religiöse Verhalten	310—318
5. Abschnitt: Psychologie der Schulklasse	319—326
1. Allgemeines	319—321
2. Gruppenbildung und Führertum	321—323
3. Klassengeist	323—326
6. Abschnitt: Psychologie des Lehrers	327—359
1. Allgemeines	327—328
2. Das beobachtende und beurteilende Ver- halten	328—339
Freie und gebundene Beobachtung — Beobachtungs- bogen — Beobachtungstypen — Begabtenauslese.	
3. Das unterrichtende Verhalten	339—351
Experimentelle Didaktik — Anschauungsunterricht — Leseunterricht — Schreibunterricht — Rechtschrei- bung — Rechenunterricht — Arbeitsunterricht — Ge- samtunterricht.	
4. Das erziehende Verhalten	351—352
5. Lehrertypen	353—356
6. Der berufene Lehrer	356—359

Einleitung.

1. Aufgabe, Einteilung und Methoden der Psychologie.

Die Psychologie ist die Wissenschaft vom Seelenleben. Als solche hat sie zu untersuchen: 1. das erlebende Subjekt als Ganzes; 2. die im Subjekte angelegten, dauernden Wirkungsmöglichkeiten (Dispositionen); 3. die Erlebnisse (psychischen Phänomene); 4. die Taten (psychischen Akte), durch die die Erlebnisse gestaltet werden. Das Subjekt („Ich“) besitzt Dispositionen, erlebt Phänomene, vollzieht Akte (siehe Stern: „Die Psychologie und der Personalismus“. Leipzig 1917, Barth).

Verfolgt die Psychologie bei ihren Untersuchungen rein wissenschaftliche Ziele, unbekümmert um die praktische Anwendungsmöglichkeit ihrer Ergebnisse, so heißt sie reine Psychologie. Überträgt sie ihre Fragestellungen auf praktische Anwendungsgebiete, so wird sie angewandte Psychologie genannt.

Die reine Psychologie ist entweder generelle Psychologie, wenn sie das untersucht, was dem Seelenleben aller normalen Erwachsenen gemeinsam ist. Oder sie ist spezielle Psychologie, wenn sie mit besonderer Einstellung an die Untersuchung des Seelenlebens herantritt. Zu ihr gehören: die differentielle Psychologie, die die individuellen seelischen Unterschiede (Differenzen) zum Gegenstande ihrer Forschung macht; die genetische oder Entwicklungspsychologie, deren Aufgabe darin besteht, „zu allgemeinen Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens schlechthin vorzudringen“ (siehe Werner: „Einführung in die Entwicklungspsychologie“. Leipzig 1926, Barth); Kinderspsychologie, die das kindliche Seelenleben untersucht; Völkerpsychologie, die die psychologische Analyse der durch menschliche, insbesondere völkische Gemeinschaften entstandenen geistigen Gebilde (der Sprache, der mythologischen und religiösen Vorstellungen, der Kunst, der Sitte) zur Aufgabe hat; die Sozialpsychologie, die sich mit den durch menschliche Gemeinschaft bedingten seelischen Erlebnissen beschäftigt; Tierpsychologie, die das tierische Seelenleben zum Gegenstand hat; Psychopatho-

logie, die seelische Erkrankungen untersucht; Individualpsychologie, Psychoanalyse usw.

Die Zweige der angewandten Psychologie unterscheiden sich wieder danach, ob die Psychologie auf theoretische oder auf praktische Gebiete angewandt wird. Zur ersten Gruppe gehören: Religionspsychologie, Moralpsychologie, Kunstpsychologie, Sprachpsychologie, Geopsychologie; zur zweiten: Pädagogische Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Kriminalpsychologie, Medizinische Psychologie. (Siehe den Aufsatz von J. Wagner in „Einführung in die neuere Psychologie“ von Saupe. 2./3. Aufl. Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt.)

Im Fortgang unseres Buches wird sich zeigen, daß die Pädagogische Psychologie zu den meisten der hier genannten Teilgebiete mehr oder weniger wichtige Beziehungen besitzt. Eine Übersicht wird uns diese Einteilung noch deutlicher machen.

- | | |
|--|---|
| <p>I. Reine Psychologie:</p> <p>a) Generelle Psychologie.</p> <p>b) Spezielle Psychologie.</p> <p style="padding-left: 2em;">differentielle</p> <p style="padding-left: 2em;">genetische</p> <p style="padding-left: 2em;">Kinderpsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Völkerpsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Sozialpsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Tierpsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Psychopathologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Individualpsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Psychoanalyse</p> <p style="padding-left: 4em;">usw.</p> | <p>II. Angewandte Psychologie:</p> <p>a) Anwendung auf theoretische Gebiete:</p> <p style="padding-left: 2em;">Religionspsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Moralpsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Kunstpsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Sprachpsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Geopsychologie.</p> <p>b) Anwendung auf praktische Gebiete:</p> <p style="padding-left: 2em;">Pädagogische Psychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Wirtschaftspsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Kriminalpsychologie</p> <p style="padding-left: 2em;">Medizinische Psychologie.</p> |
|--|---|

Welche Wege schlägt nun die Psychologie ein, um zu ihren Ergebnissen zu gelangen?

Da können wir im Anschluß an Stern: „Differentielle Psychologie“ folgende Methoden zusammenstellen:

1. Die introspektive oder Ichmethode: indem der Psycholog in sich selber schaut, lernt er das Seelenleben in seiner Unmittelbarkeit überhaupt erst kennen und wird da-

durch erst in den Stand gesetzt, seelische Äußerungen anderer richtig zu verstehen.

- a) **Selbstbeobachtung:** der Psycholog sucht auf diesem Wege Klarheit zu gewinnen über die seelischen Vorgänge (Erlebnisse und Akte), die sich in ihm abspielen.
- b) **Selbstbeurteilung:** der Beurteilende sucht sich auf Grund seiner Selbstbeobachtungen klar darüber zu werden, ob er bestimmte Dispositionen (Eigenschaften oder Anlagen) habe oder nicht habe, bzw. in welcher quantitativen oder qualitativen Ausprägung er sie besitze.

2. **Die extraspektive Methode:** der Psycholog schließt hier aus körperlichen Ausdrucksformen und -bewegungen (Mimik, Pantomimik, Sprache, Handlung usw.) des anderen nach der Analogie seines eigenen Seelenlebens auf bestimmte seelische Merkmale (Phänomene, Akte, Dispositionen) des anderen. Der physische Ausdruck beim andern wird ihm zum Symptom für bestimmte seelische Merkmale.

- a) **Die nicht-experimentelle Beobachtung:** der Psycholog beobachtet die zu untersuchende Person, ohne die Beobachtungsgelegenheit selbst hervorzubringen. Diese Beobachtung ist vergleichend, wenn sie sich auf die gleiche Verhaltensweise vieler Menschen richtet. Sie ist fortlaufend, wenn sie sich auf den natürlichen Ablauf einer bestimmten seelischen Erscheinungsreihe bei einem einzelnen Menschen richtet. Und sie ist psychographisch, wenn sie einen Querschnitt zu legen versucht durch die psychische Beschaffenheit eines Menschen, also festzustellen sucht, wie er in seiner Ganzheit zu einer bestimmten Zeit beschaffen ist.
- b) **Das Forschungsexperiment:** der Psycholog wartet nicht, bis der von ihm zu untersuchende seelische Vorgang (z. B. eine Tastempfindung) von selbst eintritt, sondern er führt ihn willkürlich herbei, greift nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten planmäßig verändernd in ihn ein (z. B. durch Veränderung der Stärke des Tastreizes) und bringt die Ergebnisse auf einen zahlenmäßigen Ausdruck, d. h. er mißt den untersuchten Vorgang (siehe Meumann: Vorlesungen zur Ein-

- führung in die experimentelle Pädagogik. 2. Aufl. Bd. I S. 28. Leipzig 1911, Engelmann).
- c) Das **Prüfungsexperiment = Test** (Stichprobe): „Ein Test ist ein solches Experiment, das bestimmt ist, in einem gegebenen Fall die individuelle psychische Beschaffenheit einer Persönlichkeit oder eine einzelne psychische Eigenschaft von ihr festzustellen“ (Stern: Differentielle Psychologie, S. 87). An einen möglichst vollkommenen Test stellt Stern die folgenden Anforderungen:
1. „Er soll einen möglichst hohen Symptomwert haben, d. h. ein möglichst eindeutiges Kennzeichen für die zu untersuchende psychische Beschaffenheit des Prüflings bilden.
 2. Er soll einen möglichst breiten Symptomwert haben, d. h. einen recht großen Bruchteil der zu untersuchenden Eigenschaft repräsentieren, so daß, um die Eigenschaft im ganzen zu charakterisieren, eine Mindestzahl von Tests nötig ist.
 3. Er soll die Einordnung des Geprüften in eine feststehende Gruppierung oder Rangordnung mit Sicherheit gestatten.
 4. Er soll eine möglichst leichte Anwendbarkeit besitzen, also die zu große Belästigung der Versuchspersonen, die Benutzung empfindlicher und schwer transportierbarer Apparate und Ähnliches nach Kräften vermeiden.
 5. Er soll eine möglichst weite Anwendbarkeit haben, d. h. an sehr vielen und sehr verschiedenartigen Personen und Personengruppen unter relativ vergleichbaren Bedingungen anstellbar sein.“
- d) **Arbeitsgemeinschaft und Sammelforschung**: der Psycholog tut sich mit Fachgenossen oder Vertretern anderer Berufskreise (z. B. Pädagogen), die an der Forschung interessiert sind, zusammen, um die Forschung durchzuführen. Die Arbeitsgemeinschaft tritt also dann an die Stelle des isolierten Laboratoriumsversuchs. Und während bei letzterem die drei Phasen jeder psychologischen Untersuchung: 1. Vorbereitung (Literaturstudium, Aufstellung des Untersuchungsplans, Aussinnen der Methoden); 2. Durchführung des Planes, ins-

besondere Beschaffung des Untersuchungsmaterials; 3. Verarbeitung dieses Materials — gewöhnlich vom Psychologen allein ausgeführt werden, so wird bei der Arbeitsgemeinschaft mindestens die 2. Phase, d. h. das Sammeln des Materials, gemeinsam durchgeführt. Sie wird dadurch zur *Sammelforschung*.

- e) *Erhebungsmethode* (Umfrage, Enquête): der Psycholog versendet entweder selbst oder durch Vermittlung von Mitarbeitern (Arbeitsgemeinschaft!) einen Fragebogen, den die zu untersuchenden Personen (z. B. Schulkinder) beantworten sollen. Um nach Möglichkeit ein richtiges Verständnis der Fragen durch die zu untersuchenden Personen zu sichern, verlangt Stern, daß der Fragebogen möglichst genau an die zu untersuchenden Gruppen angepaßt werde (in unserm Falle also an das kindliche Verständnis), und daß die Gruppen innerlich möglichst gleichartig seien (also z. B. möglichst alle sollen Großstadtkinder sein, oder Landkinder usw.). Man unterscheidet *Quantitätserhebungen*: sie legen den Hauptwert auf Beschaffung eines *Massenmaterials*, das dann vor allen Dingen statistisch verarbeitet wird; und *Qualitätserhebungen*: sie begnügen sich mit wenigen Versuchspersonen, befragen diese aber sehr eingehend.
- f) *Historische Methoden*: der Psycholog dehnt seine Untersuchungen auf historische Persönlichkeiten aus, sucht deren seelische Eigenschaften aus biographischem Quellenmaterial (Tagebüchern, Werken, Briefwechseln) oder aus Biographien zu erdeuten.

Es wird sich herausstellen, daß alle diese Methoden auch für die Arbeit auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie von mehr oder minder großer Bedeutung sind.—

2. Aufgabe der pädagogischen Psychologie.

Aus der Einteilung der Psychologie ersehen wir, daß die pädagogische Psychologie einen Zweig der angewandten Psychologie darstellt und zwar denjenigen, der die psychologischen Fragestellungen auf die Pädagogik anwendet. Das Zentralproblem der Pädagogik ist das *Bildungsproblem*. Von ihm aus läßt

sich nun die Aufgabe der pädagogischen Psychologie am besten umschreiben.

Ohne uns auf eine nähere Diskussion des so viel umstrittenen Bildungsbegriffes einzulassen, wollen wir folgende Formulierung geben: die Bildungsarbeit besteht darin, daß der Bildner (Lehrer) die in dem zu bildenden Kinde (Schulkinde) angelegten Wertmöglichkeiten durch kindgemäße Vermittlung des Kulturgutes (Bildungsgutes) so zur Entfaltung zu bringen versucht, daß sie sich im Dienste der menschlichen Gemeinschaft kulturschöpferisch auswirken.

In dieser Formulierung sind als wesentliche Bestandteile enthalten die Begriffe: 1. des Schulkinde; 2. des Bildners (Lehrers); 3. des Bildungsgutes; 4. der menschlichen Gemeinschaft. Sie alle sind nun unter psychologischen Gesichtspunkt zu stellen. So ergibt sich, daß die pädagogische Psychologie vier Teilgebiete umfaßt:

1. Die Psychologie des Schulkinde: da der Lehrer die im Kinde angelegten Wertmöglichkeiten erfassen soll, so muß er zunächst die kindliche Persönlichkeit als Ganzes und ihre Dispositionen (Anlagen und Eigenschaften) richtig beurteilen, was wiederum eine genaue Beobachtung und ein richtiges Verstehen der kindlichen Erlebnisse und psychischen Akte voraussetzt. Dazu muß ihm die Psychologie des Schulkinde das wissenschaftliche Rüstzeug bieten, indem sie ihm nicht nur die bis jetzt erreichten Ergebnisse seelenkundlicher Kinderforschung mitteilt, sondern ihm auch die Methoden der Gewinnung derselben und ihre Schwierigkeiten bekannt macht. Und weil jedes Kind als Individualität nicht nur allgemeine menschliche seelische Merkmale besitzt, sondern auch besondere, die es nur mit bestimmten Gruppen anderer Individuen teilt, sogenannte typische Merkmale, und außerdem auch individuelle, die es ganz allein besitzt, so müssen für die Psychologie des Schulkinde nicht nur die Fragestellungen der generellen, sondern auch der differentiellen Psychologie bedeutsam werden. Weiterhin wird die Tatsache von Wichtigkeit, daß das Schulkind kein erwachsener, sondern ein sich entwickelnder Mensch ist. In die Psychologie des Schulkinde greifen also auch die Fragen der allgemeinen genetischen Psychologie — die oft auch auf die Tierpsychologie zurückgehen

muß —, der Psychologie des Kindes und des Jugendlichen ein. Weil ferner der Bildungsprozeß das Schulkind zu den einzelnen Kulturgebieten in Erlebnisbeziehung zu setzen versucht, so müssen hier auch die oben genannten Gebiete der Sprach-, Kunst-, Moral-, Religionspsychologie von Bedeutung werden. Auch die Wirtschaftspsychologie greift in das Gebiet der Psychologie des Schulkindes ein; z. B. im Zusammenhang der psychologischen Berufsberatung, der Berufseignungsprüfungen. Und da der Bildungserfolg wesentlich vom geistigen Gesundheitszustande des Kindes abhängt, so müssen auch die Richtungen der Psychologie im Gebiet der pädagogischen Psychologie zu Worte kommen, die krankhafte oder doch besondere Seelenzustände zu erklären und evtl. zu heilen versuchen: Psychopathologie, Psychoanalyse, Individualpsychologie, Sexualpsychologie, medizinische Psychologie.

2. Psychologie des Lehrers: Da der Lehrer der Vollzieher der Bildungsakte ist, so wird hier die Psychologie der Bildungsakte zu entwickeln sein. Die Bildungsarbeit des Lehrers umfaßt im wesentlichen drei Verhaltensweisen, die aber innerlich zur Einheit zusammengeschlossen sein sollen:

- a) Das beobachtende und beurteilende Verhalten: hier würde vom psychologischen Standpunkte aus die Methode der psychologischen Beobachtung und Beurteilung durch den Lehrer zu entwickeln sein; ferner die Abhängigkeit der Ergebnisse von der seelischen Art des Lehrers. Auch die Psychologie des Zeugnisgebens gehört hierher.
- b) Das die Bildungsgüter vermittelnde, d. h. das unterrichtende Verhalten: hier müßte die Psychologie der Didaktik gegeben werden, d. h. also eine psychologische Begründung der Lehrweisen in den einzelnen Fächern. Auch die Fragen des Lehrplans, der Stundenverteilung, der Pausen usw. müßten psychologisch untersucht werden.
- c) Das führende oder erziehende Verhalten: hier müßte eine Psychologie der Erziehungsmethoden, der Willensbildung gegeben werden. Auch die Psychologie der Strafe gehört hierher.

Eine solche Psychologie des Lehrers müßte auch das geistige Bild des berufenen Lehrers entwerfen und für die Aufstellung von Typenbildern sorgen. Und sie müßte zu zeigen versuchen, wie diese Typen von den Kindern erlebt werden.

3. Psychologie der Schulgemeinschaft bzw. der Schulklasse: ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung zur Gemeinschaft ist die Erziehung in der Gemeinschaft. Dadurch werden wieder besondere Bedingungen seelischer Art geschaffen, die untersucht werden müssen, weil sie zur Erreichung des Bildungserfolges mit beitragen. Gruppenbildung, Führertum, Gemeinschaftsbetätigung, Klassengeist müssen hier psychologisch untersucht werden. Daß dabei die Gebiete der Sozialpsychologie, der Massenpsychologie, der Kriminalpsychologie (z. B. Zeugenaussagen in Disziplinarfällen) bedeutsam sein können, leuchtet ein.
4. Psychologie des Bildungsgutes: hier müßte durch psychologische Analyse die geistige Struktur der Bildungsgüter untersucht werden, die der Lehrer kennen muß, wenn er diese Kulturwerte den Kindern zum Erlebnis gestalten oder wenn er Lehrbücher schaffen will. Insofern die Völkerpsychologie solche Analysen zum Gegenstande hat (Analyse der Sprache, der Kunst, Sitte, der religiösen Vorstellungen, der sozialen Einrichtungen), arbeitet sie zugleich im Dienste einer Psychologie des Bildungsgutes. Aber auch die schon an anderem Orte genannten Gebiete der Kunst-, Moral-, Religions-, Wirtschaftspsychologie können hier fruchtbar werden.

So finden wir die oben ausgesprochene Behauptung bestätigt: die pädagogische Psychologie geht mit fast allen psychologischen Arbeitsgebieten mannigfaltige Verflechtungen ein.

3. Entwicklung der pädagogischen Psychologie.

Schon die großen schöpferischen Pädagogen früherer Jahrhunderte waren sich bewußt, daß alle Bildungsgrundsätze letzten Endes aus der seelischen Natur des Kindes abgeleitet werden müßten. Da sie aber nicht auf den Gedanken kamen, nun selbst methodisch das Seelenleben des Kindes zu untersuchen, so blieb es bei ihnen nur bei gelegentlichen Ansätzen, bei einem unsicheren Tappen, das wohl hin und wieder einen glücklichen Fund tat, oft

aber auch ins Leere oder ins Falsche griff. Es mögen hier nur Comenius, Rousseau, Pestalozzi genannt sein. Ihre Methode — soweit man überhaupt von einer solchen reden kann — ist die des phantasievollen Hineinversetzens in das Kind und der Verwertung eigener Kindheitserinnerungen. Daß zu Pestalozzis Zeiten auch ein Arzt Dietrich Tiedemann sich durch die Wünsche der Pädagogen anregen ließ, ein kinderpsychologisches Buch zu schreiben: „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern“ (1789), wurde von der breiteren Öffentlichkeit ganz übersehen.

Ein Umschwung trat erst ein, als Herbart durch schöpferische Tat bewiesen hatte, daß es — entgegen der Ansicht Kants — doch eine Psychologie als Wissenschaft gibt. Aber auch Herbart ging nicht auf die Erfahrung zurück. Seine Psychologie ebenso wie seine Pädagogik ist begrifflich konstruiert. Darum finden wir bei ihnen Anschauungen, die mit der lebendigen Erfahrung nicht übereinstimmen, insbesondere nicht mit der Besonderheit der seelischen Entwicklung des Kindes. Daß er das ganze Seelenleben auf die Statik und Mechanik der Vorstellungen aufbaut und Gefühl und Willen als nur abgeleitete Erscheinungen gelten läßt, will uns doch heute als recht lebensfern erscheinen. Und auch die durch Herbart angeregten kinderpsychologischen Bücher von Sigismund: „Kind und Welt“ (1856) und Kußmaul: „Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen“ (1859) konnten die pädagogische Psychologie nicht nachhaltig befruchten.

Als um die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts die idealistische Philosophie in Mißkredit geriet und die Naturwissenschaften einen ganz neuen Aufschwung nahmen, da schlug man auch für die Psychologie den Weg der empirischen Forschung ein. Aber der intellektualistische Standpunkt wurde festgehalten. Man kann diese Richtung als Assoziationspsychologie bezeichnen. Sie herrschte in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts und hat auch heute noch namhafte Vertreter. Es sei nur Prof. Th. Ziehen genannt, dessen „Leitfaden der physiologischen Psychologie“ als das klassische Lehrbuch der Assoziationspsychologie angesehen werden kann. (Vgl. Prantl: „Assoziationspsychologie“ in Saupe: „Einführung in die neuere Psychologie“. 2./3. Aufl. Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt.)

Diese Richtung ist zunächst charakterisiert durch ihre natur-

wissenschaftliche Einstellung. Sie bevorzugt solche Probleme, die von der Naturwissenschaft, insbesondere der Physiologie, nahegelegt werden: vor allem Probleme der sinnlichen Wahrnehmung, die durch physikalische Reize bedingt ist. Hier sucht sie mit den Mitteln der naturwissenschaftlichen Methodik den Beziehungen zwischen Reiz und Empfindung nachzugehen, Schwellenwerte zu bestimmen usw.

Dabei stellt sie sich sehr entschieden auf den mechanistischen Standpunkt. Sie nimmt an, daß unser Seelenleben aus Elementen — den Vorstellungen im weitesten Sinne — bestehe, und daß alle seelischen Vorgänge und Gebilde zurückzuführen seien auf das mechanische Getriebe — Verbinden und Trennen — dieser Vorstellungen. Auch die höheren geistigen Vorgänge sind nach dieser Auffassung nur Assoziationen, d. h. nach allgemeinen, blind wirkenden Gesetzen sich vollziehende Verbindungen von Vorstellungen. Diesen allgemeinen Gesetzen, den Assoziationsgesetzen, spürt sie nach und sucht ihr Zutreffen für die einzelnen Seelenvorgänge ganz allgemein nachzuweisen. Sie ist also generelle Psychologie, die für das Individuelle an den seelischen Erscheinungen kein Interesse hat. Insofern sie alle seelischen Vorgänge zurückführt auf die Assoziation von Vorstellungen, nimmt sie einen einseitig intellektualistischen Standpunkt ein. Ihm entsprechend liegen ihre Hauptleistungen besonders auf dem Gebiete der Gedächtnisforschung. Es sei nur erinnert an die Arbeiten von H. Ebbinghaus und G. E. Müller.

Gehen wir ganz kurz den Wirkungen dieser Richtung auf die Pädagogik nach, so finden wir in den Zeiten ihrer Herrschaft eine entschiedene Überschätzung des Wertes des Gedächtnisses für Erziehung und Unterricht. Wir reden ja von der alten „Lernschule“. In ihr herrschte ein ausgesprochener Intellektualismus, der das Vorstellungsleben auf Kosten des Gemüts- und Willenslebens in den Vordergrund schob. Und der Richtung aufs Allgemeine entspricht ein Mangel an kindgemäßer Einstellung. Das Schulkind wurde als Erwachsener kleineren Formates entsprechend den für das Seelenleben des Erwachsenen geltenden Gesetzen behandelt. Und weiterhin entspricht ihr eine Vernachlässigung des Individuellen, also ein Mangel an weitgehender Berücksichtigung der Individualität des Kindes.

Es verlohnt sich, in aller Kürze aufzuzeigen, warum diese Rich-

tung der Psychologie dem Pädagogen so wenig geben konnte. Denn es ist sicher: das Vorurteil, das sich auch heute noch in den Kreisen der Lehrerschaft gegen die Psychologie findet, wendet sich nur gegen die Assoziationspsychologie. Ihr gegenüber ist der Lehrer im Rechte, wenn er fragt: „Was kann sie mir denn für meine Bildungsarbeit bedeuten?“ und die Antwort gibt: „So gut wie nichts.“

Denn dem Lehrer steht im Kinde eine Individualität gegenüber, deren Besonderheit er erfassen soll. Die Assoziationspsychologie aber gibt ihm nur Aufschluß über das allgemeinemenschliche Seelenleben. Und im Kinde erkennt der Lehrer zielstrebende Kräfte, die auf Leistungen hinwirken, z. B. auf das Lösen einer mathematischen Aufgabe. Das Wesen des Kindes und seines Seelenlebens erscheint ihm also als teleologisch bestimmt, d. h. auf sinnvolles Wirken gerichtet. Nach der Auffassung der Assoziationspsychologie ist aber das Kind nur ein Komplex mechanisch wirkender Kräfte. Was soll der Menschenbildner mit einer solchen Ansicht beginnen? Er will das Kind durch Vermittlung von Kulturwerten zu sinnvollem, kulturschöpferischem Wirken anregen; was kann ihm da eine Lehre bedeuten, die für den Begriff des Sinnvollen, des Zweckerfüllenden gar keinen Raum hat? Und weiter! Der Pädagog sieht im Kinde eine Ganzheit, bei der jeder Teil, jede Teilleistung nur Sinn und Bedeutung hat durch seine Beziehung zum Ganzen. Und das bedeutete ihm ja gerade den Bildungserfolg, daß er das Bildungsgut dem Kinde zum Erlebnis werden läßt und es dadurch einschmilzt in die Einheit der kindlichen Persönlichkeit. Was kann er da anfangen mit einer Psychologie, die den Begriff der Ganzheit nicht kennt, die die menschliche Persönlichkeit mosaikartig aus Elementen aufbauen will wie die Chemie ihre Verbindungen? Damit hängt weiter zusammen, daß die Assoziationspsychologie die einzelne seelische Erscheinung immer nur aus Tatsachenzusammenhängen ableiten, d. h. erklären kann, während doch der Bildner die einzelne Äußerung des Kindes aus Sinnzusammenhängen, aus der Beziehung auf das Zielstreben der kindlichen Persönlichkeit verstehen will. Eine bloß erklärende Psychologie, die sinntaub ist, kann den Pädagogen nicht befriedigen.

Aus allen diesen Gründen ist die weitverbreitete Ablehnung der Psychologie in Leserkreisen sehr gut zu verstehen, ja durchaus zu billigen. Die Assoziationspsychologie kann für den Pädagogen

nur Vorarbeit leisten. Für die eigentliche Bildungspraxis kommt sie nicht in Frage.

Nun ist aber die Psychologie auf diesem Assoziationsstandpunkte nicht stehen geblieben. Und darin besteht gerade ein charakteristisches Merkmal der neueren Psychologie, daß sie eine entschiedene Wendung in der Richtung der vollen Brauchbarkeit für die Zwecke der Pädagogik vollzogen hat. Diese Neuorientierung, die zugleich das letzte Stück Geschichte der pädagogischen Psychologie in sich enthält, wollen wir jetzt kurz in den einzelnen Hauptströmungen verfolgen und dabei die Beziehung zur Anwendung auf die Pädagogik nicht aus dem Auge lassen. Da in dem weiteren Verlaufe des Buches auf jede der folgenden Richtungen öfter zurückgegriffen werden muß, so soll hier von jeder Einzelströmung immer soviel gegeben werden, als zum Verständnis des später Folgenden nötig ist. Wer zur Vervollständigung der hier gebotenen Skizze nicht auf die Hauptwerke der betreffenden Autoren zurückgehen will, dem sei die sehr lehrreiche und anregende Zusammenstellung von Emil Saupe: „Einführung in die neuere Psychologie“, 2./3. Aufl., Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt, warm empfohlen.

Eine entscheidende Weiterbildung erfuhr die Psychologie durch Wilhelm Wundt, dessen Richtung man als *Apperzeptionspsychologie* bezeichnen kann. Mit den Assoziationspsychologen hat er die naturwissenschaftliche Einstellung gemeinsam. Auch er fordert Exaktheit bei der psychologischen Forschung und führt das Experiment in sie ein. Er ist also der eigentliche Begründer der experimentellen Psychologie. Die Methode der Selbstbeobachtung, die diese Exaktheit vermissen läßt, verwirft er als unzulänglich. Da solche exakten Versuche besonders auf dem Gebiete der Sinneswahrnehmungen durchgeführt werden können, so behandelt er die hier vorliegenden Probleme besonders eingehend. Aber auch die höheren seelischen Vorgänge, insbesondere die Willensprozesse, sucht er experimentell zu erforschen, wobei er sich der Reaktionsversuche bedient, um vor allem die zeitlichen Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten aufzudecken. Dabei ist sein Interesse durchaus auf das Allgemeingültige gerichtet. Das Individuelle spielt auch bei ihm eine nur untergeordnete Rolle. Aber während die Assoziationspsychologen einen ausgesprochen mechanistischen Standpunkt vertreten, zeigt sich bei Wundt eine deutliche Hinwendung zu einer *teleo-*

logischen Auffassung des Seelenlebens. Die höheren geistigen Vorgänge, insbesondere die Denk- und Phantasievorgänge, gehen nach seiner Anschauung nicht blind mechanisch vor sich, sondern werden durch einen inneren Willen, die Apperzeption, gelenkt. Wenn auch Wundt diesen Begriff sehr schwankend definiert, so müssen wir uns unter ihm doch eine zielstrebende, die Vorstellungsbewegungen lenkende Kraft denken. (Die Psychologie W. Wundts in Saupe: „Einführung in die neuere Psychologie“, 2./3. Aufl., Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt.)

Die Willensvorgänge sind überhaupt nach Wundt das Wesentliche unseres Seelenlebens. Und so vertritt er gegenüber dem Intellektualismus der Assoziationspsychologen einen ausgesprochenen Voluntarismus. Und während die Assoziationspsychologie die seelischen Vorgänge und Gebilde sich aus Elementen zusammengesetzt denkt, in dem Sinne, daß das seelische Gebilde gleich der Summe der konstituierenden Elemente ist, stellt Wundt das Prinzip der schöpferischen Synthese auf, dem zufolge das seelische Gebilde mehr ist als die bloße Summe seiner Elemente. Das bedeutet eine Hinwendung zu dem etwa gleichzeitig von Dilthey vertretenen Standpunkt, der heute als Ganzheitslehre eine bedeutsame Rolle spielt und uns noch weiter beschäftigen wird. Durch diese Lehre von der schöpferischen Synthese öffnet sich Wundt auch das Verständnis für die geschichtlich entstandenen geistigen Erzeugnisse: die Sprache, die mythologischen und religiösen Vorstellungen, die Kunst, die Sitte. Er wird zum Begründer der Völkerpsychologie, die die psychologische Analyse der genannten Kulturgebilde zur Aufgabe hat und die ihren Namen deswegen trägt, weil diese Erzeugnisse die Existenz einer Gemeinschaft vieler Individuen, insbesondere die Volksgemeinschaft, voraussetzen. Hier ist auch der Ansatzpunkt für die Ausbildung der Entwicklungspsychologie gegeben, die vor allem durch Wundts bedeutenden Schüler und Nachfolger Felix Krueger gefördert worden ist.

Fragen wir nun nach der Bedeutung der Wundtschen Psychologie für die Pädagogik, so können wir zunächst darauf hinweisen, daß zur Zeit, als die Auswirkungen der Wundtschen Leistungen einsetzte, das erste bedeutende kinderpsychologische Buch erschien: Wilhelm Preyer: „Die Seele des Kindes“ (1882). Das war das eigentliche Geburtsjahr der deutschen Kinderpsycho-

logie. Preyer war Arzt und als solcher durchaus naturwissenschaftlich eingestellt. Er hat seinen Sohn von der Geburt an bis zum vollendeten dritten Lebensjahre systematisch beobachtet und alle Beobachtungen sorgfältig registriert. Als Arzt und Naturwissenschaftler interessierten ihn besonders die kindlichen Bewegungen, die Sinneswahrnehmungen, die Sprache, die seelischen Erkrankungen. Aber da er noch ziemlich tief in den Anschauungen der Assoziationspsychologie befangen war, so stört an seinen Deutungen der kindlichen Seelenvorgänge oft ein ausgesprochener Intellektualismus, der das Kind mit den Augen und im Lichte des Erwachsenen sieht. Daß Preyers Buch zunächst in Deutschland wenig beachtet wurde, daß in den beiden letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts vielmehr das Ausland (Amerika, England, Frankreich) vorausging, soll hier nur angedeutet werden¹⁾. Und der Amerikaner Stanley Hall begründete 1893 die Nationalvereinigung für das Kinderstudium. Einen großen Fortschritt über Preyer hinaus bedeutet das große Werk des Wundtschülers Ernst Meumann: „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“, 2. Aufl. 1911 bis 1914, das auch heute noch als das Hauptwerk dieses Wissenschaftszweiges angesehen werden muß. Wer freilich darin das einheitliche Bild des sich entwickelnden Schulkindes sucht, der wird in diesem Punkte enttäuscht werden. Er findet hochinteressante und pädagogisch bedeutsame Erkenntnisse auf den einzelnen Gebieten des kindlichen Seelenlebens, vermißt aber die Beziehung aller dieser Einzelercheinungen auf die Ganzheit der kindlichen Person. Es wirkt eben die auch von Wundt noch nicht ganz überwundene Auffassung der Assoziationspsychologen nach, daß das menschliche höhere Seelenleben sich aus der Synthese seelischer Elementarvorgänge erklären lasse. Dem entspricht die Tatsache, daß den Denkvorgängen nur ein ganz geringer Raum in dem dreibändigen Werke gewidmet ist. Daß im übrigen der Wundtsche Voluntarismus auf die Pädagogik eingewirkt hat, darf nicht bezweifelt werden. So verlangt Meumann neben der Bildung des Intellekts in der Schule vor allem Willensbildung, und zwar nicht durch Lehre, sondern durch praktische Übung mit Hilfe des guten Vorbildes. Und durch die Wundtsche Hinwendung zu den Geistesgebilden auf dem Gebiete der Völkerpsy-

¹⁾ So erschienen kinderpsychologische Bücher von Sully (England), Shin (Amerika), Compayré (Frankreich).

chologie ist zum ersten Male der Weg vorbereitet worden für die psychologische Analyse des Bildungsgutes, die als wichtige Aufgabe der pädagogischen Psychologie gekennzeichnet worden ist.

An Wundt knüpft nun auch diejenige Richtung der Psychologie an, die wir als *Denkpsychologie* bezeichnen. Sie ist begründet durch den Wundtschüler *Oswald Külpe*, ehemals Professor in Würzburg, der eine Reihe bedeutender Psychologen zu seinen Schülern zählte, die man als die *Würzburger Schule* zusammenfaßt. Es seien hier genannt: *Messer, Ach, Bühler, Marbe, Selz*. Külpe ging in verschiedenen Richtungen über Wundt hinaus. Ihn interessierten vor allem die höheren geistigen Vorgänge, insbesondere das *Denken*. Und weil er hier die exakten Methoden der Assoziations- und Sinnespsychologie nicht verwerten konnte, so bediente er sich der von Wundt abgelehnten Methode der Selbstbeobachtung. Auf diesem Wege erkannte er, daß es neben den anschaulichen Bewußtseinsinhalten (*Empfindungen, Vorstellungen, Gefühlen*) auch unanschauliche Bewußtseinsinhalte gibt, zu denen insbesondere der *Denkakt* gehört, dessen Wesen darin besteht, das im Bewußtsein anschaulich Gegebene auf einen bestimmten Gegenstand zu beziehen. Damit hängt aber die weitere Erkenntnis zusammen, die durch Wundts Apperzeptionsbegriff schon vorbereitet worden war, daß wir im Bewußtsein *Akte, Funktionen, Tätigkeiten* anerkennen müssen neben den passiv gegebenen anschaulichen Inhalten; so insbesondere die *Denk- und Willensakte*. Man hat mit Rücksicht auf die Herausarbeitung dieser Erkenntnis die Külpe'sche Denkpsychologie auch als *Aktpsychologie* bezeichnet. Seelische Tätigkeit setzt aber wiederum die Anerkennung einer tätigen Seele, eines tätigen Ichs voraus, die von den Assoziationspsychologen und auch von Wundt abgelehnt wurde, weil ihrer Meinung nach nur ein *Seelenleben*, nicht aber eine Seele Gegenstand wissenschaftlicher Erfahrung und Untersuchung sein könne. Und die Tätigkeit dieses Ichs, d. h. also die *Denk- und Willensakte*, verläuft durchaus *zielstrebig*, d. h. sie steht unter *Aufgaben*, ist gerichtet auf die Erreichung bestimmter Zwecke, die also eine determinierende Tendenz auf den *Vorstellungsverlauf* ausüben. Das bedeutet eine entschiedene Absage gegenüber dem Mechanismus und eine noch stärkere Hinwendung zur teleologischen Auffassung, als wir sie schon bei Wundt vorfanden. Neben der Assoziation wird nun die *Determination*

betont und ihre Wichtigkeit vor allem für unser Willensleben aufgedeckt. Insbesondere ist es N a r z i ß A c h , der hier bahnbrechend gewirkt hat, und den man als den Begründer der D e t e r m i n a t i o n s p s y c h o l o g i e bezeichnet hat. (Vgl. die Aufsätze von Messer, Johannsen und Dittmers in Saupe: „Einführung in die neuere Psychologie“, 2./3. Aufl., Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt.)

Wir erkennen leicht, daß die durch K ü l p e eingeleitete Bewegung durchaus in der Richtung liegt, die eine pädagogische Psychologie möglich macht. Durch die Külpesche Schule ist auch die Wichtigkeit des A r b e i t s s c h u l g e d a n k e n s in helles Licht gerückt worden. Aktivität statt Passivität! Spontaneität statt bloßer Rezeptivität! Das Denken soll dem Kinde zum Erlebnis gebracht werden. Da ist es doch wichtig, daß die Psychologie dem Pädagogen die grundlegenden Einsichten in den Denkvorgang darbietet. Und es ist kein Zufall, daß ein Külpeschüler, nämlich K a r l B ü h l e r , uns das Buch geschenkt hat, das uns am tiefsten in das kindliche Denken hineinführt: „Die geistige Entwicklung des Kindes“, 4. Aufl., Jena 1924, Fischer. Bühler: „Der Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes“, 3. Aufl., Leipzig 1928, Quelle & Meyer.

In diesem Zusammenhang soll nun eine weitere Richtung der Psychologie genannt werden: die G e s t a l t p s y c h o l o g i e. Hatte schon die Aktpsychologie die einzelnen seelischen Vorgänge auf ein einheitliches tätiges Ich zu beziehen versucht, so fordert die Gestaltpsychologie, jeden seelischen Teilvorgang von der Ganzheit und ihrer Gesetzlichkeit her zu verstehen, oder was dasselbe bedeutet: von der einheitlichen G e s t a l t her. Der in einem Satz ausgedrückte Gedanke ist z. B. eine Gestalt. Er ist nicht gleich der Summe der Wörter, die ihn zusammensetzen. Er ist vielmehr eine Ganzheit, die einen einheitlichen Sinn hat. Und erst von dieser Ganzheit her und in Beziehung zu ihr ist die Bedeutung der einzelnen Wörter zu verstehen. Der atomistischen Betrachtungsweise der Assoziationspsychologen, die das Ganze gleich der Summe seiner Teile setzen oder höchstens etwas Fremdartiges zu dieser Summe noch hinzutreten lassen, wird die gerade entgegengesetzte, die g a n z h e i t l i c h e gegenübergestellt. Führer auf dem Gebiete der gestaltpsychologischen Forschung ist M a x W e r t h e i m e r. Auch K ö h l e r , K o f f k a u. a. gehören hierher. Daß die Forderung, jedes seelische Teil-

geschehen aus seiner Beziehung zum Ganzen zu verstehen zu suchen, auch für die Pädagogik von der größten Bedeutung ist, leuchtet ein. Denn letzten Endes läuft sie auf die Forderung hinaus, jede kindliche Äußerung aus ihrer Beziehung zur kindlichen Individualität zu verstehen, also bei allen Bildungsbestrebungen vom Kinde als einer Ganzheit auszugehen. Und auch die seelische Entwicklung des Kindes ist nicht als eine Zusammensetzung einzelner Elemente aufzufassen, sondern „als eine Entstehung und Vervollkommnung von Strukturen“, wie Koffka in seinem Buche: „Die Grundlagen der psychischen Entwicklung“, 2. Aufl., Osterwieck 1926, A. W. Zickfeldt, sagt, das eine ausgezeichnete Einführung in das Studium der Kinderpsychologie darstellt.

Diesen ganzheitlichen Standpunkt finden wir nun besonders nachdrücklich von der Richtung vertreten, die sich geisteswissenschaftliche Psychologie nennt. Sie ist von Eduard Spranger begründet, der mit seinem Lehrer Dilthey die Auffassung teilt, daß die Seele eine Ganzheit, ein Zweckzusammenhang, eine teleologische Struktur sei. Er weiß sich in entschiedenem Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Psychologie, die sich um den Sinn des seelischen Geschehens nicht kümmert, und die glaubt, mit Hilfe ihrer Apparate das Zustandekommen höherer geistiger Prozesse mechanistisch-atomistisch erklären zu können. Spranger macht nun gerade das sinnvolle geistige Geschehen zum Gegenstande psychologischer Untersuchung. Und er stellt sich in seinem hochbedeutenden Buche „Lebensformen“ (Halle, Niemeyer) die Aufgabe, die typischen Seelensstrukturen, die Lebensformen zu finden, aus deren geistigen Akten die objektive Kultur hervorgeht. Er glaubt sie gefunden zu haben in den Lebensformen des ökonomischen, theoretischen, ästhetischen, religiösen, sozialen und politischen Menschen.

Insofern die geisteswissenschaftliche Psychologie darauf hinzielt, geistige Zusammenhänge in der Form objektiv gültiger Erkenntnis als sinnvoll aufzufassen, die Bedeutung des einzelnen aus seiner Beziehung zum Ganzen zu erkennen, ist sie verstehende Psychologie im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Psychologie, die auf dem Wege der kausalen Erklärung zu ihren Erkenntnissen zu kommen sucht. Geisteswissenschaftliche Psychologie — Strukturpsychologie — verstehende Psychologie!

Was eine solche verstehende Psychologie für die Pädagogik
Döring, Pädagogische Psychologie.



bedeutet, kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie zeigt dem Lehrer den Weg, wie er zum Wesensbilde des Kindes vordringen kann. Sie hilft ihm den Sinn kindlicher Äußerungen und kindlicher Entwicklungen verstehen, so daß eine wirklich kindgemäße Einwirkung von seiten des Bildners möglich wird. Sprangers Buch: „Psychologie des Jugendalters“ (Leipzig, Quelle u. Meyer) kann uns einen Begriff von der Fruchtbarkeit seiner Gedanken geben. Es leuchtet auch ein, daß die „Lebensformen“ Leitgedanken bieten können zur Auffindung des geistigen Bildes des berufenen Lehrers und der Bilder der Lehrertypen, daß sie also im Dienste der Psychologie des Lehrers fruchtbar werden können. Und da ja aus dem von Spranger aufgedeckten ursprünglichen geistigen Akten die objektive Kultur entsprungen ist, deren Werte doch dem Kinde vom Bildner übermittelt werden sollen, so arbeitet diese geisteswissenschaftliche Psychologie auch einer Psychologie des Bildungsgutes vor.

Und doch darf nicht übersehen werden, daß eine Vertiefung des Gegensatzes zwischen naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Psychologie für die weitere Entwicklung dieser Wissenschaft sehr gefährlich werden könnte. Denn nur, wenn beide Richtungen zusammenarbeiten, wenn die erstere der letzteren einen mit möglichst exakten Methoden erfahrungsmäßig erarbeiteten Stoff zur Sinndeutung darbietet, kann gesicherte Erkenntnis erwartet werden. Und diese so notwendige Synthese finden wir schon jetzt in dem Werke William Sterns, des Begründers der personalistischen Philosophie und Psychologie. Schon im Jahre 1901, als der Mechanismus noch fast unangefochten herrschte, schrieb Stern seine „Vorgedanken zur Weltanschauung“ nieder (erschienen 1915), die auf die Notwendigkeit einer teleologisch orientierten personalistischen Philosophie hinwiesen. Im Jahre 1906 erschien dann der erste Band des kritischen Personalismus: „Person und Sache“ (Ableitung und Grundlehre). Dann folgten der zweite Band: „Die menschliche Persönlichkeit“, Leipzig, J. A. Barth, und der dritte Band: „Wertphilosophie“. Damit war ein ganz neuartiges System der Philosophie geschaffen, das die mannigfaltigen Ansätze fortschrittlichen weltanschaulichen Denkens, soweit sie antimechanistisch eingestellt waren, in dem Zentralbegriffe der Person vereinigte. Die Person ist „selbsttätig sich bestimmende, zielstrebige, sinnvolle Ganzheit“ (siehe den Aufsatz von Stern „Personalistische Psychologie“ in „Ein-

führung in die neuere Psychologie“ von Saupe, 2./3. Aufl., Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt). Ihre Merkmale stehen jenseits des Gegensatzes psychisch und physisch, d. h. sie wirken sich aus ebenso auf dem Gebiete des Seelischen wie des Körperlichen. Sie sind „psychophysisch-neutral“. Zu diesen Merkmalen gehören insbesondere die Dispositionen, d. h. zielgerichtete Wirkungsmöglichkeiten (Anlagen und Eigenschaften), die nicht selbständige Vermögen, sondern Teilstrahlen des einheitlichen Gesamtzielstrebens der Person sind und nur von diesem Sinn und Bedeutung erhalten. Sie werden verwirklicht durch Zusammenwirken (Konvergenz) von Person und Welt. Zu diesen psychophysisch-neutralen Merkmalen der Person gehört auch das Merkmal der Struktur, d. h. der Gliederung in Teilganzzheiten verschiedener Ordnung, wobei man unterscheiden kann Gesamtstrukturen (z. B. die körperliche Konstitution, das Temperament, den geistigen Typ eines Menschen; siehe Spranger!) und Teilstrukturen (z. B. die „Gestalten“ der Gestaltpsychologie). Dazu kommt noch das Merkmal der Entwicklung, das auch psycho-physisch-neutral ist und ein sinnvolles Sich-Entfalten der Person als einer Ganzheit bedeutet.

Diese psycho-physisch-neutrale Person bekundet nun ihr Dasein, ihre Tätigkeit in doppelter Richtung: 1. für sich selber nach innen; sie „innert“ sich, d. h. sie kehrt sich nach innen; dadurch wird das Psychische, also das Seelische hervorgebracht; 2. für andere nach außen; sie „äußert“ sich, d. h. sie kehrt ihre Tätigkeit nach außen und bringt dadurch das Physische, also das Körperliche hervor. Körperliches und seelisches Geschehen ist nicht dasselbe, läuft auch nicht im Sinne der Parallelismustheorie nebeneinander her, sondern beide treten infolge ihrer gemeinsamen Zugehörigkeit zur einheitlichen Person in die mannigfaltigsten Zweck- und Sinnzusammenhänge ein.

Aus dieser Auffassung ergibt sich: das Seelische ist nicht das Primäre, sondern etwas Abgeleitetes, nämlich das Ergebnis einer bestimmten Tätigkeit der Person: des Innerns. Es gibt keine Seele als Substanz, sondern nur eine Person, die nach einer zweifachen Richtung tätig wird, die ihr Sein in Bewußtsein, ihr Leben in Erleben umsetzt. Wenn also das Bewußtsein etwas Sekundäres, aus der zielstrebigen Tätigkeit der Person Entspringendes ist, so darf auch gefragt werden: welchen Zielen der Person dient denn das Bewußtsein? Was ist sein Sinn, seine Bedeutung?

Darauf antwortet Stern: „Da, wo sich innere und äußere Unstimmigkeiten, Hemmungen und Widersprüche ergeben, springt aus der Reibung der Funke des Bewußtseins hervor“ (Wertphilosophie S. 198/99). Der Konflikt also weckt das Seelische und spiegelt sich in ihm. Und Aufgabe des Bewußtseins ist, diesen Konflikt überwinden zu helfen.

Zum Begriffe des Psychischen gehört aber nicht nur das Bewußte, sondern auch das Unbewußte. Darunter versteht Stern „alles dasjenige an der Person, was zu ihren Bewußtseinstatsachen Beziehung hat und doch nicht selber Bewußtseinstatsache ist“ („Die menschliche Persönlichkeit“ S. 241), z. B. Spuren von abgelaufenen Bewußtseinsvorgängen (etwa Gedächtnisspuren); Dispositionen; Akte; Vorstellungen (oder Gefühle oder Strebungen) im Zustande der Verdrängung. Durch diese Anerkennung des Unbewußten unterscheidet sich Stern sehr entschieden z. B. von Wundt, der die Wirklichkeit unbewußten Seelenlebens leugnete und eine ausgesprochene Bewußtseinspsychologie vertrat, und berührt sich mit Freud und Adler.

Das Psychische ist nun Gegenstand der Psychologie, die der Lehre von der psycho-physisch-neutralen Person (= Wissenschaft der Personalistik) untergeordnet ist und von dieser ihre Grundbegriffe erhält. Dabei ist das Besondere der Sternschen Leistung, daß er seine philosophischen Anschauungen auf einem Unterbau selbständiger empirischer Forschungsergebnisse errichtet, daß Philosophie und Psychologie bei ihm sich gegenseitig befruchten. Man braucht nur seine „Psychologie der frühen Kindheit“ daraufhin anzusehen. Eine überreiche Fülle empirisch gefundener Tatsachen wird hier durch die Beziehung auf die Ganzheit der Person zu einem einheitlichen Wesensbilde des sich entwickelnden Kindes zusammengeschlossen und erhält durch diese Beziehung Sinn und Bedeutung. Hier ist die Synthese erklärender und verstehender Psychologie vollzogen.

Es ist auch sehr begreiflich, daß der Mann, der den kritisch geläuterten Personbegriff zum Angelpunkte einer Weltanschauung machte und in diesem Begriffe neben den Merkmalen der Substantialität (d. h. des selbständigen Existierens) und der Finalität (d. h. der zielstrebigen Aktivität) auch das Merkmal der Individualität (d. h. der Besonderheit) fand und stark betonte, der Schöpfer der differentiellen Psychologie geworden ist, also einer Psychologie, die nicht das

Allgemeine, sondern das individuell oder typisch Besondere zum Gegenstande der Untersuchung erhebt. Sein Buch „Differentielle Psychologie“ hat zum ersten Male in Deutschland die Methodik dieses Forschungszweigs entwickelt.

Hier in der Sternschen Lehre finden wir nun alle Forderungen erfüllt, die wir an die Psychologie stellen mußten, wenn sie für die Pädagogik fruchtbar werden soll: die teleologische Einstellung, den Ganzheitsstandpunkt, die Hinwendung zu den differentiell-psychologischen Problemen, die Verbindung von geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Methodik, und damit die Vereinigung von verstehender und erklärender Psychologie. Darum hat der Verfasser die personalistischen Hauptgedanken seinem Buche zugrunde gelegt.

Bei Stern finden wir auch das Verständnis für die Wirklichkeit und Bedeutsamkeit des unbewußten Seelenlebens, dessen Problematik gerade in jüngster Zeit durch die Psychoanalyse von Sigmund Freud und die Individualpsychologie von Alfred Adler in helles Licht gerückt worden ist, und die auch für die Pädagogik von solcher Wichtigkeit erscheint, daß jeder Lehrer die genannten Theorien kennen und beachten muß. Und da im Fortgange des vorliegenden Buches öfter auf sie hingewiesen werden muß, so mögen ihre Grundgedanken im folgenden kurz skizziert werden.

Sigmund Freud macht das Unbewußte zum Wesentlichen des Seelenlebens überhaupt. Er lehrt geradezu: das menschliche Seelenleben ist seinem Wesen nach nicht bewußt, sondern unbewußt. Nur ein geringer Bruchteil tritt ins Bewußtsein. Und die Psychologie hat die Aufgabe, in die Tiefen des Unbewußten einzudringen. Sie soll Tiefenpsychologie sein, nicht Oberflächenpsychologie, wie die bisherige Psychologie nach Freuds Meinung war. Dazu ist aber nötig, daß sie durch eindringende Analyse des Seelenlebens diese unbewußten Strebungen und Vorstellungen enthüllt. Sie muß also Psychoanalyse betreiben.

Durch solche Analyse ist nun Freud zu den Grundgedanken seiner Lehre gekommen, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen: Unser Seelenleben ist seinem Wesen nach unbewußt, und zwar ist es zielstrebende Kraft (siehe Stern!). Nur ein geringer Teil dieser Zielstrebungen dringt bis zum Bewußtsein vor, und viele solche vom Bewußtsein begleitete Seelenvorgänge werden nachträglich vom bewußten Ich wieder ins Unbewußte zurück-

gedrängt, wenn sie nämlich das Selbsterhaltungsstreben des Ich zu gefährden scheinen. Sie sind damit aber nicht erledigt, sondern wirken als verdrängte Komplexe ins Bewußtsein zurück und bringen Störungen seelischer und körperlicher Art hervor. Das Ich steht also dem Unbewußten gegenüber (siehe Freuds Schrift: „Das Ich und das Es“). Und dieses Unbewußte umfaßt im wesentlichen die Strebungen des Sexualtriebes, in dem sich das Streben nach Selbstentfaltung auswirken will. Weil diese Strebungen vom Ich meistens als antimoralisch und antisozial, überhaupt als kulturzerstörend eingeschätzt werden, so verfallen sie vielfach der Verdrängung. Das nach Selbsterhaltung strebende Ich läßt sie entweder gar nicht ins Bewußtsein hinaufgelangen oder drängt sie, wenn sie bewußt geworden sind, wieder ins Unbewußte zurück. Dort wirken diese verdrängten Sexualkomplexe aber weiter und suchen Befriedigung. Offene Befriedigung ist infolge des Widerstandes des Ich gegen ihre Bewußtwerdung versagt. Und so muß denn das Unbewußte mit dem Ich ein Kompromiß schließen derart, daß das Ich eine Zensur an diesen verdrängten Strebungen ausübt und sie nur in einer solchen Form ins Bewußtsein zuläßt, die das Ich nicht mehr gefährdet. Diese verdrängten Sexualstrebungen finden also zwar Befriedigung, aber nur in entstellter Form. Solche entstellte Ersatzbefriedigungen verdrängter Sexualwünsche sind nun nach Freud die meisten unserer Träume (siehe seine Schriften zur Traumlehre in seinen gesammelten Werken) und die Symptome der Neurosen (siehe seine Schriften zur Neurosenlehre).

Bei der Analyse dieser Erscheinungen zeigt sich nun nach Freud, daß insbesondere die Sexualerlebnisse der Kindheit von entscheidender Bedeutung sind. Freud lehnt die Auffassung mancher Psychologen, das Kind habe überhaupt noch keine Geschlechterlebnisse, mit größter Entschiedenheit ab und sucht nachzuweisen, daß gerade die Kindheit reich an Sexualerlebnissen, allerdings perverser Art, ist. Insbesondere mißt er den im sog. „Ödipuskomplex“ zusammengefaßten kindlichen Sexualstrebungen eine für das ganze Leben jedes Menschen oft entscheidende Bedeutung bei. Wie Ödipus seinen Vater erschlug und seine Mutter heiratete, so soll jedes Kind schon in früher Jugend und dann wieder in der Reifezeit eine starke, ihm meist unbewußte sexuelle Neigung zum andersgeschlechtlichen Elternteil haben, verbunden mit Haß- und Eifersuchtsgefühlen gegen

den gleichgeschlechtlichen; also der Sohn soll sein in der Regel ihm unbewußtes Sexualstreben auf die Mutter richten und eine feindliche Haltung dem Vater gegenüber zeigen, und umgekehrt die Tochter. Und Freud behauptet, daß die Mehrzahl der psychoneurotischen Erkrankungen (Hysterie, Zwangsneurose) darauf zurückzuführen sei, daß es den betreffenden Menschen nicht gelungen sei, sich rechtzeitig von der Verirrung des Ödipuskomplexes freizumachen. Wenn nun also diese Erkrankungen darauf beruhen, daß verdrängte Komplexe sich nicht ungehemmt, sondern nur entstellt auswirken können, daß sie also nicht klar und deutlich ins Bewußtsein treten können, so müssen solche Krankheiten dadurch geheilt werden können, daß man diese Verdrängungen und ihre Anlässe („Traumata“) ins helle Bewußtsein hebt. Diese Aufgabe stellt sich der Psychoanalytiker. Durch tiefgehende Analyse sucht er die verdrängten Komplexe zu erkennen und den Kranken zum Bewußtsein zu bringen.

Von diesem Grundgedanken: Lehre vom Unbewußten, von der Verdrängung, vom Widerstand, von der entstellten Ersatzbefriedigung in Form von Träumen und neurotischen Symptomen, von der überragenden Bedeutung des Sexualtriebes, von der Bedeutung der kindlichen Sexualität und des Ödipuskomplexes — haben namentlich die beiden letzten in Psychologenkreisen starken Anstoß erregt, und man kann wohl sagen, daß außerhalb des Kreises der Psychoanalytiker die Lehre vom Pansexualismus kaum uneingeschränkte Zustimmung gefunden hat. Dagegen ist die Lehre vom Unbewußten und von der Verdrängung von vielen Psychologen als richtig anerkannt und übernommen worden.

Daß diese psychoanalytische Theorie den Lehrer vor ganz neue, höchst bedeutsame Probleme stellt, macht sie für die Pädagogik so wichtig. Gibt es wirklich keine kindliche Sexualität? Muß nicht auch der Lehrer mit solchen verdrängten Komplexen bei gewissen Kindern rechnen? Kann er nicht auf dem Wege der Psychoanalyse versuchen, in die Tiefe des Unbewußten solcher Kinder zu dringen? Oder sind hier Gefahren zu fürchten? Diese Fragen sind so bedeutsam, daß wir noch öfter auf sie zurückkommen werden.

Von der Freudschen Psychoanalyse ist Alfred Adler, der Schöpfer der Individualpsychologie, ausgegangen. Aber er hat seine Lehre nicht nur in Zustimmung, sondern ebenso sehr im Widerspruch zu ihr entwickelt. Er gesteht selbst, daß

er — auf anderem Wege — zu ganz ähnlichen Anschauungen wie William Stern gekommen ist. Wie dieser betont Adler die Zielstrebigkeit alles Seelenlebens. Und wie dieser sieht er im Begriffe der Individualität, d. h. der Einheitlichkeit und Einzigartigkeit der menschlichen Persönlichkeit, den Grundbegriff der Psychologie. Dementsprechend bezeichnet er es als die Aufgabe der Individualpsychologie, aus den einzelnen Lebensäußerungen und Ausdrucksformen das Bild der einheitlichen individuellen Persönlichkeit zu gewinnen. Diese Einheit der Person wächst aus der Einheit ihres Zielstrebens. Jeder Mensch hat eine Leitlinie, eine Lebenslinie seines Strebens, die ganz individuell ist, die man aber kennen muß, wenn man die Äußerungen eines Menschen richtig verstehen will. Alle diese individuell verschiedenen Streben sind insofern gleichartig, als sie sich auf das Ziel der Überlegenheit über andere richten, das sie mit individuell ganz verschiedenen Mitteln zu erreichen streben. Dieses Streben geht vom Ichtrieb aus, den Adler im Gegensatz zu Freud in den Mittelpunkt seiner Psychologie stellt, während er dem Geschlechtstrieb nur eine untergeordnete Bedeutung zumißt.

Dieses Überlegenheitsstreben hat nun nach Adler seinen allgemeingültigen Grund in einem mehr oder weniger starken Minderwertigkeitsgefühl, das nach Adler jeder Mensch in seiner Jugend erlebt. Und jeder Mensch sucht nun eben dieses quälende Gefühl auszugleichen, zu kompensieren durch sein Streben nach Überlegenheit, das bei vielen Menschen zu der Fiktion einer wirklichen Überlegenheit führt, d. h. sie tun so, als ob sie wirklich überlegen wären, ohne es tatsächlich zu sein (vgl. Vaihingens „Philosophie des Als-ob“, Leipzig, Ferd. Meiner). Bei gesunden und willensstarken Menschen wird dieses Überlegenheitsstreben im allgemeinen wertsteigernd wirken durch Arbeit an sich selbst; ja es kann sogar aus einer ursprünglichen Schwäche dadurch eine Stärke werden, d. h. die bloße Kompensation kann zur Überkompensation werden (vgl. Demosthenes, der sich durch die Überkompensation seines Sprachfehlers zum bedeutenden Redner entwickelte). Bei kranken und schwächlichen Menschen aber kann ein vertieftes Minderwertigkeitsgefühl zu dauernden Schäden an Leib und Seele führen. Solche Kinder sind zuerst scheu und gedrückt, fliehen die Gemeinschaft, sind passiv, zeigen weibliche Züge. Bald aber setzt ein krankhaft gesteigertes Überlegenheitsstreben ein, der

männliche Protest, der sich mit starker Aktivität (Auflehnung, Ehrgeiz, Jähzorn) verbindet. Solche Kinder führen scheinbar ein Doppelleben, das zwischen den beiden Polen der männlichen und weiblichen Züge hin und her pendelt, zwischen Aktivität und Passivität, zwischen dem „Obensein“ und dem „Untensein“. Dieser „psychische Hermaphroditismus“, wie Adler es nennt, ist nun auch der Grund nervöser Erkrankungen. Solche Menschen flüchten sich — natürlich unbewußt — in die Neurose, um nicht erleben zu müssen, daß ihre Überlegenheitsfiktion sich als bloße Erdichtung herausstellt. Sie fliehen die menschliche Gesellschaft, konstruieren ein Fiktionsgebäude von Sicherungen (die neurotischen Symptome), in das sie sich aus Furcht vor dem Zusammenstoß mit dem realen Leben zurückziehen.

Aber diese Fiktion, also ihre neurotische Erkrankung, können sie nur so lange aufrechterhalten, als sie im Unbewußten bleibt. Will also der Individualpsycholog den Kranken heilen, so muß er ihm den geheimen neurotischen Lebensplan aufdecken und ihm klarmachen, daß der Patient sich in das Netz seiner Fiktionen nur eingesponnen hat, um im wirklichen Leben die Überlegenheit nicht beweisen zu müssen, die er sich einbildet.

Schon aus dieser kurzen Skizze wird deutlich werden, daß Adler mit Freud in der teleologischen und dynamischen Auffassung des Seelenlebens, in der Lehre vom Unbewußten, in der Auffassung vom Wesen der Neurose als entstellter Ersatzbefriedigung geheimer Wünsche und in der Therapie weitgehend übereinstimmt, daß er andererseits in der einseitigen Betonung des Ichtriebes, in der Lehre von den Minderwertigkeitsgefühlen und dem Kompensationsstreben recht erheblich von ihm abweicht.

Die große Bedeutung der Adlerschen Lehre für die Pädagogik ist heute so ziemlich allgemein anerkannt. Sie fordert vom Lehrer ein eindringendes Versenken in die kindliche Individualität, ein Herausdeuten seiner individuellen Lebenslinie. Sie warnt vor einer unvorsichtigen Verstärkung und Vertiefung des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls und verlangt Stärkung des Selbstvertrauens. Und sie gibt Winke für das Verständnis seelisch gedrückter und unnormaler Kinder. So wird kein Pädagoge achtlos an ihr vorbeigehen dürfen. Er findet die Grundgedanken der Adlerschen Lehre dargestellt in Adlers Buch „Praxis und Theorie der Individualpsychologie“. (Vgl. auch die Aufsätze von Adler und

Kutzner in Saupe: „Einführung in die neuere Psychologie.“
2./3. Aufl. Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt.)

Alle die hier entwickelten Richtungen der Psychologie werden mit den pädagogisch bedeutsamen Bestandteilen ihrer Lehre in die pädagogische Psychologie eingehen müssen.

4. Methoden der pädagogischen Psychologie.

Je nach dem besonderen Gegenstand, den die pädagogische Psychologie bearbeiten will, richtet sich nun auch ihre Methode. Und da sehr viele ihrer Probleme nur durch Mitwirkung der Lehrerschaft gelöst werden können, so wird ein Hinweis auf die Schwierigkeit der Durchführung solcher Methoden — wieder in Anlehnung an Sterns „Differentielle Psychologie“ — hier zweckmäßig sein. Denn nur wer mit den Fehlerquellen des von ihm angewandten Verfahrens vertraut ist, wird sie vermeiden können und auf gesicherte Ergebnisse rechnen dürfen.

1. Zunächst muß jedem, der auf pädagogisch-psychologischem Gebiete arbeiten will, dringend angeraten werden, durch Beobachtungen an sich selbst seinen Blick für seelische Vorgänge zu schärfen. Es wurde ja schon oben darauf hingewiesen, daß wir fremdes Seelenleben, also auch das kindliche, nur nach der Analogie unseres eigenen aus körperlichen Bewegungen erdeuten müssen. Nehmen wir nun an, es wolle sich jemand die Erlebnisse zum Bewußtsein bringen, die er hat, wenn er sich an etwas erinnert; oder wenn er etwas will; oder wenn er denkt. Wie soll er verfahren? Wird nicht der Verlauf dieser Vorgänge dadurch, daß er seine Aufmerksamkeit auf sie einstellt, verändert? Ohne Zweifel! Darum soll er sie nicht durch gleichzeitige, sondern durch nachträgliche Selbstbeobachtung zu erfassen suchen. Wir haben nämlich die Fähigkeit, ein Erlebnis unmittelbar nach seinem Ablauf ziemlich getreu wieder zu reproduzieren, uns seiner wieder zu erinnern. Und diese Fähigkeit kann durch Übung ziemlich beträchtlich gesteigert werden.

Bei seelischen Prozessen, deren Verlauf ziemlich lange dauert, ist freilich solche unmittelbare Reproduktion nur sehr unvollkommen möglich. Und da besteht die Gefahr, daß der Beobachtende unbewußt Erlebnisse konstruiert, die er gar nicht gehabt hat. Und ein anderer Fehler kann ihm dadurch unterlaufen, daß er glaubt, durch Selbstbeobachtung alles Psychische erfassen zu können.

was in ihm abläuft. In Wahrheit greift er immer nur die im Blickpunkt des Bewußtseins stehenden Elemente heraus, während er die halbbewußten oder unbewußten überhaupt nicht erfaßt. So werden z. B. alle psychischen Phänomene und Akte, die durch sehr häufige Wiederholung allmählich mechanisch geworden sind, durch die Selbstbeobachtung ebensowenig ergriffen wie z. B. die verdrängten Komplexe. Es wird also niemand nur auf Grund seiner Selbstbeobachtung behaupten dürfen, daß in ihm bestimmte seelische Inhalte nicht da seien.

Und für das, was er nun positiv als vorhanden feststellt, kommen als Fehlerquellen in Betracht: die Sprache, die es uns nur sehr unvollkommen ermöglicht, beobachtete seelische Vorgänge wirklichkeitsgetreu zu beschreiben; ferner das Streben nach sinnvollem Zusammenhang, das uns verleitet, das nur bruchstückweise Beobachtete nachträglich in einen logischen Zusammenhang zu bringen: die Suggestion, die als Auto- oder Fremdsuggestion auftritt. Wer in der Hoffnung, etwas Bestimmtes zu finden, an die Selbstbeobachtung herangeht, wird leicht das Erwartete finden, auch wenn es in Wirklichkeit gar nicht da ist.

2. Auch die Selbstbeurteilung spielt in der pädagogischen Psychologie eine wichtige Rolle. Sehr oft werden namentlich die älteren Kinder auf dem Wege der mündlichen oder schriftlichen Befragung aufgefordert, über gewisse Eigenschaften Auskunft zu geben. Oder in der Psychologie des Lehrers werden Lehrpersonen gebeten, sich eingehend selbst zu beurteilen. Wer nun seelische Beurteilungen zu wissenschaftlichen Zwecken verwerten will, der muß wissen, welche Fälschungen und Trübungen hier erwartet werden können, und wie er sich dagegen schützen kann. Als Fehlerquellen kommen z. B. in Betracht: die Unfähigkeit der befragten Person, gründliche Auskunft über sich zu geben; hier muß der Psycholog versuchen, durch Herbeiführung und Verwertung von Selbstbeobachtungen der betreffenden Person die Beurteilung zu vertiefen. Weiter ist damit zu rechnen, daß in der Regel der Befragte nichts Ungünstiges über sich aussagen möchte; hier können indirekte Fragen helfen, aus deren unverfänglichen Antworten der Psycholog das Gewünschte erschließen kann. Damit hängt auch die Tatsache zusammen, daß viele Menschen einen Widerwillen zeigen, ihr Innerstes vor sich selbst und vor anderen zu enthüllen. Als der Verfasser z. B. älteren Schülern

und Schülerinnen im Zusammenhange einer Erhebung über Schülerideale die Frage vorlegte: „Wer ist dein Vorbild und warum?“, da konnte er an der Mimik der Befragten die Abneigung gegen eine Beantwortung erkennen. Er erklärte daraufhin: 1. daß die Antworten nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwertet und von den Lehrern der Befragten nicht gelesen werden sollten; 2. daß es jedem freistehe, die Frage nicht zu beantworten. Solche „psychische Scham“ muß eben unbedingt geschont werden; 3. daß die Antworten nicht mit dem Namen des Verfassers, sondern nur mit einer Kennziffer versehen zu werden brauchten. Solche Anonymität sichert in den meisten Fällen die Unbefangenheit der Befragten.

Um den Wert der abgegebenen Urteile zu kontrollieren, wird der Psycholog den Gesamteindruck in Anschlag bringen, den die urteilende Person auf ihn macht. Er wird ferner das Urteil anderer über die befragte Person mit deren eigenen Urteilen vergleichen. Und er wird auch seine Fragen in einen solchen Zusammenhang bringen, daß er aus der inneren Einstimmung oder dem Widerstreit der Antworten auf deren Wert rückschließen kann.

Am häufigsten kommt für den Lehrer die extraspektive Methode der nicht experimentellen Beobachtung in Betracht. Wenn er z. B. durch Beobachtung feststellen möchte, welchen Vorstellungstypen seine Kinder angehören, da wendet er die vergleichende Methode an. Sie wird namentlich auf dem Gebiete der Psychologie der Schulklasse bedeutsam, wenn es z. B. gilt, die führenden Kinder oder die von der Klasse gemiedenen Kinder oder die Typen festzustellen, die für das Gemeinschaftsleben der Klasse von Wichtigkeit sind.

Will der Lehrer die Entwicklung einzelner Kinder untersuchen, so wendet er die fortlaufende Beobachtung an. So hat z. B. William Stern in Gemeinschaft mit seiner Frau seine Kinder von der Geburt an bis zum siebenten Jahre fortlaufend beobachtet und die Beobachtungsergebnisse sorgfältig registriert. Er veröffentlicht in seinem Buche „Psychologie der frühen Kindheit“, S. 17, eine Technik der Tagebuchführung, aus der hier diejenigen Stellen angeführt werden sollen, die auch für die Beobachtung des Schulkindes Gültigkeit haben: „Den psychologischen Aufzeichnungen sind die wichtigsten Angaben über Konstitution, Vererbung und Umwelt des Kindes beizufügen.

Unbedingt erforderlich ist es, die Unwissenschaftlichkeit des Kindes zu erhalten, einerseits, um den Charakter des Kindes nicht zu schädigen, andererseits, um den kindlichen Äußerungen die Echtheit der Naivität zu sichern. Man zeichne jede Beobachtung möglichst bald, nachdem sie erfolgt ist, auf. Verboten die Umstände eine sofortige Eintragung, so mache man sich wenigstens eine kurze Zettelnotiz. Unsichere Beobachtungen, Berichte von anderen über Äußerungen des Kindes, ferner Niederschriften, die erst längere Zeit nach der Beobachtung gemacht werden konnten, kennzeichne man als solche.

Man trenne stets den festgestellten objektiven Tatbestand von der hinzugebrachten Deutung. Man schildere ferner möglichst genau die Begleitumstände, unter denen der beim Kinde beobachtete Tatbestand eintrat, da nur so ein Einblick in die kausalen Bedingungen der Erscheinung möglich wird.“

Die hier mitgeteilten Anweisungen gelten z. B. auch für die Ausfüllung eines Beobachtungsbogens. Bekanntlich sind an einer Reihe deutscher Volksschulen, z. B. in Lübeck, für jedes Kind solche Bogen eingeführt worden, die dem Lehrer durch Fragen und Angaben von Beobachtungsgelegenheiten eine Anleitung zu systematischer Beobachtung darbieten, und die sich für jedes Kind über die ganze Volksschulzeit erstrecken. Wir werden an anderer Stelle (in dem Kapitel über „Psychologie des Lehrers“) darauf näher eingehen. In diesen Beobachtungsbögen wird allerdings weniger die fortlaufende Entwicklung des Kindes verfolgt, als vielmehr für jedes Schuljahr ein Querschnitt durch die psychische Beschaffenheit des betreffenden Kindes zu geben versucht, und erst aus der Zusammensetzung dieser Querschnitte ergibt sich das Bild der fortlaufenden Entwicklung. Solche Querschnitte zu liefern, ist Aufgabe der psychographischen Methode, über die wir im Zusammenhang der Behandlung der kindlichen Persönlichkeit als einer Ganzheit noch sprechen werden.

3. Das Experiment, wie es in den Universitätslaboratorien namentlich zur Untersuchung sinnesphysiologischer Probleme angewandt wird, spielt in der pädagogischen Psychologie eine nur untergeordnete Rolle. Denn die Entwicklung der Sinnesfunktionen hat mit der Schulreife in der Regel beim Kinde schon ihren Abschluß erreicht. Trotzdem ist jedem Pädagogen, der sich ernsthaft mit psychologischen Problemen beschäftigen will, dringend zu raten, sich auch mit der Methodik dieser Experimente, jeden-

falls mit den hier fließenden Fehlerquellen vertraut zu machen. Bei der Besprechung der psychischen Phänomene soll auf diesen Punkt zurückgekommen werden.

Für die pädagogische Psychologie kommt das Forschungsexperiment weniger für generellpsychologische als für differentiell-psychologische Probleme in Betracht, d. h. es sollen hier in der Regel individuelle Differenzen, typische Ausbildungen usw. untersucht werden. Damit hängt zusammen, daß hier die Zahl der Versuchspersonen sehr viel größer sein muß als bei der Untersuchung generell-psychologischer Probleme. Durch diese Extensität des Materials wird nun freilich die Intensität der Untersuchung, d. h. ihre Genauigkeit und Gründlichkeit beeinträchtigt, so daß man solchen Untersuchungen oft den Vorwurf zu geringer Exaktheit gemacht hat. Demgegenüber sagt Stern: „Selbstverständlich ist hierbei (d. h. bei seinen Experimenten) der differentielle Psychologe nicht weniger als der generelle an Exaktheit gebunden. Aber Exaktheit ist eine relative Größe; sie bedeutet das Genauigkeitsmaximum, das überhaupt unter Anwendung aller denkbaren Hilfsmittel auf dem betreffenden Gebiete möglich ist. Das Bestreben, die absolute Präzisionsgröße zum Maßstabe des wissenschaftlichen Wertes einer Untersuchung überhaupt zu machen, kann geradezu die Forschung lahmlegen; denn eine Exaktheit, deren Folge für das gestellte Problem irrelevant ist — z. B. die Messung von 1000stel Sekunden in Fällen, wo erst Unterschiede von ganzen Sekunden Bedeutung gewinnen — ist nichts anderes als Kraft- und Zeitvergeudung.“ Auch diese Mahnung muß der Pädagoge beherzigen, wenn er differentiell-psychologische Experimente vornimmt, z. B. zum Zwecke der Aufdeckung irgendwelcher Typen. Solche extensiven Experimente kann man wieder einteilen in 1. Summationsuntersuchungen, wenn der Psycholog denselben Versuch bei einer großen Zahl von Einzelpersonen durchführt, und 2. Massenuntersuchungen, bei denen viele Versuchspersonen gleichzeitig demselben Experiment unterworfen werden.

Bei solchen Experimenten kann entweder das Wahlverfahren oder das Hilfe-Störungsverfahren angewandt werden. Während bei der Methode der generellen Psychologie die Versuchsbedingungen möglichst eindeutig festgelegt werden, so daß die Versuchsperson in ganz bestimmter Weise

reagieren muß, so bietet das Wahlverfahren der Versuchsperson die Möglichkeit verschiedener Verhaltensweisen und überläßt es ihrer eigenen Spontaneität, welche Stellungnahme sie wählt. So wird z. B. der Versuchsperson ein bestimmter Lernstoff zur An eignung dargeboten, aber es bleibt ihr überlassen, welche Lernweise (die optische, akustische oder motorische) sie wählt. Läßt man die Versuchsperson dagegen den Lernstoff nacheinander unter verschiedenen vorgeschriebenen Bedingungen einprägen, z. B. zuerst unter optischen, dann unter akustischen, wobei man aber der Versuchsperson entweder erlaubt oder verbietet, Sprechbewegungen auszuführen, so wendet man das Hilfe-Störungsverfahren an.

4. Eine wichtige Rolle spielt in der pädagogischen Psychologie das *Prüfungsexperiment = Test*, das namentlich zum Zwecke der Begabungserforschung viel verwandt wird. Wir werden bei der Besprechung der Intelligenz, des Ausleseverfahrens und der Intelligenzprüfungen noch näher darauf eingehen.

5. Auch den Methoden der *Arbeitsgemeinschaft* und *Sammelforschung* und der *Erhebung* werden wir im Verlaufe der Darstellung noch oft begegnen. Denn sie sind auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie besonders fruchtbar, während die *historischen Methoden* mehr zurücktreten. Nachdem wir bisher die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und die Methode der Erarbeitung ihrer Ergebnisse besprochen haben, wenden wir uns nun dem Gegenstande unserer Betrachtung selbst zu.

1. Abschnitt.

Die kindliche Persönlichkeit als Ganzes.

1. Das Wesen der kindlichen Persönlichkeit.

Es wurde schon an anderer Stelle gesagt, daß und warum wir uns den Anschauungen anschließen wollen, die William Stern in seiner personalistischen Philosophie und Psychologie vertritt. Insbesondere halten wir uns hier an sein Buch: „Die menschliche Persönlichkeit“ und seinen Aufsatz in Saupes „Einführung in die neuere Psychologie“. Was stellt denn das Kind, das der Lehrer bilden soll, seinem innersten Wesen nach dar? Es ist eine Person, d. h. „eine selbsttätig sich bestimmende, zielstrebig sinnvolle Ganzheit“, eine Individualität, und als solche einzigartig und einzigwertig. Zielstrebende Kraft macht also sein innerstes Wesen aus. In diesem jungen Menschen wollen sich Kräfte nicht blind mechanisch, sondern nach einem bestimmten Ziele hin auswirken. Diese Kräfte aber sind zur Einheit zusammengeschlossen. In jeder ihrer Äußerungen wirkt immer die kindliche Person als Ganzheit. Es ist z. B. falsch zu sagen: ein Lichtreiz ruft im Kinde eine Gesichtsempfindung hervor. Nicht der Reiz bewirkt die Empfindung, sondern das Kind erzeugt sie bei Gelegenheit des Reizes. Immer ist es das Kind als Ganzes, das wirkt! Niemals darf der Lehrer zur Beurteilung des Kindes sich auf Teiläußerungen stützen, die er nicht aus der Beziehung zur Ganzheit der kindlichen Person verstanden hat. Und immer soll er sich mit seinen Bildungsbestrebungen an das Kind als Ganzes, niemals an seine Teile und Teilfunktionen wenden. Denn das ist ja das Ziel der Bildungsarbeit, das Bildungsgut dem Kinde zum Erlebnis werden zu lassen, d. h. es in die Einheit der Persönlichkeit des Kindes einzuschmelzen.

Und diese kindliche Persönlichkeit ist als Individualität einzigartig. Ihr Zielstreben — oder wie Adler sagt: ihr „Lebens-

plan“, ihre „Leitlinie“ — ist immer individuell, d. h. es gibt nicht zwei Kinder, die einander völlig gleichen. Welche wichtige, folgenschwere Erkenntnis für den Lehrer! Will er dem Kinde gerecht werden, will er die in ihm angelegten Wertmöglichkeiten entfalten, so muß er dieses individuelle Zielstreben zu erfassen suchen. Wir könnten auch sagen: diese Mission, diese Berufung! In jedem Kinde stecken ganz einzigartige Wertmöglichkeiten, jedes Kind ist einzigartig. Wer sich als Lehrer diese Erkenntnis ganz zu eigen macht, der wird niemals von einem Kinde sagen: „Aus dem wird sein Lebtag nichts“, sondern höchstens: „Ich habe es nicht verstanden, die in diesem Kinde latenten Wertmöglichkeiten zu verwirklichen“. Und er wird von sich selber fordern, in den Grenzen des Möglichen in Unterricht und Erziehung immer die Individualität des Kindes zu berücksichtigen. Und er wird auch im Sinne der Individualpsychologie im Kinde den Glauben an seine Mission zu stützen versuchen, indem er das Selbstvertrauen des Kindes zu stärken, seine Minderwertigkeitsgefühle zu beseitigen sucht.

Dieses im Kinde drängende Zielstreben darf aber nicht wechselt werden mit Zielbewußtheit. Der allergrößte Teil aller Zielstrebungen verläuft im Unbewußten. Darin stimmt Stern mit Freud vollkommen überein. Die Person und ihr Zielstreben stehen jenseits des Gegensatzes von Psychisch und Physisch; sie sind psycho-physisch-neutral, d. h. das Zielstreben sucht sich ebenso sehr auf dem Gebiete des Psychischen wie des Physischen auszuwirken. So liegen auch die Wertmöglichkeiten des Kindes nicht einseitig im Psychischen, sondern ebenso sehr im Physischen. Und die Bildungsarbeit des Lehrers darf sich nicht nur um die geistige Seite des Kindes bemühen, sondern muß die psycho-physisch-neutrale Person zu erfassen suchen, so daß sie sich ebenso auf dem Gebiete des Seelischen wie des Körperlichen auswirkt. Echte Bildung ist weder einseitig geistig, noch einseitig körperlich, sondern ist beides zugleich.

Wenn nun gesagt wird, das Zielstreben sei individuell verschieden, so soll damit nicht behauptet werden, daß es nicht gewisse Hauptrichtungen dieses Zielstrebens gäbe, in denen alle Menschen, also auch alle Kinder übereinstimmen. Stern nennt zwei solcher Hauptzwecke, die sich jeder Mensch setzt: Selbsterhaltung und Selbstentfaltung. Dieses Selbsterhaltungsstreben bekundet sich in jedem Menschen, also auch im

Kinde, zunächst in dem Streben, sein bloßes Dasein, sein Leben, seine Existenz zu erhalten. Darüber hinaus will aber jeder Mensch auch sein Wesen erhalten, und zwar ebensowohl den Inhalt dieses Wesens (die physischen und psychischen Konstanten) als auch das Verhältnis dieser Wesenheit zur Welt. Das Streben nach inhaltlicher Wesenserhaltung nennen wir Beharrungsstreben. Was die Person einmal als inhaltliches Merkmal gewonnen hat, das will sie dauernd behalten. Dahin gehören die körperlichen Merkmale z. B. Schädel- und Gesichtsform, Körperhaltung, Gang, die trotz des Stoffwechsels und der inneren und äußeren Veränderungen doch durch dauernd geübte Wiederherstellung und Erneuerung erhalten werden. Dahin gehören auch auf dem Gebiet des Psychischen die Gedächtnisinhalte, die Begabung, das Temperament, der Charakter, die auch dauernd erhalten werden. Dieses Beharrungsstreben — Semon hat es „Mneme“ genannt — ist also psycho-physisch-neutral. Jeder in der Gattungsentwicklung oder im individuellen Leben neu-gewonnene Inhalt, jede neuerreichte Stufe wird also festgehalten und dem Wesensinventar der Person einverleibt. Was wir Vererbung, Gedächtnis, Übung, Gewöhnung nennen, gehört also unter den Begriff der Beharrung und damit zugleich des Selbsterhaltungsstrebens. Wenn sich ein Kind durch Übung gewisse Gedächtnisstoffe oder bestimmte Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Klavierspielen) aneignet oder durch Gewöhnung bestimmte Gewohnheiten, so wirkt sich dabei nur sein Streben nach Selbsterhaltung aus.

Der Mensch will aber auch sein Verhältnis zur Welt erhalten. Da sich nun die Welt dauernd verändert, so ist solche Erhaltung nur dadurch möglich, daß sich der Mensch auch entsprechend verändert, d. h. daß er sich den Umweltsveränderungen anpaßt. Wie das Beharrungsstreben, so arbeitet also auch das Anpassungsstreben im Dienste des Selbsterhaltungsstrebens. Wenn sich ein Kind der neuen Schule, dem Lehrer, der Klassengemeinschaft anpaßt, so steht dahinter das Streben, sein eignes Wesen zu erhalten. Und dieses Anpassungsstreben setzt sich ebenso auf dem Gebiete des Physischen wie des Psychischen durch. Immer ist es die Person als Ganzheit, die sich auf dem Gebiete des Körperlichen oder Seelischen anpaßt.

Während nun das Selbsterhaltungsstreben den Menschen wie

den Tieren in gleicher Weise innewohnt, zeichnet sich der Mensch vor dem Tiere durch ein umfassendes Selbstentfaltungsstreben aus. „So groß ist der Unterschied, daß man das Tier ein vorwiegend konservatives Wesen, den Menschen ein vorwiegend progressives Wesen nennen kann.“ („Die menschl. Pers.“ S. 27.) Stern unterscheidet zwei Arten von Selbstentfaltung: die konservative und die produktive. Die konservative Selbstentfaltung umfaßt die Prozesse des Wachstums und der Reifung. Ihr Ziel ist Erreichung eines Zustandes, der dem Gattungstyp entspricht. So strebt das Kind, zum Typ des Erwachsenen heranzuwachsen und zu -reifen. Dieses Streben ist wieder psycho-physisch-neutral. Es wächst der Körper, und es wächst die Bewußtheit und geistige Leistungsfähigkeit des Kindes. Und dasselbe gilt von der Reifung: es reifen die körperlichen Organe ebenso wie die geistigen Funktionen. Während das Wachsen ein bloß quantitatives Mehrwerden bedeutet, ist das Reifen ein qualitatives Anderswerden. Und die Folge der Wachstums- und der Reifungsprozesse der einzelnen Funktionsgebiete ist das, was wir Entwicklung nennen. Stern sagt: „Die sich entwickelnde Person zeigt drei Strukturmerkmale, deren Beachtung insbesondere für die Jugendkunde bedeutsam wird: Wachstum — das personale Leben nimmt zu an Mannigfaltigkeit der Lebens- und Erlebensinhalte und -betätigungen; Ausgliederung — das personale Leben geht von einem Zustand ursprünglicher Ungeklärtheit und Diffusität zu solchem stärkerer Strukturiertheit (d. h. zugleich umfassenderer Ganzheitsbildungen und stärkerer innerer Differenzierung) über; Wandlung — das personale Leben entfaltet sich in einer Reihe qualitativ voneinander verschiedener, aber innerlich aufeinander bezogener Phasen.“ (Saupe: „Einführung in die neuere Psychologie“, 2./3. Aufl., Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt, S. 197.) Jedes einzelne Funktionsgebiet der Person hat seine Entwicklungslinie. Sie beginnt mit dem Zustande der Latenz, d. h. mit dem mehr oder weniger vollkommenen Fehlen jeder äußeren Bekundung. Dann folgt die Knospung, d. h. eine erste unklare Betätigung — wir denken z. B. an das kindliche Spiel, das spätere Ernstbetätigung des Lebens tastend vorwegnimmt. Schließlich folgt die eigentliche Reifungsphase, in der das betreffende Funktionsgebiet eine derartige Entwicklung erfährt, daß es seiner eigentlichen Bestimmung zu genügen vermag. Es ist dann reif geworden. Nun folgt an

vierter und letzter Stelle die Phase der Einordnung und Verwertung dieses reif gewordenen Funktionsgebietes. Die Vorherrschaft, die es während der Reifung im Zielstreben der Person ausübte, ist nun vorüber. Es ordnet sich dem Gesamtzielstreben ein und unter. Die zeitliche Folge dieser Entwicklungsprozesse der einzelnen Leistungsgebiete ist nun nicht etwa ein beziehungsloses Nacheinander. Es gibt vielmehr eine einheitliche Gesamtentwicklung jedes Menschen, innerhalb deren alle Teilentwicklungsvorgänge und ihre Folgen ihren besonderen Sinn haben. Das Gesetz dieser Entwicklung ist also ein teleologisches: „Diejenigen Lebenszwecke, welche die Vorbedingungen für die übrigen sind, entwickeln sich zuerst“ (S. 33). So beginnt die Entwicklungslinie jedes Menschen mit dem „persönlichen Minimum“ der Existenzerhaltung; daher die vegetativen Funktionen selber kaum mehr eigentliche Entwicklung (vor allem nicht die Vorstufen der Latenz und Knospung) zeigen, sondern von Anfang an in fertiger Treffsicherheit arbeiten. Von den Zweckgebieten der Wesenserhaltung tritt die Inhaltsbeharrung (Mneme) früher aus der Latenz heraus (in der Form der Abrichtung, der Übung und Gewöhnung, des Gedächtnisses) als die Anpassung (zu der vor allem die intellektuellen Betätigungen gehören). Das Gebiet der konservativen Selbstentfaltung, in welchem die Persönlichkeit sich zu dem von den Vorfahren bereits erreichten Stande des Seins und Könnens heraufzuarbeiten sucht, füllt insbesondere die Lernzeit der Jugend; aber erst der letzte Jugendabschnitt (etwa von der Pubertät an) und die Erwachsenenheit läßt endlich die Funktion der produktiven Selbstentfaltung zur Reife kommen, in der leistend und schaffend alles Bisherige überholt und die Individualität in ihrer Einzigartigkeit voll ausgebildet werden soll (S. 34). Solche produktive Selbstentfaltung steckt in jeder Tat der Person; sie mag noch so geringwertig erscheinen; immer ist doch ein Fortschritt über alles schon Dagewesene hinaus vorhanden. Je mehr Produktivität in ihr zum Ausdruck kommt, desto spontaner ist die Tat. Es gibt Menschen, in denen das Beharrungsstreben überwiegt: das sind die Herden- und Gattungsmenschen. Und es gibt solche, die in ihrem Zielstreben vor allem auf Anpassung eingestellt sind: das sind die Weltgewandten. Und schließlich gibt es Menschen, in deren Wesensbilde der Zug nach produktiver Selbstentfaltung beherrschend hervortritt: das sind die genialen Menschen. Und die

Andeutungen solcher Differenzierungen sind schon im Kinde gegeben. Welche Fülle von Anregungen kann der Lehrer diesen Anschauungen entnehmen! Wenn er in den Sinn des Entwicklungsganges der kindlichen Persönlichkeit eindringt, dann wird er keine Einwirkung versuchen, die diesem Sinne widerspricht. Insbesondere wird er den so schweren und verhängnisvollen Fehler vermeiden, den Unverstand und Unkenntnis so oft gemacht haben: er wird die naturgewollte, sinngemäße Entwicklung des Kindes nicht gewaltsam abändern, insbesondere abkürzen wollen. Er wird dem Kinde Zeit zur Knospung und zur Reifung lassen und wird nicht die Reifung eines Funktionsgebietes künstlich herbeiführen wollen, das noch gar nicht fällig ist. Andererseits aber wird er schon beizeiten auf das höchste Ziel der Entwicklung, die produktive Selbstentfaltung, hinarbeiten, indem er die kindliche Anlage der Produktivität pflegt und schützt und die Selbsttätigkeit, die Spontaneität des Kindes auf allen Schaffensgebieten zur entwicklungsgemäßen Betätigung anregt.

Bisher haben wir von den Zwecken gesprochen (Selbsterhaltung und Selbstentfaltung), die der Mensch sich selbst setzt (Selbstzwecke). Das menschliche Zielstreben steht nun aber auch unter der Wirkung von Zwecken, die von außen her in den Menschen gelangen (Fremdzwecke). Sie stammen entweder von übergeordneten Ganzheiten (Volk, Menschheit) oder von nebengeordneten Personen (Mitmenschen), oder sie bestehen in abstrakten Idealen (des Wahren, Schönen, Guten, Heiligen). Und es ist nun die Aufgabe des Menschen, diese Fremdzwecke sich innerlich so anzueignen, daß er sie als die eigenen Zwecke selbst will. Diese innere Aneignung nennt Stern Introzeption. Und er sieht es nun als die große Aufgabe des Menschen, als den kategorischen Imperativ an: zu introzeptionieren. Wer die Forderungen: verwirkliche das Wahre, Gute, Schöne, Heilige!, die doch zunächst von außen her an ihn herantreten, so in sein Zielstreben aufnimmt, daß er sie nun selber will, der wird dadurch reif zum kulturellen Schaffen.

Diese Anschauungen sind nun von höchster Bedeutung für die Bildungsarbeit des Lehrers und für die pädagogische Psychologie. Das ist ja gerade seine Aufgabe, die Kinder reif und bereit zur Introzeption zu machen. Im Bildungsgute soll er ihnen diese idealen Zielstreben zum Erlebnis bringen, so daß sie nun die im Kinde ruhenden Wertmöglichkeiten in die Richtung auf kultur-

schöpferische Auswirkung lenken können. Und indem er ihnen in der Schulgemeinschaft das Erlebnis einer übergeordneten Ganzheit vermittelt, soll er sie reif machen für den späteren Dienst am Volke und an der Menschheit. Besondere Bedeutung aber gewinnt die Introzeption der Zielstreben *n e b e n g e o r d n e t e r* Personen, also der Mitmenschen, für unser Gebiet. Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsarbeit ist ja das Hineinleben des Lehrers in die kindliche Persönlichkeit, durch das allein er die im Kinde angelegten Wertmöglichkeiten richtig erfassen kann. Die psychische Seite dieses Hineinlebens, das Stern als „R a p p o r t“ bezeichnet, nennen wir bekanntlich „Einführung“. Und Stern sagt: „Im Rapport liegt ein doppeltes Geheimnis, das wir nun einmal als unauflösbar anerkennen müssen. Er vermag einerseits das Auseinandersein der Beziehungsglieder in Immanenz zu verkehren: es ist ein Hineinleben des eigenen Lebens in das des anderen, das Herübernehmen der fremden Zwecke in die eigene Autotelie: der Rapport trifft andererseits eine unbegreifliche Auslese; es werden solche Individuen besonders stark und fest miteinander verknüpft, deren individuelle Autotelien zusammenpassen und sich gegenseitig bereichern, sei es durch Ähnlichkeit (Resonanz), sei es durch Ergänzung (Komplementarismus)“ (S. 49).

Hier taucht nun sofort die Frage auf: soll das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler das des Rapportes sein? Soll der Schüler die Zielstreben des Lehrers oder umgekehrt als die eigenen in sich aufnehmen? Wenn wir bedenken, daß der Lehrer der Führer sein soll zu dem im Kinde angelegten Ziel, der Bildner der im Kinde angelegten Form, so werden wir antworten müssen: der Lehrer soll durch Rapport das im Kinde angelegte auf Kulturschaffen gerichtete Zielstreben erfassen und durch Bildungseinwirkungen lenken; aber er soll weder das eigene Zielstreben dem Kinde aufzwingen, noch durch Aufnahme der kindlichen Zielstreben seinen eigenen Führerwillen aufheben. Trotz dieser Einschränkung gilt zweifellos das von Stern oben Gesagte auch für das Verhältnis zwischen Lehrer und Kind: wenn beide einander so ähnlich sind, daß sie sich gegenseitig bereichern, sei es durch Resonanz oder Komplementarismus, so wird der Bildungserfolg am größten sein können.

Diese im Kinde angelegten Zielstreben (Tendenzen) verbinden sich nun zugleich mit Fähigkeiten, in den erstrebten Richtungen zu wirken. Solche dauernde Wirkungs-

fähigkeiten nennt Stern *Dispositionen* (Anlagen und Eigenschaften).

Der Mensch ist in seinem Streben nicht nur gerichtet, sondern er ist auch zur Erfüllung desselben gerüstet. In jeder Disposition steckt Fähigkeit und Gerichtetheit zugleich.

Diese Dispositionen sind nun nicht etwa im Sinne der alten Vermögenstheorie als *selbständige Vermögen* aufzufassen, die unabhängig voneinander wirksam werden. Sie sind vielmehr *Teilstrahlen des einheitlichen Zielstrebens* (der *Entelechie!*) der Person. Nicht die einzelne Disposition, z. B. die Intelligenz, wird wirksam, sondern die Person als Ganzheit wirkt in der Richtung und vermittelt dieser Disposition. Die Person besteht eben nicht aus Elementen, sondern sie ist eine *strukturierte Ganzheit*, d. h. sie zeigt „eine reiche Gliederung in Teilganzheiten verschiedener Ordnung: Organe, Funktionen, Zweckrichtungen, Leistungsgebiete, Erlebnisse; all diese Teilganzheiten stehen in Korrelation untereinander, — engerer oder loserer Durchdringung, in Über- oder Unterordnung ihrer Momente. Und innerhalb eines jeden Teilganzen wiederholt sich wieder die Strukturiertheit, derart, daß innerhalb der Struktur jedes untergeordnete Moment seinen besonderen Platz und seine Aufgabe, ja überhaupt erst seine Existenz erhält“ (Saupe, S. 195).

Diese Dispositionen sind bloße Wirkungsfähigkeiten oder -möglichkeiten (Potenzen). Sie sind bei der Geburt als relativ vieldeutige Anlagen gegeben. Wodurch werden sie nun zu Wirklichkeiten? Die Antwort lautet ganz allgemein: durch ihr Zusammenreffen (*Konvergenz*) mit der Umwelt. Damit kommen wir zu dem für die Pädagogik so ungemein wichtigen Problem: Kind und Welt.

2. Kind und Welt.

Schon seit langer Zeit hat sich die *Wissenschaft* mit der Frage beschäftigt: was hat die Umwelt für die endgültige Ausgestaltung der menschlichen Persönlichkeit zu bedeuten? Die *Nativisten* schätzen ihren Einfluß sehr gering ein gegenüber dem von den Vorfahren ererbten angeborenen Anlagen. Sie glauben, daß in den Anlagen des neugeborenen Kindes schon ganz eindeutig sein künftiges Sein und Werden vorgebildet sei. Demgegenüber lehren die *Empiristen*: der Mensch wird wie Wachs geknetet und gebildet von den Umweltseinflüssen. Das Milieu ist allmächtig.

Stern lehnt beide Ansichten ab und vertritt selbst eine Konvergenztheorie. Er lehrt: Nur im Zusammentreffen mit der Welt kann die Person ihr Zielstreben und damit sich selbst verwirklichen. In jeder Tat und in jeder dauernden Beschaffenheit (Eigenschaft) der Person ist immer beides enthalten: die innere Zielstrebigkeit und der äußere Einfluß. Durch diese unablässige Konvergenz mit der Umwelt wird aus der zuerst so vieldeutigen Anlage eine verhältnismäßig eindeutig bestimmte Eigenschaft. Das ursprünglich in der Anlage wirksame Zielstreben wird durch diese Umweltseinflüsse immer etwas aus seiner Richtung abgelenkt. Jede Anlage kann sich eben immer innerhalb einer gewissen Spielraumbreite verwirklichen. Und manche Anlage kann, wenn für sie die wirksame, d. h. ihrer Strebungsrichtung entgegenkommende oder auch sich entgegengesetzte Umwelt fehlt, allmählich so verkümmern, daß sie nicht zur Realisierung kommt.

Wenn wir nun bedenken, daß auch der Lehrer zu der Umwelt des Kindes gehört und daß seine Bildungsbemühungen für das Kind Umweltseinflüsse bedeuten, so ist aus dem Vorhergesagten schon zu ersehen, wie weit überhaupt die Bildungsmöglichkeit nach Sterns Auffassung reicht. So viel steht fest: wir müssen von den Anlagen ausgehen, die das Kind bei der Geburt mitbringt. Etwa versuchen wollen, eine Anlage in das Kind zu pflanzen, die nicht schon in ihm vorgebildet ist, wäre ein ganz vergebliches Beginnen. Auf die vorhandenen Anlagen aber kann der Pädagoge einwirken. Er kann diejenigen, die er für wertvoll hält, zur Verwirklichung anregen, indem er für sie zur Umwelt wird. Er kann sie dabei auch im Sinne seines Bildungszieles so weit von ihrer ursprünglichen Richtung abbringen, als es die Spielraumbreite der Disposition zuläßt. Und er kann wertwidrige oder wertlose Anlagen von der Verwirklichung dadurch abschließen, daß er durch seine Bildungsmaßnahmen dafür sorgt, daß die Umwelt für diese Anlagen nicht wirksam wird. Also nur auf Anlagen kann er einwirken. Mit fertigen Eigenschaften muß er rechnen, weil er sie doch nicht mehr ändern kann. „Die Pädagogik hat einen weiten, aber nicht unbegrenzten Spielraum: sie kann nicht die Person nach irgendwelchen von außen herangebrachten Idealen zurechneten, sondern muß innerhalb der Spielraumbreite angelegter Selbstbestimmung die wertvollste Vereindeutigung herbeizuführen suchen“ (Saupé: „Einführung in die neuere Psychologie“, 2./3. Aufl., Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt, S. 194/195).

So wird also der Lehrer ebenso sehr den vererbten Anlagen des zu bildenden Kindes, also dessen Vorwelt, als auch Umweltseinflüssen seine Aufmerksamkeit zuwenden müssen. Es kann un-
gemein aufschlußreich sein, die Eltern oder auch Großeltern des Kindes kennenzulernen und über Anlagen etwas zu erfahren, die in der Familie des Kindes erblich sind. Nach Stern scheint die Mutter im allgemeinen mehr die Trägerin der konstanten Selbsterhaltungseigenschaften der Gattung, des Volkes, der Familie zu sein. „Sie vererbt die unverrückbaren und dauernden Grundformen, das instinktiv selbstverständliche Funktionieren — während der Vater, auch in seiner Erbwirkung mehr der Selbstentfaltungsaufgabe dienend, die variablen zur Weiterbildung bestimmten Formen, die beweglichen Anpassungsmittel des Intellektes und die schöpferischen Fähigkeiten überträgt. Nicht minder muß aber bei jener qualitativen Analyse das Geschlecht des Kindes in Betracht gezogen werden. Ein Mädchen übernimmt in viel höherem Maße und in ganz anderem Sinne Eigenschaften der Mutter als ein Knabe, weil eben jene Eigenschaften innerhalb der Entelechie eines weiblichen Individuums eine andere Rolle zu spielen haben“ (Stern: „Die mensch. P.“, S. 113). Und wenn der Lehrer weiß, ob das Kind aus einer Familie mit starker Inzucht stammt oder mit starker Blutmischung, so kann ihm die innere Struktur des Kindes dadurch vielleicht sehr viel deutlicher werden. Denn es scheint zuzutreffen, daß vorwiegende Inzucht zu einer Festigung der Familieneigenschaften nach der guten und schlechten Seite führt, zu einer einfachen, geschlossenen Persönlichkeit, die den Umwelteinflüssen gegenüber relativ selbständig ist. Starke Blutmischung dagegen hat meist eine starke Lockerung des inneren Zusammenhangs der Persönlichkeit zur Folge, eine übergroße Empfänglichkeit für alles Neue, die leicht als Charakterlosigkeit und Hemmungslosigkeit auftreten kann (S. 114).

Wie sehr das Kind in seiner geistigen und körperlichen Entwicklung von den Umwelteinflüssen, insbesondere von den Familienverhältnissen abhängen kann, das haben nicht nur Untersuchungen über Schülertypen gezeigt (siehe z. B. Döring: „Psychologie der Schulklasse“, Osterwieck 1927, A. W. Zickfeldt), sondern auch Erfahrungen im Sinne der Psychoanalyse. So teilt z. B. C. B. Jung in seinem Buche: „Analytische Psychologie und Erziehung“ (Heidelberg 1926, Kampmann) eine

ganze Reihe von Fällen mit, in denen Kinder infolge des seelischen Leidens an den unglücklichen elterlichen Eheverhältnissen sich physisch und psychisch sehr ungünstig veränderten. Und erst das verständnisvolle ausgleichende Eingreifen der psychologisch gut beratenen Schule konnte das gesunde Gleichgewicht wiederherstellen. So viel ist sicher: jeder Lehrer muß sich die möglichst genaue Kenntnis der Umweltseinflüsse des Kindes, insbesondere seiner häuslichen Verhältnisse verschaffen, wenn er das Wesen und die Entwicklung des Kindes richtig verstehen will.

Und er muß weiterhin jederzeit im Auge behalten, daß er selber in allen seinen Äußerungen mit zum Milieu des Kindes gehört, von dem also Einwirkungen auf das Kind ausgehen. Machen wir einen Unterschied zwischen beabsichtigten und unbeabsichtigten Einwirkungen, so können wir den Inbegriff aller absichtsfremden Eindrücke als „Milieu“ in engerem Sinne bezeichnen. Der Lehrer ist nun mit allen Äußerungen, die er unabhängig von seinen Bildungsbestrebungen macht, in diesem Sinne für das Kind „Milieu“. „Er wird zum Vorbild auch dort, wo er es am wenigsten sein will; er wirkt nicht nur durch seine Lehre, sondern auch durch Art und Unart seiner Sprache, nicht nur durch seine Werke, die er zu Zwecken des Beispiels und der Anfeuerung tut, sondern auch durch seine guten und schlechten Gewohnheiten, seine ihm unbewußten Tugenden und Laster“ (S. 120).

Das Ergebnis eines solchen Zusammenpralls von Kind und Welt tritt nun in einer doppelten Erscheinung zutage: 1. als eine momentane Äußerung, d. h. als Tat des Kindes (z. B. Lösen einer Aufgabe) und 2. als eine dauernde die kindliche Persönlichkeit umbildende Wirkung, d. h. soweit die Einwirkung des Lehrers in Frage kommt, als Bildungserfolg.

Die kindlichen Taten sind wieder entweder Reaktionen, d. h. Rückwirkungen auf Umweltreize, insbesondere auf Einwirkungen des Lehrers, und Spontanaktionen, d. h. Handlungen, die vom Kinde ausgehen. Diese Reaktionen können sein: 1. bloße Wiedergutmachungen von Störungen (Störung und Restitution). In diesen Zusammenhang gehören z. B. die Verdrängungen, von denen oben im Zusammenhang der Psychoanalyse gesprochen wurde. Hier wird der Lehrer schärfer und tiefer sehen lernen müssen. Es gibt Kinder, die auf Grund ihrer Veranlagung imstande sind, einen störenden Eindruck, z. B.

die Versagung eines Wunsches, ohne Schwierigkeit abzuschütteln und dadurch ihr Gleichgewicht wiederherzustellen. Andere leiden eine Zeitlang an der Störung, versuchen sie vielleicht zu verdrängen. Da ihnen solche Verdrängung aber nur unvollkommen gelingt, so zeigen sie bis zur Wiederherstellung des Gleichgewichtes, d. h. bis zur sieghaften Überwindung der Störung ein unharmonisches Wesen. Der Lehrer wundert sich dann, warum ein sonst ganz einwandfreies Kind mit einem Male launenhaft, „bockig“ wird. Ein solches Kind muß eben durch die Störung erst „hindurch“. Und ein dritter Typ kommt vielleicht überhaupt über die Störung nicht hinweg. Da es sie aber vor seinem Selbstbewußtsein nicht ertragen kann (z. B. einen Wunsch sexueller Färbung), so verdrängt es das störende Erlebnis und läuft nun Gefahr, einer neurotischen Krankheit zu verfallen. Auf diese typischen Unterschiede muß der Lehrer sein Augenmerk richten. Er kann dann dem Kinde beistehen, insbesondere in ihm die Kraft zur Restitution solcher Störungen stärken und entwickeln.

2. Anpassungen an reizwirkende Umweltsveränderungen. Und zwar kann das Kind sich solchen Veränderungen gegenüber entweder angleichen (Angleichung oder homogene Anpassung). Solche Angleichungen sind z. B. Nachahmung und passive Suggestion. Auch der Lehrer wird für seine Bildungsziele solche angleichenden Reaktionen des Kindes mit werten, die Nachahmung z. B. zum Zwecke des Lernens technischer Fertigkeiten (Lesen, Schreiben usw.), die Suggestion z. B., um die Begeisterung für einen Bildungsstoff zu übertragen. Aber höher wird ihm doch die zweite Form der Anpassungsreaktion stehen: die Einstellung (heterogene Anpassung). Bei ihr hat die Reaktion keine Ähnlichkeit mehr mit der reizwirkenden Umweltsänderung. So ist jede Intelligenzbetätigung des Kindes, z. B. das Lösen einer ihm gestellten Rechenaufgabe, eine einstellende Reaktion. Und es ist kein Zweifel, daß der Lehrer die Aufgabe hat, die Fähigkeit des Kindes zu solcher Betätigung zu entwickeln. Nur wird er sich klar darüber sein müssen, daß die Intelligenzbetätigung als reaktive Tätigkeit nicht die höchste Form menschlicher Äußerungen bedeutet, daß über ihr die Spontanaktion steht.

Solche Spontanität ist nun bei der dritten Art der Reaktionen in hohem Maße beteiligt: bei den Aktualisationen auf Grund von Auslösungsreizen. Wie oft erlebt der

Lehrer kindliche Reaktionen, die quantitativ und qualitativ nur in ganz loser Beziehung zur Einwirkung auf das Kind stehen. Da löst z. B. das Vorlesen eines Gedichtes im Kinde eine wahre Lesewut auf lyrischem Gebiete und vielleicht auch den Drang zum Dichten aus. In solchen Fällen muß sich der Lehrer klar darüber sein, daß seine Einwirkung nur die Bedeutung eines Auslösungsreizes hatte, der die sprungbereite lyrisch gerichtete Produktivität, d. h. Gestaltungsfähigkeit zur Auswirkung (Aktualisation) brachte. Die Spontaneität des Kindes brauchte noch einen Anstoß (Auslösungsreiz) von außen her, ehe sie sich verwirklichen konnte. Und es ist sicher: die vornehmste Aufgabe des Lehrers besteht darin, solche kindliche Fähigkeit zur Aktualisierung zu bringen, d. h. den Wertmöglichkeiten zur Verwirklichung zu helfen.

Und damit kommen wir zur zweiten Art kindlicher Taten, den Spontanaktionen. Sie haben ihren Ursprung im Kinde und richten sich auf die Welt, auf die sie gestaltend und lenkend einwirken. Wenn das Kind über ein selbstgewähltes Thema ein Bild zeichnen, einen deutschen Aufsatz schreiben will, so wird es spontan gestaltend tätig. Und wenn es einen Plan entwirft oder eine Aufgabe löst, so ist es lenkend tätig. Es löst aus einer großen Mannigfaltigkeit von Vorstellungen die geeigneten heraus (Analyse) und vereinigt sie zu einer Gestalt (Synthese), d. h. zu einer Ganzheit oder Struktur. Unter „Gestalt“ versteht Stern „eine nach innen geschlossene, nach außen begrenzte Gleichzeitigkeitseinheit“ (S. 140). Und er betont, „daß Analyse und Synthese zwei überall zusammengehörige Funktionsweisen seien“. Der Lehrer darf daher die eine nicht auf Kosten der andern bevorzugen.

Es darf auch nicht übersehen werden, daß in jeder Reaktion auf Reize immer ein mehr oder weniger großes Maß Spontaneität mit beteiligt ist. Das tritt recht deutlich bei den Erscheinungen des Reizhungers hervor. Hier gibt sich der Mensch nicht bloß den vorhandenen Reizen hin, sondern er sucht sie spontan auf, um auf Grund ihrer Einwirkung tätig werden zu können. Diese Reize sind dann in der Regel nur Auslösungsreize, die schon sprungbereitliegende Fähigkeiten aktualisieren. Aufgabe des Lehrers ist, solchen Reizhunger richtig zu verstehen und durch Darbietung der betreffenden Reize ihn zu stillen und damit zugleich das Kind zur Produktion anzuregen.

Aber auch bei der Auffassung der Reize ist schon die Spontaneität mit beteiligt. Denn der Mensch, also auch das Kind, gibt sich den Reizwirkungen nicht blind hin, sondern trifft je nach seinem Gesamtzielstreben bewußt oder unbewußt eine höchst zweckmäßige Auslese. Sie ist ein spontaner Akt der Analyse und tritt namentlich in der Kindheit recht deutlich hervor. „Wenn Knaben und Mädchen aus völlig übereinstimmenden Umweltbedingungen ganz Verschiedenes herausgreifen, um es im Spiel nachzuahmen — der Knabe die Ereignisse der Straße und des öffentlichen Lebens, das Mädchen die häuslichen Verrichtungen der Mutter — so beweist diese auseinandergehende Nachahmungsauslese die Macht der angeborenen, spontan wirkenden Geschlechtsanlage.“ Dabei läßt sich zeigen, daß diese Auslesetätigkeit unter ganz bestimmten Gesetzen steht, die Stern entdeckt hat. So machen Kinder auf den verschiedensten Gebieten der intellektuellen oder phantasiemäßigen Bewältigung der objektiven Welt eine ganz bestimmte Entwicklung, eine immer wiederkehrende Phasenfolge durch, z. B. auf dem Gebiete des Sprechenlernens, der Bildbetrachtung, der Erinnerungsaussagen, des freien Zeichnens: zuerst das Substanzstadium, dann das Aktionsstadium, dann das Merkmalstadium, und zuletzt das Stadium der abstrakten Zusammenhänge (Relationsstadium). So liest sich das sprechenlernende Kind aus der Fülle der Wörter, die es von den Erwachsenen hört, zuerst die Wörter heraus, die Personen oder Dinge bezeichnen, darauf solche, die Handlungen bedeuten, dann Wörter für Eigenschaften und Gegenstandsbezeichnungen und zuletzt solche für abstrakte Zusammenhänge. Dasselbe wiederholt sich — aber zu anderer Zeit — für die Bildbetrachtung usw. Ein Kind, das also auf dem Gebiete der Erinnerungsaussage sich vielleicht noch im Substanzstadium befindet (d. h. also, spontan zunächst Personen und Dinge anführt), hat auf dem Gebiete der Bildbetrachtung vielleicht schon das Aktions- oder Merkmalstadium erreicht. Daß der Lehrer für die Auswahl seines Bildungstoffes dieses Prinzip der Ausleseentwicklung berücksichtigen muß, ist klar. Es würde verfehlt sein, mit Kindern, die normal noch nicht auf dem Merkmalsstandpunkt stehen, Bilder zu besprechen, deren wesentlicher Gehalt in der Richtung der Merkmale und Beziehungen liegt.

Eine besondere Form von Spontaneität innerhalb der Reaktion

ist die schon im Zusammenhang der Darstellung der Adlerschen Individualpsychologie genannte *Überkompensation*. Auch für diese Erscheinungen, an deren Wirklichkeit nicht zu zweifeln ist, muß der Lehrer seine Blicke schärfen. So ist das rüpelhafte Benehmen der Schüler in den Flegeljahren z. T. darauf zurückzuführen, daß diese jungen Menschen, deren Entwicklung zum Erwachsensein hindrängt, ihren Abstand gegenüber dem Erwachsenen mehr oder weniger bewußt als Minderwertigkeit, als Schwäche fühlen und nun das vielleicht unbewußte Streben zeigen, diese Schwäche durch Markierung von Erwachsensein (Zigarre, Zoten, Onanie!) auszugleichen, zu kompensieren. Dabei findet dann leicht ein Streben nach Überkompensation in der Richtung statt, daß sie nun den Erwachsenen (Lehrern) nicht nur gleich, sondern überlegen zu sein versuchen.

Wenn wir also in allen Reaktionen auf Reize — besonders in der Form der spontanen Reizauslese — spontanes Verhalten feststellen können, so lassen sich auch in allen Spontanaktionen reaktive Bestandteile nachweisen. Für den Lehrer wird hier insbesondere die Tatsache bedeutsam, daß sehr oft spontanes Verhalten gestört wird durch Reizeinwirkungen. Es gibt Kinder, die sich z. B. nicht konzentrieren können. Während sie an der Gestaltung eines freien Aufsatzes arbeiten, lassen sie sich von den Straßengeräuschen usw. dauernd ablenken. Sie müssen vom Lehrer in dem Sinne beeinflußt werden, daß sie lernen, diese Störungsreize zu h e m m e n. Und wenn andererseits der Lehrer merkt, daß sich seine Klasse fast einmütig durch den Beweis mangelnden Interesses gegen die Aufnahme irgendeines Bildungstoffes sträubt, so sollte er daraus auf die Möglichkeit schließen, daß seine Einwirkung nicht entwicklungsgemäß ist, und daß die Kinder sich durch gesunde Hemmung ihres reaktiven Verhaltens gegen einen ungesunden Reiz verschließen wollen.

Die zweite Art des Konvergenzergebnisses von Kind und Welt ist die *dauernde Umbildung* der Persönlichkeit. Eine solche Umbildung ist nur möglich, wenn der Mensch die Fähigkeit (Disposition) der *Bildsamkeit* (Plastizität) besitzt. Stern unterscheidet zwei Arten solcher Bildsamkeit: 1. Die *bewahrende* (homogene) Bildsamkeit ist diejenige, die im Sinne einer Fortsetzung oder Wiederholung der ursprünglichen Einwirkung reagiert. Mit ihrer Hilfe werden z. B. Eindrücke im Gedächtnis behalten, Fertigkeiten gelernt usw. Wir denken dabei

an das über das Beharrungs- und Anpassungsstreben (Selbsterhaltungsstreben) und homogene Anpassung (Nachahmung, passive Suggestion) Gesagte. Ohne bewahrende Bildsamkeit könnten das Beharrungs- und Anpassungsstreben und die Anpassungsreaktionen nicht zur dauernden Umbildung der Persönlichkeit führen. Aber auch hier muß der Lehrer ganz klar sehen: nicht die Vorstellungen haben die Tendenz zu verharren (wie z. B. Herbart und heute noch viele Assoziationspsychologen lehren), sondern die Person bewirkt dieses Aufbewahren mit Hilfe ihrer Bildsamkeit. Und sie bewahrt die früher erlebten Eindrücke (z. B. die im Unterricht behandelten Bildungstoffe) nicht in ihrer ursprünglichen Beschaffenheit auf. „Im persönlichen Leben gibt es gar keine wirkliche Wiederkehr oder Wiederholung einmal dagewesener Eindrücke und Prozesse“ (S. 160). Vielmehr vollzieht die Person an diesen Eindrücken eine solche Auslese und solche Veränderungen, wie sie im Sinne der Lebensaufgabe der Person zweckmäßig sind. Darum soll der Lehrer niemals vom Kinde eine sklavisch getreue Wiederholung der von ihm im Unterricht gewählten Worte verlangen. Er soll damit rechnen und das Kind dahin führen, daß es jeden dargebotenen Stoff in der ihm gemäßen Form sich aneignet. Und er soll auch Verständnis haben für den Sinn des Vergessens. Wenn er merkt, daß das Kind gewisse Stoffe sich gar nicht dauernd aneignen kann, so soll er daraus schließen, daß sie für die Lebensaufgabe des Kindes möglicherweise bedeutungslos sind. Denn alles das wird vergessen, was nicht zum Zielstreben der Person Beziehung hat. Gerade aus dem, was das Kind besonders gut im Gedächtnis behält, aus den Richtlinien seines Interesses und seiner Neigungen kann der Lehrer auf die im Kinde angelegten Wertmöglichkeiten schließen.

2. Die verarbeitende (heterogene) Bildsamkeit: sie ist diejenige Art der Bildsamkeit, die die erlebten Reize nicht zu bewahren und zu wiederholen, sondern zu verarbeiten sucht. Zu solcher umbildenden Verarbeitung gehört zunächst die Ausstrahlung. So strahlt z. B. die Wirkung der Schreibübungen mit der rechten Hand auch auf die linke Hand über, d. h. auch mit ihr kann der rechtshändig Übende mehr oder weniger gut schreiben. Oder auf seelischem Gebiete: wer z. B. sein Gedächtnis durch das Lernen von sinnlosen Silben übt, der wird auch sinnvolle Sätze leichter behalten. Durch umbildende Einwirkung auf einem bestimmten Funktionsgebiete werden auch

andere Funktionsgebiete mit ergriffen. „In der plastischen Ausstrahlung überwindet also die einheitliche Organisation der menschlichen Persönlichkeit die Isolierung ihrer Einzelfunktion.“ Das ist aber der Tatbestand, den wir auf pädagogischem Gebiete als „formale Bildung“ bezeichnen. Durch die umbildende Einwirkung auf einem bestimmten Leistungsgebiete (z. B. Sprachen) wird eben die Person als Ganzes umgebildet, so daß sich die Wirkung dieser Umbildung auf den verschiedensten Gebieten zeigen kann. „Die gründliche Erlernung einer Fremdsprache erleichtert das spätere Lernen einer zweiten Fremdsprache und zwar um so mehr, je ähnlicher die zweite im Bau und Geist der ersten ist. Zugleich aber gehen von jener ersten Spracherlernung noch andere Ausstrahlungen aus: ein geschärftes Verständnis für logische Zusammenhänge, ein Gefühl für die ästhetischen Werte der Sprache überhaupt (auch der Muttersprache), Interesse für etymologische Beziehungen usw. Entsprechend auf anderen Gebieten“ (S. 165). Um die nähere Erforschung dieser Ausstrahlungen könnte sich die Lehrerschaft recht verdient machen.

Eine zweite Art der heterogenen Bildsamkeit ist die *einverleibende*. Durch ihre Wirkung wird der umbildende Reiz, z. B. der Bildungsstoff, so in die Einheit der Persönlichkeit eingeschmolzen, daß er gar nicht mehr als isolierter Bestandteil nachgewiesen werden kann. Er ist dann eben wirklich zum Bildungsbestande geworden. Und es ist außerordentlich wichtig, daß der Lehrer diese Art der Bildsamkeit kennt und berücksichtigt. Nicht darauf kommt es an, daß sich das Kind in jedem Augenblick den angeeigneten Bildungsstoff mit allen Einzelheiten zum Bewußtsein bringen kann, sondern darauf, daß ihn sich das Kind innerlich so angeeignet hat, daß er nun im Kinde als neuerworbene Einstellungsform wirksam werden kann. Stern schreibt: „Sollte ich im Augenblick mein aktuelles Wissen über irgendein früher betriebenes Gebiet — z. B. die politische und Kultur-Geschichte des Mittelalters — bekunden, es würde ziemlich dürftig sein. Die bewahrende Plastizität also, die zum Wiederaufleben früher dagesessener Inhalte in gleicher Form führt, zeigt geringe Wirksamkeit. Ist damit gesagt, daß alles übrige, was ich je über mittelalterliche Geschichte gelernt und gelesen habe, für mich verloren sei, als wäre es nie gewesen? Keineswegs. Wo auch immer mir Mittelalterliches entgegentritt in Politik, Philosophie oder Kunst, bei Zeitungslektüre oder Museumsbesuch, das verstehe ich und

genieße ich mit Hilfe aller jener früheren Erfahrungen und Erlernungen, die ich im einzelnen nicht mehr zu reproduzieren vermag. Der Unterschied zwischen mir und einem Menschen, der nie etwas vom Mittelalter gehört hat, besteht nicht sowohl in einem bei mir vorhandenen und bei jenem fehlenden Bestand von Gedächtnisvorstellungen, sondern in einer organisch gewordenen Veränderung meiner geistigen Persönlichkeit, in einer anderen Resonanzfähigkeit auf neue Reize. Die Herbartische Apperzeptionslehre suchte ja diesen hier geschilderten Tatbestand zu fassen, aber mit völlig unzureichenden Mitteln; denn nach ihr sind jene Komplexe („Heimatbewußtsein“, „Mittelalter“) nichts als mechanische, aus zahllosen Ketten gesponnene Vorstellungsnetze, in welchen sich dann jede neue Vorstellung verfangen muß; tatsächlich aber sind es erworbene Einstellungsformen des persönlichen Lebens; in ihnen hat die Person die mnemischen (d. h. die nachwirkenden = umbildenden) Reize für ihre eignen Zwecke zu Organen ihres Daseins gestaltet und sie dabei rücksichtslos umgestaltet, in sich verschlungen und eingeschmolzen“ (S. 167). Das aber ist eben Bildung im echten Sinne des Wortes. Und jeder Lehrer muß auf diesen Prozeß der „Einverleibung“ hinzielen.

Es gibt nun noch eine dritte Art der heterogenen Bildsamkeit: die Immunisierung oder abwehrende Bildsamkeit. Auf physischem Gebiete erscheint sie als Abhärtung (z. B. gegen ungünstige Witterungseinflüsse), auf psychischem Gebiete als Abstumpfung. Auch sie kann vom Lehrer in den Dienst der Bildungsarbeit gestellt werden, wenn er z. B. die abwehrende Bildsamkeit des Kindes so stark zur Entwicklung bringt, daß sich das Kind immun macht gegen entwicklungsfeindliche Einflüsse (z. B. auf sexuellem Gebiete). An solchen Kindern prallen die vergifteten Pfeile ab, oder wenn sie doch die Haut ritzen, so wird das Gift durch Antikörper rasch unschädlich gemacht.

Fassen wir die Möglichkeiten noch einmal ins Auge, die dem Lehrer als Umweltfaktor zur Umbildung der kindlichen Persönlichkeit zur Verfügung stehen:

1. Er kann die im Kinde liegenden Anlagen (Dispositionen) fördern, d. h. in ihrer Auswirkung unterstützen durch entsprechende Reize. Das wird er dann erstreben, wenn er in diesen Anlagen Wertmöglichkeiten erkennt. Dabei wird er sich hüten vor entwicklungsungemäßer Förderung (Treibhauskultur!), die zu ungesunder Übersteigerung kindlicher

Leistungsfähigkeit auf bestimmten Gebieten führt, weil solche Hypertrophie in der Regel mit frühzeitiger Unfruchtbarkeit bezahlt werden muß (Tragik der Wunderkinder!).

2. Er kann die Anlagen des Kindes, die er als wertlos oder wertfeindlich erkennt, h e m m e n dadurch, daß er nach Möglichkeit alle wirksamen Reize fernhält. Nicht allzu starke Anlagen können dann infolge des Mangels an Betätigungs- und Übungsmöglichkeit allmählich ganz verkümmern, so daß man sie nicht mehr nachweisen kann. Der Lehrer muß aber mit der Möglichkeit rechnen, daß eine von ihm gehemmte Anlage gelegentlich gerade wegen dieser Hemmung sich heimlich um so stärker entwickelt, um dann plötzlich mit überraschender Kraft sich durchzusetzen.
3. Er kann die von ihm erkannten, an sich ja vieldeutigen Anlagen des Kindes so zu l e n k e n versuchen, daß sie sich in der Richtung der Verwirklichung ihrer Wertmöglichkeiten entwickeln. Jeder Anlage müssen wir einen doppelten Spielraum zusprechen: „einen weiteren, der s ä m t l i c h e Entwicklungsmöglichkeiten, einen engeren, der ihre w e r t v o l l e n Entwicklungsmöglichkeiten enthält“ (S. 174). Und der Lehrer muß nun seine Aufgabe darin sehen, auf die Entwicklung der Anlage im engeren Kreis hinzuwirken.
4. Er kann versuchen, solche kindlichen Anlagen, die innerhalb ihres Spielraumes sich in falscher Richtung entwickeln, von dieser Richtung a b z u b i e g e n. Tatsächlich erhält ja der Lehrer das Kind nicht von der Stunde seiner Geburt an, sondern frühestens erst in seinem sechsten Lebensjahre. In diesem Alter aber hat die Entwicklung der meisten Anlagen schon begonnen. Manche sind schon zu mehr oder weniger eindeutigen Eigenschaften geworden, die kaum noch beeinflußt werden können. Andere aber sind zwar noch nicht zu Eigenschaften erstarrt, entwickeln sich aber in wertwideriger Richtung. Diese also soll der Lehrer durch Zuführung geeigneter bildender Reize in die Richtung nach dem Wert schaffen hin u m b i e g e n.

Dabei soll aber der Lehrer nicht aus den Augen verlieren — was schon an anderer Stelle angedeutet wurde —, daß er zweierlei ganz gewiß nicht kann: 1. Er kann keine Anlage ins Kind hineinbringen, die nicht schon keimhaft im Kinde vorhanden ist. 2. Er kann keine Anlage ändern, die schon zur eindeutigen Eigen-

schaft erstarrt ist. Mit diesem Problem der Bildsamkeit haben sich alle führenden Pädagogen der Gegenwart direkt oder indirekt auseinandergesetzt. Denn die Bildsamkeit des Zöglings ist die Voraussetzung für jeden Bildungserfolg. Und sie haben die Mittel erwogen, d. h. die Art der geeigneten Reize, durch die auf die Bildsamkeit eingewirkt werden kann. Kerschensteiner, der sich der Sternschen Auffassung vom Wesen der Bildsamkeit anschließt, sieht in den Fragen nach der Bildsamkeit für einen Arbeitsberuf und für den Gemeinschaftsberuf zwei Grundfragen des praktischen Bildungsverfahrens (siehe: „Theorie der Bildung“ (S. 318 ff.). „Die Bildsamkeit für den Gemeinschaftsberuf steht und fällt mit der Bildsamkeit für sittliche Einsicht und der in sie eingeschlossenen sittlichen Verantwortlichkeit für das eigene Tun und Lassen“ (S. 321). Spranger glaubt, 1. „daß die seelische Entwicklung allein von den Werten aus beeinflußt werden kann, nicht von der bloßen Gesetzmäßigkeit eines Sachgebietes als solchen; 2. daß alle wahre Erziehung in der formalen Bildung ihren Mittelpunkt hat, in der Kraftbildung, nicht in der Stoffübermittlung; 3. daß sie immer von einem religiösen Geist erfüllt sein wird, weil sie auf das Ganze der Seele und auf ihre Stellung zum ganzen Leben gerichtet ist“ („Lebensformen“, Halle 1922, Niemeyer, S. 338). Der Leser, der sich über die hierhergehörenden Anschauungen der zeitgenössischen Pädagogen orientieren und doch nicht auf die Quellen zurückgehen will, findet zuverlässige Auskunft in dem Buche von E. Saupé: „Deutsche Pädagogen der Neuzeit“, 7./8. Aufl., Osterwieck 1929, A. W. Zickfeldt.

3. Das Seelenleben.

Wer wie Stern der Psychologie als Wissenschaft vom Seelenleben eine Wissenschaft der Personalistik unterbaut, also eine personalistische Philosophie, der darf auch die Frage nach dem Wesen und der Bedeutung des Seelischen aufwerfen. Denn nach Stern ist das wahrhaft Seiende, das Ursprüngliche die psycho-physisch-neutrale Person, die also über dem Gegensatz des Seelischen und Körperlichen steht. Das Seelische aber und auch das Körperliche müssen dann etwas Abgeleitetes sein.

Worin besteht nun das Wesen des Psychischen? Falsch ist nach Stern die Auffassung — die z. B. der schon oben genannte Oswald Külpe vertritt — daß die Seele eine Substanz sei,

d. h. ein selbständig existierendes Wesen, das dem Leibe als etwas Gesondertes gegenüberstehe. Für ebenso falsch hält er die Auffassung, das Seelische sei eine Summe, ein Aggregat aus letzten Bewußtseinselementen. Vielmehr lehrt Stern — wie schon in der kurzen Skizze in der Einleitung ausgeführt wurde —: die psycho-physisch-neutrale Person muß sich, da sie in einer Welt steht, nach einer zweifachen Richtung kundtun: 1. nach innen, d. h. sie innerlich sich, d. h. sie bekundet ihr Dasein für sich selber. Das Ergebnis solcher Innerungen ist das Bewußtsein; 2. nach außen, d. h. sie äußert sich, d. h. sie bekundet ihr Dasein für das außer ihr Seiende. Das Ergebnis solcher Äußerungen ist das Physische. „Damit ist die Unterschiedlichkeit von Psychischem und Physischem in der Person gegeben. Es sind also nicht zwei ruhende, ständig parallel laufende Attribute (wie der Spinozismus und der moderne Parallelismus es wollen), sondern zwei Weisen, in denen die tätige Person ihr einheitliches Wesen darlegt, zwei Vollzugsrichtungen der urtümlichen Aktivität der Person“ (Saupe, S. 198). Jedem körperlichen Geschehen entspricht also nicht ein gleichsinniges und gleichgroßes seelisches Geschehen, sondern beide sind Teile des einheitlichen zweckbestimmten persönlichen Wirkens und sind als solche in die mannigfaltigsten Zweck- und Sinnzusammenhänge eingeschlossen. Das gilt z. B. für die Gefühlsvorgänge und die dazugehörigen Ausdrucksbewegungen, auf die wir an anderer Stelle noch eingehen werden.

Die Psychologie hat es nun mit den „Innerungen“ der Person, d. h. mit dem Psychischen zu tun; wir könnten auch sagen: mit dem Bewußtsein, mit dem Erleben der Person. „Die Person setzt ihr Sein in Bewußtsein, ihr Leben in Erleben um“ (Saupe: „Einführung in die neuere Psychologie“, 2./3. Aufl., Osterwieck 1928, A. W. Zickfeldt, S. 198). Und nun tut sich die Frage auf: welchen Sinn hat denn das Bewußtwerden? Sofern die Person lebt, d. h. als psycho-physisch-neutrales Sein tätig wird, ist sie durch Konvergenz ganz mit der Welt verstrickt. Erst durch das Bewußtsein wird das erlebende Subjekt vom Erlebten als dem Objekt geschieden. Die ursprünglichste Analyse ist also die Scheidung zwischen Subjekt und Objekt. Wann macht sich nun diese Scheidung notwendig? Die Antwort lautet: sobald aus der reibungslosen Konvergenz ein Konflikt zwischen Subjekt und Welt wird. „Konvergenz schafft und leitet das Leben, Konflikt erweckt das Erleben der Person“ (Saupe, S. 199). In seiner

„Wertphilosophie“ sagt Stern S. 198/199: „Solange das Leben der Personen glatt in gewohnten Bahnen oder in selbstverständlicher Treffsicherheit verläuft, solange die Konvergenz ein reibungsloses Ineinandergreifen der Umweltsbedingungen und der inneren Dispositionen bedeutet, bleibt das Leben ganz in sich selbst ruhend und bedarf nicht der inneren Spiegelung. Erst da, wo sich innere und äußere Unstimmigkeiten, Hemmungen und Widersprüche ergeben, springt aus der Reibung der Funke des Bewußtseins hervor. So spiegelt sich denn im Bewußtsein nicht das ganze Leben wider, sondern nur die Kampfseiten des Lebens, im Ichbewußtsein die kämpferischen Seiten des Ich, im Objektbewußtsein nur derjenige Teil der Welt, der bewältigt oder abgewehrt werden soll.“

Was gehen nun diese Gedanken den Pädagogen an? Sind sie nicht vielleicht nur geistvolle Hypothesen, die für seine Bildungsarbeit gar keine Bedeutung haben? Weit gefehlt! Erst durch die Sternsche Lehre vom Sinn des Bewußtseins werden die für den Pädagogen so wichtigen Begriffe des Unbewußten und der Bewußtseinstäuschungen geklärt und gerechtfertigt. Das muß ja eben vom Pädagogen verlangt werden, daß er das Wesen des Kindes nicht nur in dem sucht, was er im Bewußtsein des Kindes vorfindet, und daß er nicht alles so sieht, wie das kindliche Bewußtsein es spiegelt. Er muß vielmehr in die Tiefen des Unbewußten hinunterzudringen suchen und muß aus dem kindlichen Bewußtseinsinhalt das kindliche Wesen zu erdeuten lernen.

Wir haben ja aus den kurzen Skizzen der Psychoanalyse und der Individualpsychologie in der Einleitung erfahren, welche Rolle das Unbewußte und die Bewußtseinstäuschungen auch im kindlichen Seelenleben spielten, und wie notwendig eine Kunst der richtigen Deutung ist. Aber erst Stern hat den Begriff des Unbewußten klar definiert und abgeleitet. Wie schon oben angeführt, versteht er unter dem Unbewußten „alles dasjenige an der Person, was zu ihren Bewußtseinstatsachen Beziehung oder für sie Bedeutung hat und doch nicht selber Bewußtseinstatsache ist“ (S. 241). Dahin gehören z. B. die Nachwirkungen bewußter Erlebnisse, sofern sie als Gedächtnisinhalte wieder ins Bewußtsein treten können; die Erlebnisse im Zustande der Verdrängung (verdrängte Komplexe!); die Dispositionen; die psychischen Akte des Handelns und Schaffens; die Zustände der Verzückung. Und

immer, wenn vom Psychischen im allgemeinen gesprochen wird, ist damit das Bewußtsein und das Unbewußte gemeint.

Das Bewußtsein als Konfliktserzeugnis ist also ein Symptom für das Vorhandensein innerer Kampfzustände der Person. Es spiegelt dieselben wider, und zwar ebenso die Objekte des Kampfes wie auch die Zustände des kämpfenden Subjekts. Aber dieser Spiegel dient zugleich als Waffe zur Bewältigung des Konflikts. Und da müssen eben diese Spiegelungen oft zu Vorspiegelungen werden, also zu Täuschungen, die im Interesse der kämpfenden Person — wenn auch ohne ihren Willen — die zu spiegelnden Objekte und Zustände verzerren und entstellen. Uns interessieren hier besonders die Bewußtseinserlebnisse, sofern sie getreue Spiegelungen sein wollen. Von ihnen aus wird uns das Verständnis für die seelischen Phänomene der kindlichen Persönlichkeit eröffnet.

Wir unterscheiden Objekt- und Subjektbewußtsein (siehe hierzu S. 229 ff.). Zum ersteren gehören zunächst die Wahrnehmungen, durch die wir die Welt mit Hilfe von Empfindungen als gegenwärtig erleben. Beim Wahrnehmen ist der wahrgenommene Gegenstand noch mit den augenblicklichen Lebensumständen des Wahrnehmenden verbunden. Der Wahrnehmende sieht, hört, betastet usw. den Gegenstand und steht zu ihm in einem ganz bestimmten räumlichen Verhältnis. Es ist also noch sehr viel Subjektbeziehung im Wahrnehmungserlebnis.

Auf einer höheren Stufe der Objektivierung (Gegenständlichkeit) steht die anschauliche Vorstellung. Durch sie versucht das Bewußtsein die Gegenstände unabhängig von den augenblicklichen Umständen des Vorstellenden zu spiegeln. In den Erinnerungsvorstellungen spiegelt es die Objekte in ihrem vergangenen Dasein, als Erwartungsvorstellungen in ihrem zukünftigen Dasein. In den Phantasievorstellungen schließlich spiegelt es nicht wirkliche, sondern nur mögliche Objekte. Aber immer ist die Vorstellung abhängig von den aus der Wahrnehmung stammenden Inhalten. Auch die kühnste Phantasievorstellung führt doch letzten Endes zu den Empfindungen als den Grundlagen der Wahrnehmungen zurück, also zu einer mehr oder weniger starken Verstrickung des Objekt-erlebnisses mit Subjektsbeziehungen.

Von dieser Konvergenzschranke befreit der dritte Schritt der Bewußtseinsobjektivierung, der zu Gedanken und Wer-

tungen führt. „Damit werden Erlebnisinhalte erzeugt, die nicht mehr auf das einzelne, zufällige und isolierte Objekt, sondern auf das Wesentliche am Objekt, auf das Gemeinsame vieler Objekte, auf die Beziehungen zwischen den Objekten gerichtet ist“ (S. 230). Und weil diese Gedanken und Wertungen das am Objekt widerspiegeln sollen, was unabhängig von den individuellen Besonderheiten des erlebenden Subjekts ist, so machen sie Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Sie erschöpfen sich nicht im Erlebtwerden durch die individuelle Person, sondern sie wollen anerkannt werden von jeder denkenden und wertenden Person“ (S. 230).

Aus den Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken und Wertungen baut sich schließlich als die höchste Form des Objektbewußtseins das einheitliche Weltbild auf. Und es darf noch besonders betont werden, daß diese Tendenz zur einheitlichen Zusammenfassung aller Bewußtseinsinhalte in ein Weltbild auch schon im Kinde lebendig ist.

Einen ähnlichen Weg der fortschreitenden Loslösung aus der Konvergenzverstrickung geht nun auch das Subjektbewußtsein. Die unterste Stufe ist das Triebbewußtsein, „das dumpfe Erlebnis eines unmittelbaren Hingedrängtwerdens zum Objekt und Überwältigtwerdens vom Objekt und zwar vom gerade anwesenden und zugänglichen Objekt“ (S. 231).

Der nächste Schritt zur reinen Subjektivation, d. h. zur Befreiung von den Beziehungen zum Objekt, ist die Gemüts-erregung (Gefühl, Affekt, Stimmung). „Im Gefühl projiziert sich also die Art, wie die Person auf die Welt reagiert, in die Ebene des Bewußtseins; ihr Gefördertwerden wird als lustvolle, ihr Gefährdetwerden als unlustvolle Gemütsbewegung erlebt. Zugleich aber weist die Färbung des Gefühls doch noch auf das Objekt hin, indem sich sinnliche, intellektuelle, ethische, ästhetische, religiöse Gefühle scheiden“ (S. 231).

Eine stärkere Loslösung von der Objektsgebundenheit als das Triebbewußtsein zeigt auch das Strebungsbewußtsein, das als Wunsch, Neigung, Interesse, Wollung = Willensbewußtsein erlebt werden kann. Zwar ist auch hier immer noch die Beziehung auf ein Objekt mit gegeben: der Strebende wünscht etwas, hat Neigung zu etwas, Interesse für etwas, will etwas. Aber hier braucht das Objekt nicht sinnlich gegeben zu sein wie beim Triebbewußtsein.

Die höchste Stufe der Subjektivation wird schließlich erreicht im Ichbewußtsein, das eine einheitliche Selbstbespiegelung

der Person im eigenen Erleben bedeutet und von Objektbeziehungen nicht getrübt wird. Und zwar sieht sich die Person hier immer in dem Lichte des in ihr wirksamen Selbstentfaltungstrebens, also so, wie sie sein möchte. Weil aber die Wirklichkeit beim Zusammenprall mit der Welt dieses Hochziel niemals rein zur Erfüllung kommen läßt, so zeigt sich gerade beim Selbstbewußtsein die Konfliktbeschaffenheit besonders deutlich, was sich naturgemäß auch auf dem Gebiete der Bewußtseinstäuschungen auswirken muß.

Aus dieser Darstellung der Bewußtseinsspiegelungen geht recht deutlich hervor, welchen hohen Wert die philosophische Unterbauung der Psychologie im Sinne Sterns hat. Denn wir finden hier alle Hauptarten der Bewußtseinsinhalte, wie sie in den Lehrbüchern der Psychologie als nicht weiter ableitbare Urqualitäten des Seelischen hingestellt und behandelt werden, aus dem psychophysisch-neutralen Wesen der Person abgeleitet und nach Sinn und Bedeutung gedeutet. Eine solche Betrachtungsweise muß namentlich dem Pädagogen willkommen sein, weil er nun die Leitlinien vorgezeichnet sieht, nach denen er nicht nur zur Feststellung, sondern auch zum wahren Verstehen der kindlichen Bewußtseinsinhalte gelangen kann. Im dritten Abschnitt über die psychischen Phänomene der kindlichen Persönlichkeit werden wir auf diese Grundgedanken zurückgreifen müssen.

4. Die seelische Entwicklung.

a) Im allgemeinen.

Jetzt werfen wir noch rasch einen Blick auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Schon an anderer Stelle, als wir nämlich von dem Selbstentfaltungstreiben der Person sprachen, haben wir über die Allgemeingesetzlichkeit menschlicher Entwicklung überhaupt gesprochen. Hier dürfen wir noch nachholen, daß viele Psychologen in der seelischen Entwicklung des Einzelmenschen ganz entsprechend wie in der körperlichen eine abgekürzte Rekapitulation der seelischen Entwicklung der Gattung sehen. Sie behaupten also, das von Haeckel für die körperliche Formenbildung entdeckte „biogenetische Grundgesetz“ gelte auch für die psychische Entwicklung. Schon Lessing und auch Herbart haben vor Haeckel diesen Gedanken vertreten; und Ziller, ein Schüler Herbarts, hat auf ihm seine Kulturstufentheorie aufgebaut; in der Gegenwart verfißt ihn besonders nachdrücklich

der amerikanische Psychologe Stanley Hall. Auch Stern findet auffallende Ähnlichkeit zwischen der seelischen Entwicklung des Einzelmenschen und derjenigen der Gattung. In seinem Buche „Person und Sache“ spricht er von einem genetischen Parallelismus und schreibt S. 299/300: „Das menschliche Individuum steht in seinen ersten Lebensmonaten, als „Säugling“ mit dem Vorwiegen der niederen Sinne, des dumpfen Trieb- und Reflexlebens, auf dem Stadium des Säugetieres, erreicht im zweiten Halbjahr, mit der Fähigkeit des Greifens und des vielseitigen Nachahmens, das Stadium der höchsten Säugetiere, der Affen, und erlebt im zweiten Jahre durch Erwerbung des aufrechten Gauges und der Sprache die eigentliche Menschwerdung. In den nächsten fünf Jahren des Spiels und des Märchens steht es auf der Stufe der Naturvölker. Sodann folgt der Eintritt in die Schule, die straffere Eingliederung in ein soziales Ganzes mit festen Pflichten, die scharfe Scheidung von Arbeit und Muße — es ist die ontogenetische Parallele zum Eintritt des Menschen in die Kultur mit ihren staatlichen und ökonomischen Organisationen. In den ersten Jahren des Schulalters sind die einfachen Verhältnisse der Antike und des Alten Testaments dem kindlichen Geiste am adäquatesten, die mittleren Jahre bringen die schwärmerischen Züge der christlichen Kultur, und erst die Zeit um die Pubertät herum erreicht jene geistige Differenziertheit, die dem Kulturstand der neueren Zeit entspricht. Hat man doch oft genug das Pubertätsalter selbst als die „Aufklärungszeit“ des Individuums bezeichnet.“ Damit will Stern aber nicht behaupten, jeder Einzelmensch erbe die ganze in der Gattungsentwicklung festgelegte Reihenfolge fester inhaltlicher Beschaffenheiten; sondern er führt die Ähnlichkeit zwischen der seelischen Entwicklung des einzelnen und der Gattung darauf zurück, daß von der Gattung her auf jeden einzelnen das ähnliche Gesamtzielstreben (Entelechie) vererbt werde (Menschl. Pers., S. 110). Wenn auch die Psychologen in der Erklärung dieses genetischen Parallelismus nicht übereinstimmen, so wird doch an seinem tatsächlichen Zutreffen kaum noch gezweifelt. Und so bekommt hier der Lehrer einen fruchtbaren Leitgedanken geliefert, der ihn zum Verständnis der kindlichen Entwicklungsphasen führen kann. Suchen wir nun mit wenigen Strichen das Charakteristische der Hauptperioden in der seelischen Entwicklung des Menschen zu zeichnen.

b) Die frühe Kindheit (1. bis 7. Jahr).

Schon in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, daß noch um die Jahrhundertwende die Auffassung so ziemlich allgemein war, das Kind sei in körperlicher und seelischer Beziehung ein Erwachsener von kleinerem Format. Heute wissen wir: das Kind ist ein Eigenwesen mit einer eigenartigen seelischen Beschaffenheit, die von der des Erwachsenen durchaus verschieden ist. Das Charakteristische des frühkindlichen Seelenlebens ist sein Eingestelltsein auf Phantasietätigkeit. Man darf geradezu sagen: das Kind lebt in einer anderen Welt als der Erwachsene, in einer Phantasiewelt, in der es andere Gesetze gibt als in der Welt der sogenannten Wirklichkeit. Hier herrscht nicht das Kausalgesetz, sondern das Wunder, das Märchen und das Spiel. Und es ist wohl der Sinn dieser frühen Kindheit, daß das Kind durch freie Phantasiebetätigung im Märchenerlebnis und im Spiel seine seelischen Organe entwickelt und reif macht zur späteren Bewältigung der objektiven Wirklichkeit. Märchen und Spiel sind so charakteristisch für die frühe Kindheit, daß der Lehrer sich mit diesen beiden Erscheinungen ernsthaft auseinandersetzen muß. Charlotte Bühler hat durch feinsinnige psychologische Analyse nachgewiesen, daß die geistige Struktur des Märchens ganz der Struktur der kindlichen Seele angepaßt ist. Im Märchen zielt alles auf die vom Kinde so innig begehrte Erregung der Phantasie: der phantastische Schauplatz (der dunkle, geheimnisvolle Wald, die unterirdische von Gold und Edelsteinen glitzernde Höhle, das Wolkenreich, der Königspalast usw.); die phantastischen Personen der Handlung (Königssöhne, Prinzessinnen, Riesen, Zwerge, Hexen, Zauberer und vor allem Tiere); der rasche Fortschritt der Handlung, der das zuhörende Kind in atemloser Spannung hält. Dabei alles so kindlich naiv, keine komplizierten Motive der handelnden Personen, keine Bindung an die dem Kinde noch so wenig vertrauten Gesetze der Wirklichkeit, eine andere Zeitordnung, eine echte Phantasiewelt mit ihrer eigenen Gesetzlichkeit, deren Schlüssel immer das Wunder bleibt. Und wenn wir fragen, woher sich denn diese Übereinstimmung des Märchens mit der Kindesseele erklären lasse, da werden wir wieder auf das oben genannte biogenetische Grundgesetz hingewiesen: das Kind wiederholt in seinen Märchenjahren jene frühe Kulturstufe der Naturvölker, auf der noch das Tier

(der eigentliche Märchenheld) verehrt wurde, und in der das Märchen entstand (Zeit des Totemismus).

Und auch mit dem Sinn des kindlichen Spielens haben sich heute die Psychologen sehr eingehend beschäftigt. Schon Friedrich Schiller hat in seiner wertvollen Schrift: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ die hohe Bedeutung des Spieles für die Menschwerdung nachgewiesen und den Satz geprägt: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Und heute ist es fast ein Gemeingut aller Gebildeten geworden, daß auch dem kindlichen, ja sogar dem tierischen Spiele ein tiefer Sinn innewohnt. Die mannigfaltigsten Theorien über diesen Sinn des Spieles sind aufgestellt worden. So sieht z. B. Stanley Hall im Spiele eine Art *Atavismus*, d. h. einen Rückschlag in überwindene Entwicklungsstufen (ganz im Sinne des biogenetischen Grundgesetzes!). Wenn der Junge z. B. Räuber, Jäger usw. spielt, so wiederholt er gewissermaßen in seiner eigenen Kindheit die Kindheitsentwicklung der Menschheit, die über den Jäger, Hirten usw. zur jetzigen Kulturstufe emporgestiegen ist. Im Spiele reagieren nach dieser Theorie die atavistischen Triebe ab.

Die *Psychoanalytiker* sehen im Spiele die Auswirkung verdrängter erotischer Triebe, die symbolische Befriedigung geheimer Sexualwünsche. Wenn das kleine Mädchen ihre Puppe zärtlich an ihr Herz drückt, so soll sich darin das geheime Drängen des Sexualtriebes symbolisch darstellen und befriedigen.

Nach Alfred Adler spielt das Kind, um sein Überlegenheitsstreben (siehe die Skizze der Individualpsychologie in der Einleitung!) phantasiemäßig zu befriedigen und dadurch seine Minderwertigkeitsgefühle zu kompensieren. Darum strebt es beim Spiel so gern nach der Rolle des Führers, des Hauptmanns, des Prinzen usw.

Allen diesen Theorien, die höchstens Teilwahrheiten bedeuten, ist die *Vorübungstheorie* von Karl Groos, die auch William Stern vertritt, weit überlegen. Im Spiel — so lehren diese Forscher — sucht sich das Kind oder auch das junge Tier auf die Ernstfälle des künftigen Lebens vorzubereiten. Das kleine Mädchen z. B., das zärtlich und besorgt ihre Puppe betreut, übt sich schon unbewußt ein auf den künftig voraussichtlich eintreten Fall seiner Mutterschaft. Und Stern weist besonders darauf

hin, daß man aus der Art, wie das Kind spielt, schon ziemlich sicher vorausdeuten könne, was für Anlagen und Strebungen im Kinde zur Entfaltung drängen. Das ist ein Wink, den jeder Lehrer beherzigen sollte.

Unter der Vorherrschaft der Phantasiebetätigung vollziehen sich also in der frühen Kindheit die schon oben genannten Entwicklungsstufen des Wachstums und der Reifung. Dabei gilt auch für diese Zeit die allgemeine Regel: „Die psychische Wachstumstendenz jedes Menschen hat ein ihr eigenes inneres Tempo, das wohl durch Erziehungswirkungen in mäßigem Umfange beeinflußt, nicht aber von Grund aus umgewandelt werden kann“ (Stern: „Psychologie der frühen Kindheit“, 3. Aufl., Leipzig 1923, Quelle & Meyer, S. 30). Dabei ist das Entwicklungstempo individuell ganz verschieden, und es liegt kein Grund zur Beunruhigung vor, wenn etwa das eine Kind recht viel früher sprechen, laufen usw. lernt als ein anderes. Und ganz allgemein kann man bei jedem Kinde einen Wechsel von schnellen und langsamen Fortschrittsphasen beobachten, von Stauung und Entladung, und es wäre ein großer Fehler, wenn der Pädagog in solchen Perioden des scheinbaren Stillstandes der Entwicklung, die in Wahrheit der Verarbeitung der Eindrücke und der Sammlung neuer Spannkraften dienen, durch künstliche Einwirkung ein rascheres Tempo erzwingen wollte. Und was der Lehrer an seinen Schulkindern oft genug feststellen kann, das findet er schon in der früheren Kindheit ausgeprägt: der Grad dieser Tempoverschiebung ist bei den einzelnen Kindern verschieden. Man kann hier geradezu von zwei Typen reden: der eine Typ zeigt eine verhältnismäßig stetige, der andere eine stark schwankende Entwicklungsgeschwindigkeit. Es leuchtet ein, daß es beim zweiten Typ kaum möglich ist, eine einigermaßen gesicherte Prognose der künftigen Entwicklung zu geben. Stern glaubt freilich, daß es infolge feinerer Untersuchungsmethoden in absehbarer Zeit möglich sein wird, namentlich bei Hochbegabungen festzustellen, ob es sich nur um eine verfrühte, sich entwickelnde Normalbegabung oder um eine wirkliche übernormale Begabung handelt. Voraussetzung dafür ist, daß man die Fähigkeiten, nicht die Fertigkeiten zu erfassen sucht, z. B. mit den Mitteln der Intelligenzprüfungen. Denn es hat sich herausgestellt, daß während der kindlichen Entwicklung die Intelligenzhöhe des betreffenden Kindes im allgemeinen erhalten bleibt. Daß das Entwicklungstempo auch bei den Kna-

ben anders ist als bei den Mädchen, hat der praktische Schulmann schon oft genug beobachten können. Die Mädchen zeigen im allgemeinen in den ersten Jahren eine raschere Entwicklung, die Knaben dagegen in den späteren Jahren.

Fragen wir nach den für die frühe Kindheit charakteristischen Reifungserscheinungen, in denen ja die qualitative Seite der Entwicklung zum Ausdruck kommt, so können wir mit Stern („Psychologie der frühen Kindheit“, S. 35/36) etwa folgendes sagen: Am Anfange der kindlichen Entwicklung sind Empfinden (Eindruck, Reiz) und Bewegung (Ausdruck, Reaktion) noch untrennbar verschmolzen. Stern spricht von der primitiven Einheit des *Sensomotorischen* als Ausgangspunkt. Der Entwicklungsfortschritt besteht nun darin, daß sich zwischen Reiz und Reaktion ein immer reicher sich entfaltendes Bewußtsein einschleibt, so daß sich drei Merkmale der steigenden Entwicklung ergeben: 1. „Die sensorischen Erlebnisse verselbständigen sich, indem sie nicht mehr alle unmittelbar und reflexmäßig in Bewegungen übergeführt, sondern als Erfahrungen aufgespeichert werden; 2. die motorischen Tätigkeiten verselbständigen sich, indem sie auch ohne direkten Anreiz von außen als Handlungen ausgeführt werden; 3. und zwischen ihnen breitet sich nun die innerlich bleibende Tätigkeit — physisch ausgedrückt, die des Gehirns, psychisch die des Bewußtseins — immer weiter aus“ (Ps. d. fr. K., S. 36).

Karl Bühler sieht diese Geschichte der Menschwerdung des Kindes in seinem Buche: „Die geistige Entwicklung des Kindes“ (Jena 1924, Fischer) etwas anders. Er sagt S. 2: „Der Mensch steht nicht isoliert in der Welt, sondern ist verwandt mit den Tieren. Wenn man alle sinnvollen, d. h. (objektiv) zweckmäßigen Betätigungsweisen der Tiere und Menschen überblickt, so zeigt sich von unten nach oben ein sehr einfacher und durchsichtiger Aufbau aus drei großen Stufen; diese drei Stufen heißen Instinkt, Dressur und Intellekt.“ Der Instinkt stellt dar ein gebrauchsfertiges Erbgut von Verhaltensweisen, die mit starrer Gleichförmigkeit ablaufen, wenn ein auslösender Reiz sie trifft. Ein solches reines Instinktwesen — wie die niederen Tiere dauernd zu sein scheinen — ist das Kind in den ersten Monaten. Auf der Stufe der *Dressur* wird die Starrheit der Instinkte mehr und mehr gelöst, und das Individuum erhält die Fähigkeit, sich den besonderen Bedingungen seiner Umgebung anzupassen und zwar

auf dem Wege des assoziativen Lernens. So ist der junge Jagdhund, der den Instinkt zum Jagen bei der Geburt mitbringt, durchaus nicht auf eine einzige Jagdmethode festgelegt, sondern lernt neue Möglichkeiten ausnützen unter Verwendung der ererbten Instinkte. Auf diese Stufe des erfahrungsmäßigen Lernens erhebt sich das Kind schon nach wenigen Monaten noch innerhalb des ersten Lebensjahres. Ja, es erreicht gegen Ende desselben schon die dritte Stufe: die des Intellekts, d. h. es paßt sich selbsttätig — nicht assoziativ gedächtnismäßig — neuen Situationen an, es macht Erfindungen. Im ersten Jahre zeigt das Kind nur ganz primitive Intelligenzleistungen, so wie sie W. Köhler, der Leiter der deutschen Anthropoidenstation auf Teneriffa, durch seine Versuche auch bei Menschenaffen nachgewiesen hat. Aber während der höchstentwickelte Affe bei seinen Intelligenzhandlungen doch immer an die anschaulich gegebene Gegenwart des auslösenden Reizes (z. B. einer Banane) gebunden ist, erhebt sich das Kind doch schon sehr bald im zweiten Lebensjahre auf die Stufe des begrifflichen Vorstellens und macht sich bei seinem Handeln dadurch frei von der unmittelbaren Gegenwart des motivierenden Gegenstandes. Es lernt zurückzublicken, vorauszuschauen, zu verallgemeinern, hat damit die Stufe der Tierheit endgültig überwunden.

Schon aus den eben gemachten Ausführungen geht hervor, daß der Vorgang des Lernens in der kindlichen Entwicklung eine entscheidende Rolle spielt. So schreibt Koffka in seinem Buche „Die Grundlagen der psychischen Entwicklung“ (A. W. Zickfeldt, 1925), S. 30: „Je älter das Kind wird, um so spezifischeren Einfluß gewinnt die Umwelt auf sein Leben. Allein daraus kann man schon folgern, daß die Entwicklung dieser Zeit mehr und mehr ein „Erwerb“ sein wird, im Sinn des Lernens, daß also gewisse Entwicklungsstufen überhaupt nur zu erreichen sind, wenn zu Wachstum und Reifung auch noch das Lernen hinzutritt. Die Kindheit ist die Periode des Lernens *κατ' ἐξοχήν*.“ Und wenn wir bedenken, welche bedeutsame Rolle das Lernen für die Bildungsbestrebungen des Lehrers spielt, so wird es sich lohnen, hier noch die Frage aufzuwerfen: was ist denn das Lernen, psychologisch gesehen, für ein Vorgang? Auch hier suchen wir wieder die Antwort aus den Voraussetzungen der personalistischen Psychologie zu geben. Da finden wir nun in Sterns Buche „Psychologie der frühen Kindheit“, S. 50 ff., hinsichtlich des Erlernens der ersten

motorischen Fertigkeiten folgende Auffassung ausgesprochen: Unter dem „Lernen“ verstehen wir im allgemeinen den Inbegriff aller derjenigen Entwicklungen, die einen Übergang bedeuten vom Nichtkönnen zum Können, oder was dasselbe ausdrückt: von der Fähigkeit zur Fertigkeit. Der Lernprozeß bedeutet aber psychologisch ganz Verschiedenartiges. Das hängt davon ab, ob seine Hauptbedingungen 1. im Angeborenen (Instinktiven), oder 2. im (assoziativen) Erwerben, oder 3. schließlich im Erfinden liegt.

1. Das instinktive Lernen: es ist psychologisch gesehen Ausreifung der angeborenen Fähigkeiten (Instinkte) zu Fertigkeiten. Alle diese Fertigkeiten treten zunächst nur ganz keimhaft und unvollkommen auf und schreiten allmählich zur selbständigen Beherrschung vor. Sie müssen also regelrecht „gelernt“ werden. Man denke z. B. an das Lauflernen. Aber gerade wenn man dieses etwa mit dem Radfahrenlernen vergleicht, erlebt man, daß es sich beim instinktiven Lernen um Erstarkungen innerer Kräfte, um die Realisation angelegter Möglichkeiten handelt, während sich z. B. das Radfahrenlernen niemals von innen heraus entwickeln würde. Dabei ist vom Erfolg des instinktiven Lernens auch die Willensveranlagung des Kindes stark mitbeteiligt. Ist sie kräftig, so wird das Lernen rascher zum Ziele kommen. Und auch von äußeren Umständen, z. B. der Ernährung, ist dieser Erfolg abhängig. Wenn man dem Kinde z. B. durch mangelhafte Ernährung nicht für die zur Verwirklichung seiner angeborenen Anlagen nötigen körperlichen Kräfte sorgt (z. B. beim Lauflernen), oder wenn man ihm nicht die Gelegenheit bietet, zur Ausübung und Einübung der Fertigkeiten, so wird der Lernerfolg beeinträchtigt. Insofern kann man also auch schon von einer „Erziehung des Säuglings“ reden.

2. Das empirische Lernen: während sich diese instinktiven Leistungen als allgemeines Erbgut des Menschengeschlechts bei allen normalen Kindern ungefähr gleichartig entwickeln, so lernt schon der Säugling eine ganze Reihe anderer, die durch die Umwelteinflüsse mitbestimmt werden. Auch ihnen liegen natürlich angeborene Fähigkeiten (Dispositionen) zugrunde, die sich aber eben nur durch Umwelteinflüsse in Wirklichkeit (Handlungen, Gewöhnungen, Dressurkunststücke) umsetzen, die also in hohem Grade Konvergenzergebnis sind. Aus

der Fülle unregelter Bewegungen, die das Kind spontan vollzieht, werden gewisse Bewegungsgruppen — infolge des Einflusses der Umgebung (z. B. Spielzeug!) oder der Erwachsenen (Vormachen gewisser Bewegungsverbindungen) oder durch zweckmäßige Auslese seitens des Kindes — herausgehoben. „Diese Abhebung einer Bewegungsstruktur unterliegt nun weiterhin den bekannten Gesetzen des Gedächtnisses und der Assoziation“ („Ps. d. fr. K.“, S. 53). Werden solche Assoziationen zwischen Sinnesindrücken und gleichzeitigen Bewegungen des Kindes gestiftet, so reden wir von „Dressur“ im engeren Sinne. Stern gibt dafür folgendes Beispiel: wenn der Erwachsene es durch Vormachen dahin bringt, daß das Kind auf die Frage: „Wie groß bist du?“ beide Ärmchen erhebt, so versteht es weder das Wort „groß“, noch weiß es, daß es seine Größe zeigen soll. Es hat sich bei ihm zwischen dem oft gehörten Wortklang (wie groß bist du?) und dem von dem Erwachsenen bewirkten Aufheben der Arme eine feste Assoziation gebildet, die dafür sorgt, daß der bloße Wortklang schon genügt, um das Armheben auszulösen. Solche Abrichtung (Säuglingserziehen!) kann z. B. dahin führen, daß das Kind schon im zweiten Jahre lernt, sich sauber zu halten.

3. Das einsichtige Handeln: während die durch instinktives oder empirisches Lernen entwickelten Fertigkeiten darin übereinstimmen, daß sie stereotyp in ganz bestimmter Weise ablaufen, so stellen sich nun im Laufe der kindlichen Entwicklung auch Betätigungsweisen ein, die nicht streng an Angeborenes oder Angelerntes gebunden sind, sondern sich den besonderen Umständen sinnvoll anpassen. Solche Betätigung nennen wir Einsichtshandlung oder Betätigung der „praktischen Intelligenz“. Sie sind bei Kindern schon im ersten Lebensjahre nachzuweisen und bedeuten dann — ebenso wie die Intelligenzbetätigung gewisser Menschenaffen — vorsprachliche Denkkakte. Wir werden bei der Behandlung der Intelligenz noch auf diese tierischen und frühkindlichen Intelligenzakte zurückkommen. Das Kind lernt also, sich den veränderten Umweltverhältnissen durch eigene Denktätigkeit anzupassen. Alles Lernen mit Hilfe der Intelligenzbetätigung bedeutet also eine im Dienste des Selbsterhaltungstrebens vorsichgehende anpassende Reaktion auf Umweltveränderung.

Solche Anpassung ist nun — wie schon an anderer Stelle ausgeführt wurde — auch die Nachahmung. Sie ist eine an-

gleichende Reaktion, deren Ergebnis einem wahrgenommenen Reize ähnelt oder zu ähneln strebt. Und diese Nachahmung spielt für das Lernen eine sehr bedeutsame Rolle. Dabei müssen wir unterscheiden die unmittelbare und die mittelbare Nachahmung. Der erste Typ besteht darin, daß die wahrgenommene Bewegung sofort nachgeahmt wird. Bei der mittelbaren Nachahmung dagegen werden die Wahrnehmungen zunächst nicht nachgeahmt, sondern wirken erst in der Form von Einstellungen (Dispositionen) nach, bis sie sich schließlich bei geeigneter Gelegenheit in Bewegungen äußern. Diese mittelbare Nachahmung bildet die Hauptlernmethode des Kindes. Auf diesem Wege lernt das Kind allmählich die Sitten und Gewohnheiten, die Sprache und die Anschauungsweise seiner Umgebung. Dabei ist diese Nachahmung nicht etwa ein blindes, mechanisches Nachäffen der Umgebungsreize, sondern es findet eine zunächst mehr instinktive, dann mehr und mehr intellektuelle Auslese des für die Lebenszwecke des Kindes Wichtigsten statt. Aber dieses Lernen geht in der frühen Kindheit nicht eigentlich ernsthaft, d. h. mit klarem Zweckbewußtsein, vor sich, sondern mehr spielend, wie schon oben hervorgehoben wurde.

c) Die mittlere Kindheit (7. bis 14. Jahr).

Da unser Buch wesentlich das Schulkind dieses Alters behandeln soll in seiner Beziehung zur Bildungsarbeit des Lehrers, so können wir uns hier ganz kurz fassen. Während die frühe Kindheit durch die phantasiemäßige, spielende Einstellung des Kindes gegenüber der Welt gekennzeichnet ist, dürfen wir den Sinn der mittleren Kindheit wohl darin sehen, daß jetzt das Kind aus seiner Phantasiewelt in die reale Welt hineinwachsen soll, aus seiner spielenden Einstellung in die ernsthafte Arbeit, aus der Familiengebundenheit in die größeren gesellschaftlichen Zusammenhänge, aus der Natur in die Kultur. In dieser Periode geht ein realistischer Zug durch die kindliche Entwicklung. Der junge Mensch löst sich mehr und mehr aus seiner phantasievollen Märchenwelt. Er sucht die Welt als Schauplatz wirklicher Begebenheiten kennenzulernen, die aber noch immer die Neigung zum Phantastischen befriedigen müssen. Die Sagenbücher, Abenteuerergeschichten, Reisebeschreibungen verdrängen jetzt die

Döring, Pädagogische Psychologie. 5

Märchenbücher. Und auch die Spiele nehmen mehr und mehr den Charakter des Realen, der Ernstbetätigung an. Auf diesen Fortschritt der seelischen Entwicklung des Kindes hat die Psychologie des Bildungsgutes zu achten. Denn es muß gefordert werden, daß das Bildungsgut jederzeit so ausgewählt wird, daß es seiner psychologischen Struktur nach an die jeweilige Entwicklungsstufe des Kindes anknüpft und die kommende vorbereiten hilft. In dieser Periode sucht also das Kind Föhlung mit der realen Welt zu erhalten. Aber es föhlt sich noch nicht im Gegensatz zu ihr. In seinen Erfahrungen sind im allgemeinen noch ganz unmittelbar Ich und Welt in eins verschmolzen. Die tieferehenden Konflikte, die statt der Konvergenz einen Gegensatz zum Bewußtsein bringen helfen, fehlen noch. In seinem Buche: „Die Psychologie des Grundschulkindes“, 2. Aufl., Langensalza 1929, Beyer u. Söhne, gibt Oswald Kroh eine sehr eingehende Charakteristik der mittleren Kindheit, die er die „schulfähige“ Kindheit nennt. Mit ihr werden wir uns noch genauer beschäftigen, wenn wir im Abschnitt über die Psychologie des Denkens die geistige Entwicklung des Kindes behandeln.

d) Die Reifezeit (7. bis 21. Jahr).

Das wird nun anders in der Reifezeit. Sie ist die Zeit der Konflikte, der Krisen, der höchstgradigen Labilität. Spranger, Hoffmann, Stern haben uns den Sinn dieser Entwicklungsphase zu deuten versucht. Jetzt entdeckt der jugendliche Mensch zum ersten Male sein Ich. Und damit scheidet sich deutlich Ich und Welt. Dieses Ich wird den Jugendlichen nun interessanter als die Welt. Er bespiegelt sich selber in Briefen und Tagebüchern. Und das Ichinteresse föhrt zu einer Ich-Betonung (siehe den Aufsatz von Stern: „Grundlinien des jugendlichen Seelenbildes“ in Küster: „Erziehungsprobleme der Reifezeit“. Quelle & Meyer). Der jugendliche Mensch ist in diesen Zeiten Egoist, der nicht mehr rein naiv wie das Kind, sondern bewußt die anderen Menschen seinen Zwecken dienstbar zu machen sucht. Und er ist Subjektivist, d. h. er sieht die ganze Welt in ausgesprochen subjektiver Färbung und ist nicht geneigt, anders gefärbte Auffassungen gelten zu lassen. Er ist auch Individualist, der stolz ist auf seine Besonderheit und sie anderen gegenüber betont. Er will seine Weltanschauung nur sich selber verdanken. Darum übersieht er die historische Bedingtheit

einer Erscheinung und glaubt, sie sei ihrem Wesen nach so beschaffen, wie sein Intellekt sie begreift. Er ist Intellektualist und als solcher typisch ungeschichtlich und sieht die tiefer liegenden Probleme überhaupt nicht. Darum glaubt er auch die sozialen und politischen Probleme alle leicht lösen zu können und zeigt sich dabei oft als äußerst radikaler Revolutionär.

Aber hinter allen diesen Einstellungen steht doch die innere Krisenhaftigkeit, die Zwiespältigkeit des Jugendlichen. Er will für voll genommen werden und fühlt doch halbbewußt seine Unreife. Er sucht den Sinn seines Lebens, und da er seinen geheimen Lebensplan noch nicht klar überschaut, so gerät er nur zu leicht in ein unklares Experimentieren mit sich selbst. Seine Interessen wechseln dann überraschend schnell. Eine innere Unruhe macht sich oft Luft in einem unmotivierten Wandertrieb, in Sammelwut usw. Dabei kommt es bei vielen Jugendlichen auch zum mehr oder weniger deutlichen Bewußtsein ihrer Unfertigkeit und damit zu Minderwertigkeitsgefühlen, die sich in Selbsterfleischung, Selbstverkleinerung, Selbstanklagen usw. äußern. Aber nicht alle diese Ausbrüche dürfen ganz ernst genommen werden. Stern weist auf die recht häufigen Fälle der unechten Selbstminderung hin, in denen diese Selbstvorwürfe nur Selbsttäuschungen des Bewußtseins sind. In Wahrheit kommt sich der Jugendliche bei seiner Selbstverkleinerung doch äußerst wichtig vor und genießt auch diese negativ gerichtete Art der Beschäftigung mit dem lieben Ich doch mit heimlicher Wollust.

Eine andere Form solcher Selbsttäuschungen des Bewußtseins ist die Kraftpose. Durch sie sucht der Jugendliche sein Minderwertigkeitsgefühl gegenüber dem Erwachsenen zu kompensieren (siehe die Skizze der Individualpsychologie in der Einleitung!). Das uns wenig sympathische Benehmen der „Halbstarcken“ (Zigarre, Zote, Kraftmeiertum usw.) erklärt sich als Kraftpose. Auch das plötzliche Loslösen des Jugendlichen von alten Bindungen (Glauben, Freundschaften, Idealen) gehört hierher. Der Jugendliche lehnt die bestehende Ordnung, die bestehende Kultur ab: scheinbar, weil er etwas anderes, Besseres will; in Wahrheit: weil es für ihn so schwer ist, in sie einzudringen. Aus solchen Selbsttäuschungen heraus sucht z. B. Spranger die Jugendbewegung abzuleiten. Und auch Vagabun-

dentum und Rottenbildung von Jugendlichen in Großstädten geht seiner Meinung nach oft aus dem Streben nach Achtung, aus enttäuschem Bedürfnis nach Geführt- und Geliebtwerden hervor.

Indem nun der Jugendliche sein Ich entdeckt, stellt er sich bewußt der Welt gegenüber. Jetzt erst wird ihm auch der Mitmensch zum Problem. Er lernt, sich in andere einzufühlen und andere zu verstehen. Und da die Gebilde der geistigen Kultur doch ihrem Wesen nach Ergebnisse geistiger Akte sind, so leuchtet ein, daß erst in der Reifezeit der junge Mensch das Wesen dieser Gebilde erfassen kann. So vermag das Kind bis zum Beginn der Reife die Gebilde der Kunst in der Regel nur von außen her, d. h. von der stofflichen Seite her zu fassen. Das Geheimnis der Form, in der sich ja das seelische Erleben des Künstlers ausdrückt, bleibt dem Kinde noch verschlossen. Erst in der Reifezeit sucht der Mensch bewußt zu der objektiven Kultur ein inneres Verhältnis zu gewinnen. „Die Entwicklung dieser Epoche steht unter dem großen Strukturprinzip des Hervortretens, Auseinandertretens und Zueinanderstrebens der Ich-Wertsphäre und der objektiven Wertsphären. Solange der Mensch noch nicht zu einer endgültigen, sein weiteres Leben bestimmenden Wertgestaltung seines Seins und zu einer Dauerform seines inneren Stellungnehmens zu sich und der Welt gelangt ist, solange ihn noch ein Ringen um die Möglichkeit der Introzeption erfüllt, ist er noch ein Jugendlicher“ (Stern: „Grundlinien des jugendlichen Seelenbildes“, S. 39). Daß die Schwierigkeit solcher Introzeption, die Zwiespältigkeit zwischen Ich und Welt und zwischen Wünschen und Können den Jugendlichen schwer bedrückt, ist bekannt. Die pessimistische, weltschmerzliche Einstellung vieler Jugendlicher und ihre leichte Zugänglichkeit für Selbstmordsuggestion erklärt sich hieraus. Die leider so häufigen Schülerelbstmorde haben ihren letzten Grund nicht in der Schule, sondern in der seelischen Struktur des Jugendlichen. Schulereignisse, z. B. Nichtversetzung, Strafen usw., sind in der weitaus überwiegenden Zahl solcher Fälle nur Auslösungsreize für angestaute Konfliktsspannungen.

Daß natürlich auch das Moment des Sexuellen für das Wesensbild des Jugendlichen, insbesondere für seine innere Zwiespältigkeit, von Bedeutung wird, soll an anderer Stelle ausgeführt werden, wenn wir von der kindlichen Sexualität handeln und ihre Beziehungen zur Bildungsarbeit des Lehrers beleuchten. Hier sei

nur noch darauf hingewiesen, daß Stern im Verhalten des Jugendlichen — trotz aller so bedeutsamen und oft tragischen Konflikte — doch ein „Ernstspiel“ sieht, d. h. eine Zwischenform zwischen dem Spiel des Kindes und der Ernsthandlung des Erwachsenen. Wohl nimmt der Jugendliche sein Tun bitter ernst. Aber es bleibt im letzten Sinne doch *spielhaft*, denn dieser Sinn ist *Vorübung* für wirkliche Ernstbetätigung, *Vor-tasten* in der Richtung nach der im Jugendlichen angelegten Lebensform. Dabei lernt er seine Kräfte kennen und stärken. In diesem Lichte sieht Stern die Jugendbewegung, die Schüler-selbstverwaltung und ähnliche Erscheinungen. Er billigt solche Gemeinschaftsveranstaltungen — als Mittel zur Vorübung auf künftige Ernstbetätigung — wenn sie sich an harmlosem Material betätigen.

5. Die psychographische Methode.

Nachdem wir nun vom Standpunkte der personalistischen Philosophie und Psychologie aus die kindliche Persönlichkeit als Ganzes, ihr Wesen, ihr Verhältnis zur Welt, ihre Entwicklung betrachtet haben, wollen wir ganz kurz die Frage zu beantworten suchen, mit welchen Mitteln denn die kindliche Persönlichkeit als Individualität erforscht werden kann. Der Menschenbildner ist an dieser Frage, wie schon weiter oben ausgeführt wurde, im höchsten Maße interessiert. Der Bildungserfolg hängt doch zum großen Teil davon ab, daß der Lehrer die im Kinde liegenden individuellen Wertmöglichkeiten erkennt. Auf welchem Wege aber ist das möglich? Voraussetzung bleibt — das wurde auch schon angedeutet —, daß der Lehrer die Fähigkeit intuitiver Wesensschau besitzt. Ohne sie ist alles theoretische Bemühen um Individualitätserkenntnis umsonst. Aber genügt diese Fähigkeit? Kann sie nicht ergänzt und in ihrer Wirkung vertieft werden durch ein wissenschaftliches Verfahren? Diese Frage muß entschieden *bejaht* werden (siehe dazu Stern: „Differentielle Psychologie“, S. 318 ff.). Wohl gibt es Wissenschaftler, die behaupten, das Individuelle — über das man ja nichts Allgemeines aussagen kann — sei überhaupt nicht Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. *Windelband* aber wies das Recht der „*psychographischen*“, also auf das Individuelle gehenden Wissenschaften nach, die man in ihrer Gesamtheit die *Kulturwissenschaften* nennen kann, während die Naturwissen-

schaften, die zum Gegenstand ihrer Untersuchung das Allgemeingültige, das Allgemeingesetzliche machen, als „nomothetische“, d. h. gesetzsuchende Wissenschaften bezeichnet werden. Zu den Kulturwissenschaften, die die Beziehung der Individualität zur Kultur untersuchen, gehört die Pädagogik. Und so hat der Pädagog allen Anlaß, sich mit den Methoden der Individualitätenforschung bekanntzumachen. Solcher Wege gibt es zwei: die Biographie und die Psychographie. Für den Biographen ist Leitgesichtspunkt die Einheit der zu beschreibenden Persönlichkeit und ihres Lebens. Die Psychographie dagegen geht von der Mannigfaltigkeit der im Individuum vorhandenen Merkmale aus und sucht sie nach psychologischen Gesichtspunkten zu ordnen. Was sie durch solche Arbeit erreicht, heißt ein Psychogramm. Darunter verstehen wir also eine nach psychologischen Gesichtspunkten durchgeführte Zusammenstellung der Merkmale einer individuellen Persönlichkeit. Werden diese Leitgesichtspunkte in eine Liste geordnet, so reden wir vom psychographischen Schema. Der schon oben erwähnte Beobachtungsbogen ist also ein psychographisches Schema.

Für den Lehrer ist es nun bedeutsam, daß auf dem Wege der Psychographie zwei für die Bildungsarbeit wichtige Aufgaben in Angriff genommen werden können: 1. Erforschung der Struktur des Individuums, d. h. Erforschung der Art, wie sich in ihm die Mannigfaltigkeit der Merkmale an-, in- und übereinander ordnet, in welchen Beziehungen sie zueinander und zum Ganzen stehen; 2. praktische Diagnostik, d. h. Erforschung der Individualität, um auf sie in bestimmtem Sinne einwirken zu können. Wenn beide Aufgaben auf pädagogischem Gebiete durch die psychographische Methode, z. B. durch Gebrauch eines Beobachtungsbogens, im Bildungsverfahren erfolgreich gelöst werden könnten, so dürfte der Lehrer diesen Weg nicht unbeschritten lassen. Darüber soll noch im Abschnitt über die Psychologie des Lehrers gesprochen werden.

2. Abschnitt.

Die Dispositionen der kindlichen Persönlichkeit.

1. Die Dispositionen im allgemeinen (s. S. 66 ff.).

Wir fanden also, daß das Wesen der kindlichen Persönlichkeit zu suchen ist in ihrem einheitlichen Zielstreben oder, wie Stern mit einem von Aristoteles übernommenen Ausdruck sagt, in ihrer Entelechie. Darunter ist — wie wir schon hörten — zu verstehen „die Tendenz und Fähigkeit der Person, sich selbst (d. h. das System der Eigenzwecke) zu verwirklichen“ (S. 68). Die Entelechie ist somit eine Disposition, d. h. eine dauernde Wirkungsfähigkeit, die gerichtet ist auf Verwirklichung des einheitlichen Zielstrebens (nämlich auf Selbsterhaltung und Selbstentfaltung). Wir wissen auch, daß zu dieser Verwirklichung das Zusammentreffen mit der Welt nötig ist, daß also die Entelechie ergänzungsbedürftig ist.

Da nun aber jeder Mensch bei aller Einheitlichkeit seines Zielstrebens doch eine Mannigfaltigkeit von Zwecken verfolgt, so zeigt seine Entelechie eine Vielheit von Ausstrahlungen. Und diese Teilstrahlen des persönlichen Gesamtzielstrebens nennen wir Dispositionen im eigentlichen Sinne. Sie sind dauernde Wirkungsmöglichkeiten, dauernde potentielle Ursächlichkeiten. Sie bekunden ihre Zielstrebigkeit in den beiden Merkmalen des Gerichtetseins und des Gerüstetseins, sie sind Tendenzen und Potenzen zugleich. So ist z. B. die Phantasie eine Disposition; sie ist gerichtet auf die Hervorbringung von Phantasievorstellungen, und sie enthält in sich zugleich die Fähigkeit, diese Vorstellungen zu erzeugen. Und jede Disposition ist ihrem Wesen nach psychophysisch-neutral, d. h. sie bekundet sich auf psychischem und physischem Gebiete. So dient auch die Phantasie nicht nur dem Zweck der Hervorbringung von Phantasievorstellungen, sondern auch von Phantasiedarstellungen (z. B. auf dem Gebiete der Kunst), die doch körperliche Bewegungen bedeuten. Als Teilstrahlen der Entelechie sind sie dieser untergeordnet. Sie sind also nicht selbständige Vermögen, wie die alte Vermögenspsychologie lehrte, sondern sie sind eingebettet in das einheitliche Zielstreben der Person. Nicht die Phantasie bringt Vorstellungen hervor, sondern

die Person erzeugt sie mit Hilfe der Phantasie. Die Disposition ist also immer nur das Werkzeug, dem eine Teilaufgabe innerhalb einer einheitlichen Gesamtaufgabe obliegt. Und weil nun alle Dispositionen durch diesen Dienst am Zielstreben der einheitlichen Person in einem realen Zusammenhange stehen, so wird die Untersuchung dieser Beziehungen der Disposition zueinander zu einer gerade für den Pädagogen sehr wichtigen Aufgabe. Das Problem der Korrelation tut sich auf. Gehört es doch zu den alltäglichen Beobachtungen des Lehrers, daß zwei oder mehrere Dispositionen (z. B. Beobachtungsgabe und Intelligenz) in dem einen Kinde stark, im anderen schwach ausgebildet sind, daß Gedächtnis und Interesse oft miteinander als stark oder schwach vertreten sind usw. Nur durch solche Untersuchungen, die nach der psychographischen Methode durchgeführt werden müßten, läßt sich ein geschlossenes Strukturbild der kindlichen Persönlichkeit gewinnen, wie es sich jeder Lehrer ersieht.

Wie kann nun in die verwirrende Mannigfaltigkeit der Dispositionen Ordnung und Übersicht gebracht werden? Muß nicht der Lehrer das größte Interesse daran haben, hier klar zu sehen? Da ist es nun ein großes Verdienst W. Sterns, daß er uns eine Einteilung der Dispositionen gegeben hat, die das Chaos lichtvoll ordnet.

2. Einteilung der Dispositionen.

A. Nach der Engigkeit der Beziehung der Dispositionen zur Entelechie.

1. Die inhaltlichen Dispositionen:

Sie erstrecken sich auf ein deutlich umschriebenes Inhaltsgebiet des persönlichen Lebens. Zu diesen inhaltlich abgegrenzten Eigenschaften gehören z. B. die Lichtempfindlichkeit, Atmungsfähigkeit, das musikalische Talent, das Ortsgedächtnis. Ihre Korrelation mit anderen Eigenschaften ist oft recht gering, weil ihr Leistungsgebiet eben oft recht scharf gegenüber anderen abgegrenzt ist.

2. Die formalen Dispositionen:

Hier handelt es sich um Fähigkeiten, die sich auf Gebieten ganz verschiedenen Inhalts in gleicher Weise auswirken. So äußert sich z. B. die Eigenschaft der Lebhaftigkeit ebenso auf dem Gebiete körperlicher Bewegungen wie auf dem Gebiete

seelischer Betätigung. So wirkt sich die Intelligenz als formale Disposition auf den verschiedensten Gebieten aus: bei den Lernprozessen, bei den Beobachtungen, bei den Denkakten usw.

3. Die strukturellen Dispositionen:

Solche Struktureigenschaften haben zum Gegenstande die gegenseitigen Beziehungen der Dispositionen innerhalb der Persönlichkeit. Sie sind also gewissermaßen Dispositionen zweiter Ordnung. Dahin gehört z. B. die Eigenschaft der *Inkohärenz*, d. h. der nur losen Beziehung der gleichzeitigen Eigenschaften eines Menschen zueinander. Die Eigenschaft der *Proportionalität* dagegen bedeutet, daß die Einzeleigenschaften in ihren Ausprägungsgraden innerhalb der Person einander entsprechen. Hierher gehört auch die Disposition der *Hegemonie*, d. h. des Vorherrschens einer Eigenschaft gegenüber allen anderen. Es braucht kaum gesagt zu werden, daß für den Lehrer gerade die Feststellung dieser strukturellen Dispositionen von höchstem Werte ist. Denn sie sind doch letzten Endes entscheidend für die Verwirklichung der im Kinde schlummernden Wertmöglichkeiten.

B. Psychische, physische und neutrale Dispositionen.

Ein anderer Einteilungsgesichtspunkt ist der Unterschied des Psychischen, Physischen und des Psycho-physisch-neutralen.

1. *Psychische Dispositionen* sind solche, die vorwiegend der Hervorbringung bestimmter Bewußtseinsinhalte dienen, z. B. *Phantasie*, *Gedächtnis*, *Intelligenz*. Daß sie aber auch aufs Gebiet des Physischen übergreifen, d. h. also daß sie wie alle Dispositionen eigentlich psycho-physisch-neutral sind, wurde am Beispiel der *Phantasie* gezeigt (*Phantasievorstellungen* und *-darstellungen*). Sie lassen sich nun wieder nach der Engigkeit ihrer Beziehung zur Entelechie teilen in *inhaltliche psychische Dispositionen* (z. B. *Ortsgedächtnis*), *formale Dispositionen* (z. B. *Intelligenz*) und *strukturelle psychische Dispositionen*.

2. *Physische Dispositionen* sind solche, die vorwiegend der Hervorbringung körperlicher Vorgänge und Zustände dienen, z. B. *Atmungsfähigkeit*, *Bewegungsfähigkeit*, *Gesichtsbildung* usw. Aber gerade bei den körperlichen Bewegungen, die wir als *Ausdrucksbewegungen* bezeichnen, wird recht deutlich, daß sie zu seelischen Erlebnissen in einem „untrenn-

baren Ausdrucks-, d. h. Zweckzusammenhang stehen“ (S. 76), daß also auch sie im letzten Sinne psycho-physisch-neutral sind.

3. **Psycho-physisch-neutrale Dispositionen** sind solche, die sich deutlich erkennbar auf beiden Gebieten des Psychischen und Physischen auswirken. Dahin gehören z. B. die **Eigenschaften des Willens**, z. B. Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Ausdauer usw., die sich ebenso bei körperlicher wie bei geistiger Arbeit zeigen; des **Temperaments**, die **Konzentrationsfähigkeit**, **Ablenkbarkeit**, **Ermüdbarkeit** und **Erholbarkeit**, **Übungs- und Gewöhnungsfähigkeit** usw. Jede Psychologie, die den Begriff der psychophysischen Neutralität nicht kennt, wird in Verlegenheit sein, diesen Fähigkeiten ihren logischen Ort zu geben. Im System des Personalismus ergibt er sich von selbst. Diese Dispositionen sind eben weder psychische noch physische, sondern ungeteilt **persönliche Eigenschaften**. Und gerade sie haben für die Bildungsarbeit eine besonders wichtige Bedeutung; wir brauchen nur an die Übungsfähigkeit oder an die Ermüdungs- und Erholungsfähigkeit zu denken. Über sie wird weiter unten noch zu sprechen sein.

C. Eigenschaften und Anlagen.

Über diesen Unterschied ist schon oben gehandelt worden. Hier wollen wir nur eine kurze Zusammenstellung geben.

1. „Eine „**Eigenschaft**“ ist eine solche Disposition, die eine schon vorhandene, zum Wesen der Person gehörige Zwecksetzung in gleichförmiger Weise weiterhin zu verwirklichen strebt“ (S. 77). Zu diesen Eigenschaften gehören nicht nur **Funktionsweisen** (z. B. Atmungsfähigkeit usw.), sondern auch **Zustände** (z. B. Gesichtsbildung, Haarfarbe usw.), die ja auch die Wirkungen fortwährender Selbsterhaltungstätigkeit sind.

2. „Eine „**Anlage**“ ist eine solche Disposition, die auf künftige Entfaltung noch nicht verwirklichter Zweckbestimmungen gerichtet ist“ (S. 79). Entsprechend den Selbstentfaltungszielen unterscheiden wir **Wachstumsanlagen**, die gerichtet sind auf **quantitative** Steigerung des jeweils Erreichten, und **Reifungsanlagen**, die auf **qualitative** Wandlung hinzielen. Die Anlage zu produktiver Selbstentfaltung nennen wir **Produktivität**, unter der wir also verstehen müssen die Ten-

denz und Fähigkeit zu Neu-Taten. Herrscht diese Produktivität gegenüber allen anderen Dispositionen vor, so bezeichnen wir diese Struktureigenschaft als Genialität.

D. Richtungs- und Rüstungsdispositionen.

Wenn auch — wie schon gesagt — in jeder Disposition eine Richtung auf ein Ziel und zugleich auch eine Rüstung zur Erreichung desselben gegeben ist, so überwiegt in gewissen Dispositionen der Richtungscharakter, in anderen der Rüstungscharakter.

1. Richtungsdispositionen sind also solche Dispositionen, die vorwiegend Richtungscharakter besitzen, die also vorwiegend Zielungen oder Tendenzen enthalten. Sie können sich richten auf selbstische Ziele (Selbsterhaltungs- und -entfaltungsstreben) oder auf fremde Ziele (soziale, sympathische oder ideale Ziele). Die Einheit aller Richtungsdispositionen ist der Charakter. Seine Beschaffenheit hängt ab von dem Strukturverhältnis, in welchem die einzelnen Tendenzen zueinander und zum einheitlichen Zielstreben der Person stehen.

2. Rüstungsdispositionen sind solche Dispositionen, in denen der Rüstungscharakter überwiegt. Sie bestehen in den körperlichen und psychischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ihr Inbegriff, also die Einheit aller Rüstungsdispositionen, ist der psychophysische Gesundheitszustand, d. h. der gesamte „Fähigkeitsgrad, in welchem die Person zur Erfüllung ihrer Aufgabe gerüstet ist“ (S. 85). Gerade dieser Unterschied zwischen Richtungs- und Rüstungsdispositionen ist für den Lehrer höchst bedeutsam. Der Richtungsdisposition haftet immer eine stärkere Angeborenheit an. Man denke an den Charakter! Die Rüstungsdisposition zeigt dagegen eine stärkere Bildsamkeit, man denke z. B. an den Intellekt. Sie läßt sich also leichter von außen her beeinflussen und aus einer Fähigkeit zur Fertigkeit entwickeln. Die Erziehungsmassnahmen des Lehrers zielen immer auf die Beeinflussung von Richtungsdispositionen, also von Tendenzen. Aber jeder Erzieher weiß: der Charakter ist nur innerhalb einer gewissen Spielraumbreite zu bilden. Der Unterricht dagegen will vor allen Dingen Fähigkeiten entwickeln, wendet sich also vorzugsweise an Rüstungsdispositionen und will sie in Fertigkeiten überführen.

Und auch das Verhältnis der Richtungsdispositionen zu den Rüstungsdispositionen in der kindlichen Persönlichkeit ist für die Bildungsarbeit von großer Bedeutung. Soll der Pädagog mehr Gewicht auf die Strebungen oder auf die Fähigkeiten des Kindes legen? Soll er mehr den Willen oder Intellekt zu bilden suchen? Die ältere Schule war intellektualistisch eingestellt. Sie wollte vor allen Dingen die Intelligenz des Schülers entwickeln, wollte eine Lernschule sein. Die neueren Richtungen der Pädagogik sind — wie die neueste Philosophie, z. B. die personalistische Philosophie — ausgesprochen voluntaristisch eingestellt. Der Wille, d. h. der Inbegriff aller psychischen Richtungsdispositionen, steht für sie im Zentrum der Persönlichkeit. Die neue Schule will eine Arbeitsschule sein. Und sehr wichtig ist dieses Verhältnis von Richtungs- und Rüstungsdispositionen auch für den Lehrer wegen der strukturellen Bedeutung für die kindliche Persönlichkeit. Denn es läuft schließlich auf die Frage hinaus: in welchem Verhältnis stehen beim Kinde das Wollen und das Können? Schaffen sich die Tendenzen auch die zugehörigen Potenzen? Im allgemeinen wird der Lehrer feststellen können, daß sich mit der stark ausgesprochenen Richtung auf ein bestimmtes Leistungsgebiet, z. B. mit starkem Interesse für Mathematik, auch die entsprechende zum Ziele führende Fähigkeit, d. h. Begabung, verbindet. Manchmal findet er auch ein Mißverhältnis zwischen Richtung und Rüstung. Da zeigt z. B. ein Kind ein ausgesprochenes Interesse für das Zeichnen und besitzt doch nur eine recht kümmerliche zeichnerische Begabung. Ein anderes hat vielleicht gerade auf diesem Gebiete eine sehr hohe Begabung und doch kein Interesse an ihrer Betätigung. Oder ein Kind, das vielleicht ausgesprochen musikalisch ist, will durchaus auf dem zeichnerischen Gebiete produktiv werden, wo es keine Begabung besitzt. Diese verschiedenen strukturellen Verhältnisse muß der Lehrer übersehen und durchschauen und auf das Kind im Sinne der Entwicklung seiner Wertmöglichkeiten einzuwirken versuchen.

E. Generelle, differentielle, individuelle Dispositionen.

1. Generelle Dispositionen sind solche, die die Einzelperson mit allen Menschen gemeinsam hat, d. h. also die allgemein menschlichen Eigenschaften: z. B. Gliederbau, aufrechten Gang, Sprachfähigkeit, Fähigkeit zu abstraktem Denken usw.

2. **Differentielle Dispositionen** sind solche, die der Einzelmensch mit einer Gruppe anderer Menschen gemeinsam hat. So kann z. B. eine Gruppe von Menschen in einer bestimmten Art von Intelligenz oder auch einem bestimmten Grad von Intelligenz übereinstimmen. Eine solche gemeinsame Art der Disposition nennt man einen Typus; einen gemeinsamen Ausprägungsgrad der Disposition bezeichnet man als Intensitätsstufe. So spricht man z. B. von Intelligenztypen und Intelligenzstufen. Dabei muß der Begriff des Typus klargestellt und exakt verwandt werden. Stern definiert: „Ein psychologischer Typus ist eine vorwaltende Disposition psychischer oder psycho-physisch-neutraler Art, die einer Gruppe von Menschen in vergleichbarer Weise zukommt, ohne daß diese Gruppe eindeutig und allseitig gegen andere Gruppen abgegrenzt wäre“ (Differentielle Psychologie S. 168). So wird der Lehrer z. B. ein Kind, das im allgemeinen eine recht schwache Energie des Vorstellens zeigt, dann zum visuellen Typus, d. h. zur Gruppe der vorzugsweise visuell Vorstellenden, zählen, wenn bei ihm das visuelle Vorstellen vorwaltet, auch dann, wenn dieses visuelle Vorstellen z. B. schwächer ist als bei einem Kinde, das seines vorwiegenden auditiven Vorstellens wegen zum auditiven Typus gerechnet wird.

3. **Individuelle Dispositionen** sind solche, die die Einzelperson auf Grund ihrer Selbstzwecke für sich allein hat. Es ist nun die Aufgabe des Lehrers, insbesondere die individuellen und die differentiellen Dispositionen des Kindes zu erfassen.

3. Einzelne Dispositionen.

Wir wenden uns jetzt der Betrachtung einiger Dispositionen zu, die für die Bildungsarbeit von besonderer Bedeutung sind.

1. Das Temperament.

Es ist eine strukturelle Disposition, die sich bezieht auf die Stärke und Geschwindigkeit, die Dynamik und Rhythmik des Strebens, und die sich auswirkt auf den Gebieten des Psychischen wie die Physischen. Und zwar ist es eine Gemütsanlage, wobei wir unter „Gemüt“ verstehen die „Richtungsdisposition, sofern sie sich in einem innerlich bleibenden Bewußtseinsreflex spiegelt“ (Stern: Psychol. der frühen Kindheit, S. 354). Wundt nennt es eine Affektanlage. Der Charakter dagegen ist, psy-

chisch gesehen, eine Willensanlage, wobei wir unter dem Willen verstehen „die Richtungsdisposition, sofern sie objektive Ziele als zu verwirklichende ins Bewußtsein projiziert“ (Stern, siehe oben!). Das Temperament tritt auf in einer Reihe typischer Ausprägungen, und die Untersuchungen dieser Temperamentstypen hat die Wissenschaft seit Jahrhunderten beschäftigt und beschäftigt sie noch heute. Der griechische Arzt und Philosoph Galen († 200 n. Chr.) hat die erste Typik aufgestellt. Nach seiner Auffassung ist alles menschliche Leben bestimmt durch die Mischung von vier Säften: Blut, Schleim, gelbe Galle, schwarze Galle. Und es gibt vier Arten solcher Mischung (temperare = mischen), also solcher Temperamente: 1. Menschen, bei denen das Blut vorwiegt: Sanguiniker; 2. Menschen, bei denen der Schleim vorwiegt: Schleimige = Phlegmatiker; 3. Gelbgallige = Choliker; 4. Schwarzgallige = Melancholiker. So wenig nun die physiologischen Voraussetzungen von dieser Säftemischung sich auf die Dauer halten ließen, so hat doch auch heute noch die Galenische Verteilung die meisten Anhänger. Bahnsen, Wundt, Ebbinghaus, Külpe z. B. hielten an ihr fest. Nur sind ihre Ableitungen dieser Typen recht verschieden voneinander (siehe Stern: „Differentielle Psychologie“, S. 482 ff.). So läßt Wundt diese vier Temperamente hervorgehen aus der Kreuzung von zwei Gegensatzpaaren: starke — schwache, schnelle — langsame Affektanlage.

	stark	schwach
schnell	cholisch	sanguinisch
langsam	melancholisch	phlegmatisch

Ebbinghaus:

	mehr optimistisch	mehr pessimistisch
mehr affektartig (stürmisch u. lebhaft)	sanguinisch	cholisch
mehr stimmungsartig (verhalten u. nachhaltig)	phlegmatisch	melancholisch

Külpe:

Disposition des Gefühlsinhalts unlustvoll . . .	melancholisch
Formale Dispo-	} leichtes Entstehen u. Schwinden sanguinisch Tendenz zur Indifferenz . . . phlegmatisch Konstanz in der Behauptung . choleric
sition des Gefühls-	
ablaufs	

Diese drei Schemata zeigen, wie verschieden die einzelnen Forscher die Temperamentstypen ableiten. Und doch wird man jedem zubilligen müssen, daß es zum mindesten eine Teilwahrheit enthält.

Durchmustert der Lehrer die große Zahl der ihm bekannt gewordenen Kinder, so wird er unschwer diese Typen wiederfinden.

a) Das sanguinische Kind: sein Gefühl, sein Interesse sind leicht erregt, aber es geht nicht tief. Es ist für alles Neue (Unterrichtsstoff, Lehrer, Kamerad) rasch begeistert, aber das Feuer hält nicht vor. Es ist optimistisch eingestellt; glaubt leicht, seine Aufgaben zu können; sieht Fehler selten, weil es seine Arbeiten für fehlerlos hält. Es erzählt viel von seinen Schulerfolgen, auch wenn sein Fortkommen bedroht ist. Es ist stark rezeptiv veranlagt, d. h. es ergreift alles Neue mit Lebhaftigkeit. Aber seine Reaktion ist schwach. Es blendet den Lehrer, der es noch nicht näher kennt, durch scheinbaren Lerneifer; aber es enttäuscht meist recht bald. Sein Handeln ist nicht konsequent, weil seine Neigungen dauernd wechseln. Es handelt meist aus momentanen Impulsen und deshalb oft unüberlegt und töricht. Der Lehrer wird solche Übereilungen nicht zu ernsthaft nehmen dürfen. Es ist im ganzen mehr auf Gefühl und Phantasie gestellt als auf solides, nüchternes Denken. Darum liegen ihm im allgemeinen die Schulfächer mehr, in denen es sich einfühlend phantasiemäßig verhalten kann, z. B. Deutsch, Geschichte, Geographie und Biologie, soweit sie beschreibend vorgehen, Zeichnen. Gegen die Mathematik hat es meistens eine ausgesprochene Abneigung. In der Klassengemeinschaft ist es im allgemeinen beliebt. Es ordnet sich in der Regel gern unter. Durch seine leichtlebige, fröhliche Art wirkt es auf die Klasse erheiternd und belebend. Der Typ des Klassenkomikers, der in vielen Klassen zugleich der Klassenliebling ist, gehört meist hierher. Es steht sich mit den meisten seiner Kameraden gut, aber seine Freundschaft geht nicht tief, und auf sie ist kein Verlaß.

b) Das cholericische Kind: sein Gefühl ist leicht erregt und geht in die Tiefe. Was sein Interesse ergreift, das hält es

fest. Im Handeln zeigt es sich rasch entschlossen und zäh in der Ausführung. Es fehlt ihm dann oftmals die Elastizität, die sich neuartigen Umständen anpassen kann. Während sich der Sanguiniker durch Hindernisse leicht entmutigen und aus seiner Bahn lenken läßt, wird der Choleriker durch Widerstände erst recht zur Kraftaufbietung angereizt. Weil sein Gefühl in die Tiefe bohrt, so finden wir bei ihm oft eine schwerblütige, pessimistische Einstellung. Das choleriche Kind ist stark rezeptiv veranlagt, nimmt also die Bildungseinwirkungen im allgemeinen begierig auf, und seine Reaktion ist auch stark und nachhaltig und meist deutlich mit Spontanaktion durchsetzt. Bei starkem Willen zeigt das choleriche Kind doch überwiegend unlustvolle Gefühlsreaktionen. In der Klassengemeinschaft wirkt es in der Regel im guten oder schlechten Sinne führend, sei es als gewaltsamer oder als natürlicher Führer. Oft auch gehört es zu denjenigen Kindern, die durch Unbeherrschtheit, Eigensinn, Streitsucht, Rechthaberei usw. die Gemeinschaft stören. Im allgemeinen ist es bei seinen Kameraden mehr gefürchtet oder bewundert als beliebt.

c) Das melancholische Kind: wenn auch dieser Temperamentstyp mehr in den späteren Jugendjahren (Reifezeit) hervortritt und sich erst in der Zeit des Erwachsenseins deutlich ausprägt, so kann doch der Lehrer die Anlagen zu diesem Typ schon bei ziemlich jungen Kindern erkennen. Schon ihre äußere Erscheinung verrät im Blick, Gesichtsausdruck und Haltung die gedrückte Stimmung. Sie reagieren langsam auf die vom Lehrer dargebotenen Eindrücke. Aber die Wirkung ist tief und nachhaltig. Sie beschäftigen sich noch mit einem Gedanken, wenn der Lehrer schon längst zu einem neuen übergegangen ist. Sie können dann leicht als unaufmerksam erscheinen und sind doch in Wahrheit gründlich, aber sehr langsam. Sie sind oft gute Denker. Aber sie lesen sich aus den vom Lehrer gebotenen Anregungen immer die düsteren Seiten aus und hängen ihnen nach. Das verrät ihr düsterer, schwermütiger Blick. Da sie sich zäh in ihre eigenen Gedanken vergraben, sind sie im allgemeinen wenig rezeptiv und auch wenig reaktiv. Sie leiden in der Regel an stark vertieften Minderwertigkeitsgefühlen (siehe Adler!), die bei einzelnen von ihnen zu schweren seelischen Störungen und zu Selbstmord führen können. Die große Mehrzahl aller sogenannten „Schülerselbstmorde“ ist aus solchen pathologischen

Zuständen melancholischer Jugendlicher zu erklären. Daß überhaupt die Reifezeit durch eine Neigung zur Melancholie gekennzeichnet ist, wurde schon an anderer Stelle ausgeführt. Die Krisenhaftigkeit und innere Labilität dieser Entwicklungsphase macht diese Erscheinung ohne weiteres verständlich. Es offenbart sich hier die Verwickeltheit seelischer Strukturen. Das Kind zeigt in der Regel nicht nur die rein individuelle Anlage zum Vorwiegen eines bestimmten Temperamentes — während die anderen zwar nicht fehlen, aber mehr oder weniger stark zurücktreten — sondern es ist auch noch in Strukturen eingebettet, die als allgemeingültige Entwicklungszustände aufzufassen sind. So prägen sich im Phantasiealter in jedem Kinde — es mag seiner Anlage nach sanguinistisch oder cholерisch usw. sein — immer gewisse Züge des sanguinischen Temperamentes aus. Gefühl und Phantasie reagieren schnell, aber nicht allzu tief. Das Kind ist vorwiegend optimistisch eingestellt, seine Erlebnisse sind meistens lustvoll. In der mittleren Zeit bis zur Reife, die wir schon als die Zeit des kindlichen Realismus bezeichnet haben, brechen namentlich in der Zeit der Flegeljahre deutliche Züge des cholерischen Temperamentes durch: so z. B. das Kraftbewußtsein; der Tatendrang, der auch Hindernisse nicht scheut, usw. Und es ist nun die Aufgabe des Lehrers, durch diese vorübergehenden, entwicklungsbedingten Strukturen hindurch den bleibenden Kern, den Dauertyp zu erschauen. Daß sich das melancholische Kind nur schwer in die Klassengemeinschaft finden kann, ist verständlich. Durch seine schwerblütige, komplizierte Art werden die Kameraden abgeschreckt. Es ist seiner Veranlagung nach auf Einsamkeit gestellt. Für den Lehrer sind solche Kinder oft recht schwierige Rätsel. Der Sanguiniker und auch der Cholерiker sind verhältnismäßig leicht zu durchschauen. Dafür sorgt schon die rasche Art ihrer Reaktion. Der Melancholiker dagegen ist verschlossen und undurchsichtig. Aber gerade ihm gegenüber hat der Lehrer die wichtige und dankbare Aufgabe, den niederdrückenden Einwirkungen entgegenzuarbeiten durch Stärkung des Selbstvertrauens und der lebenbejahenden Kräfte im Kinde. Daß solche auch im Melancholiker zu finden sind, ist sicher. In jedem Menschen sind wertschaffende und wertzestörende Anlagen vorhanden. Pflicht des Lehrers ist es, an die starken, wertschöpfenden Kräfte des Kindes anzuknüpfen, um von ihnen aus das Kräfte lähmende Gefühl der Minderwertigkeit zu überwinden.

Zeige einem Menschen den Punkt, von dem aus er schöpferisch werden kann — und ein jeder trägt ihn in sich als seine geheime Berufung — und du wirst aus ihm einen Lebensbejaher und Lebensbezwinger machen können.

d) Das phlegmatische Kind: auch dieser Typ ist in gewissem Sinne nicht kindgemäß, denn bei ihm verläuft die Gefühlsreaktion langsam und dabei schwach. Und doch kann der Lehrer immer wieder Kinder feststellen, die er auch mit den dankbarsten Stoffen und Mitteln nicht packen kann. Sie bleiben verhältnismäßig unbeteiligt und unberührt. Er spricht dann wohl von gefühlsträgen, stumpfsinnigen, dickfelligen Kindern. Allen seinen Bildungsbemühungen scheinen sie einen geheimen, zähen Widerstand entgegenzusetzen. Ihre Gefühlsreaktion zeigt, wie Kälte sagt, die Tendenz zur Indifferenz. Sie sind wenig empfänglich für Bildungseinwirkungen, und ihre Reaktion ist schwach. Spontanaktion wird bei solchen Kindern nur selten festgestellt. Dabei machen sie immer einen selbstzufriedenen, lebenbejahenden Eindruck. Sie haben auch einen engen, beschränkten Interessenkreis, innerhalb dessen sie mit ziemlich großer Zähigkeit und Nachhaltigkeit tätig werden. Sie handeln dann immer überlegt und zweckmäßig und erreichen mit einer gewissen schlaun Sicherheit ihr nah gestecktes Ziel. Bei Prüfungen sind sie relativ am günstigsten gestellt. Da sie nicht — wie die Choleriker und Sanguiniker — durch das Bewußtsein des Geprüftwerdens in Aufregung versetzt und leicht befangen gemacht werden können, so vermögen sie mit ihren relativ geringen Kräften doch verhältnismäßig viel zu erreichen. Für das Gemeinschaftsleben bedeuten solche Kinder wenig. Sie werden in der Regel von der Klasse nicht beachtet.

Gegenüber der unerschöpflichen Mannigfaltigkeit individuellen Seelenlebens bedeutet natürlich diese Vierzahl des Temperamentschemas nur eine kümmerliche, mangelhafte Abstraktion. Und jeder Lehrer wird Kinder kennen, die er in keinen dieser Typen einordnen möchte. Er wird versucht sein, die Vierzahl zu erweitern. So stellt z. B. Meumann ein Schema mit zwölf Typen auf. Er versteht unter den Temperamenten „Gefühlsformen des Handelns, die auf einem Zusammenwirken angeborener Gefühls- und Willensdispositionen beruhen“. Sein Schema nennt sechs lustbetonte Temperamente: sanguinisch, phlegmatisch, leichtsinnig, heitere Seelengröße, lebensmutig, ge-

nießend; und sechs unlustbetonte: cholerisch, melancholisch, mürrisch, ernst, düster energisch, verzagt. Aber auch diese und jede andere Erweiterung bleibt nur ein Notbehelf. Die Fülle des Individuellen läßt sich eben durch ein Begriffsnetz nicht restlos einfangen. Darum scheint es ratsam, wenn sich der Lehrer bei seiner Beobachtung und Beurteilung der kindlichen Temperamente mit der alten Vierzahl begnügt und die nicht deutlich einseitig ausgebildeten als Mischformen der vier Typen zu erklären versucht. Und tatsächlich wird der feinere Beobachter bei den meisten Menschen alle vier Temperamente vertreten finden. Wundt, der das Temperament als „Affektanlage“ bezeichnet und auch an der alten Vierzahl festhält („Zu starken Affekten neigt der Choleriker und Melancholiker, zu schwachen der Sanguiniker und Phlegmatiker. Zu raschem Wechsel ist der Sanguiniker und Choleriker, zu langsamem der Melancholiker und Phlegmatiker disponiert.“ „Grundzüge der Physiologischen Psychologie“, 3. Bd., S. 612/13; Engelmann, 1911), sagt sehr fein: „Da jedes Temperament seine Vorzüge und Nachteile hat, so besteht aber für den Menschen die wahre Kunst des Lebens darin, Affekte und Triebe so zu beherrschen, daß er nicht ein Temperament besitze, sondern alle in sich vereinige. Sanguiniker soll er sein bei den kleinen Leiden und Freuden des täglichen Lebens, Melancholiker in den ernsteren Stunden bedeutender Lebensereignisse, Choleriker gegenüber den Eindrücken, die sein tieferes Interesse fesseln, Phlegmatiker in der Ausführung gefaßter Entschlüsse“ (S. 614). Und zu dieser Lebenskunst soll nun der Lehrer das Kind erziehen helfen.

2. Der Charakter.

Zeigt schon das Gebiet der Temperamente eine solche Fülle von Formen, daß die Typisierung äußerst schwierig ist, so scheint die Fülle der Charaktertypen geradezu unerschöpflich. Das hängt mit der viel verwickelteren Struktur der Willensvorgänge zusammen, die so scharf umrissene Formen, wie wir sie in den vier Temperamenten gefunden haben, nicht zur Ausbildung kommen lassen kann. Darum ist bis jetzt eine einigermaßen befriedigende Typik der Charakterformen noch nicht erreicht, ja noch kaum in Angriff genommen worden. Erst in neuester Zeit hat die wissenschaftliche Charakterologie bedeutsame Fortschritte gemacht. Es sind hier insbesondere zu nennen: Ludwig Klages, Emil Utitz, Kretschmar, Prinz-

horn, dazu die Diltheyschüler Spranger, Jaspers u. a. Es sei hier verwiesen auf die Abhandlung von Utitz über „Charakterologie“ in Saupes „Einführung in die neuere Psychologie“. Da nun aber gerade der Lehrer besonderes Gewicht auf die Erkennung des kindlichen Charakters und damit der kindlichen Wertmöglichkeiten legen muß, so sollen hier einige Charaktertypen aus der großen Fülle herausgehoben werden, die für die Bildungsaufgabe recht stark ins Gewicht fallen.

Nach Sterns Auffassung können wir den Charakter bezeichnen als die Einheit aller Richtungsdispositionen, d. h. also aller Zielstreben. Und wir hörten schon: seine Beschaffenheit hängt ab von dem Strukturverhältnis, in dem die einzelnen Streben zueinander und zum Gesamtzielstreben stehen. Dieses Verhältnis kann nun entweder durch formale oder durch materiale Faktoren bestimmt werden. Fassen wir zunächst die formale Seite ins Auge:

1. Formale Charakteranlagen:

Für folgende Unterscheidungen ist vorwiegend, wenn auch durchaus nicht allein, die Stärke (Intensität) und Lebhaftigkeit der Zielstreben maßgebend: starker und schwacher Charakter, mehr aktiver und mehr passiver Charakter, mehr spontaner und mehr reaktiver Charakter. Durch Zuführung geeigneter anregender Reize wird der Lehrer versuchen müssen, die Stärke und Lebhaftigkeit der kindlichen Zielstreben ganz allgemein zu steigern, um dadurch schwache Charaktere zu stärken, mehr passive zur Aktivität, mehr reaktive zur Spontaneität zu gewöhnen, soweit die jeder Disposition innewohnende Spielraumbreite der Bildsamkeit gestattet. Mit der zeitlichen Beschaffenheit (Tempo, Rhythmus, Dauer) der Zielstreben hängen folgende Unterscheidungen zusammen: rascher und langsamer Charakter, zugreifender und abwartender Charakter, entschlossener und zögernder Charakter. Auch die Unterschiede: beharrlicher — wandelbarer Charakter (fest — wankelmütig, zuverlässig — unzuverlässig) gehören hierher. Der Lehrer wird den kindlichen Charakter so zu beeinflussen suchen, daß eine für die Entfaltung der kindlichen Wertmöglichkeiten möglichst günstige dauernde Gesamtstruktur erreicht wird. Er wird sich also bemühen, den Charakter in der Richtung der Festigkeit und Zuverlässigkeit zu bilden. Das Tempo der

Willensbewegung soll er nun aber nicht im Sinne eines Maximums, sondern des Optimums beeinflussen. Denn jeder Mensch, also auch jedes Kind, hat sein individuelles Tempo, bei dessen Beibehaltung seine Leistungsfähigkeit am größten bleibt. Es kann einen schweren Fehler seitens des Lehrers bedeuten, wenn er ein langsam arbeitendes Kind rücksichtslos zur Schnelligkeit antreibt. Suche das individuelle Tempo des Kindes zu erfassen und ermögliche ihm die Arbeit im individuellen Rhythmus.

Auf das Verhältnis der Charakteranlagen zu den Umweltreizen gründen sich die Unterschiede: bildsamer — unbildsamer Charakter, aufwühlbarer — starrer Charakter usw. Daß überhaupt der Charakter gebildet werden kann, ist öfter bestritten worden. So behauptet z. B. Schopenhauer sehr nachdrücklich, der Charakter sei unveränderlich. Und man wird ihm recht geben müssen, wenn er damit meint: es kann keine Anlage in den Charakter hineingebracht werden, die nicht ursprünglich vorhanden war, und keine vorhandene Anlage kann vollständig beseitigt werden. Wir haben schon an anderer Stelle die personalistische Auffassung gehört: jede Anlage ist zunächst nur Möglichkeit (Potenz). Zu ihrer Verwirklichung braucht sie die Umweltseinflüsse; sie wird wirklich nur als Konvergenzerggebnis. Dabei besitzt jede Disposition eine gewisse Spielraumbreite, innerhalb deren sie sich verwirklichen kann. Aufgabe der Erziehung ist es nun, die Charakteranlagen, die wertwidrig oder wertindifferent sind, dadurch an ihrer Verwirklichung zu hindern, daß alle wirksamen Reize ferngehalten werden. Die übrigen aber sollen innerhalb ihrer Spielraumbreite durch Zuführung geeigneter Reize in die Richtung der günstigsten Wertverwirklichung umgebogen werden. Dabei halten wir uns gegenwärtig, was schon oben gesagt wurde: infolge ihrer stärkeren Angeborenheit lassen sich die Richtungsdispositionen weniger beeinflussen als die Rüstungsdispositionen.

Andere typische Unterschiede der Charaktere zeigen sich, wenn man die formale Seite der Beziehung zwischen der strebenden Person und dem Ziele des Strebens beachtet. Dahin gehören z. B. die Gegensätze: besonnener und unbesonnener Charakter, optimistischer — pessimistischer Charakter, zuversichtlicher — zweifelnder Charakter usw. Auch den Gegensatz: offener — verschlossener Charakter kann man hier mit nennen. Auf die Tiefe und Nachhaltigkeit des Strebens weist hin der Gegensatz:

gründlicher — oberflächlicher Charakter, tiefer — seichter Charakter, während das Verhältnis der Strebungen zueinander getroffen wird von dem Gegensatz: harmonischer — unharmonischer (zwiespältiger) Charakter. Der kindliche Charakter wird in der Regel den Eindruck der noch nicht erreichten Harmonie der Strebungen machen, und es ist eine der vornehmsten Aufgaben des Erziehers, hier in der Richtung auf Einstimmung und Einheitlichkeit bildend einzuwirken.

Richten wir nun unser Augenmerk auf die *materiale* Seite, und zwar auf den Inhalt des Zielstrebens, so finden wir den Gegensatz: *selbstischer* und *introzeptiver* Charakter, der auf den Gegensatz: System der Selbstzwecke und der Fremdzwecke zurückführt. Der selbstische Mensch stellt in den Vordergrund seines Strebens die auf das eigene Selbst gerichteten Ziele; der introzeptiv veranlagte die auf über- oder nebengeordnete Personen oder auf abstrakte Ideen gerichteten Ziele. Wir haben schon an anderer Stelle gesagt: die Hauptaufgabe jeder Bildung besteht in der Entwicklung der *introzeptiven* Fähigkeit, insbesondere der Fähigkeit, die abstrakten idealen Zielstrebungen innerlich anzueignen. Und wir können mit Rücksicht auf diese Tendenz auch unterscheiden den realistischen vom idealistischen Charakter. Die introzeptive Gesamtanlage kann wieder je nach den anzueignenden Kulturwerten ganz verschieden strukturiert sein. Hier können die Sprangerschen Lebensformen, die solche Charaktertypen darstellen, genannt werden: 1. Der *ökonomische* Mensch, der vor allem eingestellt ist auf wirtschaftliches Verhalten, das vom Prinzip der größten Nützlichkeit (größter Nutzen bei geringstem Kraftaufwand) beherrscht wird. Hier werden bedeutsam die Charakterdispositionen des Geizes, der Sparsamkeit, der Verschwendung usw. 2. Der *ästhetische* Mensch, der vor allem eingestellt ist auf gefühlgetriebenen Ausdruck phantasiemäßigen Erlebens. Hier treten uns als Charaktertypen entgegen: der phantasievolle, der gefühlsvolle, der nüchterne Mensch usw. 3. Der *theoretische* Mensch, der seinem Wesen nach vorwiegend aufs Erkennen gestellt ist und sich auf dem theoretischen Gebiete auslebt. Seinen Typen werden wir bei Behandlung der Intelligenz begegnen. 4. Der *religiöse* Mensch, der darauf eingestellt ist, in jedem Einzelerlebnis die Beziehung zum höchsten Werte (Gottheit) mitzuerleben. Das Gesetz des religiösen Verhaltens aber ist — nach

Sprangers Auffassung — das Sittengesetz. Und so treten uns hier als Charaktertypen entgegen: der moralische, unmoralische, lügenhafte, wahrhaftige, verschlagene, hinterlistige usw. Charakter. 5. Der soziale Mensch, der ganz auf Liebe und Hingebung an andere eingestellt ist. Hierher gehören als Charaktertypen: der liebevolle, mitfühlende, treue, hartherzige, grausame, flatterhafte usw. Charakter. 6. Der politische Mensch, der darauf eingestellt ist, seine Überlegenheit anderen gegenüber durchzusetzen. Als Charaktertypen dieser Struktur finden wir den herrschsüchtigen, stolzen, ehrgeizigen, gewalttätigen, folg-samen, kriecherischen, demütigen, trotzigcn usw. Charakter. Dabei vergessen wir nicht, was schon an anderer Stelle betont worden ist: bei Kindern sind diese Strukturen erst angelegt. Ihre Merkmale entwickeln sich erst allmählich aus bloßen Anlagen zu Eigenschaften, und erst im Reifealter tritt das Strukturbild deutlicher hervor. Das Endziel aller Charakterbildung aber, das der Lehrer immer im Auge behalten und bei seinen Bildungsbemühungen verfolgen soll, ist: alle im Kinde angelegten Wertmöglichkeiten so entfalten, daß sie kulturschöpferisch wirksam werden können. Stern schreibt in seiner „Psychologie der frühen Kindheit“ S. 354: „Wenn die Vielheit der Tendenzen in ständiger Wechselwirkung mit dem „Strom der Welt“ eine einheitliche und dauernde Gesamtstruktur gewonnen hat, derart, daß jede einzelne Tendenz oder ihre Äußerung nur als unselbständiges Moment dieser gestalteten Einheit erscheint, so ist der „Charakter“ gebildet, aus der Person eine Persönlichkeit geworden.“ Dann eben ist die Person fähig, die Wertmöglichkeiten zu verwirklichen, ihre innere Bestimmung zu realisieren. „Unter Persönlichkeit verstehen wir die Person, soweit durch ihre reale Gestaltung die in ihr waltende Bestimmung hindurchleuchtet.“ Und diese innere Bestimmung findet eben ihren Ausdruck im Charakter.

Problem der Willensfreiheit.

Da taucht nun ein Problem auf, das die Menschheit schon jahrtausendlang beschäftigt hat, und mit dem sich jeder Menschenbildner auseinandersetzen muß: das Problem der Willensfreiheit. Es kann natürlich nicht unsere Absicht sein, dieses Problem in seiner ganzen Verzweigtheit zu entwickeln. Als ethisches und metaphysisches bzw. erkenntnistheoretisches Problem gehört es überhaupt nicht in die Psychologie. Diese hat sich höchstens mit

dem psychologischen Problem des Freiheitsbewußtseins zu beschäftigen. Aber da es sich hier um pädagogische Psychologie handelt, da muß im Interesse der pädagogischen Wichtigkeit der Frage eine kleine Grenzüberschreitung schon erlaubt sein. Wir betrachten dabei das Problem, wie es im Lichte der personalistischen Philosophie erscheint.

Hat es denn überhaupt einen Zweck, wenn der Lehrer sich mit gutem Vorbild und mit Ermahnungen an das Kind wendet? Hat das Kind denn einen freien Willen? Muß es nicht vielmehr in jedem Augenblick so handeln, wie es gehandelt hat? Und darf ihm der Lehrer dann Vorwürfe deswegen machen, insbesondere: darf er es strafen? Hat überhaupt der Begriff der Verantwortlichkeit einen Sinn, wenn der Wille nicht frei ist?

Machen wir uns erst das Problem recht klar. Es handelt sich nicht darum, ob ich etwas nach Belieben tun kann. Es ist fraglos richtig: ich kann nach rechts gehen, ich könnte aber ebenso gut nach links gehen, vorausgesetzt, daß mich nicht irgendwelche äußere Hemmungen (z. B. Ketten) oder innere (z. B. geistige Störung oder Gliederlähmung) daran hindern. Also: mein Handeln ist frei. Ich kann nach rechts gehen, wenn ich nach rechts gehen will. Und ich kann nach links gehen, wenn ich nach links gehen will. Das Problem ist nun aber: kann ich nach Belieben wollen? Ist mein Wollen frei? Könnte ich, wenn ich jetzt nach rechts gehen will, ebensogut nach links gehen wollen?

Solange der Mensch im Sinne der mechanistischen Weltanschauung als ein Komplex blind mechanisch wirkender Kräfte angesehen wurde, da war die Antwort ohne weiteres gegeben: der Mensch hat keinen freien Willen. So wie der fallende Stein durch die Naturgesetze zu einer ganz bestimmten Bewegung gezwungen wird, so wird auch das Wollen des Menschen durch blind mechanisch durchgreifende Assoziationsgesetzlichkeit zwangsläufig bestimmt, determiniert. Der Determinismus, d. h. die Lehre von der Unfreiheit des Willens, hat recht. Nach dieser mechanistisch orientierten Auffassung ist das Wollen des Menschen letzten Endes das Ergebnis der Umwelteinwirkungen, die den Ablauf seiner Vorstellungsbewegung bestimmen. Der Mensch ist dann auch in seinem Wollen und Handeln nur das Produkt seines Milieus.

Ganz anders sieht das Problem im Lichte der teleologi

schen Weltanschauung aus, z. B. der personalistischen. Sie faßt den Menschen auf als zielstrebende (nicht blind mechanisch wirkende) Kraft. In ihm sind also ursprünglich schon Strebungen angelegt, die aber erst im Zusammenprall mit der Umwelt sich verwirklichen können. In jedem wirklichen Willensakt steckt also ein persönlicher Faktor (die angelegten Zielstrebungen) und ein Umweltfaktor (die wirksamen Umweltsreize). Und erst durch ihr Zusammenwirken (Konvergenz) kommt eine Willenshandlung zustande. Den persönlichen Faktor können wir mit Schopenhauer und Wundt die Triebfeder, den Umweltfaktor den Beweggrund = Motiv nennen. Die Triebfeder ist eine gefühlsmäßig sich auswirkende Charakteranlage. Das Motiv ist ein vorstellungsmäßig aufgefaßter Umweltsreiz. Und es hängt nun ganz von der Beschaffenheit des Charakters ab, ob ein Motiv wirksam wird, d. h. in Willenshandlung übergeht oder nicht. Es gibt wirksame und nicht wirksame Motive. Und immer setzt sich das stärkste, d. h. das wirksamste Motiv durch. Wenn ich also den Charakter eines Menschen ganz genau kennen würde, und wenn ich genau wüßte, welche Motive auf ihn einwirken, so könnte ich mit absoluter Sicherheit sein Wollen und Handeln vorausberechnen, wie das Eintreten einer Sonnenfinsternis. In diesem Sinne haben auch Kant, Schopenhauer, Schelling, Paulsen, Wundt und viele andere den Determinismus vertreten. Der Wille ist also eindeutig und zwangsläufig bestimmt, nicht durch äußere Ursachen, sondern durch den Charakter (d. h. die Gesamtheit der Willensanlagen) und die auf ihn einwirkenden Motive. Weil das so ist, deshalb kann der Lehrer, der seine Kinder gut kennt, im allgemeinen ziemlich genau voraussagen, wie sich unter gegebenen Umständen (d. h. Motiven) die einzelnen benehmen werden. Wir rechnen also mit einem ganz bestimmten, im wesentlichen unveränderlichen Charakter (siehe oben!), der im Zusammentreffen mit der Welt (Motiv!) das Wollen und Handeln bestimmt. In diesem Sinne haben die tiefsten Kenner der Menschenseele, die großen Dramatiker, den Menschen aufgefaßt. Wir denken z. B. an Schillers Wallenstein:

War's möglich? Könn't ich nicht mehr, wie ich wollte?
Nicht mehr zurück, wie mir's beliebt? Ich müßte
Die Tat vollbringen, weil ich sie gedacht —?

Oder an anderer Stelle:

Des Menschen Taten und Gedanken, wißt,
Sind nicht, wie Meeres blind bewegte Wellen.
Die innere Welt, sein Mikrokosmos, ist
Der tiefe Schacht, aus dem sie ewig quellen.
Sie sind notwendig wie des Baumes Frucht,
Sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln.
Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln.

Wie kommt es nun aber, daß wir trotz dieser Willensbestimmtheit doch subjektiv ein Freiheitsgefühl erleben, d. h. daß wir gefühlsmäßig den Eindruck haben, als ob wir nach Belieben so oder anders wollen könnten? Stern erklärt es aus dem Wesen der Anlagen, in diesem Falle also der Charakteranlagen. Wie jede Disposition haben sie immer eine gewisse Spielraumbreite. Und solange sie noch nicht durch die Umweltreize zu einem Willensakt verdichtet worden sind, haben wir das Gefühl, als könnten wir uns so oder anders entscheiden. Messer, der in einer kleinen Schrift „Problem der Willensfreiheit“ (Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht) das Gesamtproblem behandelt hat, spricht sich in seiner „Psychologie“ über das Freiheitsbewußtsein aus (S. 322/23). Es kann zusammenfallen mit dem Bewußtsein, daß man tun kann, wozu man sich entschlossen hat, oder es kann durch die Tatsache hervorgerufen werden, daß uns bei Überlegungen verschiedene Entscheidungen als möglich vorschweben. Also: Freiheitsbewußtsein ist das Bewußtsein „des Tun-Könnens“ oder des „Auch-anders-gekonnt-Habens“. Er weist aber auch mit Recht auf die Tatsache hin, daß oft genug auch bei der Überlegung das Bewußtsein des Müssens und damit der Unfreiheit eintritt, z. B. wenn ein Motiv übermächtig wird, oder wenn wir uns trotz starker Gegenmotive für das Sittliche entscheiden, oder wenn uns Entschließungen durch Befehle oder Drohungen abgenötigt werden.

Man könnte auch mit einer gewissen Berechtigung die oben gekennzeichnete personalistische Auffassung als die Lehre einer relativen Willensfreiheit bezeichnen. Denn ihr zufolge wird doch der Wille nicht durch äußere, sondern durch innere Ursachen bestimmt. Wenn ein Baum ganz ungehindert seinen inneren Wachstumstendenzen folgen kann, so ist zwar jede Phase seiner Entwicklung eindeutig bestimmt, aber eben von innen her unter Zusammenwirken mit normalen, gesunden Umweltsbedingungen. Von einem solchen Baum sagen wir auch: er wächst frei.

Und wir meinen damit nicht etwa: sein Wachsen geht u r s a c h -
l o s vor sich, sondern: es folgt i n n e r e n Ursachen. Die perso-
nalistische Auffassung verstößt also keineswegs gegen das
Grundgesetz unseres Erkennens: das Ursachengesetz. Aber sie
anerkennt eben neben den früher allein berücksichtigten äußeren
blinden Naturursachen auch innere, zielstrebende Zweck-
ursachen.

Wenn nun also das kindliche Wollen und damit auch das Han-
deln durch den kindlichen Charakter und die auf ihn einwirken-
den Motive eindeutig bestimmt ist, mit welchem Rechte können
wir denn dann das Kind für sein Handeln verantwortlich machen?
Die Beantwortung dieser Frage können wir am besten in der
Richtung der Kantischen Lösung suchen (der sich auch Schopen-
hauer angeschlossen hat): wir machen das Kind nicht eigentlich
für sein Handeln, sondern für seinen Charakter verantwortlich.
Wir tun so, als ob (siehe die Vaihingersche „Philosophie des
Als-ob!“) sich das Kind seinen Charakter selbst geschaffen hätte,
obgleich wir doch selber einsehen, daß diese Auffassung der
Wirklichkeit nicht entspricht und in sich widerspruchsvoll ist.
Und doch können wir uns nicht anders helfen, wenn wir das
Leben meistern wollen.

Der Lehrer aber wird durch die oben ausgeführte Auffassung
in seinen Bemühungen um die Bildung des kindlichen Charakters
nur bestärkt werden. Er wird als Umweltsfaktor dahin zu wirken
suchen, daß nur solche Motive auf den kindlichen Charakter
treffen, die seine wertvollen Anlagen zur Entwicklung anregen,
und wird alle in ungünstigem Sinne wirkenden Motive vom Kinde
fernhalten. Georg Kerschensteiner hat sich mit den
hier behandelten Fragen in seinem Buche „Charakterbegriff und
Charaktererziehung“ (Leipzig, B. G. Teubner) beschäftigt. Er
sagt: „Wir verstehen unter Charakter jene beharrliche Verfassung
der Seele, wonach jeder Willensakt durch dauernd in ihr auf-
gerichtete Grundsätze oder Maximen eindeutig bestimmt ist.“ Er
vertritt also auch eine deterministische Auffassung, läßt Wollen
und Handeln durch den Charakter bestimmt sein. Er unter-
scheidet den biologischen Charakter, der von der körper-
lichen Beschaffenheit, insbesondere des Nervensystems, abhängt,
und den intelligiblen Charakter, den Inbegriff der Wert-
möglichkeiten, die es nun zu bilden gilt. Dieser auf Werte und
auf Wertverwirklichung gerichtete Charakter ist das, was wir

Persönlichkeit nennen. Kerschensteiner stimmt also in dieser Auffassung ganz mit Stern überein. Voraussetzung der Charaktererziehung sind nach ihm bestimmte Charakterveranlagungen, nämlich: Willensstärke, Urteilsklarheit, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit des Charakters. Das Instrument der Charaktererziehung ist ihm die Arbeitsschule.

3. Die Intelligenz.

Während der Charakter zu den Richtungsdispositionen gehört, stellt die Intelligenz eine der wichtigsten Rüstungsdispositionen dar. Stern hat sich um ihre Erforschung ganz besondere Verdienste erworben, insbesondere auch um die praktische Verwertung der wissenschaftlichen Ergebnisse zum Zwecke der Schülersauslese. Von ihm stammt die erste Anregung und Durchführung des pädagogisch-psychologischen Ausleseverfahrens, über das in dem Kapitel über die Psychologie des Lehrers noch genauer gehandelt werden wird. Hier wollen wir uns auf die Besprechung des Wesens und der typischen Ausprägung der Intelligenz und die Wege ihrer Erforschung beschränken.

Was haben wir unter Intelligenz zu verstehen? Stern gibt in seinem Buche: „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen“, 3. Aufl. 1920, Ambr. Barth, dem wir hier im wesentlichen folgen, auf S. 3 folgende Definition: „Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.“ Als allgemeine Fähigkeit ist sie eine formale Disposition im Gegensatz zum Talent, das als materiale Disposition immer auf ein bestimmtes Inhaltsgebiet gerichtet ist, z. B. musikalisches, mathematisches usw. Talent. Die Intelligenz macht sich also auf den verschiedensten Leistungsgebieten bemerkbar. Das intelligente oder „kluge“ Kind beweist seine Intelligenz beim Aufmerken, Beobachten, Beurteilen, Darstellen usw., während das unintelligente oder „dumme“ Kind sich auf allen diesen Gebieten als leistungsunfähig zeigt. Wohl haben einzelne Forscher behauptet, es gäbe gar keine Intelligenz als einheitliche Fähigkeit; vielmehr deute dieses Wort nur darauf hin, daß in einem bestimmten Individuum ein Bündel von Einzelfähigkeiten (z. B. Konzentrations-, Beobachtungs-, Beurteilungs-, Darstellungsfähigkeit usw.) zusammenwirkten und dadurch eine Steigerung der Gesamtleistungsfähigkeit bewirkt werde. Der praktische

Schulmann kann sich mit dieser Auffassung nicht einverstanden erklären. Er erfährt dauernd, daß es „kluge“ und „dumme“ Kinder gibt, die sich auf allen Leistungsgebieten so charakteristisch verhalten, daß nur die Annahme einer *allgemeinen, formalen Fähigkeit* ein solches Verhalten erklären kann. Und wer jahrelang — wie der Verfasser bei der Durchführung der Intelligenzprüfungen in Lübeck — verfolgen kann, wie gesetzmäßig in großen Kindergruppen die Intelligenzgrade verteilt sind (siehe weiter unten die Verteilungskurve!), der muß die Annahme eines bloßen Bündels zufällig zusammenwirkender Einzeldispositionen als unzutreffend zurückweisen. Der Mensch ist eben „nicht nur eine Musterkarte mosaikartig aneinandergereihter Eigenschaften, sondern eine einheitliche Persönlichkeit, die einheitliche Zwecke verfolgt und für diese Zielstrebigkeit einheitlich gerüstet und vorbereitet ist“ (Stern, oben genanntes Buch, S. 4).

Durch das Merkmal der *Anpassung an Neues* unterscheidet sich die Intelligenz vom *Gedächtnis*, das doch das Ziel verfolgt, schon dagewesene Bewußtseinsinhalte oder -akte zu bewahren und zu wiederholen. Ein Kind kann viel wissen, also kann geschickt und dabei doch sehr dumm sein. Es hat eben ein gutes Gedächtnis, aber eine schwache Intelligenz. Und jeder Lehrer, der die Begabung eines Kindes beurteilen will, muß streng unterscheiden, ob das Kind nur schon Dagewesenes behalten oder sich an ganz Neuartiges selbstdenkend anpassen kann. Es ist klar, daß insbesondere die Intelligenzprüfungen diesen Unterschied genau berücksichtigen müssen.

Wenn wir auf Grund dieser Begriffsbestimmungen also in der Intelligenz gegenüber dem Gedächtnis eine höhere Fähigkeit sehen müssen, so wollen wir andererseits nicht verkennen, daß die Intelligenz doch auch nicht die höchste Form menschlicher Leistungsfähigkeit bedeutet. Denn sie bleibt doch letzten Endes immer *Reaktion* auf Umweltsreize, *Anpassung* an neuartige Aufgaben. Dadurch unterscheidet sie sich von der wahren Produktivität, der *Genialität* und auch von der *Weisheit*, d. h. der wahren geistigen Unabhängigkeit. Der intelligente Mensch ist noch lange nicht auch ein genialer Mensch, und Klugheit und Weisheit sind doch recht verschiedene Fähigkeiten. Wohl kann auch in der Intelligenzbetätigung ein hohes Maß von Spontaneität enthalten sein. Aber reine Produktivität ist mehr als Intelligenz. Und auch unter dem moralischen Gesichtspunkte erscheint die

Intelligenz nicht als die höchste Wertmöglichkeit. Sie bleibt immer nur Rüstungsdisposition, also Werkzeug im Dienste des Willens. Ist dieser moralisch gerichtet, so wird die Intelligenz sich auch in den Dienst kulturschöpferischen Wirkens stellen. Und der Lehrer hat diese Tatsache besonders genau zu beachten. Wenn es z. B. gilt, aus den Grundschulkindern die begabten für die höheren Schulen auszuwählen, so wird er nicht lediglich die Intelligenzstärke des Kindes entscheiden lassen. Im Begriffe der Begabung muß er mehr sehen als nur Intelligenz. Auch die Charaktertüchtigkeit, die sich z. B. in Fleiß, Zuverlässigkeit, Gründlichkeit äußert, und die Produktivität, d. h. die Fähigkeit zu vertiefter Einfühlung und zu gesteigertem gefühlsgetriebenen Ausdruck und Darstellen des inneren Erlebens, muß berücksichtigt werden. „Für uns gilt es also, bei der Auslese die intelligenten, charaktertüchtigen, produktiven Kinder herauszufinden. Wenn etwa zwei Kinder zur Wahl stünden, von denen das eine seiner Intelligenz nach zwar weit über dem Durchschnitt stünde, dabei aber charakteruntüchtig, z. B. faul, unzuverlässig, flüchtig wäre; das andere seiner Intelligenz nach den Durchschnitt nur wenig überragte, dabei aber in hohem Maße charaktertüchtig wäre, so würde dem zweiten Kinde der Vorzug gegeben werden müssen. Und in entsprechendem Maße würden — ganz im Sinne der Bestrebungen, die wir in den Leitwörtern: Grundschule, Arbeitsschule, Gemeinschaftsschule zusammenfassen — die produktiven, auf Einfühlen und Darstellen hindrängenden Kräfte der Kinder berücksichtigt werden müssen“ (Döring: „Schülerauslese und psych. Berufsberatung an Lübecker Schulen“. Colemana 1924, S. 1/2).

Betrachten wir die Intelligenz zunächst als innere Anlage unabhängig von äußeren Umweltbedingungen, so werden wir auf das Problem der Erbllichkeit hingewiesen. Wird die Intelligenz vererbt? Besteht die Wahrscheinlichkeit, daß intelligente Eltern auch intelligente Kinder hervorbringen? Die Frage muß unbedingt bejaht werden. Und zwar scheint die Massenerhebung von Heymans und Wiersma über diesen Punkt zu ergeben, daß im allgemeinen die Söhne hinsichtlich der Intelligenz den Vätern, die Töchter den Müttern ähnlich waren. Überhaupt spielt die Frage des Geschlechts auch im anderen Sinne eine Rolle: man kann von einer männlichen und einer weiblichen Intelligenz reden. Aber es ist nicht so, wie der Nervenarzt Möbius behauptet, daß die Intelligenz des weiblichen Ge-

schlechts minderwertig sei. Stern nennt sie vielmehr andersartig, und er sagt S. 13 des oben genannten Buches: „Das Entscheidende ist nicht, daß die Mädchen eine geringere Fähigkeit, sondern daß sie ein geringeres Bedürfnis nach spontanem intellektuellen Tun haben; nicht ihre Intelligenz, sondern ihre Intellektualität steht hinter der des Knaben zurück“, wobei Stern unter Intellektualität die Neigung zur Intelligenzbetätigung versteht.

Zu den genannten beiden Faktoren der Vererbung und des Geschlechts tritt nun noch als innere Bedingung der Intelligenzbeschaffenheit das Alter des betreffenden Kindes. Es gibt Intelligenzaufgaben, die von mehrfach sitzengebliebenen Schülern einer Klasse auf Grund ihres Alters besser gelöst werden als von den besten normalaltrigen Schülern der Klasse. In ihrer Leistung tritt dann eben nicht ein hohes Maß von Intelligenz, sondern ein bestimmter Altersfortschritt zutage. Und es ist nun Aufgabe der Intelligenzforschung, festzustellen: was in der konkreten Intelligenzbeschaffenheit einer bestimmten Altersstufe auf die Stärke und Art der ursprünglichen Anlage und was auf den Altersfortschritt zurückgeführt werden muß.

Von äußeren Bedingungen kommen für die Entwicklung der Intelligenzanlage zur Fertigkeit vor allem die Einwirkungen der Schule und des Milieus in Betracht. Und zwar ist in der Schule das größere Gewicht nicht auf die Aneignung von Wissensstoffen, sondern auf die Übungselbständigen Denkens zu legen. Denn durch ausstrahlende Bildsamkeit (siehe oben!) werden damit zugleich auch andere geistige Kräfte geübt, so daß die Folge eine gesteigerte geistige Leistungsfähigkeit ist. Und auch das Milieu (Elternhaus, Freunde, Reisen usw.) hilft an der Bildung der Intelligenz mit, bis sie aus einer bloßen Anlage zur Eigenschaft (Fertigkeit) geworden ist. Daß im allgemeinen die Kinder gebildeter Stände der jeweiligen Beschaffenheit ihrer Intelligenz nach auf einem höheren Niveau stehen als die Kinder ungebildeter Kreise, hat der Verfasser in seinem Buche „Schülerauslese“ (siehe oben!) durch umfangreiches Belegmaterial nachgewiesen (siehe unten!).

Nun wird aber jeder psychologisch gut geschulte Lehrer schon oft beobachtet haben, daß sich nicht nur in dem Grade, d. h. der Stärke der Intelligenz von Kind zu Kind Unterschiede zeigen, sondern auch in der Art. Die Forschung hat erwiesen, daß es

eine Reihe typischer Unterschiede gibt, die der Lehrer, insbesondere der Intelligenzprüfer, berücksichtigen muß. Wir nennen folgende Intelligenztypen: 1. reaktive und spontane Intelligenz. Jeder Lehrer kennt Kinder, die erst eines Anstoßes bedürfen, ehe sie zu denken anfangen; und er kennt andere, die dazu neigen, ihre Intelligenzbetätigung selbst in Gang zu bringen. Sie erleben Probleme, stellen sich selber Aufgaben und mühen sich um ihre Lösung. Dort bloße Anwort-handlung, hier starke Selbsttätigkeit. Dort der Typ der reaktiven, hier der Typ der spontanen Intelligenz.

2. Objektive und subjektive Intelligenz: es gibt Kinder, die z. B. bei ihren Beobachtungen imstande sind, ihre subjektiven Einstellungen stark in den Hintergrund zu schieben. Sie machen den Eindruck der Sachlichkeit, der Objektivität bei allen Intelligenzhandlungen, sie mögen nun beim Beobachten oder Beurteilen oder Darstellen usw. zutage treten. Sie gehören zum Typ der objektiven Intelligenz. Andere Kinder wieder können nicht ruhig sachlich beobachten usw., sondern immer schiebt sich ihr subjektives Eingestelltsein in den Vordergrund. Sie vertreten den Typ der subjektiven Intelligenz. Beide Typen wird der Lehrer so lange gelten und sich auswirken lassen, solange nicht die Objektivität zur inneren Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit, die Subjektivität zur objektverfälschenden Hemmungslosigkeit wird.

3. Analytische und synthetische Intelligenz: so richtig es auch ist, daß Synthese und Analyse immer zusammengehören und an jedem geistigen Akt beteiligt sind, so wird doch jeder Lehrer aus Erfahrung wissen, daß es Kinder gibt, deren Neigung und Begabung vor allem in der analytischen Betätigung liegt, also in isolierender Betrachtung, im Zerlegen, Fehleraufdecken, Kritisieren. Sie vertreten den analytischen Typ der Intelligenz. Andere dagegen sind vor allem darauf gerichtet, Isoliertes zusammenzuschauen, Getrenntes zu verbinden, große Zusammenhänge zu suchen. Sie gehören zum synthetischen Typ der Intelligenz.

4. Theoretische und praktische Intelligenz: es gibt in jeder Klasse Kinder, die im wissenschaftlichen Unterricht nur wenig leistungsfähig erscheinen, die aber äußerst findig sind, wenn es praktische Schwierigkeiten zu überwinden gilt. Sie sind Vertreter des Typs der praktischen Intelligenz. Andererseits gibt es Kinder, die im Praktischen recht unbehilflich und

dunnen wirken, die aber im theoretischen Unterricht dafür um so besser ihren Mann stehen. Sie sind Vertreter des Typs der theoretischen Intelligenz. Die Schule älteren Stils, die als Lernschule durchaus intellektualistisch eingestellt war, hat sich sehr einseitig an diesen theoretischen Typ gewandt. Die Vertreter des Typs der praktischen Intelligenz kommen in ihr zu kurz. Das ist zum Teil schon heute anders, nämlich überall dort, wo mit dem Gedanken des Arbeitsunterrichts Ernst gemacht wird. Die Folge davon dürfte sich in absehbarer Zeit in der Tatsache bemerkbar machen, daß die Zahl der unpraktischen Nurtheoretiker merkbar abnimmt.

Die Anregung zur Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Intelligenz ist hauptsächlich von der Tierpsychologie ausgegangen, insbesondere durch die Köhlerschen Untersuchungen über Menschenaffen. Köhler legte z. B. vor das Gitter des Schimpansenkäfigs eine Banane so weit entfernt, daß die Affen sie mit dem ausgestreckten Arme nicht erlangen konnten. Was taten die Affen? Sie holten sich ein Stück Bambusrohr, das im Käfig lag und holten nun die Frucht mit diesem Stocke. Und als die Banane noch weiter weggelegt wurde, so daß keiner der im Käfig liegenden Stöcke ausreichte, da fand ein besonders kluges Tier sehr bald den Ausweg, in ein dickes Stück Bambusrohr ein dünnes zu schieben und dadurch den Stock so weit zu verlängern, daß er die Frucht erreichen konnte. Da darf nicht mehr gezweifelt werden: das sind Beweise echter Intelligenzhandlungen, denn sie bedeuten denkende Anpassung an neuartige Aufgaben des Lebens. Aber sie sind Leistungen der praktischen Intelligenz. Es wurde schon an anderer Stelle gesagt, daß die frühkindlichen Intelligenzleistungen, besonders diejenigen in den ersten Lebensjahren, durchaus auf der Stufe dieser Leistungen der Menschenaffen stehen. Erst allmählich lernt das Kind seine Intelligenz auf theoretischem Gebiete zu gebrauchen. Diese Ähnlichkeit hat dazu geführt, daß man die frühkindliche Intelligenz mit ähnlichen Methoden prüft wie die der Menschenaffen.

Fragt man nun nach dem Wert dieser einzelnen Intelligenzarten, so wird man im allgemeinen sagen dürfen: da sich reaktive und praktische Intelligenz auch beim Tier und beim kleinen Kinde finden, so müssen diese Arten tiefer stehen in der Wertrangordnung als die spontane und die theoretische Intelligenz, die sich beim Tier nicht wachrufen lassen. Bei ihm kommt auch eine Be-

tätigung der synthetischen Intelligenz viel seltener vor als die der analytischen, woraus man schließen darf, daß für die mittleren Intelligenzstufen die synthetische Intelligenz der analytischen überlegen ist. Den Unterschied zwischen subjektiver und objektiver Intelligenz kann man überhaupt nicht auf ein Mehr oder Weniger bringen. Hier steht am höchsten offenbar der „harmonische Typ“, bei dem das objektive und subjektive Verhalten sich harmonisch durchdringen.

Diese typischen Unterschiede müssen bei Intelligenzprüfungen in der Weise berücksichtigt werden, daß man die Aufgaben (Tests) so zusammenstellt, daß alle Typen zu ihrem Rechte kommen. Wer etwa lauter Tests geben würde, die einseitig die Kritikfähigkeit prüfen, der würde den analytischen Typ ungerechterweise bevorzugen, denn die anderen Typen hätten keine Gelegenheit, ihre Stärken zu zeigen.

Fragt man nun nicht nach den Arten der Intelligenz, sondern nach den Stärkegraden, in denen sie uns entgegentritt, so dürfen wir zunächst ganz allgemein sagen: unter sonst gleichen Bedingungen ist diejenige Intelligenz die höhere, „die bestimmte Leistungen mit größerer Schnelligkeit oder mit geringerer Fehlerhaftigkeit oder in weiterem Umfange oder in größerer Vielseitigkeit vollbringt“ (S. 28). In der Kindheit nimmt mit steigendem Alter die Geschwindigkeit und Leichtigkeit der Lösung und die Güte der Leistung auf bestimmtem Leistungsgebiete zu, bis sie für eine bestimmte Altersstufe ihr Höchstmaß erreicht hat. Das Kind ist für eine solche Aufgabe oder Leistungsform dann eben reif geworden. Würde man solche Aufgaben dem Kinde in noch höherem Alter stellen, so würden sie ihm keine genügenden Schwierigkeiten mehr bieten. Solche Tests wären für diese höheren Altersstufen zu leicht. Wer also zum Zwecke einer Intelligenzprüfung Tests zusammenstellen will, der muß immer den Altersfortschritt auf dem bestimmten Leistungsgebiete berücksichtigen. Er muß also dafür sorgen, daß jeder Test den richtigen Schwierigkeitswert besitzt.

Mit wachsendem Alter steigt nun beim Kinde auch die Fähigkeit, bei einer Aufgabe den Zielgedanken (d. h. eben die Lösungsabsicht) gegen mancherlei Ablenkungen und Hemmungen kraftvoller durchzuführen. Wir reden dann von zunehmender Stärke der determinierenden Tendenz. Jeder Lehrer kennt bedauernde Kinder, die nicht imstande sind, das Ziel fest im

Auge zu halten und ihr Denken darauf einzustellen. Sie haben vielleicht eine an sich gute Intelligenz. Aber sie bleibt leistungsunfähig, weil die Determinationsfähigkeit, die ja der Willens- und Aufmerksamkeitsphäre angehört, zu schwach ist. Darum wird eben für Auslese Zwecke niemals nur die Intelligenz-, sondern immer auch die Willensveranlagung mit berücksichtigt werden müssen.

Mit wachsendem Alter verändert sich die Intelligenz aber nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ. In der frühen Kindheit, also in den ersten Lebensjahren, finden wir — wie schon oben angedeutet wurde — echte Intelligenzhandlungen, die nicht auf Instinkt oder Dressur zurückgeführt werden können. Aber diese Frühintelligenz ist fast ausschließlich reaktive und praktische Intelligenz. Die ersten Intelligenzleistungen sind — wie Stern sich ausdrückt — nur „Umwege der Instinktbefriedigung“ (S. 33). Aber allmählich wird nun die kindliche Intelligenz auch wirksam im Dienste der Anforderungen der kindlichen Umwelt. Da wird dem Kinde ein Auftrag gegeben, den es ausführen soll; da muß es sich aus einer unbequemen Lage selber befreien; da will es einen Ausweg finden, um sich vor Strafe zu schützen: in allen Fällen muß sich seine Intelligenz praktisch betätigen. Den größten Einfluß aber auf die Entwicklung der kindlichen Intelligenz hat das Spiel. Was oben allgemein gesagt wurde: das Spiel sei eine Vorübung auf künftige Ernstbetätigung, das gilt auch für die Intelligenz. Jedes Spiel stellt das Kind vor neuartige Situationen. Dauernd muß es sich den spielend geschaffenen Umweltsveränderungen selbstdenkend anpassen. Und gerade im Spiel verliert die kindliche Intelligenz oft den Charakter des nur reaktiven Verhaltens. Sie wird spontan, bringt von sich aus Aufgaben hervor und sucht ihre Lösungen. Daß ihr dabei das Verantwortlichkeits- und Nützlichkeitsbewußtsein fehlt, hängt mit dem Wesen des Spiels zusammen. Und wir sehen eine allzufrühe Ernstbetätigung der kindlichen Intelligenz als etwas Unkindliches gar nicht besonders gern; wir reden dann von „Altklugheit“. Die Schule aber hat ja die Aufgabe, das Kind aus seiner Welt des Spiels allmählich in die Ernstwelt hineinzu führen. Da bietet sich für die Entwicklung der kindlichen Intelligenz das Gebiet der Handfertigkeit, also der praktischen schöpferischen Betätigung, als besonders förderlich an. Hier stehen wir wieder an einem Punkte, wo die innige Be-

ziehung zwischen Intelligenz und Produktivität zutage tritt. An solcher Selbstbetätigung, wie sie vor allem die Arbeitsschule fordert, entwickeln sich nicht nur die kindlichen schöpferischen Willens- und Phantasieanlagen, sondern auch die Intelligenz.

Neben der praktischen Intelligenz entwickelt sich nun freilich im Kinde auch schon verhältnismäßig früh die theoretische Intelligenz. Sie macht ihre erste Entwicklung in den Zeiten des Sprechenlernens durch. Die Aneignung der Muttersprache ist nämlich keineswegs — wie man bis vor noch gar nicht langer Zeit ziemlich allgemein glaubte — ein bloßes Nachahmen und gedächtnismäßiges Behalten, sondern ein selbständiges, intelligenzdurchsetztes Erarbeiten. Schon im zweiten Lebensjahre ahnt das Kind, daß die Worte Gegenstände bedeuten. Und es entdeckt nun mit Hilfe seiner Intelligenz immer mehr solcher Beziehungen zwischen Wort und Gegenstand. Es erobert sich so auf dem Gebiete der Sprache allmählich die ganze Welt der Wirklichkeit und zwar — wie wir schon an anderer Stelle hörten — zuerst die Welt der Gegenstände (Substanzstadium), dann der Tätigkeiten (Aktionsstadium) und schließlich der Zuständlichkeiten und Beziehungen (Merkmals- und Relationsstadium). Und wir wissen auch, daß diese kategoriale Gesetzmäßigkeit der Entwicklung in derselben Weise — wenn auch zu verschiedenen Zeiten — auf anderen Gebieten der Intelligenzbetätigung (z. B. der spontanen Erinnerung, der Aussagen über ein betrachtetes Bild usw.) durchgreift. Diese Kategorien (Substanzen, Aktionen, Relationen) bedeuten Gesichtspunkte für die spontane, denkende Auslese, die bei jeder Wahrnehmung von der wahrnehmenden Person vorgenommen wird, wie in anderem Zusammenhange oben ausgeführt wurde. Auf diese Weise entwickelt sich im Kinde allmählich die sprachlich-logische Intelligenz, die sich nun nicht mehr praktisch, sondern theoretisch auswirkt, und die nicht mehr ausschließlich reaktiv, sondern oft auch spontan tätig wird. In der Reifezeit nimmt dann auch die theoretische Intelligenz an der schon geschilderten Wendung nach innen teil, die sich im Jugendlichen vollzieht. Sie ist jetzt zunächst gerichtet auf Selbsterfassung, die in sich schließt Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung, Selbstgestaltung und Selbstdarstellung (S. 43). Und sie wendet sich nun, durch die Introspektion bereichert und gereift, der Außenwelt wieder zu. Diese Welterfassung ist nicht mehr naiv hinnehmend wie in der Kindheit. Sie sucht

sich in fremde Individualitäten hineinzudenken, geht den Beziehungen von Ich und Welt kritisch und wertend nach und sucht als wissenschaftliche und philosophische Intelligenz die Welt als ein objektives und sinnvolles Gebilde zu erfassen.

Der Pädagog hat nun aber nicht nur Interesse an der Intelligenzforschung, die ihm Aufschluß zu geben versucht über Wesen, Differenzierung und Bedingtheit der Intelligenz, sondern auch an der Intelligenzprüfung. Und zwar sind es vor allem zwei Notwendigkeiten, die ihm eine solche Prüfung nahelegen: 1. Es muß oft genug festgestellt werden, ob ein Kind seiner Intelligenz nach als normal gelten und mit normalen Kindern gemeinsam unterrichtet werden kann, oder ob es in einer Hilfsschule untergebracht werden muß. 2. Es ist nötig, aus der Masse der Grundschulkinder diejenigen herauszufinden, die ihrer Intelligenz und sonstigen Veranlagung nach fähig sind, den Anforderungen der höheren Schulen zu genügen.

Die erste Aufgabe führte den französischen Psychologen Binet dazu, gemeinsam mit dem Arzte Simon ein nach Altersstufen gestaffeltes System von Tests aufzustellen, dem er 1911 die endgültige Fassung gab. Dieses Staffelsystem ist in vielen europäischen und außereuropäischen Ländern (insbesondere Amerika) ausgeprobt und trotz mancher Mängel als im ganzen recht tauglich befunden worden. In Deutschland ist es von Bobertag übersetzt und den deutschen Verhältnissen angepaßt worden. Es hat die folgende Gestalt (siehe Otto Bobertag: „Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon“, 1920, A. Barth):

Dreijährige.

1. Mund, Augen, Nase zeigen.
2. Nachsprechen 6silbiger Sätze.
3. Nachsprechen von 2 Ziffern.
4. Bildbetrachtung: Aufzählung.
5. Angabe des Familiennamens.

Vierjährige.

1. Angabe des Geschlechts.
2. Benennen vorgezeigter Gegenstände.
3. Nachsprechen von drei Ziffern.
4. Vergleich zweier Linien.
5. Vergleich zweier Gewichte.

F ü n f j ä h r i g e .

1. Nachsprechen 10silbiger Sätze.
2. Abzeichnen eines Quadrates.
3. Definition konkreter Gegenstände durch Zweckangabe.
4. Vier Pfennige abzählen.
5. Nachsprechen von 4 Ziffern.

S e c h s j ä h r i g e .

1. Bildbetrachtung: Beschreibung.
2. Nachsprechen 16silbiger Sätze.
3. Ästhetischer Vergleich (schöner und häßlicher Kopf).
4. Geduldspiel.
5. Ausführen dreier auf einmal gegebener Aufträge.

S i e b e n j ä h r i g e .

1. Lücken in Bildern erkennen.
2. Rechts und links unterscheiden.
3. Abzeichnen eines Rhombus.
4. Nachsprechen von 5 Ziffern.
5. Kenntnis der Münzen von 1 Pfennig bis 1 Mark.

A c h t j ä h r i g e .

1. Vergleich zweier Gegenstände aus dem Gedächtnis.
2. Rückwärtszählen von 20—1.
3. Benennung der 4 Hauptfarben.
4. Angabe eines Hauptpunktes aus einer eben gelesenen Zeitungsnotiz.
5. Drei leichte Verstandesfragen.

N e u n j ä h r i g e .

1. Definition durch Oberbegriffe.
2. Ordnen von Gewichten.
3. 80 Pfennig auf 1 Mark herausgeben.
4. Tagesdatum.
5. Bildbetrachtung: Erklärung mit Hilfe unterstützender Fragen.

Z e h n j ä h r i g e .

1. Angabe von 6 Erinnerungen aus einer gelesenen Zeitungsnotiz.
2. Kenntnis aller Münzen.
3. Mit drei Worten zwei Sätze bilden.
4. Nachsprechen 26silbiger Sätze.
5. Nachsprechen von 6 Ziffern.

E l f - u n d Z w ö l f j ä h r i g e .

1. Kritik absurder Sätze.
2. Mit drei Worten einen Satz bilden.

Voraussetzung für die Richtigkeit solcher Berechnung bleibt immer, daß die einzelnen Tests den richtigen Altersstufen zugeordnet werden, daß sie also für die Altersstufen den richtigen Schwierigkeitswert besitzen. Für diese Zuordnung gilt die Regel: „Ein einzelner Test ist derjenigen Altersstufe zuzuordnen, auf der er nach steilem Altersfortschritt von etwa 75 % der Prüflinge gelöst wird“ (S. 148). Stern gibt dafür folgendes Beispiel:

	Alter:	8 Jahr	9 Jahr	10 Jahr
Prozentzahl der Prüflinge, welche den Test lösen	Test I	30 %	40 %	75 %
	Test II	60 %	65 %	75 %

Der Test I zeigt einen steilen Altersfortschritt (von 40 auf 75) und wird von 75 % der Zehnjährigen gelöst. Er ist also für dieses Jahr charakteristisch und muß ihm zugeordnet werden, während Test II keinen steilen Altersfortschritt zeigt (von 65 auf 75), also für das 10. Jahr nicht so charakteristisch ist.

Nach diesen Gesichtspunkten sind außer von Bobertag auch von anderen Forschern, z. B. von Terman, von Jaedersholm, die Binetschen Tests nachgeprüft und mehr oder weniger stark verändert worden.

Da diese Staffelmethode Einzelprüfungen verlangt, so läßt sie sich nur durchführen, wenn die Zahl der Prüflinge nicht zu groß ist. In solchen Fällen könnte sie natürlich auch zum Zwecke der Auslese der Begabten verwandt werden, deren Intelligenzquotient größer sein müßte als 1. Für gewöhnlich aber setzt eine solche Begabtenauslese die Prüfung vieler hundert Kinder voraus. Dann kann die Intelligenzprüfung immer nur im Massenverfahren durchgeführt werden, wie es z. B. Stern in seinem Buche „Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg“, 1919, A. Barth, beschrieben hat. Wenn nun freilich auch in Hamburg infolge der riesigen Kinderzahl allmählich eine Dezentralisation des Prüfungsverfahrens eingetreten ist (gegenwärtig wird die Auslese an den einzelnen höheren Schulen von paritätisch zusammengesetzten Bezirksausleseausschüssen durch Volksschullehrer und Lehrer der höheren Schulen vollzogen, und zwar wird die Prüfung als freigestalteter Unterricht in einer Probeklasse in einer Mindestdauer von 6 Tagen durchgeführt), so hat sich in Städten mit mittlerer Einwohnerzahl, z. B. in Lübeck, das zentralisierte Verfahren gut bewährt. Die Intelligenzprüfungen entscheiden dabei keineswegs die Auslese. Sie sollen nur das not-

wendige objektive Gegengewicht gegen die niemals aususchaltende Subjektivität des einzelnen beurteilenden Lehrers sein. In Anbetracht der großen, wachsenden Bedeutung, die die Auslesefragen jetzt für die Lehrerschaft haben, möge eine kurz gefaßte Schilderung des Lübecker Verfahrens hier folgen. (Genauerer in dem Buche: Döring: „Schülersauslese und psychologische Berufsberatung an Lübecker Schulen“, 1924, Coleman.) Im Sommerhalbjahr bereitet eine Arbeitsgemeinschaft, zu der jede Volksschule 1 oder 2 Vertreter schickt (auch Vertreter der höheren Schulen sind willkommen), die Intelligenzprüfungen vor, wählt die geeigneten Tests aus — in der Regel sechs Gruppen von je 5 Tests — unter Berücksichtigung der verschiedenen Intelligenztypen und probt sie in einem von Lübeck genügend weit entfernten Orte aus. Im Oktober oder Anfang November findet dann an einem bestimmten Tage durch die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft die Intelligenzprüfung statt, so daß alle Kinder der vierten Grundschulklassen zu derselben Zeit unter denselben Bedingungen (einheitliche, von der Arbeitsgemeinschaft ausgearbeitete Prüferanweisung!) dieselben Tests zu lösen bekommen. Auf die Prüfung folgt dann die Feststellung des einheitlichen Beurteilungsmaßstabes für die einzelnen Tests durch die Arbeitsgemeinschaft nach Maßgabe der von den Kindern gebotenen Lösungen. Daran schließt sich die Beurteilung der einzelnen Leistungen auf Grund des Maßstabes. Jetzt erfolgt die zahlenmäßige Auswertung der Testergebnisse. Man könnte — nach dem Vorbilde des oben erwähnten von Stern geleiteten Hamburger Verfahrens — **Qualitätsziffern** (also Zensuren) für die einzelnen Leistungen geben, diese Ziffern der Einzelleistungen für jedes Kind addieren und aus den Summen eine Rangordnung bilden, an dessen Spitze das Kind mit den besten Leistungen und an dessen Ende das Kind mit den schlechtesten Leistungen stehen würde. Bei einem solchen Verfahren aber würde der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Tests nicht entsprechend berücksichtigt werden können. Die richtige Lösung eines leichteren Tests würde dann in der Regel ebenso bewertet werden wie diejenige einer schwereren. Und wenn auch der Beurteiler die Schwierigkeit mit beachten möchte, so weiß er ja gar nicht, ob er sie richtig einschätzt. Wiederholte Erfahrungen haben gezeigt, daß oft genug Tests von den Lehrern für schwierig gehalten werden, deren Lösung den Kindern besonders leicht fällt.

Darum verwenden die Lübecker die Methode der Seltenheits- oder Schwierigkeitswerte, die zuerst von Peters und dann unabhängig von ihm von Otto Schulze vorgeschlagen und von Lipmann auch auf Stufentests angewandt worden ist. Diesen Schwierigkeitswert eines Tests gibt uns die geprüfte Kindergruppe selbst. Denn offenbar war den geprüften Kindern diejenige Aufgabe die schwierigste, die von der geringsten Zahl gelöst werden konnte, deren richtige Lösung also am seltensten war: der Schwierigkeitsgrad eines Tests drückt sich also aus durch den Grad der Seltenheit der richtigen Lösung. Man braucht also nur zu berechnen, wieviel Prozent der geprüften Kinder die in Frage stehende Lösung nicht richtig gebracht haben, so hat man ihren Schwierigkeits- oder Seltenheitswert. Hat z. B. ein Test den Seltenheitswert 63, so bedeutet das: von allen geprüften Kindern haben 63 % diesen Test nicht gelöst. Hat ein anderer Test den Seltenheitswert 34, so heißt das: 34 % der geprüften Kinder haben diesen Test nicht gelöst. Wer den 1. Test richtig löst, bekommt den Wert 63 gutgeschrieben; wer den 2. Test richtig löst, erhält den Wert 34. Hat ein Kind z. B. in der 1. der 6 Testgruppen im ganzen 4 Tests richtig gelöst, die zusammengenommen etwa den Seltenheitswert $(63 + 34 + 41 + 72) = 210$ ergeben, so beträgt der mittlere Seltenheitswert der Leistungen dieses Kindes in der 1. Gruppe, die fünf Tests enthält, $\frac{210}{5} = 42$. Hat das Kind in den einzelnen Gruppen die folgenden mittleren Seltenheitswerte: 42 (1. Gruppe), 34 (2. Gruppe), 73 (3. Gruppe), 37 (4. Gruppe), 62 (5. Gruppe), 27 (6. Gruppe), so beträgt der Seltenheitswert der Gesamtleistung die Summe: $42 + 34 + 73 + 37 + 62 + 27 = 275$. Ordnet man nun alle Kinder nach der Größe ihres Seltenheitswertes in eine Rangreihe, so wird das Kind mit dem größten Seltenheitswert, d. h. mit der besten Gesamtleistung, an der Spitze marschieren usw. In dieser Rangreihe drückt sich also die Abstufung der Intelligenzgrade aus. Zeichnet man nun die Verteilungskurve, indem man auf der horizontalen Achse die Reihe der Seltenheitswerte, auf der vertikalen die Häufigkeit des Vorkommens der einzelnen Seltenheitswerte abträgt, so erhält man eine durchaus gesetzmäßige Verteilung, die sich in der Gestalt der Gaußschen Kurve ausdrückt. Figur 1 zeigt die Verteilungskurve, die sich aus der 1923/24 vorgenommenen Prüfung von 1880 Lübecker Knaben und Mädchen der dritten Grundschulklasse ergab,

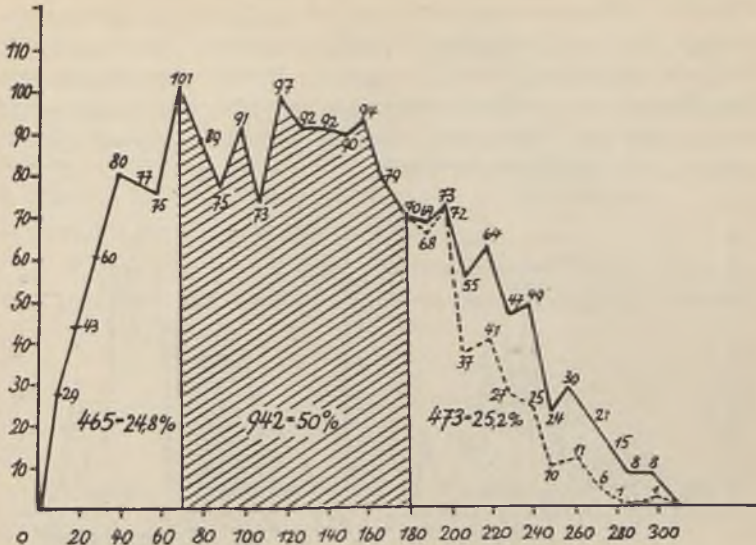


Abb. 1. 1880 Knaben und Mädchen.

aus denen etwa 10% der bestbegabten ausgelesen werden sollten.

Wir ersehen aus der Kurve, daß die Seltenheitswerte 0—10 im ganzen 29mal, 10—20 im ganzen 43mal usw. vorgekommen sind. Legen wir bei den Seltenheitswerten 70 und 180 die Schnitte, so erhalten wir eine Mittelschicht, die ungefähr 50% aller geprüften Kinder umfaßt. Links davon liegen die geringeren Leistungen, d. h. also die schwächeren Intelligenzen, rechts davor die besseren, die je ungefähr 25% ausmachen. Wäre die Intelligenz nicht — wie Stern mit Recht behauptet — eine einheitliche zentrale Fähigkeit, sondern ein zufällig zusammentreffendes Bündel isolierter Einzelfähigkeiten, so ließe sich die in der Kurve ausgedrückte Gesetzmäßigkeit der Verteilung der Intelligenzgrade gar nicht erklären. (Der punktierte Teil der Kurve gibt den Verlauf an nach der Auslese der Bestbegabten.) Daß im Lübecker Ausleseverfahren die Ergebnisse der Intelligenzprüfungen nicht das letzte entscheidende Wort sprechen, wird in anderem Zusammenhange noch gesagt werden. Hier kommt es uns lediglich auf die Intelligenz an. Wie unentbehrlich aber diese Intelligenzprüfungen für die Auslese sind, wie wenig zuverlässig die Entscheidung sein würde, wenn die Grundschule allein be-

stimmen sollte, das zeigte sich, als der Verfasser die Verteilungskurven für die 18 einzelnen Schulen zeichnete. Da ergab sich nämlich, daß diese Schulen je nach der Bevölkerungsschicht, die ihre Kinder ihnen zuführte, ein ganz verschieden hohes Intelligenzniveau besitzen. Es mögen hier die Verteilungskurven einiger Schulen zusammengestellt werden.

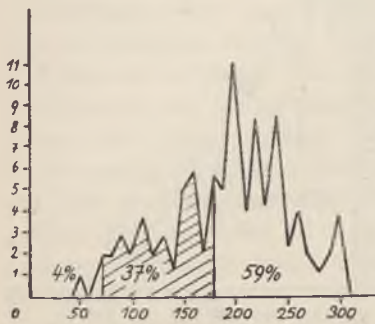


Abb. 2. 1. Schule (97 Kinder).

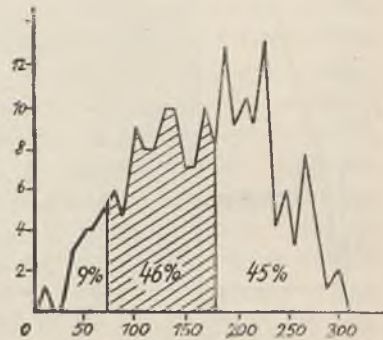


Abb. 3. 2. Schule (187 Kinder).

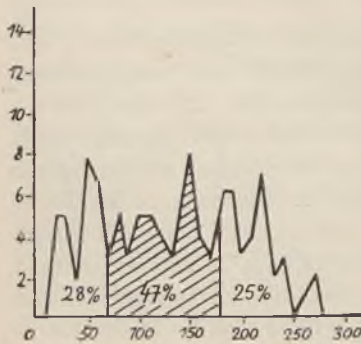


Abb. 4. 3. Schule (109 Kinder).

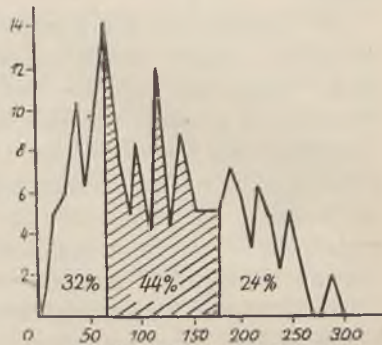


Abb. 5. 4. Schule (165 Kinder).

In allen sechs Kurven sind die Schnitte, die die mittleren Intelligenzgrade einschließen, an dieselben Stellen (Seltenheitswerte 70 und 180) gelegt, wie in der Hauptkurve Figur 1. Wir können also bei den einzelnen Schulen feststellen, ob die Intelligenz ihrer Schüler über oder unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt, oder ob sie ihm ungefähr gleichkommt. Da finden wir nun deutlich 3 Gruppen:

	schlecht	mittel	gut	
1. Schule:	4%	37%	59%	} liegen erheblich über dem Durchschnitt
2. Schule:	9%	46%	45%	
3. Schule:	28%	47%	25%	} zeigen ungefähr den Durchschnitt (25 — 50 — 25)
4. Schule:	32%	44%	24%	
5. Schule:	57%	36%	7%	} liegen erheblich unter dem Durchschnitt
6. Schule:	75%	25%	0%	

Zwei Fragen tun sich uns da auf:

1. Wie soll man sich diese Unterschiede erklären? Was ist ihre Ursache? Die Antwort ergibt sich aus der Lage der Schulen.

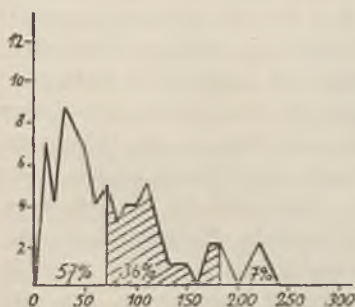


Abb. 6. 5. Schule (75 Kinder).

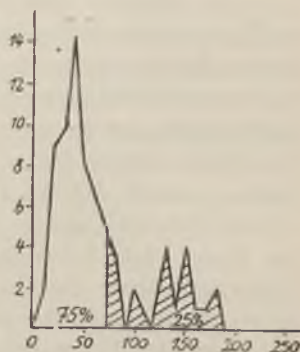


Abb. 7. 6. Schule (78 Kinder).

Schule 1 und 2 liegen in Vorstädten Lübecks, in denen vor allen Dingen der gebildete Mittelstand wohnt. Schule 3 und 4 liegen in den Stadtbezirken, wo die sozialen Schichten sich mischen. Schule 5 und 6 liegen in den ausgesprochenen Industriebezirken des Stadtbereichs, wo also vorzugsweise Arbeiter wohnen.

Es kann also kaum einem Zweifel unterliegen, daß die Verschiedenheit des Intelligenzniveaus damit zusammenhängt, aus welchen Bevölkerungsschichten die Kinder vorzugsweise stammen. Und darf man sich denn wirklich darüber wundern, daß Kinder, die aus gebildeten Familien — nicht zu verwechseln mit begüterten Familien — stammen, in denen die von Generationen her vererbten Anlagen seit Generationen entwickelt worden sind, im allgemeinen einen höheren Grad von Intelligenz aufweisen? Mit dieser Auffassung stimmen auch die Ergebnisse von Untersuchungen überein, die z. B. Binet in Paris und eine Gruppe von Lehrern in Breslau unter Sterns Leitung anstellten. Stern äußert seine Ansicht über diese sozialen Bedingungen der Intelligenz

in den Worten: „Daß es fast durchweg formale Leistungen der eigentlichen Denkfähigkeit sind, in welchen die Kinder gehobener Stände die gleichaltrigen Kinder des Volkes übertreffen“ (S. 235 u. 236). Trotz dieser mehrfach bewiesenen Tatsache darf aber nicht allgemein behauptet werden: die Kinder gebildeter Stände sind ihren Anlagen nach im Durchschnitt begabter als die Kinder der einfachen Stände. Vielmehr scheint nur der Schluß berechtigt zu sein: bei Kindern gebildeter Stände sind im allgemeinen die vorhandenen Anlagen besser entwickelt als bei Kindern der einfachen Stände. Die ursprünglichen Anlagen sind wohl in beiden Gruppen gleichmäßig verteilt. Nur die Entwicklungsstufe dieser Anlagen ist verschieden. Was bei den gebildeten Schichten die Familie als Milieu vielfach erreicht hat, nämlich die gesteigerte Entwicklung der Anlagen, das hätte für die Kinder des Volkes die Schule leisten sollen. Sie hat aber bis in die Gegenwart hinein zu stark auf die Übermittlung von Wissen gezielt, statt auf die Entwicklung von Anlagen. Erst wenn die Bestrebungen, die hinter den Zielwörtern: Arbeitsschule, Heimatsschule, Gemeinschaftsschule stehen, sich in größerem Ausmaße verwirklichen, dann könnte der reiche Schatz an Begabungen, der noch immer in den Tiefen der Kinderpersönlichkeiten auch der einfachen Schichten schlummert, ganz anders geweckt und genützt werden, als es bisher möglich war.

2. Die zweite Frage lautet: was folgt aus dieser Verschiedenheit des Intelligenzniveaus der verschiedenen Schulen für die Gestaltung des Ausleseverfahrens? Die Antwort lautet: da jede Schule ihren Maßstab für die Auslese von dem Intelligenzniveau ihrer Kinder her ableitet, so würde, wenn die einzelnen Schulen für sich allein die Kinder auslesen würden, nach ganz verschiedenen Maßstäben gemessen werden, d. h. die Auslese würde notwendigerweise ungerecht sein. Kinder, die in den Schulen 5 und 6 als die begabtesten ausgelesen würden, kämen in den Schulen 1 und 2 für die Auslese überhaupt nicht in Betracht. Da kann eben nur ein allgemeines, objektives Verfahren helfen, wie die Intelligenzprüfungen es darstellen, bei denen alle Kinder zu derselben Zeit mit denselben Tests unter denselben Bedingungen geprüft und nach dem einheitlich festgesetzten Maßstab beurteilt werden.

Über die genauere Gestaltung des eigentlichen Ausleseverfahrens, d. h. über die Verwertung der Ergebnisse der Intelligenzprüfung

in Gemeinschaft mit anderen Unterlagen, wird in dem Kapitel über die Psychologie des Lehrers noch kurz berichtet werden.

Wer eine zuverlässige Einführung in das Gebiet der Intelligenzprüfungen und die sehr umfangreiche Literatur sucht, dem sei das ausgezeichnet orientierende Buch von Erich Hylla: „Testprüfungen der Intelligenz“ (Braunschweig 1927, Georg Westermann) empfohlen. Hylla und Bobertag haben auch im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin unter dem Titel „Begabungsprüfung“ (Langensalza, J. Beltz) Prüferanweisungen und Testzusammenstellungen herausgegeben, die den Vorzug großer Handlichkeit haben.

Meumann hat den 2. Band seiner Vorlesungen über experimentelle Pädagogik ganz dem Problem der Begabungsforschung gewidmet. Er bringt auch ausführliche Literaturangaben.

Von Stern und Wiegmann ist eine „Methodensammlung zur Intelligenzprüfung“ (3. Aufl., Leipzig 1926, Barth) zusammengestellt worden, die das unentbehrliche Rüstzeug für jeden darstellt, der auf dem Gebiete der Intelligenzprüfungen arbeiten will.

Ferner sei noch auf 2 Schriften von Theodor Ziehen verwiesen: „Über das Wesen der Beanlagung und ihre methodische Erforschung“, 4. Aufl., Langensalza 29, Beyer & Söhne; und „Die Prinzipien und Methoden der Begabungs- und Intelligenzprüfung“, 5. Aufl. 23, Berlin, Karger.

4. Die Phantasie.

Die Phantasie ist die Fähigkeit, Phantasievorstellungen und -darstellungen hervorzubringen. Sie ist also — wie schon an anderer Stelle hervorgehoben wurde — eine psycho-physisch-neutrale Disposition. Vom Gedächtnis unterscheidet sie sich darin, daß ihre Vorstellungen nicht, wie die Erinnerungsvorstellungen, darauf gerichtet sind, rein assoziativ, d. h. also passiv, ein in der Vergangenheit liegendes Erlebnis zu reproduzieren, sondern daß sie das Ergebnis einer inneren spontanen Verarbeitung und neuartigen Zusammenstellung von Erfahrungsinhalten bedeuten. Von der Intelligenz unterscheidet sie sich darin, daß ihre Vorstellungen nicht abstrakt — begrifflich, sondern konkret — anschaulich sind. Wundt nennt z. B. die Phantasietätigkeit ein Denken in Bildern, während er das Denken als ein Phantasieren in Begriffen bezeichnet, um die bei aller Verschiedenheit doch recht große innere Verwandtschaft beider

anzudeuten. In Wahrheit können wir keinen Phantasieakt vollziehen, ohne nicht dabei zugleich auch denkend tätig zu sein und umgekehrt: in unsere denkende Bewältigung der Welt mischt sich immer auch die verändernde Phantasiegestaltung ein. In Wahrheit wird eben nicht die Phantasie bzw. die Intelligenz tätig, sondern die einheitliche Person, deren einheitliches Zielstreben sich zugleich auf den verschiedensten Leistungsgebieten Befriedigung zu verschaffen sucht.

Für den Pädagogen spielt nun die Phantasie insofern eine besonders wichtige Rolle, weil ja die frühe Kindheit ganz unter ihrem Zeichen steht und ohne sie ein Fortschritt in der kindlichen Entwicklung gar nicht erzielt werden könnte. In ihr müssen wir also einen bildungswichtigen Faktor erster Größe sehen.

Richtet sich die Tätigkeit der Phantasie mehr von außen nach innen in der Weise, daß sie die Umweltseindrücke in die erlebende Person hineinbildet, also mit dem Leben der Person erfüllt, so reden wir von einführender Phantasie oder Einbildungskraft. Und wir wissen schon: es gibt kein Erleben, das nicht durch einführende Phantasie gefärbt und beseelt würde. Gerade beim Kinde ist die Einbildungskraft besonders wirksam. Sie macht aus dem ungestalteten Stück Holz die geliebte Puppe, die als beseelt erlebt wird. Und sie setzt das Kind in den Stand, andere Menschen, z. B. den Lehrer oder die Klassenkameraden, gefühlsmäßig zu verstehen. Jeder Lehrer weiß, wie sicher die Klasse auf seine Stimmung reagiert. Ist er recht von Herzen froh, da geht auch eine herzliche Fröhlichkeit durch die ganze Klasse. Und lastet ein Druck auf seinem Gemüt, so kann er sich noch so sehr bemühen, den Fröhlichen darzustellen: die Klasse merkt doch, wie ihm zu Mute ist. Und sie fühlt nicht nur die augenblickliche Stimmung ihres Lehrers heraus, sie erfühlt und erschaut auch meist recht sicher sein inneres Wesen, seine Gesinnung; und ihr Urteil über ihn ist selten falsch. Und ganz besonders rasch und treffend erfühlt sie seine Schwächen und weiß ihnen dann auch in einem „Spitznamen“ einen sprachlichen Ausdruck zu geben, der die komischen Seiten seines Wesens meist hell und überzeugend ins Licht rückt.

Wie sicher sich selbst jüngere Schulkinder in den Gesichtsausdruck, namentlich von Kindern, einfühlen können, das geht aus Versuchen hervor, die der Verfasser im Zusammenhang einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und Lehrerinnen in Lübeck

durchgeführt hat. Wir zeigten den Kindern aller Altersstufen zwei Bilder aus dem bekannten Buche von Rudolf Schulze: „Aus der Werkstatt der experimentellen Pädagogik.“ Schulze wollte die Mimik von Kindern photographisch festhalten, denen bestimmte Eindrücke dargeboten wurden. Er stellte deshalb im Klassenzimmer einen photographischen Apparat auf, ohne daß die Kinder das merkten. Nun zeigte er einer Mädchenklasse ein großes, buntes Bild (Caspari: „Die Nimmersatten.“), das drei Gänse darstellt, die von einem kleinen Mädchen gefüttert werden, die aber auch noch nach dem Butterbrot eines anderen Mädchens schnappen. In derselben Klasse zeigte er dann das Bild des gekreuzigten Christus und photographierte auch jetzt die Kinder.

Wir legten nun unsern Lübecker Kindern diese Kinderbilder vor und fragten: „Was für ein Bild besehen sich diese Kinder wohl?“ Und da war es erstaunlich, wie viele Kinder ganz richtig auf die Kreuzigung Christi rieten. Sie hatten den Ausdruck religiöser Ergriffenheit und tiefen, schmerzlichen Ernstes in den Mädchengesichtern deutlich erkannt und hatten sich in die beschauenden Mädchen so innig eingefühlt, daß sie den Anlaß ihrer Ergriffenheit richtig deuteten. Andere vermuten einen kranken oder toten Menschen, eine Szene aus dem Weltkrieg, ein Erdbeben, ein in Lebensgefahr befindliches Tier usw. Bei dem ersten Bilde rieten die jüngeren Kinder aus den Mädchengesichtern meist auf den Kasperle oder den ZirkuskLOWN, auf Max und Moritz oder auf lustige Gestalten aus einem Märchen, z. B. dem gestiefelten Kater. Die älteren, namentlich die Mädchen, deuteten mehr auf drollige Tiere oder auf kleine Kinder, denen etwas Komisches zustößt. Dabei zeigte sich im allgemeinen eine Überlegenheit der Mädchen über die Knaben.

Wir haben den Kindern auch das Bild „Mädchen“ von Karl Haider vorgelegt, auf dem ein junges Mädchen abgebildet ist, das ernst sinnend auf einer Bank in einer blühenden Landschaft sitzt. Die Kinder sollten die Frage beantworten: Woran denkt wohl das Mädchen?

Die Ergebnisse zeigen, daß den Kindern, die dem zweifellos erotisch gemeinten Hintergrund des Bildes ziemlich ratlos gegenüberstehen, doch fast ausnahmslos der Ernst des Mädchens zum Bewußtsein gekommen ist. Die Gedanken, die sie ihm unterschieben, entsprechen dieser Stimmung, wenn sie auch im übrigen die Wesensart des Schreibers und seine geistige Reife deutlich

widerspiegeln. Wir gewannen den Eindruck, daß sich solche einfachen Versuche, die den Unterricht so gar nicht zu stören brauchen, sehr gut zur Erfassung der kindlichen Eigenart verwenden lassen. Denn jedes Kind fühlt das in die anderen ein, was es selbst im Herzen trägt.

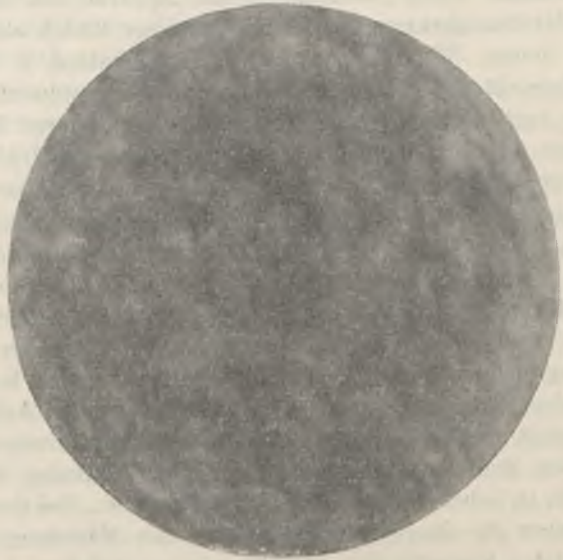


Abb. 8.

Insofern die einfühlende Phantasie immer eines Umweltreizes bedarf, um wirksam zu werden, kann man sie mehr passiv-reaktiv nennen.

Nun kann aber die Tätigkeit der Phantasie auch von innen nach außen gerichtet sein. Dann ist sie spontane Tätigkeit im vollen Sinne, und wir reden von der schöpferischen Phantasie. Sie bildet die durch Einfühlung entstandenen Phantasievorstellungen nach außen hin ab. Sie kann deshalb auch Abbildungskraft genannt werden. Einbildungskraft und Abbildungskraft bezeichnen also die beiden Tätigkeitsrichtungen und -formen der Phantasie im allgemeinen, die man auch Gestaltungskraft nennen kann. Auch die schöpferische Phantasie erzeugt ihre Vorstellungen und Darstellungen nicht aus dem Nichts, sondern ist angewiesen auf Nachahmungs- und Erinnerungsinhalte, die sie in neuartige Verbindungen bringt. Und



Abb. 9.

auch sie bedarf zum Tätigwerden gewisser Umweltreize, die aber ganz unbestimmt sein können, und die nur die Bedeutung von auslösenden Reizen haben. Aus der Innerlichkeit des Phantasieschaffens und aus der unübersehbaren Fülle von Möglichkeiten solcher Phantasiebetätigung erklärt sich leicht die Tatsache, daß wir über die Gesetzmäßigkeit solcher Prozesse eigentlich noch gar nichts wissen. Im Zusammenhang der oben genannten Arbeitsgemeinschaft haben wir auch die Tätigkeit der schöpferischen Phantasie zum Gegenstande unserer Untersuchung gemacht. Der Verfasser hat das in Abbildung 8 wiedergegebene „Wolkenbild“ hergestellt und in mehreren Tausend Abzügen vervielfältigen lassen. Er ging dabei von der Tatsache aus, daß die Phantasie ganz besonders lebhaft durch solche Zufallsformen zu freier Gestaltung angeregt wird. Wir legten also jedem Kinde (3—400 Volksschulkindern, dazu etwa 300 Schüler eines Realgymnasiums) solch ein Wolkenbild vor, ließen Alter, Geschlecht, Schule und Beruf des Vaters darauf schreiben und forderten dann die Kinder auf, dieses Wolkenbild

genau zu betrachten, und fügten hinzu, daß es auch bewegt werden dürfe. Was dann die Kinder in den Wolken sehen würden, das sollten sie mit Bleistift nachzeichnen und die Benennung der betreffenden Figur an den Rand schreiben.

Die Erfahrungen, die wir gemacht haben, lassen sich etwa in den folgenden Sätzen kurz zusammenfassen: die Kinder zeigen



Abb. 10. (Neunjähriger Knabe.)

fast ausnahmslos einen starken Drang, ihre schöpferische Phantasie in Tätigkeit zu setzen. Sie hungern geradezu nach Phantasieerizen, wie die Wolkenbilder sie darstellen. Während aber die Phantasie der Erwachsenen (die Wolkenbilder wurden auch ungefähr 300 Erwachsenen der verschiedensten Berufe vorgelegt) mehr planvoll zusammenschauend und einheitlich gestaltend arbeitet, ist die kindliche Phantasie mehr planlos schweifend. Die meisten Kinder sahen und zeichneten sehr viele Einzelgegenstände, die aber nicht zueinander in Beziehung gesetzt wurden (siehe Abb. 9). Nur vereinzelt tritt ein einheitliches Bild auf, das dann auf eine starke schöpferische Begabung in der Richtung auf künstlerische Gestaltung hin schließen läßt (Abb. 10). Dabei zeigt sich die kindliche Phantasie zugleich als stark subjektiv gefärbt. Sie kümmert sich wenig um die



Abb. 11. (Aus Schünemann – Monat, 11. Heft, 1927.)

objektive Beschaffenheit des Reizes, in unserm Falle also der Zufallsformen im Wolkenbilde. Was sie sehen will, das sieht sie auch. Man vergleiche damit die mehr objektiv gerichtete Phantasie der Erwachsenen, von denen eine ganze Reihe vollständig unabhängig voneinander dieselben Zufallsformen des Wolkenbildes in ganz ähnlicher Weise aufgefaßt und gestaltet haben (Abb. 11) (aus: Döring: „Künstlerin Phantasie“ im Schünemann Monat, Heft 11, 1927, Bremen).

Damit hängt zusammen, daß die Phantasie des Kindes und auch der Jugendlichen in hohem Grade *suggestibel* ist. Als wir z. B. 17jährige Schüler aufforderten, das *Wildschwein* zu suchen und zu zeichnen, das im Bilde versteckt sei, da zeigte sich eine sehr starke Wirkung dieser Suggestion: die Mehrzahl der Schüler sah das Wildschwein, das natürlich gar nicht da war. Abb. 12 zeigt eine Zusammenstellung einiger von diesen Funden.

Natürlich zeigte sich unter den Kindern selbst auch recht deutlich der Unterschied der *reichen, üppig wuchernden* und der *armen, nüchternen* Phantasie. Um diese phantasiearmen Kinder leichter zu entdecken, hat der Verfasser in das Wolkenbild künstlich einige Buchstaben als Wirklichkeitsformen hineingeheimnist. Er sagte sich: der phantasiearme Mensch wird durch Zufallsformen nicht zur Produktion gereizt. Er wird immer nach Wirklichkeitsformen suchen und also die Buchstaben wirklich herausfinden. Tatsächlich zeigten die wenigen Kinder, die die Buchstaben herausfanden, eine auffallend arme, nüchterne Phantasie (Abb. 13).

Manche Kinder haben zwar lebhaftere Phantasievorstellungen, d. h. sie sehen eine Menge von Gestalten in dem Wolkenbilde. Aber sie können sie nicht *darstellen*, d. h. nicht nachzeichnen; sobald sie zeichnen wollen, verschwimmen ihnen die Umrisse. Das ergab sich, als wir die Kinder fragten, ob ihnen das Finden und Einzeichnen der Bilder Schwierigkeiten mache. Manche Kinder mußten das Bild erst *bewegen* und zwar drehen, bis sie Gestalten darin erkennen konnten. Sie bedurften also eines besonders starken, insbesondere eines bewegten Phantasiereizes.

Da wir Kinder aller Altersstufen untersuchten, so konnten wir aus den Ergebnissen auch Hinweise auf die Entwicklung der kindlichen Phantasie entnehmen. Daß die Phantasie sich in den jüngeren Jahren *naiver, blühender, ungehemmter* auswirkt, konnten wir deutlich an den viel seltsameren, man möchte sagen:



Abb. 12.



Abb. 13. (Dreizehnjähriger Schüler.)

phantastischeren Formen der jüngeren Altersstufen erkennen. Es macht sich mit steigendem Alter ein deutlicher Fortschritt in der Richtung zu größerer Objektivität und Wirklichkeitsnähe, aber auch zu größerer Nüchternheit, geltend. Und es zeigte sich, was besonders die Psychoanalyse und die Individualpsychologie betont: die Phantasie sieht und gestaltet das, was als mehr oder weniger bewußter Trieb in der Person sich auszuwirken sucht. So scheint es doch bedeutsam, daß die jüngeren Jahrgänge in der Hauptsache Tiere sahen (siehe Abb. 9), die mittleren (10 bis 14 Jahre) neben Tieren besonders Gebrauchsgegenstände des täglichen Lebens (Hämmer usw.) (Abb. 14), während bei den Jugendlichen im Reifealter und bei den Erwachsenen fast nur noch menschliche Gestalten gesehen werden, die bei den Kindern selten auftauchen. Muß man da nicht an den Sinn der frühen Kindheit, der mittleren Kindheit und der Reifezeit denken? Dort eine Phantasiewelt, in der das Spiel und das Märchen herrscht, dessen Held das Tier ist; deshalb eine blühende Phantasie, die sich mit zauber- und märchenhaften Gestalten, insbesondere dem geliebten Bruderwesen, dem Tiere, beschäftigt. Im Sinne von Stanley Hall könnte man vielleicht

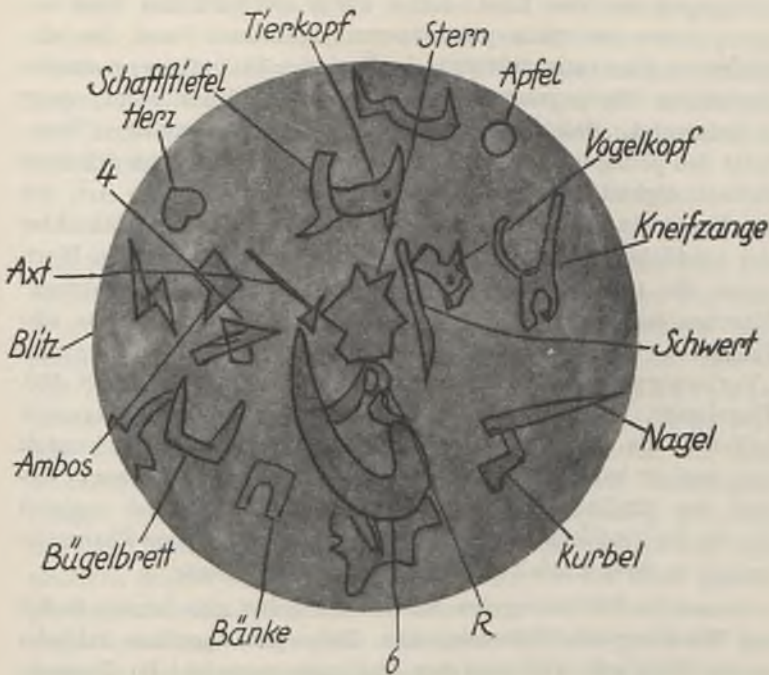


Abb. 14. (Zwölfjähriger Knabe.)

sagen (siehe oben seine Spieltheorie): totemistische Triebe reagieren hier ab, wobei wir unter Totemismus diejenige Kulturstufe der Menschen zu verstehen haben, in der das Tier als Ahnherr verehrt wurde (siehe Wundts: „Elemente der Völkerpsychologie“). In der mittleren Kindheit die naive Hinwendung zur realen Welt; deshalb eine mehr nüchterne, aufs Reale eingestellte Phantasie, die Gebrauchsgegenstände usw. schaut und gestaltet. In der Reifezeit die Entdeckung des Innenlebens, also des Menschen im vollen Sinne; deshalb das Hauptthema aller Phantasievorstellungen und -darstellungen: der Mensch. Jetzt wird auch deutlicher zutage treten, daß sich in diesen Gestaltungen oft genug geheime Sexualwünsche eine symbolische Befriedigung suchen. Abb. 11 legt solche Deutungen nahe genug.

Durch solche Wolkenbildversuche lassen sich nicht nur Erkenntnisse über Wesen und Wirken der produktiven Phantasie gewinnen, sondern sie bedeuten zugleich auch bildende Ein-

wirkungen auf das Kind. Denn durch sie wird das Kind angeregt, aus der mehr passiven und reaktiven Form der einfühlenden Phantasiebetätigung in die des selbständigen spontanen Gestaltens überzugehen. Meumann hat sicher recht, wenn er behauptet, „daß die formale Bildung einer selbsttätigen Phantasie den pädagogischen Anhaltspunkt zur Weckung der geistigen Selbständigkeit des Kindes überhaupt bieten muß. Die Art, wie die Phantasie gebildet wird, entspricht nur dann dem Charakter der kindlichen Phantasie und hat nur dann pädagogischen Wert, wenn sie nicht ein passives Aufnehmen von „dargebotenen“ Märchen und Robinsonaden ist, sondern in der Form des einfühlenden Gestaltens und Selbstfindens vorgeht“ (Meumann: „Vorlesungen zur Einf. in die experim. Pädagogik“, 1. Bd., S. 530, Engelmann 1911). Dazu aber wollen die Wolkenbildversuche helfen¹⁾, die der Verfasser hier etwas ausführlicher behandelt hat, weil er hofft, daß durch sie das noch so wenig bekannte Gebiet der kindlichen Phantasietätigkeit aufgehellt und zugleich die für die kindliche Gesamtentwicklung so bedeutsame Phantasieanlage in ihrer Entfaltung gefördert werden könnte.

Schon die Forderung des Arbeitsunterrichts zielt letzten Endes auf Weckung der Phantasiekräfte. Denn jede spontane, schöpferische Tätigkeit wird von der Phantasie gespeist. Im Deutschunterricht bietet sich besonders reichlich Gelegenheit zur Pflege der kindlichen Phantasie. Denn alles Erleben dichterischer Werke bedeutet phantasiemäßiges Erleben. Aber freilich darf dann der Lehrer die poetischen Gebilde nicht bloß gedanklich zerlegen und den Kindern in Bruchstücken vorsetzen, wie es früher nur allzuoft geschah. Ein solcher rein intellektuell eingestellter Deutschunterricht hat vielen Schaden angerichtet und zur Verkümmern der kindlichen Phantasie sehr stark mit beigetragen. Der deutsche Aufsatz soll Gelegenheit zur Phantasiegestaltung bieten, womit natürlich nicht der planlos schweifenden, sondern der wirklich sinnvoll gestaltenden Phantasiebetätigung das Wort geredet sein soll. Geschichts-, Geographie-, Biologieunterricht bieten dem Lehrer die Möglichkeit der Phantasiebeseelung. Die Kinder müssen durch solchen Unterricht angeregt werden, sich in die zu behandelnden Gegenstände lebendig einzufühlen und sie in ihrer Phantasie zu schauen, mit einem Worte: sie wirklich zu

¹⁾ Solche Wolkenbilder sind vom Verlage von A. W. Zickfeldt, Osterwieck a. H., zu beziehen.

erleben. Dahin muß auch der Zeichen- und der Gesangsunterricht zielen. Zum Ausdruck phantasiemäßigen Erlebens soll er die Kinder führen. Erziehung durch Kunst zur Kunst! Schutz gegen die phantasieverderbenden Einwirkungen (Schundliteratur usw.)! Wir werden in anderem Zusammenhang noch davon zu reden haben.

5. Das Gedächtnis.

Schon an anderer Stelle wurde das Gedächtnis als eine konservativ gerichtete geistige Fähigkeit bezeichnet und der mehr progressiven Intelligenz gegenübergestellt. Wir wissen auch schon, daß es im Dienste des Selbsterhaltungstrebens arbeitet und zwar der inhaltlichen Wesenserhaltung oder Beharrung. „Was einmal inhaltliches Merkmal der Person geworden ist, wird von ihr mit der Tendenz zum Bleiben ausgestattet, um auch weiterhin ständig zur Bestimmung ihres Wesens beizutragen“ (Stern: „Die menschl. Pers.“, S. 23). Der Physiolog Hering hat das „Gedächtnis“ als eine allgemeine Eigenschaft des organisierten Stoffes bezeichnet. Und Semon hat für diese psychophysisch-neutrale Fähigkeit der Beharrung das Wort „Mneme“ eingeführt. Soweit nun diese mnemische Fähigkeit sich auf psychischem Gebiete auswirkt, nennen wir sie Gedächtnis.

„Wir verstehen unter Gedächtnis die seelische Fähigkeit, Nachwirkungen früher dagewesener Eindrücke zu erleben“ (Stern: „Psychologie der frühen Kindheit“, S. 165). Wundt, der ja den Begriff der Disposition nicht anerkennt, versteht unter Gedächtnis: „die Wirkungen der Erinnerungsassoziationen“ (Grundriß, S. 299). Meumann sieht im Gedächtnis die Fähigkeit, Eindrücke einzuprägen, Assoziationen zu stiften und Vorstellungen zu reproduzieren. Die ältere Assoziationspsychologie sah in ihm eine Art Vorratskammer, in der Wahrnehmungen für künftige Erneuerung (Reproduktion) aufbewahrt würden. Die Gedächtnisvorstellungen sollten dieser Auffassung nach den ursprünglichen Eindrücken vollständig gleichen. Daß davon nicht die Rede sein kann, wurde schon an anderer Stelle gesagt. In Wahrheit stellt jede Erinnerungsvorstellung eine subjektive Umgestaltung und freie Kombination von Eindrücken der Wahrnehmung dar. Wie aus den Wahrnehmungsreizen, so liest sich auch aus den Gedächtnisstoffen die memorierende Person diejenigen Bestandteile aus, die für ihr Zielstreben von Bedeutung sind.

Fragen wir zunächst nach den Arten des Gedächtnisses und der Gedächtnisfunktionen, so tritt uns zunächst der von Kraepelin aufgestellte Unterschied des Generalgedächtnisses und der Spezialgedächtnisse entgegen. Er stützt sich auf die Tatsache, daß durch das Lernen eines bestimmten Stoffes das Gedächtnis als allgemeine Fähigkeit, d. h. eben als Generalgedächtnis, vervollkommen wird. Meumann, dem wir wichtige Untersuchungen auf diesem Gebiete verdanken, läßt nur Spezialgedächtnisse gelten und will unter Generalgedächtnis diejenigen Einzelfunktionen verstanden wissen, die durch Übung eines Spezialgedächtnisses eine formale Vervollkommnung und Steigerung erfahren, also z. B. die Aufmerksamkeit, den Willen, verwandte Spezialgedächtnisse.

Nach der Art und Weise, wie die gedächtnismäßige Einprägung zustande kommt, unterscheidet Meumann (Vorlesungen z. E. in die experim. Päd., Bd. 1, S. 410 ff.) drei Hauptarten der Gedächtnistätigkeit: 1. das beobachtende Merken, bei dem Wahrnehmungsinhalte, also auf Empfindung beruhende Erlebnisse, eingeprägt werden sollen. Man kann hier je nach den Sinnesorganen, die an der Einprägung beteiligt sind, unterscheiden: sehendes, hörendes Merken usw. Für die Bildungsarbeit kommt das beobachtende Merken auf allen Stoffgebieten in Betracht, die ihre Gegenstände sinnlich-anschaulich darbieten, z. B. Anschauungsunterricht in Biologie, Geschichte, Geographie; Zeichnen, Singen. Wie wenig zuverlässig namentlich in jüngeren Jahren dieses Merken bei Kindern arbeitet, das haben sehr deutlich die zuerst von Stern durchgeführten Aussageversuche über gesehene Bilder bewiesen. Die Kinder berichten dabei über Dinge, die gar nicht auf dem Bilde zu sehen sind, und haben wesentliche Merkmale des Bildes nicht gemerkt.

2. Das assoziierende Lernen, dessen Stoff nicht sinnlich anschaulich, sondern in Form von Worten geboten wird. Dahin gehört also z. B. das Lernen eines Gedichtes, einer Zahlenreihe, einer Wortreihe usw., überhaupt alles sogenannte „Anwendiglernen“. Bei ihm handelt es sich darum, die Worte als Träger von Bedeutungen und ihre Zusammenhänge einzuprägen.

3. Das denkende Verknüpfen, bei dem wir nicht die einzelnen Worte, sondern nur den Gedankenzusammenhang einprägen wollen.

Eine andere Einteilung der Gedächtnisfunktionen ergibt sich, wenn wir die Ergebnisse der Gedächtnisakte ins Auge fassen. Da unterscheidet Meumann: das unmittelbare Behalten und das dauernde Behalten.

1. Das unmittelbare Behalten ist eigentlich nur die unmittelbare Wiederbelebung von Eindrücken, die noch nicht aus dem Bewußtsein verschwunden sind. Bei ihnen fehlt die Absicht einer dauernden Einprägung. So will z. B. das Kind die Frage des Lehrers nur unmittelbar behalten, ebenso die Sätze, die ihm zur Niederschrift diktiert werden. Und gerade bei solchen Gelegenheiten merkt der Lehrer, daß die Fähigkeit zum unmittelbaren Behalten bei den einzelnen Kindern verschieden stark entwickelt ist, und daß namentlich die jüngeren Altersstufen in dieser Beziehung recht wenig leistungsfähig sind.

2. Das dauernde Behalten ist dadurch gekennzeichnet, daß der Lernende sich den Stoff mit der Absicht einprägt, ihn möglichst lange im Gedächtnis zu behalten, und daß die Reproduktion erst dann stattfindet, wenn der Lernstoff schon aus dem Bewußtsein geschwunden war.

Eine dritte Art der Unterscheidung und Einteilung der Gedächtnisfunktionen knüpft an den Inhalt, also an die Gegenstände an, die wir einprägen wollen. Unter diesem Gesichtspunkte unterscheidet man: 1. Sinnengedächtnis: Gedächtnis für Farben und Helligkeiten, für Töne, Geruchs-, Geschmacks-, Tast-, Temperaturempfindungen usw.; 2. Gedächtnis für räumlich-zeitliche Eindrücke; 3. Gedächtnis für anschauliche Objekte und Vorgänge; 4. Gedächtnis für abstrakte Zeichen und Symbole, z. B. Namen-, Zahlengedächtnis; 5. Gedächtnis für unser eigenes Innenleben. Denken wir jetzt an unsere erste Einteilung, so finden wir: das beobachtende Merken hat immer sinnlich-anschaulichen Gedächtnisstoff, umfaßt also die ersten drei der zuletzt genannten Gedächtnisfunktionen. Das assoziierende Lernen hat zum Gegenstand abstrakte Zeichen und Symbole (Worte, Zahlen); das denkende Verknüpfen schließlich bezieht sich immer auf rein logische Beziehungen.

Vom physiologischen Standpunkt aus kann man auch unterscheiden: 1. das sensorische Gedächtnis, das sich auf Empfindungen, Vorstellungen, Denkprodukte bezieht; 2. das

motorische Gedächtnis, das auf das Einprägen von Bewegungen gerichtet ist.

Nach dem Vorbilde von Netschajeff ist die Fähigkeit des unmittelbaren Behaltens bei Schulkindern oft geprüft worden. Dieser Forscher legte den Schülern verschiedener Altersstufen Gedächtnisstoffe der verschiedensten Art vor, z. B. 12 sinnlich-an anschauliche Gegenstände, die vorher zugedeckt waren und nun 2 Sekunden lang betrachtet werden durften. Und die Schüler mußten nun unmittelbar danach beschreiben, was sie behalten hatten. Ferner: 12 Töne aus verschiedenen Instrumenten; 12 zweistellige Zahlen; 12 dreisilbige Wörter, die Gegenstände bezeichnen, die mit dem Gesicht aufgefaßt werden; 12 dreisilbige Wörter akustischen Inhalts; 12 dreisilbige Wörter mit einem Inhalt aus dem Gebiete der Hautempfindungen; 12 dreisilbige Wörter für Gemütsbewegungen; 12 dreisilbige Wörter für abstrakte Begriffe.

Da sich diese Versuche sehr leicht durchführen lassen und in ihren Ergebnissen recht interessant sind, sollen sie hier kurz in der Form angegeben werden, wie sie der Verfasser oft an Schulkindern vorgenommen hat.

Jedes Kind hat Papier und Federhalter vor sich.

1. Auf einem Tisch vor dem Pult liegen 9 Gegenstände (Schlüsselbund, Taschenmesser, Federhalter, Klassenbuch, Fläschchen, Kleiderbürste, Zeitung, Taschentuch, Schwamm), die mit einem Tuche zugedeckt sind. Die hinten sitzenden Kinder dürfen sich in ihren Bänken so weit erheben, daß sie den Tisch übersehen können. Auf ein Zeichen nimmt der Lehrer das Tuch weg und läßt die Kinder den Tisch 5 Sekunden lang betrachten. Dann deckt er ihn wieder zu und fordert die Kinder auf, die Gegenstände aufzuschreiben, die auf dem Tische liegen.
2. Der Lehrer spricht den Kindern 9 zweistellige Zahlen vor: 27, 83, 46, 15, 38, 92, 71, 64, 32 und läßt sie aus dem Gedächtnis aufschreiben.
3. Neun dreisilbige Wörter visuellen Inhalts: Eisenbahn — Mützenschild — Silberstift — Koralle — Baumwurzel — Spiegelglas — Rotaugen — Dämmerung — Tintenfleck.
4. Neun dreisilbige Wörter akustischen Inhalts: Donner Schlag — Büchenschuß — totenstill — Geigenton —

Lerchensang — Wutgebrüll — Sturmgeheul — Peitschenknall — Orgelklang.

5. Neun dreisilbige Wörter aus dem Gebiete der Hautempfindungen: brennendheiß — stachelig — spiegelglatt — federleicht — holperig — sammetweich — messerscharf — nadelspitz — eisenhart.

6. Neun dreisilbige Wörter für Gemütsbewegungen: Eifersucht — Überdruß — Vergnügen — jähzornig — gleichgültig — mißmutig — Übermut — rachsüchtig — freudevoll.

7. Neun dreisilbige Wörter für abstrakte Begriffe: Verhältnis — Möglichkeit — Ursache — Wirklichkeit — Beziehung — Richtigkeit — Dankbarkeit — Unwahrheit — Bejahung.

Durch solche Versuche wird im wesentlichen bestätigt werden, was Netschajeff und andere fanden: in jüngerem Alter zeigen die Kinder ein besseres unmittelbares Gedächtnis für sinnlich-anschauliche Erlebnisse. Erst allmählich wächst ihre Fähigkeit, auch abstrakte Begriffe zu behalten. Und am spätesten entwickelt sich ihr Gedächtnis für Gemütsbewegungen. In dieser Folge erkennen wir deutlich die Beziehung zu der Eigenart der einzelnen kindlichen Entwicklungsphasen. Das Kind im mittleren Alter ist naiv der Welt und ihren Gegenständen zugekehrt. Es ist verständlich, daß die sinnlich-anschaulichen Dinge am stärksten Eindruck auf es machen und deshalb auch am leichtesten eingepreßt werden. Es macht eben auf dem Gebiete des Gedächtnisses die uns schon bekannte Phasenfolge durch: Substanzstadium, dann Aktionsstadium und zuletzt das Relationsstadium, auf dem das Interesse für abstrakte Beziehungen wach und damit das Gedächtnis für abstrakte Worte geschärft wird. Für das bewußte Erleben eigener innerer Vorgänge wird dagegen der junge Mensch erst im Pubertätsalter reif. Darum finden wir erst in dieser Zeit eine größere Leistungsfähigkeit im Behalten von Wörtern, die Gemütsbewegungen bedeuten. Nach den Ergebnissen der bisherigen Versuche scheinen die Mädchen in ihrer Entwicklung von der der Knaben etwas abzuweichen, was aus der folgenden Nebeneinanderstellung hervorgeht, aus der sich auch die Reihenfolge ergibt, in der die Leistungsfähigkeit auf den einzelnen Stoffgebieten hervortritt:

K n a b e n :

1. Gegenstände.
2. Worte visuellen Inhalts.
3. Worte akustischen Inhalts.
4. Laute (Gehörempfindungen).
5. Worte für Tast- und Bewegungsempfindungen.
6. Zahlen und abstrakte Begriffe.
7. Gemütsbewegungen.

M ä d c h e n :

1. Worte visuellen Inhalts.
2. Gegenstände.
3. Laute.
4. Zahlen und abstrakte Begriffe.
5. Worte akustischen Inhalts.
6. Worte für Tast- und Bewegungsempfindungen.
7. Gemütsbewegungen.

Für die pädagogische Praxis bedeuten diese Ergebnisse den Wink, daß der Lehrer den jüngeren Kindern nichts zumuten darf, was ein tieferes Verständnis und ein gutes Gedächtnis für Zahlen und abstrakte Begriffe und für Gemütsbewegungen voraussetzt. Das kindliche Gedächtnis beim unmittelbaren Behalten entwickelt sich bis zum 13. Jahre sehr langsam, vom 13. bis zum 16. tritt im allgemeinen ein schnellerer Fortschritt ein, mit 22 bis 25 Jahren hat der geistig arbeitende Mensch sein bestes Behalten erreicht, von da an tritt bei den meisten Menschen wohl zunächst ein Stillstand ein.

Wenden wir uns nun dem dauernden Behalten, also der eigentlichen Gedächtnisleistung zu, die für die Bildungspraxis von hoher Bedeutung ist, so werden wir zweckmäßig zunächst einen Blick auf die Methoden werfen, die in diese Vorgänge Einblick erlauben. Nach beiden Hauptformen, in denen frühere Erlebnisse wieder aktuell werden: der gebundenen Gedächtniswirkung, die nur im Dienste eines anderen gegenwärtigen Eindrucks auftritt und diesem die Färbung der Vertrautheit gibt und seine Identifikation ermöglicht (Erkennen, Wiedererkennen eines Eindrucks), und der freien Gedächtniswirkung oder Reproduktion, die zur Gedächtnisvorstellung führt, unterscheiden wir Wiedererkennungs- und Reproduktionsmethoden.

Als Lernstoff werden gewöhnlich sinnlose Silben verwandt, weil sie eine Gewähr dafür bieten, daß der in den verschiedenen Versuchen dargebotene Stoff gleichwertig ist, daß also nicht unbestimmte Faktoren (z. B. Bekanntheit der Versuchsperson mit dem Stoff) die Zuverlässigkeit der Ergebnisse, insbesondere die Möglichkeit zahlenmäßiger Bewertung, in Frage

stellen (G. E. Müller hat eine Tabelle mit 2210 solcher Silben veröffentlicht). Meist wird eine Reihe von 8 bis 12 solcher Silben zusammengestellt, und die Silben werden dann einzeln oder in Paaren nacheinander der Versuchsperson zum Einprägen eine bestimmte Zeit ($\frac{1}{4}$ bis 3 Sekunden) dargeboten. Um diese Zeiten genau einhalten zu können, verwendet man am besten einen Apparat (z. B. von Ranschburg oder von Lipmann), der so konstruiert ist, daß in einem Spalt die Silben einzeln oder paarweise für eine bestimmte Zeit sichtbar werden, bis die ganze Reihe abgelaufen ist.

Zunächst betrachten wir die Reproduktionsmethoden, bei denen also die Versuchsperson nach dem Verlaufe einer bestimmten Zeit, von der Einprägung an gerechnet, versucht, das Gelernte zu reproduzieren, d. h. zu erneuern.

1. Treffermethode: bei ihr wird eine Reihe von je zwei Silben geboten. Nach einer Pause wird dann von jedem Paar nur die 1. Silbe gezeigt, und die Versuchsperson soll die 2. Silbe reproduzieren. Je öfter sie das richtig trifft, d. h. je größer die Zahl der Treffer ist, desto besser ist die Gedächtnisleistung, wobei allerdings auch die Trefferzeit zu berücksichtigen ist, d. h. die Zeit zwischen der Darbietung der ersten Silbe und der Reproduktion der zweiten. Es wird hier also die Grundtatsache der Gedächtnisleistung, nämlich die Assoziation zweier Elemente geprüft.

Um zu zeigen, wie man auf solchem Wege die Gesetzmäßigkeiten, die für das Lernen gelten — man denke z. B. an das Vokabellernen —, erforschen kann, wollen wir das Verfahren nach der Treffermethode etwas ausführlicher betrachten:

Nehmen wir an, wir bieten der Versuchsperson zuerst eine Reihe von 12 Silbenpaaren (z. B. peis — reup — luk usw.) in der

Weise dar, daß die Versuchsperson die Silbenpaare sieht (optische Darbietung), und zwar bieten wir die Silbenpaarreihe dreimal unmittelbar hintereinander dar, wobei wir von der Versuchsperson verlangen, daß sie leise lernt. Jede Darbietung eines Silbenpaares habe eine mittlere Dauer von etwa 0,5 Sekunden (mittlere Lerngeschwindigkeit). Nach einer Zwischenzeit von 5 Minuten bieten wir der Versuchsperson nacheinander die ersten Silben eines der Paare dar (also etwa: luk — peis — dat usw.) und fordern sie auf, die fehlende Silbe zu re-

produzieren. Dabei merken wir uns die Zahl der Treffer, die uns ja den Maßstab für die Gedächtnisleistung abgibt. Um sicher zu gehen, daß nicht Zufälligkeiten das Resultat wesentlich beeinflußt haben, wiederholen wir den Versuch unter den gleichen Bedingungen, aber natürlich jedesmal mit anderen Silbensequenzen, im ganzen 5mal und stellen die mittlere Trefferzahl fest. Jetzt können wir nun fragen: wie wird diese Leistung verändert,

1. wenn wir zwischen den einzelnen Versuchen kurze bzw. längere Pausen machen? Auch hier wird jeder Versuch 5mal wiederholt und die mittlere Trefferzahl berechnet;
2. wenn wir die Zeit der Darbietung verkleinern bzw. vergrößern?
3. wenn die Versuchsperson nicht leise, sondern laut bzw. halblaut lernt?
4. wenn die Silben nicht optisch, sondern akustisch dargeboten, also nicht gezeigt, sondern vorgesprochen werden? Ein solcher Versuch läßt sich mit Schulkindern leicht machen. Der Versuchsleiter liest 24 sinnlose Silben hintereinander so vor, daß immer die 1., 3., 5. usw. Silbe betont wird. Nach einer Pause nennt er z. B. die 9. Silbe und fordert, daß die Versuchsperson die 10. Silbe aus dem Gedächtnis nennt. Dann liest er z. B. die 19. Silbe und fordert die Reproduktion der 20. Silbe usw. Wird den Kindern dabei vorher nicht gesagt, welche 2 Silben sie sich jedesmal zusammen einprägen sollen, so ist die Gedächtnisleistung sehr schwer. Die Aufmerksamkeit und die Willensdetermination spielt also eine bedeutsame Rolle;
5. wenn die Silbensequenzen verlängert bzw. verkürzt werden?
6. wenn die Zeit zwischen Lernen und Reproduzieren verkürzt oder verlängert wird?
7. wenn die Zahl der Wiederholungen verringert bzw. vermehrt wird?

Die Ergebnisse solcher Untersuchungen sollen weiter unten zusammengestellt werden.

2. Methode der Gedächtnisspanne: bei ihr wird die Anzahl von Silben oder Zahlen bestimmt, die die Versuchsperson unmittelbar nach der Darbietung durch Vorsprechen reproduzieren kann. Meist sind es 5 bis 7 Elemente. Man bietet der Versuchsperson zuerst etwa drei Zahlen, dann 4, dann 5 usw.

3. Methode der Hilfen: der Versuchsperson wird eine Reihe von Silben dargeboten. Dann wird sie aufgefordert, die 1. Silbe zu nennen, darauf die 2. usw. Jede Silbe, die sie nicht reproduzieren kann, wird ihr genannt (Hilfe). Die Zahl der Hilfen gibt die Zahl der vergessenen Glieder an.

Mit Hilfe der Methoden 2 und 3 läßt sich besonders gut der Einfluß individueller Unterschiede auf die Gedächtnisleistung untersuchen. Und zwar sind hier Gruppenversuche rätlich. Man kann die Zahl der Teilnehmer in zwei gleiche Gruppen teilen. Gruppe 1 sind Versuchsleiter, Gruppe 2 sind Versuchspersonen. Gruppe 1 schreibt sich in Abwesenheit von Gruppe 2 die nach Methode 2 zu behandelnden Zahlen und die nach Methode 3 darzubietende Silbenreihe auf. Dann wählt sich jeder Versuchsleiter eine Versuchsperson aus und verfährt mit ihr nach Methode 2 und 3.

4. Methode der behaltenen Glieder: der Stoff (sinnlose Silben, Zahlen, Wörter) wird den Versuchspersonen ein oder mehrere Male dargeboten und nach einer Pause so gut als möglich ohne Rücksichtnahme auf die Reihenfolge reproduziert.

Hier läßt sich besonders gut die Wirkung des Lernstoffes auf die Gedächtnisleistung untersuchen.

Wenn man z. B. den Kindern einer Klasse erst 8 sinnlose Silben langsam vorspricht und dann aufschreiben läßt, was sie behalten haben, so wird man große Unterschiede finden. Nun bietet man die Silbenreihe zum 2. Male und läßt wieder aufschreiben. Jetzt werden wohl alle Kinder mehr Silben gemerkt haben. Nun folgt die 3. usw. Lesung.

Man kann zum Schlusse die Ergebnisse recht anschaulich durch Kurven darstellen, indem man auf der horizontalen Achse (Abszisse) die Zahl der Lesungen, auf der vertikalen (Ordinate) die Zahl der behaltenen Glieder einträgt. Dieselben Versuche könnte man mit 3stelligen Zahlen, konkreten Wörtern, abstrakten Wörtern usw. machen. Wenn für zwei Kinder A und B die entsprechenden Kurven die folgende Gestalt hätten (siehe Abb. 15), so würde das bedeuten: Kind A hat auf allen 4 Stoffgebieten ein besseres Gedächtnis als Kind B. Bei der 1. Lesung der 8 sinnlosen Silben behält A 4 Silben, B nur 2 Silben. Bei der 1. Wiederholung lernt A im ganzen 6 Silben, B nur 3 usw. Aus dem Verlauf der Kurven ergibt sich, daß A am leichtesten konkrete Wörter, dann sinnlose Silben, zuletzt Zahlen und abstrakte Wörter

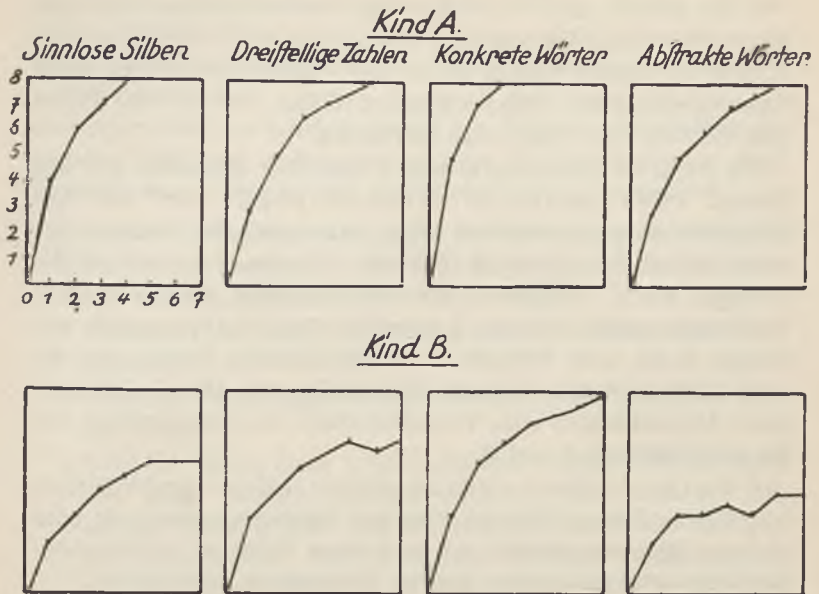


Abb. 15.

behält. B hat ein sehr schlechtes Gedächtnis für abstrakte Wörter, denn nach der 7. Lesung hat er im ganzen nur 4 Wörter behalten. Dagegen ist sein Gedächtnis für konkrete Wörter viel besser.

5. *Erlernungsmethode*: Sie wurde zum 1. Male von Ebbinghaus angewandt: „Über das Gedächtnis“, 1885. Sie mißt die Zahl der Wiederholungen und die Zeit, die zur Erlernung des Stoffes erforderlich ist.

6. *Ersparnis methode*: Der Stoff wird so oft dargeboten, bis eine richtige Reproduktion gelingt. Unvollkommene Reproduktionen, bei denen eingeholfen worden ist, gelten je als eine Darbietung. Nun läßt man eine bestimmte Zeit (ein oder viele Tage) verstreichen, dann fordert man die Versuchsperson auf, den gelernten Stoff zu reproduzieren. Wenn das — wie es die Regel ist — nicht gelingt, so bietet man den Stoff wieder zur Einprägung so oft dar, bis die fehlerfreie Reproduktion gelingt. Als Maßstab für die Gedächtnisleistung gilt nun die Anzahl der ersparten Wiederholungen. Es brauche eine Versuchsperson zum erstmaligen Lernen einer Reihe von 10 sinnlosen Silben z. B. 50 Wiederholungen. Nach 8 Tagen braucht sie zum Wiederlernen

25 Wiederholungen. Es sind also 25 Wiederholungen gespart worden, also $\frac{1}{2}$ der ursprünglichen Wiederholungszahl. Daraus darf gefolgert werden, daß die Hälfte des Lernstoffes behalten, die andere Hälfte vergessen worden ist. So gibt uns dieersparrismethode die Möglichkeit, das Behalten und Vergessen zu messen. Und zugleich erlaubt sie, den Einfluß der Zwischenzeit auf das Behalten zu untersuchen. Es kann z. B. gefragt werden: wieviel wird behalten, wenn die Zwischenzeit (zwischen Lernen und Reproduzieren) ausgefüllt ist: a) mit Schlafen, b) mit geistiger Arbeit, c) mit körperlicher Arbeit, d) mit Spaziergehen usw.? Es leuchtet ein, daß solche Untersuchungen für die pädagogische Praxis sehr fruchtbar sein können.

Statt wie bei den bisher genannten Methoden eine Reproduktion des dargebotenen Stoffes zu erlangen, kann man auch das Wiedererkennen des vorher Gebotenen zum Maßstabe der Beurteilung der Gedächtnisleistung machen. Man spricht dann von Wiedererkennungsmethoden. Man bietet z. B. eine Reihe von 10 Silben. Darauf führt man eine zweite Reihe vor, die der 1. bis auf 1 oder 2 Silben gleicht, und fragt bei jeder Silbe, ob sie bekannt vorkommt oder nicht.

Einige wichtige Ergebnisse solcher oben beschriebener Gedächtnisversuche mögen hier folgen:

1. Die Lernfähigkeit der Kinder, d. h. die Leichtigkeit des Lernens, ist geringer als die der Erwachsenen. Kinder brauchen zum Einprägen eines bestimmten Stoffes mehr Zeit und mehr Wiederholungen.

2. Die Kinder behalten dafür länger und besser, vergessen also nicht so schnell wie die Erwachsenen. Aber schon mit Beginn der Reifezeit macht sich eine Zunahme des Vergessens bemerkbar.

3. Die Mädchen behalten im allgemeinen bis zum 13. oder 14. Jahre besser als die Knaben. Dann kehrt sich dies Verhältnis langsam um.

4. Der Fortschritt durch Übung im Lernen ist bei dem Erwachsenen größer als bei den Kindern. Letztere können also durch gleiche Übung im Durchschnitt nicht die gleiche Steigerung der Leistungsfähigkeit erreichen wie die Erwachsenen. Aber was sie durch Übung erreichen, das hält länger vor. Der Übungsverlust ist bei Kindern geringer. In den ersten

20 Minuten nach dem Lernen vergessen die Kinder mehr als die Erwachsenen. Dann aber sind sie im Vorteil: was die erste Periode des Vergessens überdauert, das wird länger behalten.

5. Die Lernfähigkeit ist durch Übung mehr zu steigern als das dauernde Behalten.

6. Sinnvolle Stoffe werden leichter erlernt und länger behalten als sinnlose. Der Sinn solcher Stoffe spielt eben die Rolle einer Gedächtnishilfe. Für den Lehrer ergibt sich daraus die Forderung, die Lernstoffe dem Kinde erst sinnvoll zu machen, d. h. nichts lernen zu lassen, was das Kind nicht verstanden hat.

7. Ein Stoff wird um so leichter gelernt und um so sicherer behalten, je deutlicher seine Teile als die Glieder eines einheitlichen Ganzen erscheinen. Der Lehrer muß deshalb den Stoff durch lichtvolle Gliederung so darbieten, daß er dem Kinde zum einheitlichen Erlebnis wird. Daran schließt sich die weitere Forderung: der Lehrer muß im Kinde die Fähigkeit entwickeln, sich seine Lernstoffe selber einheitlich zum Ganzen zusammenzufassen und sinnvoll zu gliedern, d. h. er muß dem Kinde die rechte Methode des Lernens zum Erlebnis gestalten.

8. Je stärker die Aufmerksamkeit am Lernprozeß beteiligt ist, desto leichter und wirksamer geht er vonstatten. Der Lehrer hat also die Aufgabe, die Kinder zuerst für den zu erlernenden Stoff zu interessieren.

9. Halblautes Lernen scheint im allgemeinen wirksamer zu sein als leises (Abschweifen der Aufmerksamkeit!) und lautes.

10. Das bloße immer wiederholte Lesen des Lernstoffes ist nicht so wirksam, als wenn man versucht, ihn recht bald immer wieder auswendig herzusagen, wobei freilich kontrolliert werden muß, daß man sich nichts Falsches einprägt.

11. Die Ganzlernmethode ist besser als die Teillernmethode. Wer also etwa ein Gedicht von fünf Strophen lernen soll, der darf nicht zuerst die 1. Strophe so oft lesen bzw. hersagen, bis er sie auswendig kann; darauf die 2. Strophe usw. Sondern er soll das ganze Gedicht, falls es nicht zu groß ist, aufmerksam halblaut lesen und solange wiederholen, bis er es kann. Er wird es dann schneller lernen und besser behalten, als wenn er es in Teilen lernt. Jeder Lehrer weiß, daß die Kinder meistens die ersten Strophen am besten können und am längsten behalten, die anderen aber rasch wieder vergessen. Warum? Weil beim Teillernen die ersten Strophen viel öfter wiederholt

werden als die anderen. Und weil sich außerdem hemmende Assoziationen bilden, wenn z. B. beim Wiederholen der ersten Strophe immer deren letztes Wort mit deren erstem Wort zusammentrifft, also sich mit ihnen assoziiert statt mit dem ersten Wort der zweiten Strophe usw.

12. Lernstoffe, die zu ihrer Einprägung nur wenige Wiederholungen brauchen, werden am besten in der Weise gelernt, daß man die Wiederholungen unmittelbar hintereinander vornimmt.

13. Braucht man für das Einprägen eines Stoffes sehr viele Wiederholungen, so ist es zweckmäßig, sie auf möglichst viele Lernsitzen zu verteilen, am besten auf jede Sitzung eine Wiederholung. Dann wird nicht nur die Ermüdung ausgeschaltet, sondern es wirkt sich auch die Perseveration der Vorstellungen assoziationsstiftend aus, d. h. die Fähigkeit der Person, die bewußt gewordenen Vorstellungsinhalte noch einige Zeit nach dem Verschwinden aus dem Bewußtsein im Unterbewußtsein nachklingen zu lassen. Das kann ungestört nur in Ruhepausen geschehen.

14. Wenn auch das Lerntempo durchaus individuell verschieden ist, so scheint doch ein rasches Tempo wirksamer zu sein als ein langsames.

15. Falsche Assoziationen müssen, weil sie auf das Gedächtnis hemmend wirken, möglichst vermieden werden. Aus diesem Grunde ist — wie oben ausgeführt wurde — die Ganzlernmethode der Teillernmethode vorzuziehen. Aber auch im Unterricht soll der Lehrer diese Regel immer beherzigen. Verfasser erinnert sich aus seiner Schulzeit, daß sein Ordinarius recht elementar dagegen verstieß. Ein Mitschüler S. hatte in einer Klassenarbeit statt: der „Rhein“ geschrieben: der „Reihn“. Um diesen Fehler recht zu brandmarken und die Klasse vor ihm zu warnen, schrieb der betreffende Lehrer an die Tafel: „S. schreibt „Reihn“, und ließ diesen Satz eine ganze Woche an der Tafel stehen. Seitdem tauchte der Fehler bei fast allen Schülern auf, und der Verfasser muß heute noch beim Niederschreiben dieses Stromnamens jedesmal erst die falsche Assoziation überwinden. Falsche Antworten sollen nicht an den Pranger gestellt, sondern nach Möglichkeit vermieden werden. Ist eine falsche Antwort gegeben worden, so muß sie der Lehrer sofort berichtigen und die richtige möglichst mehrere Male niederschreiben lassen.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Treffermethode sich recht gut eignet, um die Gesetzmäßigkeiten kennenzulernen, die insbesondere beim Lernen von fremden Sprachen gelten. Beim Vokabeleinprägen muß man ja auch eine zweigliedrige Assoziation bilden, z. B. *agricola* — der Landmann. In dieser Reihenfolge verwendet man die Assoziation beim Übersetzen vom Lateinischen ins Deutsche. Will man aber aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen, so gebraucht man die Assoziation: der Landmann — *agricola*. Die Frage ist nun: muß man sich beide Reihenfolgen besonders einprägen, oder genügt eine einzige? Die Ergebnisse der Gedächtnisforschung zeigen, daß allerdings durch das Lernen einer Reihenfolge auch eine Reproduktionstendenz in umgekehrter Richtung erzeugt wird. Daß sie aber recht schwach ist, merken wir, wenn wir etwa ein auswendig gelerntes Gedicht rückwärts hersagen wollen. Daraus folgt also, daß die Assoziation einer Vokabel in fremder Sprache mit einer muttersprachlichen in beiden Richtungen eingeprägt werden muß.

Die bisher mitgeteilten Ergebnisse der Gedächtnisforschung beziehen sich auf die Lernfähigkeit und ihre Entwicklung, d. h. die Leichtigkeit des Lernens, die sich messen läßt durch die Zahl der zum Einprägen nötigen Wiederholungen; auf die Fähigkeit des Behaltens (bzw. Vergessens), d. h. auf die Dauerhaftigkeit des Gedächtnisses, die sich messen läßt durch die Zahl der ersparten Wiederholungen (siehe Ersparnismethode!); auf die Festigkeit der Assoziation zwischen den einzelnen erlernten Elementen; auf die Ökonomie und Technik des Lernens. Die Untersuchungen können aber auch zum Gegenstande haben die Treue des Gedächtnisses, d. h. den Grad der Genauigkeit, mit der Gedächtnisstoffe behalten werden; den Umfang des Gedächtnisses, d. h. die Gesamtgröße der im Gedächtnis behaltenen Vorstellungen, die wir teilen können in Kenntnisse und Erinnerungen. Kenntnisse sind Gedächtnisvorstellungen, bei denen die Beziehung zum ursprünglichen Erlebnis des Gegenstandes der Vorstellung nicht mitgedacht wird. Sie beziehen sich also nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt, sind gewissermaßen zeitlose Gebilde. Erinnerungen sind solche Gedächtnisvorstellungen, in denen diese Beziehung mit enthalten ist. Die Erinnerungen werden also einem bestimmten Augenblick der eigenen Vergangenheit zugeordnet, die Kenntnisse dagegen nicht.

Wenn wir bisher mit Beziehung auf das Schulkind und auf Erwachsene vom Lernen sprachen, so war damit ein recht komplexer Vorgang gemeint, der aus bloßen unwillkürlichen Assoziations- und aus Denk- und Willensprozessen besteht. Es ist ein „bewußtes, systematisches Einprägen eines gegebenen Stoffes in möglichster Vollständigkeit und mit der Absicht, ihn später zu verwenden“. (Stern: „Psych. d. frühen Kindheit“, S. 173.) In der frühen Kindheit ist ein solches Lernen als Willensakt höchstens in bezug auf körperliche Fertigkeiten, nicht aber in bezug auf Erwerb von Kenntnissen möglich. Das vorschulpflichtige Kind lernt „spielend“, ohne es bewußt zu wollen. (Über das Lernen der ersten motorischen Fertigkeiten — Instinktbetätigung, Dressur, praktische Intelligenz — ist an anderer Stelle, S. 63/64, gesprochen worden.) Es erwirbt seine Kenntnisse auf dem Wege einer unbewußten Lernauslese, d. h. aus der großen Fülle der Eindrücke seiner Umgebung wählt es unbewußt diejenigen aus, die ihm nun als Kenntnisse im Gedächtnis bleiben. Darum ist es nach Sterns Auffassung nicht richtig, schon in die Frühkindererziehung schulmäßiges Lernen übertragen zu wollen, wie z. B. Frau Montessori tut. Dann kann eben eine unbewußte kindliche Lernauslese nicht stattfinden. Andererseits betont Stern auch den großen Gegensatz, der zwischen der unbewußten Lernauslese und der pädagogischen Forderung besteht: daß der Lernstoff möglichst vollständig der kindlichen Seele angepaßt sei. Er hält es für wünschenswert, daß auch die Schule Zugeständnisse an das Prinzip der freien Lernauslese mache und so dem Kinde die Möglichkeit biete, aus einer größeren Stofffülle sich dem ihm bedeutsamen auszulesen und einzuprägen. Auch das Kind von 3 bis 6 Jahren kann schon Gedichte auswendig lernen. Aber während das Schulkind zugleich visuell, auditiv und motorisch lernt, d. h. mit Hilfe der Augen (es liest!), der Ohren (es hört) und der Sprechbewegungen, kann das Spielkind dagegen nur auditiv-motorisch lernen. Dafür ist aber die Freude am Klang, Rhythmus, Reim usw. der Verse besonders groß, und die Bilder, die die Gedichte begleiten, bilden gute Gedächtnishilfen. Der Sinn wird meistens nicht vollkommen aufgefaßt. Es handelt sich eben beim Spielkind um ein ausgesprochen *sensomotorisches* Auswendiglernen. Dabei geschieht dieses frühkindliche Memorieren nach der Ganzlernmethode, d. h. das Kind läßt sich immer das ganze Gedicht vorlesen. Es will ja die Verse gar

nicht auswendig lernen. Dieser Erfolg stellt sich ganz von selber ein.

Während in obiger Darstellung nur die komplexen Leistungen des Gedächtnisses behandelt wurden, an denen immer Wille und Intellekt beteiligt sind: das Merken, das Lernen, das Sichbesinnen, wird in anderem Zusammenhange noch über die der Gedächtnisfunktion zu Grunde liegenden Assoziationsvorgänge zu sprechen sein.

Aus der großen Fülle der Schriften über das Gedächtnis seien hier nur zwei genannt. Zur Einführung darf empfohlen werden: M. L o b s i e n : „Das Gedächtnis“ (Osterwieck, A. W. Zickfeldt). der eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse der Forschung bis 1913 gibt. Für den Pädagogen sehr wichtig ist das Buch von M e u m a n n : „Ökonomie und Technik des Gedächtnisses“ (Leipzig, Klinkhardt, 4. Aufl. 1918). Beide Bücher unterrichten den Leser auch über die umfangreiche Literatur.

6. Eidetische Begabung.

Wenn wir bisher vom Gedächtnis sprachen, so meinten wir damit die Fähigkeit, Nachwirkungen früher dagewesener Eindrücke in Form von Vorstellungen, genauer: Erinnerungsvorstellungen, zu erleben. Wir meinten also das Vorstellungsgedächtnis. Seit kaum zehn Jahren weiß man nun aber, daß es noch ein anderes Gedächtnis gibt: das S i n n e n g e d ä c h t n i s. Sehr viele Jugendliche und manche Erwachsene haben nämlich die Fähigkeit, sog. s u b j e k t i v e A n s c h a u u n g s b i l d e r hervorzubringen, d. h. sie können z. B. ein Bild, das ihnen gezeigt worden ist, auch dann noch wirklich, empfindungsmäßig sehen, wenn es schon fortgenommen ist. Zwar wußten schon die Alten, z. B. A r i s t o t e l e s, von dieser Fähigkeit, und G o e t h e hat in seinen Schriften zur Morphologie und Naturwissenschaft und auch in „Dichtung und Wahrheit“ über sich selbst berichtet, daß ihm diese Fähigkeit bei seinen dichterischen und wissenschaftlichen Arbeiten sehr zustatten käme. Und sein Zeitgenosse, der berühmte Physiologe J o h a n n e s M ü l l e r, hat sehr ausführlich in seinem Buche „Über die phantastischen Gesichterscheinungen“, Koblenz 1826, darüber geschrieben. Auch L a z a r u s, der Begründer der Völkerpsychologie, und F e c h n e r haben in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts sich mit subjektiven Anschauungsbildern beschäftigt. Aber sie haben in ihnen

mehr Phantasievorstellungen gesehen, haben jedenfalls nicht erkannt, daß es sich um eine ganz eigenartige und weitverbreitete seelische Fähigkeit handelt. Erst der Wiener Gelehrte *Urban tschitsch* hat umfangreiche Beobachtungen über solche subjektive Anschauungsbilder gesammelt und festgestellt, daß sie auch auf anderen Sinnesgebieten, z. B. auf dem Gebiete des Gehörsinnes, vorkommen, und hat seine Erfahrungen niedergelegt in seinen Büchern: „Über subjektive optische Anschauungsbilder“, 1907, und „Über subjektive Hörserscheinungen und subjektive optische Anschauungsbilder“, 1908. Aber die eigentliche Wissenschaft der Eidetik ist doch erst durch den Marburger Professor *Erich Jaensch* begründet worden, der die auf diesem Gebiete durchgreifenden Gesetzmäßigkeiten aufgedeckt und die große Bedeutsamkeit solcher Forschung erwiesen hat. Insbesondere hat sein Buch: „Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter“, Leipzig 1923, in dem er eigene Abhandlungen und solche seiner Mitarbeiter veröffentlicht hat, bahnbrechend gewirkt. Er nennt die Menschen, die die Fähigkeit zur Erarbeitung subjektiver Anschauungsbilder haben, *Eidetiker* (*eidos* = Bild, Anschauung). Läßt man einen Eidetiker ein Bild eine kurze Zeit lang (etwa $\frac{1}{4}$ bis $\frac{1}{2}$ Minute) betrachten, und nimmt man das Bild dann weg, so sieht der Eidetiker es noch mehr oder weniger lange Zeit danach (nach Stunden, Tagen, Monaten, Jahren) mit sinnlicher Frische und mit dem Charakter der Empfindung so, als ob das Bild noch da wäre. Man kann sich davon überzeugen, wenn man ihn über alle Einzelheiten befragt, die durch Erinnerungsbilder nicht festgehalten werden könnten. *August Riekel* hat in dem von *Emil Saupé* herausgegebenen, schon mehrfach zitierten Buche „Einführung in die neuere Psychologie“ in seiner Abhandlung „Das Sinnengedächtnis und seine Erforschung“ ausführlich über einen Versuch mit einem zehnjährigen Eidetiker berichtet. Er hat dem Knaben das folgende Bild vorgelegt und in einem Stenogramm folgendes festgehalten:

„Die Versuchsperson betrachtet 9 Sekunden lang das obenstehende, ihr bisher vollständig unbekannte Bild. Sodann wird auf ein Zeichen der Versuchsperson die Vorlage fortgenommen. Der Blick des Eidetikers ist nunmehr auf die Projektionsfläche gerichtet, wo er das Bild erblickt, und zwar, wie er auf eine dementsprechende Frage des Versuchsleiters berichtet, sehr deutlich.



Abb. 16.

Frage: „Wieviel Personen sind auf dem Bild?“ — Antwort: „Sechs, vier Männer und zwei Frauen. Einer spritzt die Straße, drei andere gehen zur Arbeit.“ —

Frage: „In welcher Richtung gehen die drei anderen Männer?“ — Antwort: „Nach hinten.“ (Eine entsprechende Handbewegung verdeutlicht diese Aussage.)

Frage: „Welche besonderen Merkmale gewahrst du am zweiten Mann?“ — Antwort: „Er raucht eine halblange Pfeife.“

Frage: „Kannst du noch weitere Merkmale sehen?“ — Antwort: „Ja, eine Mütze, die wie ein Ballon aussieht.“

Frage: „Was trägt der Mann auf der Schulter?“ — Antwort: „Eine große Hacke.“

Frage: „Was trägt der vordere Mann auf der Schulter?“ — Antwort: „Eine Schaufel.“

Frage: „Und der hintere?“ — Antwort: „Eine längliche Schaufel.“

Frage: „Gehen die Männer auf dem Bürgersteig oder auf der Straße?“ — Antwort: „Auf dem Bürgersteig.“

Frage: „Wieviel Fenster hat das Haus, an dem die Männer vorbeigehen?“ — Antwort: „Sechs. Fünf nach rechts, und eins ist an der Vorderfront.“

Frage: „Welcher Unterschied ist zwischen dem einen an der Vorderfront und denen an der rechten Seite?“ — Antwort: „Das vordere ist durch grüne Läden geschlossen.“

Frage: „Wieviel Milchkannen stehen auf dem Karren?“ — Antwort: „Fünf.“

Frage: „Siehst du den Griff an dem Wagen?“ — Antwort: „Ja.“

Frage: „Wie ist er beschaffen?“ — Antwort: „Wagerecht.“

Frage: „Gewahrst du über der Tür, in der die eine Frau steht, ein Schild?“ — Antwort: „Ja, da ist ein Tier drauf.“

Frage: „Dieses Schild meinte ich zwar nicht, aber —“ — Zwischenruf der Versuchsperson: „Ja, da ist noch ein Schild, genau über der Tür!“

Frage: „Was steht darauf?“ — Antwort: „Das läßt sich schwer lesen . . . doch“ (er liest langsam): „Nummer, dann kommt eine 3 und dann eine 8 oder eine 9“ usw.“

Als der Verfasser mit einer Arbeitsgemeinschaft von Lübecker Lehrern und Lehrerinnen Untersuchungen über die eidetische Begabung durchführte, da fand er unter den Mitgliedern einen jungen Zeichenlehrer, der in hohem Grade eidetisch veranlagt war. Mit ihm stellte der Verfasser im Beisein der Arbeitsgemeinschaft den Riekelschen Versuch an, zeigte also dasselbe Bild und stellte dieselben Fragen. Und das Ergebnis war ganz das gleiche. Bis ins Kleinste hinein konnte die Versuchsperson das Bild beschreiben.

Betrachten wir jetzt diese subjektiven Anschauungsbilder etwas genauer. Unter welchen Bedingungen entstehen sie? Nach den Ergebnissen umfangreicher Untersuchungen sind die äußeren Bedingungen individuell recht verschieden. Manche Eidetiker brauchen Ruhe und Konzentration, andere sehen ihre subjektiven Bilder mitten im Straßengewühl. Der eine steigert seine eidetische Leistungsfähigkeit durch Fasten, der andere durch Alkoholgenuß. Der eine braucht Dunkelheit oder muß doch wenigstens die Augen schließen, der andere sieht seine Bilder bei offenen Augen und bei hellem Tageslicht.

Auch die inneren Bedingungen sind verschieden. Manche Eidetiker brauchen vorgelegte Bilder nur ganz kurze Zeit zu be-

trachten oder brauchen an ein früher gesehenes Bild nur zu denken, um ganz deutliche Bilder zu erhalten. Andere müssen sich mit größter Sammlung auf das Bild konzentrieren, das sie sehen wollen. Dabei spielt das Interesse, das sie dem Inhalt dieses Bildes entgegenbringen, eine bedeutsame Rolle. Was für sie besonders stark interessebetont ist, wird besonders deutlich ausgewählt und gesehen. So spricht Jaensch von selektiven Tendenzen und hat z. B. gefunden, daß im Jugendalter die ontotrope Selektion vorwaltet, d. h. es werden vom Jugendlichen die wirklichen Gegenstände leichter erzeugt als ihre Abbildungen. Künstlerisch veranlagte Menschen stehen in der Regel unter der Wirkung einer kalotropen Selektion, d. h. sie sehen im subjektiven Anschauungsbild von einem Gegenstand nur das Schöne und unterdrücken das Häßliche. Und auch die philotrope Selektionstendenz ist weit verbreitet, die dahin zielt, nur das lustvoll Gefühlsbetonte im Sinnengedächtnis aufzubewahren.

Auch die Art der Erzeugung dieser Bilder ist verschieden. Die meisten Eidetiker können subjektive Anschauungsbilder nur nach vorheriger Betrachtung einer Vorlage erzeugen, also reaktiv. Andere haben ganz spontan solche Bilder, ohne sie erzeugen zu wollen. Die besonders stark eidetisch Begabten können solche Bilder auch ganz willkürlich hervorbringen. Meistens tauchen diese Bilder Teil für Teil im dunklen Sehfeld auf, verharren eine geraume Zeit (bei Kindern meist nur wenige Minuten, bei erwachsenen Eidetikern oft beträchtlich länger), werden dann immer blasser, bis sie schließlich ganz verschwinden. Sie können aber, namentlich bei jugendlichen Eidetikern, lange Zeit (oft noch nach Monaten oder Jahren) nachher wieder erneuert werden.

Wo sieht nun der Eidetiker seine Bilder? Wer sie nur bei geschlossenen Augen erzeugen kann, der verlegt sie auf die hintere Lidwand oder in das subjektive Augengrau. Wer sie dagegen auch bei offenen Augen sieht, der verlegt sie in die Richtung seiner Aufmerksamkeit. Mit ihr wandert auch das Bild. Im allgemeinen befindet es sich dort, wo vorher die Vorlage bzw. der wahrgenommene Gegenstand war. Unter Umständen schwebt es frei in der Luft und hat dann Ähnlichkeit mit den okkulten Erscheinungen, wie sie namentlich von Spiritisten beschrieben werden. Stark eidetisch Begabte sehen die Bilder in urbildmäßiger Färbung, andere sehen sie gleich-

mäßig grau gefärbt, wieder andere sehen sie in komplementärer Färbung, also z. B. rote Flächen sehen sie grün usw.

Diese letztere Erscheinung weist auf Beziehungen zum physiologischen Nachbild hin. Bekanntlich sehen wir, wenn wir z. B. ein 5 cm langes rotes Quadrat etwa 30 sec lang so betrachten, daß wir den Blick auf den Mittelpunkt des Quadrates heften, nach der Entfernung desselben einige Sekunden lang sehr deutlich ein grün gefärbtes (sogen. negatives) Nachbild. Manche Personen sehen vorher ganz vorübergehend ein rot gefärbtes (sogen. positives) Nachbild, auf das dann sehr rasch das negative folgt. Dieses Nachbild ist die Nachwirkung äußerer Reize, es hat also durchaus den Charakter der Wahrnehmung bzw. der Empfindung. Wenn wir nun einer Versuchsperson, die nicht eidetisch veranlagt ist, das auf einer grauen Unterlage angebrachte Quadrat in 1 m Entfernung vom Auge bringen und das Quadrat nach 30 sec wegnehmen, so sieht diese Person auf der Unterlage ein 5 cm langes grünes Quadrat. Bringen wir die Unterlage jetzt in die doppelte Entfernung vom Auge, so sieht sie ein 2×5 cm langes Quadrat usw. (Emmert'sches Gesetz). Machen wir den Versuch mit einem ausgesprochen eidetisch veranlagten Menschen, so merken wir: die Größe seiner Nachbilder entspricht nicht dem Emmert'schen Gesetz, sondern sind im allgemeinen kleiner. Das bedeutet doch: durch die Fähigkeit, subjektive Anschauungsbilder hervorzubringen, wird die Wahrnehmungsfähigkeit beeinflußt.

Dasselbe gilt nun aber auch für die Vorstellungen. Wenn der Nichteidetiker ein Bild einige Zeit lang betrachtet hat, so wird er sich auch nach Fortnahme der Vorlage das Bild noch vorstellen können. Aber diese Erinnerungsvorstellungen haben nicht den Charakter der Empfindung. Sie sind im allgemeinen blasser und unbestimmter und auch viel flüchtiger als die subjektiven Anschauungsbilder. Jeder Nichteidetiker braucht ja nur mit sich selbst den Riekelschen Versuch anzustellen. Da wird er erfahren, wie wenig sicher und bestimmt diese Vorstellungen im allgemeinen sind. Denn er wird die meisten der oben angeführten Fragen nicht beantworten können. Läßt man eine solche Versuchsperson das 1 m vom Auge entfernte rote Quadrat 30 sec lang ohne Fixation betrachten und bittet man sie, sich das Quadrat auf der 2 m weit entfernten Unterlage „vorzustellen“, so stellt sie es sich ungefähr gleichgroß bzw. etwas

kleiner vor (weil ja die Gegenstände in größerer Entfernung kleiner erscheinen). Die Eidetiker dagegen stellen es sich etwas größer vor. Also auch das Vorstellen wird durch die eidetische Fähigkeit beeinflusst. Liegt da nicht ein Gedanke nahe? Könnten sich nicht die Wahrnehmungs- und die Vorstellungsbilder aus den subjektiven Anschauungsbildern entwickelt haben? Dann würden die letzteren also früher auftreten als die ersteren. Eingehende wissenschaftliche Untersuchungen haben nun gezeigt, daß ein hoher Prozentsatz aller Kinder eidetisch veranlagt sind. Bei manchen schlummert zwar diese Begabung, aber sie kann doch meist namentlich durch die Größe der Nach- und Vorstellungsbilder nachgewiesen werden. Sie tritt am stärksten hervor zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr und zwar bei Mädchen stärker als bei den Knaben. Mit beginnender Reife tritt sie mehr zurück, bis sie schließlich in der Zeit, in der die intellektuelle Betätigung im Vordergrunde steht, sich gar nicht mehr auswirkt. Nur schöpferisch veranlagte Menschen, bei denen die Phantasie die Haupttriebkraft bedeutet, erhalten sich in der Regel diese eidetische Begabung. So weiß man von sehr vielen Künstlern und schöpferischen Wissenschaftlern, daß sie ihr Leben lang mit dieser Kraft gearbeitet haben, und daß sie ihre geistigen Leistungen nicht unwesentlich beeinflusst hat. So schreibt z. B. Goethe: „Von der Produktivität solcher inneren vor die Augen gerufenen Bilder bliebe mir manches zu erzählen. Ich hatte die Gabe, wenn ich die Augen schloß und mit niedergesenktem Haupte in der Mitte des Sehorgans eine Blume dachte, so verharrte sie nicht einen Augenblick in ihrer ersten Gestalt, sondern sie legte sich auseinander, und aus ihrem Innern entfalteten sich wieder neue Blumen aus farbigen, auch wohl grünen Blättern; es waren keine natürlichen Blumen, sondern phantastische, jedoch regelmäßig wie die Rosetten der Bildhauer. Es war unmöglich, die hervorquellende Schöpfung zu fixieren, hingegen dauerte sie so lange, als mir beliebte, ermattete nicht und verstärkte sich nicht.“ Jaensch glaubt nun, mit dieser eidetischen Begabung die ganze Denkweise Goethes in Verbindung bringen zu dürfen, da sich bei ihm die zusammenfassenden Begriffe, z. B. der Begriff seiner Metamorphose der Pflanzen, durch „Fluxion“, d. h. durch Anschauungsbewegung (siehe oben!) entwickelt haben. Und er stellt der Fluxion als zweite Art der Begriffssynthese die „sinn-gemäße Komposition“ gegenüber, bei der eine Auswahl

der Begriffsmerkmale aus den Anschauungen nach der Bedeutsamkeit stattfindet (vgl. die oben genannten selektiven Tendenzen!).

Solche Verlagerungen im Anschauungsbild, wie sie von Goethe berichtet werden, lassen sich bei stark eidetisch Begabten oft nachweisen. So hat der Verfasser über seine Lübecker Versuche an anderer Stelle folgendes mitgeteilt: „In einer Sitzung der Arbeitsgemeinschaft ließ ich nun einige dieser Kinder ihre eidetische Begabung vor allen Mitgliedern beweisen. Ich zeigte den Kindern zunächst ein buntes Bild, das ich auf eine dunkelgraue Pappe geklebt hatte, und ließ es eine Minute lang betrachten. Dann drehte ich das Bild um, so daß die Kinder nun auf die Pappe, die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft dagegen auf das Bild sahen. Alle Kinder behaupteten, das Bild noch ganz deutlich in urbildmäßiger Färbung zu sehen. Nur ein älteres Mädchen erklärte, die Farben seien ganz blaß, fast grau. Ich forderte nun die Kinder auf, zunächst das Bild genau zu beschreiben und fragte bis in die kleinsten Einzelheiten hinein. Die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft konnten dabei nachprüfen, ob die Angaben stimmten. Ich ließ auch die Stellen bezeichnen, an der sich bestimmte Gegenstände des Bildes befanden, und es war überraschend, wie richtig die Kinder diese Aufgabe lösten. Dabei fiel es auf, daß einige mit den Händen das Licht abblendeten, um ihr subjektives Anschauungsbild deutlicher sehen zu können.

Auf diesem Bilde war eine Steintreppe dargestellt, an deren unterem Ende eine Frau mit einem Krüge auf dem Kopfe stand. Ich forderte jetzt die Kinder auf, in ihrem subjektiven Anschauungsbild doch einmal recht deutlich nachzusehen, ob die Frau nicht die Treppe hinaufsteige. Sofort erklärten mehrere Kinder, ganz deutlich wahrzunehmen, wie die Frau sich bewege. Sie konnten mir auch genau angeben, welche Gegenstände nacheinander durch den sich bewegendenden Krug verdeckt würden. Sie sahen also die Frau wirklich hinaufsteigen.

Ich nahm nun das Bild fort und sagte zu den Kindern: „Schließt die Augen. Ihr seht jetzt einen Zug Soldaten auf der Straße marschieren.“ Die Kinder nickten zustimmend. „Jetzt kommt die elektrische Bahn.“ (Nicken.) „Jetzt ist sie dicht bei den Soldaten.“ (Nicken.) „Was seht ihr nun?“

Das schon genannte Mädchen blendet das Licht mit der linken Hand ab — es hält also die Augen offen — sieht angestrengt auf

die Tischplatte und sagt, während es mit der rechten Hand über den Tisch fährt: „Da, jetzt stoppt die Bahn. Zwei Soldaten gehen hier herum (Fingerzeichen) und die drei anderen hier herum.“

Nun fordere ich die Kinder auf, zum Fenster hinaus auf den Schulhof zu sehen, in dem einige kahle Bäume stehen, und der von einer mäßig hohen Turnhalle abgeschlossen wird. Ich sage: „Ihr seht dort draußen in der Luft einen Elefanten. Könnt ihr mir ihn näher beschreiben?“

Das Mädchen hat zuerst die Augen geschlossen und hält den Kopf geneigt. Dann sagt sie, indem sie hinausguckt: „Ich sehe erst einen Nebel. Der Elefant ist nicht gleich da. Er kommt erst allmählich.“

Ein Junge reckt den Kopf nach dem Fenster und sieht angestrengt hinaus. Er berichtet: „Der Elefant geht auf dem Dach entlang. Jetzt ist er am Schornstein, jetzt ist er am Ende. (Der Junge neigt sich stark zur Seite, damit er ihn durch das Fenster noch sehen kann.) Jetzt zieht er mit dem Rüssel an einem Zweig und verdreht die Augen. Nun geht er zurück, nun geht er hinten runter.“

Als ich die Kinder frage, ob jemandem manchmal solche Bilder sich aufdrängten, auch wenn er sie gar nicht wolle, erzählt der eben genannte Junge — was er schon einige Tage vorher seiner Lehrerin erzählt hatte — ihm käme immer ein Bild, das aus zwei Bildern zusammengemischt wäre. Das eine Bild stelle zwei Chinesen dar, das andere eine Prinzessin aus einem Märchen. Wenn er das Chinesenbild sähe, da käme immer auch das andere Bild dazwischen. Als ich ihn fragte, ob er jetzt das Chinesenbild sähe, da blendet er mit beiden Armen das Licht ab und sieht angestrengt in das mäßige Dunkel. Nach einer Weile sagt er: „Jetzt ist es da, aber nun kommt auch die Prinzessin.“ Und dieses Mischbild drängt sich ihm so auf, daß es manchmal wie eine undurchsichtige Wand vor ihm steht. Neulich beim Fußballspielen — erzählt er — habe er deswegen gar nicht sehen können, daß der Ball auf ihn zukam. Auf einmal sei das Bild wie eine Spiegelscheibe auseinandergebrochen, der Ball sei hindurchgeflogen, ihm ins Gesicht. Die Stücken des Bildes hätten dann „wie Papierschnitzel“ unten am Boden gelegen.

Aus diesem Berichte geht recht deutlich die enge Beziehung zwischen den subjektiven Anschauungsbildern und den Phantasiebildern hervor. Mit einer besonders starken Phantasiebegabung

wird sich meistens auch die eidetische Begabung verbinden. Solche Menschen sind eben imstande, ihre Phantasievorstellungen in subjektive Anschauungsbilder überzuführen. Und es darf angenommen werden, daß sehr viele der bei unsern Wolkenbildversuchen eingezeichneten Bilder solche subjektive Anschauungsbilder gewesen sind. So erzählt Johannes Müller in dem oben genannten Buche, daß er in seiner Jugend auf einer stellenweise geschwärzten und von der Witterung zerfressenen Wand Gesichter ihm bekannter Personen sah. Das entspricht ganz den Figuren in unsern Wolkenbildern.

Als der Mediziner Dr. Walter Jaensch, der Bruder des Psychologen, die als Eidetiker erkannten Personen einer genauen Untersuchung ihrer psycho-physischen Konstitution unterwarf, da fand er unter den Eidetikern zwei deutlich unterschiedene Konstitutionstypen, zwischen denen in gleitendem Übergang Mischtypen liegen: den basedoiden Typ (B-Typ) und den tetanoïden Typ (T-Typ). Der erstere bildet ein verkleinertes Bild der Basedowschen Krankheit, die auf eine Überfunktion der Schilddrüse zurückzuführen ist; der zweite erinnert an die latente Tetanie (Starrkrampf), die auf Funktionsstörungen der Nebenschilddrüsen beruht.

Es ist nun für den Lehrer außerordentlich wichtig, wenn er diese Typen kennt, die für gewöhnlich, wenn sie nicht gerade extreme Fälle darstellen, noch durchaus zu den normalen Kindern zu zählen sind. Die reinen Vertreter des B-Typs sind äußerlich gekennzeichnet durch zarte Haut, großes Glanzauge mit Schwimmendem im Blick, durch große Lebhaftigkeit bei optimistischer Grundeinstellung. Ihre subjektiven Anschauungsbilder sind sehr lebhaft und deutlich, urbildmäßig gefärbt, körperlich, leicht veränderlich und durch den Willen zu beeinflussen.

Die Vertreter des T-Typs zeigen insbesondere gesteigerte Erregbarkeit der peripheren Nerven durch galvanische und mechanische Reize; daneben oft Depressionszustände und Neigung zu Angstzuständen und Zwangsvorstellungen. Ihre subjektiven Anschauungsbilder zeigen einen starren Charakter, erscheinen der Person oft aufgedrängt, sind meist komplementär gefärbt und flächenhaft. Diese störenden Merkmale können dauernd oder vorübergehend durch Kalkzufuhr beseitigt werden oder in schwereren Fällen durch Schilddrüsenpräparate.

Für den Lehrer ist nun die Frage von allergrößtem Interesse,

welche Bedeutung denn die eidetische Forschung für Erziehung und Unterricht hat. Er findet darauf Antwort in den Arbeiten von E. Jaensch und seinen Schülern, z. B. in dem sehr anregenden Buche von Kroh: „Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen.“ Göttingen 1922. Eine recht lesenswerte, solide Zusammenstellung der Forschungsergebnisse bietet Friedrich Wilhelm: „Die Bedeutung der eidetischen Forschung für Erziehung und Unterricht.“ Leipzig 1927, Klinkhardt.

Die Kernfrage lautet: Soll der Lehrer die eidetische Anlage fördern oder unterdrücken? Wenn man bedenkt, daß bei sehr vielen schöpferischen Menschen, insbesondere bei Künstlern, diese Fähigkeit während des ganzen Lebens erhalten bleibt und ihr Schaffen nicht unwesentlich unterstützt, so ist man doch wohl geneigt, mit aller Entschiedenheit zu fordern, die eidetische Begabung der Kinder müsse so sehr als möglich gefördert werden. Es ist ja bekannt geworden, daß namentlich in den jüngeren Altersstufen (12. bis 14. Jahr) die Kinder auch in ihren Schulleistungen im allgemeinen durch subjektive Anschauungsbilder unterstützt werden. Die typischen Eidetiker vom B-Typ sind besonders lebhaft, mitteilungsbedürftig. Sie erzählen höchst anschaulich, zeigen namentlich für die mehr beschreibenden Wissenschaften ein oft erstaunliches Gedächtnis, schreiben lebendig und frisch, beobachten treu und sicher.

Allerdings ist auch die Kehrseite dieser ausgesprochen anschaulichen Begabung nicht zu verkennen. In den mehr abstrakten Fächern zeigen sie sich oft recht wenig leistungsfähig. Ihr Interesse und auch ihre Begabung ist hier oft recht schwach ausgebildet. Statt in solchen Unterrichtsstunden um so aufmerksamer mitzuarbeiten, träumen sie oft vor sich hin. Während der Lehrer schon längst zu einem neuen Gedanken übergegangen ist, ruhen sie noch betrachtend über dem subjektiven Anschauungsbild, das der erste Gedanke in ihnen erweckt hat. So erscheinen sie leicht als Träumer und gedankenträge Faulenzer. Ganz besonders die Vertreter des T-Typs hängen oft ihren düsteren, zwangsmäßig sich aufdrängenden Anschauungsbildern nach mit verstörten, ängstlichen Blicken. Und die Vertreter des B-Typs fallen vielfach dem Lehrer unangenehm auf durch ihr unbeherrschtes, aufdringliches Wesen. Mit glänzenden Augen springen sie von ihren Bänken auf, wedeln mit den Armen in der Luft herum und betteln darum, gefragt zu werden, wenn sie es nicht vorziehen, von selber

drauflos zu reden. Ihr Mitteilungstrieb ist außerordentlich stark entwickelt, und es wäre ein schwerer Fehler, wenn der Lehrer durch kleinliches Zurechtweisen diese Ausdrucksfreude ersticken wollte. Er muß diesen Kindern im Rahmen eines geordneten Unterrichts die Möglichkeit geben, sich irgendwie — sei es in Wort, Schrift oder Handarbeit — durch Ausdruck zu entspannen. Und ein echter Arbeitsunterricht wird dazu immer Gelegenheit bieten. Die Träumer aber wird er ohne niederdrückendes Schelten davon zu überzeugen versuchen, daß durch Willensanstrengung konzentrierte Denkarbeit geleistet werden kann und muß. In den jüngeren Altersstufen wird sich der Lehrer davor hüten, den Unterricht schon abstrakt zu erteilen von den allgemeinen Gesetzen her, statt anschaulich von der einzelnen konkreten Erfahrung her. Denn er weiß, daß das jüngere Kind auf Anschauung, insbesondere auch auf subjektive Anschauungsbilder eingestellt ist, daß es also die abstrakten Regeln noch nicht wirklich einsehen und praktisch verwerten kann. Friedrich Wilhelm sieht gewiß mit vollem Recht einen großen Vorzug der Grundschule gegenüber den Vorschulen darin, daß erstere sich ganz dem Entwicklungszustande des Kindes, insbesondere seiner anschaulichen Einstellung, anpassen will, während die Vorschule schon viel zu früh das Kind in die abstrakte Gesetzmäßigkeit einführen möchte, für die das Kind auf frühen Altersstufen nun einmal noch nicht reif ist, wie auch die oben erwähnten Gedächtnisversuche bewiesen haben.

Und noch ein Punkt muß erwähnt werden: mancher Eidetiker hat so deutliche, plastische subjektive Anschauungsbilder, daß er sie mit der Wirklichkeit verwechseln kann. Solche Kinder erzählen dann von einem Erlebnis, das sich gar nicht ereignet hat. Der Lehrer, der mit den Ergebnissen der eidetischen Forschung nicht vertraut ist, hält dann leicht ein solches Kind für lügenhaft. In Wahrheit liegt ein Irrtum, keine Lüge vor. Und der Lehrer hat die Aufgabe, dem Kinde in ruhiger Weise klarzumachen, daß es sich daran gewöhnen muß, seine Erlebnisse an der Wirklichkeit nachzuprüfen. Also auch in der Verwertung der eidetischen Fähigkeit muß sich der Lehrer als Führer bewähren. Das Ideal wäre zweifellos, daß die Schüler so beeinflußt würden, daß ihre Denkfähigkeit unbeschadet ihrer eidetischen Begabung immer besser entwickelt würde. Denn die höchsten Leistungen werden dann erwartet werden dürfen, wenn ein hoch entwickeltes An-

schauungsvermögen dem Intellekt eine reiche Fülle anschaulichen Stoffes zur denkenden Verarbeitung darbietet.

7. Suggestibilität.

Wir haben schon an anderen Stellen von Suggestion und Suggestibilität gesprochen, z. B. im Zusammenhang der Erörterungen über Anpassung und anpassender oder angleichender Reaktion. Die Suggestibilität erscheint dann als die Fähigkeit, sich in seinem seelischen Verhalten der Umwelt anzupassen. In einem Aufsatz: „Suggestion und Suggestibilität in Kindheit und Jugendalter“ in dem von H. Küster herausgegebenen Sammelwerke: „Erziehungsprobleme der Reifezeit“, Leipzig 1925, Quelle & Meyer, hat sich W. Stern ausführlicher über dieses auch für den Lehrer sehr wichtige Thema ausgesprochen. Es handelt sich dabei nicht um die Suggestionen eines Hypnotiseurs, der sein Wollen auf einen Hypnotisierten, d. h. in den Zustand der Lähmung seiner Selbständigkeit Versetzten, überträgt. Sondern es sind die *normalpsychologischen* Suggestionen gemeint, also solche Fälle, in denen normale, gesunde Menschen bei wachem Bewußtsein Taten, Willensrichtungen, Gefühle, Überzeugungen usw. übernehmen, die sie eigentlich selber erarbeiten sollten. Daß eine absolute Selbständigkeit bei keinem Menschen weder möglich noch wünschenswert ist, läßt sich leicht einsehen. Wir alle sind Glieder einer Kulturgemeinschaft und darauf angewiesen, ihre Werte zu übernehmen, ohne auf allen Gebieten wieder von vorn anzufangen. Das würde unsere Energie bald erschöpfen.

Nun weist aber Stern mit Recht darauf hin, daß in der Suggestion als wesentliches Merkmal noch das Moment der Bewußtseinstäuschung liegt: der einer Suggestion Unterlegene bildet sich nämlich ein, die von ihm nur übernommene Verhaltensweise stamme aus ihm selber. So gelangt Stern zu der Definition: „Suggestion ist die Übertragung einer Stellungnahme unter der Illusion einer eigenen, selbständigen, spontanen Stellungnahme“ (S. 45). Dabei verstehen wir unter Stellungnahme die verschiedenartigsten Verhaltensweisen, z. B. Wahrnehmen, Erinnern, Fühlen, Überzeugtsein, Handeln usw. Wenden wir uns nun diesen einzelnen Gebieten zu.

Da haben wir zunächst die *Wahrnehmungssuggestionen*. Der Verfasser hat wiederholt die folgenden Versuche gemacht: eine Flasche mit Wasser, die die Aufschrift „Äther“ trägt,

wird auf das Pult gestellt. Nun sagt der Lehrer zu den Kindern: „Ich werde diese Ätherflasche jetzt entkorken und ihr werdet bald den Äther riechen. Wer ihn ganz deutlich wahrnimmt, mag die Hand heben.“ Damit entkorkt er die Flasche. Regelmäßig heben ungefähr 20 % der Schüler die Hand. Sie bildeten sich ein, den Äther zu riechen. Vielleicht hatten einige von ihnen subjektive Geruchsempfindungen, sogen. olfaktorische Anschauungsbilder, die bei Eidetikern öfter vorkommen. So erlebte der Verfasser bei Gelegenheit einer gesellschaftlichen Zusammenkunft, daß auf der Straße plötzlich die Feuerwehr auf fuhr und in der Nebenstraße Halt machte. Sofort stellten zwei Damen der Gesellschaft fest, daß sie vom geöffneten Fenster aus deutlich den Brandgeruch wahrnehmen könnten. In Wahrheit handelte es sich um blinden Feuerlärm.

Auch auf dem Gebiete der Geschmackswahrnehmungen kommen solche Suggestionen vor. Der Verfasser hat öfter folgenden Versuch ausgeführt: er stellte auf das Pult zwei Gläser mit reinem Wasser und sagte zu den Schülern, die er vorher aufgefordert hatte, recht sorgfältig die beiden kleinen Finger unter der Wasserleitung zu waschen: „In dem einen Glase ist sehr stark verdünntes Zuckerwasser, in dem andern reines Wasser. Kommt vor und prüft mit dem kleinen Finger und schreibt auf, in welchem Glas das Zuckerwasser ist.“ Wiederum glaubte annähernd ein Fünftel aller Kinder, den Zucker zu schmecken. Auch hier werden subjektive Geschmacksempfindungen, sogen. gustatorische Anschauungsbilder beteiligt sein. Jedenfalls sind sie aber die Wirkung einer Suggestion.

Sieht sich nun der Lehrer die Kinder genauer an, die solchen Wahrnehmungssuggestionen auf den einzelnen Sinnesgebieten (Gesichts-, Gehörssinn usw.) unterliegen, so findet er im allgemeinen zwei Gruppen: die Unkritischen, die er als schlechte Beobachter und mittelmäßige Intelligenzen kennt, und die Phantasievollen, die oft sehr begabt sind, ja zu den Besten der Klasse gehören. Eine eindeutige Beziehung zwischen der Suggestibilität, d. h. der Fähigkeit, Suggestionen zu unterliegen, und der Intelligenz läßt sich jedenfalls auf diesem Gebiete der Wahrnehmungen nicht nachweisen. Und das Alter der Kinder spielt, wie wir noch hören werden, eine große Rolle. Wir betrachten nun die Erinnerungssuggestionen. Der Verfasser ließ in einer Klasse ein Zehnpfennigstück umhergehen

mit der Anweisung, es recht genau zu betrachten. Als es zu ihm zurückgelangt war, zeichnete er das Geldstück mit der Zahlenaufschrift an die Tafel und sagte: „Ihr werdet am Rande des Geldstückes deutlich einen Einschnitt gesehen haben. Zeichnet euch das Bild hier ab und gebt die Stelle an, an der der Einschnitt war.“ Diesmal gaben fast die Hälfte aller Schüler den Einschnitt an, der gar nicht da war. Sie waren in ihrer Erinnerung der Suggestion unterlegen, die in der Frage lag („Wo war der Einschnitt?“). Die Erinnerungen lassen sich noch viel leichter beeinflussen als die Wahrnehmungen, weil sie ja weniger klar und bestimmt sind. Dabei spielt die *Suggestivfrage* eine wichtige Rolle, d. h. eine solche Frage, „bei der durch Frageinhalt oder -ton eine bestimmte Antwort nahegelegt wird“. Diese Suggestionenwirkungen, die bei Zeugenaussagen vor Gericht eine große Bedeutung gewinnen können, hat Stern schon vor mehr als 20 Jahren untersucht in seinem Buche: „Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörprodukt.“ Leipzig 1904, Barth. Und neuerdings hat er ein Buch herausgebracht: „Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen.“ Leipzig 1926, Quelle & Meyer. Bei der großen Wichtigkeit dieser Frage für den Lehrer wollen wir sie etwas genauer betrachten. Stern berichtet über die erwähnten Aussageversuche folgendes (S. 47): „Den Umfang dieser Suggestionenwirkungen konnten wir schon vor zwei Jahrzehnten exakt durch psychologische Aussageexperimente nachweisen, indem wir ein Bild Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gezeigt haben. Es war ein ganz einfaches Bild einer Bauernstube. Wir sagten: seht euch das Bild genau an, damit ihr nachher erzählen könnt, was drauf war. Unmittelbar nach der Betrachtung, dann wieder nach einigen Tagen mußten nun die Erinnerungen an das Bild wiedergegeben werden durch spontane Erzählungen und durch Beantwortung von Fragen, bei denen die Erinnerung zum Teil suggestiv beeinflußt wurde. Es wurden nämlich Vexierfragen im Erwartungstone eingestreut, z. B.: Lag auf dem Tisch nicht eine Tischdecke? Hatte der Junge nicht eine Jacke an? usw. Alles das war in Wirklichkeit nicht auf dem Bilde zu sehen. Und trotzdem zeigt es sich, daß eine große Reihe von Fragen mit ja beantwortet werden, und zwar nicht etwa erst nach Wochen und Monaten, sondern unmittelbar, nachdem eben das Bild aus den Händen gelegt worden war. Wenn jemand längere Zeit ein Bild sich angesehen hat mit dem Bewußtsein, daß er nachher den In-

halt erzählen soll, und nun gefragt wird: Ist da nicht ein Schrank auf dem Bilde zu sehen? — dann sollte man es für undenkbar halten, daß er den nicht vorhandenen Schrank gutgläubig bejaht. Und doch kommt es oft genug vor. In einem Falle ist uns sogar folgendes begegnet: Wir fragten: War da nicht ein Schrank auf dem Bilde? — „Ja.“ Wo stand der Schrank? „In der rechten Ecke.“ War er ein- oder zweitürig? „Zweitürig.“ Welche Farbe hatte er? „Er war braun.“ Was stand auf dem Schrank? „Ein Blumenstrauß.“ Wenn wir noch weiter gefragt hätten, wäre die Verfälschung der Erinnerung noch beliebig weiter geführt worden. Und wenn dasselbe Mädchen nach einigen Wochen aufgefordert worden wäre, noch einmal spontan den Inhalt des Bildes zu berichten, sie würde vielleicht den suggerierten Schrank mit all dem suggerierten Drum und Dran beschrieben haben, als ob es ihre eigenste und sicherste Erinnerung wäre. Wir stehen hier an einem Punkt von ganz eminenter Bedeutung. Es werden die Erinnerungen durch solche suggestive Fragen in einer Weise gefälscht, von der wir uns früher gar keine Vorstellung machten.“

Wenn wir bedenken, wie häufig Lehrpersonen — oft völlig unschuldigerweise — in ein Gerichtsverfahren wegen sittlicher Vergehen gegen Jugendliche verwickelt werden, und welche Rolle dabei das Zeugnis der betreffenden Kinder spielt, so können wir ermaßen, daß die Sternschen Untersuchungen gerade bei Sittlichkeitsprozessen die strengste Beachtung finden müßten. Stern ist oft als Sachverständiger hinzugezogen worden und berichtet über einen solchen Fall: „Angeklagt war ein Lehrer, daß er sich an Schulmädchen vergangen haben sollte. Die Aussagen der Mädchen klangen zum Teil sehr belastend, bis dann der Kriminalwachtmeister auch als Zeuge vernommen wurde, der die ersten Vernehmungen angestellt hatte. Da bat ich den Vorsitzenden, er solle einmal fragen, wie er das gemacht habe. „Ja, ich habe die Mädchen sehr eindringlich gefragt.“ Vorsitzender: Wie haben Sie gefragt? „Ich habe zum Beispiel gefragt, hat er nicht an deinem Körper so auf- und abgehende Bewegungen gemacht? Da haben sie „ja“ gesagt.“ Diese auf- und abgehenden Bewegungen spielten dann eine ganz entscheidende Rolle in den späteren Aussagen. In der Hauptverhandlung haben nun aber einige Mädchen die Sicherheit ihrer Angaben ganz erheblich eingeschränkt, auch zugegeben, wie sehr sie unter jenem Fragezwang gestanden haben. So gelang es mir, in diesem Falle einmal nach-

zuweisen, daß die suggestive Art des Fragens durch den Kriminalwachtmeister zum großen Teil erst den Untergrund zu der Anklage gegeben hatte, und der Mann wurde auf Grund der Unbeweisbarkeit der Beschuldigung freigesprochen. Wäre hier nicht ein Psychologe anwesend gewesen, so wäre er wohl verurteilt worden“ (S. 48).

Wie unzuverlässig kindliche Zeugenaussagen im allgemeinen sind, das hat der Lehrer H. Michel in einem Aufsatz: „Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht“, Päd. Magazin, Heft 312, 1907, durch ein Experiment bewiesen. Michel mußte einen Schüler wegen wiederholter Faulheit züchtigen, benachrichtigte aber vorher einen Kollegen und seinen Lokalschulinspektor, schrieb sich die Worte genau auf, die er zu dem zu züchtigenden Kinde sagen wollte, ließ dann den betreffenden Jungen im Beisein seiner fünfzehn Kameraden vor das Lehrerpult kommen und gab ihm drei leichte Stockschläge auf das Gesäß. Eine Stunde später kamen dann der Verabredung gemäß der Lokalschulinspektor und der Kollege des Lehrers, und nun fand eine Untersuchung des Falles statt, wobei die Kinder den Eindruck hatten, ihr Lehrer werde wegen Überschreitung des Züchtigungsrechts ins Verhör genommen. Die fünfzehn Kameraden des Gezüchtigten wurden einzeln gefragt. Welches Ergebnis zeigte sich? Auf die Frage: Wer ist gestraft worden? nannten vier Schüler einen falschen Kameraden; ein Kind gab eine unbestimmte Antwort. Auf die Frage: Wofür hat er die Strafe erhalten? wußten nur vier Schüler eine richtige Antwort zu geben. „Womit hat der Lehrer gezüchtigt?“ Fünf falsche und eine unbestimmte Antwort. „Wieviel Schläge hat der Knabe bekommen?“ Zehn falsche und zwei unbestimmte Antworten, also nur drei richtige. Im ganzen wurden auf achtzehn Fragen ungefähr ebensoviel falsche als richtige Antworten gegeben.

Eine dritte Form der Suggestion ist die Gefühlssuggestion. Wenn z. B. ein kleines Kind weinend zur Mutter kommt, weil es sich an den Kopf gestoßen hat, da braucht die Mutter nur zu pusten, und das Kind fühlt keine Schmerzen mehr. Wenn umgekehrt die Mutter ihr Kind, das vielleicht hingefallen ist, nun wehleidig bejammert und immer wieder fragt: Wo tut es denn weh?, da suggeriert sie dem Kleinen die Unlustgefühle immer wieder auf. Noch mehr muß davor gewarnt werden, durch Furchtsuggestion (da kommt der schwarze Mann!) die

Kinder in Angst zu jagen. Und auch die oft recht weitgehenden Androhungen, die die Eltern für richtig halten, wenn ihr Kind sich sexuelle Verirrungen, z. B. Selbstbefriedigung, hat zuschulden kommen lassen, stiften meist mehr Schaden als Nutzen. Freud behauptet, daß durch solche Angstsuggestionen Verdrängungen (Kastrationskomplex!) und neurotische Erkrankungen hervorgerufen werden können.

Daß namentlich in den politischen und konfessionellen Kämpfen auch *Gesinnungssuggestionen* eine große Rolle spielen und immer gespielt haben, ist bekannt. Und jeder Lehrer kann beobachten, wie besonders suggestiv wirkende Kinder, die gewöhnlich auch die Führer sind, ihre Anschauungen und Gesinnungen auf die ganze Klasse übertragen. Oftmals ist es aber auch die Klasse als *Masse*, die suggerierend auf die einzelnen einwirkt. Dann benehmen sich auch Kinder, die der Lehrer als charaktervoll und verständig kennt, oft höchst kindisch und unbesonnen. Dann zeigt sich die Richtigkeit des Satzes, daß sich in einer Masse von Menschen, sobald sie eben als unverantwortliche Masse wirkt, die Intelligenzen subtrahieren, die Affekte dagegen addieren. Nur auf solche Weise wird der Lehrer sich das oft gar nicht verständliche rohe und rücksichtslose Benehmen einer Klasse erklären können, die sich aus Kindern zusammensetzt, die einzeln betrachtet einen höchst sympathischen Eindruck machen.

Die Suggestibilität der Kinder nimmt im allgemeinen mit zunehmendem Alter ab. So hatten die Suggestivfragen bei dem oben erwähnten Bauernstubenbild bei 7jährigen Kindern viel größeren Erfolg (50 % erlagen der Suggestion) als bei den 14jährigen (nur 20 % ließen sich täuschen). Freilich tritt in der Pubertätszeit, die ja überhaupt eine Zeit gesteigerter Aufwühlbarkeit und Beeinflußbarkeit ist, in der Regel eine Verstärkung der Empfänglichkeit für Suggestionen ein. Das hängt mit seelischer Labilität der Jugendlichen eng zusammen und muß namentlich bei Sexualprozessen berücksichtigt werden, wovon noch die Rede sein wird.

Daß nicht jeder Mensch gleich stark suggestibel ist, kann man leicht feststellen. Man wird sich aber hüten müssen zu glauben, daß ein Mensch, der auf einem bestimmten Erlebnisgebiet leicht Suggestionen unterliegt, diese Eigenschaft nun auch auf allen anderen Gebieten zeigt. Stern sagt: Die Suggestibilität kann als *Spezialeigenschaft* auftreten, namentlich auf Ge-

bieten, die der Betreffende nicht recht beherrscht, auf denen er also unsicher ist. Das muß der Lehrer natürlich auch bei seiner Beurteilung der Kinder berücksichtigen.

Für den Menschenbildner ist nun die Frage von großer Bedeutung: Welche Rolle darf die Suggestion in der Erziehung spielen? Soll der Lehrer suggestiv veranlagt sein, und in welchem Umfange soll er von seiner Suggestivität Gebrauch machen? Darauf gibt Stern eine Antwort, die den Kern der Frage trifft. Er schreibt (S. 55): „Soll der Pädagoge Suggestivität besitzen und ins Spiel setzen? Zweifellos! Denn man kann nicht alle erforderlichen pädagogischen Wirkungen durch Befehlen und Verboten, ebensowenig aber durch logisches Beweisen und Selber-erarbeiten-lassen erzielen. Dazwischen liegt der berechtigte Geltungsbereich der suggestiven Einflüsse. Der Pädagog muß suggestiv sein, in moralischer Hinsicht als Erzieher: gewisse Verhaltens- und Gesinnungsweisen muß er einfach durch sein Vorbild wirken lassen und auf seine Schüler übertragen. Er muß aber auch suggestiv sein in geistiger Hinsicht als Lehrer. Wenn die Schule mit der Einführung des Schülers in die Wert- und Gesinnungsgebiete — seien diese nun religiöser, künstlerischer, nationaler, historischer Art — warten wollte, bis der Schüler sich auf Grund eigenen Quellenstudiums und selbständigen Urteilens eine völlig unbeeinflusste Meinung bilden könnte, er würde zu den meisten dieser Wertungen überhaupt nicht kommen; oder er würde, wenn die Schule versagt, irgendwelchen anderen, unkontrollierbaren Suggestionen preisgegeben sein. Es ist also gar nicht anders möglich, als daß auch im Unterricht suggestiv gearbeitet wird.“ Freilich fordert Stern, daß die Suggestion in der Erziehung eine *a b n e h m e n d e G r ö ß e* sei. Und er weist auf die Gefahren hin, die mit ihr verbunden sein können. So muß der Lehrer sich immer bewußt bleiben, daß er mit allem, was er redet und tut, mit seinen guten und schlechten Eigenschaften und Gewohnheiten auch dann oder vielleicht *g e r a d e* dann auf die Schüler suggestiv wirkt, wenn er gar keine pädagogische Absicht damit verbindet. Er soll sich auch immer darüber klar sein, daß andere, vom Lehrer nicht kontrollierte Einflüsse als „geheime Miterzieher“ von starker suggestiver Wirkung sein können. Und er soll niemals mit dem suggestiven Einfluß, den er auf die Schüler auszuüben vermag, Mißbrauch treiben. Nur wenn er seine Überlegenheit in den Dienst der echten Bildung stellt, ist er ein wahrer Führer. Wer sich

aber seiner Suggestivität bedient, um den Kindern gegenüber seine Macht zu genießen, der ist ein Verführer.

8. Sexualität.

Unter Sexualität im weiteren Sinne verstehen wir das Streben und die Fähigkeit, sexuelle Lust (Libido) zu gewinnen. Sie ist, wie alle Dispositionen, psychophysich-neutral, d. h., sie wirkt sich ebenso auf dem Gebiete des Körperlichen wie des Seelischen aus. Psychisch gesehen, tritt sie uns als ein Komplex von Erlebnissen und Trieben entgegen, die durch die Libido ihre charakteristische Färbung erhalten. Körperlich betrachtet, erscheinen sie als Organe und Organfunktionen, die der Libidogewinnung dienen. Beide Erscheinungskomplexe stehen als Teilmomente des einheitlichen Zielstrebens der sexuell sich auswirkenden Person in einem Zweck- und Wirkungszusammenhang.

Es muß nun als ein großes Verdienst Freuds angesehen werden, daß er uns tieferen Einblick in das Sexualeben des Kindes gegeben hat. Wer als sexuell nur das gelten läßt, was sich auf den Fortpflanzungsakt bezieht, der wird es freilich ablehnen müssen, daß man überhaupt von kindlicher Sexualität spricht. Er wird sagen: da die Geschlechtsorgane erst in der Pubertätszeit funktionsreif werden, so kann in der frühen und mittleren Kindheit überhaupt nicht von Geschlechtererlebnissen die Rede sein. Nun hat aber Freud den Begriff des Sexuellen so erweitert, daß er das kindliche und auch das perverse Sexualeben mit in sich schließt. Sexuell ist nach seiner Auffassung alles, was nach Gewinnung von Libido zielt, d. h. also nach solcher Art von Lust, wie sie bei der Vereinigung der Geschlechter im Geschlechtsakt erlebt wird. Und nach solcher Lust, so behauptet Freud, strebt das Kind vom ersten Augenblicke seines Lebens an.

Schon der Säugling sucht solche sexuell gefärbte Lust und findet sie beim Saugen an der Mutterbrust, wie Freud lehrt. Und wenn ihm diese Lustquelle nicht fließt, dann sucht er sich einen Ersatz am eigenen Körper. Die kindliche Sexualität ist also zunächst immer autoerotisch. Und zwar ist zunächst der Mund die erogene Zone, d. h. diejenige Körperstelle, die als Quell sexueller Lust benutzt wird. Das Lutschen ist dem Säugling ein Ersatz für das Saugen. Und auch in späteren Jahren pflegen manche Kinder noch im Lutschen Lustbefriedigung zu suchen. Ja sogar Erwachsene können manchmal diesen Lustquell

nicht entbehren. So berichtet z. B. eine hochgebildete junge Dame von sich, daß sie sich einen genußvolleren Zustand gar nicht denken könne, als wenn sie ihren Lutsfinger im Munde habe. Und das Küssen ist doch auch als solch ein Versuch zu deuten, den Mund als erogene Zone zu verwenden.

Auf diese von Freud sogenannte orale Phase (os = Mund), in der also der Mund hauptsächlich als Lustquell dient, folgt im frühen Kindesalter bald die anale Phase (anus = After), in der das Kind entdeckt, daß auch der After als erogene Zone dienen kann. Und nun setzt das Betasten dieser Region am eigenen oder fremden Körper ein, mit dem sich meist auch ein stark ausgebildeter Schautrieb verbindet. Es ist bekannt, wie gern namentlich jüngere Kinder den Abort gemeinsam besuchen. Wer möchte daran zweifeln, daß die in solchen Fällen gesuchte Lust sexuell gefärbt ist? Es liegt auch recht nahe, zu vermuten, daß in dieser Phase schon der Keim zur Homosexualität gelegt werden kann, wenn nämlich diesem anal gerichteten Trieb nicht von seiten der Erzieher entgegengewirkt wird.

Und an die anale Phase schließt sich schon sehr bald die phallische Phase, in der das Kind die Geschlechtsorgane als erogene Zone entdeckt. Aus dem Betasten und Beschauen kann dann leicht ein Manipulieren werden, das zur Selbstbefriedigung führt, so daß das Kind schon früh der Onanie verfällt. Wenn in solchen Fällen die Eltern mit schweren Bedrohungen das Kind einzuschüchtern und auf den rechten Weg zu bringen suchen, wenn sie insbesondere androhen, dem Kinde würde das Geschlechtsglied abgeschnitten, so kann das zu bedenklichen Störungen des kindlichen Seelenlebens und zu Verdrängungen führen (Kastrationskomplex).

Wenn wir unter perverser Sexualität diejenige verstehen, die auf das Fortpflanzungsziel verzichtet, so können wir also sagen: die kindliche Sexualität ist autoerotisch und pervers. Und es ist bemerkenswert, daß Freud in allen Perversitäten der Erwachsenen nicht Entartungserscheinungen, sondern Rückschläge in die Zustände der Kindheit sieht. Es wurde nun schon an anderer Stelle kurz angedeutet, daß Freud dem sogenannten „Ödipuskomplex“ sehr große Wichtigkeit zumißt. Schon in der frühen Kindheit zeigt das Kind nach Freuds Auffassung eine sexuell gefärbte Hinneigung zum andersgeschlechtlichen Elternteil mit Eifersuchtseinstellung gegen den

gleichgeschlechtlichen. Sie kommt dem Kinde wohl kaum deutlich zum Bewußtsein und verfällt auch sehr bald in der mittleren Kindheit der Verdrängung, wie ja diese Zeit überhaupt bei vielen Kindern eine Phase sexueller Latenz bedeutet. In der Pubertätszeit aber, die physiologisch durch die Reifung der Geschlechtsorgane charakterisiert ist, macht sich nun diese verdrängte inzestuose Neigung wieder geltend. Jetzt zeigt sich am Jüngling eine ritterliche und schwärmerische Liebe zur Mutter, die — wie Freud zugibt — aufs Geistige gerichtet ist, der also das eigentlich Sexuelle fehlt. Dem Vater gegenüber nimmt in dieser Zeit der Jüngling eine gespannte Haltung ein, die sich bis zur offenen Feindseligkeit steigern kann. Und umgekehrt liegen die Verhältnisse beim Mädchen. Und Freud glaubt nun auf Grund sehr vieler Erfahrungsfälle und gründlicher Untersuchungen behaupten zu können, daß alle Jugendlichen, die sich von dieser unnormalen und verbotenen Bindung nicht lösen und ihre Libido nicht an einen fremden Menschen anderen Geschlechts heften können, in Gefahr sind, der Perversität und der Neurose zu verfallen.

In dieser Freudschen Sexualpsychologie vermißt man eine wichtige Unterscheidung, die Spranger in seiner „Psychologie des Jugendalters“ mit allem Nachdruck betont: die Unterscheidung zwischen Erotik und Sexualität. Während alles sexuelle Erleben letzten Endes in körperlichen, libidinösen Erregungen begründet ist, ist die Erotik nach Sprangers Auffassung eine ganz überwiegend seelische Form der Liebe und zwar von ästhetischem Grundcharakter. Sie zielt nicht auf körperlichen Besitz, sondern auf E i n f ü h l u n g in die als schön und anmutig erlebte körperliche Erscheinung des anderen, in der sie den Ausdruck seiner Seele sucht. In diesem Erlebnis der Schönheit des beseelten Leibes, also im erotischen Erlebnis, sieht Spranger die Urform des Schönheitserlebnisses überhaupt. Dieser schöne Leib wird nicht sinnlich begehrt. Aber er wird angeschwärmt. Im phantasiebeschwingten Schwärmen lebt sich diese Erotik aus. Und sie kann von der Liebe zur beseelten, anschaulich gegebenen Liebe aufsteigen zur Liebe zur r e i n g e i s t i g e n Schönheit. Solche Erotik treibt zur Idealisierung des geliebten Gegenstandes. Sie ist an die physischen Geschlechtsunterschiede nicht gebunden. Sie ist scheu und schamhaft und meidet ängstlich jede körperliche Berührung. Im tiefsten Wesen liegt ihr die

Polarität zweier Seelenformen zugrunde, die zur Verschmelzung drängen: der *naiven*, als dem weiblichen Prinzip, und der *rationalen*, als dem männlichen Prinzip. Beide sind in jedem Individuum enthalten, aber eine überwiegt. Ihre Verschmelzung also wird in den erotischen Beziehungen der Jugendlichen gesucht.

Spranger spricht zunächst vom Eros unter *Gleichaltrigen* des gleichen Geschlechts. Er hält es für wahrscheinlich, daß solche gleichgeschlechtliche Erotik für alle Menschen eine *normale Durchgangspphase* ist. Sie hat mit Sexualität noch nichts zu tun. In solchen schwärmerischen Freundschaften zwischen Jünglingen untereinander und jungen Mädchen untereinander sucht immer der eine den anderen zu idealisieren. Aber er sieht in ihn das eigene Ideal hinein, diejenigen Züge, die er in sich selber sucht und wünscht. Und darin liegt ein hoher erzieherischer und bildender Wert. Der Jugendliche wächst an seinem Ideal und bildet sich am Austausch gemeinsam erlebter Werte.

Die Polarität zwischen der *naiven* und der *rationalen* Seelenform tritt deutlicher zu Tage bei den erotischen Beziehungen zwischen *Verschiedenaltrigen* des gleichen Geschlechts, also zwischen Mann und Jüngling, Jüngling und Knaben, Jungfrau und Mädchen. Hier sucht sich der Ältere an der *naivknospenden* Seelenform des Jüngeren und der Jüngere an der *straff zusammengerafften* Rationalität des Älteren emporzubilden. Und Spranger glaubt, daß nicht zuletzt aus diesem Eros die Jugendbewegung geboren ist. Das Geheimnis manches echten Führers liegt hier verborgen. Und es ist sicher, daß namentlich beim *ästhetisch eingestellten* Lehrer beiderlei Geschlechts der Eros die Beziehungen zu seinen gleichgeschlechtlichen Schülern färbt und adelt und recht bedeutsam am Bildungserfolge beteiligt ist.

Die erotischen Beziehungen zwischen *Gleichaltrigen* verschiedenen Geschlechts machen drei typische Entwicklungsphasen durch: 1. In den ersten zehn Jahren verhalten sich normale, gesunde Kinder im allgemeinen gegen die Verschiedenheiten des Geschlechts ziemlich unbefangen. Das kommt auch in den Klassen zum Ausdruck, in denen Kinder beiderlei Geschlechts unterrichtet werden. Sie verkehren ganz unbefangen miteinander. Zwar sondern sie sich in den Pausen schon frühzeitig (im 2. und

3. Schuljahr) voneinander ab und spielen meistens getrennt. Aber das liegt doch mehr in dem verschiedenartigen Charakter ihrer Spiele als in einem bewußt betonten Geschlechtsgegensatz. Im 4. Schuljahr treten trotz vorhandenem Gemeinsamkeitsgefühl die Gegensätze deutlicher hervor, wie der Verfasser in seinem Buche „Psychologie der Schulklasse“, Zickfeldt, 1927, S. 98 usw., belegt hat. 2. In der Zeit etwa vom 10. bis zum 14. Jahre erwacht mit dem Verlangen nach sexueller Aufklärung auch das nur dunkel bewußte Interesse am andersgeschlechtlichen Menschen. Aber es versteckt sich hinter einem ablehnenden, oft sogar feindseligen Wesen. In diesem Alter fühlt sich der Junge in seiner Würde verletzt, wenn man ihm nachsagt, er spiele mit Mädchen. Und die Mädchen sehen mit gemachter Geringschätzung auf die „dummen Bengel“ herab. 3. In der Reifezeit wird nun mit dem Einsetzen der erotischen Schwärmerei auch das Verhältnis zum anderen Geschlecht geändert. Jetzt setzt bei den mehr oberflächlich Gearteten der Flirt ein, während sich die Innerlichen oft sehnsuchtsvoll in scheuer Ferne vom anderen Geschlecht halten.

Schließlich kommen noch die erotischen Beziehungen zwischen verschiedenen altrigen verschiedenen Geschlechts in Frage. Die Schwärmereien der Mädchen für ihren Lehrer gehören hierher. Und Spranger will auch die Liebesbeziehungen der Kinder zum andersgeschlechtlichen Elternteil durchaus im Erotischen suchen, die Freud — wie wir hörten — ins unbewußt Sexuelle verweist. Daß solche Erotik junger Männer zu älteren, edlen, gereiften Frauen eine besonders starke emporbildende Kraft besitzt, ist aus der Geschichte schöpferischer Menschen (Goethe, Schiller usw.) bekannt und wird von Spranger mit Recht hervorgehoben.

Neben diesem erotischen Erleben kann sich nun in der Seele des Jugendlichen auch schon das sexuelle einstellen. Beide gehen dann zunächst nebeneinander her. Dieses sexuelle Erwachen ist im Jugendalter meist verbunden mit Grauen und Entsetzen. Spranger übernimmt von Nietzsche die Gegensätze des Apollinischen und Dionysischen, um das Wesen der Erotik und Sexualität zu kennzeichnen. „Es ist beim Sexuellen ähnlich wie beim Erotischen: auch im Sexuellen liegt immer ein Stück von Weltgeheimnis drin. Während aber das Erotische in die apollinische Lichtseite emporweist, scheint das Sexuelle in die diony-

sische Nachtseite hinabzuführen. Erst wo beides restlos eins wird, ist es anders.“ „Psychologie des Jugendalters“, 4. Aufl. 1925, S. 111. Der Sinn der Natur ist erst erfüllt, wenn Erotik und Sexualität, d. h. wenn Seelenverschmelzung und körperliche Vereinigung in einem einzigen Erlebnis zusammentreffen. Aber es ist nun die Tragik des Jugendalters, daß der Leib zunächst für dieses Erlebnis noch nicht reif ist. Zwar fangen jetzt die Geschlechtsorgane an zu funktionieren. Aber eine sexuelle Hingabe kann sich noch nicht zum erotischen, durchgeistigten und beseligenden Erlebnis erheben. Sie bleibt bloßes sinnliches und darum gemeines Genießen. Und die echte Erotik soll nun gerade eine Schutzwehr sein gegen dieses Hinabsinken ins Gemeine. Sie soll zur Sublimierung des Geschlechtstriebes führen, wie Freud lehrt, d. h. dieser Trieb, der doch seinem Wesen nach ein Schöpfertrieb ist, soll sich in kulturschöpferischer Betätigung auswirken. Aber solche Sublimierung ist nicht bei allen Jugendlichen möglich. Sie finden in sich Hemmungen, die eine schrankenlose normale Befriedigung des Geschlechtstriebes verbieten, während sie andererseits auch nicht die Fähigkeit besitzen, ihn ins Kulturschöpferische abzulenken. Ihnen eröffnen sich nach Freud zwei Möglichkeiten:

1. Der normal nicht zu befriedigende Geschlechtstrieb sucht sich eine abnorme, p e r v e r s e Befriedigung, ohne vom Ich aus einen Widerstand zu finden. Solche Menschen können bis auf ihre Perversionen ganz gesund sein, insbesondere brauchen sie keine Neurotiker zu sein. Sie leiden gar nicht eigentlich unter ihrer Perversität und erscheinen in jeder anderen als geschlechtlichen Beziehung vielleicht als ganz normal, sind vielleicht auch höchst leistungsfähig auf ihren Arbeitsgebieten. Hans Blüher hat bekanntlich behauptet, daß die I n v e r t i e r t e n (Homosexuellen) für den Aufbau der Kultur ganz besonders wertvoll seien. Und er will die Homosexualität als die jugendgemäße Form der Sexualität bewertet und gepflegt wissen und leitet aus ihr z. B. die Wandervogelbewegung ab. Wir kennen schon die ganz anders gerichtete Auffassung Springers. Diese Homosexuellen suchen ihr Sexualstreben am gleichgeschlechtlichen Partner auf die oder jene Weise (After oder Genitale) zu befriedigen. Ihnen steht die Gruppe der Perversen gegenüber, die zur Befriedigung ihres Sexualtriebes zwar des anderen Geschlechts bedürfen, aber auf die Vereinigung der Genitalien verzichten, indem sie das Genitale des Partners

durch andere Körperteile ersetzen (Mund, After usw.) oder die Sexualbefriedigung schon bei Handlungen finden, die normalerweise den Geschlechtsakt nur einleiten oder vorbereiten (Beschauen, Betasten, Entblößen usw.). Schließlich seien diejenigen Formen der Perversität genannt, bei denen es zwar zur Vereinigung der getrennten Geschlechter kommt, aber immer nur unter besonderen, seltsamen oder gräßlichen Umständen: *Sadismus*, der zum geschlechtlichen Genuß nur gelangt, wenn er den sexuellen Partner dabei quält; *Masochismus*, der die Geschlechtsbefriedigung nur dann genießen kann, wenn er von seinem sexuellen Partner gedemütigt, z. B. geschlagen wird.

2. Der normal nicht zu befriedigende Geschlechtstrieb sucht sich eine abnorme, perverse Befriedigung, erfährt aber bei seinem Streben den Widerstand des Ich. Das perverse Streben wird ins Unbewußte verdrängt und sucht sich nun eine entstellte Ersatzbefriedigung, die es in den Symptomen der Neurose findet.

Wenden wir uns jetzt der Frage zu: in welchen Formen tritt denn die kindliche und jugendliche Sexualität dem Lehrer entgegen? so legen wir den Finger auf eine wunde Stelle des Erziehungs- und Bildungsorganismus. Die Verhältnisse liegen nämlich zur Zeit im wesentlichen noch so, daß sich die Schule diesem Lebensgebiete gegenüber blind stellt. Sie tut so, als ob es eine sexuelle Not der Jugend nicht gäbe, und als ob jedenfalls die Schule nicht verpflichtet sei, auf sie Rücksicht zu nehmen. Und doch ist der breiten Öffentlichkeit jetzt der Blick aufgegangen für die schweren Schädigungen, die aus einer solchen Nichtachtung durch Schule und Elternhaus dem jugendlichen Menschen erstehen. Dafür hat recht wesentlich das Buch des amerikanischen Jugendrichters *Lindsey* gesorgt: „Die Revolution der modernen Jugend“, auf das hier ganz kurz eingegangen werden soll, weil wir jetzt deutlich sehen, daß die amerikanischen Verhältnisse auf diesem Gebiete annähernd auch die unsrigen sind. Das Leitmotiv des Buches heißt: „Ich klage an!“ „Ich klage die Gesellschaft an, daß sie die Jugend nicht versteht, daß sie sie durch ihre Heuchelei und Lügenhaftigkeit in Verwirrung und Gefahren treibt.“ *Lindsey* beweist an der Hand von Tatsachen, daß die Schule und ihre Erzieher blind und teilnahmslos an dem inneren Leben und Streben der Jugend und an ihrer Not

vorübergehn. Und wo sie doch einmal in diese Verwirrungen hineingestoßen wird, da tritt sie nicht auf als verstehender Helfer, sondern als selbstgerechter Richter. Lindsey gibt zu, daß sich in der amerikanischen Jugend auch der gebildeten Kreise schon bei 15- und 16jährigen eine schwüle Sinnlichkeit in zügelloser Weise austobt, wirksam unterstützt durch Alkohol und Auto. Er schätzt, daß mindestens 50 % der höheren Schuljugend „sich extremen, gesundheitsschädigenden sexuellen Intimitäten hingeben“. Und er glaubt, „daß diese Zustände einzig und allein durch unsre Lügen, Heucheleien und Vertuschelungen hervorgerufen werden“. Er hat immer wieder erfahren: wenn diese jungen Menschen, die sich aus Unkenntnis und Haltlosigkeit in eine gefährliche sexuelle Situation gebracht haben, verständnisvoll aufgeklärt werden, wenn sie merken: man will ihnen helfen, dann sind sie wohl immer zum Guten zu leiten. Der jugendliche Mensch will — trotz allem Streben nach freiem, selbstverantwortlichem Ausleben in eigener Form — doch vom Erwachsenen geführt werden, nur eben verständnisvoll, jugendgemäß. Darum kommen so viele Jugendliche in ihren Nöten zu Lindsey und lassen sich von ihm führen und beraten.

Daß die Verhältnisse in Deutschland heute ganz ähnlich sind wie in Amerika, ist z. B. durch die Krantz- und Husmannprozesse deutlich geworden. Sie haben gezeigt, daß insbesondere die höheren Schüler und Schülerinnen von Gefahren umgeben sind, in die sie oft ganz blind hineintappen, und die ihr Lebensschicksal bestimmen. Von dem Gedanken ausgehend, daß hier unbedingt Abhilfe gesucht werden muß, hat das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung alle Strafakten über Sexualvergehen an den höheren Schulen aus den Jahren 1921 bis 1925 eingefordert und sie den auf dem Gebiete der Psychologie des Jugendalters so bewährten Professoren William Stern und Walter Hoffmann zur Begutachtung übergeben, die nun ihre Gutachten veröffentlicht haben in dem Buche: „Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinäre Behandlung“, Quelle u. Meyer, 1928. Und die Ergebnisse sind so wichtig, daß jeder Schulmann sie kennen und beachten muß. Nur etwa $\frac{1}{6}$ aller befragten Schulen: 196 haben über Sexualdelikte aktenmäßig berichten können. Im ganzen sind 505 Fälle mitgeteilt worden. Die Art der Verfehlungen und die Art der Bestrafung der Fälle geht aus den beiden Tabellen hervor:

Knaben				Mädchen				
Strafen			Summe	Klasse	Strafen			Summe
Verweisung	Androhung der Verweisung	Mildere Strafen			Verweisung	Androhung der Verweisung	Mildere Strafen	
16	12	10	38	VI	7	6	—	13
18	37	4	59	V	14	8	4	26
27	37	9	73	IV	8	6	7	21
37	29	26	92	U III	6	—	—	6
20	31	13	64	O III	5	—	2	7
18	19	6	43	U II	3	1	—	4
10	11	2	23	O II	—	—	—	—
9	—	1	10	U I	—	—	—	—
13	2	1	16	O I	1	—	—	1
5	—	—	5	Seminar	2	—	—	2
2	—	—	2		—	—	—	—
175	178	72	425		46	21	13	80
41%	42%	17%			57 1/2%	26%	16 1/2%	

Arten der Verfehlungen:

	Am häufigsten in Klasse	Knaben	Mädchen
Unzüchtige Reden und Schriften	O III	155	33
Unsittliche Handlungen . . .	U III	128	29
Onanie	U III	109	—
Homosexuelle Verfehlungen . .	O III	36	—
Geschlechtsverkehr	O I	27	23
Mißbrauch von Kindern . . .	IV	12	—

An der 1. Tabelle fällt auf, daß die meisten Fälle in U III, IV und O III vorgekommen sind, während sie in den höheren Klassen verhältnismäßig selten auftreten. Das muß nach Hoffmann so gedeutet werden, daß die älteren Schüler vorsichtiger bei ihren Verfehlungen sind und deshalb nicht so oft erlappt werden. Weiter fällt auf, daß die Schulen bei ihren Bestrafungen sehr streng vorgegangen sind, daß milde Strafen sehr selten sind (17%). Wenn man bedenkt, daß die Strafe der Verweisung von der Schule für die meisten Schüler die Unmöglichkeit bedeutet, ihre Abschlußprüfung zu machen und ein akademisches Studium durchzuführen, und daß die Vermerkung ihres Vergehens

im Abgangszeugnis ihnen ihr Fortkommen in jedem Berufe stark erschwert, so wird man ernsthaft fragen müssen, ob solches Vorgehen der Schulen wirklich gerechtfertigt ist.

Aus der 2. Tabelle ersieht man, daß die Kinder am sorglosesten sind in ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen und deshalb dabei am häufigsten ertappt werden. Meist handelt es sich um Erzählen von Zoten, obszönen Witzen, gemeinen Versen usw. oder um das Schreiben gemeiner Briefe, die in einzelnen Fällen an Mädchen gerichtet oder gar durch gefälschte Unterschrift einem Unbeteiligten zugeschoben werden. Solche Schriftstücke zirkulieren dann in der Klasse. Oder es werden unsittliche Bilder mitgebracht oder in harmlose Bilder die Geschlechtsorgane eingezeichnet.

Bei den unsittlichen Handlungen handelt es sich um unsittliche Gebärden, die z. B. das Onanieren nachahmen, um unzüchtige Berührungen unter dem Schein des Spielens (Arztspiel), Greifen nach den Geschlechtsteilen, Entblößen der eignen Geschlechtsteile (in einzelnen Fällen auch vor dem anderen Geschlecht), gewaltsame Entblößung der Geschlechtsteile anderer (in einzelnen Fällen auch des anderen Geschlechts).

Daß die Onanie bei Knaben nur 109mal, bei Mädchen überhaupt nicht festgestellt worden ist, beweist, wie wenig die Lehrpersonen von diesen Verirrungen merken. Fachleute haben auf Grund sorgfältiger Erhebungen festgestellt, daß man damit rechnen müsse, daß 70—80 % aller Jugendlichen sich der Onanie hingeben. Dabei müssen wir unterscheiden die gemeinsame Onanie (bei der der einzelne an sich selbst, aber in Gesellschaft anderer gleichhandelnder jene Manipulationen vornimmt) und gegenseitige (bei der jeder der Partner sich am andern betätigt). Daß dieses Übel oft die ganze Klasse ergreift und sich namentlich in Internaten ausbreitet, wird durch die Erfahrung immer wieder bestätigt.

Die gegenseitige Onanie führt leicht zur Homosexualität, bei der in der Regel ein älterer Schüler einen jüngeren mißbraucht oder sich von einem Erwachsenen mißbrauchen läßt. Daß diese Verfehlungen häufiger auftreten als der normale Geschlechtsverkehr, deutet Hoffmann dahin, daß der Jugendliche im allgemeinen eine Scheu hat vor dem „letzten Schritt“ und sich eben nach Ersatzbefriedigung umsieht.

Der normale Geschlechtsverkehr ist vorzugsweise bei älteren Schülern und Schülerinnen festgestellt worden. Dabei unterscheidet Stern die beiden Formen: der ernstesten Liebesverhältnisse und des schweifenden Geschlechtsverkehrs. Während sonst die Mädchen prozentual viel weniger Fälle von Verfehlungen zeigen, sind sie hier mit einer weit höheren Prozentzahl vertreten. Dazu äußert sich Hoffmann folgendermaßen: „Ich glaube nicht, daß dies (d. h. die im allgemeinen niedrigere Prozentzahl der Verfehlungen bei Mädchen) allein auf größere Sittsamkeit der Mädchen zurückzuführen ist, sondern mitbestimmend wird wohl auch die größere Zurückhaltung und Verschwiegenheit der Mädchen in sexuellen Angelegenheiten sein. Sie überlassen bei sexuellen Unarten den Knaben gern die aktive Rolle. Eine Bestätigung dieser Auffassung liefert die im Verhältnis zu den Knaben höhere Zahl der Fälle von Geschlechtsverkehr. In dieser Hinsicht sind die Mädchen offenbar, was die Gefahr der Entdeckung anlangt, ungünstiger gestellt als die Knaben“ (S. 17).

Um nun die richtige Einstellung zu finden für die Beurteilung der disziplinarischen Behandlung dieser Verfehlungen durch die Schulen, gibt Stern erst einen Beitrag zur Sexualpsychologie der Schüler und Schülerinnen, der jedem Lehrer sehr wertvoll sein kann. Stern versucht die Schüler und Schülerinnen nach ihren typischen Verhaltensweisen auf dem Gebiete der Sexualität auf einige Hauptgruppen zu bringen. Er nennt zunächst die

a) **Ruhigen**, d. h. „diejenigen Schüler, bei denen ein nach außen hervortretendes und etwa Anstoß erregendes Verhalten sexueller Natur nicht vorhanden ist“ (S. 57). In diese Gruppe gehören: 1. Die wirklichen „Kinder“, in denen der Geschlechtstrieb noch schlummert, die deswegen auch von dem sexuell Anstößigen um sie herum nur wenig berührt werden. 2. Die **Gefühlsstumpfen**, die durch nichts, auch nicht durch sexuelle Reize, aus ihrem trägen Gleichgewicht gebracht werden können. 3. Die vom Sexualtrieb **Abgelenkten**, die sich z. B. geistigen, sportlichen Interessen usw. hingeben. Sie sind zwar empfänglich für das sexuelle Erleben, aber es kann sich gegenüber den andersgerichteten Interessen nicht durchsetzen. 4. Dasselbe gilt von den **Erotikern**, die sich in der erotischen Schwärmerei für einen geliebten Menschen ausleben. 5. Die **Beherrschten**, die ihren kräftig wirkenden Geschlechtstrieb bewußt subli-

mieren. 6. Die Heimlichen, die ihr starkes Hingegeben-sein an den Geschlechtstrieb und ihre sinnlichen Verirrungen gut zu verbergen wissen.

Mit diesen Gruppen will Stern keine vollständige Typik gegeben haben. Aber er hat sicher recht, wenn er behauptet, der Durchschnittslehrer stehe auch heute noch auf dem Standpunkte, die Gruppe der Ruhigen bilde die Grundmasse der Schülerschaft, und sie enthalte auf der einen Seite das reine Kind und auf der anderen den beherrschten Jugendlichen.

b) In Wahrheit gehört nun die Hauptzahl der Schüler nicht der Gruppe der Ruhigen an, sondern der der Labilen und Aktiven. Es wurde schon an anderen Stellen die Labilität als ein Wesenszug des Jugendalters bezeichnet. Sie macht sich auf allen Erlebnisgebieten als Krisenstimmung geltend, auch auf dem Gebiet des Sexuellen. Der jugendliche Mensch entdeckt sein Ich, er will nun selbst als Erwachsener, als Reifer gelten, auch in Hinsicht auf die Geschlechtsbetätigung. Und so sind es anfänglich zum großen Teil Motive des Geltungsstrebens (Renommage, Männlichkeitspose), die ihn in Verquickung mit Wollustmomenten zur Onanie treiben. Er will beweisen, daß er auch in der geschlechtlichen Beziehung als Erwachsener zu gelten hat. Und gruppenpsychologische Motive (Suggestion, Nachahmung, Geheimbündelei) treten hinzu und verführen ihn zur Gemeinschaftsonanie. Der Reiz des Heimlichen, der über solchem Gruppenwesen ruht, der durch die Vogelstraußpolitik von Schule und Elternhaus nur noch verstärkt wird, verstrickt sie immer tiefer in ihre sexuellen Verirrungen, die ihnen als berechtigte Auflehnung, als sinnlicher Protest gegen die Erwachsenen erscheint, die ihre eigene Erwachsenenheit nicht anerkennen wollen. So verquicken sich mit den eigentlich sexuellen Regungen die verschiedenartigsten Triebrichtungen, die natürlich von den Lehrern, die über die Sexualirrungen der Jugendlichen urteilen wollen, gekannt und beachtet werden müssen.

Wie entladen sich nun im allgemeinen in dieser Gruppe der Labilen und Aktiven die sexuellen Spannungen? Stern unterscheidet in Anlehnung an das Bild der elektrischen Spannungen die beiden Formen des sexuellen Kurzschlusses und der sexuellen Zwischenschaltung.

1. Der Kurzschluß findet in der soeben genannten Form der Selbstbefriedigung (Onanie) statt. Er verzichtet auf jedes

Zwischenglied, auf das Suchen nach einem Partner, auf die Sublimierung des Triebes durch Erotik. Er ist im allgemeinen ganz seelenlose, animalische Triebbefriedigung. Und doch ist Stern der Ansicht, daß Onanie an sich von der Schule noch nicht als strafwürdiges Vergehen behandelt werden dürfe. Er weist darauf hin, daß es im Zusammenhang mit nächtlichen Pollutionen und sexuellen Phantasien im Halbschlaf oft zu halb unwillkürlichen onanistischen Betätigungen kommt, durch die der junge Mensch dann gegen seinen Willen auch zur willkürlichen Onanie geführt wird. Er hat auch meist — worauf schon oben hingewiesen wurde — eine Scheu vor dem normalen Geschlechtsverkehr, der ihm viel unsittlicher, gefährlicher, strafwürdiger erscheint. Alle diese Gründe führen schließlich dazu, daß die Onanie keine Ausnahmeerscheinung, sondern — wie die Sachverständigen behaupten — die Regel bedeutet. Sollte dann die Schule berechtigt sein, sie als schweres Vergehen zu bestrafen?

Es könnte ja darauf hingewiesen werden, durch die Selbstbefriedigung untergrabe der junge Mensch seine körperliche und geistige Gesundheit. Und wirklich suchen manche Eltern und Lehrer die Kinder durch solche Angstsuggestionen abzuschrecken. Nach dem Urteil ärztlicher Sachverständiger wird aber durch solches Furchtmachen in den meisten Fällen mehr Schaden angerichtet als durch die Onanie, wenn sie sich in mäßigen Grenzen hält. So kommt Stern zu dem Ergebnis: „Nicht das Onanieren an sich, wohl aber das exzessive Onanieren und das Onanieren vor anderen und mit anderen ist der eigentliche Stein des Anstoßes und muß von den verantwortlichen Erziehungsorganen bekämpft werden“ (S. 64). Denn das Onanieren vor anderen und mit anderen verrät eine Schamlosigkeit, die auf das entschiedenste unterdrückt werden muß.

2. Die sexuelle *Zwischenschaltung* besteht darin, daß der junge Mensch, der den normalen Geschlechtsverkehr noch scheut, zu Surrogaten und Symbolen greift. Dahin gehören die unsittlichen Reden und Schriften und die unsittlichen Handlungen (Gebärden, Berührungen, Entblößen usw.). Sie haben eine doppelte Bedeutung, die der Beurteiler kennen und berücksichtigen muß. Einerseits sind sie *Äußerungen des erwachenden Geschlechtstriebes*, die mit Recht durch ihre Hemmungslosigkeit Anstoß erregen. Andererseits aber bedeuten sie *Sicherungen vor schlimmeren Auswirkungen dieses Triebes*. Wohl

jedes Kind, gelegentlich auch die Ruhigen, hat mehr oder weniger Teil an solchen Zwischenschaltungen. Manchmal läßt sich sogar nachweisen, daß ein besonders keusches und sensibles Kind sich zu solchen unsittlichen Reden und Handlungen hinreißen läßt, um nur nicht als Memme oder Baby vor der Klasse dazustehen. Jedenfalls muß man Stern aufs wärmste zustimmen, wenn er von diesen Zwischenschaltungen sagt: „Ihr Auftreten als solches ist keineswegs symptomatisch für sittliche Verwahrlosung oder gar Verworfenheit.“

Als Zwischenschaltung sieht Stern auch die Erotik an, die er ganz im Sinne Sprangers auffaßt und bewertet. Insbesondere sieht er im ungezwungenen erotisch gefärbten Verkehr der beiden Geschlechter nichts Strafwürdiges, sondern vielmehr etwas Wertvolles, Bildendes. Darum rät er den Schulen, diese Annäherung der Geschlechter mit in den Umkreis ihrer Erziehertätigkeit aufzunehmen, indem sie Feste, Ausflüge, Theateraufführungen usw. veranstalten, an denen beide Geschlechter beteiligt sind, um auf diese Weise „die zartere und harmlosere Form der Erotik gleichsam zu legitimieren“ (S. 74).

c) An dritter Stelle nennt Stern die Gruppe der Gefährlichen. Dahin gehören solche Schüler und Schülerinnen, die die oben genannten an sich normalen Züge der Sexualität in exzessiver Weise zeigen. Dieses Übermaß des sexuellen Triebens kann beruhen auf allgemeiner Hemmungslosigkeit und Charakterschwäche, die sich mit Brutalität und Schamlosigkeit verbindet. Oder sie beruht auf spezifisch sexueller Frühreife. Solche Individuen stellen eine ernste Gefahr für die anderen Schüler dar und müssen deshalb auch nach Sterns Auffassung von der Schule verwiesen werden, falls keine Aussicht besteht, daß sie durch schulische Erziehungsmaßnahmen gebessert werden können. Aber Stern fordert, daß die Schule sich nicht mit der rein negativen Maßnahme der Verweisung begnügt, sondern daß sie andere Instanzen, z. B. den Arzt und die Jugendfürsorge, hinzuzieht, die dem Gefährlichen zu helfen versuchen. Oft sind es überalterte Schüler, die ihre vorgeschrittene Sexualreife nun mit Roheit den viel Jüngeren gegenüber zur Geltung zu bringen suchen. Aus den Akten ergab sich auch, daß das Milieu viel mit dazu beiträgt, diesen Typ der Gefährlichen zu züchten. Zerrüttete Familienverhältnisse, schlechtes Vorbild bei Eltern und Geschwistern, Kino, täg-

liche Eisenbahnfahrt usw. unterstützen die Anlage der Hemmungslosigkeit ganz wesentlich. Hier liegen dann für die Schule Möglichkeiten der Hilfe.

d) Dieser Gruppe der Gefährlichen entspricht nun eine Gruppe von Jugendlichen, die Stern die Gefährdeten nennt. Es sind diejenigen, die infolge ihrer besonderen Disposition dem verderblichen Einfluß der Gefährlichen besonders leicht unterliegen. Sie sind meist willensschwach, unselbständig, suggestibel. Solche Schüler geraten schnell in ein Hörigkeitsverhältnis zu dem Verführer, und sie begehen dann sexuelle Handlungen, die ihrem Charakter innerlich oft ganz fremd sind. Und wenn man bedenkt, daß es sehr schwer ist, sich aus solchen Abhängigkeitsverhältnissen zu lösen, so ergibt sich für die Schule der Grundsatz: solche Individuen müssen mit Nachsicht behandelt werden. Freilich findet man auch Schüler, die gewissermaßen nur auf den auslösenden Reiz warten, um sich hemmungslos ihren Sexualtrieben hinzugeben. Sie würden vielleicht auch ohne die Gefährlichen zu ihren Verfehlungen gekommen sein, und es ist klar, daß sie anders zu behandeln sind als die in Abhängigkeit Geratenen.

Wie haben nun die Schulen diese Sittlichkeitsvergehen behandelt? Stern lehnt die ganze juristische Aufmachung des Disziplinarverfahrens ab. Er vermißt darin den Erziehungsgedanken, der doch im Jugendgerichtsgesetz ausdrücklich hervorgehoben wird. § 16: „Der Strafvollzug gegen einen Jugendlichen ist so zu bewirken, daß seine Erziehung dadurch gefördert wird.“ Wenn aber die Schule in 40 % aller Fälle auf Verweisung erkennt, so bedeutet das Verzicht auf Erziehungsversuche. Diese Strafe ist von den Schulen auch Kindern unter 14 Jahren zudiktiert worden, die doch nach dem Jugendgerichtsgesetz überhaupt nicht strafbar sind. Und während im ordentlichen Gerichtsverfahren jedem Angeklagten ein Verteidiger zugebilligt wird, steht der Jugendliche im schulischen Disziplinarverfahren allein vor seinen Richtern, die es ihm stark verübeln, wenn er durch Ableugnen seine Situation zu bessern versucht. Und Stern weist nachdrücklichst auf die verhängnisvollen Nachwirkungen der Verweisung für den Jugendlichen hin, insbesondere auf ihren Niederschlag im Abgangszeugnis: „X wurde wegen schwerer sittlicher Verfehlung von der Schule verwiesen“ (oder ähnlich!). Er fordert eine allgemeinere Bemerkung,

etwa: „X mußte wegen tadelnswerten Verhaltens die Schule verlassen“ (S. 98). Und er schlägt vor, daß diese Bemerkung nach 3 Jahren der Bewährung gestrichen wird, bzw. daß der Bestrafte ein neues Zeugnis ohne Bemerkung erhält, wenn er seine Unbescholtenheit nachweist.

Schwere Bedenken sind auch gegen die umständliche und wiederholte Vernehmung des Beklagten oder seiner Mitschüler als Zeugen zu erheben. Dadurch wird für die bisher noch harmlosen Kinder eine gefährliche „Entharmlosung“ bewirkt, wenn ihnen immer sexuelle Dinge ins Bewußtsein gehämmert werden, und bei den schon wissenden wird die so wichtige Schamschranke geschwächt. Der Schaden ist um so größer, je größer der Zeitraum ist, der zwischen Straftat und Vernehmung liegt. Stern sagt: „Es gibt kaum einen stärkeren erzieherischen Mißgriff, als widerwärtige Erlebnisse, die ein Jahr oder länger zurückliegen mögen und wahrscheinlich von dem Kinde schon längst abreagiert waren, um einer formalen Gerechtigkeitsidee willen wieder gewaltsam aufzufrischen“ (S. 101). Und er schlägt vor: „Was länger als ein Jahr zurückliegt ohne zwischenliegende neue Verfehlung, werde als ungeschehen betrachtet“ (S. 101). Der große Schaden, der durch wiederholte Vernehmungen von Kindern in Sittlichkeitsprozessen angerichtet werden kann, hat ja auch neuerdings mehrere deutsche Länder veranlaßt, Verfügungen zu erlassen, die den Schutz der kindlichen Seele bezwecken. Sie gehen mehr oder weniger alle auf die schon im Jahre 1909 von Stern aufgestellten Forderungen zurück: „Die Kinder (Jugendlichen) sollen möglichst nur einmal, in einer möglichst ungewungenen, nicht beklemmenden Situation, möglichst bald nach dem Erlebnis, auf das sich die Aussage bezieht, und nur durch eine hierzu besonders geeignete Persönlichkeit vernommen werden“ (Stern: „Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen“, Leipzig 1926, Quelle u. Meyer, S. 10/11). Bei dem Disziplinarverfahren der Schulen wurden diese Forderungen bisher nicht erfüllt. Stern vermißt überhaupt die psychologische Einstellung der Lehrer bei diesen Untersuchungen, und Hoffmann stimmt ihm bei. Letzterer fordert von jedem Lehrer, der über Sittlichkeitsdelikte urteilen will, die Fähigkeit, „sexuelle Erlebnisse auch aus der „Kinderperspektive“ zu sehen“ (S. 22). Das kann aber nur einer, der sich bewußt bleibt, daß auch er in seiner Jugend sexuelle Anfechtungen erlebt hat. Stern glaubt aber,

daß gerade solche Erlebnisse bei sehr vielen Lehrern der Verdrängung im Freudschen Sinne anheimgefallen sind. Weil sie von Berufs wegen den Schülern gegenüber eine besondere Autorität und Überlegenheit auszuüben haben, deshalb verdrängen sie ihre eigenen Jugenderlebnisse sexueller Art. Nun erscheint ihnen leicht alles Sexuelle als sündhaft und strafwürdig, und so wird eine Atmosphäre geschaffen, in der harte Strafen an die Stelle verständnisvoller Führung treten.

Wie könnte hier Abhilfe geschaffen werden? Die wichtigste Forderung muß lauten: Die Pädagogen müssen sich viele eingehender als bisher mit Jugendpsychologie beschäftigen und müssen deren Ergebnisse auch bei Sittlichkeitsvergehen ihrer Schüler praktisch verwerten. Hoffmann faßt einige Gesichtspunkte für die richtige psychologische Beurteilung solcher Fälle recht glücklich zusammen. Er weist darauf hin, daß die Sexualität des Jugendlichen etwas anderes darstellt als die des Erwachsenen, daß sie bei ihm zunächst in Form „versprengter Ansatzstücke“ auftritt. „Sie bleiben vorläufig eingelagert in ganz anders geartete Erlebniszusammenhänge, so daß deren sexuelle Tendenz dem Jugendlichen selbst oft gar nicht zum Bewußtsein kommt. Nur zu leicht wird daher die unbewußte Zielstrebigkeit rein biologischer Entwicklungsvorgänge verwechselt (vom Lehrer nämlich!) mit einer bewußt durch sexuelle Motive bestimmten Willenshandlung“ (S. 21). „Die meisten sexuellen Unarten sind, psychologisch betrachtet, spielerische Versuche. Wir kommen nicht um die Tatsache herum, daß es auch in der sexuellen Entwicklung eine Spielperiode gibt. Die Pubertät ist die letzte große Spielperiode des Menschen“ (S. 22). „Daraus folgt aber keineswegs, daß man jene jugendlichen Verirrungen einfach als das kleinere Übel zu dulden habe. Aus dieser Schwierigkeit führt nur die Pflege einer gesunden jugendlichen Erotik heraus — als psychologisch normale, ästhetisch und ethisch einwandfreie „Spielform“ der Sexualität“ (S. 23).

Ganz ähnlich spricht sich Stern zusammenfassend über die jugendliche Sexualität folgendermaßen aus (S. 75/76): „Während der Pubertätszeit durchlebt ein junger Mensch Phasen von ganz verschiedenem Aussehen; er tastet sich, halb ernsthaft, halb noch spielerisch, hindurch durch mannigfache Lebensformen, von denen manche nur ganz vorübergehend und oberflächlich gestreift, aber

bald wieder (als deren eigenem Wesen nicht gemäß) abreagiert werden — andere für eine längere Periode vorherrschend sind, aber dann, wenn eine neue Entwicklungsphase erreicht ist, überwunden oder doch, anderen Formen dienend, eingeordnet werden, wieder andere nur in Zeiten von Pubertätskrisen explosiv hervorbrechen und wieder verpuffen. In keinem Lebensalter ist es deshalb schwerer, unter der Hülle dieser verschiedenen mehr oder weniger oberflächlichen Schichten den eigentlichen dauernden Wesenskern zu erkennen, da man nur allzu leicht eine Phase oder ein tastendes Ernstspiel für das endgültige Kennzeichen der Persönlichkeit hält. In keinem Lebensalter ist es deshalb auch bedenklicher, aus den Erscheinungen einer bestimmten Lebenszeit Prognosen abzuleiten und praktische Folgerungen für die Zukunft des jungen Menschen (z. B. durch Verweisung von der Schule) zu ziehen.“

Wer sich von solchen psychologischen Einsichten und Erwägungen leiten läßt, der wird Stern zustimmen, wenn er vorschlägt, daß das Disziplinarverfahren nur auf die wirklich „Gefährlichen“ beschränkt werde. „Alle sonstigen Vorkommnisse sexueller und quasisexueller Art — wie wir sie in dem Abschnitt über die Labilen und Aktiven behandelt haben — sollten als reine Erziehungsprobleme angesehen und durchgeführt werden. Hierfür sollten als Regeln gelten: möglichst keine „Affäre“ aus der Angelegenheit machen, wodurch oft mehr Erziehungsschaden angerichtet wird als durch die Sache selbst. Behandlung in möglichst engem Kreise, in möglichst unformaler, individualisierender Weise. Mehr Wert legen auf Aussprache als auf „Verhandlung“ und „Verhör“, auf künftige Meidung des anstößigen Verhaltens als auf Bestrafung des früher Geschehenen. Verständnisvolles Eingehen auf die Schwierigkeiten und Nöte der jungen Menschen; je mehr man Einsicht zeigt in das, was sie seelisch und körperlich beunruhigt, um so mehr Aussicht auf Erfolg hat die Forderung, sich in den anstößigen Äußerungen dieser Triebe zu zügeln und die Umgebung nicht zu belästigen und seelisch anzustecken. Sollte der zuständige Lehrer zu dieser jugendpsychologisch und pädagogisch nicht ganz einfachen Aufgabe nicht geeignet sein — er wird sich vor allem dann nicht gewachsen fühlen, wenn er zu dem oben geschilderten rigoristischen Typus gehört — dann sollte eine andere Lehrkraft der Schule zur Verfügung stehen, die hierfür eine besondere Eignung

besitzt“ (S. 107/108). Diese Ausführungen sind so bedeutsam und beherzigenswert, daß wir sie hier ungekürzt wiedergegeben haben. Also Erziehung statt Strafe! Und Strafe nur, insoweit sie zur Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung und Sitte, der sogenannten „Schulzucht“, nötig scheint. „Eine heimlich betriebene Onanie kann daher kein Grund für eine Schülerstrafe sein. Ob unsittliches Verhalten außerhalb der Schule zu bestrafen ist, wird ebenfalls davon abhängen, inwieweit Rückwirkungen auf das Ansehen und die Erziehungsarbeit der Schule zu befürchten sind“ (Hoffmann, S. 31).

Wir haben uns — ihrer ungemein großen praktischen Bedeutung entsprechend — verhältnismäßig eingehend mit der Frage nach der Behandlung der zutage getretenen sexuellen Vergehen beschäftigt. Viel wichtiger erscheint nun aber die Frage: Wie könnte auf die Jugend eingewirkt werden, um solchen Verirrungen zuvorzukommen? Müssen solche Schädigungen wirklich auftreten? Gibt es keinen Weg zur Abhilfe? Es ist bekannt, daß auch heute noch viele Schulmänner es ablehnen, sich in der Schule mit dem sexuellen Problem zu befassen. Als im Jahre 1916 in einer Unterkommission des preußischen Herrenhauses über den Antrag Bissing beraten wurde (der die Maßnahmen zur Eindämmung der Verseuchung des deutschen Volkes durch die Geschlechtskrankheiten zum Gegenstande hatte), da wiesen die an der Sitzung teilnehmenden Schulleute auf den Widerwillen der Lehrer hin, sich mit solchen Dingen zu beschäftigen. Und das Ergebnis der Beratung war die bei anderen Anlässen auch schon ausgesprochene, ganz allgemein gefaßte Forderung, durch sittliche Erziehung der geschlechtlichen Entartung entgegenzuarbeiten. Wie das aber im einzelnen geschehen soll, darauf gab man keine Antwort.

Der Verfasser gehört nun zu denen, die mit aller Entschiedenheit fordern, daß die Schule nicht nur auftretenden sexuellen Verirrungen Verständnis und Erzieherwillen entgegenbringe, sondern daß sie auch durch vorbauende sexuelle Erziehung an der Eindämmung jener Verirrungen mitarbeite. Er hat mit einer Arbeitsgemeinschaft von Lübecker Lehrern und Lehrerinnen die hierher gehörenden Fragen eingehend beraten, über die sexuelle Verfassung der Lübecker Kinder (namentlich an Volksschulen) mancherlei aufklärendes Material gesammelt, und glaubt folgende Maßnahmen vorschlagen zu sollen:

1. Die Schule soll die Kinder schon im 1. oder 2. Volksschuljahr in der Weise aufklären, wie Dr. Kurd Niedlich in seinem vortrefflichen Büchlein „Heilige Wunder“, Leipzig 1925, Dürrsche Buchhandlung, S. 29 usw. beschreibt. Er weiß, daß viele Eltern und auch Lehrer denselben Weg mit bestem Erfolg gegangen sind. Wenn auch der religiöse Einschlag durchaus kindgemäß ist und sicher mit dazu beitragen kann, in den Kindern Ehrfurcht vor dem Wunder des Lebens zu wecken, so scheint er doch nicht unbedingt nötig und kann dort fehlen, wo die Eltern an ihm Anstoß nehmen. Die Aufklärung, die natürlich immer der Situation und der Klasse angepaßt sein muß, könnte folgende Gedanken zum Ausdruck bringen: Wie das junge Vögelchen so lange geschützt im Ei liegt, bis es kräftig genug ist, um ans Licht zu gelangen, so brauchen auch die ganz jungen Kinder noch nicht an die kühle Luft, sondern „dürfen geborgen unter dem Herzen der Mutter ruhen, bis sie so groß sind, daß sie nicht mehr von jedem kalten Luftzug sterben. Und da wachsen sie, und von jedem Bissen, den die Mutter ißt, von jedem Schluck, den sie trinkt, da kriegen sie ihr Teilchen ab. So seid auch ihr unter dem Herzen eurer Mutter gewachsen und seid erst zur Welt gekommen, als ihr stark genug wart. Bis dahin hat euch euer Mütterchen versorgt und hat euch von allem abgegeben und hat euch behütet. Das war nicht immer leicht. Wenn Mütterlein gefallen wäre in der Zeit, dann hättet ihr den größten Schaden gehabt; auf jeden Schritt mußte sie achten, und jeder Schritt wurde ihr schwer, weil ihr unter ihrem Herzen größer wurdet“. Und an jeder Freude und an jedem Schmerz der Mutter nimmt das Kindchen teil. Darum soll man zu solch einer Mutter, die ein Kindel unter dem Herzen trägt, immer ganz besonders lieb sein. Und wenn ihr solch eine Mutter seht, da sollt ihr an eure eigene Mutter denken, wie sie euch auch so getragen hat.

Als Beispiel für die Wirkung solcher Aufklärung gibt Niedlich folgenden Bericht über einen Vorgang in einer Berliner Volksschule (S. 31): „Eine Lehrerin behandelt im 2. Schuljahr (Jungen) die Geburt Jesu und schildert, wie Joseph die Maria auf dem Maultier Schritt für Schritt führt und mit aller Liebe und Sorglichkeit umgibt, ihr jede Mühe abnimmt, ja, fast jeden Stein aus dem Wege räumt, weil sie ein Kindel unter dem Herzen trägt. Da grinsen drei Jungen. Die Lehrerin greift herzlich zu und bespricht nun mit den Kindern das oben Gesagte. Da steht ein

kleiner stämmiger Bursche auf und sagt: „Da müßte man jedem eine runterhauen, der hinter einer solchen Frau lacht.“ Will man mehr? Und dann kam die Anwendung auf das Grinsen: Seht ihr, so häßlich ist es, wenn Jungen über solche Dinge lachen und grinsen! Wie wäre es wohl, wenn andere hinter eurer Mutter gelacht hätten, als sie euch unter dem Herzen trug? — Ich habe die Erfahrung dutzendmal gemacht, daß mit dem Augenblick einer solchen Stunde die Herrschaft der aus der Gosse Aufgeklärten vorbei war in der Klasse. Ich weiß manche Fälle, wo sie beim ersten Versuch, je wieder solche Dinge in den Kot zu ziehen, jämmerliche Prügel bezogen haben. Die Jungen wachten fortan über die Ehre und Heiligkeit ihrer Mutter und damit jeder Mutter.“

Als ein Mitglied unserer Arbeitsgemeinschaft ihre Klasse (2. Schuljahr) in derselben Weise aufklärte, hatte sie einen ähnlichen Erfolg. Und der Verfasser hat die Wirkung solcher Aufklärung an seinen eigenen Kindern erprobt (9, 8, 5 Jahre). Bei ihren ersten Fragen, woher die kleinen Kinder kämen, hatten wir Eltern den Kindern gesagt: „Die kommen vom lieben Gott.“ Und die Kinder hatten sich bei dieser Antwort beruhigt. Als sie nun aber bei einem längeren Landaufenthalte davon hörten, daß diese und jene Kuh bald ein Kalb bekommen würde, da fragten sie wieder und wollten Genaueres wissen. Und nun entschlossen wir uns, ihnen zu sagen: „Wenn die Eltern sich recht lieb haben, da wächst unterm Herzen der Mutter das Kindchen.“ Diese Aufklärung versetzte die Kinder in unbeschreibliche Seligkeit. Sie schmiegten sich liebkosend an ihre Mutter, und auch heute noch, 1½ Jahr später, wirkt sie immer von neuem beseligend und erziehend. Als vor einiger Zeit der Fünfjährige ungezogen gewesen war und — wie gewöhnlich — sehr bald sein Unrecht einsah, da sagte er: „Da hast du mich nun unter deinem Herzen getragen, und ich bin so ungezogen gewesen.“

Es ist sehr viel für und wider die Aufklärung gestritten worden. So viel steht fest: wer den Kindern auf ihre ernsthaft gemeinten Fragen bewußt eine falsche Antwort gibt, der verliert mit Sicherheit ihr Vertrauen und treibt sie dazu, sich ihr Wissen aus trüben Quellen zu schöpfen. Wenn sie dann ihre Unbefangenheit verloren haben, ist es freilich schwer, mit der Aufklärung den Erfolg zu erreichen, der unbedingt erstrebt werden muß: die Ehrfurcht gegenüber dem Geschlechtlichen. Dieses Gebiet des größten

Wunders muß ihnen etwas Heiliges bedeuten. Die Aufklärung, die nur ein Wissen um die Vorgänge vermittelt, gibt viel zu wenig. Sie gibt gerade das Beste nicht: das Ethos des Geschlechtlichen. So wahr es ist, daß der Jugendliche, der zum ersten Male an sich das Sexuelle erlebt, von einem tiefen Grauen gepackt wird, weil er sich hier dem Urgeheimnis gegenübersehen sieht, so wahr ist es auch, daß schon das achtjährige Kind in der oben beschriebenen Weise zu einer tiefwurzelnden Ehrfurchtseinstellung gegenüber dem Geschlechtlichen erzogen werden kann.

2. Die Schule muß durch Aufklärung und Zusammenarbeit die Elternschaft davon zu überzeugen versuchen, daß sie in Fragen der geschlechtlichen Erziehung gemeinsam und in gleicher Weise vorgehen müssen. Insbesondere muß den Eltern klargemacht werden, daß die Klapperstorchfabel ein schweres Hemmnis für eine gesunde Sexualerziehung ist. Niedlich berichtet weiter: „In dem oben geschilderten Fall erschien am nächsten Tag eine Mutter, die sich entrüstete: „Was haben Sie gemacht? Ich habe dem Kinde vom Storch erzählt, und nun stehe ich als Lügnerin da!“ Ein rundes: „Soll ich um deinetwillen auch zum Lügner werden?“ wäre nicht ganz unangebracht. Hier erzählte die Lehrerin von den drei grinsenden Jungen und fragte, ob es der Mutter lieber gewesen wäre, daß ihr Kind in der nächsten Pause von denen aufgeklärt worden wäre und das Kind, wie andere Kinder, fortan sie mit häßlichen Augen gesehen hätte. Denn das ist letzten Endes das unausgesprochene Empfinden der aus der Gosse Aufgeklärten ihren Eltern gegenüber: unsere Eltern sind ja heimlich auch nicht anders als wir! In diesem Fall war die Mutter beschämt und bedankte sich aufrichtig und bekehrt. Und so wird's meist sein.“

Also: die Schule soll die Elternschaft zusammenrufen, soll aufklären und beraten und nicht eher ruhen, als bis sie auch die Eltern für die geschlechtliche Erziehung der Kinder gewonnen hat. Nun klären auch die Eltern, wenn sie vor die Notwendigkeit gestellt werden, in der gleichen Weise auf wie die Schule. Tauchen neue Probleme auf (z. B. weitergehende Aufklärung), so werden sie in der Arbeitsgemeinschaft beraten und die Ergebnisse allen Beteiligten, der Lehrerschaft und der Elternschaft, zur Verfügung gestellt. Also Gründung einer dauernden Arbeitsgemeinschaft von Eltern und Lehrern, die die geschlechtliche Erziehung zum Gegenstand hat.

3. In jeder Klasse der einzelnen Schulen, vom 3. Jahrgang an, wird ein Zettelkasten eingerichtet, der jedem Kinde Gelegenheit gibt, sich unter genauer Wahrung der Anonymität vom Lehrer Fragen beantworten zu lassen, die es offen nicht stellen möchte. Nach Erfahrungen an Berliner Schulen sind etwa 20 % aller Fragen sexuellen Inhalts. Trägt der Lehrer Bedenken, eine besonders heikle Frage vor der ganzen Klasse zu behandeln, so erklärt er, er sei gern bereit, dem Frager persönlich zu antworten. Er möge sich nur unbesorgt an ihn wenden. Solches Verhalten kann im Interesse der Klasse geboten sein. Denn nicht alle Kinder sind für weitergehende geschlechtliche Aufklärung gleich reif. Und den noch nicht Bedürftigen kann seelisch geschadet werden im Sinne der Psychoanalyse, wenn sie an solcher Massenaufklärung teilnehmen müßten. Überhaupt muß die geschlechtliche Aufklärung bei älteren Kindern immer individuell geboten werden. Von den Versuchen, die in den Beruf übergehenden Volksschulkinder oder die Abiturienten der höheren Schulen klassenweise aufzuklären, kann nicht viel erwartet werden, zum mindesten keine tiefgehende versittlichende Wirkung.

Lehrer, denen solche Aufklärungsarbeit nicht liegt, können sich durch Kollegen oder Kolleginnen vertreten lassen, die hierzu recht geeignet scheinen. Solche Personen könnten überhaupt als Vertrauensleute in allen das Sexualproblem betreffenden Fragen zu Rate gezogen werden.

4. Schule und Elternschaft machen sich zur Aufgabe, eine gesunde jugendliche Erotik zu pflegen, durch die die Jugendlichen am sichersten vor sexuellen Verirrungen bewahrt werden. Dahin gehören auf seiten der Schulen: Veranstaltungen festlicher oder sportlicher Art, an denen beide Geschlechter beteiligt sind; Begünstigung des unbefangenen freundschaftlichen Verkehrs der beiden Geschlechter; Aufklärung der Eltern dahin gehend, daß sie ihren Kindern gar nichts Besseres wünschen können als den freundschaftlichen Verkehr mit einem wertvollen Vertreter des anderen Geschlechts. Indem die Eltern solche erotische Beziehungen begünstigen, fällt für die Jugendlichen aller Antrieb zur Heimlichkeit fort, die immer der Gelegenheitsmacher für sexuelle Ausschreitungen gewesen ist. Die jugendliche Erotik lebt sich dann unter den Augen der Eltern aus, die nicht als Aufpasser, sondern als vertraute Freunde angesehen werden. Nur wo solches Vertrauen zwischen Kind und Eltern besteht, kann

die Gefahr größerer sexueller Verirrungen als ausgeschlossen gelten.

Im übrigen wird man natürlich auch die oben angeführte Forderung der Schulmänner: durch sittliche Erziehung der geschlechtlichen Entartung entgegenzuarbeiten, sehr ernst nehmen müssen, namentlich dann, wenn sie — wie z. B. bei Foerster — nicht allgemeine Redensart bleibt, sondern sich zu konkreten Vorschlägen verdichtet. Foerster will die sittlichen Kräfte des Kindes mobilisieren, z. B. durch Übung der Selbstbeherrschung, durch Erziehung zu einer mannhaften, heroischen Einstellung zum Leben. Wer sich daran gewöhnt, Strapazen, Hunger, Durst ohne Klagen zu ertragen, der wird auch die Kraft finden, den Anfechtungen des Geschlechtstriebes zu widerstehen.

Wenn auf solche Weise Schule und Elternhaus zusammenarbeiten, dann darf gehofft werden, daß die sexuelle Not unserer Jugend erheblich gemildert wird.

9. Ermüdungs- und Übungsfähigkeit.

Im Zusammenhang mit der in der Schule zu leistenden Arbeit werden für den Lehrer noch zwei Dispositionen des Kindes besonders bedeutsam: die Ermüdungs- und die Übungsfähigkeit. Es läßt sich leicht experimentell nachweisen, daß bei länger andauernder Arbeit die Leistung allmählich nachläßt. Wir sagen dann: es ist Ermüdung eingetreten. Sie beruht darauf, daß bei der Arbeit im Organismus Stoff verbraucht wird. Dadurch wird die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit vermindert und die Erregbarkeit des Nervensystems herabgesetzt. Diese lähmende Wirkung wird noch erhöht dadurch, daß infolge der Arbeit Ermüdungsgifte (Kenotoxine) gebildet werden, die insbesondere auf die Erregbarkeit der Nervenzellen lähmend einwirken. Subjektiv stellt sich die Ermüdung im allgemeinen dar in einer Empfindung der Müdigkeit. Es kann aber auch vorkommen, daß ein Kind, das in Wirklichkeit ermüdet ist, sich gar nicht müde fühlt. In solchen Fällen besteht die Gefahr, daß das Kind bis zur Übermüdung, ja bis zur völligen Erschöpfung weiterarbeitet und sich dann unter Umständen eine schwere Nervenerkrankung, insbesondere die Neurasthenie, zuzieht. Andererseits gibt es auch Kinder, die sich schon bei geringer Kraftanspannung müde fühlen, ohne eigentlich objektiv ermüdet zu sein.

Der oben genannte Stoffverbrauch und die Bildung von Ermüdungsgiften wird ebensogut von körperlicher wie von geistiger Arbeit herbeigeführt, und ihre Wirkungen machen sich ebenso sehr auf physischem wie psychischem Gebiete geltend. Die Ermüdbarkeit ist also eine psycho-physisch neutrale Disposition. Es ist ein großer Irrtum, in dem sich noch immer viele Lehrer befinden, daß z. B. eine körperlich ermüdende Turnstunde die Kinder für geistige Arbeit besonders leistungsfähig mache. Wer körperlich stark ermüdet ist, der wird auch auf geistigem Gebiete in diesem Zustande nicht viel leisten können.

Prof. Weichardt ist es gelungen zu beweisen, daß der Körper ein Gegengift (Antitoxin) ausbildet, das die Wirkung der Ermüdungsgifte vorübergehend aufzuheben vermag, und er konnte sowohl diese Ermüdungsgifte (Kenotoxine) als auch das Gegengift (Antikenotoxin) isoliert herstellen. Spritzt man das Kenotoxin unermüdeten Tieren unter die Haut in die Blutbahn ein, so zeigen sich bei ihnen sehr bald deutliche Ermüdungserscheinungen. Spritzt man ihnen aber vorher Antikenotoxin ein, so soll die Ermüdungswirkung ausbleiben. Auf diese Weise könnte man sich und andere (z. B. die Kinder!) durch Zuführen von Antikenotoxin gegen die Ermüdungserscheinungen immun machen. Tatsächlich haben *L o r e n t z* (Berlin) und *L o b s i e n* (Kiel) solche Versuche durchgeführt. Ihr Erfolg scheint aber nicht sichergestellt zu sein. (Siehe *Meumann: Vorlesungen*, Bd. III, S. 166.) Und wenn es auch wirklich möglich wäre, durch Antikenotoxin das im Körper gebildete Kenotoxin künstlich zu entfernen, so müßte doch ernsthaft gefragt werden, ob solch ein Eingriff in die natürlichen Reaktionen des Organismus wünschenswert wäre. Denn auch die Ermüdungsfähigkeit hat ihre Bedeutung für die Gesamtfunktion des Organismus. Sie zielt auf den Schutz desselben vor überanstrengenden Arbeiten, vor Raubbau. Auch Weichardt hebt hervor, daß die Ermüdungsgifte dem Organismus unter Umständen als Schutzeinrichtung dienen können.

Den Vorgang, der auf normale Weise die Wirkungen der Ermüdung aufhebt, nennen wir *Erholung*. Da im Schlafe der Stoffverbrauch des Körpers stark herabgesetzt ist, während der Stoffersatz unverändert vor sich geht, so daß er den Verbrauch überwiegt, so läßt sich leicht verstehen, daß der *Schlaf* ein wichtiger, ja der wichtigste Erholungsfaktor ist. Ruhe im Zustande des Wachens wirkt auch erholend, aber nicht so intensiv

wie der Schlaf. Daß auch die Ernährung als ein Vorgang des Stoffersatzes für die Erholung sehr bedeutsam ist, leuchtet ein. Ihre Wirkung hängt aber natürlich von dem Verhältnis des Stoffersatzes zum Stoffverbrauche ab. Sehr wichtig für die Erholung ist auch eine Anregung der Atmung und des Blutkreislaufes, die erreicht werden kann durch körperliche Bewegungen (Gymnastik, Spiel usw.) oder durch anregende Medikamente. Der gesteigerte Blutkreislauf schafft die Ermüdungsgifte schneller aus den Muskeln und sonstigen Organen fort, und die gesteigerte Atmung sorgt für eine raschere Verbrennung. Stark ermüdeten Kindern, die also sehr erholungsbedürftig sind, muß demnach der Lehrer viel Schlafen und viel Ruhen im Wachzustande empfehlen, dazu eine gute, aufbauende Ernährung und gesunde Bewegung. Solche Erholung tritt sicher und rasch freilich nur im Falle der einfachen, gewöhnlichen Ermüdung ein. Übermüdung läßt sich dagegen nur schwer und langsam, aber doch vollständig ausgleichen, während die schwerste Form der Ermüdung, die Erschöpfung, dadurch gekennzeichnet werden kann, daß sie sich durch Erholung nicht mehr ausgleichen läßt.

Wie läßt sich nun die Ermüdung messen? Wenn man bedenkt, welche große praktische Bedeutung diese Frage für den Unterricht hat, so wird man es verstehen, daß sich sehr viele Forscher um ihre Beantwortung bemüht haben, und daß die verschiedenartigsten Wege eingeschlagen worden sind. Meumann gibt in seinen Vorlesungen eine sehr ausführliche Übersicht, der wir im wesentlichen hier folgen.

Man kann unterscheiden die Methoden der indirekten und der direkten Ermüdungsmessung. Die letzteren messen die Wirkung der Ermüdung, die infolge geistiger Arbeit eintritt, an der die Ermüdung herbeiführenden Arbeit selbst, während die ersteren die Ermüdung an einer Begleit- oder Folgeerscheinung der die Ermüdung herbeiführenden Arbeit messen.

1. Die indirekten Methoden: die gebräuchlichste ist die schon von Weber angewandte Tasterzirkel- oder Ästhesiometermethode, auch Webersche Methode genannt. Wir werden noch in anderem Zusammenhange den Begriff der „Reizschwelle“ zu erörtern haben, unter dem wir diejenige Reizgröße verstehen, die eben noch eine Empfindung auslöst. Was unter der Reizschwelle liegt, wird also nicht wahr-

genommen. Es gehört nun zu den großen Zweckmäßigkeiten unseres Seelenlebens, daß die Reizschwelle sich dem Kräftezustand der Person jeweilig anpaßt. Ist die Leistungsfähigkeit infolge von Ermüdung herabgesetzt, so stellt sich die Person nur auf stärkere Reize ein, sie erhöht also ihre Empfindungsschwelle. Es ist klar, daß damit ein Symptom gegeben ist, von dem aus man auf den Ermüdungszustand rückschließen kann. Nach dem Vorbild von Weber ist nun die Veränderung der Raumschwelle als Maß für die Ermüdung verwertet worden. Setzt man die beiden Spitzen eines Zirkels, die etwa 10 mm voneinander entfernt sein mögen, in der Längsrichtung auf den Unterarm in unmittelbarer Nähe des Handgelenkes, so merkt die Versuchsperson nur einen einzigen Eindruck. Die Entfernung 10 mm liegt also noch unter der Raumschwelle. Erst bei etwa 40 mm merkt die Versuchsperson deutlich zwei Eindrücke. Diese Entfernung 40 mm ist also für die betreffende Person die Raumschwelle des Unterarms. Läßt man nun diese Person eine längere Zeit arbeiten, so tritt Ermüdung und damit zugleich eine Herabsetzung der Aufmerksamkeit ein. Wiederholt man jetzt den Tasterzirkelversuch, so stellt sich heraus, daß die Versuchsperson die beiden Eindrücke vielleicht erst bei einer Entfernung der Zirkelspitzen von 45 mm merkt. Diese Vergrößerung der Raumschwelle ist also ein Symptom der Ermüdung. Der Lehrer könnte z. B. durch solche Tasterzirkelversuche festzustellen versuchen, wie sich die Raumschwelle der Kinder nach der Arbeit in den einzelnen Unterrichtsfächern verändert, und wenn er findet, daß durch ein bestimmtes Fach diese Schwelle besonders stark vergrößert wird, so könnte er daraus schließen, daß dieses Fach besonders stark ermüdend wirkt. Um ein eigentliches „Messen“ kann es sich freilich dabei nicht handeln, wie Meumann mit Recht betont. Denn wir sind nicht berechtigt, zu behaupten, daß die Schwellenwertzunahmen sich verhalten wie die Gradstufen der Ermüdung. Wenn also durch eine bestimmte Arbeit die im unermüdeten Zustande gemessene Raumschwelle um 5 mm vergrößert wird, durch eine andere Arbeit dagegen um 10 mm, so dürfen wir nicht behaupten, die zweite Arbeit habe eine doppelt so große Ermüdung hervorgerufen. Denn die Raumschwelle hängt von einer großen Zahl von Faktoren ab (Nervenreichtum der Haut, Dicke der Haut, Vorhandensein von Sinneszellen an den Berührungspunkten, Lage der Hautstelle, Geübtheit der-

selben usw.), die nicht alle in derselben Beziehung zur ermüdenden Arbeit stehen. Wenn also auch von einer eigentlichen Ermüdungsmessung durch die Tasterzirkelmethode nicht die Rede sein kann, so dürfen doch ihre Ergebnisse als wertvoll und praktisch bedeutsam angesehen werden. So fand z. B. Griesbach („Über Beziehungen zwischen geistiger Ermüdung und Empfindungsvermögen der Haut“, 1895) folgende Resultate: 1. Schon nach einer Stunde Klassenarbeit tritt eine meßbare Erhöhung der Raumschwelle ein. 2. Nach angestrengtem Vormittagsunterricht kehrt normale Ermüdung nach zwei Stunden Mittagspause nicht zurück. 3. Turnstunden steigern die Ermüdung. 4. Mathematik ermüdet sehr, Zeichnen nicht in demselben Grade, aber recht erheblich, Französisch und Geographie nach Mathematik wirken erholend. 5. Bloße Gedächtnisleistung ermüdet sehr. 6. Aufmerksame Schüler ermüden mehr als unaufmerksame. 6. Geistige Arbeit erhöht die Schwellen mehr als körperliche. Ludwig Wagner ergänzte die Griesbachschen Ergebnisse insbesondere durch den Nachweis, daß die Person des Lehrers für die Ermüdung der Schüler eine größere Bedeutung hat als der Unterrichtsstoff. Auch er stellt fest, daß der Nachmittagsunterricht die Ermüdung ganz bedeutend steigert und deshalb aus gesundheitlichen Gründen verworfen werden muß. B. Blazek hat an Lemberger Gymnasiasten Raumschwellenuntersuchungen angestellt und kommt zu dem Ergebnis, daß der Ermüdungsverlauf in erster Linie durch die Individualität des Schülers und erst sekundär durch die Individualität des Lehrers und die Art der Beschäftigung bestimmt wird. Er unterscheidet drei Ermüdungstypen unter den Schülern: Der 1. Typ umfaßt die Schüler, die eine fast gleichmäßig fortschreitende Ermüdung (d. h. Abnahme der Leistungsfähigkeit) zeigen. Sie sind in der Regel „von mäßiger Begabung, großem Fleiß und großer Aufmerksamkeit“. Der 2. Typ zeigt nach anfangs rasch wachsender Ermüdung eine scheinbare Erholungsperiode, d. h. die Schüler dieses Typs lassen in der 2. oder 3. Stunde so sehr mit der Arbeit nach, daß dadurch eine gewisse Erholung eintritt. Diesem Typ gehören die meisten Schüler an, sie sind die sogenannten Durchschnittsschüler, die dem Unterricht von Stunde zu Stunde nicht gleichmäßig folgen und nach Blazeks Urteil bei fünfständiger Schulzeit nur drei Stunden wirklich arbeiten. „Fünf Stunden hindurch arbeitet kein Schüler.“ Zum 3. Typ schließlich gehören die

Schüler, die überhaupt keine Ermüdungserscheinungen zeigen. Sie sind die begabtesten, denen der Unterricht spielend leicht fällt.

Da — wie oben ausgeführt wurde — durch Ermüdung die Reizschwelle auf allen Empfindungsgebieten vergrößert wird, so kann man statt der Raumschwelle z. B. die Schwelle für Gehörseize, für Druckreize, für Schmerzempfindungen usw. messen. Tatsächlich sind solche Versuche gemacht worden und haben im allgemeinen die Ergebnisse der Tasterzirkelversuche bestätigt.

Außer diesen Veränderungen der Schwellen kann man auch die Veränderungen der Zeitdauer psychischer Vorgänge als psychisches Symptom der Ermüdung verwenden. Insbesondere kommen: 1. die Veränderungen der Reaktionszeit sowohl bei einfachen wie bei zusammengesetzten Reaktionen in Frage. So fand Siegfried Bettmann, daß sich die durch geistige oder körperliche Arbeit hervorgerufene Ermüdung in der Verlängerung aller Reaktionszeiten anzeigt, d. h. der ermüdete Mensch, der auf ein Zeichen hin eine Handlung durchführen soll (z. B. einen Taster niederdrücken), braucht von der Wahrnehmung des Zeichens bis zum Handeln eine längere Zeit als der nicht ermüdete. Das gilt natürlich auch für die Kinder und muß vom Lehrer berücksichtigt werden. Bettman fand auch, daß sich die Ermüdung in einer Schwächung des Gedächtnisses und Herabsetzung der Übungsfähigkeit auswirkt, und daß die geistige Lähmung hochgradiger ist nach körperlicher als nach geistiger Arbeit, während für das Gebiet der körperlichen Bewegung die Regel zu gelten scheint: geistige Arbeit bringt Zeichen einer motorischen Lähmung, körperliche Arbeit bringt Zeichen einer motorischen Erregung hervor.

2. Verlängerung der Aufmerksamkeitsperioden: Es ist bekannt, daß jede Konzentration der Aufmerksamkeit auf einen länger dauernden Reiz charakteristische Schwankungen der Aufmerksamkeitsenergie zeigt. Schon die oben besprochene Schwellenvergrößerung durch Ermüdung ist der Ausdruck für die Herabsetzung dieser Aufmerksamkeitsenergie. Und man kann geradezu sagen, die geistige Ermüdung bestehe wesentlich in einem Nachlassen der Aufmerksamkeit. Jeder Lehrer weiß aus Erfahrung, daß der ermüdete Schüler besonders störungsempfindlich und in seiner Aufmerksamkeit leicht ablenkbar ist, und er kann aus dem allgemeinen Nachlassen der Aufmerksam-

keit in der Klasse entnehmen, daß die Kinder ermüdet sind, und daß ihnen Erholung gegönnt werden muß.

Um nun die oben genannten Schwankungen der Aufmerksamkeit feststellen zu können, bietet man der Versuchsperson Reize dar, z. B. Geräusche, die ganz nahe an der Reizschwelle liegen. Sobald die Aufmerksamkeit nachläßt, werden sie nicht mehr wahrgenommen, d. h. sie verschwinden. Tauchen sie wieder auf, so muß eine Verstärkung der Aufmerksamkeit eingetreten sein. Man braucht also nur die Zeit zu messen, die zwischen dem Wiederauftauchen und Verschwinden des Geräusches liegt, um die Länge der Aufmerksamkeitsperioden zu gewinnen. Es ist einleuchtend, daß im Zustande der Ermüdung diese Perioden kürzer werden müssen, d. h. der ermüdete Mensch ist nicht imstande, seine Aufmerksamkeit so stark zu spannen, daß er schwellennahe Reize längere Zeit hindurch merkt. Pillsbury untersuchte diese Aufmerksamkeitswellen im unermüdeten und im ermüdeten Zustande, und er fand dabei das interessante Ergebnis, daß es typische Morgen- und Abendarbeiter gibt. Der Morgenarbeiter leistet am meisten in den frühen und mittleren Vormittagsstunden und ermüdet am meisten in den späteren Nachmittags- und in den Abendstunden. Beim Abendarbeiter liegen die Verhältnisse gerade umgekehrt.

Es sind auch Versuche angestellt worden, die die Veränderungen der Gefühlsreaktionen als Symptome der Ermüdung verwenden, und es scheint aus ihren Ergebnissen hervorzugehen, daß durch Ermüdung in der Regel die Lustgefühle vermindert werden, während die Zugänglichkeit für Unlustgefühle vermehrt wird. Der Ermüdete ist also reizbarer, ärgerlicher als der Unermüdete.

Eine sehr wichtige und viel angewandte indirekte Methode mißt die Ermüdung an der Verminderung der Leistung der Muskeln. Sie gebraucht dazu als Instrument entweder ein Dynamometer (Druckmesser), das mit der Hand zusammengedrückt wird und auf einer Skala die Druckkraft mißt, oder einen Ergographen (Arbeitsschreiber). Wir wollen uns hier nur mit den Ergographenversuchen beschäftigen, weil sie für die Ermüdungsforschung besonders wichtig geworden sind.

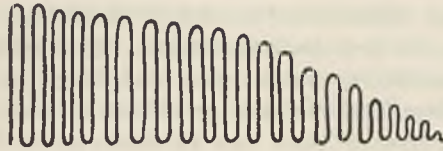
Der Ergograph soll so angewandt werden, daß möglichst mit nur einem Muskel, der an einem Ende festgelegt ist, ein Gewicht so lange gehoben wird, bis der Muskel total ermüdet ist.

„Zu diesem Zwecke wird der Unterarm der Versuchsperson bis zum Hand-Fingergelenk auf einer Armauflage gefesselt, der Mittelfinger steckt in einer metallenen Hülse, an der die Gewichtsschnur angreift; die Bewegungen des Fingers werden durch einen Hebel auf das berußte Papier einer langsam rotierenden Trommel übertragen und schreiben dort die Bewegungskurve auf. Man mißt die Leistung in Kilogramm-Meter, indem man den Weg des Fingers in cm mißt und diese Zahl mit dem gehobenen Gewicht multipliziert. Bei älteren Personen, etwa vom 16. Jahre an, verwendet man meist 5 kg, bei jüngeren 3 kg, bei kleineren Kindern noch weniger Gewicht. Das Bewegungstempo reguliert man mit dem Metronom unter Anpassung an die Versuchsperson.“ (Meumann, Bd. II, S. 346.)

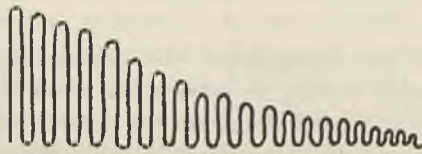
Wenn wir nun mit Hilfe des Ergographen die Ermüdungswirkung geistiger Arbeit messen wollen, so müssen wir die Versuchsperson unmittelbar vor und nach der geistigen Arbeit am Ergographen arbeiten lassen und die Arbeitskurven miteinander vergleichen. *Mosso*, der den Ergographen einführte, fand bei seinen Versuchen folgende allgemeine Ergebnisse: 1. Es gibt für jeden Menschen eine spezifische Form des Ermüdungsganges, die seine persönliche Ermüdungskurve genannt werden kann. 2. Es gibt drei Typen solcher persönlichen Ermüdungskurven: a) Die konvexe, die am häufigsten vorkommt. Bei ihr bleibt die Muskelarbeit längere Zeit auf ziemlich gleicher Höhe und fällt gegen den Schluß rasch ab. b) Die konkave, bei der die Ermüdung anfangs rascher, dann langsamer fortschreitet. Sie tritt am seltensten auf. c) Die geradlinig geneigte, bei der die Ermüdung ziemlich gleichmäßig fortschreitet. Sie ist seltener als die konvexe, aber häufiger als die konkave anzutreffen. 3. Vorausgehende körperliche und geistige Arbeit setzen die Muskeltätigkeit bei jedem Menschen herab, doch tritt das bei einigen Individuen relativ schnell ein, bei anderen erst, nachdem die Muskularbeit eine vorübergehende Steigerung erfahren hatte.

Durch *Mosso*s Arbeiten angeregt, versuchte *Robert Keller* in Winterthur als erster, die ergographische Ermüdungsmessung auf Schulfragen anzuwenden. Als Ermüdungsarbeit diente möglichst schnelles Lesen deutscher Wörter in Antiqua gedruckt. Er fand ganz allgemein, daß durch die Lesearbeit die Muskelleistung zunächst zunimmt, daß also die geistige Arbeit auf die

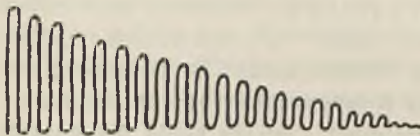
Muskeln zunächst *erregend* wirkt. Wird aber über diese anregende Phase hinaus gearbeitet, so bewirkt die geistige Arbeit Herabsetzung der Muskelleistung. Im einzelnen fand er folgende



a. *konvexe Form*



b. *konkave Form*



c. *gradlinig geneigte Form*

Abb. 17. Die drei Ermüdungskurven.

hindurch fortschreiten, und erst nach den Ferien wird die Anfangsleistung wieder erreicht.

Diese Kellerschen Versuche wurden weitergeführt von F. r. K e m s i e s (Berlin), der sich vor allem das Ziel stellte, die Ermüdungswirkung der verschiedenen Unterrichtsfächer zu untersuchen. Er fand folgende Ergebnisse:

1. Vermehrte Willensanspannung der Versuchsperson vermag eine durch geistige Ermüdung herbeigeführte Herabsetzung der Muskelleistung nicht aufzuheben. Stimmung des Schülers und Interesse am Unterrichtsfach vermögen der Ermüdung nicht Einhalt zu tun. 2. Andauernde Herabsetzung der Muskelleistung ist ein sicheres Kennzeichen der Überbürdung. 3. Jedes Unterrichtsfach bewirkt Ermüdung. 4. Die besten Arbeitstage der Woche

Ergebnisse: 1. Die kurzen Pausen des Schulunterrichts genügen nicht, um eine Erholung herbeizuführen. 2. Nach dem Mittagessen erhöht sich vorübergehend die ergographische Arbeit. 3. Die durch geistige Arbeit herbeigeführte Ermüdung wirkt noch stundenlang während der Ruhe nach. 4. Kontinuierliche geistige Arbeit führt den Ermüdungszustand vielschneller herbei als durch kurze Pausen unterbrochene gleich lange Arbeit. 5. Singen und Turnen sind keine Erholungsfächer, sondern vermehren bedeutend die Ermüdung. 6. Die Ermüdung eines Schülers kann das ganze Semester

sind der Montag und der Dienstag, sowie jeder erste und zweite Tag nach einem Ruhetag. 5. Die beste Arbeitszeit des Schultages sind die beiden ersten Schulstunden, nur am Montag dürfte die 3. und 4. Stunde bessere Arbeitswerte ergeben. Nachmittagsunterricht wirkt außerordentlich anstrengend und müßte auf den Vormittag verlegt werden. 6. Pausen von längerer Dauer sind nach zweistündigem Unterricht sowie nach jeder folgenden Stunde einzuschieben. 7. Ferien üben eine kräftigende Wirkung aus, deren Folgen jedoch kaum länger als 4 Wochen nachweisbar sind. 8. Der Stundenplan hat die einzelnen Fächer so zu gruppieren, daß möglichst ein Ausgleich der beginnenden Ermüdung geschaffen wird. Kemsies glaubt die Fächer nach ihrem ergographischen Ermüdungsindex foigendermaßen ordnen zu können: 1. Turnen (ermüdet am stärksten). 2. Mathematik. 3. Fremdsprachen. 4. Religion. 5. Deutsch. 6. Naturwissenschaften und Geographie. 7. Geschichte. 8. Singen und Zeichnen. (Singen wird von anderen Forschern gleich neben Turnen genannt.) Damit wollen wir die Erörterung der indirekten Methoden der Ermüdungsmessung abschließen.

2. Die direkten Methoden: Hier wird die Ermüdung durch geistige Arbeit an dieser geistigen Arbeit selbst gemessen. Man läßt die Versuchsperson eine auf einfache Weise meßbare Arbeit, z. B. das Addieren einstelliger Zahlen (Kraepelinsche Addiermethode), fortlaufend ausführen und stellt an ihr selbst 1. das Quantum des Geleisteten (Zahl der Additionen) nach etwa je 5 Minuten und 2. seine Qualität durch Angabe der Fehler fest.

Will man an solcher Arbeit nun wirklich die Ermüdung messen, so muß man einen wichtigen Arbeitsfaktor auszuschalten versuchen, der der Ermüdung gerade entgegenwirkt: die Übung. Die Übungsfähigkeit ist ebenso wie die Ermüdungs- und Erholungsfähigkeit eine psycho-physisch-neutrale Disposition, d. h. sie gilt ebenso für körperliche wie für geistige Arbeit. Und sie tritt individuell in verschiedener Stärke auf. Der eine Mensch ist stärker übungsfähig als der andere, d. h. er kann durch häufige Wiederholung einer Arbeit ein größeres Maß von Fertigkeiten erreichen als der andere. Auf körperlichem Gebiete werden durch Übung, d. h. also durch wiederholte Ausführung einer bestimmten Bewegungsfolge, diese Bewegungen immer leichter, sicherer und vollkommener ausgeführt, indem überflüssige Be-

wegungsantriebe unterdrückt, notwendig zusammengehörige immer fester verbunden werden. Auf solche Übungsfolge zielen z. B. der Turn-, Zeichen-, Handfertigungsunterricht. Und Ähnliches gilt für das geistige Gebiet. Durch Übung kann die Leistungsfähigkeit im Wahrnehmen, Beobachten, Merken, Lernen,

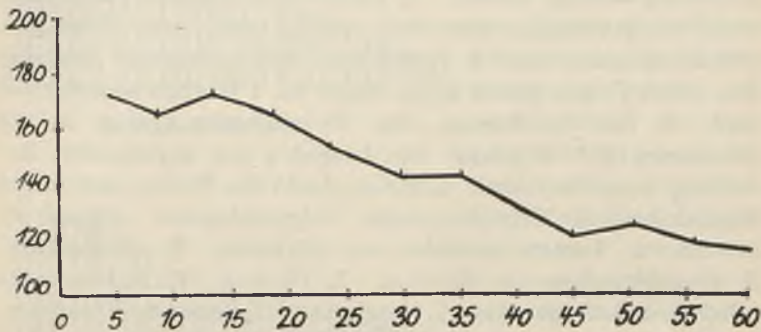


Abb. 18. Ermüdungskurve.

Denken erheblich gesteigert werden, indem auch hier hemmende Eindrücke und Vorstellungen unterdrückt und wesentliche in den Mittelpunkt gestellt werden. Dadurch wird Energie gespart, die zur Steigerung der Gesamtleistung verwandt werden kann.

Diese Übungsfähigkeit muß z. B. mit in Rechnung gestellt werden, wenn man zum Zwecke psychologischer Berufsberatung an einem Kinde, das ins Berufsleben treten will, Eignungsprüfungen anstellt, d. h. Prüfungen, die die zu dem gewählten Berufe unbedingt notwendigen Fähigkeiten (Eignungen) festzustellen versuchen. Wenn ein Kind diese Fähigkeiten im Zeitpunkt der Eignungsprüfung noch nicht in dem erforderlichen Maße aufweist, so braucht dieses Kind deswegen noch nicht für den betreffenden Beruf ungeeignet zu sein. Es könnte ja eine derartige Übungsfähigkeit besitzen, daß sie durch Übung das erforderliche Maß von Fertigkeit reichlich erreicht.

Will man nun zum Zwecke der Ermüdungsmessung bei einer geistigen Arbeit, z. B. Addieren einstelliger Zahlen, den Übungsfaktor möglichst ausschalten, so müßte man die betreffende Versuchsperson vor dieser Arbeit so einüben, daß der höchstmögliche Übungserfolg schon erreicht ist. Also erst, wenn ein Kind auf das Addieren bestmöglich eingetübt ist, wird man mit ihm Ermüdungsmessungen nach der Additionsmethode vornehmen. Dann

wird sich zeigen, daß die Zahl der in je 5 Minuten durchgeführten Additionen im Verlaufe der Arbeit mehr oder weniger rasch und regelmäßig sinkt. Würden wir auf der wagrechten Achse die

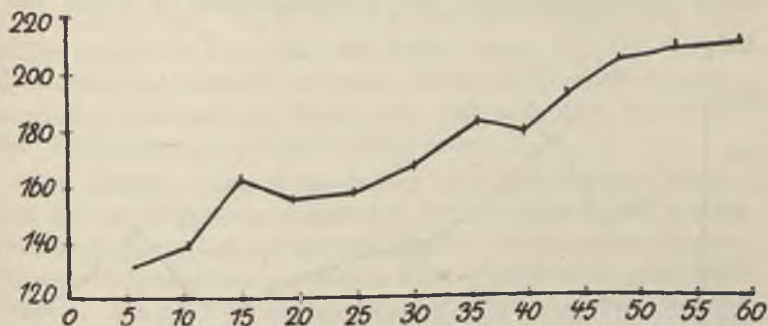


Abb. 19. Übungskurve.

5-Minuten-Intervalle und auf der Senkrechten die dazugehörigen Zahlen der in dem betreffenden Intervall geleisteten Additionen eintragen, so würden wir eine Arbeitskurve erhalten, die mehr oder weniger gleichmäßig absteigt (siehe Abb. 18).

Will man umgekehrt zum Zwecke der Übungsmessung die Ermüdung möglichst ausschalten, so müßte man die Versuchsperson, die sich auf solches Addieren noch nicht besonders eingeübt hat, in längeren Pausen jedesmal eine kurze Zeit, etwa 5 Minuten, addieren lassen, so daß also mit Ermüdung nicht gerechnet zu werden brauchte. Dann würde man eine mehr oder weniger regelmäßig aufsteigende Kurve erhalten, die nach erreichtem Höchstmaß des Übungserfolges annähernd wagrecht verlaufen würde (siehe Abb. 19).

In Wahrheit zeigt aber jede normale Arbeitskurve die Wirkung beider Faktoren, der Übung und der Ermüdung, zugleich. Hat sie im ganzen eine aufsteigende Tendenz, so deutet das darauf hin, daß der Einfluß der Übung den der Ermüdung überwiegt. Die absteigende Tendenz dagegen deutet auf den überwiegenden Einfluß der Ermüdung.

Kraepelin hat nun gezeigt, daß noch andere Faktoren den Verlauf der Arbeitskurve bestimmen. So wirkt z. B. die Gewöhnung, die wir als die psychische Anpassung an die Arbeit bezeichnen können, ähnlich die Leistung steigernd wie die Übung. Weiter kommt die Anregung in Betracht, die besonders am

Anfang ein Steigen der Kurve bewirkt. Von Bedeutung sind auch die Willensspannungen während der Arbeit. Am Anfang der Arbeit ist der Wille meistens stark gespannt, was sich in erhöhter Leistungsfähigkeit und dementsprechend in einem An-

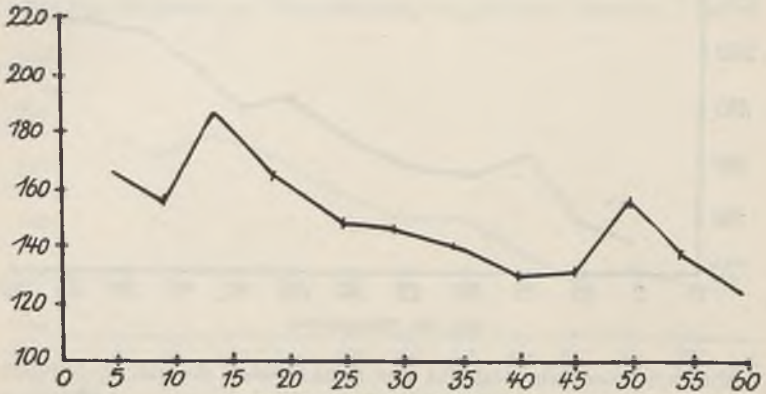


Abb. 20. Normale Arbeitskurve.

steigen der Arbeitskurve ausdrückt: Sehr bald aber läßt diese Spannung nach, und wir können ähnliche Schwankungen feststellen, wie wir sie schon bei der Aufmerksamkeit kennengelernt haben. Sie drücken sich in entsprechenden Schwankungen der Arbeitskurve aus. Ist dem Arbeitenden eine ihm bekannte bestimmte Frist gesetzt, so macht sich kurz vor Schluß der Arbeit noch einmal eine Verstärkung des Willensantriebes geltend, die sich in einem vorübergehenden Aufsteigen der Arbeitskurve ausdrückt. An der in Abb. 20 gezeigten Kurve lassen sich diese Faktoren feststellen. Im ganzen überwiegt der Einfluß der Ermüdung über den der Übung und Gewöhnung. Das Aufsteigen am Anfang ist als Wirkung der Anregung und der Willensspannung zu deuten. Das Oszillieren der Kurve gibt die Schwankungen dieser Willensspannungen wieder. Und die Erhebung kurz vor Schluß deutet auf verstärkten Willensantrieb.

Es ist klar, daß der Lehrer alle diese Faktoren des Arbeitsverlaufs kennen und in dem Sinne berücksichtigen muß, daß er — ohne die Gesundheit der Kinder zu schädigen — ihre Leistungsfähigkeit nach Möglichkeit steigert. Insbesondere muß er dahin wirken, daß kein Kind die normale Arbeitsgrenze überschreitet. Darunter versteht Meumann denjenigen Grad der Ermüdung, in dem der Schüler Fehler macht, die er bei voller

Frische nicht machen würde, in dem er also seine Fähigkeiten nicht zur Geltung bringen und dem Unterricht nicht mit normaler Teilnahme folgen kann. Solche Ermüdungsfehler dürfen dem Schüler nicht als Fehler der Kenntnisse oder der Fähigkeiten angerechnet werden. Spillmann, der diese Fragen sehr sorgfältig untersucht hat, weist mit Recht darauf hin, daß die rein dozierende Lehrmethode besonders leicht zur Überschreitung der normalen Arbeitsgrenze führen kann, und er fordert, daß sie aus der Volksschule ganz verschwinden solle.

Zum Schlusse dieses Kapitels soll nicht verschwiegen werden, daß die hier mitgeteilten Ergebnisse der Ermüdungs- und Arbeitsforschung noch keineswegs als absolut sicher gelten können. In den Hauptresultaten stimmen diese Forschungen aber doch überein. Meumann sagt: „Wenn wir aber trotz der Unsicherheit dieser Messungen ihre praktische Bedeutung in gewissem Maße anerkennen müssen, so liegt das darin begründet, daß viele der vorher beschriebenen Versuche an einer großen Zahl von Kindern (und erwachsenen Personen) ausgeführt worden sind, und daß sie trotz vieler Abweichungen im einzelnen doch in den Hauptresultaten eine gute Übereinstimmung zeigen“ (Bd. III, S. 281).

3. Abschnitt.

Die psychischen Phänomene.

1. Wahrnehmungen.

a) Allgemeines.

Wenn wir uns jetzt den psychischen Phänomenen, d. h. den Bewußtseinsinhalten oder Erlebnissen, zuwenden, so kann es nicht unsere Aufgabe sein, hier alle Einzelheiten zu entwickeln, die der Leser in jedem Lehrbuch der allgemeinen Psychologie mehr oder weniger ausführlich dargestellt findet. Der pädagogischen Psychologie kommt es vor allem darauf an, die Bedeutung dieser Erlebnisse für die Bildungspraxis herauszuarbeiten.

Schon im 1. Abschnitt wurde ausgeführt, daß nach W. Sterns Auffassung das Bewußtsein immer ein Symptom für Konflikte zwischen Person und Welt ist und zugleich ein Mittel, um diese Konflikte zu überwinden. Dabei müssen wir unterscheiden Objekt- und Subjektbewußtsein. „Das Objektbewußtsein beginnt damit, daß zwar schon ein der Person gegenüberstehender Gegenstand erfaßt wird, aber noch ganz in der egozentrischen Konstellation des augenblicklichen persönlichen Lebens: das ist die Wahrnehmung (deren einzelne, nur durch nachträgliche Abstraktion zu sondernden Elemente als Empfindungen bezeichnet werden)“ („Die menschliche Persönlichkeit“, S. 229). Diese Empfindungen sollen uns zunächst beschäftigen. Wir bleiben uns dabei bewußt, daß sie nur künstliche Abstraktionen bedeuten, daß sie in Wahrheit Elemente von Ganzheiten, d. h. eben von Wahrnehmungen (z. B. „Haus“) sind, die erst durch ihre Beziehung zum Ganzen Bedeutung gewinnen, die also in ihrer Isolierung allen Sinn verlieren. Trotzdem empfiehlt sich solche gedankliche Isolierung, weil dadurch ihre Besonderheit in helleres Licht gerückt wird. Die Empfindungen werden vermittelt durch physikalische oder physiologische Reize, die auf unsere Sinnesorgane einwirken und in ihnen Erregungszustände hervorrufen, die von den Nerven zu den Ganglienzellen unseres Großhirns weitergeleitet werden. Und diese Erregungen erleben wir als Empfindungen. Während das Rückenmark nur Bewegungen vermittelt, die ohne Bewußtsein, also reflektorisch, vor sich gehen,

so daß man es wohl das Reflexorgan nennen könnte, ist das Gehirn als das Bewußtseinsorgan zu bezeichnen. Abb. 21 gibt ein schematisches Bild seines Baues.

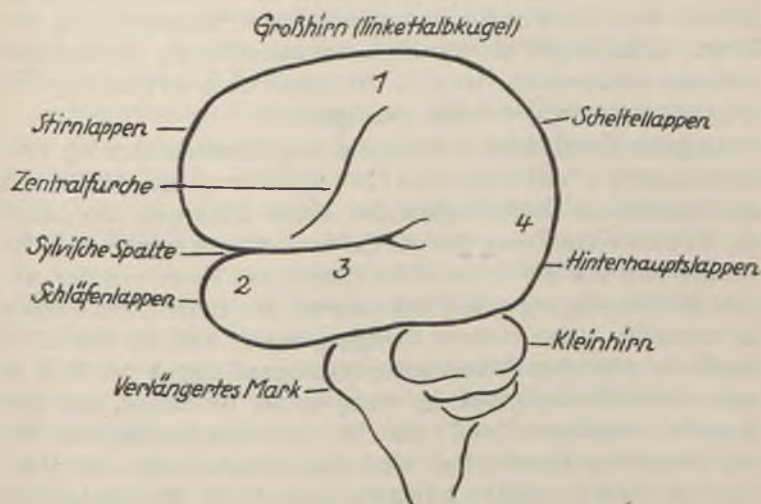


Abb. 21. Gehirn (Empfindungszentren).

1. Tastzentrum. 2. Geruchs- und Geschmackszentrum. 3. Hörzentrum. 4. Sehzentrum.

Während das verlängerte Mark die Atembewegungen und das Kleinhirn die Gleichmäßigkeit der Körperbewegungen reguliert, ist das Großhirn das eigentliche Bewußtseinsorgan, durch dessen normale Funktion also die Bewußtseinserscheinungen und die willkürlichen Bewegungen bedingt sind. Es besteht aus zwei Halbkugeln, die durch den Balken miteinander verbunden sind. Von der Hirnunterseite gehen 12 Paare Nerven aus, die teils Sinnesnerven sind (Riechnerv [1. Paar], die im Türkensattel sich kreuzenden Sehnerven [2. Paar], der Hörnerv [8. Paar]), teils Bewegungsnerven (Augenmuskelnerven [3, 4, 6] und Gesichtsnerv [7]), teils gemischte Nerven (der dreigeteilte Nerv [5] und der herum-schweifende Nerv [10], dessen Äste die Tätigkeit des Herzens regulieren und die uns die an die Funktion des Magens gebundenen Empfindungen des Hungers, Durstes und der Sättigung vermitteln). Die Sinnesnerven verbinden das Großhirn mit den entsprechenden Sinnesorganen. Durch zahlreiche Versuche an Tieren (Hunden, Affen usw.) und durch Erfahrungen an geistes-

kranken Menschen ist als ziemlich sicher festgestellt, daß es sowohl für die willkürlichen Bewegungen als auch für die einzelnen Sinnesempfindungen bestimmte Bezirke der Großhirnrinde (sogenannte Zentren) gibt, von deren Funktionstüchtigkeit die Möglichkeit der betreffenden Bewegungen bzw. Empfindungen abhängt. Abb. 19 gibt die einzelnen Sinneszentren an, die uns hier zunächst interessieren. Ist z. B. das Sehzentrum verletzt, so wird dadurch ein normales Sehen unmöglich.

An jeder Empfindung, z. B. einem Ton, unterscheiden wir eine *I n t e n s i t ä t* und eine *Q u a l i t ä t*, die von der Stärke und der besonderen Beschaffenheit des Reizes abhängen. So hängt die *S t ä r k e* des Tones von der Stärke der Schwingung (Schwingungsweite) und die *Q u a l i t ä t* (Höhe) des Tones von der Anzahl der Schwingungen in 1 Sekunde ab. Die Reizstärken können in unendlich vielen stetigen Übergängen von Null bis Unendlich wachsen. Aber der Mensch muß diese Unendlichkeit der Welt in eine Endlichkeit verwandeln, wenn er sie bewältigen und den Konflikt beseitigen will. Er ist der *Gesetzmäßigkeit* der *S c h w e l l e n* unterworfen. Und zwar unterscheiden wir *U m f a n g s -* und *U n t e r s c h i e d s s c h w e l l e n*. So werden von den unendlich vielen Schwingungsgeschwindigkeiten von Null bis Unendlich, die es in der Welt gibt, nur diejenigen zu wirk-samen Gehörsreizen, die zwischen etwa 12 und 40 000 Schwingungen liegen. Diese Schwingungszahlen schließen also den persönlichen Maßumfang auf dem Gebiete der Tonqualitäten ein. Die Schwingungszahl 12 bedeutet die innere, die Schwingungszahl 40 000 die äußere Umfangsschwelle. Jener entspricht der eben noch hörbare tiefste, dieser der höchste Ton. Die Reizgrößen, die *u n t e r* der inneren Umfangsschwelle (auch *R e i z s c h w e l l e* genannt) liegen, werden überhaupt nicht wahrgenommen. Und den Reizgrößen, die *ü b e r* der äußeren Umfangsschwelle (auch *R e i z h ö h e* genannt) liegen, kann sich die Person nicht mehr durch entsprechende Reaktionen, d. h. durch Wahrnehmung der Reizverstärkung, anpassen. Reizgrößen, die über der Reizhöhe liegen, gefährden schließlich die Person und wirken zerstörend.

Die innerhalb des persönlichen Maßumfanges liegenden Reizgrößen, die also von der menschlichen Person wahrgenommen werden können, zeigen nun — objektiv betrachtet — einen in unendlich kleinen Stufen sich vollziehenden stetigen Übergang von der inneren bis zur äußeren Umfangsschwelle. Auch hier

macht die Person aus der Unendlichkeit des stetigen Übergangs eine endliche Zahl von meßbaren Unterschiedsstufen, d. h. der Mensch empfindet eine Reizverstärkung erst dann, wenn sie eine bestimmte meßbare Größe erreicht hat. Dieser ebenmerkliche Reizzuwachs wird Unterschiedsschwelle genannt. Suchen wir uns diese Schwellenwirkung an einem einfachen Beispiel klarzumachen.

Legen wir einer Versuchsperson, die die Augen schließen muß, sehr vorsichtig etwa 1 mg auf die ausgestreckte Hand, so empfindet sie keinen Druck. Der Reiz liegt also unterhalb der Reizschwelle, eine Empfindung ist nicht vorhanden. Legen wir $\frac{1}{2}$ mg hinzu, so merkt die Versuchsperson noch immer nichts. Erst wenn wir im ganzen etwa 2 mg auflegen, tritt zum ersten Male eine Empfindung auf. Diese Reizstärke 2 mg ist also die Reizschwelle (= ebenmerkliche Reizgröße).

Wollen wir nun die Unterschiedsschwelle feststellen, so müssen wir von einem überschwelligen Reize ausgehen. Wir legen also etwa ein 300-g-Gewicht auf die Hand der Versuchsperson. Legen wir nun noch 2 mg hinzu, so merkt sie den Reizzuwachs noch nicht. Ich muß im ganzen etwa 100 g zulegen, also $\frac{1}{3}$ des Ausgangsreizes, wenn die Versuchsperson den Zuwachs eben merken soll. Dieser Zuwachs von 100 g ist also die absolute Unterschiedsschwelle.

Legen wir nun der Versuchsperson ein 600-g-Gewicht auf die Hand, so müssen wir 200 g, also wieder $\frac{1}{3}$ des Ausgangsgewichtes, auflegen, ehe die Person den Zuwachs merkt. Wir sehen also: das Verhältnis des ebenmerklichen Reizzuwachses zum Ausgangsreiz, d. h. die relative Unterschiedsschwelle, ist konstant (Webersches Gesetz).

Bei der Bestimmung der Unterschiedsschwelle muß also die Versuchsperson feststellen, ob ein größerer oder gleicher Reiz vorliegt wie vorher. Es handelt sich also bei diesen psychophysischen Versuchen immer um die Beurteilung, ob ein Bewußtseinsinhalt, in unserem Falle eine Empfindung: vorhanden, nicht vorhanden, größer, kleiner, gleich einer anderen ist. Niemals kann die Psychophysik, die doch Beziehungen zwischen Reizgrößen und den zugehörigen subjektiven Vorgängen aufzufinden sucht, die Frage aufstellen und beantworten: „Wie groß ist, d. h. wieviel Maßeinheiten beträgt ein subjektiver Vorgang, z. B. eine

Empfindung?“ Denn da die Bewußtseinsvorgänge fließende Erscheinungen sind, so kann es auf ihrem Gebiete keine konstante Maßeinheit und also auch kein eigentliches Messen geben. Wenn also zwei Bewußtseinsinhalte miteinander verglichen werden sollen, so kann es sich immer nur um die Feststellung: gleich, größer oder kleiner? handeln. Sehen wir genauer zu, so ergeben sich für die Psychophysik fünf Aufgaben:

1. Die Bestimmung der Reizschwelle, d. h. der Reizgröße, bei der die Empfindung eben merklich wird, d. h. als vorhanden erlebt wird.

2. Die Bestimmung der Unterschiedsschwelle, d. h. des ebenmerklichen Reizzuwachses. Hier müssen also zwei Empfindungen miteinander daraufhin verglichen werden, ob sie gleich sind, oder ob die eine größer bzw. kleiner als die andere ist.

3. Die Bestimmung zweier gleichwertig erscheinender Reize. Hier wird zu einem gegebenen Reiz ein gleichwertiger gesucht.

4. Die Bestimmung zweier gleichwertig erscheinender Reizunterschiede. Hier wird zu zwei gegebenen, verschieden großen Reizen ein dritter gesucht, der seiner Größe nach in der Mitte zwischen den gegebenen Reizen liegt.

5. Die Bestimmung zweier gleichwertig erscheinender Reizverhältnisse. Hier wird zu drei gegebenen Reizen ein vierter gesucht, der seiner Größe nach zum 3. Reize in demselben Verhältnis steht wie der 2. zum 1. Reize. Also: $R_4 : R_3 = R_2 : R_1$ (sogenannter Proportionsvergleich).

Um diese Aufgaben zu lösen, sind jedesmal drei verschiedene Methoden anwendbar:

1. Das Herstellungsverfahren: um z. B. die 3. Aufgabe (Bestimmung der Gleichheit zweier Reize, etwa zweier Tonstärken) zu lösen, kann man der Versuchsperson einen Ton von bestimmter Stärke darbieten und sie nun auffordern, auf dem betreffenden Instrument einen gleichstarken Ton zu erzeugen, also selbst herzustellen.

2. Das Grenzverfahren: um dieselbe Aufgabe zu lösen, kann man der Versuchsperson den zweiten Ton in einer Weise zum Vergleich mit dem ersten darbieten, daß er zuerst merklich schwächer als der gegebene ist, und daß man seine Stärke allmählich so steigert, bis er der Versuchsperson als mit dem

ersten Reize gleich erscheint (aufsteigendes Verfahren). Oder man macht den zweiten Reiz zunächst merklich größer als den ersten und vermindert seine Stärke allmählich so lange, bis er der Versuchsperson als dem ersten Reize gleich erscheint (absteigendes Verfahren).

3. Das **Konstanzverfahren**: nach ihm würde die obige Aufgabe in der Weise zu lösen sein, daß man der Versuchsperson eine ganze Reihe gleichmäßig abgestufter, konstant bleibender Reize darbietet und sie nun auffordert, zu bestimmen, welcher von diesen Reizen dem ersten gleich ist.

Bei solchen Untersuchungen ist eine Reihe von Fehlerquellen zu berücksichtigen, die wir hier kurz berühren wollen, und zwar in Verbindung mit einem praktischen Versuch, z. B. mit der uns schon von der Besprechung der Ermüdungsmessung her bekannten Untersuchung der Raumschwelle. Hier handelt es sich nicht um die Beurteilung, ob zwei Empfindungen gleich oder verschieden sind, sondern um die Feststellung, ob der Eindruck zweier Berührungen vorhanden ist oder nicht. Es liegt also die 1. Aufgabe vor (Bestimmung der Reizschwelle).

Als Instrument verwenden wir einen Zirkel, dessen Schenkel nicht zu spitz (sonst Schmerzempfindungen!) und nicht zu stumpf sind (sonst Verbreiterung der Raumschwelle!). Wir lassen die Versuchsperson ihren linken Arm auf den Tisch legen und versuchen nun in der Längsrichtung die Raumschwelle zu bestimmen, d. h. diejenige Entfernung der Spitzen, bei der sie eben als zwei Eindrücke erkannt werden. Wir könnten dabei jede der drei genannten Methoden verwenden. Es empfiehlt sich aber die Grenzmethode, und zwar das aufsteigende Verfahren. Wir gehen also von einer bestimmt unterschweligen Spitzendistanz aus, die von der Versuchsperson sicher als nur ein Eindruck aufgefaßt wird, und vergrößern nun allmählich die Spitzenentfernung. Dabei muß das Aufsetzen der beiden Zirkelspitzen immer mit gleichem Druck und immer gleichzeitig geschehen, weil sonst die Vergleichsbedingungen nicht dieselben sind. Denn wenn auch hier nicht zwei Empfindungen miteinander verglichen werden sollen, so doch zwei Gesamtzustände der Person in bezug auf das Gebiet der Tastempfindungen. Als Fehlerquellen würden nun hier, wie bei jeder Schwellenuntersuchung, in Frage kommen:

1. Ermüdung der Versuchsperson: der Versuch

darf also die Versuchsperson nicht so anstrengen, daß eine Ermüdung eintritt. Denn dadurch würde der Schwellenwert vergrößert werden.

2. Übung: es empfiehlt sich bei allen derartigen Untersuchungen, erst eine Reihe von Vorversuchen zu machen, um die Versuchsperson auf die von ihr geforderte Leistung einzüben. Sonst würden die gefundenen Schwellenwerte durch zunehmende Übung im positiven Sinne beeinflußt werden.

3. Gewöhnung: ist die Versuchsperson mit den Versuchsumständen nicht vertraut, hat sie sich an sie noch nicht gewöhnt, so werden ihre Schwellenwerte dadurch zunächst im negativen Sinne beeinflußt. Durch Vorversuche kann diese notwendige Gewöhnung erreicht werden.

4. Steigerung der Reizbarkeit: da jeder Reiz eine Nachwirkung zur Folge hat, die als Nachdauer der Empfindung in die Erscheinung tritt, so muß eine Steigerung der Reizbarkeit eintreten, die im allgemeinen zur Folge hat, daß ein zweiter Reiz im Vergleich zu einem objektiv gleichgroßen ersten Reize größer erscheint, also überschätzt wird.

5. Angleichung: ist ein folgender Reiz vom vorhergehenden nur wenig verschieden, so zeigt die Versuchsperson im allgemeinen die Tendenz, ihn dem ersten Reize anzugleichen, d. h. die geringen Unterschiede zu übersehen.

6. Kontrast: wird der Unterschied zweier Reize deutlich übermerklich, so zeigt andererseits die Versuchsperson die Neigung, diesen Unterschied zu übertreiben, indem sie ihn als Kontrast zwischen beiden Reizen auffaßt.

7. Einstellung der Aufmerksamkeit: ist die Aufmerksamkeit auf den betreffenden Versuch nicht eingestellt, so wird die Versuchsperson aus Mangel an Aufmerksamkeit geringere Ergebnisse erzielen. Es empfiehlt sich also, sie durch Signale (z. B. durch den Zuruf: „Jetzt“) auf die Versuchsumstände einzustellen.

8. Erwartung: dabei kann allerdings geschehen, daß die Versuchsperson den erwarteten Reiz schon wahrzunehmen glaubt, ohne daß er da ist, oder daß sie ihn fälschlich in der erwarteten Stärke wahrzunehmen glaubt (Erwartungsfehler!).

9. Aufmerksamkeitswellen: da unsere Aufmerksamkeit nicht in gleicher Spannung wirkt, sondern wellenförmig verlaufende Spannungsänderungen zeigt, so ist es nötig, die einzelnen Versuche immer rhythmisch in gleichem Spannungszustande der

Versuchsperson durchführen zu lassen, und zwar möglichst im Zustande der Höchstspannung (Wellenberg!).

10. **Aufmerksamkeitsstörungen:** die Versuchsperson darf während der Versuche weder äußerlich (z. B. Lärm!) noch innerlich (gedrückte oder erregte Stimmung) in ihrer Aufmerksamkeit gestört werden.

11. **Wissen um die Reizbeschaffenheit:** wird der Versuch so durchgeführt, daß die Versuchsperson die Beschaffenheit und Stärke des Reizes genau kennt, so liegt die Gefahr vor, daß ihre Erlebnisse durch ihr Wissen gefälscht werden, daß sie z. B., weil sie zwei Zirkelspitzen aufgesetzt sieht, nun auch zwei Eindrücke zu empfinden glaubt, obgleich die Raumschwelle noch gar nicht erreicht ist. Es empfiehlt sich also in solchen Fällen das unwissentliche Verfahren.

12. **Zuverlässigkeit der Versuchsperson:** vielfach schleichen sich Fehler auch dadurch in die Versuchsergebnisse, daß die Versuchsperson bestimmte Angaben macht, wo sie in Wahrheit im Zweifel über ihre Erlebnisse ist. So kann sie z. B. bei Raumschwellenuntersuchungen behaupten, zwei Eindrücke zu empfinden, wo sie in Wahrheit unsicher ist, ob ein oder zwei vorliegen. Um diesen Fehler möglichst auszuschalten, empfiehlt es sich, **Vexierversuche** unterlaufen zu lassen, z. B. hin und wieder überhaupt nur eine Spitze aufzusetzen. Behauptet die Versuchsperson dann, deutlich zwei Eindrücke zu merken, so ist damit die Unzuverlässigkeit ihrer Angaben erwiesen, soweit es sich nicht etwa um eidetische Erlebnisse handelt.

Sind nun durch sorgfältige Untersuchungen einer Person Schwellenwerte gefunden worden, so muß man sich doch gegenwärtig halten, daß sie nichts Starres, für alle Menschen Gleiches, bedeuten, sondern daß sie in das individuelle Gesamtzielstreben der Person eingliedert sind und sich mit ihm verändern. **Stern** weist darauf hin, daß es zwischen Mensch und Mensch charakteristische Unterschiede gibt, die auf dem verschiedenen Grade der **Schwellenfeinheit** beruhen. Und auch der Lehrer wird die Kinder mit feineren und die mit gröberen Schwellen unterscheiden können. Erstere erleben eine viel größere Mannigfaltigkeit von Reizen und Reizunterschieden als letztere. Sie sind mehr rezeptiver Natur, während letztere mehr zum Typ der **Tatmenschen** gehören, denen die Welt viel einfacher erscheint als den ersteren, die deshalb auch viel leichter zum Handeln kommen.

Stern hat auch darauf hingewiesen, daß jeder Mensch sein Sondergebiet höchster Schwellenfeinheit besitzt, das zugleich „das Vorzugsgebiet seines Interesses und Erlebens ist; man denke nur, wie jeder Berufsmensch bei Gegenständen seines Faches Unterschiede kennt und beachtet, von Veränderungen betroffen wird und auf sie reagiert, die für den Laien noch tief unterhalb seiner Beobachtungs- und Reaktionsgrenze liegen“ („Die menschliche Pers.“, S. 200/201). Und er macht uns auf die Tatsache der Schwellenverschiebung aufmerksam. Tritt das Kind ins Reifealter, so werden von ihm ganz neue Reizunterschiede bemerkt und beachtet, während manche bisher ihm bedeutsamen unter die Schwelle sinken. Und besonders interessant und für den Lehrer wichtig ist die von Stern entdeckte Überlagerung (Superposition) der Schwellen. Was er damit meint, wird aus dem Beispiel klar werden, das er gibt (S. 197/198), und das wir hier wörtlich wiedergeben wollen: „Wenn ich einem Kinde ein Bild zeige und mir nachher seinen Inhalt berichten lasse, so trifft der Reiz zunächst auf die Funktion der optischen Sinnesempfindung, die nur in beschränktem Maße mit ihren Verschiedenheiten den Verschiedenheiten der Helligkeiten und Farbentöne entspricht (Unterschiedsschwelle der Empfindung). Die durch diesen Schwellenwert begrenzte Mannigfaltigkeit optischer Empfindungen wird zum Gegenstand einer Wahrnehmungstätigkeit, welche Gruppen von Empfindungen zur Einheit des anschaulichen Objekts verbindet. Hierbei werden nicht alle vorhandenen Unterschiede der Empfindung benutzt; denn die Ökonomie der Leistung und die besondere Zwecktendenz verlangen Vereinfachung des Wahrnehmungsmaterials. Die „Wahrnehmungsschwelle“ liegt also über der „Empfindungsschwelle“, superponiert sich ihr. Die wahrgenommenen Gegenstände werden nun wiederum synthetisch verknüpft zur Einheit des Bildzusammenhangs, werden gedeutet und gedanklich ergänzt — und auch dies ist nur möglich durch einen erneuten Auslesevorgang, der Einzelheiten und Verschiedenheiten unter die „Auffassungsschwelle“ fallen läßt. Ist nun das Bild fortgenommen und soll sein Inhalt aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden, so muß die an Leistungsfähigkeit eng begrenzte Erinnerungsfunktion, um überhaupt etwas Sinnvolles zustande zu bringen, eine nochmalige Siebung vornehmen („Erinnerungsschwelle“). Und endlich fällt bei der Aufgabe, das Erinnerte sprachlich darzustellen, noch ein letztes Mal soundso vieles

Feinere, Schwankende, unklar Vorschwebende unter den Tisch, weil es sich eben nicht in die harten und groben Unterschiede fixierter Worte pressen läßt („Ausdrucksschwelle“). Dabei ist selbstverständlich in keinem einzigen dieser Fälle der Auslese- oder Siebungsprozeß ein Erzeugnis willensmäßiger Absicht gewesen; vielmehr arbeitet jede der beteiligten persönlichen Funktionen an ihrer Stelle mit der unbeirrbaren Sicherheit ihrer besonderen Zwecksetzung; und wenn man auch bei rein mechanischer Vergleichung der einzelnen Schritte bedauern wird, wie die Unendlichkeit der objektiven Reizverschiedenheiten und die immerhin noch sehr feine Abgetöntheit der Unterschiedsempfindlichkeit in der Stufenleiter der überlagerten Schwellen allmählich verarmt und sich vergrößert, so muß doch die teleologische Betrachtung bewundern, wie die weise Ökonomie der Persönlichkeit auf jeder Stufe die für sie entscheidenden und wesentlichen Leistungen möglich macht.“

Wenn der Lehrer mit diesem Begriff der Schwellenüberlagerung an die Beurteilung der kindlichen Leistungen geht, da wird ihm manches als gesund und natürlich erscheinen, was er vorher für fehlerhaft und verwerflich hielt. Er wird sich z. B. nicht mehr darüber wundern und ärgern, daß etwa ein Kind, das so frisch und plastisch zu erzählen weiß, sich nicht ebenso unmittelbar schriftlich auszudrücken weiß: die Schreibschwelle überlagert sich eben im allgemeinen der Sprechschwelle. Er wird es natürlich finden, daß Kinder eine Fremdsprache schneller verstehen als sprechen lernen: die Sprechschwelle überlagert sich der Verständnisschwelle usw.

b) Die einzelnen Empfindungsgebiete.

1. Die Empfindungen des allgemeinen Sinnes.

Wir unterscheiden Druck-, Kälte-, Wärme- und Schmerzempfindungen, die als vier verschiedene Empfindungssysteme (Modalitäten) aufzufassen sind.

Die Druckempfindungen können wir einteilen in äußere und innere Tastempfindungen und in Organempfindungen. Die äußeren Tastempfindungen entstehen durch Druckreize auf die äußere Haut und werden vermittelt durch die Meißnerschen Tastkörperchen (s. Abb. 20) und die um die Haarbälge sich legenden Nervenringe. Die inneren Tastempfindungen entstehen bei den Tastbewegungen in den Gelenken, Muskeln und Sehnen. Sie werden auch

als Gelenk- und Muskelempfindungen oder als Bewegungs- und Spannungsempfindungen bezeichnet. Die Organempfindungen (z. B. Hunger, Durst usw.) entstehen in den verschiedenen Organen (Magen, Darm usw.).

Wenn auch jede Stelle der äußeren Haut für Druck-, Kälte-, Wärme- und Schmerzreize empfänglich ist, so gibt es doch bestimmte Punkte, die entweder für Druck- oder für Kälte- oder für Wärmereize besonders stark empfindlich sind. Man nennt sie Sinnespunkte und unterscheidet Druck-, Kälte- und Wärmepunkte, die im allgemeinen nicht zusammenfallen, während die Schmerzempfindlichkeit annähernd überall dieselbe ist.

Jedes dieser vier Empfindungsgebiete zeigt immer nur eine einzige Empfindungsqualität, z. B. die eine Tastempfindung, die aber in vielen Stärkegraden auftreten kann. Die Empfindungssysteme des allgemeinen Sinnes sind also gleichförmige Systeme.

Den Lehrer interessiert die Empfindungsfähigkeit der Kinder auf diesen Gebieten, z. B. die Schwellenfeinheit, besonders im Zusammenhang der psychologischen Berufsberatung, über die an anderer Stelle ausführlicher gesprochen werden soll. Wenn auch eine experimentelle Prüfung der Berufseignung auf den einzelnen Empfindungsgebieten nicht in die Schule gehört, so kann doch eine sorgfältige, vielleicht jahrelange Beobachtung durch den Lehrer für die Frage der Berufseignung wichtige Aufschlüsse geben. So wird z. B. für den Beruf des Metallarbeiters, insbesondere des Werkzeugschlossers, der doch von einem hohen Prozentsatz aller Volksschulkinder gewählt wird, ein besonders leistungsfähiger Tastsinn verlangt. Lipmann und Stolzenberg lassen z. B. zum Zwecke der Lehrlingsauslese für die metallverarbeitenden Betriebe 13 Blechstücke in 6 verschiedene Stärken so ordnen, daß immer nur solche von gleicher Dicke zusammenliegen. Kinder, die nur über grobe Schwellen der Unterschiedsempfindlichkeit des Tastsinnes verfügen, müssen hier versagen. Der Lehrer hat nun im Handfertigungs- oder Zeichenunterricht oder bei Gelegenheit physikalischer Schülerübungen Gelegenheit, die Schwellenfeinheit zu beobachten.

2. Geruchsempfindungen.

Die Geruchsreize sind gasförmige, bewegte Stoffe. Sie rufen in den Riechzellen der Nasenschleimhaut Veränderungen hervor, die als Erregungen durch den Riechnerv nach den

Riechzentren des Großhirns geleitet und als Geruchsempfindungen erlebt werden. Diese bilden ein mannigfaltiges Qualitätensystem von noch nicht bekannter Anordnung. Es gibt also nicht

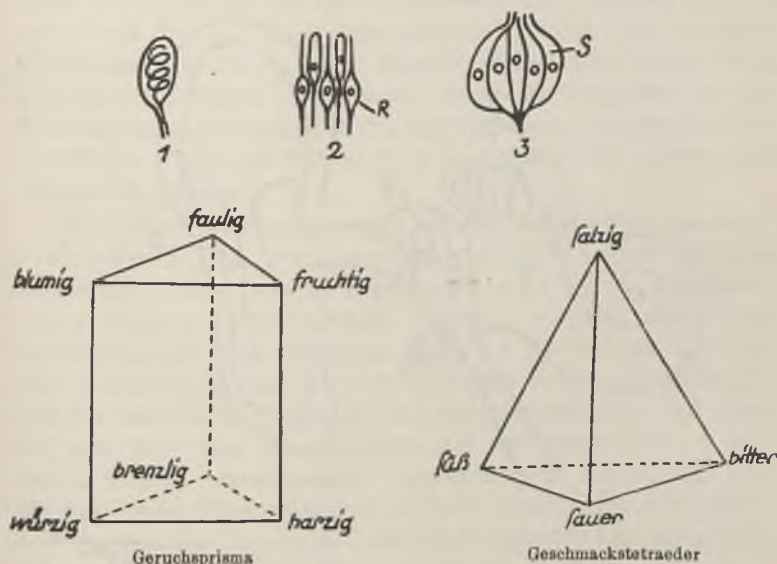


Abb. 22. Sinneszellen.

1 Tastkörperchen. 2 Riechzellen (R). 3 Schmeckbrecher (Schmackzellen S).

nur eine Art von Geruchsempfindungen, sondern unbekannt viele. Man hat auch versucht, sie in eine Ordnung zu bringen, ohne aber damit allgemeine Zustimmung zu finden (s. Abb. 22).

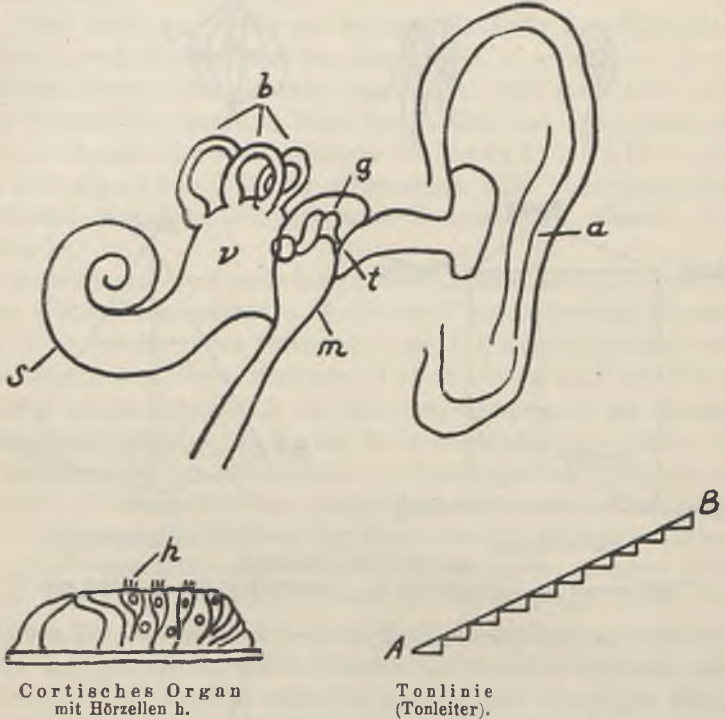
3. Geschmacksempfindungen.

Als Geschmacksreize wirken flüssige Stoffe. Sie rufen in den Geschmackszellen der Zugschleimhaut Veränderungen hervor, die als Erregungen durch den Geschmacksnerven nach dem Schmeckzentrum geleitet und als Geschmacksempfindungen erlebt werden. Diese bilden ein mannigfaltiges Qualitätensystem von gesetzmäßiger Anordnung: wir unterscheiden nämlich vier Hauptqualitäten (sauer, süß, salzig, bitter), zwischen denen unbekannt viele Mischqualitäten liegen (s. Abb. 22).

Die bisher genannten drei Empfindungssysteme faßt man unter dem Namen: Empfindungen der niederen Sinne zusammen. Ihnen stehen die Gehörs- und Gesichtsempfindungen als die Empfindungen der höheren Sinne gegenüber.

4. Gehörsempfindungen.

Als Gehörsreize wirken Luftschwingungen. Sie werden vom äußeren Ohr bis zum Trommelfell geleitet. Dessen



Cortisches Organ
mit Hörzellen h.

Tonlinie
(Tonleiter).

Abb. 23. Ohr.

a äußeres Ohr. t Trommelfell. g Gehörknöchelchen. m Mittelohr (Paukenhöhle).
v Vorhof. b Bogengänge. s Hörschnecke.

Erschütterungen werden durch Vermittlung der drei Gehörknöchelchen: Hammer, Amboss und Steigbügel, die im Mittelohr (Paukenhöhle) liegen, bis zum inneren Ohr geleitet (ovales Fensterchen) und auf das Gehörwasser übertragen, das die Hohlräume des inneren Ohres ausfüllt. Letzteres besteht aus drei Teilen, dem Vorhof, den drei Bogengängen und der Hörschnecke. Die Bogengänge können als inneres Tastorgan, und zwar als Gleichgewichtsorgan (statisches oder tonisches Organ) angesprochen werden, in dem durch die Lageänderungen kleiner Steinchen Reize verursacht werden, so daß durch innere Tastempfindungen ein Bewußtsein von der Stel-

lung und Bewegung unseres Körpers vermittelt wird. In der Schnecke liegt das Cortische Organ, das die Hörzellen enthält. Da es die Gestalt einer Membran besitzt, die von der Basis bis zur Spitze des Schneckenkanals immer breiter wird, so verhält es sich wie ein System gespannter Saiten von verschiedener Länge, ist also in seinen schmälern Teilen auf höhere Töne abgestimmt, in seinen breiteren auf tiefere. Es hängt also von der Schwingungsgeschwindigkeit des Hörwassers ab, welcher Teil des Cortischen Organs gereizt wird, d. h. welcher Teil mitschwingt (Resonanzhypothese).

Die Gehörsempfindungen teilen wir ein in Geräuschempfindungen, die durch unregelmäßige Schwingungen vermittelt werden, und in Tonempfindungen, die durch regelmäßige Schwingungen erzeugt werden. Jede Tonempfindung hat eine bestimmte Stärke (Intensität), d. h. ist mehr oder weniger laut, und eine bestimmte Höhe (Qualität), die von der Zahl der Schwingungen in 1 Sekunde abhängt. Und wenn wir nun die vielen Tonqualitäten, die wir unterschiedlich auffassen können, untereinander vergleichen, so finden wir eine durchgreifende Gesetzmäßigkeit in ihren Beziehungen zueinander. Alle Tonqualitäten lassen sich nämlich in eine aufsteigende gerade Linie anordnen (s. Abb. 23).

Am unteren Endpunkte A liegt der tiefste, eben hörbare Ton, der einer Schwingungsgeschwindigkeit von etwa 12 Doppelschwingungen in der Sekunde entspricht. Am oberen Endpunkte liegt der höchste, eben noch hörbare Ton, der einer Schwingungsgeschwindigkeit von etwa 40 000 Doppelschwingungen in der Sekunde entspricht. Durch allmähliches Steigern der Schwingungsgeschwindigkeit kann man von A aus zu allen anderen Tonqualitäten bis schließlich zu B gelangen. Die Musik greift nun aus diesen Tonqualitäten diejenigen heraus, die auf Grund des einfachen Verhältnisses ihrer Schwingungszahlen zueinander einen wohltuenden Zusammenklang ergeben, und macht aus der Tonlinie die Tonleiter (s. Abb. 23).

Die Unterschiedempfindlichkeit für Tonhöhen und Tonstärken spielt ebenso wie die Hörschärfe in manchen Berufen eine wichtige Rolle, z. B. im Berufe des Telegraphisten, Telephonisten, des Chauffeurs, Straßenbahnführers usw. Da können zutreffende Beobachtungen des Lehrers, die er z. B. im Gesangunterricht sammeln kann, ein Kind unter Umständen vor der Wahl eines falschen Berufes bewahren.

5. Gesichtsempfindungen.

Als Gesichtreize wirken Ätherschwingungen von verschiedener Geschwindigkeit, sogenannte Lichtstrahlen. Die von

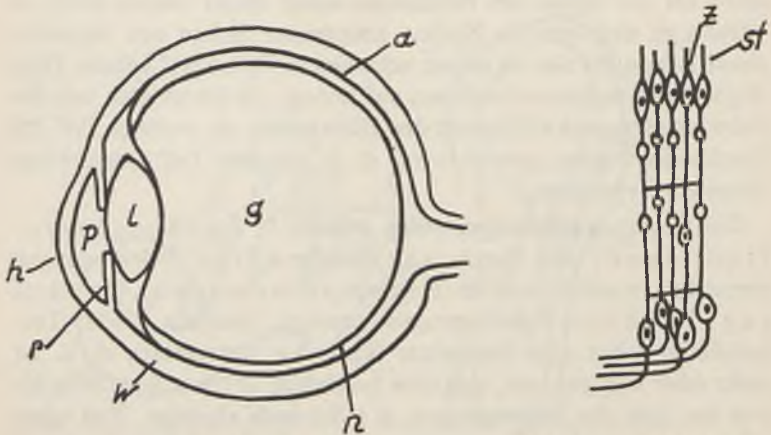


Abb. 24. Auge.

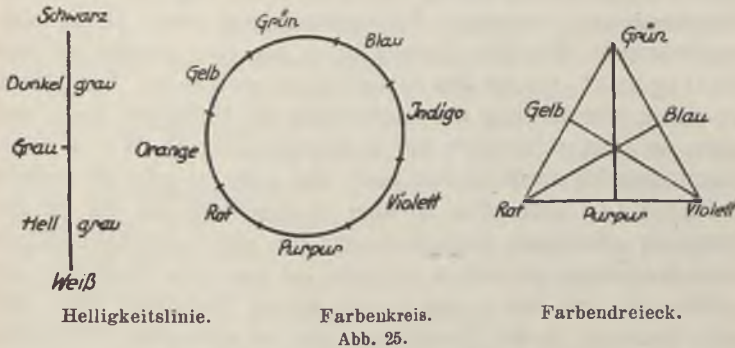
w weiße Augenhaut. h Hornhaut. a Aderhaut.
r Regenbogenhaut. p Pupille. l Linse. g Glas.

Netzhautschichten
Sehstäbchen (st)
Sehzäpfchen (z)

einem Punkte eines selbstleuchtenden oder beleuchteten Gegenstandes ausgehenden Lichtstrahlen werden durch die lichtbrechenden Teile unseres Auges (Augenwasser, Linse, Glaskörper) so zusammengebogen, daß sie sich auf dem gelben Flecke der Netzhaut vereinigen. Dort befindet sich als lichtempfindliche Substanz der Sehpurpur und die Sehzellen, die wieder in *Sehstäbchen* und *Sehzäpfchen* unterschieden werden. Die in ihnen durch die Lichtreize verursachten Veränderungen werden als Erregungen an den Sehnerven weitergegeben, der sie den Sehzentren der Großhirnrinde zuleitet. Die in den Ganglienzellen der Sehzentren erzeugten Erregungen werden als Lichtempfindungen erlebt. Wie auf dem Gebiet der Gehörsempfindungen, so wird auch auf dem der Gesichtsempfindungen nur ein beschränkter Ausschnitt aus der Fülle der möglichen Reize von uns empfunden. Nur die Ätherschwingungen mit den Geschwindigkeiten zwischen 450 und 790 Billionen Schwingungen in 1 Sekunde werden als Licht empfunden.

Wir müssen unterscheiden zwischen *Helligkeitsempfindungen* und *Farbenempfindungen*. Die Helligkeitsempfindungen scheinen durch die *Sehstäbchen* vermittelt zu

werden. Wie wir von einer Tonlinie reden, so können wir auch von einer Helligkeitslinie sprechen. Auf ihr liegen alle Helligkeitsgrade vom Schwarz über das Grau zum Weiß. Während



aber jeder Ton der Tonlinie in sehr vielen Intensitätsgraden auftreten kann (z. B. der Ton a'), so ändert sich mit der Intensität einer Helligkeit zugleich auch ihre Qualität, d. h. wenn eine Helligkeit stärker (= heller) oder schwächer (= dunkler) wird, so bleibt sie eben nicht mehr dieselbe Helligkeit. Das System der Helligkeitsempfindungen ist also ein absolut eindimensionales System, d. h. Qualitäts- und Intensitätsabstufungen fallen in dieselbe Richtung (s. Abb. 25).

Die Farbenempfindungen scheinen durch die *Sehzäpfchen* vermittelt zu werden. Wir unterscheiden an ihnen zunächst den *Farbenton*, z. B. rot, blau usw. Die Farbtöne lassen sich auch in eine Linie anordnen, die aber in sich selbst zurückläuft. Man spricht deshalb von dem *Farbenkreis* (s. Abb. 25). Auf ihm kann man durch allmähliche Reiz- und entsprechende Empfindungsänderung von jeder Farbe zunächst zu den ihr ähnlichen, dann zu den von ihr verschiedensten und schließlich wieder zu den ähnlichen gelangen. Jeder Farbe ist also eine *Gegenfarbe* zugeordnet, die dem größten Empfindungsunterschied entspricht, z. B. sind Gegenfarben: Purpurrot und Grün, Gelb und Blau, Gelbgrün und Violett usw.

Neben dem Farbenton besitzt jede Farbempfindung noch zwei Eigenschaften: einen *Farbengrad* oder *Sättigung* und einen *Helligkeitsgrad*. Löst man 1 g eines löslichen roten Farbstoffes in 1 Liter Wasser, so vermittelt diese Lösung die Empfindung,

dung eines Rot von bestimmter Sättigung. Verdünne ich die Lösung immer mehr, so erscheint das Rot immer weniger gesättigt, bis es schließlich in eine farblose Empfindung, also in eine bloße Helligkeitsempfindung übergeht. Hier zeigt sich also ein Zusammenhang zwischen Farbempfindungen und Helligkeitsempfindungen. Für jede Farbe gibt es nun eine gewisse mittlere Helligkeit, bei der ihre Sättigung am größten ist. Vergrößere ich durch Verstärkung des Lichtreizes die Helligkeit mehr und mehr, so geht schließlich die Farbempfindung in Weiß über. Vermindere ich die Helligkeit mehr und mehr, so geht sie endlich in Schwarz über. Nun ist aber zu beachten, daß der für die Sättigung günstigste Helligkeitswert für alle Farbempfindungen nicht der gleiche ist, daß er vielmehr bei den roten Farbtönen am größten ist, und daß er bis zu den blauen Farbtönen mehr und mehr abnimmt. In der Dämmerung, also bei schwacher Helligkeit, werden die roten Farbtöne schon als Schwarz erscheinen, während die blauen Farbtöne noch deutlich empfunden werden (Purkinjesches Phänomen). Es soll hier nur angedeutet werden, daß man seit den Untersuchungen von David Katz „Die Erscheinungsweisen der Farben“, 1911, auch noch zwischen „Flächenfarben“ und „Oberflächenfarben“ unterscheidet. Letztere sind die uns geläufigen Farben auf den Oberflächen der körperlichen Gegenstände. Erstere sind nicht bestimmt lokalisiert, von lockerem Gefüge, gewissermaßen durchsichtig, zart und wohlgefällig, und sie erwecken nicht den Eindruck, daß sie als Eigenschaft einem Gegenstande zugehören. Oberflächenfarben werden von uns als Flächenfarben empfunden, sobald wir sie durch einen gelochten Schirm betrachten.

Durch Mischung der im Sonnenlicht enthaltenen, sogenannten Spektralfarben: rot, orange, gelb, grün, blau, indigo, violett kann man das Weiß erhalten. Das ist aber auch möglich durch Mischung von je zwei Gegenfarben, die man deshalb auch Ergänzungs- oder Komplementärfarben nennt. Durch Mischung von Rot und Grün kann man alle im Farbenkreis zwischen Rot und Grün gelegenen Farben erhalten; durch Mischung von Grün und Violett alle zwischen diesen beiden liegenden Farben; durch Mischung von Rot und Violett das Purpur; durch Mischung von Rot, Grün und Violett das Weiß mit seinen Übergängen. Weil man also das ganze System der Lichtempfindungen aus diesen Farben gewinnen kann, bezeichnet man Rot.

Grün und Violett als die Grundfarben. Man verlegt sie in dem Farbendreieck deshalb an die Ecken (s. Abb. 25).

Auf diese drei Grundfarben baut sich die Young-Helmholtzsche Hypothese auf: es gibt drei Grundempfindungen: Rot, Grün, Violett. Aus ihren Mischungen gehen alle farbigen und farblosen Empfindungen hervor.

Die Heringsche Hypothese dagegen nimmt vier Grundfarben an, nämlich die Gegensatzpaare Rot und Grün, Gelb und Blau. Dazu kommt noch für die Helligkeitsempfindung das Gegensatzpaar Schwarz und Weiß. Alle anderen Farben sind Mischempfindungen. Diese drei Sehsubstanzen sind in einem fortwährenden Abbau (Dissimilation) und Aufbau (Assimilation) begriffen, und jedem dieser Vorgänge entspricht in jeder Substanz eine bestimmte Empfindung.

Es ist nun für den Lehrer wichtig, daß er im Interesse seiner Kinder gewisse Erscheinungen auf dem Gebiete der psychologischen Optik kennt und berücksichtigt, die im folgenden kurz erörtert werden sollen.

Nachbilder: Da der Lichtreiz eine kurze Zeit nach seinem Verschwinden noch nachwirkt, so treten Lichterscheinungen auf, die man Nachbilder nennt. Zunächst erscheint dieses Nachbild in einer dem Reize gleichen Helligkeits- oder Farbenbeschaffenheit: positives oder gleichfarbiges Nachbild. Nach kurzer Zeit geht es dann bei farblosen Eindrücken in die entgegengesetzte Helligkeit (also weiß in schwarz), bei Farben in die Komplementärfarbe über: negatives oder komplementäres Nachbild. Bewegt man z. B. ein sehr kleines Lämpchen mit der Hand hin und her, so sieht man statt eines sich bewegenden leuchtenden Punktes einen leuchtenden Streifen (positives Nachbild). Und fixiert man etwa 20 Sek. lang den Mittelpunkt eines farbigen Quadrats, so sieht man, wenn man dasselbe rasch wegnimmt, auf der Unterlage ein komplementärfarbiges Quadrat (negatives Nachbild). Solche Versuche können z. B. für die Erkennung eidetischer Veranlagung wichtig werden, da sich beim Eidetiker oft positive Nachbilder einstellen.

Kontrasterscheinungen (Licht- und Farbeninduktion): In der Umgebung von Lichteindrücken entstehen gleichzeitig Erregungen von gleicher (positive Lichtinduktion) oder von entgegengesetzter Beschaffenheit (negative Lichtinduktion oder Kontrast). Die erstere ist

viel seltener als die letztere. Legt man z. B. auf farbiges Papier einen grauen Papierring und deckt das Ganze mit Seidenpapier zu, so zeigt der Ring den Helligkeits- und Farbenkontrast. Auf solchen Kontrastwirkungen beruht auch die Erscheinung farbiger Schatten. Daß z. B. ein Schatten auf einer Schneefläche in der gelben Beleuchtung der Wintersonne blau gefärbt erscheint, liegt daran, daß der an sich graue Schatten durch die gelbe Umgebung im komplementären Sinne induziert wird. Diese Erscheinungen des Farbenkontrastes treten auch oft beim subjektiven Anschauungsbild des Eidetikers auf. Projiziert er ein graues Anschauungsbild, z. B. auf einen roten Grund, so erscheint es bald in der Komplementärfarbe, die allerdings später infolge positiver Lichtinduktion in das Rot des Grundes übergeht.

Anpassungserscheinungen (Adaptation): Nicht nur das Auge paßt sich an die Entfernung des Gegenstandes in der Weise an, daß die von einem Gegenstandspunkte ausgehenden Strahlen sich immer auf der Netzhaut schneiden, sondern auch die Netzhaut paßt sich insbesondere den wechselnden Lichtstärken an. Wenn wir aus einem dunklen Raum in einen hellen treten, so sind wir zunächst geblendet. Aber bald hat sich die Netzhaut an die größere Helligkeit angepaßt, so daß wir nun wieder deutlich sehen können: *Helladaptation*. Ganz Entsprechendes erleben wir, wenn wir aus großer Helligkeit plötzlich in einen dämmerigen Raum treten. Wir sehen zunächst gar nicht, bis sich unsere Netzhaut an die geringere Helligkeit angepaßt hat (*Dunkeladaptation*).

Farbenblindheit: Wir müssen unterscheiden partielle und totale Farbenblindheit. Besonders häufig (bei ungefähr 3 % aller männlichen Personen) ist die Rot-Grünblindheit. Die Rot-Grünblinden können rote Farbtöne nicht von grünen unterscheiden. Wenn man ihnen also Tafeln vorlegt, auf denen etwa rote Kreise inmitten von gleichhellen grünen so angeordnet sind, daß sie eine Ziffer bilden, so können die Rot-Grünblinden diese rote Ziffer nicht erkennen. Auf diesem Prinzip wird vielfach das Verfahren der Erkennung dieser partiellen Farbenblindheit aufgebaut. Jeder Lehrer darf vermuten, daß in einer Klasse von 30 bis 40 Knaben mindestens einer ist, der an Rot-Grünblindheit oder wenigstens an einem nicht vollkommenen Unterscheidungsvermögen von Rot und Grün leidet. Und da volle Farbentüchtigkeit für manche Berufe unbedingt erforderlich ist, z. B. für den Lokomotivführerberuf, für den Beruf des Marineoffiziers usw., so kann

der Lehrer, der durch einfache Versuche die betreffenden Schüler auf ihre mangelnde Farbentüchtigkeit aufmerksam macht, die sie in der Regel gar nicht kennen, vor mancher Enttäuschung bewahren. Der Verfasser hat für solche Zwecke Stillings „Pseudo-isochromatische Tafeln zur Prüfung des Farbensinns“, Leipzig, Georg Thieme, sehr brauchbar gefunden. Totale Farbenblindheit, bei der also gar keine Farben, sondern nur Helligkeiten gesehen werden, kommt relativ selten vor.

Die oben genannten physiologisch begründeten Kontrastwirkungen verbinden sich in der Regel mit einer anderen Art von Kontrastwirkungen, auf die schon bei der Erörterung der Fehlerquellen bei psycho-physischen Untersuchungen hingewiesen worden ist. Dieser psychologisch zu verstehende Kontrast macht sich auf allen Erlebnisgebieten geltend und wird immer dann wirksam, wenn verschiedene gleichzeitig gegebene oder aufeinanderfolgende Erlebnisinhalte durch ihre Größenunterschiede auffallen (S i m u l t a n - und S u k z e s s i v k o n t r a s t). Ein Gegenstand erscheint uns um so größer, farbiger usw., je kleiner, farbloser usw. die Gegenstände seiner Umgebung sind. Ein Zimmer von mäßiger Wärme erscheint uns überheizt, wenn wir aus großer Kälte kommen. Durch solche Kontrastwirkungen kommen also leicht falsche Beurteilungen zustande. So behauptet vielleicht die Mehrzahl der Kinder einer Klasse, die eben aus dem Schulhofe kommt, das Schulzimmer sei überheizt. Der Lehrer wird deshalb noch nicht die Fenster öffnen. Denn er weiß, daß hier infolge von Kontrastwirkungen eine irrige Beurteilung zustande gekommen ist.

Außer den durch äußere, auf Sinnesorgane wirkende Reize erregten Empfindungen (sogenannten peripher erregten) gibt es auch reproduzierte, also zentral erregte Empfindungen, wie wir sie in den subjektiven Anschauungsbildern der Eidetiker kennengelernt haben. Es wurde bei der Erörterung dieser Erscheinungen schon darauf hingewiesen, daß sie auf allen Empfindungsgebieten nachgewiesen worden sind.

Es gibt auch Menschen, bei denen sogenannte „Synästhesien“ oder „sekundäre“ Empfindungen auftreten. Man versteht darunter die Erscheinung, daß durch Reizung e i n e s Sinnes zugleich auch Empfindungen eines anderen Sinnesgebietes erregt werden. Ganz besonders häufig treten als solche sekundäre Empfindungen Lichtempfindungen auf, die man dann P h o t i s m e n oder S y n o p s i e n nennt. Stellen sich solche Photismen bei Gehörsempfin-

dungen ein, was besonders häufig der Fall ist, so spricht man von „Phonopsien“ oder von „Farbenhören“. Besonders deutlich werden die Vokale als gefärbt empfunden, und zwar scheinen i und e die hellsten, a und o die mittleren, u die dunkelsten Farben mitzuerregen. Wie lebhaft solche Farbenempfindungen beim Anhören von musikalischen Kunstwerken sein können, berichtet Friedrich Wehofer in seinem Aufsatz „Farbenhören (chromatische Phonopsien) bei Musik“ im 7. Bande der Zeitschrift für angewandte Psychologie: „Kaum hatten mich die ersten vollen Akkorde begrüßt und mich in Mozartstimmung versetzt, so begann sich vor mir ein Schauspiel zu entwickeln, dem ich mit Staunen und Entzücken folgte. Im Saale wurde es lebendig; ein silberweißer Himmel schien sich zu bilden, an dem bewegte Wolken schwebten — rosige und blaue, manchmal goldrote, dann smaragdgrün schimmernde. An einer sanften schmelzenden Stelle zogen Silberfäden durch den Kranz von Schäfchenwolken; als die Töne schwellen, wuchs zugleich das Farbenlicht an zu gigantischen Gebilden voll Bewegung und voll Leben; ein Farbenspiel, das unvergleichlich schöner und reicher war als im kunstvollsten Kaleidoskop“ (mitgeteilt in Messer: „Psychologie“, S. 133, Deutsche Verlagsanstalt 1920). Daß sich mit primären Gesichtsempfindungen, insbesondere mit Farbenempfindungen, sekundär Gehörsempfindungen verbinden (Phonismen), ist viel seltener beobachtet worden. Immerhin glaubt man auf Grund zahlreicher Untersuchungen annehmen zu dürfen, daß bei etwa 12 % aller Menschen solche Synästhesien auftreten. Bleuler, der auf diesem Gebiete besonders eingehend geforscht hat, ist der Auffassung, daß die Sekundärempfindungen dadurch entstehen, daß ein Sinnesreiz von unserm Gehirn nicht nur mit einer einzigen Empfindung, sondern mit mehreren spezifisch verschiedenen beantwortet werde.

Es ist noch kaum untersucht worden, welche Rolle diese Synästhesien bei den Kindern spielen. Vielleicht unterstützen sie als Phonopsien die Wirkung der vom Lehrer gesprochenen Worte, vielleicht lenken aber auch die an diese Worte sich anschließenden Farbwahrnehmungen die Aufmerksamkeit vom Lehrer ab. Hier gilt es sichere Beobachtungen zu machen.

c) Die räumlichen Wahrnehmungen.

Wir haben die Empfindungen als Elemente der Wahrnehmungen bezeichnet und darauf hingewiesen, daß reine, isolierte

Empfindungen in unserem Bewußtsein niemals angetroffen werden. Wir erleben z. B. die Empfindung des Roten nicht als einen Punkt, sondern als räumlich ausgedehnte Flächen- oder Oberflächenfarbe. Und einen Ton erleben wir nicht als einen einzigen Zeitpunkt, sondern als ein in der Zeit verlaufendes Geschehen. Das Erlebnis räumlicher und zeitlicher Größe und Gestalt gehört also auch zur Wahrnehmung.

Eine pädagogische Psychologie kann nun nicht die Aufgabe haben, die sehr verwickelten und noch immer stark umstrittenen Probleme zu erörtern, die sich an die Wahrnehmung des Räumlichen und Zeitlichen (der Bewegung), insbesondere an die Gestaltwahrnehmung knüpfen. Daß das Erlebnis des Räumlichen und Zeitlichen etwas Ursprüngliches ist, das nicht aus äußeren Einwirkungen abgeleitet werden kann, darf wohl als sicher gelten. Die Nativisten haben darin zweifellos recht, daß sie die Fähigkeit der Raum- und Zeitanschauung als angeboren ansehen, während die Empiristen behaupten, sie werde erst durch die Erfahrung, d. h. durch Umweltseinwirkung, in uns hineingebracht. Andererseits darf aber nicht verkannt werden, daß diese Fähigkeit sich nur an der Erfahrung, d. h. in Konvergenz mit der Umwelt entwickelt. Daß dabei die an den Raum- und Zeitwahrnehmungen beteiligten Empfindungs- und Bewegungserlebnisse eine bedeutende Rolle spielen, ist sicher. So sind z. B. nach Wundts Auffassung für die Entstehung und Abschätzung der räumlichen Tast- und Gesichtswahrnehmungen die Tastbewegungen und die Augenbewegungen und die ihnen entsprechenden Bewegungsempfindungen sehr wichtig. Ihre Bedeutung zeigt sich z. B. bei der Erscheinung der Täuschung des Augenmaßes. So werden wir z. B. immer eine senkrechte Strecke im Verhältnis zu einer gleichlangen wagrechten überschätzen, d. h. sie wird uns länger erscheinen. Wie kommt das? Es rührt daher, daß uns die Bewegung des Augapfels in der wagrechten Richtung leichter fällt als in der senkrechten. Wir erleben also bei der Auf- und Abwärtsbewegung eine größere Intensität der Bewegungsempfindung und übertragen dieses Erlebnis unwillkürlich und zwangsmäßig auf die Beurteilung der Streckenlänge. Der größeren Bewegungsintensität ordnen wir eine längere Strecke zu. Ganz entsprechend sind uns unterbrochene Bewegungen anstrengender als freie ununterbrochene. Darum scheint uns eine durch Punkte eingeteilte Strecke länger zu sein als eine

gleichlange u n e i n g e t e i l t e. Durch Abb. 26 sollen diese beiden Fälle von Streckentäuschungen anschaulich gemacht werden.

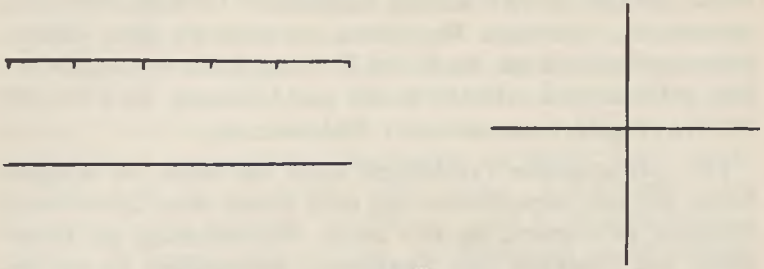


Abb. 26. Streckentäuschungen.

S e h s c h ä r f e und A u g e n m a ß werden in sehr vielen Berufen als unerläßliche Voraussetzung erfolgreicher Durchführung gefordert. Darum wird der Lehrer auf sie ein besonderes Augenmerk richten. Der Augenarzt bezeichnet die Sehschärfe eines Auges dann als normal, wenn es Buchstaben, Ziffern usw. noch unter einem Gesichtswinkel von 5 Minuten zu erkennen vermag. Unter A u g e n m a ß verstehen wir die Fähigkeit, verschiedene Raumgrößen vergleichend zu beurteilen. Um dieses Augenmaß in Berufseignungsprüfungen festzustellen, benutzt man z. B. das Optometer, an dem durch Verschiebung zweier übereinanderliegender Glasplatten, auf denen wagrechte und senkrechte Linien, Kreise usw. eingezeichnet sind, Aufgaben gelöst werden können, wie z. B.: eine Strecke der unteren Platte soll durch Verschiebung der oberen Platte durch eine darin befindliche Marke halbiert oder gedrittelt werden. Bewegt sich das Auge über die zu beurteilenden Raumgrößen hin, so ist das Augenmaß oft recht fein. So können z. B. zwei Strecken noch als verschieden erkannt werden, wenn sie nur um $\frac{1}{50}$ ihrer Länge verschieden sind (relative Unterschiedsschwelle). Soll dagegen die Vergleichung und Beurteilung bei ruhendem Auge vorgenommen werden, so wird ein Teil der zu vergleichenden Raumgrößen nicht direkt, d. h. mit dem gelben Fleck, sondern indirekt mit peripher gelegenen Netzhautteilen gesehen. Im indirekten, d. h. undeutlichen Sehen aber nimmt das Augenmaß begreiflicherweise rasch ab. Soll also im Zeichen- oder Handfertigkeitsunterricht das Augenmaß recht fein arbeiten, so muß der Lehrer dafür sorgen, daß die Schüler die Raumgrößen mit bewegtem Auge vergleichen. Für das Tiefensehen und also auch für das Entfernungsg-

s ch ä t z e n kommen vor allen Dingen die Akkomodations- und Konvergenzbewegungen unserer beiden Augen, deren Achsen ja immer auf den Wahrnehmungsgegenstand hin konvergieren, d. h. zusammenlaufen, und die dabei erlebten Bewegungs- und Spannungsempfindungen in Frage. Dabei spielt freilich ebenso wie bei der Schätzung der Größe des wahrgenommenen Gegenstandes unser Wissen eine zum Teil korrigierende Rolle.

Wenn wir vom Wahrnehmungsgegenstand sprechen, so meinen wir damit die Tatsache, daß wir die in unserm Bewußtsein vorgefundenen räumlich und zeitlich geordneten Empfindungen auf einen Gegenstand beziehen, wodurch die Wahrnehmung eben zu einem Ganzen, zu einer Gestalt wird, wie wir schon am Anfang sagten.

d) Die Entwicklung der Wahrnehmung im Kindesalter.

Ehe wir nun die Wahrnehmungen verlassen und zu den Vorstellungen übergehen, wollen wir noch kurz einen Blick auf die Entwicklung der Wahrnehmungen in der frühen Kindheit werfen. Wir halten uns dabei an das schon mehrfach zitierte Sternsche Buch: „Psychologie der frühen Kindheit.“

Der Ausgangspunkt des seelischen Lebens ist ein undifferenzierter Gesamtzustand (nicht ein Mosaik isolierter Empfindungen, wie die Assoziationspsychologen behaupten), aus dem durch Heraushebung von Teilgebilden die Wahrnehmungsgestalten gewonnen werden. Diese Abhebung der Wahrnehmungen oder Erfahrungen aus dem wirren Gesamtzustand kommt nur durch Konvergenz, d. h. durch Zusammenwirken von Welt und Person zustande. Die von außen kommenden Reize wirken auf die zunächst noch sehr wenig leistungsfähigen Sinnesorgane des Säuglings. Dazu tritt nun die Eigentätigkeit des Kindes in Form von körperlichen Einstellungsbewegungen, durch die das betreffende Sinnesorgan in besonders günstige Lage zum Reiz gebracht wird, und sehr bald auch in Form von Aufmerksamkeitskonzentration auf den Reiz. „Motorische Einstellungen und Aufmerksamkeitskonzentrationen sind also die beiden eng verbundenen Mittel, durch welche das junge Individuum einzelne Teilgebilde aus dem wilden Urchaos gefühlsbetonter Empfindungen herausholt und festhält, zugleich aber auch abhebt von eben jenem Gesamtzustand und als etwas Besonderes erlebt. Sie gewinnen damit allmählich einen gegensätzlichen Charakter zu dem nur subjektiv

Erlebten, sie weisen nach außen auf Objekte, kurz, sie werden zu Wahrnehmungen“ (S. 74). Solch eine Wahrnehmung, z. B. „Mutter“, ist nicht etwa bloß die Summe der in ihm enthaltenen Empfindungselemente, sondern sie ist eine Ganzheit, in der die Teilelemente sich gegenseitig bedingen und vom Ganzen her erst ihre Bedeutung erhalten. Es wurde schon oben ausgeführt, daß wir solche Ganzheiten auch psychische Gestalten nennen können, die eine Struktur, d. h. eine Gliederung und Organisation besitzen. Und wir hören nun, daß alles Wahrnehmen immer auch ein Gestalten bedeutet, und daß alle Wahrnehmungsgestalten, d. h. alle Wahrnehmungen hervorgehen aus der gestaltenden Tätigkeit des einheitlichen persönlichen Subjekts. Empfindungen als isolierte psychische Phänomene gibt es in unserm Bewußtsein überhaupt nicht. Wir gewinnen sie nur auf dem Wege gedanklicher Abstraktion, indem wir sie aus dem Wahrnehmungsganzen künstlich herauslösen und damit aus den Beziehungen zueinander und zum Ganzen. Das sei auch hier noch einmal hervorgehoben. Daß schon das Neugeborene Empfindungen erlebt, kann als sicher gelten. Insbesondere scheinen die niederen Sinne schon verhältnismäßig gut zu funktionieren, während der Gesichtssinn noch wenig, der Gehörssinn am wenigsten entwickelt ist.

Ganz entsprechend wie bei den Empfindungen ist auch die isolierte Betrachtung der Raumphänomene eines einzelnen Sinnesgebietes eine ganz künstliche Abstraktion. „Ursprünglich gibt es nirgends gesonderte optische Raumwahrnehmungen der Netzhaut, taktile Raumwahrnehmungen bei Berührung der Haut, akustische beim Erkennen der Schallrichtung, kinästhetische beim Vollziehen und Wahrnehmen der Eigenbewegungen, Bogengangsempfindungen zur Regulierung des Gleichgewichts; vielmehr baut sich aus dem elementaren und ununterbrochenen Ineinandergreifen aller dieser Faktoren die einheitliche räumliche Erfahrung des Kindes auf“ (S. 81). Auch Stern glaubt, daß es eine angeborene Anlage zur Raumauffassung gibt, die teils durch instinktives, teils durch empirisches Lernen, also durch Zusammenwirken mit den Umweltseinflüssen, sich zur vollen Leistungsfähigkeit entwickelt. „Das Erlernen auf dem Gebiete des Räumlichen ist daher nur zu einem Teil ein rein empirisches Lernen, zu einem anderen Teil aber ein allmähliches Reifwerden instinktiver Fähigkeiten, für welche die individuellen Erfahrungen nur das Auslösungs- und Übungsmaterial darstellen“ (S. 81/82).

Um die Entwicklung der kindlichen Raumauffassung richtig zu verstehen, müssen wir mit Stern unterscheiden den *Eigenraum*, d. h. Lage, Bewegung, Größe, Form des eigenen Körpers, und den *Außenraum*, die sich beim Kinde beide nebeneinander und in ständiger Wechselwirkung miteinander entwickeln. Der *Eigenraum* entwickelt sich durch Vermittlung der mit den Bewegungen des eigenen Körpers verbundenen Bewegungs-, Spannungs- und Gleichgewichtsempfindungen. Er kann sich also erst in dem Grade vervollkommen, in dem die motorischen Leistungen des Kindes (Sich-Aufrichten, Sitzen, Stehen, Kriechen, Laufen) vollkommen werden.

Die Entwicklung des *Außenraumes* knüpft an die Tätigkeit von Mund, Hand und Auge an, denen die Stufen: *Urraum*, *Nahraum* und *Fernraum* entsprechen. Der Mund wirkt beim Saugen als Tastorgan und vermittelt dadurch räumliche Erlebnisse. Dieser *Urraum* reicht noch in den *Eigenraum* hinein, ist ein Mittelding zwischen ihm und dem *Außenraum*. Bald wird der Mund auch zum Greiforgan und behält diese Greiffunktion auch dann noch, wenn schon Hand und Auge als Vermittler des Raumerlebens tätig geworden sind. Das Kind steckt dann immer noch die mit dem Auge betasteten und mit der Hand ergriffenen Dinge erst noch einmal in den Mund, um gewissermaßen die Hand- und Augenraumerlebnisse mit dem Munde zu kontrollieren. Schon in den ersten Wochen entwickelt sich dann vor allem mit Hilfe der Hand der *Nahraum*, über den das Kind in den ersten drei Monaten kaum hinauskommt. Er besteht ungefähr aus einer nach vorn gerichteten Halbkugel, in deren Mittelpunkt der Kopf liegt, und deren Halbmesser etwa $\frac{1}{3}$ m lang ist. Nur solche Reize, die in diesem Nahraum liegen, werden in dieser Zeit wahrgenommen und mit Bewegungen beantwortet. Dabei ist die Hand nicht nur als Greif- und Tastorgan Vermittler der Raumerlebnisse, sondern zugleich auch erstes Objekt, das betrachtet und räumlich aufgefaßt wird. Als Greifwerkzeug wird die Hand in doppelter Hinsicht für die Raumbewältigung bedeutsam. „Zuerst finden nur taktil-motorische Reaktionen statt, d. h. Tasteindrücke, die der Hand zugeführt werden, lösen Bewegungsimpulse aus. Was dem Kinde in die Finger gegeben wird oder zufällig in Berührung mit ihnen gerät, wird umfaßt, gekratzt, gedrückt. So werden die Objekte, die in den Nahraum treten, ihrer Form nach zwiefach kennengelernt: optisch als zweidimensionale

Gebilde, taktilmäßig als dreidimensionale Körper. Durch fortwährende Wiederholung dieser Doppeleindrücke stiftet das Kind optisch-taktile Assoziationen: es lernt, daß die Dinge, die rund oder eckig, schmal oder breit aussehen, sich zugleich kugelig oder kantig, dünn oder dick anfassen — so sind denn diese Zuordnungen zwischen optischer und taktiler Raumform zweifellos erworbene, führen aber schnell zu einheitlichen Wahrnehmungsstrukturen“ (S. 85). Indem nun die Hand auch zu einem Gegenstand hinstrebt und sehr oft zufällig im Nahraum an denselben Ort gelangt, den ein sichtbarer Gegenstand einnimmt, lernt das Kind sich auf die Greifrichtung einzustellen, und am Ende des ersten Vierteljahrs hat es ziemliche Greifsicherheit erworben. Um diese Zeit entwickelt sich auch die Auffassung der Schallrichtung.

Im zweiten Vierteljahr beginnt nun die Eroberung des Fernraumes. Während vorher Akkomodation und Konvergenz nur auf ganz nahe Gegenstände eingestellt waren, stellen sie sich jetzt auf Entfernungen von mehreren Metern ein. Und Stern hat wiederholt festgestellt, daß die Kinder in diesem Alter erst dann nach Gegenständen greifen, wenn sie durch vertraute „Nähezeichen“, nämlich durch die Empfindungen starker Akkomodation und Konvergenz, davon unterrichtet worden sind, daß sich der Gegenstand in Greifnähe befindet. Dabei hängt die Auffassung der Größe des Wahrnehmungsgegenstandes sowohl von optischen als auch von taktil-motorischen Erfahrungen ab. Rein optisch ändert sich die Größe des Netzhautbildes mit der Entfernung des Gegenstandes. Wir könnten also auf dem optischen Wege allein nie zur „wirklichen Größe“ des Gegenstandes gelangen. Auf dem taktil-motorischen Wege aber, d. h. durch Betasten mit der Hand, erfassen wir diese konstant bleibende Größe. „Da nun vom praktisch-biologischen Gesichtspunkt ein Gegenstand nur dann lebenswichtig ist, wenn er als ein in sich identisches und konstantes Etwas auftritt, so wird jener Konstanzfaktor zum sinnbestimmenden Strukturmoment der Größenauffassung — und wir „sehen“ nun auch den Gegenstand in seiner „wirklichen“ Größe trotz wechselnder Entfernung“ (S. 89). Dieses „Sehen“ ist also in Wahrheit die einheitliche Erfassung einer optisch-taktil-motorischen Gesamtstruktur. Indem nun das Kind im Laufe des zweiten Halbjahres Bewegungen lernt (Rutschen, Kriechen, Laufen), durch die es zu den Gegenständen des Fernraumes

gelangen und ihren optischen Eindruck durch Betasten mit der Hand kontrollieren kann, wird die Eroberung des Fernraumes immer vollkommener. Sie ist am Ende des ersten Jahres in der Regel so weit fortgeschritten, daß prinzipiell Neues nicht mehr hinzuerworben zu werden braucht.

In den ersten Lebensjahren spielt nun die sensomotorische Verknüpfung für die Entwicklung der Wahrnehmungen eine wichtige Rolle, d. h. jede Wahrnehmung setzt sich sofort in Bewegung (Greif-, Nachahmungs-, Ausdrucksbewegungen) um. Die Entwicklung zum ruhigen, nicht motorischen Anschauen wird nun besonders gefördert durch die Bildbetrachtung. In unserm Zusammenhang interessiert uns die Frage: welche Bildbestandteile wirken denn als die tragenden Momente der Bildgestalt? Stern gibt als wichtigstes Moment den Bildumriß an. Schon ein kleines Bruchstück des Umrisses genügt oft, um das Kind erkennen zu lassen, was das sein soll. Das Bilderkennen hängt also vor allem am Umriß. An zweiter Stelle kommt die Ausfüllung der Bildfläche in Betracht. Ein Kreis wird für das Kind erst durch Einzeichnen von vier Strichen (Augen, Nase, Mund) zum Gesicht. Die Farbe des Bildes scheint in den ersten Jahren kaum beachtet zu werden. Das darf freilich nicht so gedeutet werden, als ob das Kind in dieser Zeit noch farbenblind sei. Das ist ein Irrtum. Es ist nur noch nicht imstande, die Farbnamen richtig zu verwenden. Das gelingt ihm frühestens im 4. Lebensjahre. Stern erklärt sich das geringe kindliche Interesse an der Farbe in dieser Zeit aus der relativen Bedeutungslosigkeit, die die Farbe in diesen Jahren für das Leben des Kindes hat. Schwarzweißbilder sind ihm ebenso lieb und werden ebenso leicht erkannt wie bunte Bilder. Auch die Größe der Bildgegenstände stört wenig an der richtigen Erkennung. Das Kind hat eben — wie oben ausgeführt — gelernt, sich von der Größe der Netzhautbilder unabhängig zu machen, wenn nur die Formverhältnisse, insbesondere der Umriß, gleichbleiben. Recht auffällig ist, daß Kinder gegen Umlagerung des Bildes vielfach recht unempfindlich sind. Sie besehen sich ein Bilderbuch, das auf dem Kopfe steht, mit annähernd derselben Freude wie ein aufrecht stehendes. Damit hängt zusammen, daß manche Kinder Gegenstände (z. B. Häuser, Bäume, Zahlen usw.) auf dem Kopfe stehend zeichnen. Je älter die Kinder werden, desto empfindlicher werden sie gegen solche Bildumlagerungen.

Auch die perspektivische Darstellung einzelner Gegenstände wird verhältnismäßig früh schon richtig gedeutet, d. h. in die perspektivische Darstellung wird die „richtige“, durch optische und taktil-motorische Erfahrungen bekannte Gestalt hineingesehen. Die perspektivische Darstellung größerer Bildzusammenhänge wird dagegen erst erheblich später richtig aufgefaßt. So berichtet Meumann in seinen Vorlesungen von Versuchen, die er mit Kindern von 4 bis 14 Jahren anstellte, um unter anderem auch ihr Verständnis für schwierigere Raumdarstellungen auf Bildern zu untersuchen. Er legte ihnen zwei farbige Steinzeichnungen (Leipzig, Voigtländer): Paul Welte: „Auf einsamer Höhe“ und „Durchblick durch Tannen“ vor. Beide Bilder haben einfachen Inhalt, aber nicht leicht zu verstehende Raumverhältnisse. Von den Ergebnissen erwähnt er: „Alle schwierigeren Raumverhältnisse sind bis zum 8. Jahre (und bei Unbegabten und Ungeübten bis zum 10. Jahre) den größten Mißverständnissen ausgesetzt. Das gilt von Überschneidungen, Verdeckungen, Deutung der Ferne überhaupt, besonders von der Luft- (Farben-) Perspektive. Auf dem ersten Bilde wurde von rund 90 % der Kinder nicht erkannt, daß die Frau auf einer Anhöhe steht; die duftig gezeichnete Ferne wurde meist für „Wasser“ erklärt, die Baumgruppen wurden für Wellen gehalten“ (Vorlesungen, Bd. III, S. 769/770). Aus solchen Erfahrungen ergibt sich, worauf auch Stern hinweist, wie wichtig es ist, daß die Kinder nicht nur zum Bildverstehen, sondern auch zur Bildbetrachtung erzogen werden.

2. Vorstellungen.

a) Allgemeines.

In der Wahrnehmung sahen wir den ersten Schritt der Objektivation, d. h. der Hervorbringung eines Objektbewußtseins. Bei ihr ist der Gegenstand unmittelbar sinnlich gegeben und wird so aufgefaßt, wie er im Augenblicke des Wahrnehmens auf die Person durch Reize einwirkt. „Der weitere Schritt der Objektivation führt zur anschaulichen Vorstellung: nun befreit sich das Bewußtsein vom Objektzustand des Erlebnisaugenblickes und von der unmittelbaren sinnlichen Zugänglichkeit und sucht, die Gegenstände zu spiegeln, auch sofern sie zur Person nicht mehr in unmittelbarer augenblicklicher Konvergenz stehen. Es

stellen sich die Objekte in ihrem vergangenen Dasein (als Erinnerungsvorstellungen) und in ihrem zukünftigen (als Erwartungsvorstellungen) dar; räumliche Nähe oder räumliche Ferne zur Person ist nicht mehr, wie bei der Wahrnehmung, entscheidend für die Erlebnisfähigkeit; ja zu den wirklichen Objekten gesellt sich die Spiegelung der möglichen Objekte, in den Phantasievorstellungen, hinzu“ (Stern: „Die menschliche Persönlichkeit“, S. 229/230). Im Vorstellen also befreit sich das Subjekt von der Bindung an die sinnliche Gegenwart des Objekts. Aber alle Vorstellungen, auch die Phantasievorstellungen, gehen doch letzten Endes auf Wahrnehmungen zurück. Nach der Auffassung der älteren Assoziationspsychologie, z. B. nach Herbarts Ansicht, sind die Erinnerungsvorstellungen die vollkommen getreuen Abbilder der Wahrnehmungsbilder und unterscheiden sich von ihnen höchstens durch den Klarheitsgrad der Bewußtheit. Und alle objektiv gerichteten seelischen Vorgänge, auch die Phantasie- und Denkvorgänge, sollen bloße Assoziationsvorgänge sein, d. h. ohne unsern Willen sich vollziehende Vorstellungsverbindungen.

Die neuere Psychologie, so z. B. Wundt, lehnt diese Auffassung ab. Die Vorstellungen sind durch die Nachwirkungen der Wahrnehmungen veranlaßte Neuschöpfungen der Person (Külpe nennt sie „zentral erzeugte Empfindungen“), die den zugrunde liegenden Wahrnehmungen zwar mehr oder weniger ähnlich, niemals aber gleich sind. Sie unterscheiden sich von ihnen, wie z. B. Ebbinghaus lehrt, durch ihre Unvollständigkeit, ihre Verschwommenheit, ihren schwankenden Charakter und durch ihren Mangel an sinnlicher Lebhaftigkeit. Und während die Wahrnehmung vom erlebenden Subjekt als Gegenstand aus dem Bewußtsein hinaus in den Raum verlegt wird, so wird die Vorstellung, wenngleich sie sich auch auf einen Gegenstand bezieht, doch als Bewußtseinsinhalt, als Erzeugnis eigener Tätigkeit aufgefaßt. Sie spiegelt eben, wie oben gesagt, den Gegenstand nicht in seiner unmittelbaren, sinnlichen Gegenwart, sondern bezieht sich auf der Vergangenheit oder der Zukunft angehörige oder auf nur mögliche Objekte. Der Ablauf der Vorstellungen ist nicht durch Reize bestimmt, wie der Ablauf der Empfindungen. Aber in der Reihenfolge der Erinnerungsbilder spiegelt sich doch die Reihenfolge, in der die Wahrnehmungen bzw. Empfindungen erlebt wurden.

b) Assoziationsvorgänge.

Eine solche ohne unseren Willen sich vollziehende Vorstellungsverbindung nennen wir einen Assoziationsvorgang. Wundt, der allerdings auch die Gefühlsverbindungen zu den Assoziationen rechnet, unterscheidet folgende Arten von Assoziation (s. „Grundriß der Psychologie“, 8. Aufl. 1907, S. 278 ff.).

1. Die simultanen Assoziationen: bei ihnen vollzieht sich die Vorstellungs- und Gefühlsverbindung in einem für die unmittelbare Beobachtung unteilbaren Akt.

2. Die sukzessiven Assoziationen: bei ihnen vollzieht sich die Vorstellungs- und Gefühlsverbindung deutlich in zwei aufeinanderfolgenden Akten: zuerst treten die reproduzierenden Elemente auf, dann die reproduzierten.

1. Zu den simultanen Assoziationen rechnet er:

a) Die Verschmelzungen: sie sind feste Assoziationen psychischer Elemente, wobei einzelne dieser Elemente zwar in anderen Verbindungen, niemals aber isoliert vorkommen können. Als Hauptformen psychischer Verschmelzung nennt er:

1. Intensive Verschmelzungen, die wieder in Empfindungs- und Gefühlsverschmelzung zerfallen. Zu den ersteren rechnet er die Klanggebilde, zu den letzteren die zusammengesetzten Gefühle. Alle intensiven Verschmelzungen sind durch zwei Merkmale charakterisiert: 1. durch die Zusammensetzung aus Empfindungs- und Gefühlsbestandteilen, die einem und demselben Sinnesgebiet angehören, z. B. bei den Klangbildern dem Tongebiet, d. h. es verschmelzen lauter Töne miteinander; und 2. durch das Hervortreten dominierender Elemente, wie z. B. des Haupttones eines Klanges oder des dominierenden Gefühls in einem Totalgefühl.

2. Extensive Verschmelzungen: zu ihnen gehören die räumlichen und zeitlichen Anschauungen (die Wundt Vorstellung nennt), die Affekte und die Willensvorgänge. Die in ihnen zur Verschmelzung kommenden Empfindungsbestandteile stammen nicht aus demselben Sinnesgebiet, sie sind also disparat. Die räumlichen Vorstellungen kommen nach Wundt durch folgende Verschmelzung zustande. Berühren wir

etwa eine Stelle unserer Haut, so haben wir nicht nur eine bloße äußere Tastempfindung von bestimmter Intensität, sondern wir merken auch, wo wir berührt worden sind. Es verbindet sich also mit jeder Tastempfindung eine vom Ort der Berührung abhängige, ganz bestimmte qualitative Färbung, die Wundt das Ortszeichen oder Lokalzeichen nennt. Dazu kommen nun noch gewisse Bewegungsempfindungen, die bei der räumlichen Tastvorstellung (z. B. beim Blindgeborenen), insbesondere an die Bewegungen der Tastorgane, bei den räumlichen Gesichtsvorstellungen an die Bewegungen der Augen anknüpfen. Wundt lehrt also: die räumliche Tastvorstellung (beim Blinden) ist aufzufassen als das Ergebnis der Verschmelzung äußerer Tastempfindungen und ihrer qualitativ abgestuften Lokalzeichen mit intensiv abgestuften Bewegungsempfindungen. Die räumliche Gesichtsvorstellung ist das Ergebnis der Verschmelzung von Gesichtsempfindungen und ihren qualitativ abgestuften, auf die Netzhaut bezüglichen Lokalzeichen mit intensiv abgestuften Bewegungsempfindungen.

Auch bei den zeitlichen Vorstellungen haben wir — nach Wundts Auffassung — zwei Arten zu unterscheiden: die zeitlichen Tastvorstellungen und die zeitlichen Gehörsvorstellungen. Die Entwicklung der ersteren knüpft an die rhythmischen Gehbewegungen an, d. h. an die regelmäßig aufeinanderfolgenden, in gleichen Zeiten sich abwickelnden Pendelbewegungen unserer Beine. Dabei werden von uns zunächst äußere Tastempfindungen erlebt (die Berührungen des Bodens mit der Fußsohle), die sich mit Bewegungsempfindungen (kinästhetischen Empfindungen) in den Gelenken verbinden. Dazu tritt ein regelmäßiger Wechsel von Spannungs- und Lösungsgefühlen, die Wundt als Zeitzeichen bezeichnet. Am Anfang und Ende jedes Schrittes stellt sich nämlich ein Gefühl gelöster Erwartung ein, zwischen beiden Punkten wird ein allmählich anwachsendes Gefühl gespannter Erwartung erlebt. So kann man also die zeitlichen Tastvorstellungen auffassen als Verschmelzung von äußeren Tastempfindungen mit Bewegungsempfindungen und den Zeitzeichen.

Die Entwicklung der zeitlichen Gehörsvorstellungen knüpft dagegen an die Gehörsempfindungen an, insbesondere

an rhythmische Gehörseindrücke, z. B. regelmäßige Taktschläge. Sie stellen dar eine Verschmelzung von Gehörsempfindungen mit inneren Tastempfindungen (z. B. Spannungsempfindungen im Trommelfell) und mit den Zeitzeichen.

b) Die Assimilationen, d. h. Angleichungen: sie bestehen darin, daß wir unwillkürlich einen gegebenen Eindruck einem früher gehabtten Eindruck gleicher Art so angleichen, daß er dadurch verändert wird. So hören wir z. B. auf der Eisenbahnfahrt in das Stampfen der Räder irgendein bekanntes Lied hinein, das wir von früher her kennen. Der gegebene Eindruck (das Stampfen der Räder) wird also durch früher gehabte Eindrücke (das Lied) verändert. Jeder Lehrer kann an seinen Kindern die Wirkung solcher Angleichung erfahren. Da ist eine Klassenarbeit geschrieben worden, und die Schüler sollen sie sich noch einmal nach Fehlern überlesen. Aber sonderbar: die meisten lesen auch über Flüchtigkeitsfehler hinweg, einmal, zweimal. Wie kommt das? Sie sehen den Flüchtigkeitsfehler nicht, weil sie durch Assimilationswirkung das falsch geschriebene Wort als richtig geschriebenes sehen. Sie verändern also den gegebenen Eindruck. Das ist ja auch das Geheimnis des Druckfehlerteufels. Was aus unbewußten Gründen (s. z. B. Freuds Theorie der Fehlhandlungen! Vgl. D ö r i n g: „Psychoanalyse und Individualpsychologie“, Lübeck 1928, Colemann) falsch gemacht worden ist, wird als richtig beurteilt. Dabei kann der Lehrer leicht feststellen, daß gewisse Kinder solchen Assimilationswirkungen besonders leicht unterliegen. Man hat sie als subjektiven Typ bezeichnet und dem objektiven Typ entgegengesetzt. Sie lassen sich durch folgenden einfachen Versuch feststellen, den der Verfasser oft ausgeführt hat. Auf einem Stück Pappe hat er mit etwa 6 cm großen Buchstaben das Wort Affenbrotbaumfrüchte aufgeschrieben. Jetzt wird den Kindern dieses Wort etwa $\frac{1}{2}$ Sekunde lang gezeigt (mit Taschenuhr kontrollieren!), und sie werden aufgefordert niederzuschreiben, was sie gelesen haben. Da sondern sich deutlich die Gruppen: Der objektive Typ hat bei der 1. Darbietung vielleicht nur den Anfang „Affen“ deutlich erkannt. Bei der 2. Darbietung erkennt er noch „brot“ hinzu, bis er schließlich nach 4 bis 5 Darbietungen das ganze Wort entziffert hat. Die Assimilation spielt also bei ihm eine ganz untergeordnete Rolle. Ganz anders der subjektive Typ. Er hat bei der 1. Darbietung vielleicht gelesen: Affen-

baukästengeschäfte. Was er nicht deutlich erkennt, das wird von ihm assimilativ ergänzt. Mit jeder neuen Darbietung wird das Wort dem gegebenen ähnlicher, bis schließlich auch er bei der 4. oder 5. Darbietung das richtige Wort enträtselt hat. Der subjektive Typ ist stärker auf Phantasie gestellt als der objektive. Unter Umständen kann es dahin kommen, daß er Illusionen hat, d. h. daß er etwas sieht, was in der von ihm gesehenen Form gar nicht da ist. Er sieht z. B. einen Mann, wo in Wirklichkeit nur ein Baumstamm vorhanden ist. So sehr nun eine zu lebhaft wirkende Assimilation als Fehlerquell (s. oben bei der Besprechung der Fehlerquellen bei psychophysischen Untersuchungen) auch schaden kann, so wenig können wir sie doch entbehren. Wieviel Wörter im Gespräch hören wir nur undeutlich, und doch

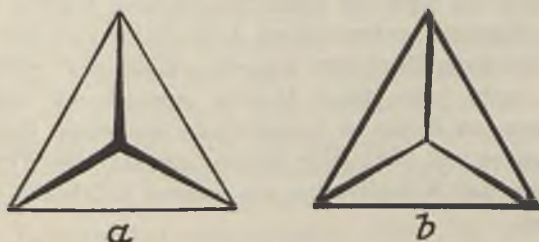


Abb. 27.

verstehen wir das Ganze, weil wir das Fehlende durch Assimilation ergänzen. Und denken wir nur an die perspektivischen Zeichnungen! Hier ist es auch die assimilierende Tätigkeit, die aus dem Flächenhaften den Eindruck des körperlich Räumlichen gestaltet. So werden die Kinder die Figur a in Abb. 27 als körperliche Ecke sehen, deren Spitze vor der Zeichenebene liegt. Denn der Schnittpunkt der Diagonalen des Dreiecks zieht, weil die Diagonalen in der Richtung zu ihm hin verdickt gezeichnet sind, die Aufmerksamkeit zuerst auf sich, und es gilt die Regel, daß sich das Auge bei der Betrachtung von Gegenständen immer zuerst auf das ihm räumlich am nächsten Liegende einstellt. In Figur b wird das Auge zuerst auf die Dreiecksseiten gezogen, weil sie am stärksten betont sind. Deshalb erscheint die Spitze hinter der Zeichenebene zu liegen.

Solchen Assimilationswirkungen sind alle Kinder unterworfen, und es würde für ein Kind einen Nachteil bedeuten, wenn es die soeben besprochenen Tiefeneindrücke in sich nicht hervorbringen

würde. Auch gewisse Illusionen sind nicht zu vermeiden. Wenn man z. B. mit gekreuztem Zeige- und Mittelfinger eine kleine Kugel betastet, so hat man die Vorstellung von zwei Kugeln, „offenbar weil in der gewöhnlichen Lage der Tastorgane der äußere Eindruck in der Tat zwei Kugeln entspricht“ (S. 280).

c) Die Komplikationen: Während es sich bei den Assimilationen immer um Verbindungen von Eindrücken desselben Empfindungsgebietes handelt, so verstehen wir unter Komplikationen die Assoziation zwischen Eindrücken verschiedener Empfindungsgebiete. Mit der Gefühlsvorstellung „Sandpapier“ verbindet sich z. B. ganz unwillkürlich die Vorstellung „rauh“; mit der Vorstellung „Zitrone“ die Vorstellung „sauer“ usw. Und Wundt sagt: „Gibt es kaum eine intensive oder räumliche Vorstellung oder ein zusammengesetztes Gefühl, die nicht durch den Vorgang wechselseitiger Assimilation zwischen direkten und reproduktiven Elementen irgendwie modifiziert wären, so ist außerdem wohl jedes dieser Gebilde zugleich mit andern, ungleichartigen, zu denen es irgendwelche konstante Beziehungen hat, verbunden“ (S. 285). Wir können uns also die Wirkung der Assimilation und Komplikation aus unserer Erfahrung gar nicht wegdenken.

2. Die sukzessiven Assoziationen: Zu ihnen gehören:

a) Die sinnlichen Wiedererkennungsvorgänge.

Die ersteren bestehen darin, daß sich mit einer sinnlich gegebenen Vorstellung ohne unser Zutun nach einer gewissen Zeit eine früher gehabte verbindet, die durch ein Bekanntheitsgefühl als mit der gegebenen übereinstimmend aufgefaßt wird. Wir sehen z. B. einen Mann und erkennen nach einiger Zeit, daß wir ihn schon früher einmal gesehen haben; d. h. mit dem sinnlichen Eindruck verbindet sich eine Erinnerungsvorstellung desselben Eindrucks und ein Bekanntheitsgefühl.

Von sinnlichem Erkennungsvorgang reden wir dann, wenn wir einen sinnlich gegebenen Eindruck (z. B. die Wahrnehmung eines Baumes) unwillkürlich mit einer Begriffsvorstellung (z. B. Buche) verbinden, also nicht mit einer individuell bestimmten Erinnerungsvorstellung, sondern mit einer allgemeinen. Wir erkennen dann unwillkürlich beim Sehen des Baumes: das ist eine Buche. Dabei tritt ein Erkennungsgefühl auf.

Stern spricht bei diesen beiden Assoziationsformen von „gebundener“ Gedächtniswirkung. Er sagt: „Die gebundene Gedächtniswirkung tritt auf als ein dienendes Glied eines anderen gegenwärtigen Eindrucks, sie gibt diesen eine besondere Färbung (der Vertrautheit), ermöglicht seine Identifikation (Erkennen, Wiedererkennen), erleichtert sein gegenwärtiges Ablaufen (Übung), vermag sich aber noch nicht als ein selbständiges Bewußtseinsgebilde zu konstituieren“ (S. 165).

Im ersten Lebensjahre tritt das Gedächtnis nur in dieser gebundenen Form auf. Aber auch in den späteren Jahren sind diese gebundenen Gedächtniswirkungen von hoher Bedeutung, weil sie an allen Wahrnehmungen, Fertigkeiten und Handlungsweisen als der historisch bedingte Faktor mit beteiligt sind, ohne immer deutlich in die Erscheinung zu treten. Deutlicher lassen sich die Wiedererkennungsvorgänge auch in der Kindheit verfolgen. Schon im ersten Lebensjahre tritt ein primitives Wiedererkennen auf. Aber die Zeit, die zwischen Eindruck und Wiederauftauchen der Nachwirkung liegt (Latenzzeit), ist hier nur ganz kurz. Diese Latenzzeit wird nun im Laufe der nächsten Jahre immer länger. Im zweiten Lebensjahre werden Personen und Dinge in der Regel noch wiedererkannt, wenn sie einige Wochen aus dem Gesichtskreis verschwunden waren. Im dritten Jahre kann die Latenzzeit mehrere Monate, im vierten bis zu einem Jahr betragen.

b) Die Erinnerungsvorgänge.

Bei ihnen verbindet sich mit einer gegebenen Vorstellung nach einer gewissen Zeit eine von der gegebenen mehr oder weniger abweichende Vorstellung. Wir sehen z. B. eine Waldwiese, und dabei erinnern wir uns an ein Rudel Rehe, das wir vor Jahren auf einer ähnlichen Wiese gesehen haben. Dabei haben wir ein deutliches Erinnerungsgefühl.

Stern redet bei diesen Vorgängen von „freier“ Gedächtniswirkung. Er sagt: „Die „freie“ Gedächtniswirkung oder Reproduktion im engeren Sinne dagegen gewinnt eigene Existenz als gesondertes Bewußtseinsphänomen; sie führt zur „Gedächtnisvorstellung“ (S. 165). Daß er diese Gedächtnisvorstellungen wieder in Kenntnisse und Erinnerungen teilt (bei ersteren fehlt im Bewußtsein die Zuordnung zu einem bestimmten Augenblick der eigenen Vergangenheit; bei letzteren ist sie vorhanden), wurde schon bei der Besprechung des Gedächtnisses erwähnt.

Reine Assoziationsvorgänge liegen bei solchen Erinnerungen nur dann vor, wenn sie an einen gegenwärtigen Sinneseindruck (Wahrnehmung) oder an eine Vorstellung anknüpfen, und zwar ohne bewußtes Zutun des sich Erinnernden oder eines anderen.

Dagegen sind die durch innere oder äußere Einflüsse determinierten Erinnerungen nicht mehr einfache Assoziationen, sondern komplexere mit Willenshandlungen durchsetzte Vorgänge.

Werden sie durch äußere Einflüsse hervorgerufen, so reden wir von provozierte Erinnerung. So provoziert z. B. der Lehrer dauernd durch seine Fragen im Kinde Erinnerungen. „Das Ausfragen führt zunächst dazu, eine große Reihe von matteren und weniger bereitliegenden Vorstellungen, die von selbst nicht hervorgetreten wären, über die Schwelle des Bewußtseins zu heben und somit den Schatz bewußter Erinnerungen beträchtlich zu vermehren; es verleitet aber andererseits dazu, mehr zu äußern, als dem wirklichen Erinnern an den zur Rede stehenden Tatbestand entspricht, und so ist das Ausfragen eine Hauptursache für die Erinnerungsfälschungen“ (S. 187).

Erinnerungen können aber auch durch eigene Willenseinstellung determiniert werden. Beteiligt sich der Wille schon an der Aufnahme und Einprägung des Eindrucks, so reden wir vom Sich-Merken oder vom Lernen, d. h. gedächtnismäßige Aneignung von Kenntnissen. Ist der Wille daran beteiligt, die Erinnerung selbst zu heben, so sprechen wir von Sich-Besinnen. „Beide Willensfunktionen sind in der frühen Kindheit nur selten und in sehr elementaren Formen zu finden; es gilt hier also Ähnliches, wie wir es schon beim Erwerb der Kenntnisse konstatierten: die Beteiligung des Willens an den Gedächtnisfunktionen, mag es sich um regelrechtes Lernen, um das Sich-Merken oder Sich-Besinnen handeln, kommt erst im Schulalter zur volleren Entfaltung“ (S. 187). Über diese nicht rein assoziativen Gedächtnisvorgänge haben wir bei Gelegenheit der Behandlung des Gedächtnisses gesprochen.

In der frühen Kindheit zeigen sich schon vom zweiten Lebensjahre an echte, aber freilich nur ganz kurzfristige Erinnerungen. Um die Mitte des zweiten Jahres treten schon Erinnerungen mit längerer Latenzzeit auf, insbesondere fällt hier die 24-Stunden-Periode auf. Aber auch noch im 3. Lebensjahre sind Erinne-

rungen an einmalige Ereignisse, die mehrere Tage zurückliegen, doch recht selten. Im 4. Jahre sind die Erinnerungen viel häufiger und von immer größerer Latenzzeit. „Im fünften Jahre kann man schon geradezu davon sprechen, daß das Kind Jugenderinnerungen habe“ (S. 193). Und zwar erinnert sich das Kind besonders an solche Begebenheiten, die stark affektbetont sind. Handelt es sich um ein Erlebnis, das stark mit Unlust verbunden war, so kann das Gegenteil des Erinnerns auftreten, nämlich die Verdrängung, von der wir im Zusammenhang der Skizzierung der psychoanalytischen Theorie gehört haben.

Fragen wir noch kurz nach der Gesetzmäßigkeit, die die assoziativen Vorgänge beherrscht. Die ältere Assoziationspsychologie stellte als „Assoziationsgesetze“ die Behauptungen auf: die Vorstellungen vergesellschaften sich 1. nach Ähnlichkeit und Kontrast und 2. nach Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolge. Die neuere Assoziationspsychologie sieht im Kontrast nur einen Grenzfall der Ähnlichkeit und stellt nun die Ähnlichkeitsassoziation der Berührungsassoziation (Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolge) gegenüber. Wundt führt alle Assoziationen auf Gleichheits- und Berührungsassoziationen zurück. Wenn wir uns z. B. beim Anblick einer Waldwiese an ein früher gesehenes Rudel Rehe erinnern, so verläuft nach Wundt der Vorgang so: die gegebene Vorstellung einer Waldwiese ruft die früher dagewesene, ihr ähnliche Waldwiese hervor (Gleichheitsassoziation), und mit dieser reproduzierten Vorstellung einer Waldwiese verbindet sich die Vorstellung der Rehe, die früher zusammen mit der Vorstellung der Waldwiese erlebt worden ist (Berührungsassoziation).

c) Vorstellungstypen.

Es hat sich herausgestellt, daß bei den verschiedenen Individuen auf dem Gebiete des Vorstellens die verschiedenen Sinnesgebiete eine verschieden wichtige Rolle spielen. Man unterscheidet deshalb Vorstellungstypen. Der visuelle Typ bevorzugt besonders die Gesichtsempfindungen und bewahrt auch das Sichtbare am besten im Gedächtnis. Wenn er z. B. Vokabeln lernt, da prägt sich ihm genau die Stelle des Buches mit ein, an der sie stehen. Und er sieht beim Reproduzieren die Wortbilder. Der auditive oder akustische Typ liest aus den Wahrnehmungskomplexen besonders das Hörbare aus und prägt es sich auch am leichtesten ein. Die Vokabeln z. B. sind für ihn

Wortklangvorstellungen und erst in zweiter Linie Schriftbilder. Der motorische oder kinästetische Typ hält sich vor allem an Bewegungsvorstellungen.

Neben dieser Einteilung nach bevorzugten Sinnesgebieten wird nun auch noch eine andere wichtig, nämlich die Einteilung in Wortdenker und in Sachdenker. Zum Vorstellungstyp der Sachdenker gehören alle, die sich die Vorstellungsgegenstände anschaulich im Gedächtnis aufbewahren und in dieser Form auch reproduzieren. Zum Vorstellungstyp der Wortdenker dagegen müssen alle gerechnet werden, bei denen statt der Gegenstandsvorstellungen nur Wortvorstellungen aufbewahrt und reproduziert werden. Diese Wortvorstellungen können wieder optische Vorstellungen des gedruckten oder geschriebenen Wortes sein, oder akustische Vorstellungen des betreffenden Wortklanges, oder schließlich motorische Sprech- oder Schreibungsvorstellungen des betreffenden Wortes. Handelt es sich z. B. um die Vorstellung „Pferd“, so stellt sich der Sachdenker das Bild eines Pferdes vor, der optisch eingestellte Wortdenker das gedruckte oder geschriebene Wort „Pferd“, der akustisch eingestellte den Klang „Pferd“ und schließlich der motorisch eingestellte die Bewegungen, die er beim Sprechen oder Schreiben dieses Wortes vollziehen muß.

Manche Menschen bevorzugen beim Vorstellen nicht ein einziges, sondern mehrere Sinnesgebiete. So spricht man z. B. vom akustisch-motorischen Typ. Die reinen Typen, die überhaupt nur in dem einen Sinnesgebiet vorstellen, sind sehr selten und kommen vielleicht nur unter den visuellen Typen vor. Die meisten Menschen gehören einem Mischtypus an. Bei ihnen überwiegen auf der einen Seite die akustisch-motorischen Wortvorstellungen, auf der anderen die optischen Sachvorstellungen.

Wie soll sich nun der Lehrer zu diesen Typen stellen? Soll er die Forderung individueller Behandlung seiner Schüler auch auf die Vorstellungstypen ausdehnen, etwa in dem Sinne, daß er den optischen Typen den Bildungstoff sichtbar, den akustischen hörbar, den motorischen durch Bewegungen darbietet? Oder soll er alle Kinder möglichst einem bestimmten Typus anzunähern versuchen, z. B. dem visuellen, weil ja im Unterricht das anschaulich Sichtbare im Vordergrund steht? Wenn man bedenkt, daß die einseitigen Typen aus ihren Wahrnehmungen immer nur

das ihrem Empfindungsgebiet Angehörige auslesen und das andere übersehen, so wird man der Ansicht Lipmanns beistimmen müssen, der in seiner „Psychologie für Lehrer“, S. 35, sagt: „Demnach wäre es als ein Ziel der Erziehung hinzustellen, aus den Kindern möglichst vollständige Mischtypen zu machen.“ Als Weg dazu bietet sich die möglichst konsequent durchgeführte Methode des **Arbeitsunterrichts** an. Hier werden alle Sinnesgebiete in Anspruch genommen. Mit Auge, Ohr, Hand eignet sich das Kind den Bildungsstoff so an, daß er inneres Besitztum, wirklicher Bildungsbestandteil wird. Insbesondere wird dadurch das bloße „Wortwissen“ durch wirklich anschauliche Sachvorstellungen ersetzt. Überhaupt muß der Unterricht namentlich in den unteren Klassen, wo das Anschauliche gegenüber dem Abstrakten durchaus überwiegt, den Sachdenkern angepaßt sein. Wir denken hier an die große Bedeutung des heimatkundlichen Anschauungsunterrichts, der die Grundlage des sogenannten Gesamtunterrichts ist, über den an anderer Stelle noch ausführlicher gesprochen werden soll. In den höheren Klassen tritt dann freilich (z. B. im fremdsprachlichen Unterricht) auch das Wortdenken stärker in Funktion.

Lipmann gibt auch Methoden an, nach denen man den Vorstellungstyp eines Menschen feststellen kann. So kann man z. B. den **Wortvorstellungstyp** (ob visuell, akustisch oder motorisch) nach der Methode der Störungen bestimmen. „Wenn ein Schüler beim Erlernen eines Stoffes wesentlichen Gebrauch von seinen Sprechbewegungen macht, so wird natürlich sein Lernen durch gleichzeitige anderweitige Inanspruchnahme der Sprechorgane, wie Aufsagen des ABC oder der Zahlenreihe oder andauerndes rrrr-sagen, beträchtlich behindert. Gelingt also das Lernen bei Einschaltung einer solchen Störung schwerer, so schließt man auf motorisches Lernen; wird der Lernakt durch die Störung wenig beeinflusst, so darf man auf vorwiegend visuelles Lernen schließen“ (S. 38). Aber auch ohne Experimente wird der Lehrer den Vorstellungstyp der einzelnen Kinder feststellen können. Wenn ein Kind besonders anschaulich erzählt, wenn es mit den Augen lernt, ohne leise mitzusprechen, wenn es Gesehenes besonders gut im Gedächtnis behält und anschaulich beschreiben kann, dann darf der Lehrer vermuten, daß es dem visuellen Typ angehört. Erzählt ein Kind besonders gern von Gehörseindrücken, lernt es laut, behält es besonders leicht

die vom Lehrer gesprochenen Worte, dann gehört es zweifellos dem akustischen Typ an. Der motorische Typ dagegen verrät sich z. B. durch lebhaftes Gestikulieren beim Erzählen, durch leises Mitsprechen beim Lernen, durch Aufschreiben beim Kopfrechnen usw. Wenn nun auch insbesondere durch die Arbeiten von Meumann, Lay, Pfeiffer u. a. schon viel pädagogisch Wertvolles auf diesem Gebiete gewonnen worden ist, so bleibt doch noch sehr viel Problematisches zu klären übrig, was ohne die Mithilfe der Lehrerschaft nicht erreicht werden kann.

d) Der kindliche Vorstellungskreis.

Für den Lehrer ist es nun von außerordentlich großer Bedeutung zu wissen, welchen Vorstellungsschatz er bei den Kindern voraussetzen darf. Danach wird er seinen Unterricht einrichten müssen. Denn wenn er sich in diesen Voraussetzungen irrt, wenn er mit Vorstellungen arbeitet, die den Kindern noch gar nicht geläufig sind, so werden ihn die Schüler überhaupt nicht verstehen. Es ist also nötig, den kindlichen Vorstellungskreis zu untersuchen. Das ist auch schon mannigfach geschehen, und Meumann berichtet in seinen Vorlesungen sehr eingehend darüber (Bd. I, S. 335 ff.). Die älteste Untersuchung dieser Art stammt von Friedrich Bartholomäi und ist entstanden auf Anregung des pädagogischen Vereins in Berlin im Jahre 1870. Ihre Aufgabe war, festzustellen, wieviel an Vorstellungen man in den einzelnen Fächern, insbesondere in Natur- und Heimatkunde im Schulanfänger voraussetzen könnte. Es wurden Fragen gestellt, die sich auf 75 Vorstellungen erstreckten. Als Ergebnis glaubte Bartholomäi ganz allgemein feststellen zu können, „daß das Kind in Berlin verhältnismäßig vorstellungsarm zur Schule kommt und die Schule zwingt, entweder bloß mit Worten zu operieren oder die lebenswahre Anschauung durch die tote Abbildung zu ersetzen oder endlich zur Naturanschauung zurückzukehren“. Im allgemeinen waren die Mädchen vorstellungsärmer als die Knaben. Als Fehlerquellen dieser Untersuchungen kommen z. B. in Betracht: die Fragen richteten sich zum großen Teil auf Vorstellungen, die den Großstadtkindern (Berlin!) recht fern liegen; diese Fragen waren nicht eindeutig festgelegt, so daß die Mitarbeiter Bartholomäis individuell verschieden vorgehen konnten.

Im Jahre 1879 führte Karl Lange in Plauen ähnliche Versuche aus. Er stellte an etwa 800 Schulneulinge (500 Stadt- und 300 Landkinder) im ganzen 14 Fragen, durch die er die vorhan-

denen Vorstellungen der Kinder ermitteln wollte. So fragte er z. B.: „Wer hat die Sonne aufgehen (untergehen) sehen? Wer hat den Mond und die Sterne gesehen? Wer hat eine Lerche gesehen und singen hören?“ usw. Wie zu erwarten war, stellte es sich heraus, daß die Naturanschauung der Stadtkinder viel mangelhafter war als die der Landkinder. So hatten von den 500 befragten Stadtkindern 82 % keine Vorstellung vom Sonnenaufgang und 77 % keine vom Sonnenuntergang.

Im Jahre 1880 unternahm der amerikanische Psycholog und Pädagog Stanley Hall eine ähnliche Untersuchung, indem er nach 162 Gegenständen und Vorstellungen fragte, und zog aus seinen Ergebnissen folgende Schlüsse: 1. Der Lehrer kann mit Sicherheit keine Vorstellung bei allen Kindern voraussetzen. Er muß deshalb Anschauungs- und Sachunterricht treiben. 2. Die Eltern haben die Pflicht, ihre Kinder mit den Naturgegenständen vertraut zu machen. 3. Jeder Lehrer, der eine neue Klasse übernimmt, muß erst den Vorstellungskreis seiner Schüler untersuchen. 4. Landkinder haben in der Regel einen reicheren Vorstellungsschatz als Stadtkinder. Diese kennen zwar mehr Dinge, aber ihre Vorstellungen von ihnen sind sehr ungenau. Ein Landaufenthalt hat für die Stadtkinder einen hohen Bildungswert. „In diesem Alter vermag ein Landaufenthalt von wenigen Tagen das Niveau des Verständnisses beim Kinde mehr zu heben als ein Unterricht von einigen Monaten.“

Sehr bekannt sind die Untersuchungen geworden, die in den Jahren 1880 bis 1884 Berthold Hartmann in Annaberg ausführte (Annaberger Versuche). Im ganzen wurden 660 Knaben und 652 Mädchen im Alter von 5¼ bis 6¼ Jahren untersucht. Hartmann wollte feststellen, welche Dinge der Umgebung dem Kinde bekannt wären, und welche Fertigkeiten das Kind mit in die Schule brächte. Im ganzen wurden 100 Fragen gestellt, und zwar wurde nicht nur ermittelt, ob das betreffende Kind den zu erfragenden Gegenstand überhaupt, sondern ob es auch seine Eigenschaften, seine Bedeutung usw. kannte. Es ergab sich unter anderem: von den 1312 geprüften Kindern kannten nur 5 die Himmelsgegenden, nur 128 das Dreieck, dagegen 564 den Kreis und 1056 die Kugel, woraus Hartmann mit Recht schloß, daß die Raumlehre vom Körper ausgehen müsse. Interessant waren die Unterschiede zwischen den Knaben und den Mädchen. Die Mädchen zeigten sich vorstellungsreicher als die Knaben, nament-

lich auf dem Gebiete der sozialen Verhältnisse und der religiösen Vorstellungen. So kennen z. B. den Begriff *Gott* 56 % Knaben und 61 % Mädchen, *Jesus* 10 % Knaben und 22 % Mädchen; *biblische Geschichten* 1 % Knaben und 2 % Mädchen, *Gebete und Lieder* 18 % Knaben und 28 % Mädchen. Der Begriff „Hochzeit“ war nur 70 Knaben, aber 227 Mädchen bekannt!

Nach einer neuen Methode ging 1893/94 *Richard Seyfert* vor. Auch er wollte erforschen, „welche Vorstellungen das Kind bei seinem Eintritt in die Schule mitbringt“. In dem Artikel: „Beobachtungen an Neulingen“ (*Deutsche Schulpraxis* 1893, S. 84) gibt er seine Methode wie folgt an: „Wir gehen zuerst mit den Kindern, nicht bloß in der Phantasie, sondern wirklich, in eine Wohnung, besehen die Wohnstube, die Schlafstube und die Küche. Dann führen wir sie ins Freie auf eine Wiese und an den Bach. Drittens zeigen wir ihnen drei Anschauungsbilder vor: Hühnerfamilie (*Leutemann*), Frühling (*Hölzel*), Wald (*Meinhold und Söhne*). Endlich lassen wir uns durch die Kleinen Auskunft geben über ihre Familienverhältnisse.“ Seine Methode war also die Benennung von Wahrnehmungsobjekten und von Bildern, mit anderen Worten: er prüft die Kinder daraufhin, ob sie früher wahrgenommene Dinge wiedererkennen und dadurch beweisen, daß ihnen die betreffende Vorstellung geläufig ist. Die vorher beschriebenen Untersuchungen verlangten von den Kindern freie Reproduktion von Erinnerungsvorstellungen, die bekanntlich schwieriger ist als das Wiedererkennen. Insofern lassen sich die Ergebnisse nicht ohne weiteres vergleichen.

Seyfert fand, daß im allgemeinen das häusliche Leben den Kindern die meisten und genauesten Vorstellungen vermittelt, daß dagegen der Vorstellungserwerb bei gelegentlichem Herumstreifen in der Natur (nicht zu verwechseln mit länger dauerndem Landaufenthalt, den *Baldwin* fordert, oder mit Schulspaziergängen unter Führung des Lehrers!) recht dürftig ist. Ferner fand er, daß die Kinder gegenüber einem unbekanntem Gegenstand sich rasch mit Ersatzvorstellungen zu helfen suchen. „Fehlt den Kindern das rechte Wort, so helfen sie sich, so gut es eben geht, mit Analogien, Neubildungen u. dgl.“ (*Seyfert*: „Beobachtungen an Neulingen“, *Schulpraxis* 1894, S. 182). Sie knüpfen also immer an Bekanntes an, um Neues zu erfassen und übersehen leicht die

Eigenart des Neuen gegenüber seiner Ähnlichkeit mit dem Alten, woraus für den Lehrer die Forderung erwächst, auf gründlichste Aneignung neuer Vorstellungen zu dringen. Seyfert fand auch, daß Bilder sehr oft falsch bezeichnet werden. So wurde z. B. der Hirsch von den Sechsjährigen bezeichnet als Tier, Kuh, Reh, Hase; das Eichhörnchen als Hase, Katze, sogar als Vogel, wobei die schon oben angeführte Gesetzmäßigkeit sich geltend zu machen scheint, daß in früher Kindheit die Bildauffassung an den Umriß anknüpft. Denn Hase, Katze, Vogel (z. B. Uhu) haben einen ähnlichen Umriß. Bilder mit kompliziertem Inhalt werden von vielen Kindern überhaupt nicht verstanden, wie wir schon in anderem Zusammenhange hörten.

Nach Vorschlägen von Meumann haben 1903/04 Engelsperger und Ziegler in München Versuche angestellt, die sich nicht bloß auf fertige Vorstellungen der Kinder, sondern auch auf die Elemente ihrer Wahrnehmungen und Vorstellungen bezogen. Es ergab sich unter anderem, daß die Kenntnis dieser Elemente, also die Kenntnis der Farben, Töne, Tastqualitäten, die richtige Schätzung der einfachen Raum- und Zeitverhältnisse beim Schuleintritt noch wenig entwickelt ist. Das gilt in noch stärkerem Maße für die Benennung der Sinnesqualitäten. Hier also muß der Unterricht einsetzen. Ein anderes wichtiges Ergebnis wurde mit Hilfe der besonderen Methode erzielt, außer der allgemeinen Oberfrage noch spezielle Unterfragen zu stellen. Es zeigte sich nämlich, daß die allgemeine Frage bei jüngeren Kindern nur wenige Reproduktionen anregt, daß sie also der Unterfragen bedarf.

Diese Methode der Verwendung von Haupt- und Nebenfragen hat nun Hans Pohlmann im Einverständnis mit Meumann systematisch angewandt. Und er vergleicht nun, was die Kinder sich bei einem Worte denken (Hauptfrage), mit dem, was sich durch systematisches Ausfragen (Nebenfragen) über die betreffende Vorstellung aus ihnen herausholen läßt. Dabei stellte sich, wie erwartet werden mußte, ein großes Mißverhältnis zwischen den sachlichen Kenntnissen und dem sprachlichen Ausdrucksvermögen heraus. Pohlmann untersuchte 1. noch nicht schulpflichtige Kinder im Alter von 5 und 6 Jahren und 2. schulpflichtige im Alter von 6—14 Jahren. Im ganzen wurden 10 Wortgruppen verwandt: 1. Wörter, welche sinnlich konkrete Dinge bezeichnen (Flasche, Tür, Stock usw.). 2. Sinnlich

wahrnehmbare Eigenschaften (weiß, hell, salzig, bitter, leise usw.). 3. Tastqualitäten (stumpf, spitz, rund, weich usw.). 4. Werkzeuge und Instrumente (Säge, Hammer usw.). 5. Stoffe (Gold, Seide, Holz usw.). 6. Naturwissenschaftliche Begriffe (Säugetier, Vogel, Frucht usw.). 7. Verwandtschaftsnamen (Onkel, Tante, Schwager usw.). 8. Soziale und ethische Begriffe (Familie, Staat, Gerechtigkeit usw.). 9. Religiöse Begriffe (Beten, Sünde, Gott usw.). 10. Zusammengesetzte Begriffe (Schreibtisch, Trinkwasser usw.). Aus den Ergebnissen greifen wir folgendes heraus: 1. Die nähere Erklärung und die sprachliche Bezeichnung der Eigenschaften macht den Kindern große Schwierigkeiten; sie kennen mehr das Ganze als seine besonderen Eigenschaften. 2. Verwandtschaftsnamen sind vielen Kindern sehr unklar und werden sprachlich ganz unbeholfen wiedergegeben. 3. Dasselbe gilt in noch höherem Maße von sozialen, ethischen und religiösen Vorstellungen. 4. Im allgemeinen herrschen bei den begabteren und älteren Kindern die besseren Worterklärungen und Vorstellungen vor. 5. Die Vorstellungen der Kinder bis zum 15. Lebensjahr sind in einem weit höheren Prozentsatz Individualvorstellungen als bei Erwachsenen. 6. Auch die abstrakten Vorstellungen (z. B. Glaube) der Kinder tragen einen konkreten und individuellen Charakter dadurch, daß sie als bestimmter Fall der Allgemeinvorstellung gedacht werden, z. B. Glaube = bestimmter, individueller Fall des Gottvertrauens. 7. Die Definitionsfähigkeit macht verschiedene Entwicklungsstufen durch: die einfache Wiederholung des zu erklärenden Wortes, die vollständige Ablehnung der Erklärung, die Deutung des Wortes nach anderen klangähnlichen Worten, dann die umschreibende Erklärung durch die Funktion, durch den Gebrauch, durch die Bedeutung, durch den Zweck, durch den Stoff, durch die Herstellung der Dinge, durch Versuche zur Beschreibung und Analyse, durch Versuche zur korrekten Definition. 8. Aus eigenem Antriebe nimmt das Kind nur eine sehr schwache logische Verarbeitung der Wortbedeutungen vor. Hier hat die Schule systematisch einzugreifen.

In neuerer Zeit sind nun auch Versuche gemacht worden, über die Untersuchung des Vorstellungskreises der Schulneulinge hinauszukommen. So schreibt Otto Scheibner in seiner Abhandlung „Untersuchung der Schulneulinge als pädagogische

Übung im Seminarunterricht“, Arbeitsschule, 29. Jahrg., Nr. 10/11, 1915: „Die uns bekannt gewordenen Bemühungen, die geistige Verfassung des Schulneulings zu erkunden, zielen fast ausnahmslos auf die Erforschung des Vorstellungsbesitzes nach Art und Menge ab. Der Arbeitsschule aber, die *s c h a f f e n d* lernen will, und der nicht sowohl Bildung des Gedankenkreises, als vielmehr Entwicklung des Könnens als vornehmstes Ziel vorschwebt, kann mit solchem Gewinne nicht allzuviel gedient sein. Sie bedarf für die Ansatzpunkte ihres Wirkens eines zutreffenden Bildes von dem sich *b e t ä t i g e n d e n* Kinde, von seinem Kraftbestande und Kräftespiele. So wäre erforderlich, kleine kindertümliche *A r b e i t e n* ausfindig zu machen, an denen sich zuverlässig und vielseitig beobachten ließe, wie Hand und Kopf und Herz unserer Schulkleinen eine Beschäftigung anfassen und in ihr bestehen, sie erfüllen oder an ihr versagen.“ Diese Anregungen Scheibners sind vom psychologischen Institut des Leipziger Lehrervereins aufgegriffen und z. B. verwertet worden bei der Ausarbeitung einer Testserie zur Prüfung von Schulneulingen.

Ebenfalls in der Richtung der Scheibnerschen Anregungen, aber unter berechtigt starker Betonung des Vorstellungskreises hat neuerdings Emil Zeißig mehrere Jahre hindurch Schulneulinge untersucht und hat die Ergebnisse niedergelegt in dem bei A. W. Zickfeldt erschienenen Buche: „Die Erforschung des Gedanken-, Gefühls- und Sprachlebens unserer Schulneulinge“, 3. Aufl. 1916. Zeißig stellt nicht nur Fragen, sondern auch Aufgaben, die erforschen wollen: A. Vorstellungen von Dingen und Personen und deren Eigenschaften und Tätigkeiten; B. das Wiedererkennen bildlich dargestellter Gegenstände, Eigenschaften und Tätigkeiten; C. die Schärfe der Sinnesauffassung; D. größere psychische Gebilde und Zusammenhänge. Auf S. 61 bis 69 findet der Leser ein ausführliches Fragen- und Aufgabenformular, so daß er danach selbst ähnliche Untersuchungen durchführen könnte. Auf die reiche Fülle von Erfahrungsergebnissen, die in dem Buche niedergelegt ist, kann hier nicht eingegangen werden. Nur mag zum Schluß noch einmal betont werden, daß solche Untersuchungen des Vorstellungslebens unserer Schulneulinge die Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsarbeit an ihnen sind, und daß der Lehrer die Aufgabe hat, insbesondere auf dem Wege des heimatkundlichen Anschauungsunterrichts, der die Grundlage des sogenannten Gesamtunterrichts bildet, den Schulneulingen

einen genügenden Schatz von klaren und deutlichen Vorstellungen zu vermitteln. (Siehe Rude: „Die Neue Schule“, A. W. Zickfeldt, Osterwieck 27.)

Zu den objektiven Bewußtseinsgegebenheiten gehören außer den Empfindungen und anschaulichen Vorstellungen auch noch die abstrakten Vorstellungen (Begriffsvorstellungen oder Gedanken) und die Wertungen. Von ihnen wird die Rede sein, wenn wir im nächsten Abschnitt von den Denkakten und dem kindlichen Wertverhalten sprechen. Die höchste Form des Objektbewußtseins ist das einheitliche Weltbild, das aus dem Zusammenhang aller Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken und Wertungen sich aufbaut. In jeder erlebenden Person, auch im Kinde, wirkt sich das Streben nach einem objektiven Weltbild aus, und im wissenschaftlichen und philosophischen Bewußtsein erreicht es seine höchstmögliche Ausbildung.

3. Gemütseregungen.

a) Allgemeines.

Wir wenden uns nun dem Subjektbewußtsein zu. Das Objektbewußtsein — so hörten wir — setzt bei den Wahrnehmungen ein, also bei einem Zustande der Persönlichkeit, in dem sie noch eng mit der Welt verstrickt ist, insofern sie ja direkte Umweltseinwirkungen erfährt, die sie als Empfindungen erlebt. Und der Entwicklungsfortschritt bestand darin, daß sich die Persönlichkeit immer mehr von dieser Konvergenz befreit, indem sie Vorstellungen und Gedanken hervorbringt, die den Gegenstand immer unabhängiger von der augenblicklichen Umweltskonstellation zum Erlebnis bringen. Ein ganz entsprechender Prozeß vollzieht sich nun auch auf dem Gebiete des Subjektbewußtseins. Es setzt dort ein, „wo die Verstrickung der Persönlichkeit mit der Welt noch am stärksten und unlöslichsten ist: beim aktuellen Handeln“ (Stern, „Die menschl. Pers.“, S. 230), das wir ja als Konvergenzergebnis in den beiden Formen der Reaktion und der Spontanaktion schon kennengelernt haben. „Der erste Bewußtseinsfunke, der hier aufglüht, ist daher das Triebbewußtsein, das dumpfe Erlebnis eines unmittelbaren Hingedrängtwerdens zum Objekt und Überwältigtwerdens vom Objekt und zwar vom gerade anwesenden und zugänglichen Objekt“ (S. 230/31). Wird nun dieses Überwältigtwerden vom

Objekt rein erlebt, d. h. ohne sich sogleich in eine nach außen gerichtete Tat umzusetzen, so hat die fortschreitende Subjektivierung die Stufe der Gemütsregungen erreicht, die als Gefühle, Affekte oder Stimmungen erlebt werden. „Im Gefühl projiziert sich also die Art, wie die Person auf die Welt reagiert, in die Ebene des Bewußtseins; ihr Gefördertwerden wird als lustvolle, ihr Gefährdetwerden als unlustvolle Gemütsbewegung erlebt“ (S. 231). Aber die Subjektivierung ist auf dieser Stufe noch nicht vollkommen. Denn in den Gefühlen wird noch immer eine Beziehung zum Objekt mit erlebt, wie sich aus der Unterscheidung von sinnlichen, intellektuellen, ethischen, ästhetischen, religiösen Gefühlen ersehen läßt.

Auch das Strebungsbewußtsein, das als Wunsch, Neigung, Interesse, Wollung erlebt wird, steht auf einer höheren Stufe der Subjektivierung als das Triebbewußtsein, insofern es zwar auch das Erlebnis eines Hingedrängtwerdens zum Objekt bedeutet, aber nicht mehr zum augenblicklichen, sinnlich gegebenen Objekt, sondern zu nur vorgestellten künftigen, fernen, nur möglichen Objekten. Immerhin wird also auch hier wie beim Gefühl die Beziehung zu einem Objekt miterlebt. Die Subjektivierung ist also noch nicht vollkommen. Dieser Höhepunkt der Subjektivierung wird erst erreicht im Ichbewußtsein. In ihm erlebt die Person die Einheitlichkeit ihres Zielstrebens. „Hier genießt — und erleidet — die Person ihr stärkstes Erleben; sie erfäßt sich als Individuum, d. h. als geschlossene Einheit des gesamten Daseinsstromes mit all den hohen Zielsetzungen und zugleich dem sisyphäischen Fernbleiben von der Zielerreichung; sie erfäßt sich als Individualität, d. h. als etwas Andersartiges und Einziges, mit der Erhabenheit des Ausgezeichnetseins und zugleich mit der zermalmenden Vereinsamung und Fremdheit des Solipsismus. So zeigt denn das Ichbewußtsein am allerstärksten jenen Konfliktcharakter des Bewußtseins überhaupt — was bei den Täuschungen des Bewußtseins deutlich zum Ausdruck kommen wird“ (S. 232). Über solche Täuschungen des Subjektbewußtseins haben wir schon im Zusammenhang der Skizzierung der Freudschen Psychoanalyse und der Adlerschen Individualpsychologie gehört, die das wahre Streben der Person ins Unbewußte verlegen und dem Bewußtsein als einer Oberflächenerscheinung nur den Wert entstellter Ersatzbefriedigung des unbewußten Strebens zusprechen.

Über das Triebbewußtsein und das Strebungsbewußtsein, das ja in enger Verbindung mit den Willenshandlungen der Person steht, werden wir im nächsten Abschnitt reden, der die psychischen Akte zum Gegenstande hat. In unseren Abschnitt gehört nur noch die Erörterung der Gemütseregungen.

b) Arten der Gemütseregungen.

Wenden wir uns zunächst der Lehre von den Gefühlen zu, so finden wir in der Psychologie noch immer über viele grundsätzliche Fragen große Meinungsverschiedenheit. Nur darin stimmen so ziemlich alle Psychologen überein, daß die Gefühle der Lust und der Unlust zu den elementarsten Gefühlen zu rechnen sind. Sie unterscheiden sich von den Empfindungen zunächst durch ihren subjektiven Charakter, d. h. sie beziehen sich auf das erlebende Subjekt, sie gehören dem Subjektbewußtsein an. Daß sie dabei von den Beziehungen zu Objekten nicht frei sind, wurde schon oben gesagt. Aber diese Beziehung ist nicht so eng wie bei den Empfindungen. Lust und Unlust werden vielmehr bei der Einwirkung der verschiedensten äußeren und inneren Reize, auch im Zusammenhang von psychischen Vorgängen und Akten, erlebt. Külpe spricht deshalb von der Universalität der Gefühlserregung, die den Empfindungen nicht zukommt. Und Gefühle, so lehrte auch Külpe, können nicht reproduziert, sondern immer nur aktuell erlebt werden. Sie sind also durch das weitere Merkmal der Aktualität gekennzeichnet.

Während nun die meisten Psychologen nur das Gegensatzpaar Lust — Unlust als elementar gelten lassen, stellt Wundt drei Hauptrichtungen von solchen gegensätzlichen einfachen Gefühlen fest: Lustgefühle — Unlustgefühle; erregende — beruhigende Gefühle; spannende — lösende Gefühle. Auch die Frage, ob es viele Arten (Qualitäten) von Lust und Unlust gibt oder nur eine einzige, ist noch stark umstritten. Külpe z. B. tritt für die singularistische Auffassung (nur eine Lustqualität!), Wundt für die pluralistische ein. Wundt sagt: „Die qualitative Mannigfaltigkeit der einfachen Gefühle scheint unabsehbar groß zu sein; jedenfalls ist sie größer als die Mannigfaltigkeit der Empfindungen“ („Grundriß der Psychologie“, S. 98).

Ziemlich allgemein ist die Einteilung der einfachen Gefühle in sinnliche und geistige Gefühle, worin eben die Objekts-

beziehung zum Ausdruck kommt. **Sinnliche** Gefühle sind solche, die im Zusammenhang mit Sinneserregungen, also mit Empfindungen erlebt werden. **Geistige** Gefühle sind solche, die sich auf Personen oder geistige Gebilde oder Akte beziehen: Personengefühle, intellektuelle, ethische, ästhetische, religiöse Gefühle. **Messer** gibt in seiner schon genannten Psychologie im Anschluß an **Jodl** folgende Klassifikation der Gefühle (S. 300):

I. Sinnliche		II. Geistige	
A. formale		B. materiale	
1. Kraftgefühle: z. B. der Erhabenheit.	2. Spannungsgefühle: z. B. Geduld.	1. Personengefühle: a) Eigengefühle: z. B. Ehrgefühl, Stolz. b) Fremdgefühle: z. B. Liebe, Mitleid.	2. Sachgefühle: a) logische, b) ästhetische, c) ethische, d) religiöse.

Um die Gefühle experimentell zu untersuchen, bedient man sich zweier Methoden: der **Eindrucks-** und der **Ausdrucksmethode**. Die erstere besteht darin, daß man auf die Versuchsperson bestimmte Reize einwirken läßt. Handelt es sich um einfache Sinnesreize, denen Empfindungen entsprechen, so lassen sich dadurch die **sinnlichen** Gefühle nach ihren qualitativen und intensiven Beziehungen zu diesen Empfindungen untersuchen. **Wundt** weist darauf hin, daß infolge einer Änderung der Empfindungsintensität sich das zugehörige sinnliche Gefühl qualitativ und intensiv zugleich ändern kann, und entsprechend bei einer Änderung der Empfindungsqualität. „Steigert man z. B. die Empfindung Süß, so geht der Gefühlston zuletzt aus einem angenehmen in einen unangenehmen über“ (S. 94). „Jede Empfindungsänderung ist also im allgemeinen von einer zweifachen Gefühlsänderung begleitet“ (S. 95). Ganz allgemein glaubt man auf Grund solcher mit einfachen Sinnesreizen durchgeführten Eindrucksversuche festgestellt zu haben, daß Reize, die Empfindungen von mittlerer Stärke auslösen, in der Regel mit Lustgefühlen verbunden sind, daß dagegen solche, die Empfindungen von sehr geringer oder solche von erheblicher Stärke auslösen, Unlustgefühle zur Folge haben. Man kann auch von einer Reizschwelle der Unlust bzw. Lust sprechen, das sind diejenigen Reizgrößen, bei denen zum ersten bzw. zum letzten Male Lust bzw. Unlust gefühlt wird. Daß im allgemeinen die Empfindungen der niederen Sinne, insbesondere die Geruchs- und Geschmacksempfindungen, stärkere Gefühlswirkungen auslösen als die einfachen Gesichts- und Gehörsempfindungen, läßt sich leicht fest-

stellen. Die letzteren werden erst dann stärker gefühlsbetont, wenn sie in Verbindung mit gefühlsstarken anderen Empfindungen oder Vorstellungen (assoziativer Faktor!) auftreten. Immerhin reden wir von w a r m e n und k a l t e n Farben und meinen damit ihre Gefühlswirkungen. Und wir stellen fest, daß Töne für uns im allgemeinen lustvoller sind als Geräusche.

Der Lehrer wird diese Tatsachen bei seiner Bildungsarbeit mit berücksichtigen müssen. Nur das wird von den Kindern leicht und gründlich eingepägt, was für sie lustbetont ist. Daraus folgt, daß der Lehrer ihnen den Stoff so darbieten muß, daß er als lustauslösender Reiz wirkt. Das Gefühlserregende darf dabei nicht zu stark und nicht zu schwach sein. Bei relativ indifferenten Stoffen, z. B. Rechenaufgaben, muß für den wirksamen assoziativen Faktor gesorgt werden, z. B. bei Bruchrechnung: Teilung eines Kuchens usw. Dabei darf aber der Lehrer eine Gesetzmäßigkeit nicht außer acht lassen: wird ein Reiz zu oft dargeboten, so stumpft das Gefühl dagegen ab. Das gilt insbesondere für die Wirkung von Lob und Tadel, Belohnung und Strafe. Seltenes Lob tut viel stärkere Wirkung als zu häufiges. Und der Prügelpädagog wird niemals echte Bildungserfolge erreichen. Denn auch gegen die härtesten Strafen stumpft das Gefühl ab, wenn sie dauernd auf das Kind einwirken. Wir haben schon an anderer Stelle gehört, daß sich bei Ermüdung leicht Unlustgefühle einstellen. Die mit Unlust getane Arbeit hat aber in der Regel wenig Wert, ist fehlerhaft und ungenau. Darum darf der Lehrer die Kinder nicht im Zustande der Ermüdung arbeiten lassen. Es ist auch schon davon gesprochen worden, wieweit der Lehrer Suggestionen erstreben soll. Hier können wir ergänzend hinzufügen: der Lehrer soll und kann auch leicht in der Richtung suggestiv wirken, daß das Kind wertvolle Arbeit, die es bisher mit Unlust tut, nun freudig leistet. Das kann unter Umständen auch dadurch geschehen, daß der Lehrer die Aufmerksamkeit des Kindes von den unlustvollen Faktoren ab und den lustvollen zuwendet.

Die Ausdrucksmethode knüpft an die Tatsache an, daß jedes Gefühl von einer mehr oder weniger deutlichen Ausdrucksbewegung begleitet ist, die teils unwillkürlich auftreten, teils vom Willen wenigstens beeinflusst werden kann. Zu den ersteren gehören die Puls- und Herzbewegungen, zu den letzteren die Atembewegungen.

Bringt man z. B. an ein Kind einen stark gefühlsbetonten Eindruck, z. B. ein aufregendes Bild, so verändert sich die Pulsbewegung. Man kann diese Veränderung mit Hilfe eines sogenannten Pulsschreibers (Sphygmographen) aufschreiben und gewinnt auf diesem Wege eine Pulskurve, aus der sich die Veränderung der Stärke und Geschwindigkeit ablesen läßt. Es hat sich herausgestellt, daß der Puls in der Regel bei Lustgefühlen verlangsamt und verstärkt, bei Unlustgefühlen beschleunigt und geschwächt wird. Schwacher und rascher Puls deutet also auf Unlustgefühle. Die Atmungsbewegungen sind bei Lust flacher und beschleunigter, bei Unlust tiefer und langsamer.

Die Psychologen sind nun darüber sehr verschiedener Meinung, ob die Ausdrucksbewegungen Wirkungen der Gefühle sind oder nur Begleiterscheinungen oder gar deren Ursachen. Die letztere Ansicht vertreten z. B. James und Lange. Sie sagen, Lust und Unlust sind eigentlich Organempfindungen, die an die Änderungen unserer Herz- und Atemtätigkeit usw. anknüpfen. „Wir weinen nicht, weil wir traurig sind, sondern wir sind traurig, weil wir weinen.“ Andere Psychologen suchen nachzuweisen, daß die oben genannten Ausdrucksymptome auf die Gefühle der Lust und Unlust folgen, daß sie deren Wirkungen sind. Vom Standpunkt der personalistischen Philosophie und Psychologie stellt sich dieses Verhältnis zwischen Gemütsregung und Ausdrucksbewegung anders dar: da beide Vorgänge als Teilerscheinungen in das einheitliche Zielstreben der Person eingeflochten sind, so müssen sie zueinander in solchen durchgängigen Beziehungen stehen, die ihrer Teilhaftigkeit an einem einheitlichen Zweckzusammenhang entsprechen. Nicht im Verhältnisse von Ursache und Wirkung stehen sie zueinander, auch nicht im Verhältnisse bloßer indifferenten Begleiterscheinungen, sondern im Verhältnisse der Teile eines einheitlichen Zweckzusammenhanges.

Über die geistigen Gefühle braucht an dieser Stelle nicht gesprochen zu werden, da sie uns noch begegnen werden, wenn wir im nächsten Abschnitte das kindliche Wertverhalten behandeln.

Außer den einfachen Gefühlen gehören zu den Gemütsregungen auch Affekte und Stimmungen. Affekte sind plötzlich eintretende und intensive Gefühle, die sich von den einfachen Gefühlen wesentlich durch ihre größere Stärke

unterscheiden. Wundt nennt im Gegensatz zu anderen Psychologen als kennzeichnendes Merkmal auch noch „die Verbindung wechselnder Gefühle zu einem Gefühlsverlauf“. Er sagt: „Wo sich dagegen eine zeitliche Folge von Gefühlen zu einem zusammenhängenden Verlaufe verbindet, der sich gegenüber den vorausgegangenen und den nachfolgenden Vorgängen als ein eigenartiges Ganzes aussondert, das im allgemeinen zugleich intensivere Wirkungen auf das Subjekt ausübt als ein einzelnes Gefühl, da nennen wir einen solchen Verlauf einen Affekt“ (S. 203/04).



Wenn man die hier genannten Affekte genauer betrachtet, so zeigt sich, daß bei allen mit den Gefühlen zugleich ein Vorstellungsinhalt gegeben ist, der den Affekt auslöst. Man

hat Furcht vor etwas, ist zornig auf jemanden, erwartet oder erhofft etwas, grämt sich um etwas, ist verdrießlich wegen etwas usw. Weil nun beim Affekte die Gefühle sehr stark erlebt werden, so ist verständlich, daß die Affekte während ihrer Dauer das Bewußtsein ganz ausfüllen. Der im Affektzustand sich Befindliche ist ganz ausschließlich mit den erregenden Vorstellungen ausgefüllt. Er sieht und hört nur, was zu ihnen Beziehung hat. Er verfügt auch gar nicht über die ganze Fülle seiner Kräfte. Was er wahrnimmt, ist vielfach falsch. Sein Gedächtnis läßt ihn im Stiche. Er ist oft unfähig, ihm sonst zugängliche Leistungen zu vollbringen.

Diese Tatsachen muß der Lehrer berücksichtigen. Stellt er fest, daß ein Kind etwa starke Angst vor einer Prüfung hat, so darf er in den Leistungen dieses Kindes nicht das normale Maß seines Könnens sehen. Und wenn ein Kind sich im Affekt zu ungehörigen Worten oder Handlungen hinreißen läßt, so soll der Lehrer sie ihm nicht so zurechnen, als ob sie im Zustande klarer Besinnung hervorgebracht seien. Ganz allgemein darf wohl das Ziel der Gefühlserziehung dahin umschrieben werden, daß der Lehrer nach Möglichkeit zu starke Gefühle, insbesondere Affektausbrüche, verhindern soll. Das kann er dadurch erreichen, daß er die Kinder — insbesondere durch sein lebendiges Vorbild — zur Selbstbeherrschung erzieht, und daß er von ihnen affekterregende Eindrücke fernhält. Jede Mutter weiß, wie verkehrt es wäre, wenn man einem leicht erregbaren Kinde vor dem Schlafengehen eine gruselige Geschichte erzählen wollte. Man würde dadurch Furcht- und Angstaffekt auslösen, die in Verbindung mit durch den Angstaffekt erzeugten Illusionen (Hexe, Gespenst) zu Schreck und Entsetzen führen können.

Solcher Gefühlserziehung sind freilich natürliche Schranken gesetzt in den Temperamenten der Kinder, über die schon an anderer Stelle gesprochen wurde. Das choleraisch veranlagte Kind wird nie zu einem Phlegmatiker umgebildet werden können. Das wäre auch gar nicht erwünscht, wie auch schon ausgeführt wurde. Als der wertvollste Typ wird uns immer ein Mensch erscheinen, der leicht und tief erregbar, also zu Affekten geneigt ist und sich doch beherrschen kann. Diese dauernde Anlage zu Affekten nennen wir Leidenschaft. Wir wissen, daß ohne sie nichts Großes erreicht werden kann. Nicht leidenschaftslose Menschen wollen wir erziehen, sondern solche, die ihre Leidenschaften beherrschen können.

Auf ein wesentliches Merkmal der Affekte soll noch hingewiesen werden: sie sind immer mit deutlich wahrnehmbaren Ausdrucksbewegungen verbunden. Natürlich treten auch bei ihnen Änderungen der Atem-, Puls- und Herzbewegungen auf und zwar in stärkerem Maße als bei den einfachen Gefühlen. Die *sthenischen* Affekte, d. h. die „aus Stärke“ entspringenden, sind mit einer Steigerung der Erregung, die *asthenischen*, d. h. die „aus Schwäche“ entspringenden, mit einer Lähmung der Herznervation verbunden.

Zu diesen Ausdrucksbewegungen treten aber noch andere Formen, die Wundt einteilt in drei Klassen: 1. *Rein intensive Symptome*: sie bestehen in gesteigerten Bewegungen (z. B. rascherer Gang, lauterer Stimme usw.) oder — bei sehr starken, z. B. bei Schreckaffekten — in plötzlicher Hemmung oder Lähmung der Bewegung. 2. *Qualitative Gefühlsäußerungen*: die *mimischen* Ausdrucksbewegungen, durch die die Qualität des Reizes sich im Gesicht ausdrückt. 3. *Vorstellungsäußerungen*: sie bestehen in *pantomimischen* Bewegungen, durch die entweder auf die erregenden Gegenstände hingewiesen wird (*hinweisende Gebärden*), oder durch die sie irgendwie dargestellt werden (*darstellende Gebärden*).

Diese Ausdrucksbewegungen haben aber nicht nur die Bedeutung von Symptomen für Affektvorgänge, sondern sie besitzen zugleich die wichtige Eigenschaft der *Affektverstärkung*. Wer mit den Armen heftig gestikuliert, der kann sich in den Zornaffekt hineingestikulieren; jedenfalls wird der schon vorhandene Affekt durch Ausdrucksbewegungen verstärkt. Wundt erklärt sich diese Tatsache daraus, daß an die mit den Bewegungen verbundenen inneren Tastempfindungen sinnliche Gefühle geknüpft sind, die affektverstärkend wirken. Der Lehrer wird diese Erfahrungen in der Richtung zu verwerten suchen, daß er die betreffenden erregten Kinder zu beruhigen, ihre intensiven, mimischen oder pantomimischen Ausdrucksbewegungen möglichst zu verhindern sucht. Denn schließlich prägt sich die so wünschenswerte Beherrschtheit auch darin aus, daß der Beherrschte das in ihm drängende Gefühl nicht durch Bewegungen ungehemmt zum Ausdruck bringt.

Zwischen Gefühl und Affekt steht die *Stimmung*. Sie ist ein Dauerzustand von Gefühlsverbindungen, der oftmals einen

Affekt vorbereitet oder ihm folgt. Sie ist entweder lust- oder unlustbetont. Da ihr die deutliche Beziehung auf einen erregenden Gegenstand fehlt, die wir bei den Affekten vorfinden, so scheinen die Stimmungen den Menschen oft ganz unbegründet zu überfallen. Und manche Menschen geben sich ihren oft wechselnden Stimmungen hemmungslos hin. Hier hat die Erziehung einzusetzen, indem sie dem Kinde dabei hilft, durch lustbetonte Arbeit niederdrückende Stimmungen zu überwinden.

c) Die Entwicklung des kindlichen Gemütslebens.

Daß schon der neugeborene Säugling Gefühle der Lust und Unlust erlebt, darf aus den Bewegungen seines Gesichts und seines ganzen Körpers mit ziemlicher Sicherheit geschlossen werden. Dabei kommt in den ersten Wochen die Unlust stärker zum Ausdruck als die Lust. Aber schon im Laufe des 1. Lebensjahres tritt eine Verschiebung der normalen Gefühlslage zur Lustseite hin ein. Zugleich findet eine dauernde Differenzierung und Verfeinerung der Gefühlserlebnisse statt. Stern schreibt darüber mit warmen Worten, in denen eigenes Vaterglück nachleuchtet (S. 92): „Es gehört zu den schönsten Erlebnissen junger Elternschaft, die ersten Ankündigungen der Lustzustände im Kinde zu beobachten: zuerst nur den etwas gesteigerten Glanz der Augen, ein leises Hochziehen der Mundwinkel, dann vereinzelte leise, summende Behaglichkeitslaute, das ausgesprochene Lächeln, das richtige laute Lachen und endlich das krähende Jauchzen und vergnügte Lallen — eine Stufenleiter der Ausdrucksbewegungen, die schon im zweiten und dritten Lebensmonat durchlaufen wird.“ Bald kommen an weiteren Ausdrucksformen noch hinzu: Hinwendung zum lusterregenden Gegenstand, Sichanschmiegen usw. Die erste Ausdrucksbewegung für Unlustgefühle ist das Schreien, das zunächst noch nicht mit Tränenerguß verbunden ist. Bald nimmt auch der Unlustausdruck mannigfaltige Formen an: das Schreien wird reich an Schattierungen, aus denen auf den Grund der Unlust geschlossen werden kann (z. B. Hunger, Müdigkeit usw.). Blick und Mienen und Abwehrbewegungen drücken das Unbehagen und die Abscheu vor dem unlustwirkenden Gegenstande aus. Die Entwicklung des Gefühlslebens vollzieht sich in drei Hauptstufen. Auf der untersten Stufe stehen die Organ-gefühle, die an die Lebensfunktionen des Organismus anknüpfen. Solche Organlust wird — wie wir schon an anderer

Stelle hörten — besonders intensiv beim Saugen erlebt. Sie wird aber auch durch andere Tätigkeiten und Organe vermittelt: Mundzone (Lutschen!), Genitalien, After! Wir wissen, daß Freud uns für diese Dinge den Blick geschärft hat. Daß bei zu starken Reizintensitäten die ursprünglich erlebten Lustgefühle in Unlust umschlagen, läßt sich auch schon am Säugling feststellen. Auf der zweiten Stufe stehen die Objektgefühle, die sich schon auf Umweltsgegenstände beziehen. So verbinden sich mit den Wahrnehmungen von Farben, Tönen usw. in der Regel lebhaft Lustgefühle. Das Kind hungert schon im ersten Monate nach Reizen, an denen sich seine Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln kann. Und zu diesen Wahrnehmungsgefühlen kommen Tätigkeitsgefühle, die an das Betasten und Bearbeiten der dem Kinde erreichbaren Gegenstände anknüpfen. Daß sich auch schon im Zusammenhang mit Wiedererkennungprozessen Bekanntheitsgefühle entwickeln, läßt sich leicht beobachten. Tritt an die Stelle des dem Kinde Bekannten etwas Fremdes, so kann man bei ihm den Affekt des Erstaunens beobachten, der in der Regel mit Furcht verbunden ist. Und zwar handelt es sich zunächst um Instinktfurcht (siehe Stern: Psychologie der frühen Kindheit, S. 403), d. h. um eine angeborene Furchtanlage, die sich äußert, auch wenn ein Wissen um Gefahrmöglichkeiten gar nicht vorliegt. Es ist die Furcht vor dem Unheimlichen, Neuartigen, die von Groos gedeutet wird als Schutzinstinkt gegenüber dem ebenfalls instinktiven, von Neugier getriebenen, allzu vertraulichen Entgegenkommen gegenüber allem Neuen, das ja unter Umständen gefährlich werden könnte. Dieser Instinktfurcht stellt Stern die Erfahrungsfurcht gegenüber und sagt (S. 403): „In den frühesten Phasen der Kindheit überwiegt die instinktive Furcht. Je älter das Kind wird, um so mehr wächst der Umkreis seiner Erfahrungen. Infolgedessen mehren sich einerseits die Fälle von Erfahrungsfurcht; andererseits nimmt die Instinktfurcht ab, da die bisher instinktiv gefürchteten Objekte durch die Erfahrung als harmlos erkannt werden.“

Daß manche Kinder auch sehr häufig Angstgefühle erleben, daß sie sich oft in „ängstlicher“, gedrückter Stimmung befinden, ist allgemein bekannt. Adler hat an solche Erfahrungen seine oben kurz skizzierte Lehre von den kindlichen Minderwertigkeitsgefühlen angeknüpft. Beim gesunden, normalen

Kind hält sich dieses Angsterleben in sehr engen Grenzen und tritt im ganzen wenig in den Vordergrund. Anders verhält es sich mit den nervösen Kindern. Bei ihnen finden sich oft krankhafte Angstzustände (Phobien), z. B. Hundeangst, Menschenangst usw., die störend in das gesamte Seelenleben der Kinder eingreifen und auch den Lehrer oft vor eine schwere Geduldsprobe stellen. In solchen Fällen wird ein sachkundiger Arzt zu Rate gezogen werden müssen. Auf der dritten Stufe stehen die Personengefühle. Da sie als soziale Gefühle an das kindliche Wertverhalten anknüpfen, so sollen sie im folgenden Abschnitt ihre Erörterung finden.

4. Abschnitt.

Die psychischen Akte.

1. Willensakte. 824.

a) Allgemeines.

Im vorhergehenden Abschnitt haben wir die psychischen Phänomene behandelt als Bewußtseinsgegebenheiten oder Erlebnisse. Wir fanden verschiedene Arten vor: Empfindungs- (Wahrnehmungs-), Vorstellungs-, Gefühlserlebnisse und ihre Verknüpfungen. Und wir können sie mit Stern: „Die Psychologie und der Personalismus“, Leipzig 1917, A. Barth, S. 11, folgendermaßen definieren: „Die ‚psychischen Phänomene‘ oder ‚Erlebnisse‘ sind die meiner Selbstwahrnehmung unmittelbar zugänglichen Gegebenheiten. Indem ich sie durch Introspektion konstatieren kann, um sie ‚weiß‘, sind sie ‚bewußt‘. Indem sie mir nur ‚gegeben‘ sind, sind sie passiv, nicht wirkend, nicht auf Zwecke sich richtend, lediglich vorhanden in bestimmten, durch Selbstwahrnehmung konstatierbaren Qualitäten, Graden und Verknüpfungen; kommend, verweilend und verschwindend in — ebenfalls introspektiv erkennbaren — zeitlichen Verhältnissen.“ Die Phänomenpsychologie beschäftigte sich nur mit der Feststellung, Zerlegung und Einteilung der Bewußtseinsphänomene und mit der Untersuchung ihrer Zusammenhänge. Die personalistische Psychologie dagegen erkennt Akte, also Tätigkeiten des Ichs an, durch die Phänomene zu sinnvollen Einheiten gestaltet werden. „Überall, wo eine einheitliche Erlebnisreihe unter einer einheitlichen Zwecktendenz steht, liegt ein Akt vor; unser psychisches Leben besteht aus vielen sich ablösenden Akten“ (S. 20). So reden wir von Willensakten, Aufmerksamkeitsakten, Phantasieakten, Denkakten, Wertungsakten. Es wurde schon an anderer Stelle gesagt, daß die Akte selbst, d. h. die Tätigkeiten, nicht ins Bewußtsein projiziert werden. Sie sind vielmehr psycho-physisch-neutral. Von „psychischen“ Akten reden wir nur deshalb, weil ihr Material eben die psychischen Phänomene sind. „Psychische Phänomene und psychische Akte sind bei aller begrifflichen Verschiedenheit realiter aufeinander angewiesen; sie gehören zusammen als Material und Gestaltung. Denktätigkeit ohne

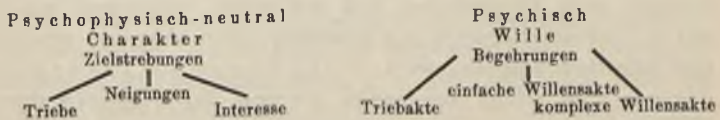
Gedankeninhalte — Willenstätigkeit ohne Motivvorstellungen, Spannungsgefühle usw. — Aufmerksamkeit ohne ein im Bewußtsein erlebtes Etwas, auf welches ich sie richte — sind unmöglich. Umgekehrt ist kein tatsächlich auftretender Phänomenkomplex oder Phänomenablauf völlig aktfrei“ (S. 22). So kann man z. B. auch von Gemütsakten sprechen, wenn man darunter das Bewußtmachen von psycho-physisch-neutralen Strebungen versteht in der Form von „Regungen“ (Gefühlsregungen, Affekten, Stimmungen, Wunschregungen, Interessenregungen) (Stern: Psychologie der frühen Kindheit, S. 355). Überhaupt lassen sich die Gefühle — insofern sie Einwirkungserlebnisse bedeuten, denen noch keine Gegenwirkung entspricht — als noch nicht entwickelte Willenserlebnisse betrachten.

Die personalistische Psychologie stellt nun — wie wir schon wissen — die Frage: wer vollzieht diese Akte? Und sie antwortet: das Ich, d. h. die Person. Diese ist dazu befähigt durch ihre Dispositionen, d. h. ihre dauernden Wirkungsfähigkeiten, über die schon im zweiten Abschnitt gesprochen wurde. „Das Ich erlebt Phänomene, vollzieht Akte, besitzt Dispositionen“ (S. 31).

Wenn wir uns nun zuerst den Willensakten zuwenden, so müssen wir uns an das erinnern, was im 1. Abschnitt über das Zielstreben und die Taten der Person gesagt worden ist. Dort aber wurde dieses Streben in seiner psychophysischen Neutralität betrachtet, d. h. in seiner Geltung für das Gebiet des Psychischen ebenso wie des Physischen. Sofern diese Strebungen (= Tendenzen oder Richtungsdispositionen) „der Person angeborenermaßen zukommen und durch äußere Einwirkungen höchstens ausgelöst, aber nicht erst geschaffen und in ihrem Inhalt bestimmt werden, heißen sie Triebe“ (Stern: Psychologie der frühen Kindheit, S. 354). So spricht sich z. B. im Geschlechtstrieb ein Streben nach körperlichen und seelischen Vorgängen aus, das durch Umweltserlebnisse nur ausgelöst, nicht aber erst geschaffen und inhaltlich bestimmt wird. Neigungen und Interessen dagegen sind solche Tendenzen, die erst durch Einwirkung der Umwelt (durch Konvergenz) inhaltlich bestimmt werden. „Wenn die Vielheit der Tendenzen in ständiger Wechselwirkung mit dem „Strom der Welt“ eine einheitliche und dauernde Gesamtstruktur gewonnen hat, derart, daß jede einzelne Tendenz oder ihre Äußerung nur als unselbständiges Moment dieser gestalteten Einheit

erscheint, so ist der „Charakter“ gebildet, aus der Person eine Persönlichkeit geworden“ (S. 354). Davon sprachen wir schon, als wir im 2. Abschnitt den Charakter als Inbegriff aller psycho-physisch-neutralen Richtungsdispositionen behandelten.

Jetzt interessiert uns nun die psychische Seite dieser Zielstrebungen, die gemeint wird von den Begriffen des Gemüts und des Willens. „Gemüt ist nämlich die Richtungsdisposition, sofern sie sich in einem innerlich bleibenden Bewußtseinsreflex spiegelt, Wille die Richtungsdisposition, sofern sie objektive Ziele als zu verwirklichende ins Bewußtsein projiziert“ (S. 354). Der Wille ist also der Charakter, soweit er im Lichte des Bewußtseins wirksam wird, d. h. soweit der zur Verwirklichung drängende Antrieb ins Bewußtsein tritt. „Eine einzelne akute Äußerung der Willensdisposition nennen wir eine Begehrung“ (S. 355). Diese Bewußtmachung des Antriebs zum Handeln kann in verschiedenen Graden auftreten. „Eine Begehrung, deren Bewußtheitsbestand sich in einer dumpfen, nach Entladung drängenden Gespanntheit erschöpft (also nicht den Endeffekt des Tuns vorwegnimmt), ist ein ‚Triebakt‘“. Wird das Ziel, dem die Strebung gilt, als Richtpunkt des Prozesses im Bewußtsein vorweggenommen, so haben wir es mit einem ‚Willensakt‘ zu tun; das Zielbewußtsein wird dann zum ‚Motivbewußtsein‘. Der Willensakt ist ‚einfach‘, wenn ein einziges Motiv von vornherein die Streberichtung und den Ablauf bestimmt; er ist ‚komplex‘, wenn mehrere Motive sich im Bewußtsein durchkreuzen; in diesem Falle schieben sich zwischen das Motivbewußtsein und die Ausführung besondere innere Stellungnahmen ein, die ‚Wahl‘ und ‚Entscheidung‘“ (S. 355/56). Wir können uns diese Sternsche Einteilung der Willensäußerungen und der psycho-physisch-neutralen Strebungen durch folgende Zusammenstellungen anschaulich machen:



b) Willenserlebnisse.

Während die Assoziationspsychologen die Willensvorgänge nur als blinde Assoziationen von Gefühlen und Vorstellungen ansahen, hat Wundt als Erster durch Einführung des Begriffes

der Apperzeption eine teleologische Auffassung des Wollens vorbereitet, ohne sie doch energisch durchzuführen. Erst sein Schüler Oswald Külpe hat mit seiner Lehre von dem Aktcharakter der Willens-, insbesondere der Denkvorgänge die personalistische Ansicht schon grundsätzlich vertreten. Nach Stern sind also die Willenserlebnisse oder „Wollungen“ aufzufassen als einheitliche Erlebnisreihen, die infolge der Wirksamkeit der Willensdisposition unter einer einheitlichen Zwecktendenz stehen. Beim Triebakt ist im Bewußtsein nur das Gefühl eines Getriebenwerdens zu einem unklar vorgestellten Ziel vorzufinden. Wir können es (mit Wundt) als Triebfeder bezeichnen. Sie ist das Erlebnis der vom Willen ausgehenden Strebung, ist also Strebungsbewußtsein. Im Willensakt tritt nun zu dieser Triebfeder noch das deutlich vorgestellte Ziel, das wir (mit Wundt) als Beweggrund des Willens bezeichnen können, und das als Ziel- oder Erwartungsvorstellung charakterisiert werden kann. Das Gedächtnis arbeitet mit Erinnerungsvorstellungen, der Wille mit Zielvorstellungen. Triebfeder und Beweggrund machen zusammen das Motivbewußtsein aus. Wundt schreibt z. B.: „Die Beweggründe eines verbrecherischen Mordes können Aneignung fremden Gutes, Beseitigung eines Feindes u. dgl. sein“ (S. 222). Nach Wundt gleicht ein Willenserlebnis in seinem Anfangsstadium einem gewöhnlichen Affektverlauf. Ist nur ein einziges Motiv vorhanden, so tritt mit dem Beginn der Handlung ein Tätigkeitsgefühl im Bewußtsein auf. Sind mehrere Motive vorhanden, so schiebt sich zwischen Motivbewußtsein und Ausführung die „Wahl“ und die „Entscheidung“, denen im Bewußtsein Gefühle des Zweifels und der Entscheidung entsprechen, bis schließlich im Moment der Ausführung das Tätigkeitsgefühl einsetzt.

c) Willenshandlungen.

Hat das Ich nun im Kampfe der Motive Stellung genommen, hat es seine Entscheidung getroffen, d. h. einem Motive zugestimmt, so geht es normalerweise zur Ausführung seiner Willensentscheidung über. Über die Frage der Freiheit bei dieser Entscheidung, d. h. über das Problem der Willensfreiheit, ist schon bei der Behandlung des Charakters gesprochen worden. Geht das Wollen nicht in Handlung über, so liegt nur ein Wünschen, kein eigentliches Wollen vor. Andererseits kann bei einem wirklichen Willensakt die Ausführung erst für einen späteren

Zeitpunkt festgesetzt werden. Dann nennen wir das betreffende Erlebnis einen „Vorsatz“.

Die Handlungen, zu denen das Wollen führt, können physische oder psychische oder psycho-physisch-neutrale

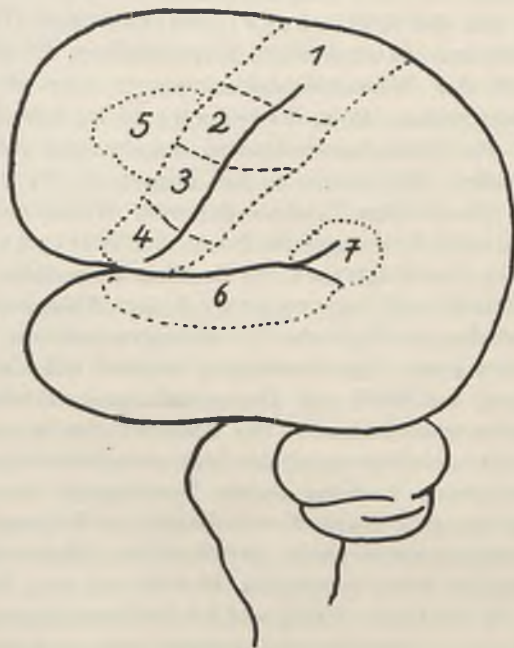


Abb. 28. Gehirn (Bewegungszentren).

1 Beinzentrum. 2 Armzentrum. 3 Gesichtszentrum. 4 Zentrum für Sprachbewegung. 5 Zentrum für Schreibbewegung. 6 Akustisches Sprachzentrum. 7 Optisches Sprachzentrum.

sein. Die physischen Handlungen stellen eine Folge von Bewegungen dar, die wir im Gegensatz zu den Reflexbewegungen als willkürliche Bewegungen bezeichnen. Sie haben ihre Zentren im Großhirn. Abb. 28 gibt ein schematisches Bild davon.

Von besonderer Bedeutung sind für uns die Sprechbewegungen. Die Sprachregion liegt auf der linken Seite des Gehirns (siehe obige Abb.). Wir unterscheiden ein sensorisches und ein motorisches Sprachzentrum. Das akustische Sprachzentrum vermittelt die Auffassung gehörter Worte, das optische Sprachzentrum die Auffassung gesehener Worte. Das motorische Sprachzentrum vermittelt die Sprachbewegungen, wie anderseits das Schreib-

zentrum die Schreibbewegungen vermittelt. Erkrankung des sprechmotorischen Zentrums führt zur motorischen Aphasie, d. h. zur Unfähigkeit zum Sprechen. Wird das sensorische Sprachzentrum verletzt, so tritt sensorische Aphasie (Worttaubheit) ein, d. h. der Kranke hört zwar die Worte, versteht sie aber nicht. Zerstörung des Schreibzentrums hat Agraphie, d. h. Unfähigkeit zum Schreiben zur Folge.

Diese äußeren Bewegungen stehen nach der Auffassung des Personalismus zu den inneren Willensvorgängen weder im Verhältnis der Identität, noch der Wirkung und Ursache, noch auch des bloßen Parallelismus, sondern im Verhältnis der Teilmomente des einheitlichen Zielstrebens der Person; d. h. also innerer und äußerer Vorgang dienen beide der Erreichung desselben einheitlichen Ziels und sind in diesem Sinne aufeinander angewiesen und abgestimmt. Dasselbe konnte schon behauptet werden für das Verhältnis der Ausdrucksbewegungen zu den Affekten bzw. Gefühlen.

Zu den psychischen oder innern Willenshandlungen gehören die Akte der Aufmerksamkeit, der Phantasie, des Denkens, der Wertung. Soweit sie sich mit körperlichen Bewegungen verbinden (Phantasiedarstellungen, Lesen, Schreiben, Sprechen), sind sie als psycho-physisch-neutrale Akte zu betrachten.

Wie wir schon an anderer Stelle hörten, ist Külpe und seine Schule (Würzburger Schule) zuerst an die Erforschung dieser inneren Willensvorgänge mit Hilfe der systematischen Selbstbeobachtung gegangen und hat uns wertvolle Einblicke in diese schwer zugänglichen Gebiete des Seelenlebens vermittelt. Wundt hat auf exaktem Wege den zeitlichen Verlauf der Willensvorgänge untersucht mit Hilfe sogenannter Reaktionsversuche. Die Versuchsperson hat die Aufgabe, etwa einen Taster niederzudrücken, sobald sie einen Reiz (z. B. Lichtsignal) wahrnimmt. An einer elektrischen Uhr, die im Moment der Reizeinwirkung in Gang kommt und gleichzeitig mit der Reaktionsbewegung zum Stillstand gebracht wird, kann in 1 Tausendstel Sekunden abgelesen werden, welche Zeit zwischen Reiz und Reaktion, d. h. Motivfassung und Handlung, verflossen ist. Wird dabei der Versuchsperson eingeschärft, daß sie erst reagieren soll, wenn sie den Reiz deutlich aufgefaßt hat, so entsteht die Form der vollständigen oder sensorischen Reaktion. Wird dagegen die Versuchsperson dahin beeinflusst,

daß sie möglichst schnell reagieren soll, so entsteht die Form der verkürzten oder muskulären Reaktion, bei der sehr häufig vorzeitige oder Fehlreaktionen eintreten, d. h. die Versuchsperson reagiert, noch ehe der Reiz erfolgt ist, oder sie reagiert auf den erfolgten Reiz in falscher Weise. „Die sensorielle Reaktionszeit beträgt durchschnittlich 0,120 bis 0,180 Sekunden; die muskuläre 0,100 bis 0,180 Sekunden (die kleinsten Zeiten gelten für Schall-, die größten für Lichtindrücke)“ (Wundt: Grundriß, S. 238). Durch Einführung mehrerer Reize und durch Forderung verschiedenartiger Reaktion kann man den Tatbestand einer komplexen Willenshandlung herbeiführen und den Verlauf untersuchen.

d) Die Entwicklung des kindlichen Willenslebens.

Nachdem wir uns im vorhergehenden mit den Grundbegriffen der Willenslehre vertraut gemacht haben, werden wir die Erscheinungen der kindlichen Willensentwicklung besser verstehen können. Wir halten uns zunächst wieder an Sterns Psychologie der frühen Kindheit.

Der schwere Fehler der ältern Psychologie, im Kinde einen Erwachsenen kleineren Formats zu sehen, hat besonders verhängnisvoll auf dem Gebiete des kindlichen Willenslebens gewirkt. Denn er verbaute uns das richtige Verständnis für das frühkindliche Streben und damit auch die richtigen Wege einer kindgemäßen erziehlichen Einwirkung. Das Kleinkind zeigt auch eine große Mannigfaltigkeit von Zielstreben. Aber diese haben noch keine einheitliche Struktur. Es hat sich im Kleinkinde noch kein Charakter ausbilden können. Dazu fehlt noch das Zusammenwirken mit der Welt. Die kindlichen Streben sind zunächst noch unklar, wechselnd, vieldeutig. Gemütsstörungen und Begehungen sind noch nicht deutlich geschieden. „Die Begehungen quellen aus starken und impulsiven Elementargefühlen unvermittelt hervor; die Gefühle fließen leicht in Begehungen und Handlungsimpulse über“ (S. 356). Ursprünglich ist das Bewußtsein an den Streben des Kleinkindes nur in dumpf triebhaften Formen beteiligt. Erst allmählich bildet sich ein klareres Motivbewußtsein aus. Darum kann man auf das Kleinkind nicht mit Belehrung und Aufklärung, sondern nur durch Gewöhnung wirken, d. h. man muß versuchen, die neu zu schaffenden Verhaltensweisen, z. B. Sauberhaltung, da-

durch mit dem Unbewußten zu verankern, daß man sie durch häufiges Wiederholen mechanisch werden läßt. Durch solche erworbene Reflexe werden dann die zuerst noch ganz undisziplinierten kindlichen Trieb- und Instinktregungen geregelt.

Was die Stärke und Dauer der kindlichen Regungen und Begehungen anbetrifft, so wissen wir, daß das Kleinkind sich ohne Hemmung bis zur Maßlosigkeit Augenblicksregungen hingibt, daß diese aber sehr rasch wieder vergehen und in andere Regungen umschlagen. Damit hängt zusammen, daß das Kind eine Zielvorstellung gar nicht lange im Bewußtsein festhalten kann, daß also bei ihm die determinierenden Tendenzen nur wenig wirksam sind. Immerhin zeigen sich bei den einzelnen Kindern nach Stärke und Dauer der Regungen und Begehungen doch schon frühzeitig individuelle Unterschiede, die oft auch im späteren Leben erhalten bleiben.

Je mehr nun das Kind mit zunehmendem Alter von der bloßen Reaktion auf Reize zu den Spontanaktionen übergeht, desto deutlicher bildet sich in ihm das Motivbewußtsein aus. War das Kind zuerst noch ganz triebhaft den äußeren Eindrücken hingegeben, so werden bald auch innere Erlebnisse (Erinnerungen oder Erwartungen) für sein Handeln maßgebend. Es lernt überlegen und zwischen mehreren Motiven wählen. Und die determinierende Tendenz wächst so stark, daß es bald seine Strebungsziele trotz mannigfacher Ablenkungen längere Zeit festzuhalten vermag. Schon im 2. Lebensjahre stellt es sich gelegentlich selbst Aufgaben und beweist dadurch seine Spontaneität. Es äußert Wünsche, die durch innere Vorgänge motiviert sind. Und es lernt im Laufe der Jahre, sich auch durch Motive des Ehr- und Pflichtgefühls bestimmen zu lassen. So bildet sich allmählich sein Charakter aus. Und wir haben schon an anderer Stelle davon gesprochen, daß er nun für das kindliche Wollen und Handeln mehr und mehr entscheidend wird. Diese Charakteranlagen sind angeboren und können nur in dem Sinne beeinflußt werden, daß man sie entweder unterdrückt, indem man die sie in Bewegung setzenden Motive fernhält, oder innerhalb ihrer Spielraumbreite in der Richtung auf das Bildungsziel hin abbiegt, oder sie durch Zuführung der in gutem Sinne wirksamen Motive zu größtmöglicher Entwicklung bringt.

In der frühen Kindheit spielt in dieser Willensbildung außer der Gewöhnung auch die Nachahmung und Sugge-

stion eine bedeutsame Rolle, über die schon an anderer Stelle gesprochen wurde.

Auch das Geltungsstreben tritt schon in den ersten Lebensjahren hervor. Das Kind will sein Ich zur Geltung bringen gegenüber seiner Umgebung. Am Anfang der Entwicklung ist das kindliche Ichbewußtsein nicht ein Wissen um sich selbst, also keine Ichvorstellung, die es schon sprachlich in den Ichwörtern ausdrücken könnte, sondern es ist ein triebhaft-gefühlsmäßiges Erleben seiner selbst. Wie Selbsterhaltung und Selbstentfaltung die beiden Hauptziele alles persönlichen Strebens sind, so ist auch beim Kleinkinde die Selbstbejahung und Selbstbehauptung das unmittelbarste Ichstreben. Im Streben nach Nahrung, Betätigung, Schutz, Pflege usw. wirkt sich das Selbsterhaltungsstreben aus; im Spieltrieb, Wißtrieb, Lern- und Nachahmungstrieb, Geltungs- und Machttrieb das Selbstentfaltungsstreben. Was dem Streben des Kindes hemmend in den Weg tritt — Dinge und Personen seiner Umgebung — das mindert sein Selbstgefühl und löst — wie wir in der Skizzierung der Adlerschen Individualpsychologie gehört haben — Minderwertigkeitsgefühle aus, die durch ein verstärktes Geltungsstreben (Überlegenheitsstreben) kompensiert werden sollen. Bei krankhaft, insbesondere nervös veranlagten Kindern kann es dann zu bedenklichen Krankheitserscheinungen kommen, z. B. zu psychoneurotischen, insbesondere hysterischen Erscheinungen. Das gesunde, normale Kind aber sucht sich gegen die Beeinträchtigungen seines Selbstgefühls durch Eigensinn oder Trotz zu schützen. Hatingberg hat diesen kindlichen Eigensinn vom psychoanalytischen Standpunkte aus untersucht und unterscheidet drei Arten: 1. der aktive Eigensinn (Starrsinn) hält an einem selbstgesetzten Ziel auch dann starr fest, wenn es sinnlos oder unerreichbar geworden ist; 2. der reaktive Eigensinn oder der Trotz lehnt sich auf gegen die Aufzwingung eines fremden Willens; 3. der passive Eigensinn bekundet sich in einem ostentativen, verstockten Nichtstun, wo eigentlich ein Tun (Reden, Gehen usw.) gefordert ist. Oswald Kroh („Die Psychologie des Grundschulkindes“, 3. Aufl., Langensalza 1929, Beyer u. Söhne) mißt den Erscheinungen des Trotzes eine für die Jugendentwicklung charakteristische Bedeutung bei. Er spricht von zwei „Trotzperioden“ und glaubt, daß durch ihr Auftreten die ganze Jugendentwicklung

in die drei Stufen: der frühen Kindheit, der schulfähigen Kindheit und der Reifezeit geteilt werde. „Offenbar handelt es sich um den Zustand einer Desorientierung gegenüber den seitherigen Autoritäten und um den damit mehr oder weniger triebhaft verbundenen Versuch, zur Umwelt in einer neuen Art, mit größerer Selbstbestimmung als bisher, Stellung zu nehmen. Darum ist das Kind vielfach nicht eigentlich trotzig. Es wendet sich nicht bewußt gegen einen bestimmten fremden Willen, es widerstrebt vielmehr jedem Wollen, das auf es gerichtet ist, weil es selbst wollen möchte“ (S. 47). Die erste Trotzperiode verlegt Kroh in das 4. Lebensjahr und läßt mit ihr die schulfähige Kindheit beginnen, während die 2. Trotzperiode die Reifezeit einleitet. Im 4. Lebensjahr regt sich in der Regel im Kinde besonders stark der Drang zur Spontaneität. Es will von sich aus tätig werden, nicht nur den Weisungen seiner Eltern usw. gehorchen. Viel-Wille und Ablehnung fremden Willens kennzeichnen die erste Trotzperiode. Das Kind will auf Dinge und Personen nach eigener Wertschätzung einwirken, die Erwachsenen aber wollen ihm ihre Wertauffassung aufzwingen. Kampf um den Wert ist also das Wesen dieser ersten Trotzperiode.

Ist nun der Wille des Kindes selbständiger, sein Motivbewußtsein klarer geworden, so kann die Willensbildung außer durch Übung und Gewöhnung auch durch Lehre und Ermahnung und durch Einwirkung auf das Gefühl (Ehrgefühl, Pflichtgefühl usw.) geschehen. Der Intellektualismus bevorzugt Lehre und Ermahnung, er will also durch den Verstand auf den Willen wirken, durch Beeinflussung der Motive. Der Emotionalismus will durch das Gefühl, durch Beeinflussung der Triebfedern den Willen bilden. Meumann vertritt den Standpunkt der direkten harmonischen Willensbildung. Er sagt: „Die Einsicht ist zwar eine wichtige Bedingung der Willensbildung, sie allein garantiert aber nie, daß der Mensch auch seiner Einsicht gemäß handelt; das Gefühl ist zwar wichtig, und oft kann eine einzige mächtige Gemüterschütterung eine Handlung herbeiführen, die dem Individuum große Schwierigkeiten bereitet, aber es garantiert nicht die Dauer und den Bestand einer bestimmten Handlungsweise, ja dauernde Beeinflussung des Willens vom Gefühl aus bringt die große Gefahr der Abstumpfung des Individuums mit sich. Also ist der einzig richtige Weg der Bildung der,

daß Einsicht und Gefühl in den Dienst einer unmittelbaren, direkten Bildung des Willens selbst treten, indem durch Einsicht und Gefühlsbeeinflussung die Handlung zunächst herbeigeführt und dann durch Übung befestigt wird“ („Abriß der Experimentellen Pädagogik“, S. 206). In dieser Verstandes- und Gefühlsbeeinflussung besteht eben die oben für die Charakterbildung geforderte „Zuführung wirksamer Motive“. Hier wird man auch an die mittelbare Willensbildung durch sittliche und religiöse Ideen im Moral- und Religionsunterricht denken. Als solche Motive kommen nun auch Lob und Tadel, Lohn und Strafe in Betracht. Daß die zu häufige Anwendung dieser Erziehungsmittel zur Abstumpfung und damit zur Wirkungslosigkeit führt, wurde schon in anderem Zusammenhange hervorgehoben. Hier soll nur noch kurz über die Bedeutung der Strafen gesprochen werden. Darüber sind sich heute alle fortschrittlichen Pädagogen klar, daß die Strafe im Bildungsverfahren nur Sinn hat, wenn sie erzieherisch wirkt. Und auch darüber werden die Meinungen nicht auseinandergehen, daß das Schleiermachersche Wort: „Die Strafe muß eine abnehmende Größe in der Erziehung sein“ das Rechte trifft. Aber die Frage ist nun, bei welchem Anlaß und in welcher Form soll denn die Strafe als Erziehungsmittel verwandt werden? Für die frühe Kindheit sieht Stern drei Notwendigkeiten der Bestrafung: 1. um unzweckmäßige Handlungen zu verhindern, deren Unzweckmäßigkeit das Kind nicht verstehen kann. Hier soll die Strafe nur abschrecken, und sie muß so gewählt werden, daß sie wirklich abschreckend wirkt. Das Kind muß jedesmal mit der Vorstellung der verbotenen Handlung das Unlustgefühl des Bestraftwerdens assoziieren und dadurch von der Handlung zurückgehalten werden; 2. um den kindlichen Trotz zu brechen. Aber nicht die Lähmung des kindlichen Willens, sondern seine Erziehung zur Selbstbeherrschung und Selbstverantwortung soll durch die Strafe erzielt werden; 3. um Handlungen zu verhindern, die als Ausdruck minderwertiger Charakteranlagen gedeutet werden können (z. B. Naschhaftigkeit, Grausamkeit usw.). Daß dabei von seiten des Erwachsenen sehr vorsichtig gedeutet werden muß, geht aus dem hervor, was wir schon an anderen Stellen über die sogenannten „Kinderlügen“ gesagt haben, die in Wahrheit ganz etwas anderes sein können als Lügen.

Körperliche Züchtigung hält Stern in der frühen Kindheit höchstens dann für zulässig, wenn das Kind nur durch sie von der Wiederholung lebensgefährlicher Betätigung zurückgehalten werden kann. Hier wirkt die Strafe unmittelbar abschreckend. Soll sie eigentlich erzieherisch wirken, so muß sie sich an das kindliche Verstehen wenden. Das Kind muß einsehen, daß die Strafe gewissermaßen notwendigerweise auf die begangene Tat folgen muß. Stern redet in diesem Sinne von der „Logik der Strafe“. Gilt diese Forderung nun für jede Altersstufe? Schon Rousseau empfahl diese sogenannte „natürliche“ Strafe. Und Herbert Spencer billigt nur sie. Der Zögling soll die natürliche Folge seiner falschen oder schlechten Handlungsweise tragen. Andere Pädagogen, die auch die körperlichen Strafen (Prügeln, Fasten, Einsperren) verwerfen, fordern neben der natürlichen Strafe auch noch Strafen, die sich an das Ehrgefühl der Kinder wenden, sogenannte „Ehrenstrafen“ (Tadel, Beschämung) oder die Strafe der Mißbilligung aus ethischen Gründen, die z. B. Schleiermacher für die einzig erlaubte Strafe hält. Uns darf hier die Strafe nicht vom moralpädagogischen, sondern vom psychologischen Gesichtspunkte aus interessieren. Und da ist es freilich auffällig, daß die Schulstrafe noch kaum zum Gegenstande psychologischer Forschung gemacht worden ist. Die umfangreichste Arbeit auf diesem Gebiet ist wohl der Aufsatz: „Zur Psychologie der Schulstrafe“ von J. Wagner, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1928, Nr. 3. Er geht dem Problem vom Schüler aus zu Leibe, indem er Schüler von 9 bis 15 Jahren zu folgenden Fragen Stellung nehmen ließ: a) Welchen Zweck soll die Schulstrafe verfolgen? b) Wie werden die verschiedenen Strafen gewertet? c) Wann wird eine Strafe als leicht; d) wann als schwer empfunden? e) Wie ist das Bewußtsein über das Verhältnis von Vergehen und Strafmaß bei den Schülern entwickelt?

Aus den Antworten der Schüler ergaben sich unter anderem folgende Resultate (die von Droege an anderen Kindern nachgeprüft und für richtig befunden worden sind):

Die meisten Schüler erkennen als Strafzweck die Besserung, weniger die Abschreckung, die wenigsten die Vergeltung an. Die Einsicht in den Strafzweck wächst mit der geistigen Entwicklung.

Die Kinder haben ein feines Gefühl dafür, welche Straffart dem Vergehen angemessen ist.

Die „natürliche“ Strafe (z. B. wer faul gewesen ist und deshalb nichts leistet, muß sitzenbleiben) finden fast alle Schüler als gerecht und selbstverständlich. Sie wirkt auf sie abschreckend, macht sie vorsichtiger und wohl auch raffinierter in der Verdunkelung ihrer Übertretungen. Wagner faßt die Schlußfolgerungen aus den Schülerantworten hinsichtlich der natürlichen Strafe dahin zusammen: „Die natürliche Strafe trifft den Menschen nur oberflächlich. Eine natürliche Erziehung, eine sittliche Besserung kann durch sie nur in besonderen Fällen erzielt werden und zwar, wenn der Strafvollzug Nebenmomente in sich schließt, welche den Schüler neben dem physischen Leiden zugleich in seinem moralischen Empfinden (Scham, Ehrgefühl, Vertrauensentzug) treffen.“

Hinsichtlich des Strafvollzugs zeigten sich unter anderem folgende Ergebnisse:

Wenn der Schüler auf frischer Tat ertappt wird, ist es ihm am liebsten, wenn die Strafe sofort vollzogen wird. Er empfindet sie dann ganz besonders als Sühne, was vom erzieherischen Standpunkte aus gewünscht werden muß.

Aufschub der Strafe bis ans Ende der Stunde wirkt erschwerend.

Vorher angedrohte Strafen werden mehr gleichgültig hingenommen.

Der kurze Strafakt wird als am meisten erwünscht angesprochen. Serienstrafen verbittern.

Strafhäufung wird als Willkür empfunden.

Schmerzliche Bewegung des Lehrers beim Strafvollzug wird besonders tief empfunden; nervöse Erregung beeinträchtigt den Eindruck der Strafe; Affektlosigkeit bei Strafen wegen schwerer moralischer Verstöße wirkt als unpassende Kälte; sarkastisches, spöttisches Wesen beim Strafvollzug erweckt Haß und wird in der Regel mit versteckter oder offener Bosheit beantwortet. Nachtragen bedeutet Strafe ohne Ende und zerstört das Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer. Daß auch Nebenmomente den Strafeindruck noch vertiefen können: z. B. Selbstvorwürfe, Gedanke an die Strafwirkung im späteren Leben, Rücksicht auf Kameraden (Geltungsstreben), Lehrer (Vertrauensverlust), Eltern (Furcht vor weiteren Strafen, Schamgefühl), andere Leute (verletzter Stolz), soll hier nur angedeutet werden.

2. Aufmerksamkeitsakte.

a) Wesen der Aufmerksamkeit.

Die Aufmerksamkeit ist diejenige Willensdisposition, die sich in den Akten des Aufmerkens und Beachtens in der Weise auswirkt, daß bestimmte Bewußtseinsinhalte willkürlich oder unwillkürlich in den Blickpunkt des Bewußtseins gerückt werden. Gegenüber dieser voluntaristischen Auffassung behauptet die intellektualistische, die Aufmerksamkeit sei nichts anderes als das Vorherrschen einer Vorstellung vor den übrigen und die damit verbundene größere Klarheit und Deutlichkeit dieser Vorstellung. Die emotionale Theorie wiederum sieht das Wesen der Aufmerksamkeit in der Tatsache, daß sie sich besonders an solche Vorstellungen haftet, die stark gefühlsbetont sind, und sagt: Aufmerksamkeit ist die Fixation einer Vorstellung durch ein Gefühl. Durch den Aufmerksamkeitsakt wird also bewirkt, daß ein bestimmter Vorstellungskomplex in den Mittelpunkt unseres Bewußtseins gerückt, daß er „apperzipiert“ wird, wie Wundt sagt. Nach ihm haben wir in der Apperzeption den Willen zu suchen, soweit er die Vorstellungsbewegung lenkt. Was nur im Blickfelde des Bewußtseins liegt, ohne in den Blickpunkt gerückt worden zu sein, wird nur perzipiert, d. h. passiv mehr oder weniger unklar und undeutlich wahrgenommen. Und es ist nun eben eine Gesetzmäßigkeit unseres Seelenlebens, daß immer nur ein Vorstellungskomplex im Blickpunkte des Bewußtseins stehen kann. Er wird von uns klar und deutlich aufgefaßt. Er ist der Mittelpunkt, um den das Ich in jedem Augenblick seine Vorstellungen gruppiert, nach dem es den Verlauf der Vorstellungen bestimmt in der Weise, daß die nur perzipierten Vorstellungen sich leichter mit dem apperzipierten Vorstellungskomplex assoziieren, und daß alle neu auftretenden reproduzierten Vorstellungen mit ihm in Verbindung treten. Das Ich fühlt sich also im Aufmerksamkeitszustande tätig, es kann auch durch Aufmerksamkeitsakte ermüden.

Eine genauere Betrachtung zeigt nun, daß wir der Aufmerksamkeit folgende Merkmale zusprechen müssen:

1. Eine Intensität, also einen Stärkegrad. Sie drückt sich in den Graden der Klarheit und Deutlichkeit der apperzipierten Vorstellungen aus.

2. Einen Umfang, der gemessen wird nach der Zahl der in einem Aufmerksamkeitsakt zu erfassenden Eindrücke.
3. Einen Grad der Konzentration, d. h. der Beschränkung auf wenige Eindrücke.
4. Einen Grad der Distribution, d. h. der Verteilung auf mehr oder weniger Eindrücke.

Diese Eigenschaften der Aufmerksamkeit sind auch durch Experimente genauer untersucht worden. Zunächst handelt es sich um Bestimmungen des Aufmerksamkeitsumfangs. Man unterscheidet den Umfang für simultan gegebene Eindrücke und den für sukzessiv gegebene, den man auch die Spannweite der Aufmerksamkeit nennt. Für die Messung des ersteren verwendet man Apparate mit Momentverschluß (auf $\frac{1}{1000}$ Sek. genau!), sogenannte Kurzseher. Es wird nun festgestellt, wieviel gleichzeitig dargebotene Eindrücke, z. B. Striche oder Punkte, die nebeneinander liegen, die Person in einem Aufmerksamkeitsakt erfassen kann. Für den Gesichtssinn hat sich dabei ergeben, daß bei einer Expositionszeit von 10 Tausendstel Sekunden durchschnittlich 5 konkrete Einzelobjekte richtig erfaßt werden. Wird die Wahrnehmungszeit bis auf 1 Sekunde verlängert, so wächst die obige Zahl bis auf höchstens 8 Elemente, wobei es relativ gleichgültig ist, ob man ganz einfache Objekte (Striche, Punkte) oder kompliziertere (z. B. Wörter) darbietet. Auch für die Tasteindrücke gilt die Zahl 5 als Umfangsgrenze für simultane Eindrücke, während der sogenannte Bewußtseinsumfang, d. h. die Zahl der nur perzipierten Eindrücke, die Zahl 40 erreichen kann.

Zur Messung des Umfangs für sukzessive Eindrücke kann man das Metronom verwenden und feststellen, wieviel Schläge die Person sicher schätzen kann, ohne zu zählen. Auch hier fand man 8 Elemente als Umfangsgrenze.

Will man die Konzentration der Aufmerksamkeit untersuchen, so kann man die indirekte Methode der Störungsversuche verwenden. Man stört die Versuchsperson, wenn sie mit konzentrierter Aufmerksamkeit eine Tätigkeit ausführt, z. B. addiert. Wird die Leistung durch die Störung quantitativ und qualitativ stark beeinträchtigt, so ist das ein Beweis dafür, daß die Ablenkbarkeit der betreffenden Person sehr groß, ihre Widerstandsfähigkeit gegen Störungen sehr klein ist, oder was dasselbe bedeutet: daß die Hemmungsenergie der Auf-

merksamkeit, d. h. die Kraft, störende Eindrücke zu hemmen, nur gering ist.

Man kann aber die Stärke der Konzentration auch direkt messen. In der „Methodensammlung zur Intelligenzprüfung“ von Stern und Wiegmann, Barth, Leipzig, 3. Aufl. 1926, sind auf S. 139 bis S. 160 eine große Zahl von Tests angegeben, durch die die Aufmerksamkeit, insbesondere die Konzentrationsfähigkeit, geprüft werden kann. Es sei hier nur der sogenannte *Bourdon test* angeführt, bei dem die Prüflinge aus einem gegebenen Text eine bestimmte Zeit lang gewisse Buchstaben zu durchstreichen haben, z. B. alle a, e, n und r. Aus der Zahl der in je 1 Minute und im ganzen erledigten Silben und der Zahl der richtig durchstrichenen, falsch durchstrichenen und übersehenen Buchstaben wird dann auf die Konzentration der Aufmerksamkeit und auf die Gleichmäßigkeit ihrer Spannung geschlossen.

Zwischen der Beschränkung und Verteilung, der Konzentration und Distribution der Aufmerksamkeit scheint das Gesetz zu gelten, daß die Intensität der Aufmerksamkeit, die wir den einzelnen Eindrücken zuwenden, um so mehr zunimmt, je mehr wir uns beschränken, und umgekehrt, daß sie in dem Maße abnimmt, je mehr wir unsere Aufmerksamkeit auf eine größere Zahl von Eindrücken verteilen: Gesetz des Wechselverhältnisses zwischen Konzentration und Distribution der Aufmerksamkeit.

Die Aufmerksamkeitsakte unterscheiden wir in: 1. willkürliche (durch unseren Willen durchgeführt) und unwillkürliche (ohne willkürliches Hinlenken der Aufmerksamkeit vor sich gehende, z. B. durch sehr lebhafte oder sehr stark gefühlbetonte Eindrücke); 2. sinnliche, d. h. auf Gegenstände der Sinneswahrnehmung gerichtete (entweder auf Sinneseindrücke: sensorische oder auf Bewegungen: motorische (sinnliche Aufmerksamkeit) und intellektuelle, d. h. auf Vorstellungen und Gedanken gerichtete.

Durch sorgfältige Untersuchungen ist nun weiterhin festgestellt worden, daß die Merkmale und Eigenschaften der Aufmerksamkeit sich auf die einzelnen Menschen verschieden verteilen, so daß wir von individuellen Aufmerksamkeitsfähigkeiten reden können. Solche Unterschiede sind für die Beurteilung der Kinder sehr wichtig. So gibt es Individuen, deren Aufmerksamkeitsfähigkeit sehr stark ist entweder in der Be-

schränkung (Konzentration) oder in der Verteilung. Auf das Wechselverhältnis zwischen beiden Funktionsformen wurde oben schon hingewiesen. Andere Individuen besitzen dagegen eine nur s c h w a c h e Aufmerksamkeitsfähigkeit und zwar entweder in der Beschränkung oder in der Verteilung. Auch der U m f a n g der Aufmerksamkeit ist individuell verschieden. Manche Individuen können mit einem Aufmerksamkeitsakt zu gleicher Zeit mehr Elemente umfassen als andere. Weiterhin finden wir die individuellen Unterschiede der fixierenden und der fluktuiierenden Aufmerksamkeit, d. h. manche Menschen haben die Neigung und die Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit auf wenige bestimmte Eindrücke zu beschränken (fixierende); andere wieder sind so veranlagt, daß sie mehr schweifend über viele Eindrücke hinweggehen (fluktuiierende Aufmerksamkeit). Auf die individuellen Verschiedenheiten der A b l e n k b a r k e i t der Aufmerksamkeit und ihre Untersuchung wurde schon oben hingewiesen. Dabei ist auch der Fall nicht zu übersehen, daß jemand zwar wenig widerstandsfähig sein kann gegen vorübergehende Störungen, daß er sich aber an d a u e r n d e Störungen gewöhnen kann. Auch die A u s d a u e r der Aufmerksamkeit ist individuell verschieden. Manche Menschen können sich längere Zeit hindurch auf denselben Gegenstand stark konzentrieren; andere ermüden sehr rasch, sind nicht ausdauernd. Meumann, dem wir diese Zusammenstellung entnehmen, weist auf die individuell verschieden große A n p a s s u n g s f ä h i g k e i t der Aufmerksamkeit hin. Der eine kann sich schnell an neue geistige Arbeit anpassen (adaptieren), der andere nur langsam und schwerfällig. Wichtige Unterschiede sind auch die zwischen der s t a t i s c h e n Aufmerksamkeit, die auf einen allgemeinen Entschluß hin längere Zeit wirksam bleibt, und die d y n a m i s c h e , die immer neuer Antriebe bedarf. Sie lassen sich messen, wenn man z. B. eine kurz dauernde Arbeit in zwei vergleichenden Versuchsreihen ausführen läßt, derart, daß man in der ersten die Versuchsperson v o r dem Versuch e i n m a l ermahnt, sich möglichst stark und nachhaltig zu konzentrieren, in der zweiten dagegen die Ermahnung vor jedem Einzelversuch wiederholt. Wer statische Aufmerksamkeit besitzt, arbeitet in beiden Reihen gleichgut; wer dynamische hat, leistet in der zweiten Versuchsreihe mehr. Mit diesem Unterschied der statischen und dynamischen berührt sich der zwischen s t a b i l e r und l a b i l e r Aufmerksamkeit. Die

erstere hält eine Zielvorstellung längere Zeit fest, die letztere schweift leicht ab.

Daß sich mit den Aufmerksamkeitsakten auch Spannungsempfindungen und Lust- oder Unlustgefühle und außerdem auch Ausdrucksbewegungen verbinden, ist leicht zu beobachten. Es gibt eine charakteristische Mimik der Aufmerksamkeit (Stirnrunzeln); der Atem wird verflacht, die Körperbewegungen gehemmt, wobei um so stärkere Spannungsempfindungen auftreten.

b) Die Entwicklung der kindlichen Aufmerksamkeit.

Schon in den ersten Lebenswochen beginnt sich die Aufmerksamkeit des Säuglings zu regen. Zunächst beobachtet man, daß er sich durch starke Reize von seiner augenblicklichen Tätigkeit ablenken, also fesseln läßt. Bald lernt er, seine Sinnesorgane auf den fesselnden Reiz einzustellen und ihn eine kurze Zeit lang mit konzentrierter Aufmerksamkeit zu betrachten. Aus dem instinktiven Hinwenden zum erregenden Reize wird „ein Fixieren und Anblicken, aus dem Zusammenzucken auf ein starkes Geräusch ein Horchen und Lauschen“ (Stern, Ps. d. f. K., S. 73). In den ersten Jahren ist freilich die Intensität und die Ausdauer der kindlichen Aufmerksamkeit noch sehr gering. Und auch noch in der ersten Schulzeit finden wir bei den Kindern die oben gekennzeichnete Schwäche der Aufmerksamkeit als die Regel vor: die Kinder können sich gleichzeitig nur auf wenige Eindrücke konzentrieren, und ihre Aufmerksamkeit wird von diesen vollständig in Anspruch genommen, z. B. beim Spiel. Gleichzeitig neigt aber ihre unwillkürliche Aufmerksamkeit dazu, sich mit recht vielen Dingen zu beschäftigen und recht schnell die Gegenstände zu wechseln. Dabei ist ihre Aufmerksamkeit leicht ablenkbar und wenig widerstandsfähig gegen Störungen. Aber diese Widerstandsfähigkeit kann in der Jugend durch Übung sehr gesteigert werden. Es sind nun zahlreiche Versuche gemacht worden, um den Umfang der kindlichen Aufmerksamkeit zu prüfen. Als Ergebnisse lassen sich folgende Angaben anführen: wenn man Punkte oder Striche, also ganz einfache Elemente, die ohne besondere Anordnung in gleichen Abständen in horizontaler Reihe nebeneinander gestellt sind, darbietet, so erfassen in einem Aufmerksamkeitsakt: Sechsjährige 2 bis 3, Zwölfjährige 3 bis 4, Vierzehnjährige im Durchschnitt 5,

Erwachsene 4 bis 6, höchstens 7 bis 8 Elemente. Der kindliche Aufmerksamkeitsumfang wächst also mit dem Alter. Es sind auch Versuche gemacht worden, z. B. von Freemann, bei denen die dargebotenen Punkte in der verschiedensten Weise in Figuren und Gruppen angeordnet waren. Über die Ergebnisse sagt Meumann (1. Bd., S. 192): „Fassen wir einige der auffallendsten Eigentümlichkeiten der Aufmerksamkeit des Jugendlichen zusammen, wie sie in diesen Messungen des Aufmerksamkeitsumfangs hervortreten, so ergibt sich: den Sechs- und Achtjährigen (bisweilen auch älteren Schülern) wird es schwer, die Aufmerksamkeit prompt und bestimmt in einem gegebenen Zeitpunkt auf den erwarteten Eindruck vorzubereiten, „einzustellen“, diesen im Moment des Eintretens sicher und fest zu fixieren, sich frei zu halten von der fälschenden Wirkung vorher vorhandener Erwartungsvorstellungen, sich mehr durch das Objekt bestimmen zu lassen als durch die Erwartungsvorstellungen, den schnell erfaßten Eindruck ohne Voreingenommenheit und ohne Verwirrung zu verarbeiten, sich durch eine große Fülle der Eindrücke nicht stören zu lassen und endlich, das Beobachtete mit Genauigkeit wiederzugeben.“ Hieraus geht hervor, daß bei den Kindern bis zu acht Jahren die fixierende Aufmerksamkeit nur wenig entwickelt ist, daß vielmehr eine Neigung zu fluktuierender Aufmerksamkeit vorliegt. Größere Konzentration kann bei jüngeren Kindern nur dadurch erreicht werden, daß man ihnen stark fesselnde Reize zuführt. Durch Vorsatz längere Zeit aufmerksam zu sein, lernen die Kinder erst mit der allmählich erstarkenden determinierenden Fähigkeit, über die schon im Zusammenhang der Willensentwicklung gesprochen wurde. Und da sie die Voraussetzung für alle Leistungen höherer Art ist, so wird der Lehrer auf ihre Entwicklung und damit zugleich auf die der willkürlichen, ausdauernden Aufmerksamkeitskonzentration das allergrößte Gewicht legen. Daß die sinnliche Aufmerksamkeit in der Jugend stärker ausgebildet ist als die intellektuelle, weiß jeder Lehrer, und er nimmt auch darauf Rücksicht in der Weise, daß er den jüngeren Kindern möglichst jeden Bildungsstoff in anschaulich sinnlicher Form darbietet. Wir haben ja auch gehört, daß das kindliche Gedächtnis zuerst nur für sinnliche anschauliche Dinge leistungsfähig ist, daß dagegen abstrakte Begriffe und eigene seelische Vorgänge erst in späteren Jahren leichter gemerkt werden.

Da alles willkürliche Lernen, vor allen Dingen das unmittelbare Behalten, eine starke Konzentration der Aufmerksamkeit verlangt, so ergibt sich auch für das Gebiet des aktiven Gedächtnisses die hohe Bedeutung der Erziehung zur Aufmerksamkeit. Die Anpassungsfähigkeit der kindlichen Aufmerksamkeit an neue Stoffe ist im allgemeinen geringer als beim Erwachsenen. Darum müssen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden genügend lange Pausen liegen, damit nicht neuartige Stoffe unmittelbar mit anderen zusammentreffen. Weil die determinierende Fähigkeit im Kinde zunächst noch schwach entwickelt ist, besitzt es auch eine typisch dynamische Aufmerksamkeit. Es ist also im allgemeinen nötig, daß der Lehrer die Kinder während ihrer Arbeit immer wieder aufmuntert und anspricht. Auch auf dem Gebiete der Ausdrucksbewegungen zeigt sich ein Unterschied gegenüber dem Erwachsenen. Und gerade die kindliche Mimik und Pantomimik der Aufmerksamkeit ist oft sehr sprechend: gerunzelte Stirn (Mimik der Anstrengung), bewegte Lippen, wiegende Kopfbewegungen beim Schreiben usw. Wenn auch diese noch unbeherrschten Bewegungen im Laufe der Entwicklung mehr und mehr zurücktreten, so sind sie doch zunächst dem Kinde so gemäß, daß es die kindliche Aufmerksamkeit stören würde, wenn der Lehrer sie künstlich unterdrücken wollte. Die Hauptforderung, die man an den Lehrer stellen muß, wird immer heißen: mache den Unterrichtsstoff für die Kinder interessant! Voraussetzung dazu ist, daß der Lehrer den kindlichen Vorstellungskreis kennt. Knüpfe an ihre Interessen an (Spiel, Betätigungsdrang), damit der Unterrichtsstoff für sie lustbetont ist. Biete dabei etwas Neues, damit ihre Spannung rege bleibt. Suche noch vor der Darbietung ihre Erwartung, ihr Verlangen nach dem Stoffe zu wecken, damit sie ihm willig entgegenkommen. Und laß sie ihn nach Möglichkeit selbst erarbeiten, denn Selbsttätigkeit ist bei dem gesunden Kinde immer von Funktionslust begleitet. Berücksichtige dabei die individuellen Aufmerksamkeitsfähigkeiten. Sie spielen unter Umständen auch für die Berufswahl eine wichtige Rolle. So wird z. B. vom Kraftfahrer (Straßenbahnführer) vor allem Widerstandsfähigkeit der Aufmerksamkeit gegen störende Reize, gleichzeitige Verteilung der Aufmerksamkeit auf verschiedene Reize oder Tätigkeiten, Gleichmäßigkeit und Ausdauer der Aufmerksamkeit verlangt.

3. Phantasieakte.

Da über die Phantasie als Disposition und ihre Leistungen schon im 2. Abschnitt gesprochen worden ist, so sollen hier nur kurz die bei den Phantasieakten wahrnehmbaren Erscheinungen behandelt werden. Das Wesen der Phantasietätigkeit besteht nach W u n d t in der „Nacherzeugung wirklicher oder der Wirklichkeit analog zusammengesetzter Erlebnisse“. Sie ist, wie jeder geistige Akt, ein Gestaltungsprozeß, der in seiner Eigenart erst vom Standpunkte der modernen Gestaltpsychologie aus richtig erfaßt werden kann. Sie geht aus von einer Gesamtvorstellung, in der Gefühls- und Vorstellungserlebnisse noch ungegliedert zu einem Erlebniskomplex verschmolzen sind. Beim künstlerischen Schaffen sprechen wir von einem Kernerlebnis oder von der Idee des zu schaffenden Kunstwerks (siehe D ö r i n g: „Philosophie der Kunst“, Quelle & Meyer, in dem der Versuch gemacht ist, die Ästhetik auf der Theorie des künstlerischen Schaffens aufzubauen). Indem nun die Phantasie dieses Erlebnis gestaltet, d. h. gliedert und organisiert, treten die wesenhaften Bestandteile deutlicher hervor, während die unwesentlichen unterdrückt werden. Ein solches Phantasiegebilde ist also der phantasiemäßige Ausdruck wirklichen Erlebens.

Wundt unterscheidet zwei Entwicklungsstufen: die mehr *p a s s i v e* knüpft an die Erinnerungsvorstellungen an und äußert sich besonders in der Form der Vorwegnahme der Zukunft oder der Einfühlung in Dinge und Personen. Die *a k t i v e* dagegen, die wir als *s c h ö p f e r i s c h e* Phantasie bezeichnet haben, bringt auf dem oben beschriebenen Wege Phantasiegestaltungen hervor. Sie arbeitet mit *P h a n t a s i e v o r s t e l l u n g e n*, deren Unterschied gegenüber den Erinnerungsvorstellungen etwa folgendermaßen gekennzeichnet werden kann: während die Erinnerungsvorstellungen früher erlebte Wahrnehmungen erneuern, sind die Phantasievorstellungen mehr oder weniger freie Umbildungen solcher Wahrnehmungen. Immer bleibt der Mensch auch in seinen Phantasieakten an die sinnlich-anschauliche Grundlage seines Wahrnehmens, insbesondere an die Empfindungen, gebunden. Seine schöpferische Tätigkeit beschränkt sich auf neuartige Kombinationen dieser Elemente. Während die Gegenstände der Erinnerungsvorstellungen als reale, wirklich existierende aufgefaßt werden, gelten die Gegenstände der Phantasievorstellungen als nur vorgestellt und insofern als nicht real. Ein Mensch mit

stark schöpferischer Phantasie wird nun durch sein Gefühl dazu getrieben, diese Phantasievorstellungen durch Ausdrucksbewegungen in wahrnehmbarer Form abzubilden. Was auf diese Weise entsteht, heißt — wenn es die höchste Form solchen phantasiemäßigen Bildens darstellt — Kunst.

Es ist nun schon an anderen Stellen ausgeführt worden, daß in der frühen und auch in den Anfängen der mittleren Kindheit die phantasiemäßige Einstellung überwiegt, und daß sie besonders im kindlichen Spiel und in der Vorliebe für Märchen ihren Ausdruck findet. Auch auf die Beziehungen der Phantasie zur eidetischen Veranlagung wurde schon hingewiesen. Und daß sie auch für das kindliche Wertverhalten, insbesondere für das ästhetische Verhalten, bedeutsam wird, soll uns noch weiterhin beschäftigen.

4. Denkakte.

a) Denken und Sprache.

Wir hatten im vorigen Abschnitte gezeigt, wie unser Objektbewußtsein auf der Stufe des Wahrnehmens noch stark mit Subjektsbeziehungen zur Umwelt durchsetzt ist, wie auf ihr das Ich noch tief in die Konvergenz mit der Welt verstrickt ist, deren Einwirkungen es in Form von räumlich und zeitlich geordneten Empfindungen erlebt. Auf der Stufe des anschaulichen Vorstellens hat sich das Ich zwar von der unmittelbaren Gegenwart des Objekts befreit, aber es erlebt doch noch immer das einzelne, zufällige, isolierte Objekt. Das wird nun anders auf der Stufe des abstrakten Denkens. Schon am Wahrnehmen und Vorstellen ist das Denken beteiligt. Erst durch seine Tätigkeit erhalten die räumlich-zeitlich geordneten Empfindungskomplexe eine Bedeutung, einen Sinn. Erst durch sie wird aus dem bloßen Bewußtseinsphänomen der von Subjektsbeziehungen unabhängig vorgestellte Gegenstand. So reden wir vom Gegenstande unserer Wahrnehmung und unseres Vorstellens. Zu den anschaulich gegebenen Empfindungen tritt also noch ein unanschauliches Denken. Es ist, wie schon an anderer Stelle angedeutet wurde, das große Verdienst der Würzburger Schule, diese Tatsachen auf dem Wege der Selbstbeobachtung nachgewiesen zu haben. Messer, ein Vertreter dieser Richtung, schreibt: „Erst durch diese unanschaulichen Akte des Gegenstandsbewußtseins erhält aller anschaulicher Bewußtseinsinhalt, d. h. alles Empfindungsmaterial, seine Beziehung auf Gegenstände und findet damit seine Auffassung, seine Deutung“ (S. 202). Aber

der Fortschritt zu größerer Objektivität liegt nun darin, daß im abstrakten Denken das Objekt sich von der innigen Verschmelzung mit dem Anschaulichen löst. Es werden damit Erlebnis-inhalte erzeugt, die auf das Wesentliche (nicht Zufällige) des Objekts, auf das Gemeinsame vieler Objekte (das Allgemeine, nicht Besondere) und auf die Beziehung zwischen den Objekten gerichtet ist. Solche Erlebnis-inhalte nennen wir Begriffsvorstellungen oder Gedanken. Weil sie das am Objekt widerspiegeln wollen, was von dem erlebenden Subjekt und seiner individuellen Beschaffenheit unabhängig ist, deshalb machen sie auch Anspruch auf allgemeine Geltung. Unanschauliche Objekte können zwar gedacht, aber nicht eigentlich vorgestellt werden. Darum bedürfen wir im Bewußtsein anschaulicher Stützpunkte, an denen die Begriffsfunktion, d. h. der Denkakt, angreifen kann: der Worte. Sie sind anschaulich gegebene Zeichen, die wir auf Gegenstände beziehen. Und die Begriffsvorstellungen sind es nun, die die Beziehung zwischen dem Wortzeichen und dem Gegenstand herstellen. Erst durch den Begriff, d. h. durch den Denkakt, bekommt das Wort Sinn und Bedeutung. Wenn wir uns bei einem Worte nichts denken können, ist es für uns sinnlos. Darum muß vom Lehrer immer wieder gefordert werden, daß er sich gründlichst davon überzeugt, daß die Kinder sich bei den von ihnen gebrauchten Wörtern auch etwas Richtiges denken. Diese Begriffe beziehen sich entweder auf Dinge oder Eigenschaften oder Zustände. Und zwar wird in diesen Begriffen — wie schon oben angedeutet — immer nur das Wesentliche des Objekts vorgestellt, was vielen ähnlichen Objekten in derselben Weise zukommt. Von den Zufälligkeiten wird abgesehen, abstrahiert. So denken wir z. B. unter dem Begriffe „Pferd“ Tiere mit ganz bestimmten wesentlichen Merkmalen, die in bestimmten Beziehungen zueinander stehen, die sich aus der Gestalt dieser Tiere ergeben. Von Zufälligkeiten wie Färbung usw. sehen wir dabei ab. Daß wir dabei den Begriff in unserem Bewußtsein durch eine anschauliche Vorstellung vertreten lassen, wird noch weiter unten ausgeführt.

Richtet sich das Denken auf die Beziehung zwischen gegenständlichen Momenten, oder wie wir auch sagen können: auf einen Sachverhalt, so sprechen wir vom Urteilen. Und wir dürfen sagen: im Urteilen spricht sich das eigentliche Wesen des Denkens aus. Die Assoziationspsychologie sieht im Urteil nur die

nach blinder Assoziationsgesetzlichkeit sich vollziehende Verbindung von Vorstellungen. Die neuere Psychologie dagegen, die das Bewußtsein nicht als ein Mosaik aus Elementen, sondern als eine Ganzheit auffaßt, erkennt im Akte des Urteilens nicht eine Zusammensetzung, sondern eine „Urteilung“, wie schon W u n d t anerkannte. Eine vorher noch nicht gegliederte, unbestimmte Gesamtvorstellung wird durch das Urteilen so gegliedert, daß die Beziehung der Teile zueinander deutlich wird. „Nennt man die Gesamtvorstellung, die einer derartigen beziehenden Analyse unterworfen wird, einen Gedanken, so ist demnach das Urteil die Gliederung eines Gedankens in seine Bestandteile, und der Begriff ist das Produkt einer solchen Gliederung“ (Wundt, Grundriß, S. 327). Phantasietätigkeit und Denken stimmen darin überein, daß sie Gestaltungsprozesse bedeuten, die die Gliederung und Organisierung von noch unbestimmten und ungegliederten Gesamtvorstellungen, d. h. Erlebniskomplexen, bezwecken. Während es aber bei den Phantasieakten auf klarere und deutlichere Herausarbeitung der wesentlichen Bestandteile der Gesamtvorstellung abgesehen ist, so zielen eben die Denkakte auf Feststellung der Beziehungen, in denen diese Bestandteile stehen. Wundt nennt die Phantasietätigkeit auch ein „Denken mit Anschauungen“ und das Denken ein „Phantasieren mit Begriffen“. Denn die Phantasievorstellung ist eben im Gegensatz zum Begriff eine anschauliche Vorstellung, der Begriff dagegen eine abstrakte Vorstellung. Jedem Begriff, z. B. „Pferd“, entspricht eine mehr oder weniger große Zahl einzelner Vorstellungen, von denen irgendeine als Vertreter des Begriffs gewählt werden muß, wenn wir den Begriff in unserem Bewußtsein vollziehen wollen. Daß es sich dabei um bloße Stellvertretung handelt, kommt uns durch ein charakteristisches Gefühl zum Bewußtsein, das Wundt als Begriffsgefühl bezeichnet. Er führt es darauf zurück, „daß sich dunklere Vorstellungen, die sämtlich die zur Vertretung des Begriffes geeigneten Eigenschaften besitzen, in der Form wechselnder Erinnerungsbilder zur Auffassung drängen“ (S. 328). Weicht die stellvertretende Vorstellung ihrem Inhalte nach völlig von den Gegenständen des Begriffes ab, wie z. B. das den Gegenstand des Begriffes bezeichnende Wort, so tritt freilich dieses Begriffsgefühl sehr stark zurück.

Während also der Begriff sprachlich in einem Wort seinen Ausdruck findet, stellt sich uns das Urteil sprachlich als Satz dar,

in dem ein Gegenstand zu einer Eigenschaft oder einem Zustand oder mehrere Gegenstände zueinander in Beziehung gesetzt werden. Nach dem Gesetz von der Dualität der logischen Denkformen wird der Inhalt einer Gesamtvorstellung zunächst in Subjekt und Prädikat zerlegt. Daran schließen sich die Gliederungen in Substantiv und Attribut, Verbum und Objekt, Verbum und Adverbium. Karl Bühler, der zur Würzburger Schule gehört, charakterisiert das Wesen des Urteils durch folgende drei Momente: 1. Es drückt einen Sachverhalt aus. 2. In ihm erfolgt eine Stellungnahme des Urteilenden zu diesem Sachverhalt, deren spezifisches Moment die Überzeugung, die Gewißheit ist. 3. Diese Gewißheit stützt sich auf Gründe (siehe „Geistige Entwicklung des Kindes“).

Von der Art der Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat hängt die Form des Urteils ab. Kant hat die Grundbegriffe unseres Denkens an der Hand der Urteilsformen gefunden, deren Tafel schon Aristoteles aufgestellt hatte (siehe Döring: „Das Lebenswerk Immanuel Kants“, 6. Aufl. Coleman, Lübeck). Da sie durch Kant zu neuer Berühmtheit gelangt ist, mag sie hier kurz folgen:

Subjekts- und Prädikatsbegriff können (nach Kant) nach vier Gesichtspunkten in Beziehung gesetzt werden:

1. nach der Quantität, d. h. nach dem Umfange der Gültigkeit der Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat,
2. nach der Qualität, d. h. nach Gültigkeit oder Ungültigkeit der Beziehung überhaupt,
3. nach der Relation, d. h. nach der Art der Beziehung,
4. nach der Modalität, d. h. nach der Art der Gültigkeit der Beziehung.

Jeder Gesichtspunkt faßt drei Urteile unter sich, so daß wir im ganzen 12 grundlegende Urteilsformen gewinnen, die in folgender Tabelle enthalten sind (S = Subjektsbegriff, P = Prädikatsbegriff):

1. Quantität (Umfang der Gültigkeit der Beziehung):

Allgemeines Urteil (Alle S sind P; z. B. Alle Menschen sind sterblich).

Besonderes Urteil (Einige S sind P; z. B. Einige Sterne sind Planeten).

Einzelnes Urteil (S ist P; z. B. Kant ist ein Philosoph).

2. Qualität (Gültigkeit oder Ungültigkeit überhaupt):

Bejahendes Urteil (S ist P; d. h. Subjekt und Prädikat werden in eines gesetzt; z. B. diese Rose ist rot).

Verneinendes Urteil (S ist nicht P; d. h. Subjekt und Prädikat werden getrennt; z. B. jene Rose ist nicht rot).

Unendliches Urteil (S ist Nicht-P; d. h. dem Subjekte können unendlich viele Prädikate beigelegt werden außer dem P; z. B. diese Rose ist nichtduftend. Sie kann rot, weich, zart usw. sein, nur nicht duftend).

3. Relation (Art der Beziehung):

Kategorisches = unbedingtes Urteil (S ist P. Das Urteil enthält also eine einfache Aussage, z. B. dieses Dreieck hat einen rechten Winkel).

Hypothetisches = bedingtes Urteil (Wenn H ist, so ist S gleich P; d. h. es enthält eine bedingte Aussage; z. B. Wenn ein Dreieck einen rechten Winkel hat, so sind die beiden andern spitz).

Disjunktives = ausschließendes Urteil (S ist entweder P oder Q oder R; d. h. es sagt aus, daß dem Subjekte von mehreren sich ausschließenden Prädikaten eins bestimmt zukommt; z. B. Ein Dreieck ist entweder spitzwinklig oder rechtwinklig oder stumpfwinklig).

4. Modalität (Art der Gültigkeit der Beziehung):

Problematisches = vermutendes Urteil (S kann P sein; d. h. die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat wird nur vermutet; z. B. die Rose kann heute aufblühen).

Assertorisches = behauptendes Urteil (S ist P; d. h. die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat wird schlechthin behauptet; z. B. die Rose blüht heute auf).

Apodiktisches = notwendiges Urteil (S muß P sein; d. h. die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat wird als notwendig hingestellt; z. B. die Rose muß heute aufblühen).

Diese Kantische Einteilung der Urteilsformen ist von der neueren Psychologie und Logik in mehrfacher Beziehung angegriffen worden. Wundt z. B. gibt eine andere Einteilung der Urteile nach den Subjektsformen, den Prädikatsformen, den Relationsformen und den Gültigkeitsformen. Und andere suchen wieder nach anderen Einteilungsgründen. Trotz alledem wird

man zugeben müssen, daß auch die neuere Wissenschaft die Kantische Auffassung nicht übersehen kann, sondern sich ernsthaft mit ihr auseinandersetzen und in manchem Punkte an sie anknüpfen muß.

Es gehört nun zu den Grundgesetzen unseres Denkens: 1. daß jedes Urteil einen zureichenden Grund haben muß (Grundsatz des zureichenden Grundes) und 2. daß zwei kontradiktorisch einander entgegengesetzte Urteile nicht beide zugleich wahr sein können (Grundsatz des Widerspruchs); z. B. S ist P und S ist nicht P können nicht beide zugleich wahr sein).

Mit Hilfe unseres Denkens können wir nun auch aus einem oder mehreren gegebenen Urteilen ein neues ableiten. Diese geistige Leistung nennen wir Schließen. Wird das neue Urteil aus einem gegebenen Urteil abgeleitet, so reden wir vom unmittelbaren Schluß, und die alte Logik unterschied 7 Arten solcher Schlüsse, d. h. solcher Umformungen eines gegebenen Urteils; z. B. die Umkehrung (Konversion): Alle Eidechsen sind Kriechtiere. Daraus folgt durch Umkehrung: Einige Kriechtiere sind Eidechsen.

Wird das neue Urteil aus mehreren gegebenen Urteilen abgeleitet, so liegt ein mittelbarer Schluß vor. Geht dieser vom Allgemeinen aus und schließt er aufs Besondere, so heißt er Syllogismus, und das Verfahren heißt Deduktion. Schließt er dagegen vom Besonderen aufs Allgemeine, so spricht man von Induktion.

Die ältere Logik hat sich besonders mit dem einfachen Syllogismus beschäftigt. Er besteht aus zwei gegebenen Urteilen, den Prämissen, und aus dem Schlußsatz (conclusio), der deswegen aus den Prämissen abgeleitet werden kann, weil diese einen Begriff, den sogenannten Mittelbegriff (terminus medius) gemeinsam haben und sich darum das Verhältnis der beiden anderen Begriffe zueinander bestimmen läßt. Je nach der Stellung des Mittelbegriffes unterscheidet man im ganzen 4 Schlußfiguren:

1. Der Mittelbegriff

M ist im Obersatz

Subjekt und im Unter-

satz Prädikat:

M P	z. B. Alle Menschen sind sterblich
S M	Gajus ist ein Mensch
S P	Gajus ist sterblich

2. Schlus-

figur

P M

S M

S P

3. Schlus-

figur

M P

M S

S P

4. Schlus-

figur

P M

M S

S P

Über den Wert dieser Syllogismen sind heute die Logiker und Psychologen noch sehr verschiedener Auffassung, und auch für die Unterrichtspraxis ist ihre genauere Kenntnis kaum von irgendwelcher Bedeutung, weshalb wir uns hier mit diesen kurzen Hinweisen begnügen wollen. Wir wenden uns nun der Form zu, in der wir unsere Gedanken und Urteile ausdrücken: der Sprache.

Wie sich die in der Sprache sich betätigenden Hilfsfunktionen des Denkens psychologisch entwickelt haben, hat Wundt in seinen völkerpsychologischen Untersuchungen dargestellt. Die Sprache ist ihrem Wesen nach *Ausdrucksbewegung* und hat sich nach Wundt zunächst als *Gebärdensprache* entwickelt. Es ist ja auffallend, daß z. B. die Gebärdensprache der Taubstummen und die der primitiven Völker fast übereinstimmen, so daß sich z. B. ein Taubstummer mit einem Indianer durch Gebärden unterhalten könnte. Das deutet doch darauf hin, daß diese Sprache aus der allgemeinen psychischen Natur des Menschen erwachsen ist. Die Gebärde ist ursprünglich nichts anderes als Ausdruck einer Gemütsbewegung. Die Gefühlsseite des Affekts wird besonders durch *mimische* Bewegungen, die Vorstellungsseite dagegen durch *pantomimische* Bewegungen ausgedrückt. Diese letztere nun, die das Wesen der Gebärdensprache ausmacht, regt in dem anderen, der die Gebärde sieht, zunächst die gleiche und dann assoziativ ähnliche oder gegensätzliche Vorstellungen und Gefühle an, denen nun die entsprechende abgeänderte Ausdrucksbewegung entspricht. So entsteht im anderen die *Antwortgebärde*. Durch Zusammenfügen solcher Gebärden können Sätze gebildet und Gedanken mitgeteilt werden. Aber eine solche Sprache kann nur anschauliche Vorstellungen vermitteln.

Es ist nun anzunehmen, daß ursprünglich die Menschen zugleich mit ihren mimischen und pantomimischen Gebärden auch *Laut* ausgestoßen haben, um sich verständlich zu machen. Die primitivste Sprache dürfen wir uns also als eine Verbindung von Gebärde und Laut denken. Wollte ein solcher primitiver Mensch etwa die Vorstellung „Zorn“ ausdrücken, da wird er nicht nur die Stirn gerunzelt, sondern auch ganz unwillkürlich einen bestimmten Laut ausgestoßen haben. Und dasselbe gilt, wenn er einen Gegenstand bezeichnen wollte. Dabei wird er selber bald gemerkt haben, daß sich die Lautgebärden viel leichter hervorbringen ließen als die mimischen und pantomimischen, und daß

sie viel mannigfaltiger modifiziert werden konnten. Und auch die Auffassung solcher Lautgebärden durch die anderen war ja äußerst bequem, weil unser Ohr uns eine ungemein große Mannigfaltigkeit von Lauten vermitteln kann. So wird es ganz von selbst gekommen sein, daß die Lautgebärden allmählich über die mimischen und pantomimischen die Vorherrschaft erlangten, bis schließlich die Sprache zu einer reinen Lautsprache wurde. Da jeder Laut ursprünglich immer mit einer mimischen oder pantomimischen Gebärde verbunden war, die den Gegenstand anschaulich bezeichnete, so konnte sich allmählich eine feste Assoziation zwischen Laut und Vorstellung ausbilden. Diese Sprachlaute sind also nach Wundt weder künstliche, willkürliche Erfindungen, noch unwillkürliche Nachahmungen der Natur, noch drücken sie einseitig die Gefühle aus, die wir bei der Wahrnehmung eines Gegenstandes haben, sondern sie sind triebartig entstehende Ausdrucksbewegungen, die in Verbindung mit anderen Gebärden unsere seelischen Erlebnisse begleiten. Ursprünglich werden sich also in den Sprachlauten ebensowohl unsere Gefühle als auch unsere Vorstellungen in einem gewissen Grade gespiegelt haben. So findet man heute noch z. B. bei den Sudanvölkern, daß sie die Begriffe „groß“ und „klein“ durch denselben Laut ausdrücken, den sie aber zur Bezeichnung von „groß“ sehr tief, dagegen zur Bezeichnung von „klein“ sehr hoch aussprechen. So reden wir auch heute noch zu Kindern von großen, großen Riesen mit tiefer Stimme, dagegen von kleinen, kleinen Zwergen in hohen Fisteltönen. Dieser ursprüngliche Zusammenhang zwischen Laut und Bedeutung ist nun freilich im Laufe der Entwicklung verdunkelt worden. Die Laute sowohl als ihre Bedeutung haben sich allmählich verändert und zwar vor allem infolge der Veränderung der gesamten Natur- und Kulturverhältnisse. So ist es denn gekommen, daß wir heute gar keine unmittelbare Beziehung mehr herausspüren zwischen unseren Sprachlauten und ihrer Bedeutung. Wenn wir etwa das Wort „Haus“ sagen, so hat dieser Laut nichts mehr zu schaffen mit dem Ding, das wir damit bezeichnen. Er ist jetzt nur noch ein äußeres, anschauliches Zeichen für einen bestimmten Begriff. Und es war ein ungeheurer Fortschritt, daß infolge des Laut- und Bedeutungswandels solche Zeichen für abstrakte Begriffe gebildet werden konnten, denn erst mit ihrer Hilfe wird ein abstraktes Denken und damit jede höhere geistige Leistung möglich.

Ein ähnlicher Vorgang hat sich auch bei der Entwicklung der Schrift vollzogen. Wie die pantomimische Gebärde den zu bezeichnenden Gegenstand in der Luft nachbildete, so zeichnete ihn die Schrift zunächst im Bilde. Die erste Stufe der Schriftentwicklung stellt also die Bilderschrift dar. Sobald aber die Sprache in der oben gekennzeichneten Entwicklung die Stufe abstrakteren Denkens erreicht hatte, da mußte ihr auch die Schrift folgen, und so wurden denn aus den Schriftbildern konventionelle Lautzeichen, mit denen sich nun die Vorstellung der Gegenstände, die diese Zeichen bedeuten, aufs innigste assoziierte. Wenn wir einen anschaulichen Gegenstand denken, so können wir dabei im Bewußtsein das Gesichtsbild erzeugen. Es können sich dazu aber auch Sprachlaut und Schriftzeichen gesellen. Gehen wir vom Sprachlaut aus, so finden wir, daß sich ihm regelmäßig die Vorstellung des Gegenstandes assoziiert, d. h. also mit dem Sprechen eines Wortes verbindet sich die Vorstellung des gemeinten Gegenstandes. Mit dem Schreiben eines Wortes schließlich assoziiert sich immer der Sprachlaut und die Vorstellung des betreffenden Gegenstandes. Wenn wir dagegen einen abstrakten Begriff, z. B. Gerechtigkeit, denken, so verbindet sich damit immer nur das gesprochene oder geschriebene Wort. Die psychologische Analyse des Lese- und Schreibaktes und die pädagogischen Folgerungen aus den Ergebnissen werden uns noch im Abschnitt „Psychologie des Lehrers“ beschäftigen, wo wir die Psychologie der Didaktik zu behandeln haben. Dort wird auch über die wesentlich auf das Denken gestellten Prozesse des sinnvollen Anschauens (Anschauungsunterricht), des Rechnens (Rechenunterricht) und der sprachlichen Betätigung (Sprachunterricht) zu reden sein.

b) Die geistige Entwicklung des Kindes.

Wir fragen zunächst nach der Entwicklung der Begriffsbildung und halten uns dabei an Stern. Wie und wann entsteht im Kinde die Vorstellung eines Gegenstandes, der etwas anderes ist als die gerade im Bewußtsein gegebene Anschauung; der identisch bleibt, wenn diese Anschauungen wechseln? Mit anderen Worten: wie und wann tritt im Kinde zu einer Vorstellung das Wissen um ihre objektive Bedeutung? Stern weist darauf hin, daß die einzelnen Sinneswahrnehmungen und Gedächtnisvorstellungen des Kindes wegen ihrer individuellen Konkretheit sich nicht ohne

weiteres zum Ausgangspunkte der Begriffsbildung eignen, die doch aufs Allgemeine hinzielt. Nun besitzt aber das Kind schon zeitig schematisierte Vorstellungen, die den sinnlichen Eindruck nur ganz allgemein in seinen hervorstechendsten Merkmalen festhalten, so z. B. den Umriß oder Umrißteile von Gesichtseindrücken (die Entwicklung der kindlichen Raumauffassung geht vom Umriß aus!) oder akustische Eindrücke, wie die Lautäußerungen eines Tieres (z. B. wauwau), die nun das ganze Tier repräsentieren. An diese optischen und akustischen Schemata, die ja noch Vorstellungen sind, kann nun die Begriffsbildung anknüpfen. Das Schema streift das Anschauliche immer mehr ab und wird schließlich zum bloßen Zeichen. „Dies ist der Weg vom graphischen Schema über die Bilderschrift zur gewöhnlichen Schrift; und im akustisch-sprachlichen der Weg von den natürlichen Symbolen (Klangmalerei und lautliche Ausdrucksbewegung) zu den beliebigen konventionellen Namen der Dinge“ (S. 302). Stern sieht nun den entscheidenden Schritt zur begrifflichen Denkleistung darin, daß das Kind entdeckt, daß jedes Ding einen Namen habe. Es will jetzt über das augenblickliche Vorstellungserlebnis hinausgehen zu dem durch das Wort bezeichneten dauernden Objekt. Es fängt an, nach dem Namen der Dinge zu fragen. Und die Loslösung von den Subjektsbeziehungen schreitet rasch vorwärts. Ursprünglich ist beim kindlichen Sprechen das Vorstellungsmäßige immer mit dem Affekt- und Willensmäßigen eng verknüpft. „Puppe“ bedeutet im Munde des Kindes ursprünglich nicht bloß einen bestimmten Gegenstand, sondern zugleich den Wunsch, diesen Gegenstand zu bekommen. Allmählich aber wird aus die dem persönlich-begehrenden Verhalten ein sachlich-konstatierendes. So tritt z. B. das Bemerkten von Eigenschaften an den Dingen, die nicht affekterregend sind, mehrere Monate später auf als das der erregenden; ebenso stellt sich der rein konstatierende Gebrauch der Wörter „Nein“ und „Ich“ später ein als der affekt- und willensmäßige; und die „affektbetonten Zeitbeziehungen der Gegenwart und Zukunft werden zuerst der Sprache zugänglich“ (S. 305), während die Vergangenheit erst etwa 6 Monate später sprachlich erobert wird. Daß das Denken dabei die verschiedenen Begriffskategorien in einer ganz bestimmten gesetzmäßigen Reihenfolge bewältigt, ist schon an anderer Stelle gesagt worden. Wir unterscheiden nach Stern das Substanz-, Aktions-, Relations- und Merkmalsstadium, und es hat sich

gezeigt, daß diese Stadienfolge auf den verschiedensten Gebieten intellektueller Leistungen sich durchsetzt, z. B. bei der Entwicklung des Wortschatzes (zuerst werden Substantiva, dann Verben, dann die übrigen Wortklassen aufgenommen), der spontanen Erinnerungsfähigkeit, der Betrachtung von Bildern usw. Zuerst vermag das Kind nur Individualbegriffe zu bilden, d. h. Begriffe, die sich auf einen ganz bestimmten, individuellen Gegenstand beziehen. Indem es aber bald entdeckt, daß manche Dinge untereinander ähnlich sind, stellt es diese Gegenstände in eine Reihe nebeneinander und faßt sie in einem Begriffe zusammen. Solche Begriffe, die eine bestimmte Zahl nebengeordneter Gegenstände enthalten, nennt Stern Pluralbegriffe, und er glaubt festgestellt zu haben, daß die Ausbildung der eigentlichen Gattungsbegriffe den Weg über die Pluralbegriffe nimmt. Mit der Reihenausbildung, die das Hilfsmittel für die Erzeugung der Pluralbegriffe ist, ist das Zählen verwandt, das ja mit dem bewußten Aneinanderreihen gleicher Gegenstände einsetzt. Zuerst entwickelt sich dabei im Kinde der Begriff der Ordnungszahl (der ein Pluralbegriff ist) und erst später der der Grundzahl (der Gattungsbegriff ist). Noch später als die Gattungsbegriffe entwickeln sich die Relationsbegriffe, die Beziehungen zwischen Gegenständen bezeichnen.

Wie schon an anderer Stelle gesagt wurde, gehört zum Wesen des Urteilens auch das Stellungnehmen des Urteilenden, das sich mit der Gewißheit, mit dem Geltungsbewußtsein verbindet. Der Urteilende drückt dieses Stellungnehmen sprachlich durch die Form des Aussagesatzes aus. Aber nicht jeder Aussagesatz ist ein Zeichen eines wirklich vollzogenen Urteilsaktes. Manches Urteil wird nur nachgesprochen. Nur wenn das Kind vor einer neuen Situation steht, ist es zum Urteilen gezwungen. Äußerlich kündigt sich das in dem Ausdruck des Stützens an. Zuerst bringt das Kind nur positive Urteile hervor, in denen also die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat bejaht, d. h. ein Sachverhalt als existierend konstatiert wird. Die negativen Urteile treten erst später auf und zwar meist in zwei aufeinanderfolgenden Stufen: 1. Als Antithese: das Kind reagiert auf ein positives Urteil mit dem Gegenteil. 2. Das Vermissten: das Kind fühlt sich durch das Fehlen eines gewohnten Dinges gestört und konstatiert nun

das Nichtvorhandensein dieses Gegenstandes. Daß auch das Kritisieren schon frühzeitig einsetzt (im 3. Lebensjahr), hat Stern an seinen Kindern erlebt. Was schließlich das Geltungsbewußtsein des urteilenden Kindes anlangt, so scheint zwar vom Kinde der Unterschied des bloß Tatsächlichen vom Notwendigen in der frühen Kindheit noch nicht erfaßt zu werden, wohl aber der Modus des Problematischen. Schon im 3. Lebensjahre fand Stern bei Kindern Worte wie: „vielleicht, wahrscheinlich, wohl“ und weiterhin: „denken, meinen, glauben“. Beim einfachen Urteilen bleibt aber das Kind nicht stehen. Es zeigt das Bedürfnis zum Weiterdenken, insbesondere zum kausalen Denken und zum Schließen, wodurch umfassendere Denkgestalten erzeugt werden. Das Kind sieht sich vor Probleme, vor Denkaufgaben gestellt, und es beginnt zu fragen, zu forschen, nachzudenken. Die Warumfrage ist ein Zeichen des erwachenden Kausalbewußtseins, das ebenso wie der Gegenstandsgedanke nicht etwa aus der Assoziation der Vorstellungen herauswächst (wie die Assoziationspsychologen behaupten), sondern aus der sich entwickelnden Denkanlage des Menschen und zwar bei Gelegenheit des Auftretens einer ungewohnten, neuartigen Konstellation.

Wie sich die kindliche Begriffsbildung des Pluralbegriffes bedient, um den Weg vom Individual- zum Gattungsbegriff zurückzulegen, so bedient sich das Kind auch eines besonderen Schlußverfahrens, des Transduktionsschlusses, wie Stern ihn bezeichnet, um zur Deduktion (Ableitung aus allgemeinen Urteilen) und zur Induktion (Hinleiten zu allgemeinen Urteilen) zu gelangen. Es geht nämlich bei seinem Schließen zunächst von einem Einzelurteil zu einem anderen Einzelurteil hinüber (transducere), und erst allmählich lernt es, auch allgemeine Urteile in seinen Schlüssen zu verwenden. Eigentliche Induktionsschlüsse scheinen erst im 5. Lebensjahre häufiger zu werden, während echte Deduktionsschlüsse beim Kinde sehr selten sind. Daß man die Anlage des Kindes zu Denkleistungen, die sogenannte Intelligenz, durch Intelligenzprüfungen erfassen kann, ist schon an anderer Stelle ausführlicher behandelt worden, als von der Intelligenzforschung gesprochen wurde. Hier interessiert uns zunächst noch für die frühe Kindheit die Entwicklung des kindlichen Sprechens, das ja für das Denken eine so wichtige Rolle spielt. Auch hier hat Stern bahnbrechend ge-

wirkt (siehe: C. u. W. Stern: „Die Kindersprache“, 3. Aufl. 1922, Quelle & Meyer). Der Raum verbietet es, näher auf die äußerst interessante Materie einzugehen. Wir begnügen uns damit, das kurze Schema wiederzugeben, das Stern in seinem Buche angibt (S. 133/34), und das uns nach dem Vorangegangenen verständlich sein wird:

„Vorstadien: Erstes Lebensjahr: Lallen, Nachahmung von Lautkomplexen, primitives Verständnis für gesprochene Aufforderungen.

Erste Epoche. Etwa 1;0 bis 1;6. Das Kind verfügt über einige wenige mit Sinn verbundene Lautäußerungen, die als Einwort-Sätze aufzufassen sind. Die Sprachäußerungen haben noch keinen bestimmten grammatischen oder begrifflichen Charakter. In ihrer Bedeutung ist das Gegenständliche und das Willens- und Affektmäßige noch nicht differenziert. Lautlich stehen sie noch den Lalläußerungen nahe; die natürlichen Symbole — Lautmalereien und lautliche Ausdrucksbewegungen — überwiegen stark.

Zweite Epoche. Etwa 1;6 bis 2;0. Es erwacht das Bewußtsein von der Bedeutung der Sprache („daß jedes Ding seinen Namen habe“) und der Wille, sie sich zu erobern. Der Wortschatz wächst plötzlich stark an; Fragen nach dem Namen der Dinge treten auf. Ungefähr gleichzeitig wird das Stadium des Einwort-Satzes verlassen; zwei, bald auch mehrere Wörter werden erst stockend, dann immer fließender zu einem Satzganzen vereinigt. Innerhalb des Wortschatzes entwickeln sich zuerst die Substantiva, dann treten Verben in größerer Zahl hinzu, endlich Eigenschafts- und Beziehungsworte (Substanz-, Aktions-, Relations- und Merkmalstadium).

Dritte Epoche. Etwa 2;0 bis 2;6. Das flexionslose Sprechen wird überwunden. Das Kind lernt, die feineren, formalen Abwandlungen der Begriffe durch Biegung der Wörter wiederzugeben; und zwar beginnen sich ziemlich gleichzeitig die verschiedenen Flexionsarten (Konjugation, Deklination, Komparation) zu entwickeln. Die Satzbildung wird, freilich noch innerhalb der Parataxe (Hauptsatzform), sehr mannigfaltig. Es finden sich Ausrufs-, Aussage-, Fragesätze; Satzketten werden gebildet. Die Wortstellung ist oft eigenmächtig und launenhaft. Die Fragen beziehen sich auf Namen der Dinge, auf das Wo und Was, auf Vergewisserung usw.

Vierte Epoche. Etwa von 2;6 an. Die rein parataktische Satzbildung wird überwunden. Das Kind lernt, die Über- und Unterordnung der Gedanken durch Hypotaxe (Satzgefüge) wiederzugeben; und zwar entwickeln sich schnell die verschiedenen Typen der Nebensätze, wenn auch die feinere Differenzierung der Partikeln und die Beherrschung der schweren Verbformen (z. B. der Konjunktive) noch eine längere Lernzeit in Anspruch nehmen. Die Fragen des Kindes beginnen sich auf zeitliche Verhältnisse und vor allem auf Kausalbeziehungen (warum) zu erstrecken. Das Kind neigt zu eigenen Wortbildungen durch Ableitung und Zusammensetzung.“

Mit dem 4. oder 5. Lebensjahre ist die Hauptentwicklung der kindlichen Sprache abgeschlossen.

Für den Pädagogen ist nun die Frage von größter Wichtigkeit, wieweit denn die geistige Entwicklung des Kindes gediehen sein muß, wenn es reif sein soll für die Einwirkung schulischer Einrichtungen. Der Begriff der Schulfähigkeit muß also durch psychologische Analyse herausgestellt werden. Diese Aufgabe hat Oswald Kroh in dem schon genannten Buche: „Die Psychologie des Grundschulkinde“ in Angriff genommen. Unter Schule will er verstehen „eine Institution, die auf Fremdbildung einer Gruppe abzielt“ (S. 75). Und Schulfähigkeit würde dann soviel bedeuten wie „Bildbarkeit in der Gruppe“. Wir haben im 1. Abschnitt den Begriff der Bildsamkeit ganz allgemein erörtert. Hier interessiert uns die besondere Frage: unter welchen Voraussetzungen ist denn das Kind in einer Gruppe bildbar? Kroh fordert vom schulfähigen Kinde 1. eine solche geistige Gesamtentwicklung, daß sie die möglichst vollkommene qualitative Erarbeitung eines Bildungsgutes gestattet, und 2. zugleich eine relativ dauernde Aktivität — wir könnten auch sagen Determinationsfähigkeit — die die quantitative Erarbeitung des Bildungsgutes ermöglicht. Das Kind muß also geistig reif genug sein, um den betreffenden Bildungswert zu verstehen, und willensstark genug, um ihn sich anzueignen. Und diese Aneignung muß nachhaltig sein, und das Bildungsgut darf nicht als bloßer Gedächtnisbesitz tot aufbewahrt werden, sondern muß lebendig zeugend, weiterbildend wirken in der Richtung einer Erhöhung der gesamten Leistungsfähigkeit. Kroh schreibt: „Schulfähigkeit dürfte also erst da bestehen, wo die geistige Gesamtent-

wicklung die qualitative und eine relativ dauernde Aktivität die quantitative, möglichst vollkommene Erarbeitung eines Bildungsgutes gestattet und wosowohl die (im Bildungsakt bewirkte) formale Förderung der Funktionen als auch das materiale Ergebnis des Bildungserwerbs von genügender Nachhaltigkeit und fortwirkender Kraft sind“ (S. 77/78). Da es sich aber im Begriff der Schulfähigkeit nicht um Einzelbildung, sondern um Gruppenbildung handelt, so muß weiterhin vom schulfähigen Kinde verlangt werden: „eine gewisse Einfügung des einzelnen Schülers in die notwendigste äußere Ordnung, eine natürliche Tendenz zur Anerkennung berechtigter Autorität, dazu die Fähigkeit, das Denken und Tun der Mitschüler als sinnhaft zu begreifen“ (S. 78).

In der frühen Kindheit, die Kroh bis zum 4. Lebensjahre reichen und mit der 1. Trotzperiode abschließen läßt, sieht er diese Voraussetzungen für die Schulfähigkeit noch nicht gegeben. Hier herrschen deutlich die Selbsterhaltungstendenzen vor, während doch im Bildungsprozeß die Selbstentfaltungs- und Selbstgestaltungstendenzen wirksam werden sollen. Der Sinn der frühen Kindheit ist eben nach Kroh Schulung und Übung der Kräfte, die für die Weiterbildung wichtig sind. Die Inhalte an Erlebnissen, die das Kind auf dieser Stufe erwirbt, sind nicht Bildungsbestandteile im eigentlichen Sinne, sondern nur das Material, an dem sich „wichtige Funktionen ausbilden und üben“ (S. 73). Erst mit dem vierten Lebensjahre entwickelt sich nach Kroh im Kinde die Schulfähigkeit, mit dem Einsetzen der 1. Trotzperiode, in der sich ja — wie wir schon hörten — die kindliche Selbständigkeit zum ersten Male entschieden regt. Kroh sagt: „Wir können daher nicht umhin, das im vierten Lebensjahr stehende Kind als durch schulartige Einrichtungen prinzipiell bildbar zu bezeichnen“ (S. 79). Er denkt dabei zunächst an Kindergärten, Kinderhorte, an die Montessorischulen. Er will auch keineswegs behaupten, daß es in jedem Falle richtig sei, das vierjährige Kind schon solchen schulischen Einwirkungen auszuliefern. Er will nur feststellen, daß mit dem 4. Jahre beim Kinde die Fähigkeit wirksam werde, durch solche Einwirkungen sich bilden zu lassen.

In welcher Weise vollzieht sich nun die geistige Entwicklung

des schulfähigen Kindes? Auch hier hat Kroh wertvolle Aufschlüsse gebracht, und es wird sich lohnen, wenn wir seine Grundgedanken hier skizzieren. Wie schon die frühe Kindheit, so teilt Kroh auch die schulfähige Kindheit in drei Phasen. Die erste ist die uns schon bekannte 1. Trotzperiode. Mit der Verselbständigung des Willens geht Hand in Hand der weitere Ausbauder Erfahrungswelt. Für die Wahrnehmungsauslese werden jetzt Reize wirksam, die Interesse auslösen und denen das Kind mit erarbeitenden Kräften entgegenkommt. Aber noch ist die Aufmerksamkeit des Kindes völlig unwillkürlich und sinnlich, seine Aktivität ist Reaktivität, wird hervorgerufen durch äußere sinnliche Einwirkungen. Dem Vielwollen entspricht ein Vielergreifen, Vielwahrnehmen. Aber noch sind die Erwerbungen ungenau, lückenhaft, unzusammenhängend. Zwar ist die kindliche Aufmerksamkeit durchaus auf das Ganze gerichtet, aber die Teile, die im Ganzen enthalten sind, werden vom Kinde nur teilweise aufgefaßt. Wir denken z. B. an die schematisierten Vorstellungen und die Zeichnungen aus der frühen Kindheit. Die Lücken im kindlichen Vorstellungsschatz werden dann durch phantastische Zutaten unbewußt ausgefüllt. Während in der frühen Kindheit die Eindrücke in der Ordnung aufgefaßt und miteinander verbunden werden, in der sie sich den Sinnen darbieten, erlangt jetzt das Ordnungsprinzip der Ähnlichkeit und der zeitlichen Folge größere Bedeutung. Und das im 5. Lebensjahre besonders stark hervortretende Fragebedürfnis, insbesondere die Frage nach dem Warum, zeigt an, daß das Kind auch schon die Existenz von Kausalzusammenhängen ahnt. Nun wird es auch fähig, kleinere Geschichten, in denen sich menschliche Handlungen abspielen, frei wiederzuerzählen. Durch diese Ordnungsprinzipien werden die als Ganzheiten unklar aufgefaßten Wahrnehmungsausschnitte mehr und mehr gestaltet und organisiert. Kroh faßt die Charakteristik dieser ersten Phase der schulfähigen Kindheit, die auf die drei Phasen der frühen Kindheit folgt, in die folgenden Worte zusammen: „Die 4. Phase erscheint sonach als zunächst labile Entwicklungsperiode, die in der Regel durch den Kampf für das Recht der kindertümlichen Wertweise eingeleitet wird und in deren weiterem Verlauf sich die für die Eroberung der

Erfahrungswelt wichtigsten inneren Ordnungsprinzipien allmählich herausdifferenzieren. Noch aber fehlt allen auffassenden Vorgängen Konstanz und Methode, so daß das mit realistischen Zügen reich durchgesetzte Weltbild noch im wesentlichen als phantastisch gefärbt bezeichnet werden muß. Mit dem 7. bzw. 8. Lebensjahr erreicht die Phase in der Regel ihr Ende“ (S. 92).

Mit dem Übergang ins 2. Schuljahr, also in der Regel im 7. oder 8. Lebensjahr, setzt nun eine bedeutsame Umwandlung ein. War der Sinn der bisherigen Entwicklung mehr darauf gerichtet, die zur Erarbeitung der Umwelt führenden Funktionen auszubilden, so tritt nun der Inhalt der Erwerbungen stärker in den Vordergrund. Das Kind wird jetzt unabhängiger von den Reizen, es zeigt willkürliche Aufmerksamkeit und ein durch die Gegenstände bestimmtes Interesse. Zu der ganzheitlichen Auffassung gesellt sich jetzt analysierende Betrachtung der Umwelt, die dahin führt, daß das Kind auch die Teile des Wahrnehmungsganzen auffaßt, so daß sein Weltbild genauer und zusammenhängender wird. Wie jetzt neben das Spiel mehr und mehr die ernsthafte Arbeit tritt, so die kritische Betrachtung neben die Schöpfungen der Phantasie. Aber noch immer ist das Weltbild relativ wenig geschlossen; es setzt sich aus nur lose und äußerlich verbundenen Teilerfahrungen zusammen. Die höheren verknüpfenden Funktionen sind eben noch wenig entwickelt. Charakteristisch ist die *Wißbegier*, die jetzt das Kind zeigt, die nur der Ausdruck des jetzt stark objektiv gerichteten kindlichen Interesses ist, und der ein starkes Hervortreten der intellektuellen Gefühle entspricht. Und diesem Wahrnehmungshunger geht parallel ein gesteigertes Vermögen, die Wahrnehmungen in Form von subjektiven Anschauungsbildern oder von Erinnerungsvorstellungen zu reproduzieren. Die Phantasie greift jetzt weniger verfälschend in die Wirklichkeitswelt, sie lebt sich aus in der Beschäftigung mit dem zeitlich und räumlich Entfernten. Märchen, Sagen, Abenteuergeschichten werden jetzt bevorzugt. *Kroh* sagt zur Charakteristik dieser Phase: „So zeigt sich, daß die Aufgabe der materiellen Eroberung der Umwelt nunmehr deutlich vorherrscht. Dieser vorherrschenden Aufgabe entspricht ebensowohl die Umstellungsfähigkeit wie die zur Aufnahme ständig bereite Aktivität, als auch die außerordentliche

Treue und Zähigkeit des Gedächtnisses. Durch diese Aufgabe und die mit ihr in Einklang stehenden Erscheinungen erhält die ganze Periode einen ausgesprochen realistischen Grundcharakter. Doch kann dieser Realismus, weil er sich an die Erscheinungen hält und im wesentlichen auf die optische Struktur der Wirklichkeit gründet, genauer als naiver Realismus bezeichnet werden“ (S. 98).

Die dritte Phase, die bis zur 2. Trotzperiode, d. h. bis zum Beginn der Reifezeit, reicht, setzt in der Regel mit dem 10. Lebensjahre ein, also im 4. Grundschuljahre. Jetzt verfestigen sich die vorher so labilen Interessen, und das Kind kommt zum Bewußtsein seiner Eigenart und zeigt ein ausgesprochenes Geltungsstreben. Insbesondere hat es das Bedürfnis, von den Erwachsenen, insbesondere vom Lehrer, gerecht beurteilt und gewertet zu werden. Und es wird kritisch gegen den Erwachsenen, auch gegen den Lehrer. Jetzt wendet sich sein Interesse weniger den Dingen als den Beziehungen zwischen den Dingen zu (Relationsstadium). Kroh sagt: „So müssen wir die Tatsache der allmählichen Entwicklung der Relationserfassung in den Vordergrund schieben. Das Kind vergleicht und bezieht aufeinander in stärkerem Grade als früher. Es bezieht nicht nur die Erscheinungen aufeinander, die ihm die Natur und das technische Leben der Umwelt darbieten, es vergleicht auch die Menschen seiner Umgebung, beurteilt sie und kann bei dieser Beurteilung sogar eine ungewöhnliche Schärfe entwickeln, weil seine von Sympathie und Antipathie relativ wenig beeinflusste (theoretische) Haltung es zu einer ungewöhnlichen Sachlichkeit des Denkens befähigt. So bleibt auch diese Periode mit einem realistischen Grundzug behaftet, nur ist der Realismus des 11jährigen in der Regel von einer ganz anderen Art als der Realismus des 8- bis 9jährigen. Diese bestimmen die Erscheinungen, den 11jährigen die Beziehungen zwischen den Erscheinungen. Die neue Einstellung bringt eine Abwendung von der unmittelbaren sinnlichen Gegebenheit und eine Hinwendung zu den realen Wirkungszusammenhängen. Kann man auch nach der ganzen Art der Auffassung des Weltbildes diese Stufe nicht im strengen Sinne als eine kritisch-realistische bezeichnen, so ist doch unverkennbar, daß realistische Grundhaltung und kritischer Sinn für das Wirkliche und Maßgebende ihr charakteristisches Symptom darstellen“ (S. 101/102).

Daß nun mit der Reifezeit eine Ablösung der Sachinteressen durch die Personinteressen stattfindet, daß der jugendliche Mensch jetzt sein Ich entdeckt und sich selber zum Problem wird, ist schon im 1. Abschnitt ausgeführt worden. Und wie diese Wendung sich im besonderen auf dem Gebiete des Theoretischen geltend macht, haben wir bei der Besprechung der Intelligenz kurz skizziert (siehe S. 100/101).

5. Das kindliche Wertverhalten.

a) Allgemeines.

Das soeben in der kindlichen Entwicklung verfolgte theoretische Verhalten zielt auf Welterkenntnis. Es erschöpft sich im Denken und Erkennen von Gegenständen und Sachverhalten. Nun gibt es aber ein anderes, ganz ursprüngliches Verhalten, das in seiner umfassenden Bedeutung erst neuerdings richtig erkannt und gewürdigt wird: das Wertverhalten. Der Mensch steht der Welt nicht nur erkennend, sondern auch wertend gegenüber. Er setzt Werte und schätzt Werte. Wertsetzung und Wertschätzung machen das Wertverhalten des Menschen aus. In seinem Buche „Wertphilosophie“ (Leipzig 1924, Barth) unterscheidet Stern drei Formen der Wertsetzung: das Glauben, das Anerkennen von Werten, das Schaffen von Werten. So bedeutet z. B. jede Berufstätigkeit ein Wertschaffen. In der Wertschätzung nimmt der Mensch Stellung zu den vorhandenen Werten, bestimmt ihre Art (ästhetische, theoretische, religiöse usw. Werte) und ihren Grad (hoher — niedriger Wert usw.). Er erlebt dabei Gefühle (Wertgefühle), die sich auf das Verhältnis bestimmter Objekte (Wertobjekte) zum Ich beziehen. Im Werterlebnis sind also sowohl subjektive als auch objektive Momente enthalten. Immerhin zeigt sich in ihm eine Tendenz zur Loslösung von der individuellen Ichgebundenheit. „Wertungen treten im Bewußtsein mit dem Anspruch auf Geltung auf: sie erschöpfen sich nicht im Erlebtwerden durch die individuelle Person, sondern sie wollen auch anerkannt werden von jeder wertenden Person, und zwar deshalb, weil sie das von der persönlichen Konstellation und den individuellen Wandlungen Unabhängige am Objekt widerspiegeln sollen“ (Stern: „Die menschl. Pers.“, S. 280). Die durch Wertschöpfung erzeugten Werte machen in ihrer Gesamtheit das aus, was wir die „Kultur“ nennen. Und Aufgabe des Menschenbildners ist es, den Kindern

diese Kulturwerte, das sogenannte Bildungsgut, so zu vermitteln, daß es ihnen zum fortzeugenden Erlebnis wird. Fortpflanzung der Kultur ist nach Spranger der Sinn der Erziehung. Er sagt: „Erziehung ist der von einer gebenden Liebe zu der Seele des anderen getragene Wille, ihre totale Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit von innen heraus zu entfalten“ („Lebensformen“, S. 338; Halle 1922, Niemeyer).

In seiner „geisteswissenschaftlichen Psychologie“ hat nun Spranger den Versuch gemacht, die ursprünglichen Geistesakte aufzufinden, aus denen diese Kulturwerte hervorgehen. Wie schon in der Einleitung angedeutet und bei der Besprechung des Charakters näher ausgeführt wurde, glaubt er sechs solcher Akte nachweisen zu können: die ökonomischen, theoretischen, ästhetischen, religiösen, sozialen und politischen Akte. Er charakterisiert sie im einzelnen folgendermaßen:

1. „Die ökonomischen Akte sind also: a) Akte realen Begehrens und Verwerfens; b) Akte, in denen das Kraftverhältnis des Objekts zum psychophysischen Subjekt erfahren wird; c) Akte, die auf Lebenserhaltung und Verwirklichung realer Zwecke in der Natur gerichtet sind“ (Spranger: „Lebensformen“. Halle 1922, Niemeyer. S. 41/42). Das Gesetz, das das ökonomische Verhalten, also das Kulturgebiet der Wirtschaft, regeln soll, ist das Prinzip des kleinsten Kraftmaßes, d. h. mit kleinstem Kraftaufwand den größten Nutzen zu erzielen.

2. Die theoretischen Akte sind darauf gerichtet, einen vom Flusse des subjektiven Erlebens unabhängigen, identisch bleibenden Gegenstand zu setzen und ihn allein mit der Aufmerksamkeit zu erfassen, zu „meinen“ oder zu „intendieren“. Das normative Gesetz des theoretischen Verhaltens (des Kulturgebietes der Wissenschaft) ist das Prinzip des Grundes, d. h. nur das zureichend begründete Urteil gilt als wahr.

3. „Zum grundlegenden Wesen der ästhetischen Akte gehört: a) die rein beschauende, interesselose Bewußtseinshaltung; b) die Hinwendung auf das Sinnlich-Konkrete (Bildhafte) des Gegenstandes; c) die auf dem Zusammenfallen von Eindruck und Ausdruck beruhende Einfühlung eines seelisch bedeutsamen Gehaltes in den Gegenstand“ (S. 40). Das normative Gesetz des ästhetischen Gebietes (der Kunst) ist das Prinzip der Form, d. h. des stärksten seelischen Ausdrucks.

4. „In den religiösen Akten liegt: a) die Hinwendung auf den rein geistigen Gehalt des Ich; b) die Auffassung des Einzelerlebnisses im Zusammenhang des gesamten Erlebens; c) das Innewerden des Einzelwertes gemessen nach seiner Höhenlage und Bedeutung im Ganzen des individuellen Wertlebens“ (S. 43). Das normative Gesetz des religiösen Verhaltens ist das Sittengesetz, dem Spranger die Fassung gibt: „Sei das Höchste, was du in den Grenzen deiner persönlichen Wertfähigkeit und des sozialetisch Geforderten sein darfst und sollst!“ (S. 316).

5. Das Wesen der sozialen Akte besteht in der gemeinschaftsbildenden Hingebung an den andern, in der Liebe, worunter Spranger versteht das Gleichgerichtetsein im Wert, die „führend-wollende Hinwendung zu den Wertmöglichkeiten der fremden Seele“ (S. 63). Das Gesetz der Gemeinschaft ist die Treue.

6. Das Wesen der politischen Akte besteht in der Durchsetzung der eigenen Überlegenheit gegenüber den andern. Durch sie werden Macht- und Herrschaftsverhältnisse begründet, wie sie in Recht und Staat ihren höchsten Ausdruck finden. Das Gesetz des Machtgebietes ist der Rechts- oder Regelwille.

Spranger fragt nun, in welcher Weise diese Geistesakte im Menschen angelegt sind, in welcher Beziehung sie zueinander stehen. Und er glaubt gefunden zu haben, daß in jedem Menschen eine von diesen sechs Aktrichtungen im Vordergrund seines Wesens steht, daß sie die geistige Struktur bestimmt. Die übrigen sind auch wirksam, aber nur im Dienste der Haupttrichtung. In diesem Sinne spricht er von ursprünglichen geistigen Typen, „Lebensformen“, und unterscheidet als solche: den ökonomischen, theoretischen, ästhetischen, religiösen, sozialen und politischen Menschen. Diese Strukturen reifen nur langsam aus und sind erst im Zustande der Erwachsenenheit deutlich ausgebildet. Aber sie künden sich doch andererseits schon frühzeitig an. Und so ist es für den Lehrer eine höchst reizvolle Aufgabe, diesen allmählichen Wachstumsprozeß auf den einzelnen Gebieten des kindlichen Wertverhaltens zu verfolgen. Ihm wenden wir uns jetzt zu. Das theoretische Verhalten ist im vorhergehenden schon behandelt worden, wobei auch darauf hingewiesen wurde, daß es in der schulfähigen Kindheit recht deutlich im Vordergrund steht.

b) Das ökonomische Verhalten.

Wenn auch das Kind namentlich in der Zeit des Spielalters noch kein Interesse daran hat, nutzbare Gegenstände hervorzubringen, sich also wirtschaftlich zu betätigen, so deutet sich doch gerade in seinen Spielen schon früh das unbewußte Streben an, sich auf spätere wirtschaftliche Ernstbetätigung vorzubereiten. Der Drang zur Handarbeit, die Freude am Basteln ist in dieser Richtung zu deuten. Die Schule hat nun gewiß nicht die Aufgabe, die Kinder schon auf ganz bestimmte Berufe vorzubereiten. Aber sie soll diesem Trieb zum Handwerklichen, zur Selbsttätigkeit so weit als möglich entgegenkommen. Handfertigkeitsunterricht, Arbeitsunterricht im Sinne vom gemeinschaftlichen Erarbeiten von Bildungsstoffen müssen deshalb gefordert werden. Nicht auf die Erzeugung nutzbringender Gegenstände kommt es dabei an, sondern auf Übung und Steigerung der schaffenden Kräfte in der Richtung des Wirtschaftlichen: mit geringer Kraft großen Effekt zu erzielen.

Kerschensteiner und Spranger fordern von der Schule vor allen Dingen die Einstellung auf die künftige Berufstätigkeit ihrer Zöglinge, und sie vertreten die Ansicht: der Weg zur Allgemeinbildung führt nur über den Beruf. So sieht Kerschensteiner als Ziel der Schule: Fachausbildung (Arbeit im Dienste der Lebenserhaltung) und Staatsbürgerbildung (Arbeit im Dienste der Gemeinschaftsgestaltung).

Man braucht nicht so weit zu gehen, und wird doch zugeben müssen, daß die Schule sich schon früh darauf einstellen soll, die Kinder in der Erkennung ihres wahren Berufs zu unterstützen. Die ethische und soziale Bedeutung der Berufsarbeit muß ihnen immer wieder zum Erlebnis gebracht werden. Und es muß für die vor der Berufswahl stehenden Kinder eine psychologische Berufsberatung von der Schule aus im Zusammenhange mit der amtlichen Beratungsstelle durchgeführt werden. In Lübeck ist sie unter der Leitung des Verfassers folgendermaßen organisiert worden (s. Döring: „Schülerauslese und psych. Berufsberatung an Lübecker Schulen“):

1. An jeder Volks- und Mittelschule werden 1 bis 2 Berufsberater (Lehrer und Lehrerinnen) gewählt, die in ihrer Gesamtheit eine dauernde Arbeitsgemeinschaft mit regelmäßigen Zusammenkünften bilden.

2. Den Mitgliedern dieser Arbeitsgemeinschaft wird eine Ermäßigung der Zahl ihrer Wochenstunden gewährt.

3. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, die Grundlinien der psychischen Eigenart des Kindes als Grundlage für die Berufsberatungstätigkeit zu erarbeiten.

4. Die Schulleiter, die Klassen- und Fachlehrer der Klassen, in denen sich ins Berufsleben tretende Kinder befinden, sind verpflichtet, die Berufsberater in ihren Bestrebungen zu unterstützen.

5. Um den Berufsberatern eine genauere Kenntnis der wichtigsten Berufsarten und ihrer Anforderungen an die seelische Beschaffenheit der sie Ausübenden zu vermitteln, werden besondere Einrichtungen getroffen, z. B. Untersuchungen über psychische Berufsbilder, Vorträge von Handwerksmeistern und sonstigen Berufsvertretern in den Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft, wozu auch Vertreter der Elternschaft und der amtlichen Berufsberatung geladen werden; Führungen durch Betriebe, Filmvorstellungen.

6. Um die Kinder auf die Berufswahl und ihre entscheidende Bedeutung einzustellen, werden am Anfange jedes Schuljahres alle Kinder, die am Schlusse des Jahres ins Berufsleben eintreten, zu einer gemeinsamen Besprechung vereinigt, bei der die Berufsberater der Schule und möglichst auch der Vertreter der amtlichen Berufsberatungsstelle aufklärend zu wirken suchen.

Darüber hinaus sollen stärker als bisher auch die jüngeren Kinder im Unterricht, durch Führungen, Filmvorstellungen und ähnliches auf das Berufsleben und die Berufswahl, insbesondere auch auf ihre ethische und soziale Bedeutung, eingestellt werden.

7. Um die Eltern über die Bedeutung der Berufswahl und Berufsberatung aufzuklären und sie davon zu überzeugen, daß diese Bestrebungen in ihrem eigenen Interesse liegen, wird an jeder Schule von den Berufsberatern alljährlich kurz nach Ostern ein Elternabend veranstaltet, an dem die Berufsberater der Schule und möglichst auch die Vertreter der amtlichen Berufsberatung aufklärend zu wirken suchen.

8. Zur Feststellung der seelischen Eigenart des Kindes mit Rücksicht auf die Berufseignung dienen folgende Unterlagen, die die Berufsberater der Schulen spätestens bis zum Beginn der Sommerferien beschaffen: 1. ein freier Aufsatz der Kinder: a) Was willst du werden und warum? — b) Wie

denkst du dir diesen Beruf, was mußt du dabei tun? 2. ein Schülerfragebogen (siehe das oben genannte Buch); 3. ein Lehrerbeobachtungsbogen (siehe das oben genannte Buch).

9. Berufseignungsprüfungen werden durch Vermittlung der Gewerbekammer von beruflichen Sachverständigen abgenommen. An dem theoretischen Teil (Intelligenzprüfungen) dürfen Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft auf Wunsch teilnehmen. Auch sind die Lehrer, insbesondere die Zeichen- und Handfertigkeitslehrer, verpflichtet, möglichst eingehende Beobachtungen über Handgeschicklichkeit, Augenmaß und räumliches Vorstellen der Kinder zu sammeln.

10. Auf Grund der obigen Unterlagen und der besonderen Lehrererfahrungen wird der Fragebogen der amtlichen Berufsberatungsstelle, der im Einvernehmen mit der Arbeitsgemeinschaft aufgestellt worden ist, vom Berufsberater jeder Schule beantwortet und der Beratungsstelle kurz nach den Sommerferien zur Verfügung gestellt.

11. Die Beratungen des amtlichen Beraters finden nach vorheriger Vereinbarung in Gegenwart des Klassenlehrers und der Berufsberater der Schule in der Schule statt. Die Eltern der zu beratenden Kinder werden rechtzeitig dazu eingeladen.

Der Sinn der ganzen Berufsberatung ist also der: die Kinder nach Möglichkeit so zu beeinflussen, daß sie die Berufswahl ernst nehmen und sich prüfen, ob sie sich auch wirklich innerlich zu dem gewählten Berufe hingezogen fühlen, was ja auf wirkliche „Berufung“ gedeutet werden könnte. Da liegt es nun nahe, zu sagen: die Kinder sind zu solchem Ernste und solcher Entscheidung im Volksschulalter noch gar nicht fähig. Ihre Berufswahl wird in der Regel durch rein äußerliche Gründe beeinflußt. Ihren Angaben ist nicht viel Gewicht beizulegen.

Daß eine solche Auffassung irrig ist, glaubt der Verfasser durch folgende Ergebnisse einer von ihm durchgeführten Untersuchung belegen zu können. Es handelt sich dabei um die Bearbeitung der Angaben von 483 Knaben und 584 Mädchen, die sich in dem oben erwähnten freien Aufsatz und im Schülerfragebogen geäußert hatten (siehe das oben genannte Buch des Verfassers).

1. Aus den Antworten auf die Frage, welche Berufe keinesfalls gewählt werden möchten, ergab sich.

daß Knaben und Mädchen im allgemeinen solche Berufe entschieden ablehnen, die eine ganz andere psychische Beschaffenheit voraussetzen als der von ihnen gewählte Beruf.

2. Eine deutliche Beziehung zu dem gewählten Beruf zeigte sich auch aus den Antworten auf die Frage nach den bevorzugten bzw. abgelehnten Schulfächern. Ordnen wir diese Fächer nach dem Maß ihrer Beliebtheit, so zeigt sich folgende Reihe, die im wesentlichen auch durch andere Untersuchungen bestätigt worden ist:

483 Knaben		584 Mädchen	
1. Turnen	50 %	1. Rechnen	46 %
2. Rechnen	48 %	2. Handarbeit	45 %
3. Zeichnen	25 %	3. Turnen	39 %
4. Deutsch	20 %	4. Deutsch	31 %
5. Naturlehre	19 %	5. Singen	18 %
6. Geschichte	19 %	6. Erdkunde	13 %
7. Erdkunde	16,5 %	7. Geschichte	13 %
8. Geometrie	16,4 %	8. Zeichnen	11 %
9. Naturkunde	16 %	9. Naturkunde	8 %
10. Singen	11 %	10. Naturlehre	7 %
11. Religion	2 %	11. Religion	5 %

Es haben also 50 % aller Knaben das Turnen als ihr liebstes Fach bezeichnet, während Religion nur von 2 % genannt worden ist. Rechnen und Turnen wird also von beiden Geschlechtern gleichmäßig hoch bewertet, während Religion bei beiden das am wenigsten geliebte Fach bedeutet. Handarbeit wird bei den Mädchen noch über Turnen gestellt, und bei den Knaben würde sich der Handfertigkeitsunterricht (als echter Arbeitsunterricht) sicher einer ähnlichen Beliebtheit erfreuen, wenn er allgemein eingeführt wäre. Im übrigen zeigt der Vergleich: die Knaben zeichnen lieber, die Mädchen singen lieber. Die Abneigung gegen Geschichte und Naturlehre ist bei den Mädchen größer als bei den Knaben.

Uns interessiert nun hier die Frage: besteht zwischen diesen Angaben und dem gewählten Berufe eine positive Beziehung? Bevorzugen z. B. die Schüler, die handwerksmäßige Berufe wählten, andere Fächer als z. B. diejenigen, die kaufmännische Berufe wählten? Folgende Zahlen

geben darüber Auskunft: von den Schülern mit handwerksmäßigen Berufen wird am häufigsten bevorzugt: Rechnen (48 %), dann Zeichnen (30,4 %); von den kaufmännischen: Rechnen (54,5 %), dann Deutsch (36 %). Von den handwerksmäßigen wird am häufigsten abgelehnt: Deutsch (21 %), dann Geschichte (12,4 %); von den kaufmännischen: Zeichnen und Geometrie (je 10,4 %).

Die handwerksmäßigen und die kaufmännischen bevorzugen also diejenigen Fächer, die sie in ihrem Berufe brauchen, und lehnen diejenigen ab, die sie nicht brauchen. Weil sie beide das Rechnen brauchen, bevorzugen beide dieses Fach. Weil die handwerksmäßigen das Sprachliche bei der Berufsarbeit selbst nicht brauchen, lehnen sie Deutsch ab, das nun gerade die kaufmännischen brauchen, die ihrerseits Zeichnen ablehnen, das die handwerklichen brauchen.

Es spricht sich in diesen Gegenüberstellungen recht überzeugend die Tatsache aus, daß die Stellungnahme des Kindes zur Schule und ihren Unterrichtsfächern in inniger Beziehung zu seinen Berufsneigungen und zu seiner Berufseignung steht.

Nun können wir auch auf Grund unserer neugewonnenen Einsichten die Prozentzahlen der bevorzugten und der abgelehnten Fächer viel besser verstehen. Weil die handwerksmäßigen und kaufmännischen die Überzahl (fast 80 % aller Knaben) ausmachen, und weil beide in ihrer im Beruf begründeten Vorliebe für Rechnen übereinstimmen, muß das Rechnen in der Reihe der bevorzugten Fächer sehr weit oben stehen (an zweiter Stelle). Weil die handwerksmäßigen alle anderen überwiegen (61,5 %), und weil sie starke Abneigung gegen Sprachen zeigen, muß das Deutsch in der Reihe der abgelehnten Fächer an erster Stelle stehen. Von den 87 Schülern, die ihre Abneigung gegen Deutsch aussprechen, sind allein 61 handwerksmäßige.

Ganz ähnliche Verhältnisse ergeben sich bei den Mädchen. Auch hier sind deutliche Beziehungen zwischen den Lieblingsfächern und der Berufsneigung festzustellen, wie sich aus folgender Zusammenstellung ergibt [es sind dabei unterschieden: handwerkliche Berufe (z. B. Schneiderin), Hausberufe (z. B. Hausangestellte), persönliche Berufe (z. B. Kindergärtnerin, Lehrerin), kaufmännische Berufe]. Es werden bevorzugt die Fächer:

Handarbeitsunterricht:		Rechnen:	
von		von	
1. Handwerklichen Berufen	53 %	1. Kaufmännischen Berufen	64 %
2. Hausberufen	50 %	2. Handwerklichen	50 %
3. Persönlichen	44 %	3. Persönlichen	40 %
4. Kaufmännischen	38 %	4. Hausangestellten	34 %

Deutsch:

von	
1. Kaufmännischen Berufen	37 %
2. Persönlichen	36 %
3. Hausangestellten	27 %
4. Handwerklichen	24 %

Immer entspricht die Reihenfolge in diesen drei Gruppen der Wichtigkeit des betreffenden Faches für die einzelnen Berufe.

Bezeichnend sind auch die Lieblingsspiele für die Berufsneigungen. Bei den Knaben wird allerdings der Sport fast allgemein (80,3 %) an erster Stelle genannt, so daß hier Beziehungen zu Berufswünschen nicht deutlich zum Ausdruck kommen. Immerhin fällt auf, daß die kaufmännisch eingestellten Knaben etwa doppelt so viel Spiele als beliebt angeben als die handwerklich eingestellten. Sie zeigen also größere Spielfreude als die handwerklichen. Das mag damit zusammenhängen, daß die handwerklichen schon durch ihre Basteleien und ihre häuslichen Hilfeleistungen handwerklicher Art ihren Spieltrieb befriedigen.

Für die Mädchen ist bezeichnend die prozentuale Beteiligung der einzelnen Berufe am Spiel mit Puppen und Kindern:

1. Persönliche Berufe	25 %
2. Hausberufe	20 %
3. Handwerkliche Berufe	13 %
4. Kaufmännische	8 %

Hier kommt ganz im Sinne der Spieltheorie von Groos zum Ausdruck, daß das Spiel Vorübung auf die Ernstbetätigung im späteren Berufsleben ist.

Auch zwischen Berufsneigung und Wahl der Lektüre bestehen positive Beziehungen. Die kaufmännischen sind im allgemeinen lesefreudiger als die handwerklichen. Sie bevor-

zugen außer Kriegs- und Abenteuerbüchern vor allem Reisebeschreibungen, die von den handwerklichen wenig begehrt werden. Letztere bevorzugen neben Kriegs- und Abenteuerbüchern besonders Märchen, was sich daraus erklären ließe, daß sie mehr auf Phantasie gestellt sind als die kaufmännischen.

Das zeigt sich auch bei den Mädchen: 52 % bevorzugen Erzählungen und Romane, 27 % bevorzugen Märchen. Reisebeschreibungen sind wenig beliebt. Wie verteilen sich nun die Prozentzahlen auf die einzelnen Berufe? Folgendermaßen:

Erzählungen und Romane		Märchen:	
1. Kaufmännische Berufe	69 ⁰ / ₁₀₀	1. Hausberufe	37 %
2. Persönliche	„ 56 ⁰ / ₁₀₀	2. Handwerkliche Berufe	33 %
3. Handwerkliche	„ 44 ⁰ / ₁₀₀	3. Persönliche	„ 32 %
4. Hausberufe	41 ⁰ / ₁₀₀	4. Kaufmännische	„ 18 %

Es fällt auf, daß die Reihenfolge sich umkehrt: die kaufmännischen schätzen die Märchen am wenigsten. Also die gleiche Beziehung wie bei den Knaben.

Aus allen diesen Angaben scheint doch ziemlich deutlich hervorzugehen, daß im allgemeinen die Berufswünsche der Kinder nicht leichtsinnig von außen her aufgegriffen, sondern innerlich begründet sind. Man wird also auch den von den Kindern geäußerten Motiven zur Berufswahl einiges Gewicht zumessen müssen. Bei unserer Untersuchung ergaben sich:

Motive der Knaben:		Motive der Mädchen:	
Lust, Neigung, Interesse	71,7 ⁰ / ₁₀₀	Lust, Neigung, Interesse	59,1 ⁰ / ₁₀₀
Rat der Angehörigen	30,4 ⁰ / ₁₀₀	Rat der Angehörigen	19,5 ⁰ / ₁₀₀
Wirtschaftliche Gründe	30 ⁰ / ₁₀₀	Wirtschaftliche Gründe	23,4 ⁰ / ₁₀₀
Eignung	20 ⁰ / ₁₀₀	Eignung	20,9 ⁰ / ₁₀₀
Gesundheitliche Gründe	10 ⁰ / ₁₀₀	Gesundheitliche Gründe	2,5 ⁰ / ₁₀₀

Im ganzen dürfen wir wohl sagen: das Kind wächst in der mittleren Kindheit aus der vorwiegend spielenden Einstellung der frühen Kindheit mehr und mehr in die Ernstbetätigung, in den Arbeitswillen hinein und zeigt am Ende dieser Zeit eine ernsthafte Einstellung auf die Berufsarbeit.

e) Das ästhetische Verhalten.

Schon aus der bisher gegebenen Charakteristik der kindlichen seelischen Entwicklung geht hervor, daß vor der Reifezeit ein

ästhetisches Verhalten im betonten Sinne nicht erwartet werden kann. Insbesondere setzt doch das nachschaffende Verstehen, das volle Erleben eines hochwertigen Kunstwerkes voraus, daß der Erlebende schon reif ist für das Verstehen rein geistiger Werte, für den Ausdruck bedeutsamen fremden Seelenlebens. Denn jedes Kunstwerk ist ja der Ausdruck solchen Seelenlebens. Insbesondere ist die künstlerische Form die im Kunstwerk wahrnehmbar ausgedrückte Erlebnisgesetzlichkeit des schaffenden Künstlers. Nun haben wir aber schon gehört, daß erst mit der Reifezeit der junge Mensch im eigentlichen Sinne sein Innenleben entdeckt und damit auch reif wird für das Erlebnis fremden Seelenlebens. Vor der Reifezeit werden wir also nur in vereinzelten Fällen ein echtes ästhetisches Verhalten erwarten dürfen, wohl aber mehr oder weniger deutliche Vorstufen dazu. Dabei wollen wir unter ästhetischem Verhalten verstehen die rein phantasie- und gefühlsmäßige Hingabe an einen Eindruck und weiterhin den gefühlsgetriebenen Ausdruck solchen Phantasieerlebens. Der vom ästhetisch sich Verhaltenden aufgefaßte oder dargestellte Gegenstand steht also unter den Gesetzen einer anderen Wirklichkeit als der von uns im praktischen Leben gemeinten, nämlich unter den Gesetzen der Phantasiewirklichkeit. Seine sogenannte Existenz interessiert also nicht. Kant hat recht, wenn er vom „Schönen“ aussagt, es erzeuge nur durch seine Form ein an der Existenz des dargestellten Gegenstandes uninteressiertes Wohlgefallen. In der mittleren Kindheit, in der die Kinder ihr Interesse gerade der realen Welt zuwenden, müssen wir also darauf rechnen, daß ein reines Erleben der bloßen Form eines ästhetisch wirksamen Gegenstandes nur zu den Ausnahmen gehört, daß vielmehr das stoffliche Interesse, die mehr intellektuelle Haltung überwiegt.

Und in der frühen Kindheit finden wir zwar die phantasie-mäßige Einstellung; aber es handelt sich hier um die Spielphantasie, die nicht, wie die künstlerische Phantasie, hindrängt zu dauerndem, wahrnehmbarem Niederschlag phantasie-mäßigen Erlebens, zur Abbildung gefühlsstarker Phantasievorstellungen. Es kann sich also in dieser Zeit nur um die ersten Knospungsvorgänge ästhetischer Fähigkeiten handeln.

Immerhin haben gerade neuere Untersuchungen gezeigt, daß wir insbesondere das schulfähige Kind in bezug auf die Mög-

lichkeit ästhetischen Verhaltens auch nicht unterschätzen dürfen. So berichtet z. B. Kroh in dem Buche „Psychologie des Grundschulkindes“ über Arbeiten aus dem Tübinger Seminar. R. Heckel legte den Kindern im schulfähigen Alter Schriftproben, Kunstschriften, Ornamente, eine Reihe weißer Gipsplastiken, die eine sitzende Katze darstellten, vor und forderte sie auf, jede solche Reihe nach dem Grade des Gefallens zu ordnen. In allen diesen Eindrücken spielt das Gegenständliche eine so geringe Rolle, daß es sich nicht in den Vordergrund stellen konnte. Über das Ergebnis berichtet Kroh: „Soweit die Schüler überhaupt auf Grund ihrer psychischen Gesamtentwicklung zur Lösung der gestellten Aufgabe geeignet waren, zeigten sie ohne Ausnahme die Fähigkeit zur ästhetischen Bewertung der vorgelegten Formen. Ihre Anordnungen stimmten weithin mit denen künstlerisch gebildeter Erwachsener überein. In ihren Begründungen machten sie sich fast alle die von Erwachsenen verwendeten Urteilkriterien, allerdings in wesentlich anderen Häufigkeitsverhältnissen, zu eigen“ (S. 249).

R. Schaal untersuchte die „Entwicklung des bild-ästhetischen Erlebens“, indem er den Kindern Kinderbilder in Postkartenformat vorlegte mit der Aufforderung, sie paarweise zu vergleichen. Obgleich hier das Stoffliche stärker betont war und dementsprechend die rein ästhetische Einstellung durch andere Wertbeurteilungen leichter getrübt werden konnte, fand er doch, daß die Kinder ganz ähnliche Wertungsgesichtspunkte (Farb- und Formgebung, Raumverteilung, Perspektive usw.) wie die Erwachsenen verwenden, allerdings nicht zu gleicher Zeit, sondern in stärkerer Isolierung. Kroh faßt das Ergebnis dahin zusammen, „daß Kinder, auch solche des Grundschulalters, bei der ästhetischen Beurteilung von Bildern zu Stellungnahmen kommen können, die den ästhetischen Wertungen künstlerisch empfänglicher Erwachsener ähnlich sind“ (S. 252).

Zu dem gleichen Ergebnis kam der Verfasser, als er vor Jahren mit einer Arbeitsgemeinschaft Lübecker Lehrer und Lehrerinnen das ästhetische Verhalten des Schulkindes untersuchte und unter

anderem den Kindern auch 2 Buntdrucke (Mädchenköpfe) zur Beurteilung vorlegte (das erste: schlicht, innerlich, echtes Kunstwerk; das zweite: süßlich, geziert, äußerliche Aufmachung, kein Kunstwerk). Die Kinder sollten nacheinander die beiden Fragen beantworten: 1. Welches Bild gefällt dir besser? 2. Warum gefällt es dir besser? (Siehe: P ä d a g o g i s c h e W a r t e, Heft 21, November 28.) Das Ergebnis war sehr bezeichnend. Weil das schlechte Bild Nr. 2 den dargestellten Stoff ziemlich ungeformt in den Vordergrund schob (z. B. lockiges Haar, lachender Mund, schönes Kleid, Blumen), so ließen sich die jüngeren Kinder von diesem Bilde bestechen und zogen es dem anderen vor. So fanden wir z. B. in einer Dorfschule, deren Kinder ungefähr dem gleichen Milieu entstammten, und die auch in der Schule unter gleichartiger Beeinflussung standen, folgendes Ergebnis: von den Kindern des 2. und 3. Jahrgangs (acht und neun Jahre) zogen 100 % das schlechte Bild vor; von den Kindern des 4. und 5. Jahrgangs (zehn und elf Jahre) wählten nur 83 % das schlechtere; von denen des 6. Jahrgangs nur 60 %; von denen des 8. Jahrgangs (14 Jahre) nur 12 %. Auch die Äußerungen dieser von ihrer Umwelt in ästhetischer Richtung kaum beeinflussten Dorfkinder sind bezeichnend, mit denen sie ihr Werturteil zu begründen suchen. So schreibt ein achtjähriges Mädchen, das das schlechte Bild Nr. 2 vorzieht: „Auf das Bild 2 ist mehr auf als auf das andere Bild. Da sind Rosen und Blumen auf und das Mädchen guckt auch aus das Fenster und das Mädchen ist auch lockiger als das andere Mädchen und das Mädchen Nr. 1 ist so allein auf das Bild.“ Ein dreizehnjähriges Mädchen wählt Bild Nr. 1 und sucht sein richtiges Gefühl folgendermaßen zu begründen: „Bild Nr. 1 ist gemalt worden, und nur in ein paar Strichen. Bild Nr. 2 ist ausführlicher gemalt. Aber der Mann, der die Natur des Kindes herstellt wie Nr. 1, sieht schöner aus. In Wirklichkeit ist Bild Nr. 2 hübscher. Aber Bild Nr. 1 ist in einfachen Strichen hergestellt, und so wie das Kind in der Natur aussieht.“ Aus diesem rührend hilflosen Gestammel hört man doch deutlich das Erlebnis der Form herausklingen. Das Kind denkt schon an den schaffenden Künstler und an die Mittel der Darstellung und urteilt aus einem feinen ästhetischen Wertinstinkt heraus. Ein vierzehnjähriger Junge schreibt: „Bild 1 ist künstlerischer gemalt wie Bild 2. Bild 2 ist mit Maschine gemalt und Bild 1 ist fein mit Menschenhand gearbeitet.“ Ähnliches fühlt ein dreizehn-

jähriges Mädchen: „Das Bild 1 ist aus freier Hand gemalt und Nr. 2 ist gedruckt. Der Sinn des Mädchens Nr. 1 ist viel besser, und man kann sich da viel mehr reindenken.“ Die älteren Kinder erleben also schon das Seelische im Kunstwerk, die künstlerische Form. Das unbeseelte Bild Nr. 2 erscheint ihnen tot, mechanisch hergestellt. Sie lassen sich vom Stofflichen nicht so leicht einfangen. Das zuletzt genannte Mädchen schreibt z. B.: „Die Blumen und Gitter machen das Bild 2 auch nicht hübscher.“ Wir können das Ergebnis etwa so formulieren: mit steigendem Alter werden die Kinder im allgemeinen empfänglicher für die Wirkung der künstlerischen Form und können zum Teil schon vor der Reifezeit den künstlerischen Wert eines Bildes immer sicherer erfassen. Jedenfalls scheint das ästhetisch empfindliche Schulkind dem ästhetisch unempfindlichen Erwachsenen deutlich überlegen. In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage: Ist das Kind schon empfänglich für Naturschönheit?

Stern berichtet, daß sein Sohn schon im 5. Lebensjahre Beweise eines ästhetischen Genießens von Naturerscheinungen, z. B. eines Vollmondabends im Gebirge, erbracht habe. In Lehrerkreisen wird dagegen ziemlich allgemein über die geringe Empfänglichkeit der Kinder für Naturschönheit geklagt. Von Klassenausflügen in die nähere oder weitere Umgebung behalten sie in der Erinnerung meist nur Eindrücke von untergeordneter Bedeutung. Trotzdem darf man nach dem Urteil von Kroh, der sich auf die Untersuchungen von Straub stützt, dem Kinde, auch dem Grundschulkinde, die Fähigkeit zu ästhetischer Betrachtung der Natur nicht absprechen, nur ist ihm diese Verhaltensweise der Natur gegenüber nicht die selbstverständliche. Die Fülle der Naturdinge nimmt sein gegenständliches Interesse leicht gefangen und treibt ihn zu theoretischer oder praktischer Einstellung.

Der Verfasser hat bei seinen Untersuchungen über „das religiöse Bewußtsein des Schulkinde“ (siehe „Pädagogische Werte“, Heft 3, Jahrg. 1929) wiederholt gefunden, daß die ästhetische Freude des Kindes an der Natur sehr leicht in religiöse Ergriffenheit übergeht oder sich mit ihr zu einem komplexen Erlebnis verbindet.

Im Tübinger Seminar wurde auch — von H. Fromm — untersucht, ob und wie das Kind sprachliche Formungen ästhetisch genießt und bewertet. Den Kindern

wurden drei solcher Formungen desselben Inhaltes zum Vergleiche dargeboten, z. B.:

Im Frühjahr grünt und blüht der Baum.

Im Frühjahr bekommt der Baum Blätter und blüht.

Im Frühjahr bekommt der Baum Blätter und Blüten (siehe S. 255).

Das Ergebnis spricht Kroh mit den Worten aus: „Auch innerhalb dieses Gebietes zeigt also die ästhetische Wertungsfähigkeit des älteren Grundschulkindes eine sehr hohe Stufe der Entwicklung“ (S. 255). Als Verfasser in der oben genannten Untersuchung von mehreren Hundert Volksschulkindern zwei Gedichte bewerten ließ, die ungefähr den gleichen Inhalt hatten („Knecht Ruprecht“), aber von sehr ungleichem künstlerischen Werte waren, da zeigte sich allerdings, daß nur ganz wenige Kinder gegenüber den sich aufdrängenden stofflichen Reizen auch von den rein sprachlichen berührt wurden. Diese wenigen bewiesen aber doch immerhin, daß schon vor der Reifezeit ein tieferes Erfassen der künstlerischen Form auch auf dem Gebiete der Dichtkunst nicht ausgeschlossen ist.

Auch über „die Entwicklung des musikalischen Erlebens“ ist im Tübinger Seminar — von E. Walker — gearbeitet worden. Es ergab sich z. B. folgendes: Für das 6- und 7-jährige Kind spielen Klang und Rhythmus eine besondere Rolle. Die Melodie wird nur als unauflösliches Ganzes aufgefaßt und im allgemeinen nicht als Ausdruck einer seelischen Stimmung erlebt. Das ändert sich im 7. bis 9. Jahre. Jetzt bringt das Kind schon Vorstellungen an das Gehörte heran und legt Stimmungen hinein. Im 10. Jahre tritt es schon mit sachlich nüchterner Analyse an musikalische Eindrücke heran. Und von jetzt an finden sich gelegentlich Beweise eines feinen musikalischen Verständnisses. So kommt Kroh zu dem Ergebnis, „daß die primitiven Fähigkeiten zur ästhetischen Beurteilung der Musik im Grundschulalter nicht ignoriert werden können“ (S. 259).

Auch in Lübeck haben wir in dieser Richtung Untersuchungen durchgeführt, die das obige Resultat im ganzen bestätigen. Freilich glaubten wir auf musikalischem Gebiete eine größere Abhängigkeit der Urteilsreife von den häuslichen Einflüssen nach-

weisen zu können als auf den übrigen Kunstgebieten. So gab uns z. B. ein 10-jähriges Mädchen, das aus musikalischem Hause stammt, eine überraschende Analyse eines Schumannschen Klavierstückes, das es noch nie gehört hatte („Von fremden Ländern und Menschen“), und eine gar nicht so kleine Zahl von Kindern fand dieses Stück schöner als „Das Gebet einer Jungfrau“.

Wir zeigten den Kindern auch wertvolle und wertlose Skulpturen, führten sie vor gute und schlechte Bauwerke und ließen sie vergleichen und urteilen. Immer zeigte sich das gleiche Ergebnis: außer recht vielen ästhetisch unempfindlichen oder doch wenig empfindlichen Kindern fanden wir Kinder, die nicht nur zutreffende Werturteile abgaben, sondern sie auch — namentlich in den höheren Altersstufen — recht angemessen begründeten, die also ästhetisch unempfindlichen Erwachsenen zweifellos überlegen waren.

Hatten wir mit diesen Untersuchungen die ästhetische Urteilsfähigkeit der Kinder erfassen wollen, so zielten andere Versuche auf die Fähigkeit ästhetischer Darstellung. So ließen wir von mehr als 300 Kindern verschiedenen Alters Bilder zur Stormschen Erzählung vom „kleinen Hävelmann“ zeichnen oder malen. Was die Zeichnung anbetrifft, so fanden wir das bestätigt, was Ricci, Kerscheneister, Levinstein, Kroetzsch u. a. erkannt haben. Auf den unteren Klassenstufen der Grundschule hatten die Zeichnungen durchaus schematischen Charakter. Die Kinder geben in ihren Bildern überall nicht ihre Phantasievorstellungen bzw. Erinnerungsvorstellungen selber wieder, sondern das, was sie davon wissen. Erst gegen Ende der Grundschulzeit entwickelt sich ihr Linien- und Formgefühl und damit der Drang, auf ihren Zeichnungen die Wirklichkeit so abzubilden, wie sie sie sehen. Aus dem ideoplastischen Zeichnen (Abbildung des Wissens) wird das physioplastische Zeichnen (Abbildung der Wirklichkeit).

Die Fähigkeit wirksamer Farbzustellung zeigten dagegen schon viel jüngere Kinder, und in dieser Beziehung glaubten wir manchen Darstellungen ganz junger Kinder beinahe künstlerischen Wert zusprechen zu sollen.

Ganz allgemein konnten wir weiterhin feststellen, daß bei der breiten Masse der schöpferisch wenig begabten Kinder mit stei-

gendem Alter die Unbefangenheit und Frische der Darstellung immer mehr zurückging. Als z. B. der Verfasser die gleiche Aufgabe: Bilder zur Geschichte vom kleinen Hävelmann zu zeichnen, einer Oberprima stellte, da versagte die Mehrzahl der Klasse vollständig und zeigte ganz klägliche Leistungen. Bei den schöpferisch veranlagten Kindern dagegen fanden wir einen sehr deutlichen Altersfortschritt.

Auch auf dem Gebiete der Dichtkunst machten wir entsprechende Versuche. Wir gaben den Kindern die Stichworte: Prinzessin — Zwerg — Maus — Rabe — Pilz — Gewitter und forderten die Kinder auf, im Beisein der Lehrperson sich ein Märchen auszudenken und niederzuschreiben, in denen alle sechs Wörter eine Rolle spielten. Sie hatten dazu beliebig viel Zeit, haben aber im Durchschnitt nicht mehr als eine Kurzstunde gebraucht. Die Unbefangenheit und Freude, mit der namentlich die jüngsten und mittleren Altersstufen ans Dichten gingen, waren überzeugend. Und die Ergebnisse lassen recht interessante Einblicke tun in die Werkstatt der schöpferischen Phantasie, die sich decken mit den Ergebnissen aus unseren Wolkenbildversuchen. Die einzelnen Worte bedeuten für die Kinder zunächst Komplexe von Erinnerungs- und Phantasievorstellungen, die es nun in der Richtung eines Leitgedankens (Motiv oder Idee des Märchens) zu gliedern und mit den anderen zu verbinden gilt. Bei den Jüngsten ist diese Verbindung meist sehr lose. Sie beschränkt sich auf ein Nebeneinander und Nacheinander. Die älteren Kinder wissen schon ursächliche Beziehungen zwischen den genannten Dingen, Personen und Erscheinungen zu schaffen, die allerdings, dem Charakter des Märchens entsprechend, in der Form des Wunders und der Zauberei auftreten. Die schöpferisch besonders begabten Kinder finden eine wirkliche Idee, die den genannten sechs Stichworten Sinn und Zusammenhang gibt, so daß sich uns das Märchen als eine wirkliche Ganzheit darstellt. Die große Mehrzahl der geprüften Kinder gehörte nicht zu diesen schöpferischen Märchendichtern. Aber die wenigen, die sich uns als solche erwiesen, zeigten Leistungen, die weit über das hinausgingen, was dichterisch nicht begabte Erwachsene leisten können.

Alle bisher genannten Untersuchungen waren gerichtet auf das kindliche Erlebnis des Schönen. Wie steht es denn nun aber mit den Erlebnissen des Komischen und Erhabenen,

zu dem wir auch das Erlebnis des Tragischen rechnen? Sind den Kindern diese Erlebnisse überhaupt zugänglich? Wenn ja: von welcher Altersstufe an werden sie in der Regel dafür empfänglich?

Zunächst untersuchten wir die Empfänglichkeit für das Komische. Wir legten den Kindern humoristische Zeichnungen vor und ließen sie urteilen und charakterisieren. Dabei glaubten wir feststellen zu können, daß die jüngeren Kinder für die in der Zeichnung ausgedrückte Charakterkomik viel weniger empfänglich sind als für die in der dargestellten Situation liegende Komik. So erkannten viele Kinder gar nicht, daß die humoristisch dargestellte alte Jungfer („Tante Frieda“) auf dem einen Bilde in friedlicher, auf dem anderen Bilde in höchst erboter Stimmung war. Erst die älteren, 12- bis 13-jährigen Kinder erkannten die Unterschiede in der Mimik und Pantomimik der beiden Bilder und verstanden den dadurch ausgedrückten Humor. Ganz ähnliche Erfahrungen machten wir mit dem Witz. Wir erzählten den Kindern z. B. folgendes: „Ein Schüler fragt seinen Lehrer: „Kann man für etwas bestraft werden, was man nicht getan hat?“ Der Lehrer antwortet: „Aber gewiß nicht, mein Junge.“ Da sagt der Junge: „Ich habe meine Schularbeiten nicht gemacht.“ — Da fingen einige aus der Klasse an zu lachen. Gab's denn da was zu lachen? Warum denn?“ —

Die Neunjährigen fühlen mit wenigen Ausnahmen das Komische nicht heraus. Sie halten sich an die ernsthafte Tatsache, die der Junge im 2. Satz berichtet, ohne sie in Beziehung zu seiner Frage zu setzen, woraus sich ja erst die Komik ergibt. Hören wir einige Antworten (neunjährige Stadtkinder): „Nein, das ist doch traurig, wenn einer seine Schularbeiten nicht gemacht hat. Dann kriegt er ja verhauen.“ — „Nein, weil das schlimm war, wenn man seine Schularbeiten nicht gemacht hat.“ — „Nein, es gab nichts zum Lachen. Wenn man keine Schularbeiten gemacht hat, lacht man nicht.“ Anders z. B. die Dreizehnjährigen: „Es war zum Lachen, weil der Junge so schlau war und erst fragte, ob man auch Strafe bekomme.“ — „Man lachte darüber, weil er die Frage so gut anwandte“ usw.

Etwas mehr Verständnis als für den Witz zeigten auch schon die jüngeren Kinder für die Ironie. Sie ist diejenige Form des Komischen, die im Gewande des Ernstes einerschreitet und doch nicht ernst genommen sein will, während der Humor sich

in der Form des Scherzes darstellt, der den Ernst meint. Wir erzählten den Kindern folgendes: „Als ein Kind dem Lehrer sein Buch ablieferte, das ganz mit Tinte überschüttet war, sagte der Lehrer: „Du bist aber ein ordentliches Kind; das Buch ist ja wunderschön sauber gehalten.“ Da lachten einige Kinder der Klasse. Gab's denn da was zu lachen? Wieso denn? Hören wir einige Antworten von Neunjährigen: „Sie lachen, weil das Kind das Buch voll Tinte geschmiert hat und weil es das so abgeben mag und der Lehrer sagt zu ihm: Du bist aber ein Ferkel.“ „Die Kinder mußten über den Lehrer lachen, weil er sagte: Du bist ein ordentlicher Junge. Eigentlich mußte er einen mit dem Stock haben.“ — „Weil der Lehrer sagte: Du bist aber ein ordentliches Kind. Der Lehrer meinte es umgekehrt, darum lachten die anderen Kinder.“ Während die beiden ersten Kinder das Komische nur fühlen, ohne seinen Kernpunkt mit ihrer Erklärung zu treffen, so weiß uns das dritte Kind schlagend das Wesen der Ironie zu erklären.

Sehr interessant war es auch, von den Kindern zu erfahren, welche eignen Erlebnisse sie für recht komisch hielten. Wir sagten den Kindern: „Schreibt mal ein Erlebnis auf, worüber ihr recht lachen müßtet.“ Die meisten Kinder erzählten Fälle von echter, kindgemäßer Situationskomik, drollige Szenen, die sie im Kaspertheater oder im Zirkus erlebt hatten. Die höheren Formen des Komischen werden nur von den älteren Kindern erwähnt und zwar am häufigsten Fälle von Ironie.

Ganz ähnlich verfahren wir bei der Untersuchung der Empfänglichkeit für das Erhabene. Wir stellten z. B. die Frage: „Welche Begebenheiten kannst du erzählen, die du erlebt oder von denen du gehört hast, bei denen dir recht feierlich und andächtig zumute war? Schreibe sie auf.“ Die Ergebnisse waren nicht recht überzeugend. Die Kinder erzählten von Eindrücken, die nur in seltenen Fällen den Charakter des Erhabenen zeigten. Viel überzeugender ließ sich nachweisen, daß schon verhältnismäßig junge Kinder (von 8 Jahren an) den Unterschied zwischen einem bloßen Unglücksfall und einem tragischen Fall herausfühlen. Wir erzählten den Kindern folgendes: „1. Ein großer Junge spielt am Kanal und fällt ins Wasser. Da er nicht schwimmen kann, ertrinkt er. 2. Ein großer Junge spielt am Kanal und fällt ins Wasser. Da springt sein Freund ihm nach, um ihn herauszuholen. Der Junge kommt wieder ans Ufer und rettet

sich. Der Freund ertrinkt. — Sind beide Fälle gleich traurig? Oder ist einer trauriger als der andere? Welcher denn und warum?“ Schon die Achtjährigen erkannten mit wenigen Ausnahmen den Unterschied.

So darf man wohl zusammenfassend sagen: schon in der mittleren Kindheit gehen die Fähigkeiten zu ästhetischem Verhalten deutlich aus der Latenz heraus und erreichen bei besonders veranlagten Kindern eine Entwicklung, die diejenige ästhetisch unempfindlicher Erwachsener übertrifft.

Der Lehrer aber kann zu dieser Entwicklung recht wesentlich beitragen dadurch, daß er den Kindern zwar kindgemäße, dabei aber gute Kunst darbietet und zum Erlebnis gestaltet. Insofern gilt auch hier der Leitsatz, daß für die Kinder das Beste gerade gut genug ist. Dabei kommt viel weniger auf ein kunsthistorisches Wissen als auf die Fähigkeit zu wirklichem ästhetischen Verhalten an, das eine bedeutsame Quelle echter Bildung genannt werden kann.

d) Das sittliche und religiöse Verhalten.

Schon aus den Untersuchungen des kindlichen Vorstellungskreises ergab sich, daß die sozialen und ethischen Begriffe den Kindern recht wenig bekannt oder doch in der Regel äußerst unklar sind. Auch die religiösen Vorstellungen namentlich der jüngeren Kinder beweisen den Mangel eines tieferen Verständnisses. Sie werden grobsinnlich nach Analogie menschlicher Verhältnisse aufgefaßt und durch die Phantasie oft ins Ästhetische verschoben und mit Märchenmotiven verknüpft. So spielt z. B. der Teufel — wie sich aus Untersuchungen des Verfassers über das „Religiöse Bewußtsein des Schulkindes“ ergab — im Bewußtsein der Kinder durchaus die Rolle einer Phantasiegestalt, an deren Existenz man zwar im Ernste nicht glaubt, bei der man aber doch so tut, „als ob“ sie existiere. Das gilt zum mindesten für die jüngeren Kinder. Die älteren suchen ihn symbolisch zu deuten: „Er ist das Schlechte im Menschen.“

Daß die Kinder in der frühen Kindheit noch „jenseits von Gut und Böse“ stehen, daß also das ethische Gesetz zunächst noch außerhalb ihres Bewußtseins ist, wird man Kroh zugeben müssen (S. 239). Man wird also mit ihm die Frage stellen müssen: „Wie wandert das ethische Gebot in das Bewußtsein des Kindes ein?“ Die Antwort lautet: zunächst auf dem Wege des Gehorsams gegen die Gebote und Verbote der Erwachsenen. Die Motive

zu diesem Gehorsam sind wohl zunächst in den Vorstellungen von Lohn und Strafe zu suchen, also in den Folgen der Handlung. Als wir mehreren Hundert Lübecker Kindern die Frage vorlegten: „Warum magst du nichts Böses tun (nicht lügen, nicht mogeln, nicht stehlen)?“, da ergaben die Antworten der jüngeren Jahrgänge fast übereinstimmend, daß die Furcht vor den Folgen (Strafe, Gefängnis) die Kinder in ihrer Vorstellung davon zurückschreckte. Bei älteren Kindern fanden wir auch schon den Hinweis auf den lieben Gott (der das Böse verboten hat und bestrafen wird) und die Eltern (die sonst betrübt werden). Und man wird Kroh zustimmen müssen, wenn er das zuletzt genannte Motiv hoch einschätzt. „Für die Sittlichkeit bleibt ein anderer Weg: Mit dem Träger der Autorität ist das Kind durch Liebe, Verehrung und Dankbarkeit verbunden. Dem Erzieher zuliebe das sittliche Gebot erfüllen, bedeutet Eingliederung des Gebotes in die festesten und innerlichsten Beziehungen des jungen Menschen, gibt seinem Verhalten zugleich eine wertvolle sozialetische Beigabe“ (S. 240). Das ist ein höchst bedeutsamer pädagogischer Wink, den jeder Erzieher namentlich jüngeren Kindern gegenüber beherzigen sollte. Das Ziel der Schule freilich muß dahin gerichtet sein, das Kind bildend so zu beeinflussen, daß es das Sittliche um seiner selbst willen zu verwirklichen sucht. In solcher Richtung soll insbesondere das Gemeinschaftsleben der Klasse wirken. Kroh sagt: „Die Schule bewirkt nicht nur die Ausweitung des Geltungsbereichs der ethischen Gesetze; sie steigert nicht nur die Feinheit ihrer Anwendung; sie macht diese Anwendung nicht nur zur Gewohnheit — sondern indem sie das alles leistet, verankert sie das sittliche Gesetz zunehmend fester im Innern der Persönlichkeit. Das „du sollst“ wird zum „ich muß“ (S. 242).

Eine besondere Rolle für die Beurteilung des sittlichen Verhaltens der Kinder spielt das Lügen. Auf die sogenannten „Phantasielügen“, die Erinnerungstäuschungen auf Grund von Suggestion, die Irrtumsfälle im Zusammenhang mit subjektiven Anschauungsbildern ist schon hingewiesen worden. Hier soll noch kurz auf die echten Lügen, d. h. die bewußten Wahrheitsfälschungen, eingegangen werden, die durch Täuschung anderer bestimmte Zwecke erreichen wollen. Stern sieht den Keim zu den Lügen schon in den Abwehr-

aktionen, die dem Kinde so naheliegen, wenn es an etwas Unangenehmes, insbesondere eine verbotene Handlung, erinnert wird. Es sucht dann dieses Unangenehme abzuwehren, bald durch bloße Gesten, bald auch durch verneinende Worte, obwohl ihm nachträglich meist recht deutlich zum Bewußtsein kommt, daß sie im Widerspruche zur Wahrheit stehen. In der Regel ist dann das Kind zur Korrektur gern bereit. Und hier soll nun der Erzieher eingreifen und sofort nach der Abreaktion der Abwehr das Kind veranlassen, die unwahre Behauptung zurückzunehmen. Tut er das nicht, so wird bald aus der mehr triebhaften Aufwallung der Abwehr eine ernsthafte Durchführung der Täuschung und damit eine echte Lüge. Die ersten echten Kinderlügen sind fast ausnahmslos *Angstlügen*, d. h. das Kind hat Angst vor unangenehmen Folgen und will diese durch seine Lügen abwenden. In seltenen Fällen, die dann ans Pathologische grenzen, hat man bei gewissen Kindern den Eindruck einer *angeborenen Verlogenheit*. In der Hauptsache hat aber *Stern* sicher recht, wenn er sagt: „Zu einem bedeutenden Teile ist das, was man beim Kinde Lüge nennt, eine irrige Auffassung der erwachsenen Beurteiler; zu einem zweiten Teil sind die tatsächlichen Lügen des Kindes Erzeugnisse der von den Erziehern ausgeübten Einflüsse; und nur ein relativ kleiner Rest bleibt, der in der Seele des Kindes selbst seinen Ursprung hat“ (Psych. d. frühen Kindheit, S. 449). Er fordert namentlich für die frühkindliche Pädagogik vor allen Dingen *Prophylaxe der Lüge*, d. h. Vorbeugung. Der Erwachsene sei auch im kleinen wahrhaftig gegen das Kind! Statt harter Strafen verwende er Milde und suche durch gütigen Zuspruch das lügende Kind zur Wahrhaftigkeit zu bewegen. Er vermeide unnützes, langwieriges Ausfragen, durch das die Kinder nur zu leicht zu neuem Lügen verführt werden. „Man mache das Kind zum aktiven Mitkämpfer gegen die Lüge durch Entwicklung der Selbstverantwortlichkeit und Spontaneität“ (S. 456). Daß in der schulfähigen Kindheit im allgemeinen eine Steigerung der Wahrhaftigkeit eintritt, wird wohl als richtig gelten dürfen. *Kroh* bringt sie in Verbindung mit der schon im Grundschulalter auftretenden *realistischen Tendenz* der Kinder, die eine größere Achtung vor dem rein Tatsächlichen in sich schließt.

Sehr schwierig ist es, sichere Einblicke in das religiöse Erleben der Kinder zu tun. Daß die Kinder zu solchem Ver-

halten fähig sind, kann nicht bezweifelt werden. Verfasser hat mit einer Arbeitsgemeinschaft Lübecker Lehrer und Lehrerinnen einen Versuch gemacht, in das so wenig bekannte Gebiet vorzustoßen. Wir mußten uns zunächst über den so sehr umstrittenen Begriff des religiösen Erlebens verständigen. Wir einigten uns auf folgende in der Richtung der Sprangerschen Auffassung liegende Definition: „Religiös ist ein Erlebnis dann, wenn in ihm die Beziehung zu einem unendlichen Werte (Gott, schaffende Natur, Schicksal, Lebenstotalität) miterlebt wird.“ Und wir stellten nun folgende spezielle Fragen (siehe: Päd. Warte, Februarheft 29): 1. Welche Besonderheiten zeigen diejenigen Kinder, die für solch religiöses Erleben auffallend empfänglich sind? 2. In welchen äußeren Merkmalen drückt sich bei den Kindern religiöses Erleben aus? 3. Durch welche Anlässe wird bei Kindern solches Erleben ausgelöst? 4. Wie stellen sich die Kinder zu den überlieferten christlich-religiösen Vorstellungen?

Zwei Wege standen uns für unsere Untersuchung offen: 1. Die Beobachtung des spontanen religiösen Erlebens. 2. Die Erhebung, bei der die Beobachtung Gelegenheit durch mündliches oder schriftliches Befragen künstlich herbeigeführt wird.

Wir waren uns bewußt, daß die Beobachtung spontanen Erlebens gerade auf religiösem Gebiete unvergleichlich höheren Wert besitzt als die Beobachtung reaktiven Verhaltens. Darum wurden die Mitglieder der A.-G. ganz besonders dringend auf solche Beobachtung spontanen religiösen Verhaltens hingewiesen und ihnen zur Regel gemacht, zunächst den beobachteten Tatbestand möglichst objektiv zu beschreiben und nicht schon subjektive Deutungen hineinzubringen.

Aus den Berichten der Mitglieder über ihre hierhergehörenden Erfahrungen ging zunächst unzweideutig hervor, daß Kinder auch gegen den Willen und den Einfluß ihrer Eltern religiös erregende Eindrücke aufsuchen. Andererseits zeigte sich, daß viele Kinder von den Eltern und oft auch von den halberwachsenen Geschwistern gegen ihren Willen und ihre wahre Neigung von der Religion ferngehalten werden. Es ließen sich aber auch Kinder feststellen, die offenbar wenig Verlangen nach religiösem Erleben zeigten. So erklärte z. B. ein kleines

Mädchen, sie möchte keine Geschichten vom lieben Gott hören; die wären so langweilig, und da müßte sie so lange sitsitzen. Da die meisten anderen Kinder der Klasse solche Geschichten sehr gern hören, kann also die Schuld nicht am Lehrer liegen. Es handelt sich also um ein religiös nicht interessiertes Kind. Bezeichnend war, daß fast alle Mitglieder der A.-G. diejenigen Kinder, die ihnen als religiös veranlagt scheinen, ähnlich charakterisierten: gefühlvoll, phantasiebegabt, gut von Charakter, in vielen, aber nicht in allen Fällen auch verstandesbegabt. Die Wertgebiete des Sittlichen, des Sozialen und des Ästhetischen scheinen ihnen am nächsten zu liegen.

Auch für unsere zweite Frage konnten wir aus den Berichten über spontanes religiöses Verhalten mancherlei Aufschluß erhalten. Von zwei Mädchen wird berichtet: sie kommen zur Lehrerin gelaufen, schlingen den Arm um ihren Hals und flüstern. Sie wollen ihr innerstes Erleben nicht öffentlich preisgeben. Sie stehen also unter der Hemmung der Scham. Und wir sind uns bewußt, daß diese Schamhemmung eine wichtige Fehlerquelle bedeuten kann, wenn man nämlich bei allen Kindern, die sich über religiöse Erlebnisse nicht aussprechen, auf das Fehlen derselben schließen wollte. Nur das Gefühl innigsten Vertrauens vermag diese Hemmung — die bei den Knaben größer zu sein scheint als bei den Mädchen — zu überwinden. Deshalb bei beiden Mädchen die Zärtlichkeitsgebärde (legen ihren Arm um den Hals der Lehrerin), die der Ausdruck solchen Vertrauens ist. Und sie „flüstern“ aus dem Gefühl heraus, daß sie über etwas sprechen wollen, was eigentlich ihr Geheimnis bleiben sollte. Diese Scham und Mitteilungsscheu scheint ein sehr charakteristisches Symptom zu sein, das auf das Vorhandensein echten religiösen Erlebens schließen läßt. Der Blick solcher Kinder wird von den Mitgliedern der A.-G. übereinstimmend als „leuchtend“, „glänzend“, „verzückt“ beschrieben, so wie man ihn auf Heiligenbildern findet oder auf den Photographien, die R u d o l f S c h u l z e von seinen Kindern anfertigen ließ, als sie ein Bild vom gekreuzigten Christus besahen (siehe: R. Schulze: „Aus der Werkstatt der experimentellen Pädagogik“, 3. Aufl. 1913, Leipzig, Voigtländer).

Um für die dritte Frage nach den Anlässen religiösen Erlebens Anhaltspunkte und Unterlagen zur Beantwortung zu finden, ließen wir die Kinder kleine Aufsätze schreiben, die

folgende Themen hatten: 1. Wann hast du einmal recht stark an den lieben Gott gedacht? 2. Wann hast du einmal recht aus vollem Herzen gebetet?

Den Mitgliedern der A.-G. wurde dabei nahegelegt, die Aufsätze nur schreiben zu lassen, wenn die Kinder unbedenklich bereit wären sich zu äußern. Ihr Schamgefühl sollte auf jede Weise geschont werden. Damit hängt es wohl zusammen, daß wir von den jüngeren und mittleren Volksschulklassen mehr Urkunden erhielten als von den älteren, die eben eine stärkere Scheu zeigen, ihr religiöses Erleben mitzuteilen. Ihnen wurde darum nur das 2. Thema gestellt, und zwar in der unpersönlichen Formulierung: „Vom Beten.“

Die das erste Thema behandelnden Aufsätze zeigten in der weit überwiegenden Zahl, daß immer ein furchterregendes Erlebnis der Anlaß zur Hinwendung zu Gott war. Das Kind fühlte irgendeine Gefahr sich selbst oder einen anderen bedrohen und suchte nun Hilfe und Geborgenheit. Oft ist die Gefahr auch nur eingebildet, so z. B. wenn mehrere jüngere Kinder berichten, daß sie beim Lesen einer gruseligen Geschichte an Gott gedacht hätten. Der Grad der Gefährlichkeit der erlebten oder eingebildeten Situation ist dabei sehr verschieden. Das eine Kind denkt an Gott, weil es selbst oder ein naher Verwandter schwer erkrankt ist; das andere, weil es eine Schularbeit vergessen hat und nun Prügel erwartet.

Daß Kinder auch aus dem Natureleben heraus zum Gotteserlebnis geführt werden können, beweisen folgende Äußerungen zehnjähriger Knaben einer Stadtschule: „In dem Wald sangen die Vöglein so schön, und die Sonne schien über uns. Da dachte ich: so ist es im Himmel auch bei dem lieben Gott.“ — „An einem Sonntag waren wir in Klinkberg, wo wir über einen Weg gingen. Da war es so ruhig, so feierlich, daß ich dachte: das hat sicher der liebe Gott gemacht.“ — „Einmal habe ich ein kleines Gedicht gelesen. Darin war so schönes Wetter, und die Kinder konnten so schön draußen spielen. Da wurde mir so feierlich, und ich dachte, das muß der liebe Gott gemacht haben.“ Hier wird der Zusammenhang zwischen ästhetischem und religiösem Erleben in der kindlichen Seele recht deutlich.

Zu einem ähnlichen Ergebnis führten die Aufsätze über das zweite Thema. Die meisten Kinder schildern ein furchterregendes Erlebnis, das für sie der Anlaß zum Gebet um Hilfe wurde.

Seltener wurden Gebete um einfache Wunscherfüllung genannt. Ganz vereinzelt tauchen andere Motive auf: man soll an Gott denken — ich will Gott danken — ich will Gott eine Freude machen — sonst komme ich nicht in den Himmel — will fromm werden. Während bei den unteren und mittleren Jahrgängen die egoistischen Motive fast ausschließlich herrschen, finden wir bei den 13- und 14jährigen z. T. schon eine viel idealere Auffassung des Gebetes vor, wie die folgenden Äußerungen zeigen, die einer Schulklasse entnommen sind, in der recht verschiedene Auffassungen geäußert werden, ein Beweis, daß die Kinder nicht etwa einseitig unter dem Einfluß des Religionsunterrichts standen: „Nur dann hat das Beten Wert, wenn es aus innigstem Herzen kommt.“ — „Wenn man etwas Schlechtes getan hat, und man bereut es nachher, betet man.“ — „Das Beten hat nur Zweck, wenn es aus reinem Herzen kommt.“ — „Durch das Beten kommt man mit Gott in Gemeinschaft.“ — „Wir Menschen müssen unsere Taten wieder gutzumachen versuchen, und ich tue es, indem ich bete.“ — „Daß man auch dann betet, wenn man nicht in Not ist, ist doch eigentlich selbstverständlich.“ — „Ich bete immer, wenn ich einen Wunsch habe. Es ist auch immer in Erfüllung gegangen. Wer weiß, ob es nicht Einbildung ist.“

Diese Beispiele könnten beliebig vermehrt werden. Sie beweisen zweierlei: mit der beginnenden Reife entwickelt sich in vielen Jugendlichen ein *Sü n d e n b e w u ß t s e i n* und *E r l ö s u n g s v e r l a n g e n*, das wir bei den jüngeren Kindern (trotz des Religionsunterrichts!) nicht fanden. Das Gebet soll das Schuld-*bewußtsein* erleichtern. Nur ganz vereinzelt finden wir noch die primitiv egoistische Auffassung der Jüngeren. Und dazu tritt nun bei manchen Jugendlichen der Zweifel, der nicht nur von außen her übernommen wird, sondern bei vielen aus dem religiösen Erleben selbst steigt. „Vielleicht nur Einbildung!“

Daß auch ein Kunsterlebnis der Anlaß zu religiösem Erleben werden kann, haben wir durch folgende Versuche nachgewiesen: Wir lasen den Kindern U h l a n d s kurzes Gedicht: „Die Kapelle“ zweimal vor und ließen sie aufschreiben: was sie dabei im Herzen gefühlt, und was für Gedanken sie dabei gehabt hätten. Der Inhalt des Gedichtes ist für die Kinder durchaus verständlich. Die Gegensätzlichkeit der Stimmungen, der Durchbruch des Unheimlichen durch den Frieden der ersten Strophe legt Gedanken

an Schicksal, Vergänglichkeit, Gottheit nahe. Wie haben nun die Kinder dieses Gedicht erlebt?

Die kindlichen Äußerungen zeigen, daß die meisten Kinder beim Erleben des Gedichtes die Beziehungen zu einem übermächtigen Schicksal, dem sie selber unterworfen sind, miterlebt haben, daß sie es also religiös erlebt haben. Aber die Färbung dieses Erlebnisses ist bei einigen mehr hell, bei anderen mehr düster. Es scheint, als ob sich hier zwei Typen kindlicher Religiosität andeuten: der eine Typ betont im religiösen Erleben mehr die erlösende Vereinigung mit dem Unendlichen; der andere erlebt mehr den quälenden Abstand vom Unendlichen und den Schmerz der Vergänglichkeit.

Unsere 4. Frage galt den religiösen Vorstellungen der Kinder. Hier interessierte uns zunächst die Frage: Wie stellen sich denn die Kinder jetzt zur Existenz Gottes? Vor der Revolution wäre diese Frage vielleicht nicht zweckmäßig gewesen. Heute aber müssen wir mit einer so starken Beeinflussung der Kinder durch die Erwachsenen in der Richtung der Ablehnung des Gottesglaubens rechnen, daß wir auf diese Frage nicht verzichten zu können meinten. Die Mitglieder der A.-G. wurden gebeten, die Gelegenheit abzuwarten, aus der heraus diese Frage gestellt werden könnte. Auch ihre Formulierung wurde den Mitgliedern überlassen. Sie sollten sich eben ganz ihrer Klasse anpassen können. In einfachster Formulierung sollte die Frage lauten: Gibt es einen Gott? Warum glaubst du das? Warum muß es einen geben? Woher weißt du das?

Greifen wir eine gemischte Klasse von Neunjährigen (34 Schüler und Schülerinnen) heraus: auf die Frage: „Gibt es einen Gott?“ antworten 21 mit „Ja“, 5 antworten: „Nein, ich kann ihn ja nicht sehen.“ Andere antworten: „Nein, er ist nur eine Sage“ (2mal). „Weiß nicht, habe ihn nicht gesehen“ (2mal). „Nein, aber man denkt an ihn.“ „Nein, er ist eine Wolke.“ „Nein, im Himmel ist alles Rauch.“ „Er ist die Natur.“

Also ungefähr 40 % der Klasse verneinen die Existenz Gottes. Daß es ihnen aber nicht allzu ernst mit ihrer Ablehnung ist, daß diese den meisten nur von außen her nahegelegt ist, beweisen sie dadurch, daß sie auf die Frage: Warum muß es einen Gott geben? fast alle positiv begründend antworten und dann angeben, wie sie sich den lieben Gott vorstellen. Auf unsere Frage: Woher weißt du das? geben viele solcher Gottesleugner die Eltern oder

Geschwister als Autoritäten an. Wir haben aber öfter festgestellt, daß wahrhaft religiös veranlagte Kinder meist nicht sagen können, woher ihr Wissen stammt. Sie bilden sich ein, es komme aus ihnen selber. Ihre religiösen Vorstellungen sind offenbar so sehr ihr innerster Besitz geworden, daß sie ihren Ursprung vollkommen vergessen haben.

Auf die Frage, warum es einen Gott geben muß, antworten die jüngeren Jahrgänge fast durchweg: weil es sonst keine Welt (Bäume, Tiere, Menschen usw.) geben könnte. Sie begründen also die Existenz Gottes im Sinne des kosmologischen Beweises. Dabei machen sie sich in der Mehrzahl von Gott eine konkret-anschauliche Vorstellung, die sie in der Regel wohl ihren Märchen- und Bilderbüchern verdanken.

Bei den 13- und 14jährigen der Stadtschulen fanden wir — gegen unsere Vermutung — im ganzen weniger Gottesleugner als bei den Jüngeren. Viele begründeten das Dasein Gottes im Sinne des kosmologischen Beweises. Es tauchen aber auch öfter Hinweise auf die wunderbare Zweckmäßigkeit in der Welt auf (teleologischer Gottesbeweis). Recht häufig ist auch das Argument: es muß einen Gott geben, damit das Gute belohnt, das Böse bestraft wird (moralischer Gottesbeweis), was wiederum auf die Tatsache hindeutet, daß erst mit beginnender Reife ein Bewußtsein von Sünde und ein Verlangen nach Erlösung sich ausbilden. Jetzt überwiegt auch die Vorstellung: Gott ist ein unsichtbarer Geist.

Überraschend war für uns die Tatsache, daß in jeder Klasse die verschiedenartigsten Anschauungen über die befragten Punkte zum Ausdruck gebracht wurden. Das deutet doch darauf hin, daß der Religionsunterricht im allgemeinen nicht so einseitig und eindeutig das religiöse Bewußtsein der Schulkinder bestimmt, als bisher angenommen wurde.

Wir haben nacheinander das theoretische, ökonomische, ästhetische und religiöse Verhalten des Schulkindes besprochen. Wenn wir uns jetzt der Psychologie der Schulklasse zuwenden, werden wir über das soziale und politische (auf Geltung gerichtete) Verhalten hören.

5. Abschnitt.

Psychologie der Schulklasse.

1. Allgemeines.

Erst in den letzten Jahren hat sich die Wissenschaft mit der Schulklasse als Gegenstand der Forschung beschäftigt. Der innere Anlaß war wohl die immer stärker zur Geltung kommende Überzeugung, daß es eine wesentliche Aufgabe der Schule sei, die Kinder durch das Erlebnis der Klassengemeinschaft bereit und fähig zu machen, später an dem Leben der Volksgemeinschaft aufbauend mitzuwirken. Werden nur die Tatsachen der Vergesellschaftung ins Auge gefaßt, ohne daß der Blickpunkt sich darauf richtet, daß sie zugleich seelische Vorgänge bedeuten, so handelt es sich um eine soziologische Aufgabe. Ihr dienen z. B. die Bücher: Kruckenberg: „Die Schulklasse“; Leipzig 1927, Quelle u. Meyer; und H. Schröder: „Soziologie der Volksschulklasse“, Halle 1928, Niemeyer.

Den Psychologen interessieren an solchen Gemeinschaftsgebilden nun gerade diese seelischen Vorgänge, z. B. die Motive zu Gruppenbildungen, die seelische Beschaffenheit der Führer usw. Und die Tatsachen der Vergesellschaftung, z. B. der Gruppenbildung, gehen ihn nur insofern an, als sich in ihnen seelisches Leben niedergeschlagen hat oder an ihnen seelische Wirkungen hervortreten. Er betrachtet also diese Tatsachen von den Erlebnissen und Verhaltensweisen der Individuen aus, die die Gemeinschaft bilden. Von diesem Standpunkte aus hat Verfasser sein Buch geschrieben: Döring: „Psychologie der Schulklasse“, Osterwieck 1927, A. W. Zickfeldt, auf das sich die folgenden kurzen Ausführungen stützen.

Daß zur Schulfähigkeit auch das Verständnis für ein Gemeinschaftsleben gehört, hat Kroh sehr richtig gesehen. Als ihre Voraussetzung fordert er — wie wir schon hörten — „eine gewisse Einfügung des einzelnen Schülers in die notwendigste äußere Ordnung, eine natürliche Tendenz zur Anerkennung be-

rechtigter Autorität, dazu die Fähigkeit, das Denken und Tun der Mitschüler als sinnhaft zu begreifen“ (S. 78). Im Anschluß an W. Lehle: „Die soziale Entwicklung des Kindes“, Manns Päd. Magazin 1929, glaubt er „in den Sympathieerlebnissen Erscheinungen einer nicht weiter zurückführbaren Affinität, also soziale Urerlebnisse zu sehen, neben denen Gewöhnung und Bekanntheit als sekundäre Faktoren sich Geltung zu schaffen vermögen“ (S. 262). Sie stehen ursprünglich im Dienste des Selbsterhaltungstrebens. Sehr früh macht sich aber auch das Geltungsstreben bemerkbar. Wer des Kindes Geltung steigert, findet Sympathie und umgekehrt. Es wurde schon in der Einleitung die Adlersche Lehre vom kindlichen Minderwertigkeitsgefühl besprochen, das zu männlichem Protest und Überlegenheitsstreben führt. In krankhaften Fällen wird sich dann ein ungesundes und unbegründetes Geltungsstreben entwickeln, das störend in das kindliche Gemeinschaftsleben eingreift (Herrschaft, Zanksucht, Rechthaberei, Starrsinn). Und auch in den normalen Fällen ist dieses Geltungsstreben leicht und oft mit Eifersuchtsäußerungen verbunden, die dann als Wirkungen von Haß-, Neid- und Racheinstinkten erscheinen können und einen starken Gegensatz zu den Sympathieerlebnissen bilden würden. Aber man wird Stern recht geben müssen, wenn er davor warnt, solche Äußerungen vom Standpunkte des Erwachsenen aus zu deuten. Denn sonst würde man freilich aus manchen Anzeichen von kindlicher Herzlosigkeit und Grausamkeit auf ein antisoziales Wesen im Kinde schließen müssen. In Wirklichkeit sind die sogenannten kindlichen Grausamkeiten meist nur Äußerungen kindlicher Gedankenlosigkeit und kindlichen Bewegungs- und Zerstörungsdranges, hinter denen das Streben steht, neue Erfahrungen zu sammeln. Daß das Kind schon im 2. Lebensjahre Äußerungen des Mitleids, also ein ausgesprochen soziales Verhalten zeigt, ist mehrfach festgestellt worden. Seine einführende Phantasie bahnt ihm leicht den Weg zum andern. Auch altruistische Handlungen lassen sich schon frühzeitig beim Kinde feststellen, z. B. das „Abgeben“ oder „Abbeißenlassen“. Und ganz besonders ist es das Spiel, das schon in der frühen Kindheit die Anlagen zu sozialem und politischen Verhalten zu entwickeln beginnt. Das wichtigste soziale

Erlebnis aber ist für das Kind der Eintritt in die Schule. Jetzt wird es zum ersten Male fest und dauernd einer Gemeinschaft eingeordnet, die nicht die Familiengemeinschaft ist. Wenden wir uns nun diesen Gemeinschaftsbildungen zu.

2. Gruppenbildung und Führertum.

Wenn die Schulanfänger zum ersten Male zu einer Klasse vereinigt werden, da ist diese Klasse zunächst noch nichts als die bloße Summe von Einzelkindern. Sobald nun aber das Schulleben einsetzt, da beginnt auch der so interessante Prozeß der Gemeinschaftsgestaltung. Zuerst bilden sich Gruppen. Sie sind noch recht starr, und vielfach sind die Motive solcher Gruppenbildung ziemlich äußerlicher Natur. Da schließen sich etwa solche Kinder enger zusammen, die einen gemeinsamen Schulweg haben, oder solche, deren Eltern ungefähr die gleiche soziale Stellung einnehmen. Bald aber treten die mehr innerlichen Motive stärker in den Vordergrund: gleichartige veranlagte Kinder schließen sich enger zusammen. Bei seiner Untersuchung fand der Verfasser z. B.: Gruppen der besonders gut Begabten, Gruppen der Mittelbegabten, Gruppen der Aktiven, Gruppen der Energischen, der Phlegmatischen, der Stillen, der Träumer usw.

In diesen Gruppen haben gewisse Kinder die Führung. Und zwar fanden wir in den verschiedenen Klassen vor allem zwei Typen von Führern: 1. den gewaltsamen Führer, d. h. Kinder, die sich auf Grund ihrer wirklichen oder bloß eingebildeten körperlichen oder geistigen Überlegenheit selbst zu Führern machen, und die von der Klasse zwar geachtet, aber zugleich auch gefürchtet werden; 2. die natürlichen Führer, die auf Grund ihrer wirklichen Überlegenheit, ohne es zu wollen und oftmals auch ohne es zu wissen, die Führung besitzen, und die von der Klasse geachtet und zugleich geliebt werden.

Mit Hilfe solcher Führung und unter dem dauernden Einfluß der Lehrerpersönlichkeit als dem bedeutsamsten Führer schreitet nun der Prozeß der Gemeinschaftsgestaltung weiter. Finden wir in den Klassen der jüngsten Jahrgänge in der Regel nur wenige, aber verhältnismäßig starre Gruppen, die oft auch die Neigung zur Cliquesbildung, d. h. zum bewußten Abschluß gegenüber der Gemeinschaft verraten, so zeigen sich in den Klassen der mittleren Jahrgänge meist recht viele Gruppen, die immer beweglicher

werden. Da bildet sich etwa eine Gruppe nur im Zeichenunterricht, eine andere nur im Turnunterricht usw. Und gleichzeitig wird auch das Führertum viel labiler: in der einen Gruppe führt dieses, in einer anderen Gruppe ein anderes Kind usw. Und auch innerhalb derselben Gruppe wechselt die Führung je nach den vorliegenden Umständen. Man erkennt deutlich die Richtung, in der die Gemeinschaftsgestaltung vorwärtsschreitet: sie zielt offenbar dahin, daß schließlich jedes Kind mit jedem andern der Klassengemeinschaft in lebendige, tätige Berührung tritt, und daß jedes Kind auf dem Gebiete seiner besonderen Veranlagung der Gemeinschaft als Führer dient. Wäre dieses Ideal der individuell beseelten Gemeinschaft erreicht, so würde dies bedeuten: jedes Kind sucht seine individuell besonderen Wertmöglichkeiten zu entfalten für den Dienst an der Gemeinschaft; jedes Kind ist Führer und Diener zugleich.

Die Beobachtung hat nun gezeigt, daß manche Klassen der höheren Jahrgänge sich diesem Ideal merklich nähern, namentlich dann, wenn der Lehrer eine echte Führernatur ist und ganz auf dem Boden der Arbeits- und Gemeinschaftsschule steht. Denn dann findet jedes Kind im Rahmen der mannigfaltigen praktischen Arbeit Gelegenheit, seine besonderen Fähigkeiten zu zeigen und zur Auswirkung zu bringen. Vergessen wir nicht: jeder Mensch hat sein ganz besonderes Leistungsgebiet; in jedem Menschen steckt irgendwo ein Funke persönlichen Schöpfungstums. Und Aufgabe der Schule ist es, ihn zu wecken und zur Flamme werden zu lassen. Das Kind, das in den mehr theoretischen Arbeitsgebieten ganz versagt, das vielleicht nur ganz mangelhaft lesen und schreiben und rechnen kann, versteht vielleicht die Mundharmonika zu blasen und sein Innenleben in Tönen zum Ausdruck zu bringen. Nun führt es auf diesem Gebiete und wird durch das Bewußtsein solchen Führertums vielleicht vor einem niederdrückenden und entwicklungshemmenden Minderwertigkeitsgefühl bewahrt.

Stellt sich freilich der Lehrer einseitig auf den Standpunkt der Autoritätsschule, zwingt er den Kindern gewaltsam seinen Willen auf und hemmt er dadurch ihre Entwicklung zu selbständigen, eigenwüchsigen Wesen, so nimmt die Klassengemeinschaft sehr leicht die Form einer Massengemeinschaft an, die sich blind den Eingebungen ihres Führers unterwirft. Hier fehlt der Antrieb, die besonderen Fähigkeiten des einzelnen zu entwickeln

und für die Gemeinschaft fruchtbar zu machen. Solche Klassen erscheinen stumpf und tot, während die der individuell beseelten Gemeinschaft nahestehenden lebensvoll und beweglich erscheinen.

In solchen Massengemeinschaften führen meistens Durchschnittskinder, oftmals sogar minderwertige Elemente. Und während in den individuell beseelten Gemeinschaften die echten Gemeinschaftsbetätigungen in der Regel ihrem Werte nach noch über die Leistungsfähigkeit des begabtesten Schülers der Klasse hinausgehen, so wird in der Massengemeinschaft diese Betätigung oft auf das Niveau der Unbegabtesten herabgedrückt. In ihr werden also die Intelligenzen nicht addiert, sondern subtrahiert (s. Döring: Ps. d. Sch., S. 146 usw.).

In Schulklassen, die der individuell beseelten Gemeinschaft nahestehen oder sich wenigstens nach ihr hin entwickeln, finden wir auch immer ein erstaunlich feines Wertbeurteilungsvermögen, namentlich hinsichtlich solcher Kinder, die zu Führern gewählt werden, und solcher, die von der Klasse gemieden oder doch wenigstens nicht beachtet werden. Solche Klassen lassen sich nur von Kindern führen, die in wesentlichen Hinsichten dem Durchschnitt weit überlegen sind. Im allgemeinen legen sie bei der Wahl der Führer das größte Gewicht auf die moralischen Qualitäten (verträglich, gefällig, gerecht usw.) und sehen erst in zweiter Linie auf die Begabung. Nicht beachtet oder gar gemieden werden von den Klassen im allgemeinen solche Kinder, die durch ihre Veranlagung und ihr Verhalten das Gemeinschaftsleben gefährden (z. B. die Zänkischen, die Angeber, die Diebischen usw.) oder ihm doch gleichgültig gegenüberstehen (S. 102 ff.).

3. Klassengeist.

In jeder Schulklasse finden wir nun einen ganz bestimmten Klassengeist. Er tritt uns z. B. in Klassengewohnheiten entgegen. So berichtete z. B. ein Lehrer von seiner Klasse der Siebenjährigen: „Behält ein Schüler beim Betreten des Klassenzimmers die Mütze auf, so ruft regelmäßig die Klasse im Chor: „Spatzen gefangen.“

Je mehr sich solche Gewohnheiten durch dauernde Übung befestigen, desto leichter verbinden sie sich im Bewußtsein der Klasse mit der Vorstellung, der bloße Brauch bedeute etwas Berechtigtes und Zweckmäßiges. Die Klassengewohnheit wird damit zur Klassensitte. So berichtet z. B. eine Lehrerin,

wie die Feier ihres Geburtstages ganz gegen ihren Willen zur Klassensitte geworden ist, die sich immer wieder durchsetzt. „Schon Wochen vorher sage ich den Kindern, daß es streng verboten ist, einer Lehrkraft irgend etwas mitzubringen. Sie sehen mich ernst an, und ich denke: diesmal hat es gefruchtet. Komme ich dann an dem bewußten Tage in die Klasse, so ist es mäuschenstill, und ein gedeckter Tisch steht vor dem Pult. Ich will schelten, aber wenn ich dann in die erwartungsvollen, leuchtenden Gesichter sehe, bin ich entwaffnet. Dies ist der einzige Fall, wo die Klasse als Ganzes mir solidarisch einfach den Gehorsam verweigert“ (S. 127).

Verbindet sich nun mit solchen regelmäßigen Verhaltensweisen im Bewußtsein der Klasse die Vorstellung, ein solches Handeln werde als Pflicht von ihr gefordert, so reden wir von *Klassenmoral*. Und wir finden ganz allgemein, daß die der individuell beseelten Gemeinschaft nahestehenden Klassen eine hochwertige Moral besitzen. So fanden wir z. B. in einer Klasse der Acht- bis Neunjährigen folgende Beispiele: Ein Kind wird von der Lehrerin bei einer Betrügerei ertappt. Helle Empörung der Klasse. „Pfui, du hast kein gutes Herz.“ — „Du kommst in die Hölle.“ — „So etwas hätte der Herr Jesus nicht getan.“ Und die Klasse bittet die Lehrerin, den Sünder allein zu setzen, und eine Zeitlang will niemand mit ihm gehen. Sobald er aber Besserung zeigt, wird er von der Klasse wieder in die Gemeinschaft aufgenommen. — Ein anderer Junge zeigt dauernd Faulheit, macht wiederholt seine Rechenaufgaben nicht. Die Klasse ist empört und nimmt die Angelegenheit in ihre Hände. Vor Beginn des Unterrichts paßt sie ihm auf, schnallt ihm den Ränzel ab und sieht nach, ob er gerechnet hat oder nicht. Diese Kontrolle der Klasse wirkt: der Junge arbeitet seitdem mit größtem Fleiße. Der moralische Geist der Klasse hat ihn erzogen.

Verbindet sich im Bewußtsein der Klasse mit der Vorstellung vom Werte der Klassengemeinschaft das Streben, diesen Wert auch bei anderen anerkannt zu sehen, so reden wir vom *Ehrstreben* der Klasse und nennen den Inbegriff der Vorstellungen, die die Klassengemeinschaft im Bewußtsein anderer vorzufinden wünscht, die *Klassenehre*. Diese Klassenehre ist verletzt, wenn sich die Klasse in den Augen anderer irgendwie bloßgestellt fühlt. Und der Ehrenstandpunkt der Klasse erfordert es nun, solche Bloßstellung zu vermeiden. Es leuchtet ein, daß

Klassenehre und Klassenmoral sich nicht zu decken brauchen. Die Klassenehre sieht mehr auf den äußeren Schein, und einer Klasse kann — ihrer Moral gemäß — manches erlaubt sein, was der Ehrenstandpunkt verbietet. Wenn eine Klasse bei einer bestimmten Gelegenheit z. B. äußert: „Das mögen wir von unserer Klasse uns nicht sagen lassen“, so spricht daraus ein Ehrgefühl der Klasse, das nicht verletzt sein will.

Zu diesem Klassengeist gehören auch die gemeinsamen Gefühlserlebnisse und die gemeinsamen Überzeugungen. So haben viele, namentlich jüngere Klassen ihren ausgesprochenen „Klassenliebbling“, d. h. also ein Kind, das von allen gemeinsam geliebt wird. In einer gemischten Klasse war dies ein kleines Mädchen, das von den Knaben und Mädchen der Klasse gleichmäßig verhätschelt wurde. Jeder wollte mit ihm gehen. Die Knaben wollten es küssen. Man schenkte ihm Bilder und Obst. Und als es von der Schule abgegangen war, da bewahrt ihm die Klasse eine rührende Anhänglichkeit und schreibt ihm einen Brief.

Auch in der Liebe zum Lehrer und zur Lehrerin finden sich die Kinder oft genug zur Gemeinschaft zusammen, und die Klasse zeigt dann in Fällen von Krankheit des Lehrers rührendes Mitgefühl und zarteste Rücksichtnahme. Und jedem Lehrer ist es aus seiner Berufserfahrung bekannt, wie fein empfänglich die Klasse für die Stimmung ihres Lehrers ist, und wie stark sie durch sie beeinflusst wird.

Und fragen wir zum Schluß dieser kurzen Skizze, welche Art der Einwirkung von seiten des Lehrers auf die Klasse denn die für das Gemeinschaftsleben günstigste ist, so hören wir von allen berufenen Lehrpersonen übereinstimmend die Ansicht, daß man mit Ruhe und Geduld das meiste erreichen kann. Gleichmäßige, suggestiv wirkende Ruhe, die aus einer großen Geduld herauswächst, sind für die Klasse der Zauberschlüssel, der die besten Erfolge für das Gemeinschaftsleben erschließt. So schreibt eine Lehrerin: „Mit Ruhe lasse ich dem kleinen Geiste auch seine Ruhe. Bin ich gereizt, so ist die Klasse wie umgewandelt; alle scheinen dümmere.“ Und eine andere Lehrerin schreibt: „Meine Wirkung auf die Klasse war am stärksten, wenn ich den Kindern ruhig und klar die Sache auseinandersetzte, wenn ich sagte: versucht es mal so zu machen. Aber mit Schelten nicht; ja, sie waren wohl still, aber ohne Trieb.“

So hat also der Lehrer einen starken Einfluß auf die Ausgestaltung des Gemeinschaftslebens der Klasse, und von ihm hängt es in hohem Grade ab, ob sie sich in der Richtung zur beseelten Gemeinschaft entwickelt oder nicht. Diese Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers für den Bildungserfolg macht es nötig, daß auch sie zum Gegenstande psychologischer Forschung gemacht werde. Wir wenden uns also einer kurzen Betrachtung der Psychologie des Lehrers zu.

6. Abschnitt.

Psychologie des Lehrers.

1. Allgemeines.

Auch die Psychologie des Lehrers ist erst in den letzten Jahren ernstlicher in Angriff genommen worden. Zwar haben sich viele schöpferische Pädagogen auch zu diesem Thema geäußert; insbesondere haben sie festzustellen versucht, welche seelische Beschaffenheit der wirklich berufene Lehrer besitzen müsse. Aber sie gingen bei ihren Untersuchungen nicht von der lebendigen Erfahrung, sondern von einem vorher festgesetzten Begriffe aus, etwa dem Bildungsbegriffe, und entwickelten nun aus ihm das Wesensbild des idealen Lehrers. Sie haben mit diesem deduktiven Verfahren auch recht, insofern sie eben das Ideal des Lehrers entwickeln wollten. Denn dieses kann ihnen die Erfahrung niemals darbieten. Sie zeigt uns zunächst nur Tatsachen, die wir allerdings zum Gegenstande unserer Bewertung machen können. Aber ein sicheres Idealbild könnte doch nur gezeichnet werden, wenn der richtunggebende Ausgangsbegriff wirklich einwandfrei definiert wäre. Nun sind aber heute gerade die Grundbegriffe der Pädagogik lebhaft umstritten. Daraus folgt, daß auf deduktivem Wege ein allgemein anerkanntes Hochbild des berufenen Lehrers kaum erwartet werden darf.

Ein anderer Weg wäre der induktive, der von der Erfahrung ausgeht. Mit dieser Methode ließe sich zweifellos ein wichtiges Tatsachenmaterial zusammentragen, aus dem bedeutungsvolle Schlüsse gezogen werden könnten. Insbesondere könnte man die seelische Beschaffenheit solcher Lehrer und Lehrerinnen möglichst umfassend festzustellen versuchen, die nach dem Urtheil ihrer Schule (Leiter, Kollegen, Elternschaft) besonders gute Bildungserfolge erzielen. Und man könnte aus den Zügen, die sie gemeinsam haben, ein Bild zu zeichnen versuchen, das zwar nicht ein Idealbild im strengen, normativen Sinne wäre, aber jedenfalls ein Bild wirklich erfolgreicher und daher auch berufener Lehrer.

Diesen induktiven Weg ist der Verfasser gegangen und hat die Ergebnisse seiner Untersuchung niedergelegt in dem Buche:

Döring: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Leipzig 1925, Quelle u. Meyer. Auf sie wird sich der folgende kurze Abriß in der Hauptsache stützen.

Schon in der Einleitung wurde die notwendige Gliederung einer solchen Psychologie des Lehrers dargelegt. Sie hat nacheinander zu behandeln 1. das beobachtende und beurteilende Verhalten des Lehrers; 2. das unterrichtende Verhalten; 3. das erziehende Verhalten; 4. das Bild des berufenen Lehrers und der nachweisbaren Lehrertypen. Daß die hier genannten Verhaltensweisen in Wirklichkeit nicht nebeneinander hergehen, sondern in die Einheit des bildenden Verhaltens zusammengeschmolzen sind, daß sie nur für die wissenschaftliche Betrachtung durch künstliche Abstraktion isoliert worden sind, soll hier noch einmal ausdrücklich bemerkt werden.

2. Das beobachtende und beurteilende Verhalten.

Will der Lehrer die im Kinde angelegten Wertmöglichkeiten entfalten, so muß er sie zunächst erkennen. Er wird die kindlichen Äußerungen beobachten und aus ihnen auf die Anlagen schließen. Sein Ziel ist dabei, die kindliche Gesamtpersönlichkeit und ihre Äußerungen, insbesondere ihre Leistungen, richtig zu beurteilen. Wie weit ist nun der Lehrer dazu imstande? Welche Wege stehen ihm dabei zur Verfügung? Und welche Rolle spielt dabei die individuelle Beschaffenheit des Lehrers?

Um die kindliche Gesamtpersönlichkeit als Ganzheit zu erfassen, wird der Lehrer immer angewiesen bleiben auf seine Fähigkeit zur intuitiven Wesensschau. Er wird sich ganz frei dem Eindrucke der kindlichen Persönlichkeit hingeben. Mit Hilfe seiner einführenden Phantasie wird er aus den kindlichen Äußerungen, die er beobachtet, das kindliche Innenleben nachzugestalten versuchen. Und wenn er selbst noch innerlich jung geblieben ist, so wird es ihm wohl gelingen, ein kindgemäßes Bild zu entwerfen. Auf diesem Wege der freien Beobachtung und der inneren Anschauung (Intuition) wird er im günstigsten Falle den Kern des kindlichen Wesens und den allgemeinen Umriß seines Wesensbildes erfassen.

Will er nun aber dieses allgemeine Bild mit einzelnen Zügen füllen, so daß es in seiner individuellen Besonderheit immer deutlicher zutage tritt, so muß er sich der bewußten, willkürlichen

Beobachtung zuwenden und zwar der Einzelbeobachtung. Und da wird er leicht in die Gefahr geraten, daß er sich aus der Fülle der Einzelzüge nicht mehr zurechtfindet. Hier kann ihm nun die systematische Beobachtung an der Hand eines Schemas ausgezeichnete Dienste leisten.

In Lübeck hat der Verfasser — wie schon an anderer Stelle erwähnt wurde — mit einer Arbeitsgemeinschaft einen in freier Anlehnung an das Hamburger Vorbild entworfenen Beobachtungsbogen 1 Jahr lang ausprobt. Er wird nun seit fünf Jahren an allen Lübecker Volksschulen geführt und hat sich im allgemeinen gut bewährt. Er besteht aus einem Fragebogen für jeden Lehrer und einem Eintragungsbogen für jedes Kind. Der Fragebogen ist so angelegt, daß er den beobachtenden Lehrer zunächst dazu herausfordert, ein Gesamtbild des Kindes zu entwerfen, die Hauptzüge seines Wesens zu zeichnen, ehe die Einzelzüge beachtet werden. Beide Bögen mögen als Beispiel für ähnliche Schemata hier folgen. Der Eintragungsbogen ist die Abschrift eines wirklichen Bogens, zeigt also, wie er vom Lehrer geführt wird:

Beobachtungsbogen (Fragebogen).

Name des Kindes, Geburtstag und -jahr:

- I. a) Schule:
 - b) Lehrer:
- II. a) Beruf des Vaters:
 - b) Werden die Leistungen des Kindes durch die häuslichen Verhältnisse gefördert oder gehemmt? — Wodurch?
- III. a) Ist das Kind im allgemeinen gesund?
 - b) Hat es körperliche Gebrechen oder Sinnesfehler irgendwelcher Art?
- IV. a) Hat das Kind in allen Fächern gute Leistungen oder nur in einzelnen?
 - b) Welche sind das?
 - c) Wo befinden sich Schwächen?
 - d) Sind die guten Leistungen vorwiegend ein Ergebnis seines Fleißes oder hoher Allgemeinbegabung bzw. Sonderbegabung für die betreffenden Fächer, oder sind Fleiß und Begabung einigermaßen gleichmäßig daran beteiligt?
- V. Beobachtungen über die seelische Eigenart des Kindes.
 1. Allgemeine seelische Eigenart:
 - a) Ist das Kind mehr aktiv-schöpferisch oder mehr passiv-aufnehmend veranlagt? — Worin zeigt sich das? (Z. B. im Aufsatz, beim Zeichnen, Erzählen, Handwerken usw.)

- b) Welche Veranlagung tritt bei ihm am meisten hervor: die auf Erkennen gerichtete, die auf praktische Tätigkeit gerichtete oder die auf Einfühlen bzw. Darstellen gerichtete? — Worin zeigt sich das?
Welche tritt am wenigsten hervor?
2. **Gefühlsleben:**
- a) Gefühlserregbarkeit:
Ist das Kind vorwiegend:
schnell oder langsam erregbar?
stark oder schwach erregbar?
- b) Welche Triebfedern bestimmen vorwiegend sein Handeln?
Die Sucht nach Vorteil und Vergnügen? oder Pflichtgefühl? Wißbegierde? Trieb zur Selbständigkeit? Ehrgeiz?
Im Verhältnis zu anderen Menschen:
Selbstsucht oder Mitgefühl? Kameradschaftsgefühl? Herrschsucht oder hingebende Liebe? Hang zur Unterordnung?
- c) Zeigt das Kind Freude an der Arbeit? An körperlicher oder geistiger Anstrengung? Am Gelingen seiner Arbeit? Wird Niedergeschlagenheit beim Mißlingen beobachtet?
- d) Wird das Kind leicht verwirrt (z. B. bei Probearbeiten)? Werden dadurch seine Leistungen beeinflußt?
- e) Besondere Beobachtungen:
3. **Willensleben:**
- a) Charakter:
stark oder schwach? — fest oder schwankend? — aufrichtig oder unaufrichtig? — ehrlich oder unehrlich? — offen oder verschlagen? — zuverlässig oder unzuverlässig? (z. B. unpünktlich) — fleißig oder nicht fleißig? — strebsam oder gleichgültig?
- b) Handelt das Kind vorsichtig und überlegt? oder leichtsinnig, sorglos und unbedacht?
- c) Ist es selbstbewußt?
- d) Ist es imstande, in neuer Lage rasch zweckmäßige Entschlüsse zu treffen? (Geistesgegenwart.)
- e) Neigt es zu organisatorischer Betätigung? (Z. B. beim Anfassen einer Arbeit, zweckmäßiger Verteilung der Teiltätigkeiten, bei Anordnung von Spielen usw.)
- f) Strebt es danach, im Unterricht und Spiel Führer der Klasse zu sein?
- g) Wird es als Führer anerkannt?
- h) Wie verhält es sich gegen seine Klassengenossen? (Freundlich, verträglich, hilfsbereit, zänkisch, herrisch usw.)
- i) Besondere Beobachtungen:
4. **Arbeitsart:**
- a) Pfl egt das Kind im Vergleich zu seinen Klassengenossen schnell oder langsam zu arbeiten?

- b) Ist die Langsamkeit durch innere Gründe (z. B. durch die Anwendung besonderer Sorgfalt auf Schrift, äußere Form usw. der Arbeit, eingehende Vertiefung in den Stoff, Schwerfälligkeit) oder durch äußere Gründe (z. B. Sinnesfehler) zu erklären?
 - c) Hat das schnelle Arbeitstempo Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit zur Ursache, oder arbeitet das Kind auf Grund seiner eigentümlichen Begabung schnell?
 - d) Sind das Tempo und die Qualität der Arbeit gleichmäßig, oder schwanken sie?
 - e) Geht das Kind an die Lösung schwieriger Aufgaben selbständig heran, oder neigt es zur Inanspruchnahme fremder Hilfe?
 - f) Besondere Beobachtungen:
5. Ermüdbarkeit:
- a) Ermüdet das Kind leicht? Wann? Wodurch?
 - b) Bewirkt die Ermüdung Verlangsamung oder Verschlechterung der Leistung oder beides?
 - c) Erholt sich das Kind leicht?
 - d) Besondere Beobachtungen:
6. Aufmerksamkeit:
- a) Ist die Aufmerksamkeit des Kindes leicht oder schwer erregbar?
 - b) Zeigt das Kind mehr gesammelte (auf wenige Eindrücke zu sammengefaßte) oder mehr verteilte Aufmerksamkeit?
 - c) Ist die Aufmerksamkeit des Kindes ausdauernd oder leicht ermüdbar und ablenkbar?
 - d) Besondere Beobachtungen:
7. Beobachtungsfähigkeit:
- a) Ist das Kind zu ausgiebiger und vielseitiger Beobachtung fähig?
 - b) Beobachtet es selbständig?
 - c) Ist es zu genauer Wiederholung seiner Beobachtungen fähig, oder nimmt es unbewußt Veränderungen vor?
 - d) Besondere Beobachtungen:
8. Gedächtnis:
- a) Welchem Vorstellungstyp (visuellem, akustischem, motorischem, gemischtem) gehört das Kind nach der Art seines Lernens an?
 - b) Lernt es schnell, mittelschnell oder langsam?
 - c) Lernt es vorwiegend verstandesmäßig (dem Inhalte nach) oder mechanisch (dem Wortlaut nach)?
 - d) Ist sein Gedächtnis dauerhaft (d. h. behält es das Gelernte lange Zeit im Gedächtnis)?
 - e) Ist sein Gedächtnis treu (d. h. behält es das Gelernte genau im Gedächtnis)?
 - f) Hat es für ein bestimmtes Gebiet ein besonderes Gedächtnis (z. B. Zahlen-, Namen-, Formen-, Farben-, Personen-, Ortsgedächtnis)?
 - g) Besondere Beobachtungen:

9. Phantasie:

- a) Ist das Kind phantasiebegabt oder nüchtern?
- b) Hat es eine freischöpferische oder mehr nachschaffende Phantasie?
- c) Wirkt seine Phantasiebegabung nachteilig auf gewisse Leistungen? Leidet z. B. die Zuverlässigkeit und Treue der Beobachtung des Kindes durch phantasievollere Zutat und Entstellungen?
- d) Zeigt das Kind eine krankhafte, schweifende Phantasie, die sich in haltloser Träumerei, Phantasieflügen usw. äußert?
- e) Besondere Beobachtungen:

10. Denken:

- a) Faßt das Kind schnell oder langsam auf?
- b) Stellt es selbständig sinnvolle Fragen?
- c) Ist es zu selbständiger Beurteilung fähig, oder nimmt es fremde Urteile ungeprüft hin?
- d) Äußert es eigene Gedanken?
- e) Erfasst es rasch die Hauptsache, den Zusammenhang, oder beobachtet es mehr die Einzelheiten und Teile und untersucht diese genau?
- f) Ist es imstande, Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden?
- g) Bemerkt es schnell Fehler?
- h) Ist es zur Selbstkritik fähig?
- i) Ist seine Intelligenz (= Fähigkeit, sich mit Hilfe seines Denkens an neuartige Aufgaben anzupassen) im Verhältnis zu seinen Klassengenossen: sehr gut — gut — mittelmäßig — mangelhaft?
- k) Zeigt sich seine Intelligenz mehr bei anschaulich-praktischer Betätigung oder mehr bei abstrakt-theoretischer Betätigung?
- l) Äußert sich seine Intelligenz mehr beim zergliedernden (analytischen) Denken oder mehr beim aufbauenden (synthetischen) Denken?
- m) Zeigt das Kind gelegentlich die Neigung, sich selber Aufgaben für seine Intelligenzbetätigung zu stellen, oder wartet es immer erst auf die Anregung von außen?
- n) Besondere Beobachtungen:

11. Sprachlicher Ausdruck:

- a) Ist die Sprache des Kindes reich an verschiedenen Wörtern, Ausdrücken und Wendungen? Oder werden beständig dieselben wiederholt?
- b) Ist seine mündliche oder schriftliche Darstellung: anschaulich oder unanschaulich — phantasievoll oder nüchtern — reich oder wenig gegliedert — natürlich oder geziert — im allgemeinen richtig oder stark fehlerhaft — gewandt oder schwerfällig — zusammenhängend oder zusammenhanglos?
- c) Zeigt sein sprachlicher Ausdruck einen persönlichen Stil, oder wirkt er unpersönlich?

- d) Fällt dem Kinde der sprachliche Ausdruck im allgemeinen leicht oder schwer?
- e) Besondere Beobachtungen:
12. Besondere Interessen und Talente:
- a) Sind besondere Schulfächer beliebt oder unbeliebt? Welche?
- b) Liegen für die Vorliebe oder Abneigung besondere Gründe vor?
- c) Hat das Kind besondere Neigungen und Interessen außerhalb der Schule?
- d) Wie bekunden sich diese Neigungen?
- e) Liest das Kind aus eigenem Antriebe?
- f) Was liest es?
- g) Wie liest es? (Verschlingt wahllos, was es erreichen kann? Wählt sorgfältig aus? Liest wiederholt dasselbe?)
- h) Hat das Kind Sonderbegabungen (z. B. für Zeichnen, Malen, Bauen, Basteln, Musik usw.)?
- i) Ist die Handgeschicklichkeit des Kindes gut — mittelmäßig oder mangelhaft?
- k) Besondere Beobachtungen:

Beobachtungsbogen (Eintragungsbogen).

Grundsatz: Nur was wiederholt beobachtet worden ist und als völlig gesichert gelten kann, darf in den Beobachtungsbogen eingetragen werden. Besser eine Lücke, als eine unzutreffende Eintragung.

Name des Kindes usw.

	1. u. 2. Schuljahr	3. u. 4. Schuljahr	5. u. 6. Schuljahr	7. u. 8. Schuljahr
I. Schule:				
Lehrer:				
II. Beruf des Vaters:				
Häusliche Verhältnisse:	Der Junge arbeitet im Hause ziemlich selbständig	Im letzten Jahre macht W. seine Arbeiten „lieber“ allein.(!) (S. 11 !)		
III. Gesundheitliche Verhältnisse	blaß, doch im allgemeinen gesund	kurzsichtig (die Eltern wollen keine Brille für W.) — blutarm, sonst ohne Bedenken. Dr. S. . . .		
IV. Schulleistungen	gewissenhaft, fleißig, Begabung und Fleiß erzielen gute Leistungen. Ruhiger, sicherer Rechner	guter Fortschritt zu durchaus selbständigen Leistungen		

Beobachtungen über die seelische Eigenart des Kindes.

	1. u. 2. Schuljahr	3. u. 4. Schuljahr	5. u. 6. Schuljahr	7. u. 8. Schuljahr
1. Allgemeine seel. Eigenart		passiv-aufnehmend — sehr genau:Erkennen!		
2. Gefühlsleben	im Anfang schüchtern, ängstlich hängt zwar am Lehrer, doch kritisch	schnell erregbar Wißbegier und Trieb zur Selbstständigkeit sind beherrschend ein gutes Kameradschaftsgefühl hat W. er zeigt Freude an der Arbeit und am Erfolg er ist bei Probearbeiten leicht erregt; trotzdem werden sie gut		
3. Willenslebens	hält sich in der Klasse und auf dem Hofe zurück vorsichtig!	Charakter: fest, ganz aufrichtig, fleißig, strebsam W. handelt sehr ruhig, vernünftig gegen Mitschüler freundlich, strebt nicht, Führer zu sein		
4. Arbeitsart	im 1. u. 2. Jahre nervös-zittrige. Handschrift, trotzdem W. langsam schreibt hin und wieder Hilfe bei schwereren Aufgaben	schreibt jetzt ruhiger und flotter, hat keine Neigung zur Flüchtigkeit arbeitet lieber ganz allein, da Fehler (mir, mich) angeblich Schuld der Hülfe sind!		
5. Ermüdbarkeit		ermüdet schwer (leicht nervös?)		
6. Aufmerksamkeit	leicht erregbare Aufmerksamkeit	auch verteilte A. nicht abgelenkt		
7. Beobachtungsfähigkeit	beobachtet mehr als die Mitschüler	W. hat Freude an eigenen Beobachtungen, die in Einzelheiten genau sind		
8. Gedächtnis	lernt leicht, behält gut	lernt schnell, verstandesmäßig das Gedächtnis ist dauerhaft und treu		

	1. u. 2. Schuljahr	3. u. 4. Schuljahr	5. u. 6. Schuljahr	7. u. 8. Schuljahr
9. Phantasie	keine lebhaft Phantasie beobachtet	W. ist eher nüchtern als phantasievoll; beim Sätze bilden fehlt es ihm oft an Stoff, an Ein- fällen		
10. Denken	W. fällt durch überlegtes Fragen auf	W. faßt schnell auf, stellt er- gänzende Fragen, forscht weiter; er überzeugt sich gern selbst. Sieht einen unglaublich an, solange er etwas nicht ver- standen hat. Will den Grund wissen, fragt bohrend weiter Intelligenz: sehr gut bis gut Analytiker Eigene Auf- gaben: selten!		
11. Sprachlicher Ausdruck	Der sprachliche Ausdruck ist nüchtern, sonst richtig, zu- sammenhängend. — Fehler bei d. 3. u. 4. Fall; Diktate aber recht gut!	Da im Hause kein fehlerfreies Deutsch ge- braucht wird, so hat W. es nicht leicht. Er merkt sich Fehler genau W. strebt als selbstverständ- lich danach, fehlerfrei zu schreiben u. zu reden		
12. Besondere Interessen und Talente		Anregung vom Hause fehlt. Ei- genes Wollen ist da. (W. sucht an Sonntagen auf allein. Spazier- gängen durch die Stadt u. Vor- städte seine Kenntnisse zu er- weitern.) Leider sorgen die Eltern nicht für Bücher; W. ist auf die Tageszeitung an- gewiesen		

Der Leser wird aus der inneren Zusammenstimmung aller dieser Eintragungen ersehen, daß hier ein sehr guter

Beobachter ein einheitliches Bild des betreffenden Kindes gezeichnet hat.

Der Verfasser hat nun bei seinen Untersuchungen auch Experimente angestellt, die einen Vergleich des Wertes der freien und der gebundenen Beobachtung ermöglichen, und er ist zu dem Ergebnis gekommen (S. 106): „Die freien Charakteristiken haben ohne Zweifel vor den gebundenen die innere Geschlossenheit, die einheitliche Bezogenheit aller Merkmale auf den Persönlichkeitskern voraus. Sie sind im allgemeinen entstanden aus der lebendigen Anschauung des Ganzen. Man fühlt bei den meisten, daß jeder der angegebenen Züge dem Beurteilenden bedeutsam erscheint, daß hinter ihm persönliches Erleben und Erleiden steht. Aber eben diese starke Gefühlsbeteiligung bringt die Gefahr nahe, daß das Bild der Persönlichkeit einseitig gefärbt wird, daß es zu einfach und geradlinig erscheint.“

Die gebundenen Charakteristiken sind im Verhältnis zu den freien viel nüchterner. Wenn sie auch — entsprechend den Richtlinien des Beobachtungsbogens — zunächst auf ein Gesamtbild dringen, so spüren wir doch im Fortgange der Beurteilung nicht die dauernde Bezugnahme auf den Persönlichkeitskern. Wir gewinnen leicht den Eindruck, als ob hier durch Zusammensetzung aus Elementen das Wesensbild eines Menschen aufgebaut werden soll. So sehen wir zwar Genauigkeit im einzelnen, vermissen aber leicht die Wahrheit im ganzen.“

Aus diesem Verhältnis ergibt sich, daß beide Methoden sich ergänzen. Das durch freie Beobachtung intuitiv gewonnene Gesamtbild wird durch systematische Beobachtung mit vielen wichtigen Einzelzügen ausgestattet. Die Lösung liegt also nicht im entweder — oder, sondern im sowohl — als auch.

Das Lehrerurteil über die kindliche Gesamtpersönlichkeit wird nun stark beeinflusst durch die Tatsache, daß diese Beurteilung sehr wesentlich abhängt von der seelischen Eigenart des Lehrers. Und zwar scheinen nach den Untersuchungsergebnissen des Verfassers folgende Beobachtungstypen für das Ergebnis der Beurteilung von Bedeutung zu sein:

a) Der subjektive und der objektive Typ. Der erstere läßt sich leicht durch Sympathie oder Antipathie bestimmen. Er tritt auf in den Spielarten des mehr optimistisch oder des mehr pessimistisch eingestellten Beobachters.

b) Der phantasie- und gefühlsmäßig oder der mehr verstandesmäßig beobachtende Typ. Der erstere dringt mehr auf das Gesamtbild und die Hauptlinien des kindlichen Wesens. Der letztere zielt mehr auf die Einzelmerkmale.

c) Der synthetische und der analytische Typ, die sich mit den Typen unter b eng berühren.

d) Der praktische und der theoretische Typ. Der erstere hält sich an die tatsächlich gegebenen Lebensäußerungen des Kindes und will lediglich aus ihnen das Wesensbild erdeuten. Der theoretische Typ will diese Deutung begründen und vertiefen durch Anwendung wissenschaftlicher Hilfsmittel.

Die seelische Eigenart des Lehrers wird sich nun ganz allgemein in der Richtung geltend machen, daß er mehr oder weniger, bewußt oder unbewußt die Kinder im Lichte seiner eigenen Gesetzmäßigkeit sieht. Die strukturverwandten wird er also viel besser und richtiger verstehen als die strukturfremden.

Soll der Lehrer kindliche Leistungen beurteilen, so sind zwei Wege möglich: 1. Er zensiert die Leistungen, d. h. er bestimmt ihren Wert durch Vergleich mit den Leistungen der anderen. Den Maßstab der Zensur geben also die Leistungen der anderen. 2. Er charakterisiert die Leistung, indem er sie mißt an der Leistungsfähigkeit des betreffenden Kindes.

Der Verfasser hat nun die Zuverlässigkeit der Zensur dadurch geprüft, daß er dieselben mündlichen und schriftlichen Leistungen von einer Anzahl Lehrer und Lehrerinnen zensieren ließ. Diese Zensuren fielen höchst verschieden aus. Der eine zensiert eine Leistung mit 1, die ein anderer mit 4 zensiert. Der Wert der Zensur, der schon unter dem Gesichtspunkte des Bildungsgedankens als sehr fraglich erscheint (S. 187 ff.), wird durch diese subjektive Bedingtheit zu Null, ja zu einer negativen Größe herabgedrückt. Aus dieser Erkenntnis heraus hat die an den Untersuchungen beteiligte Arbeitsgemeinschaft der Lübecker Oberschulbehörde folgenden Vorschlag gemacht: „Es ist anzustreben, daß die Lehrpersonen statt der üblichen Zensuren, in denen das Verhältnis der in den einzelnen Fächern erzielten kindlichen Leistungen zueinander zum Ausdruck kommen soll, kurze Charakteristiken geben, in denen mehr das Verhältnis der Leistungen des Kindes im allgemeinen zu seiner Leistungsfähigkeit ausgedrückt wird.“

Also: Zeugnisse sollen gegeben werden! Aber nicht Zensuren, sondern Charakteristiken! Das muß ganz besonders für solche Leistungen gefordert werden, in denen sich das individuell Besondere, also Unvergleichbare, der kindlichen Persönlichkeit deutlicher ausdrückt, z. B. für den deutschen Aufsatz. Die Lübecker Gemeinschaftsschule gibt nur solche Charakteristiken, die übrigen Volksschulen haben wenigstens für die untersten Jahrgänge die Zensuren abgeschafft. Natürlich muß der Lehrer die kindliche Leistung am Schlusse des Jahres oder in kürzeren Abständen auch zum Klassenziel in Beziehung setzen und feststellen, ob das Kind es erreicht oder nicht. Eine Bezugnahme aber auf die Leistungen der anderen, also eine Zensur, ist weder nötig noch auch in wirklich gerechter Weise möglich.

Nur in einem Falle macht sich ein Vergleich zwar nicht der Leistungen, wohl aber der Leistungsfähigkeit der Schüler untereinander nötig: im Falle der Auslese beim Übergang aus der Grundschule in gehobene Schulen. Denn es sollen nur die Begabtesten ausgelesen werden. Daß in Lübeck dabei die Intelligenzprüfungen eine wichtige, wenn auch nicht die ausschlaggebende Rolle spielen, wurde schon an anderer Stelle ausgeführt. Würde die Auslese der Intelligentesten nur mit Hilfe der Intelligenzschätzung durch den Grundschullehrer bewirkt, so würde man — wie Verfasser durch Versuche nachgewiesen hat (S. 120 ff.) — schweren Mißgriffen ausgesetzt sein. Denn solche Schätzungen sind schon sehr unsicher für die Schüler derselben Klasse und bieten keine Möglichkeit, die Schüler verschiedener Klassen und Schulen miteinander zu vergleichen und in eine Rangreihe einzuordnen. Das ermöglichen nur die Intelligenzprüfungen.

Für die endgültige Auslese, bei der ja außer der Intelligenz auch die Charaktertüchtigkeit und die Produktivität der Kinder berücksichtigt werden sollen, spielt das Urteil der abgebenden Schule, wie es im Beobachtungsbogen und in den Zeugnissen niedergelegt ist, in Lübeck die entscheidende Rolle. Dem Ausleseausschuß — der aus folgenden Mitgliedern besteht: Schulrat, Kreisarzt, Verfasser als Psycholog, zwei Vertreter (Dame und Herr) der Volksschulen, ein Vertreter der Mittel-, ein Vertreter der höheren Schulen, zwei Vertreter der Elternschaft (die zugleich Mitglieder der Oberschul-

behörde sind) — liegen für die endgültige Entscheidung über die Auslese vor: 1. Der Beobachtungsbogen des betreffenden Kindes. 2. Seine Zeugnisse während der Grundschuljahre. 3. Ein Gutachten des Schularztes. 4. Der Wunsch der Eltern bezüglich der zu wählenden Schule. 5. Das Ergebnis der Intelligenzprüfungen.

Zusammenfassend darf wohl gesagt werden, daß das beobachtende und beurteilende Verhalten des Lehrers für seine Bildungsarbeit eine recht bedeutsame Rolle spielt, den Bildungserfolg stark beeinflusst. Darum muß gefordert werden, daß jeder Lehrer die wertvollen Hilfsmittel, die ihm insbesondere die neuere Psychologie bietet, zur Vertiefung seiner Beobachtungs- und Beurteilungsergebnisse fruchtbar mache.

3. Das unterrichtende Verhalten.

Die Psychologie des Lehrers hat nun auch die Aufgabe, die Unterrichtsweise in den einzelnen Fächern psychologisch zu begründen. Sie muß sich dabei stützen auf die Ergebnisse der psychologischen Analyse der in diesen Fächern vom Kinde verlangten geistigen Akte, z. B. des Anschauens, des Lesens, des Schreibens, des Rechnens. Hier hat die psychologische Forschung, insbesondere die experimentelle Psychologie, schon wichtige Vorarbeit geleistet. An sie knüpft nun die Psychologie der Didaktik an. Da im Rahmen eines zusammenfassenden Lehrbuches nur das Wesentliche geboten werden kann, so wollen wir uns hier auf eine kurze Darstellung der Psychologie des Anschauungs-, Lese-, Schreib- und Rechenunterrichts beschränken. Im 3. Bande von Meumanns Vorlesungen findet der Leser eine ausführliche Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse.

Daß aller Unterricht von der *A n s c h a u u n g* ausgehen müsse, gilt seit Pestalozzi als ein Axiom der Pädagogik. Darum wird gerade in den jüngsten Jahrgängen das größte Gewicht auf den *A n s c h a u u n g s u n t e r r i c h t* gelegt (vgl. weiter unten das über den Gesamtunterricht Gesagte). Sein Ziel ist, den Kindern zunächst einen genügend großen Vorrat an klaren, deutlichen, anschaulichen Vorstellungen von Gegenständen und Vorgängen zu vermitteln, die dann für die höheren geistigen Akte als Material dienen können. Schon bei der Besprechung der *W a h r n e h m u n g e n* ist entwickelt worden, daß an jeder Anschauung (Wahrnehmung) beteiligt sind: Empfindungen, die räumliche und zeitliche Auffassung derselben, assoziative Verknüpfung mit

früheren Eindrücken, Akte des Aufmerkens und des Denkens. Und gerade die Anschauungsexperimente (insbesondere die Aussageversuche Sterns) haben gezeigt, daß für die Gewinnung klarer und deutlicher Anschauungen die dargebotenen Sinnesreize viel weniger wichtig sind als die denkende Verarbeitung, die kategoriale Auffassung derselben. Wir haben schon verschiedentlich die von Stern festgestellte Gesetzmäßigkeit erwähnt, daß die Kinder in der geistigen Eroberung der Welt eine ganz bestimmte Phasenfolge: Substanz-, Aktions-, Merkmal- und Relationsstadium durchmachen. Das Kind sieht nicht das, was vor seine Augen gebracht wird, sondern das, worauf entsprechend seinem Entwicklungsstadium seine Aufmerksamkeit, sein Wille gerichtet ist. Es liest sich das ihm Entsprechende aus. Dabei ist sein Denken in mehrfacher Richtung beteiligt: einmal insofern das Kind die Wahrnehmungsinhalte gegenständlich auffaßt, also denkt; weiter insofern es die aufgefaßten Inhalte den entsprechenden Kategorien: Substanz usw. unterordnet; und schließlich insofern es die so gewonnenen Inhalte zu seinem sonstigen Wissen in Beziehung setzt. Dabei ist es geneigt, neue Eindrücke nach der Analogie der schon bekannten aufzufassen, also das Neuartige zu übersehen durch zu starkes Betonen der Ähnlichkeit mit Bekanntem.

Der Anschauungsunterricht hat nun auf diese Tatsachen Rücksicht zu nehmen. Er darf den Kindern die aufzufassenden Gegenstände nicht einfach vor die Sinne stellen, sondern muß ihre denkende Erarbeitung vermitteln. Das geschieht am besten auf dem Wege des Arbeitsunterrichts, indem man die Kinder die Gegenstände ihrer Anschauungen möglichst selber hervorbringen: zeichnen, modellieren läßt und dabei ihr Denken herausfordert. Auch Anleitungen zum Beobachten können nützlich sein. Nur müssen sie auf die kindliche Entwicklungsstufe Rücksicht nehmen. Das Kind kann sich nichts erarbeiten — auch durch Arbeitsunterricht nicht — wofür es noch nicht reif ist. Durch Erziehungsversuche ist festgestellt worden, „daß zwar die intelligenteren Kinder durch Anleitung zum richtigen Gebrauch mancher Gesichtspunkte gelangen, auf die sie nicht spontan verfallen, daß aber die unbegabten dabei ganz versagen, und auch die begabteren beobachten am besten nach den Gesichtspunkten, die ihrer Entwicklungsstufe entsprechen; die künstlich angelernten, normalerweise erst

später eintretenden Gesichtspunkte gehen auch rasch wieder verloren“ (Meumann: Abriß der exp. Päd., Leipzig 1914, Engelmann, S. 325).

Die psychologische Analyse des Leseaktes hat gezeigt, daß zwischen dem Lesen des Erwachsenen und dem des Kindes recht erhebliche Unterschiede bestehen, die der Lehrer kennen und beim Leseunterricht berücksichtigen muß. Sehen wir uns zunächst den Leseakt des Erwachsenen an!

Schon vor etwa 40 Jahren wurde durch Versuche festgestellt, daß sich beim Lesen das Auge nicht gleichmäßig fortbewegt, sondern in einzelnen, sehr schnellen Ruckbewegungen, nach denen eine kurze Pause eintritt. Und zwar macht das Auge — je nach der Geübtheit des Lesers und der Schwierigkeit des Textes — zwei bis sieben solcher Bewegungen auf einer Zeile und geht dann in flachem Bogen zur nächsten Zeile über. Diese Bewegungen sind so schnell, daß es zu eigentlichen deutlichen Gesichtsvorstellungen der Wörter dabei nicht kommen kann. Das eigentliche Lesen muß also in den Pausen stattfinden. Als man durch Versuche prüfte, was wir bei diesem Lesen nun wirklich wahrnehmen, da ergab sich, daß wir keineswegs alle einzelnen Buchstaben auffassen, sondern — bei geläufigem Text — nur Wortgesamtbilder bzw. die optische Gliederung der Wörter (den optischen Rhythmus der Buchstaben), bei schwierigem Texte die dominierenden Buchstaben, wobei auch das indirekte (seitliche) Sehen stark mitwirkt. Dabei werden die für den Bedeutungszusammenhang wichtigen Worte innerlich flüchtig mitgesprochen, wodurch der Gedankenfortschritt markiert und das Verstehen des Sinnes des Textes erleichtert wird. Dieses Sinnverstehen kommt nicht dadurch zustande, daß die Einzelvorstellungen aneinandergereiht werden, sondern daß der Gesamtsinn des Satzes aufgefaßt wird. Dabei liest der erwachsene Mensch sehr viel und zwar meistens richtig in den Text hinein, was er nicht deutlich wahrgenommen hat, was er aber nach dem Zusammenhang erwarten konnte. Nur selten kommen bei ihm „Lesefehler“ vor, d. h. er liest Worte, die gar nicht im Texte stehen. Ein Vergleich solcher Lesefähigkeiten zeigt, daß es typische Unterschiede, sog. „Lesetypen“, gibt: 1. den raschen und langsamen Leser; 2. den stockenden und fließenden Leser; 3. den typischen Verleser und den objektiv

treuen Leser; 4. den fixierenden und den fluktuierenden Leser.

Das Kind zeigt demgegenüber recht beträchtliche Verschiedenheiten. So liest das ungeübte Kind rein buchstabierend, nicht in Gesamtbildern wie der Erwachsene. Es setzt also das Wort und den Satz aus Elementen (Buchstaben) zusammen. Es ist weiterhin absolut gebunden an das innere Sprechen, während der Erwachsene doch nur die wichtigsten Wörter flüchtig mitspricht. Dadurch wird das kindliche Lesen wesentlich verlangsamt. Dabei ist die optische Auffassung beim Kinde noch flüchtiger als beim Erwachsenen, sein Lesen noch stärker erratend. Und weil sein Wortschatz ja viel geringer ist, so kommen bei ihm öfter Lesefehler (also falsches Erraten) vor als beim Erwachsenen. Das wird auch dadurch unterstützt, daß das Kind den Sinn des Satzes mehr durch Aneinanderreihen von Individualvorstellungen als durch das „verkürzte Vorstellen“ des Erwachsenen zu erfassen sucht. Allerdings treten diese deutlichen Unterschiede schon im 3. Lesejahre stark zurück. So findet sich vom elften Lebensjahre an bei guten Lesern der Volksschule kein buchstabierendes Lesen mehr, sondern schon das Lesen in Gesamtbildern und Einheiten. Voraussetzung für ein fehlerfreies Lesen bleibt dabei immer eine möglichst genaue optische Auffassung des Textes.

Nach welcher Methode soll nun der Lehrer die Kinder das Lesen lehren? Soll er analytisch vorgehen oder synthetisch, d. h. soll er vom Wortganzen ausgehen und es in seine Elemente auflösen lassen, oder soll er von den Elementen (Buchstaben) ausgehen und aus ihnen Worte und Sätze zusammensetzen lassen? Beide Methoden haben ihre Vorzüge und Nachteile. Meumann führt folgende Vorteile der analytischen Methode an (S. 348): „1. Der rein mechanische Teil des Lesens und Schreibens, das isolierte Erlernen der Wortelemente fällt weg oder wird wenigstens sehr verkürzt. 2. Der Schüler lernt sofort den Zweck und die Bedeutung des Lesens (und Schreibens) kennen: daß er mit „Zeichen“ für bestimmte Wortbedeutungen zu tun hat. 3. Infolgedessen wird vermieden, daß die ersten Schulbücher sogleich eine Quelle der Unlust und eine Sache des mechanischen Drills werden, indem der Schüler sofort sinnvolle und interessante Stoffe liest. 4. Die analytischen Methoden führen schneller zu dem Entwicklungsziel des

kindlichen Lesens, zu dem Lesetypus des Erwachsenen, weil sie sogleich ein Wortganzes lesen lassen. 5. Das Lesen wird schneller erlernt als bei den synthetischen Methoden“ (S. 348). Als Nachteile führt Meumann an: a) Durch die analytische Methode wird die genaue Aneignung der Elemente des Stoffes nicht garantiert. b) Diese Methode ist namentlich in großen Klassen viel schwieriger durchzuführen als die synthetische.

Für die synthetische Methode gelten die umgekehrten Vor- und Nachteile. Ihr großer Vorzug ist, daß durch sie Sicherheit in der Beherrschung der Elemente erreicht wird, die doch nach Meumanns Ansicht die Grundlage der ganzen späteren Lese-, Schreib- und Sprachleistungen ist. Und so empfiehlt er die Vereinigung der beiden Methoden in der Form, „daß mit detaillierten Übungen in der lautlichen Analyse der Worte begonnen wird, die durch phonetische Belehrungen zu unterstützen ist; daß diese lautliche Analyse von einer parallelen optischen Zergliederung des entsprechenden Wortbildes begleitet wird, dann aber die synthetische Methode mit solcher Genauigkeit und Gründlichkeit eintritt, als wenn die vorausgehenden analytischen Übungen nicht dagewesen wären, damit die genaue Erfassung der Elemente garantiert wird“ (S. 349).

Wir wenden uns nun dem Schreibakt zu. Seine psychologische Analyse hat ergeben, daß sich unter den Erwachsenen zwei Typen unterscheiden lassen: der männliche und der weibliche Typ. Der männliche Typ schreibt mit stärkerem Druck, etwas langsamer und mehr in „Gesamtimpulsen“ als der weibliche Typ. Der Druck ist dynamisch-rhythmisch nach bestimmten Gesetzen so verteilt, daß in jedem Wort an einer Stelle der Hauptdruck (Druckmaximum) liegt — bei einigen Personen mit Vorliebe am Anfang, bei anderen am Ende des Wortes — und die anderen Druckstärken sich ihm rhythmisch gesetzmäßig unterordnen. Mit erhöhter Schreibgeschwindigkeit steigert sich beim männlichen Typ der Druck.

Der weibliche Typ schreibt schneller, mit schwächerem Druck und nicht so vollkommen in Gesamtimpulsen. In jedem Wort gibt es bei ihm meist mehrere Druckmaxima. Bei erhöhter Geschwindigkeit nimmt der Druck ab.

Wie liegen nun die Verhältnisse beim Kinde, insbesondere beim Schreibanfänger? Bei ihm gibt es in der Regel in den Wörtern kein Druckmaximum; alle Buchstaben werden mit

gleichem Druck geschrieben. Es gebraucht mehr Zeit als der Erwachsene und schreibt alle Striche annähernd mit der gleichen Geschwindigkeit, während beim Erwachsenen an bestimmten Stellen des Wortes und der Buchstaben eine erhöhte Schreibgeschwindigkeit eintritt. Das Kind schreibt auch nicht in Gesamtimpulsen, sondern entsprechend der Zahl der Buchstaben oder sogar der Striche in lauter Einzelimpulsen. Und während der Erwachsene der Schrift mit den Augen nur im groben folgt, so das Kind in allen Einzelheiten. Dabei eilt das innere Sprechen bei allen Menschen, das innere Hören bei vielen Menschen dem Schreiben voran. Je mehr nun das Kind im Schreiben geübt wird, desto mehr nähert es sich dem Typ des Erwachsenen: seine Schrift wird schneller, es schreibt mehr und mehr in Gesamtimpulsen. Und darin besteht das Ziel des Schreibenslernens, „daß der bloße Willensimpuls zum Schreiben und die Vergegenwärtigung der Bedeutungsvorstellungen automatisch das Schreiben der Buchstaben in korrekter Form herbeiführen können“ (S. 360), daß sich also mit der Vorstellung des zu schreibenden Wortes unmittelbar die Vorstellung der Schreibbewegungen und das optische Bild der Buchstaben assoziiert. Darum muß die Übung im Schreiben, also der Schreibunterricht, den Hauptnachdruck auf die Ausbildung genauer optischer Formvorstellungen und ihrer möglichst direkten automatischen Zuordnung zu den Schreibbewegungen legen.

Eine besondere Beachtung verdient die Erlernung der Orthographie, d. h. die Frage: „Wie lernt das Kind nicht nur überhaupt Worte zu schreiben, sondern sie so zu schreiben, wie ein konventionell festgelegtes Rechtschreibsystem es verlangt?“ (S. 365). Unser gegenwärtiges System ist das Ergebnis eines Kompromisses zwischen verschiedenen Prinzipien (1. phonetisches Prinzip: alle Wörter so schreiben, wie sie gesprochen werden; 2. historisches Prinzip: so schreiben, daß die historische Entwicklung der Sprache zum Ausdruck kommt; 3. etymologisches Prinzip: für die Schreibweise ist die Etymologie, d. h. die Abstammung der Wörter, maßgebend; 4. logisches Prinzip: gleichklingende Wörter, die verschiedene Bedeutung haben, müssen verschieden geschrieben werden). Durch welche Methoden kann man nun die Recht-

schreibung den Kindern am wirksamsten einlernen? Lernen sie sie am leichtesten, wenn sie die rechtzuschreibenden Wörter vorher nur hören? Oder ist wirksamer ein vorhergehendes Hören und Sprechen? Oder der Anblick der Wörter? Oder die Schreibbewegung? Oder das Auswendiglernen orthographischer Regeln? Aus den Versuchen, die z. B. Lay durchgeführt hat, ergab sich: für das Erlernen der Rechtschreibung hat das Abschreiben und das Sehen mit lautem Sprechen den besten Erfolg. Also: Schreiben, Sehen und Hören müssen zusammenwirken, um den größten Einprägungserfolg zu erzielen. Meumann fordert vom psychologischen Standpunkte aus vom Rechtschreibungsunterricht: 1. gründliche allgemein-sprachliche Bildung des Schülers; 2. gründliche lautliche und lautlich-motorische Wortkenntnis; 3. Einprägen des Wortgesichtsbildes.

Wir wenden uns zum Schluß der Analyse des Rechnens und der daraus sich ergebenden psychologischen Grundlegung des Rechenunterrichts zu. Seine Bedeutung für das Volksganze ist am nachdrücklichsten durch Pestalozzi hervorgehoben worden, der das Rechnen als das zahlenmäßige Element der Anschauung behandelte und der Begründer der anschaulichen Rechenmethode geworden ist. Auf ihn und seine Methode der Zahlenversinnlichung (Strichtabellen und Bruchtabellen) stützen sich noch die Vertreter der Anschauungsbildermethode, die also den Kindern die Zahlen bildlich-anschaulich nahebringen. Ihnen stehen heute noch die Vertreter der Zählmethode gegenüber, die im Rechenunterricht vom Zählen ausgehen. Die ersteren wenden sich also mehr ans Auge, die letzteren mehr ans Ohr. Welche Methode den Vorzug verdient, läßt sich nur entscheiden, wenn man über die beim Rechnen ablaufenden psychischen Prozesse Klarheit gewonnen hat.

Unsere erste Frage lautet: Wie und wann entwickelt sich denn im Kinde das Zahlenverständnis? Wir haben diesen Punkt schon kurz berührt bei der Besprechung der Begriffsbildung und hörten dort, daß das Zählen beim Kinde mit dem bewußten Aneinanderreihen gleicher Gegenstände einsetzt. Durch neuere Untersuchungen (Decroly, Degand, Descoedres, Beckmann) ist ziemlich sicher festgestellt worden, daß die Kinder im Durchschnitt

im Alter von $3\frac{1}{2}$ Jahren die Anzahl 2 beherrschen, mit 4 Jahren die Anzahl 3, mit 5 Jahren die Anzahl 4. Am schnellsten schreitet die Entwicklung der Zahlfähigkeit um das Alter 4 fort, sobald also das Kind über die Unterscheidung von 1 und 2 hinauskommt. „Sobald die 3 „erobert“ ist, ist augenscheinlich auch der Weg zu den höheren Anzahlen gebahnt“ (Stern: Ps. d. f. K., S. 240). Die Vierjährigen müssen bei der Anzahl 3 noch zählen, ehe die richtige Benennung erfolgt. Dagegen vermögen die Sechsjährigen in der Regel schon die Anzahlen 4 und auch 5 ohne Zählerarbeit unmittelbar anschaulich zu erfassen. Wir denken hier an die oben erwähnten Versuche über den Umfang der Aufmerksamkeit. So viel scheint jedenfalls festzustehen: daß Erwachsene und Kinder über 4 Jahre mehr oder weniger Einheiten unmittelbar anschaulich ohne Zählen auffassen können, ist nur möglich, weil sie vorher in sich durch Zählen die Zahlvorstellung ausgebildet haben und nun durch Erfahrung und Übung dahin kommen, auch ohne Zählen eine gegebene Anzahl richtig zu schätzen.

Wir wenden uns nun dem oben genannten Gegensatz der Anschauungsbilder- und der Zählmethode zu und fragen: welche Auffassung hat recht? Soll der Rechenunterricht von der Verwendung anschaulicher, in der Regel visueller Zahlbilder ausgehen oder vom Zählen, das sich auf akustische Reize oder Bewegungen stützt. Meumann zählt folgende Vorteile der Zählmethode auf: 1. Weil sie weniger anschaulich ist, führt sie den Schüler schneller zum abstrakten Rechnen. 2. Da der akustisch-motorische Vorstellungstyp am häufigsten vertreten zu sein scheint, ist es ein Vorteil, daß sie diesem Typ besser angepaßt ist als die andere Methode. 3. Das sukzessive Zählen fällt dem schwachen Schüler leichter als das Abschätzen simultan gegebener Elemente. 4. Auch die gutbegabten Kinder haben Schwierigkeit, wenn sie Elementengruppen auffassen sollen, deren Zahl den Bewußtseinsumfang erheblich überschreitet. Nachteile der Zählmethode sind nach Meumann: 1. Sie ist weniger anschaulich. 2. Sie stellt höhere Anforderungen an den Bewußtseinsumfang, weil sie mit sukzessiv gegebenen Reizen arbeitet. 3. Sie wendet sich einseitig an den akustischen und akustisch-motorischen Vorstellungstyp. 4. Sie betont einseitig die Ordnungszahl.

Für die Beurteilung der Vor- und Nachteile der Anschauungsbildermethode gilt in jedem Punkte das Umgekehrte. Daraus er-

gibt sich: „Beide Methoden ergänzen sich daher ihrem Wesen nach, und man sollte dem Praktiker die gleiche Freiheit lassen, mit diesen beiden Rechenmethoden Erfahrungen zu sammeln, wie man ihm jetzt vielfach Freiheit läßt, das Lesen und Schreiben synthetisch und analytisch zu betreiben“ (S. 387).

Das eigentliche Rechnen, d. h. die Zahlenverbindung nach den 4 Spezies, setzt schon mit dem 4. Lebensjahre ein, in dem die ersten Additionsleistungen möglich werden. Aber das Rechnen des Anfängers unterscheidet sich recht wesentlich von dem des Erwachsenen. Bei letzterem sind die elementaren Rechenoperationen völlig automatisch ablaufende Assoziationsprozesse. Beim Anfänger dagegen sind sie noch abhängig von der Art der Versinnlichung. Er hat noch keine assoziativ-mechanisch ablaufenden Vorstellungsreihen, und ihm fehlt noch der abstrakte Zahlbegriff und damit der Einblick in die logischen und funktionellen Beziehungen der Zahlen zueinander. Wie nun diese notwendige Abstraktion der Zahlenbegriffe und die assoziativ-reproduktive Mechanisierung der Rechenoperationen fortschreitet, hat Ruschke beobachtet. Er unterscheidet 4 Stufen der Abstraktion beim Rechnen: 1. sinnliches Rechnen (an Objekten); 2. bildliches Rechnen (z. B. an Punkten); 3. sinnbildliches (an Ziffern); 4. rein innerliches Rechnen. Dabei muß das Ziel des Rechenunterrichts immer darauf gerichtet sein, die elementaren Rechenoperationen durch häufige Übung mehr und mehr zu automatisch ablaufenden Assoziationsprozessen zu gestalten und dadurch das kindliche Rechnen dem des Erwachsenen immer mehr anzunähern.

Welche der möglichen Unterrichtsmethoden der einzelne Lehrer in den verschiedenen Fächern vorzieht, wird sehr wesentlich von seiner seelischen Eigenart abhängen. So wird z. B. ein Lehrer, der zum ausgesprochen visiblen Vorstellungstyp gehört, eine unwillkürliche Hinneigung zu den ausgesprochen anschaulichen Methoden, z. B. der Anschauungsbildermethode im Rechenunterricht, zeigen. Der mehr analytisch veranlagte wird die analytischen Methoden, der mehr synthetisch veranlagte die synthetischen Methoden vorziehen. Und kein Lehrer wird in der Durchführung seines Unterrichts seine persönliche Eigenart verleugnen können. Die Folge wird die sein, daß er auch in seinem Unterrichte unbewußt und unwillkürlich denjenigen Kindern am besten gerecht wird, die in wesentlichen Zügen mit ihm selber übereinstimmen.

Wie nun der Unterricht in den einzelnen Fächern die im Kinde liegenden seelischen Voraussetzungen berücksichtigen soll, so soll auch die Unterrichtsmethode überhaupt, der Geist des gesamten Unterrichts diese psychologische Einstellung zeigen. Diejenige Methode ist die beste, die unter Berücksichtigung der jeweiligen seelischen Entwicklung des Kindes die in ihm angelegten Wertmöglichkeiten am sichersten zur Entfaltung bringt. Wodurch wird nun das Kind am stärksten zu wertvoller Selbstentfaltung angeregt? Wir haben es schon an den verschiedensten Stellen angedeutet: durch Selbsttätigkeit, durch schöpferische Arbeit. Und so kommen wir auch in diesem Zusammenhange auf Grund psychologischer Erwägungen zur Forderung des Arbeitsunterrichts, der Arbeitsschule, und es ist hier der Ort, diese Unterrichtsmethode kurz zu skizzieren.

Wir haben schon ausgeführt, daß das Kind in der frühen Kindheit sich die Welt auf dem Wege des Spielens zu erobern sucht. Es steht mit den Dingen selbst in lebendigem, anschaulichem Zusammenhang und erfaßt sie durch spielende Selbsttätigkeit. Diese Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit soll nun auch der Unterricht dem Kinde vermitteln, wenn er versucht, das Kind allmählich in die Ernsteinstellung hineinwachsen zu lassen. Und das ist der Grundgedanke des Arbeitsunterrichts: lebendiger Zusammenhang mit den Dingen selbst statt Reden über die Dinge; selbständiges Erarbeiten lebendigen Wissens statt bloßes Einprägen toten Wort- und Buchwissens; Forschen und Gestalten statt bloßes Hinnehmen fertiger Ergebnisse. Auf der Reichsschulkonferenz, die vom 11. bis 19. Juni 1920 tagte, haben die auf dem Gebiete des Arbeitsunterrichts führenden Männer (Kerschensteiner, Gaudig, Kühnel, Frey u. a.) ihre Anschauungen und Forderungen in Leitsätzen niedergelegt, von denen hier die Sätze 1 bis 6 mitgeteilt werden mögen, weil sie über Begriff und Wesen des Arbeitsunterrichts und seine psychologische Bedeutung recht gut aufklären können.

„1. Die Möglichkeit des Bestandes einer Volkseinheit hängt ab von der festen Begründung der Arbeitsfreude in allen Volksschichten. Dies hat zur Voraussetzung, daß wieder sich die Arbeit zum Geist, der Geist zur Arbeit findet. Das aber erwächst nur aus der Unmittelbarkeit des Zusammenarbeitens in un-

mittelbarer Gemeinschaft. Darum muß Arbeit, und zwar die am sinnlichen Stoffe geübte Arbeit, Grundlage der Erziehung sein. Und auf allen Stufen muß die Beziehung zu ihr lebendig erhalten werden. Sie müßte sein der Nährboden der Volksschule als der Schule zum Volke, der Einheitsschule als der Schule zur Einheit.

Darum ist zu erstreben, daß die Schule nicht eine bloße Unterrichtsveranstaltung, sondern eine planmäßig aufgebaute erzieherische Arbeitsgemeinschaft sei. In diesem Sinne soll die neue Schule *Arbeitschule* sein.

Sie soll durch Spielen, Gestalten, Schaffen und Handeln in stufenweisem Aufbau zu selbständigem Erarbeiten von Kenntnissen und Erkenntnissen, zu innern Lebenswerten, zur sinnigen Freude an der Form und durch dies alles zur Tat im Dienste der Gemeinschaft führen.

2. Versuche, die nach diesem Ziele hinstreben, sind zu ermöglichen, zu fördern und berufenen Beobachtern zugänglich zu machen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat die Aufgaben und die Arbeitsweisen der neuen Schule zu untersuchen.

3. Dazu, die bestehende Schule in die neue Schule umzubilden, ist nötig, daß die Arbeit

- a) in der Form des schaffenden Lernens zum Lehrgrundsatz,
 - b) als *Werkunterricht* zum Lehrfach
- in allen Schulen werde.

4. Die Arbeit als Lehrgrundsatz bedingt folgendes:

- a) Das Lernen muß zum bewußten Arbeitsvorgang werden.
- b) Schaffensvorgänge (motorische Vorgänge) sind als wesentliche, den sinnlichen Vorgängen, die auch als Arbeitsvorgänge zu betrachten sind, mindestens gleichwertige Bestandteile in den Lernvorgang einzufügen. Insbesondere muß auf den höheren Schulstufen der *Schülerversuch* zu seinem vollen Rechte kommen.
- c) Das Kind muß seine Erkenntnisse und inneren Erlebnisse nicht nur in Wort und Schrift, sondern auch in Werk und Handlung ausdrücken lernen.
- d) Der Arbeitsgedanke, der sich auf geistige wie sinnliche Stoffe bezieht, muß bestimmenden Einfluß auf die Auswahl des Lehrgutes, auf den Lehrplan (*Gesamtunterricht* — *Lebens-*

kunde — Arbeitskunde) und auf die Unterrichtsmittel erhalten.

5. a) Der Werkunterricht ist auf der Unterstufe Bestandteil des gesamten Unterrichts und wird allmählich selbständig, muß aber soweit als möglich in sachlichem Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht bleiben.
- b) Brauchbare Arten der Werkstätigkeit in der Schule sind Basteln, Formen, Malen und Zeichnen, Ausschneiden, Falten, Flechten und Weben, Papparbeit, Holz- und Metallarbeiten, ferner Garten- und Feldarbeit, Kleintierpflege, Nadel-, Koch- und Hauswirtschaftsarbeit, Säuglings- und Kleinkinderpflege.
- c) Der Werkunterricht ist „Klassenzimmerarbeit“ und „Werkstattarbeit“.

6. Indem das Kind selbständig geistig arbeitet und sich körperlich betätigt — spielt, gestaltet, schafft und handelt —, soll es dem beobachtenden Erzieher seine Anlagen und Neigungen deutlicher offenbaren, als es durch das bloße Lernen möglich ist. Darin liegt die große Bedeutung des Arbeitsgedankens für den Ausbau des öffentlichen Bildungswesens und für die richtige Wahl des geeigneten Bildungsgutes und des künftigen Berufes für jedes Kind.“

Der Anfangsunterricht auf der Grundschule soll nun ein vom Arbeitsgedanken beseelter Gesamtunterricht sein. Seine Aufgaben faßt K a r l E c k h a r d t : „Die Grundschule“, 12. Aufl. 1929, Julius Beltz in Langensalza, auf S. 25 bis 27 in folgenden Sätzen zusammen:

1. „Der Anfangsunterricht soll die Kräfte des Kindes entfalten und pflegen, hat aber weder nur die Anfangsgründe des Wissens zu lehren, noch darf er einseitig der Denkbildung dienen. Seine Erziehungsaufgaben im Dienste der werdenden Persönlichkeiten kann er nur dann erfüllen, wenn er an das Gewordene anknüpfend, einen Übergang bildet vom Spiel zur planvollen Tätigkeit.

2. Der Anfangsunterricht sei ein Gesamtunterricht ohne Fächergliederung und ohne Stundenplan. Es muß der freien Arbeit des Lehrers überlassen bleiben, die verschiedenen Aufgaben und Bildungsmöglichkeiten den Bedürfnissen des Kindes entsprechend ineinander zu verweben. Für die grundlegenden Fertigkeiten

des Lesens, Schreibens und Rechnens sind im Lehr- und Stoffverteilungsplane Teilziele aufzustellen, im übrigen ist von einer engen Bindung an den Lehrplan abzusehen.

3. Der Kern des Gesamtunterrichts ist ein bodenständiger Umgebungsunterricht, der das Leben des Kindes, wie es sich im Jahreslauf abspielt, mit aller Frische und Anschaulichkeit in die Schule leitet. Er sei Wirklichkeits-, nicht bloßer Bildunterricht oder Anhängsel eines sogenannten Gesinnungsunterrichtes, verwerte Unterrichtsgänge und die kindlichen Beobachtungen, beschränke sich bei der Pflege des Anschauens nicht auf dem Gesichtssinn allein, bringe packende Stoffe in reizvoller Beleuchtung, verbinde Eindruck und Ausdruck und vermittele im Rahmen von Einheitsstoffen sachliche, künstlerische und sittlich-gottsinnige Erlebnisse. Die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens werden in den Boden dieses Sachunterrichtes eingesenkt.

4. Die gesamte Unterrichtsarbeit muß die vollste Selbsttätigkeit der Schüler zur Voraussetzung und zum Ziele haben. Bloßes Führen und Geben muß durch freie Pflege aller aufnehmenden und gestaltenden Kräfte ersetzt werden.

5. Die grundlegenden Fertigkeiten des Rechnens, Lesens und Schreibens werden nach wie vor im Anfangsunterricht erlernt, doch muß hier jeder Formenkram und jede aus der Überschätzung dieser Fertigkeiten entsammende Häufung und Überbürdung vermieden bleiben.“

Daß auch der Arbeitsunterricht — wie jeder Unterricht — auf Wissenserwerb gerichtet ist, geht schon aus dem oben Angeführten hervor. Da er aber dieses Wissen vom Kinde selbst durch dessen eigene Tätigkeit erwerben lassen will, da er überhaupt auf schöpferische Arbeit hinzielt, so hat er auch einen hohen erzieherischen Wert, d. h. wird für die Willens- und Charakterbildung sehr bedeutsam. Damit kommen wir zum erziehenden Verhalten des Lehrers.

4. Das erziehende Verhalten.

Während das unterrichtende Verhalten des Lehrers vorzugsweise auf Entwicklung der R ü s t u n g s a n l a g e n , insbesondere des Intellekts, gerichtet ist, so will das erziehende Verhalten vor allem die R i c h t u n g s a n l a g e n , insbesondere den Willen, bilden. Es müßte also an dieser Stelle alles das wiederholt werden, was über Charakter- und Willensbildung

und in diesem Zusammenhang z. B. über Strafe gesagt worden ist. Wir wollen es hier in wenigen Worten zusammenfassen: der Lehrer als Umweltfaktor sucht den kindlichen Willen unmittelbar und mittelbar in dem Sinne zu bilden, daß er die wertvollen Anlagen (Triebfedern) durch Zuführung wirksamer Motive zur Entfaltung zu bringen, die wertwidrigen dagegen durch Fernhaltung wirksamer Motive zu unterdrücken versucht. Zur unmittelbaren Willensbildung gehören Übung und Gewöhnung an wertvolles Handeln, wobei insbesondere das Vorbild des Lehrers mitzuwirken hat. Er lenkt und führt das Kind, hindert die wertwidrigen Triebe an ihrer Entfaltung, wobei er auch unter Umständen den Zwang in Gestalt von Geboten, Drohungen und Strafen als Motive wirken läßt. Zur mittelbaren Willensbildung gehören vor allem die erzieherischen Wirkungen, die aus den Unterrichtsfächern entnommen werden können, insbesondere aus den sogen. „Gessinnungsfächern“: Religion, Geschichte, Deutsch, auf deren Bedeutung so nachdrücklich Herbart und seine Schule hingewiesen hat. Er fordert bekanntlich als Ziel der Erziehung: „Charakterstärke der Sittlichkeit.“ In der Richtung auf dieses Ziel hin sucht der Lehrer das gesamte Wertverhalten des Kindes zu lenken in der Richtung auf die Ideen des Wahren, Schönen, Guten, Heiligen. Seine introzeptive Fähigkeit sucht er zu entfalten, so daß das Kind sich kulturschöpferisch auswirken kann im Dienste übergeordneter Zielstreben. Daß er dabei auch die erzieherischen Wirkungen mit in Rechnung stellt, die von der Schulgemeinschaft, insbesondere der Klassengemeinschaft, ausgehen, ist schon erwähnt worden.

Wenn das persönliche Vorbild des Lehrers als besonders wichtiger Erziehungsfaktor bezeichnet wurde, so ist damit auch die hohe Bedeutung der persönlichen Eigenart des Lehrers für den Erziehungserfolg schon ausgesprochen. Insbesondere muß seine in seiner geistigen Struktur begründete Stellungnahme zu den einzelnen Kulturgebieten richtunggebend sein für seine erzieherischen Wirkungen. Gehört er zum Typ des theoretischen Menschen, so wird er die erzieherische Bedeutung des Wahrheitswertes in den Vordergrund rücken usw. Wir werden hier wieder auf die Sprangerschen Lebensformen hingewiesen, und so liegt es nahe, sie für die Aufstellung von Lehrertypen als Leitgesichtspunkte zu verwerten.

5. Lehrertypen.

Im Anschluß an die Sprangerschen Lebensformen können wir sechs Lehrertypen beschreiben (siehe: Döring: „Psychologie des Lehrers“, S. 214 ff.):

1. Typ des einseitig religiös eingestellten Lehrers.

Seine religiöse Einstellung zwingt ihn, jedes Tun und Erleben in Beziehung zum Sinn des Lebens, zur Gottheit, zu setzen. Diese Einstellung will er auch in den Kindern wecken. Die in Kunst und Spiel liegenden Phantasiewerte schätzt er in der Regel nicht sehr hoch. Sein Unterricht ist meist ernst und würdig, oft zum Predigen und Moralisieren neigend, weshalb er von den Kindern leicht als langweilig empfunden wird. Der Wissenschaft, insbesondere der Naturwissenschaft, steht er in der Regel zweifelnd gegenüber. Das Hauptgewicht legt er auf den Religionsunterricht, in dem er gelegentlich fanatisch und unduldsam auftreten kann. Er fühlt sich ganz als Erzieher der Kinder und für ihr Seelenheil verantwortlich. Darum betont er vor allem den erzieherischen Wert des sittlichen Gesetzes, das er als Gottes Willen versteht.

Dabei können wir zwei Spielarten unterscheiden: den mehr gefühlsmäßigen, pietistischen Typ und den mehr intellektuellen, orthodoxen Typ. Der erstere wird in der Regel von den Kindern geliebt und geachtet, dabei oft wohl auch bespöttelt. Es wird ihm vielfach schwer, Disziplin zu halten. Er ist zu weich und hingebend. Der letztere wird von den Kindern mehr gefürchtet. Er ist leicht hart und herrisch, legt großes Gewicht auf Katechismus und Bibelverse und zeigt starken Einschlag der theoretischen und politischen Struktur, während der erste Typ sich mehr mit der sozialen und ästhetischen berührt.

2. Typ des einseitig ästhetisch eingestellten Lehrers.

Im Vordergrund seines Wesens steht beherrschend die ästhetische Veranlagung. Er ist — auch im Unterricht — ganz auf Phantasie und Gefühl, auf Einfühlung und gefühlgetriebenen Ausdruck gestellt und wirkt deshalb belebend und begeisternd. Er sucht das Kind zu bilden weniger um des Kindes als um der Lust des Bildens willen. Und sein Ziel ist weniger die Eingliederung des Kindes in die Kulturgemeinschaft der Er-

wachsenen als seine Heranbildung zu einer selbständigen, unabhängigen Individualität. Er zeigt also leicht einen Hang zum Individualismus.

Dabei müssen wir auch hier zwei Spielarten unterscheiden: den mehr schöpferischen und den mehr rezeptiven Typ. Der erstere sieht im Kinde das zu bildende Kunstwerk, und er sucht nun das Kind weniger nach dem im Kinde selbst angelegten als nach seinem eigenen Bilde zu formen. Die mit ihm gleichartig veranlagten Kinder wird er in der Regel bedeutend fördern. Er liebt sie mit einer selbstischen Liebe, die meist nicht frei von Eifersucht auf andere Lehrer ist, und wird von ihnen vergöttert. Auch von den anderen wird er in gewissem Grade angeschwärmt. Denn er weiß seine blühende Phantasie und seine Gestaltungskraft in den Dienst der Bildungsarbeit zu stellen. Und seine auf Erleben begründete Vertrautheit mit der Kunst wirkt — namentlich im Deutsch- und Geschichtsunterricht — begeisternd und berauschend. Aber die Kinder von andersartiger Strukturanlage wachsen nicht in der verzehrenden Glut seines Feuers. Solche Lehrer sind mehr Künstler und Herrenmenschen. Sie fühlen sich im Lehrerberufe nie ganz befriedigt.

Der mehr passiv-rezeptive Typ des ästhetisch eingestellten Lehrers ist nicht so gewaltsam wie der aktive Typ. Er hat Freude am Eigenleben jedes Kindes und versucht nicht, es nach seinem eigenen Bilde zu formen. Und da er sich in jede kindliche Individualität einzufühlen versteht, so wird er mehr als der schöpferische Typ auch andersartigen Kindern gerecht. Da sein Unterricht immer lebendig und anregend ist, so wird er von allen Kindern geliebt und angeschwärmt.

3. Typ des einseitig sozial eingestellten Lehrers.

Er ist ganz auf Hingabe an andere gestellt, kommt allen Kindern mit derselben hingebenden Liebe entgegen, ist oft bis zur Selbstverleugnung duldsam und verstehend. Sein höchstes Ziel ist, die Kinder zu wertvollen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu bilden. Er berührt sich in vieler Beziehung mit dem pietistischen Typ des religiös eingestellten Lehrers. Auch er legt — im Gegensatz zum ästhetischen Typ — das Hauptgewicht auf die erzieherische Tätigkeit und betont besonders die Bedeutung der Klassengemeinschaft für die Willensbildung.

4. Typ des einseitig theoretisch eingestellten Lehrers.

Im Vordergrund seines Wesens steht das theoretische Interesse, d. h. das Streben nach Erkenntnis und die Befriedigung durch Erkenntnis. Den Bildungsbegriff faßt er in der Regel mehr intellektualistisch auf. Er will den Kindern vor allem Erkenntnis und Wissen vermitteln und steht ihnen mehr objektiv kühl und sachlich als warm und persönlich gegenüber. Ist er mehr schöpferisch veranlagt, so wird sein Streben mehr auf Entfaltung der denkschöpferischen Kräfte im Kinde als auf bloße Wissensvermittlung gerichtet sein. Er vertritt dann mehr den Typ des Forschers und Gelehrten. Ist er dagegen mehr passiv-rezeptiv veranlagt, so wird er leicht geneigt sein, das Wissen den Kindern mechanisch aufzupropfen. Er gehört dann zum traurigen Typ des Wissensinpaukers.

5. Typ des einseitig ökonomisch eingestellten Lehrers.

Ihn beherrscht die ökonomische Veranlagung. Er strebt darnach, mit geringstem Kraftaufwand die Kinder zu der höchsten Leistungsfähigkeit zu führen. Er betont sehr stark die Methode und ist in der Regel ein guter Methodiker. Bildung ist für ihn im wesentlichen Entfaltung nutzbringenden Könnens. Für Kunst hat er im allgemeinen wenig Sinn, ebensowenig wie für Wissen, das nicht sogleich in Nutzwerte umgesetzt werden kann. Er leitet die Kinder gern zur Selbsttätigkeit, insbesondere zur Handbetätigung an. Aber sein Ziel ist dann immer — im Gegensatz zum ästhetischen Typ — weniger der formale Bildungswert der Selbstbetätigung als vielmehr der nutzbringende Gegenstand. Sein Ziel ist, die Kinder für den wirtschaftlichen Lebenskampf vorzubereiten. Darum knüpft er in seinen Bildungsbestrebungen gern an das praktische Leben an — im Gegensatz zum religiösen und auch ästhetischen Typ.

6. Typ des einseitig politisch eingestellten Lehrers.

Er ist vor allem auf Durchsetzung seiner Persönlichkeit bedacht. Er will die Kinder nach seinem Bilde formen und dabei das Gefühl der Überlegenheit genießen. Er ist oft launisch und unberechenbar und leicht geneigt zu harten und oft ungerechten Strafen. Zensur und Versetzung sind ihm willkommene Droh-

mittel, um die Kinder ganz in seine Gewalt zu bekommen. Aus Ehrgeiz strebt er oft nach äußeren Bildungserfolgen, um seinen Amtskollegen gegenüber seine Überlegenheit zu zeigen. An der wahren Bildung ist ihm vielfach nur wenig gelegen.

Fragen wir noch, wie sich denn die Kinder zu diesen Typen stellen, so können wir unter Hervorhebung des Wesentlichen etwa folgendes sagen:

Der religiös eingestellte Lehrer wird vor allem geachtet.

Der ästhetisch eingestellte Lehrer wird ange schwärmt.

Der theoretisch eingestellte Lehrer wird bewundert und bestaunt.

Der sozial eingestellte Lehrer wird geliebt.

Der ökonomisch eingestellte Lehrer wird geschätzt.

Der politisch eingestellte Lehrer wird gefürchtet.

6. Der berufene Lehrer.

In Anlehnung an die Ergebnisse seiner Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, insbesondere an die Individualitätenbilder der Mitglieder seiner Arbeitsgemeinschaft, die er z. T. als ausgezeichnete Pädagogen kennt, hat Verfasser in seinem Buche „Psychologie des Lehrers“, S. 203 ff., versucht, unter Zugrundelegung des Sprangerschen Schemas das Wesensbild des berufenen Lehrers zu zeichnen. Seine Wiedergabe möge das vorliegende Buch beschließen.

Der Grundzug im Bilde des berufenen Lehrers ist der sittliche Charakter. Nur als sittlich hochstehender Mensch kann der Lehrer für die Kinder ein voranleuchtendes Vorbild sein. Nur als solcher kann er ihre Achtung gewinnen, die die unerläßliche Bedingung für alle fruchtbare Bildungsarbeit ist. Denn Achtung gründet sich immer auf sittlichen Wert. Dieser sittliche Charakter äußert sich in einem vorbildlichen Lebenswandel. Der berufene Lehrer lebt in diesem Sinne den Kindern seine Lehre vor. Aus allen seinen Handlungen spricht ein starker, fester, selbständiger, beharrlicher, auf ein wertvolles Ziel gerichteter Wille, der sich mit unermüdlichem Fleiße verbindet.

Er handelt nie gegen seine Überzeugung, auch dann nicht, wenn ihm daraus Unbequemlichkeiten erwachsen. All seinem Tun ist

der Stempel innerer Wahrhaftigkeit aufgedrückt. Er ist gerecht, zeigt Selbstbeherrschung, läßt sich nie zu unüberlegtem Handeln hinreißen. Er ist geduldig und duldsam gegenüber den Schwächen der Kinder, ohne doch jemals sein Bildungsziel aus den Augen zu verlieren. Dieses Ziel ist darauf gerichtet, die im Kinde erkannten Wertmöglichkeiten verwirklichen zu helfen, die er immer im Zusammenhange mit dem höchsten Gesamtwerte, das heißt mit der Gottheit, sieht und beurteilt. In diesem Sinne ist er ein religiöser Mensch.

Im Vordergrund seines Wesens aber steht die ästhetische Veranlagung. Eine lebhaftere Phantasie und starke Gefühlsregbarkeit ermöglichen ihm die innige Einfühlung in die Individualität des Kindes, ohne die ein tieferes Verstehen nicht möglich ist. Sie drängt ihn darüber hinaus zum Bilden, zum Formgeben. Aber sie zielt nicht auf den Ausdruck eigenen Erlebens, das heißt auf künstlerisches Schaffen, sondern auf Entfaltung der kindlichen wertvollen Anlagen, auf Verwirklichung der im Kinde liegenden Wertmöglichkeiten. Darum drängt er auf Selbständigkeit, auf Entwicklung der produktiven Kräfte des Kindes. Alles, was er an das Kind heranbringt, will er anknüpfen an schon vorhandene Anlagen und es dadurch zum Bildungsbestandteile des Kindes machen. Zu diesem Zwecke versucht er alle Bildungsstoffe durch Phantasie zu beseelen und zu verlebendigen, um sie so dem Kinde zum Erlebnis werden zu lassen. Und nichts bietet er als ein Fertiges, Abgeschlossenes dem Kinde dar, sondern fordert immer die kindliche Selbsttätigkeit und Gestaltungskraft zur endgültigen, inneren Aneignung, zur wahren Hineinbildung heraus. Dabei erscheinen ihm als wertvollste Bildungsstoffe die, an denen sich einfühlende und darstellende Phantasie betätigen können. Besondere Bedeutung als Bildungsmittel mißt er der Kunst bei, zu der er ein auf ein Erlebnis beruhendes inniges Verhältnis hat. Als ästhetisch eingestellter Mensch hat er seine Freude an gesunden, frischen, sauberen und hübschen Kindern, die sich taktvoll und gewandt zu benehmen wissen, und ist für sich selbst bemüht, auch äußerlich einen wohlthuenden, frischen, erfreulichen Eindruck zu erwecken. Sein Bildungsstreben richtet sich eben auf den Vollmenschen im Kinde, auf die seelische und körperliche Seite zugleich.

Mit der ästhetischen Einstellung verbindet sich in ihm eng die soziale. Zur Freude am Eigenleben des Kindes tritt die

L i e b e zum Kinde. Sie läßt ihn die Unterschiede in der inneren und äußeren Art der Kinder übersehen. Auch denjenigen Kindern, die seiner eigenen Wesensart nicht entsprechen, sucht er dieselbe Liebe und dasselbe Verstehen entgegenzubringen wie den andern, sucht sie alle ganz gleichmäßig zu fördern. Ganz besonders innig nimmt er sich der Schwachen und Hilfsbedürftigen an, in denen seine verstehende Liebe noch wertvolle Anlagen genug zu finden weiß. Er glaubt an das Gute im Menschen, weil er die Menschen liebt. Dieser Glaube an die Menschen und die allgemeine Menschenliebe machen einen wichtigen Zug in seinem Wesensbilde aus. Aus ihnen folgt die Selbstlosigkeit, die sich in der Kraft zur Entsagung und in nie ermüdender Opferfreudigkeit äußert. Über dem Ich steht ihm die menschliche Gemeinschaft. In sie die Kinder hineinzubilden, erscheint ihm als seine wichtigste Aufgabe. Darum legt er besonderen Wert darauf, die sozialen Anlagen im Kinde zur Entfaltung zu bringen, nicht durch bloße Lehre, sondern durch Vermittlung des Erlebnisses menschlicher Gemeinschaft, wie es die Schulgemeinde, insbesondere die Klassengemeinschaft, zu bieten vermag.

Mehr im Hintergrunde seines Wesens steht die theoretische Einstellung. Er will dem Kinde die geistige Kultur seines Volkes zum Bildungserlebnisse werden lassen. Das setzt bei ihm ein solides Maß von Wissen voraus. Aber Wissen ist ihm nicht Endzweck; es ist ihm nur Mittel zur Bildung. Sein Streben geht dahin, das Kind zum selbsttätigen Erkennen zu führen. Es soll das Wissen nicht gedächtnismäßig aufnehmen und aufbewahren, sondern sich selbständig erarbeiten. Letztes Ziel ist ihm, im Kinde die Kräfte zu produktivem Denken zu entfalten. Totes, also nicht zur Bildung gewordenes Wissen lehnt er ab, lebendiges Wissen schätzt er hoch ein. Er liebt die Wissenschaften und scheut keine Mühe, sich in sie einzuarbeiten. Und seine gute intellektuelle Begabung verbürgt ihm den Erfolg. Für den Unterricht bereitet er sich gründlich vor, so daß er jederzeit über dem darzubietenden Stoffe steht; denn er weiß, daß er ihn nur aus solcher Überlegenheit heraus einfach und lebendig gestalten, daß er ihn wirklich meistern kann.

Auch die ökonomische Einstellung wirkt sich in ihm aus. Sie läßt ihn dahin streben, die Bildungserfolge für die Kinder mit dem geringsten Kraftaufwande zu erzielen. Darum wird er alle methodischen Fortschritte, die in dieser Richtung liegen, sich

zunutze machen und wird in diesem Sinne ein rechter Schulmeister sein. Er wird auch bei seinen Bildungsbestrebungen immer den Anschluß an das praktische Leben suchen, aber nicht um praktische Nutzwirkungen zu erzielen, sondern um eben Fühlung mit dem Leben als dem Nährquell aller Bildung zu behalten. Darum wird er z. B. die Kinder gern dazu anleiten, im Werkunterricht selbsttätig mancherlei Gebrauchsgegenstände anzufertigen, aber nicht um des Nutzwertes, sondern um des Bildungswertes willen, der im gemeinsamen Schaffen liegt. Die ökonomische Tendenz steht also — wie auch die theoretische — ganz unter der Zielbestimmung der ästhetisch-sozialen, oder was dasselbe bedeutet: des Bildungsgedankens.

Daß auch die politische, auf Durchsetzung der eigenen Persönlichkeit gerichtete Veranlagung im Wesensbilde des berufenen Lehrers nicht fehlt, ist sicher. Sie tritt uns als das Streben nach Führertum entgegen. Aber der berufene Lehrer will die Kinder ihren eigenen, von ihrer Wesensart ihnen vorgeschriebenen Weg führen. Er will nicht seine Persönlichkeit in dem Sinne durchsetzen, daß er die Kinder nach seinem Bilde zu formen sucht; sondern er will seine überlegene Kenntnis der kindlichen Eigenart und der Welt dahin fruchtbar werden lassen, daß er dem Kinde im Zusammentreffen mit der Welt zu der in ihm angelegten Form verhilft. Ein Führer und Helfer zu des Kindes ureigener Form will er sein.

Weil er nun alle diese Züge in sich vereinigt, die ihn zum Menschenbildner berufen, so erfüllt ihn eine hohe beschwingende Liebe zu seinem Berufe. Er kann sich in der weiten Welt keine schönere Aufgabe denken, als knospende Menschen ihrer Reife und Vollendung entgegenzuführen. Diese Liebe zum Berufe ist der beherrschende Farbton, der Sonnenglanz, der das ganze Bild des berufenen Lehrers übergoldet. Sie ist es, die seine Berufsarbeit auf Heiterkeit und Freude stimmt und diese Freude aufblühen läßt in den Herzen der Kinder.

Die Kinder aber verehren ihn. Er ist für sie der Inbegriff menschlicher Vollkommenheit. Und in ihrer Verehrung klingen Achtung, Schwärmerei, Bewunderung, Wertschätzung, Liebe, Furcht (Ehrfurcht) in ein einziges Gefühl zusammen.



Im Verlage von *Quelle & Meyer* erschien von
PROFESSOR DR. W. O. DÖRING:

Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers

Einige Beurteilungen des Buches:

Zeitschrift für angewandte Psychologie: „Hoffentlich trägt dieses Buch recht viel zur Selbstprüfung für alle Lehrer und solche, die es werden wollen, bei, und hoffentlich finden sich recht viele, die die von Döring verdienstvoll begonnene Arbeit erfolgreich fortsetzen.“

Zeitschrift für pädagogische Psychologie: „Das Buch wird die Selbsterkenntnis der Lehrerschaft heben und den Lehrer, als Person, endlich einmal angemessen Problem werden lassen.“

Pädagogisches Zentralblatt: „Eine verdienstvolle, an interessanten Einzelergebnissen reiche Untersuchung, die in der Lehrerschaft sicherlich Beachtung finden und sie zu eingehender Beschäftigung mit diesem wichtigen Thema anregen wird.“

Philosophie der Kunst

Einige Beurteilungen des Buches:

Dr. Göhler in der „Harmonie“: „Das Ganze zu studieren ist ein geistiger Hochgenuß, wie man ihn selten findet.“

Königsberger Allgemeine Zeitung: „Das Buch von Professor Döring ist von entzückender Knappheit der Form, Klarheit des Aufbaues, gerader Durchführung des grundlegenden Gedankens und atmet die Ruhe einer inneren Gewißheit. . . Das Buch ist geschrieben mit der Einsicht eines Künstlers und der Erkenntniskraft eines Philosophen.“

Wolken

Drama in fünf Aufzügen

Wielands Flug

Ein Drama

H. v. Wolzogen in den Literarischen Anzeigen der Bayreuther Blätter Nr. 202: „Ein ehrliches, tüchtiges Stück, geistbeschwingte Sprache, gefühlsbewegte Handlung.“

Im Verlage von A. W. Zickfeldt, Osterwieck-H., erschien von
PROFESSOR DR. W. O. DÖRING:

Psychologie der Schulklasse

Geheftet 5.60 RM., gebunden 7.— RM.

Einige Pressestimmen:

Preußische Lehrzeitung: „Das Buch Dörings ist eine feinsinnige Untersuchung und sollte bei gemeinsamen Tagungen von Jung- und Altlehrern fruchtbar gemacht werden.“

Allgemeines Schulblatt (Wiesbaden): „Das Werk zeichnet sich durch klare Darstellung aus, gibt reiche Anregungen, reizt zur Prüfung der aufgestellten Gesetzmäßigkeiten und zwingt besonders zur Betrachtung der eigenen Schulklasse nach neuen Gesichtspunkten.“

Sudetendeutsche Schule: „Döring hat hier ein Gebiet erschlossen, das wohl imstande ist, unsere psychologische Einstellung für die Klassen-erziehung umzugestalten und dem, was jetzt eigentlich tastend und triebmäßig, ahnend geschieht, wissenschaftliche Grundlage zu geben. Eine verdienstvolle Arbeit, die weite Kreise ziehen wird und muß.“

Erziehung und Bildung: „Wir empfehlen das Buch aufs wärmste.“

Soziale Praxis: „Das Buch wird ein wertvoller Besitz in der Hand des psychologisch interessierten Lehrers sein, zumal wenn er als höchstes Ziel die echte Gemeinschaftsschule vor Augen hat.“

Leipziger Lehrerzeitung: „Das wertvolle Buch enthält sehr interessantes Material an Individualcharakteristiken zu den Fragen der Gruppenbildung, des Führertums, des Klassengeistes u. a. Der Leser wird das Buch mit starken Anregungen aus der Hand legen.“

Elternhaus und Schule: „Eine auf induktiver Methode basierende exakte Untersuchung, die bei dem wachsenden Interesse, das die Lehrerschaft dem Werden einer echten Arbeits- und Gemeinschaftsschule entgegenbringt, gerade zur rechten Zeit erschienen ist. Ihr Studium ist nicht nur wertvoll für den erfahrenen Pädagogen, sondern auch für den Anfänger auf diesem psychologischen Gebiete.“

Zeitschrift für Religionspsychologie: „Jedem Lehrer, Seelsorger und für die Kinderpsychologie Interessierten wird dieses Buch mannigfaltige Anregungen bringen.“

Pädagogische Warte: „Das Studium dieses Buches kommt der Erziehungspraxis des einzelnen Lehrers zugute und regt Arbeitsgemeinschaften zum Durchdringen der klasseelischen Kräfte an.“

Neue deutsche Schule: „Ganz ausgezeichnet finde ich das Döringsche Buch zur Psychologie der Schulklasse.“

Die deutsche Schule: „Eine methodisch wegweisende, inhaltlich wertvolle Darstellung zur Psychologie der Klassen- und Schulgemeinschaft“ usw.

Im Verlage von *Charles Coleman* erschien von
PROFESSOR DR. W. O. DÖRING:

Das Lebenswerk Immanuel Kants

Eine Einführung in die Kantische Gedankenwelt

6. Auflage

Geh. Rat Prof. Dr. Vaihinger, der Gründer der Kantgesellschaft und Herausgeber der Kantstudien, schreibt: „Ich möchte Ihnen von Herzen gratulieren zu dem schönen und großen Erfolg, den Ihr Buch über Kant gehabt hat und sicher noch haben wird. Ein solches Buch hat tatsächlich gefehlt. Schon öfters bin ich gebeten worden, eine gute Einleitung in die Kantische Philosophie zu empfehlen, aber erst das Erscheinen Ihres Buches hat mir die Möglichkeit gegeben, solchen Fragen einen guten Bescheid zu geben.“

Schopenhauer

3. Auflage

Einige Beurteilungen des Buches:

Geh. Rat Prof. Dr. Wundt: „Ich habe mich an der trefflichen Darstellung der Persönlichkeit, der Entstehung des Systems und seiner Bedeutung gefreut.“

Geh. Rat Prof. Dr. Deußen, Gründer der Schopenhauergesellschaft: „Das Buch des Dr. Döring scheint mir bei seiner klaren und einfachen Darstellung sehr geeignet, in Leben und Lehre des Philosophen einzuführen.“

Geh. Rat Prof. Dr. Eucken: „Es ist Ihnen vortrefflich gelungen, ein eindrucksvolles Bild des merkwürdigen und hervorragenden Denkers zu entwerfen.“

Hamburgischer Korrespondent: „Das Buch darf als beste Einführung in Schopenhauer empfohlen werden.“

Der Mann der Tat

Eine Fichtebiographie in Briefen und anderen
Dokumenten seines Lebens

Im Verlage von *Charles Coleman* erschien von
PROFESSOR DR. W. O. DÖRING

Schülerauslese und psychische Berufs- beratung

Einige Beurteilungen des Buches:

Prof. Dr. William Stern schreibt: „Ihre Publikation wird sicher dazu beitragen, dem kombinierten psychologisch-pädagogischen Verfahren der Auslese und Berufsberatung in Deutschland die Wege zu ebnen.“

Prof. Dr. Otto Lipmann schreibt in der Zeitschrift für angewandte Psychologie: „Die Schilderung der Organisation des Verfahrens ist mustergültig, desgleichen die Herausarbeitung vieler Einzelergebnisse (über Geschlechtsunterschiede usw.); hervorzuheben sind ferner die soziologischen Ausführungen.“

Berufs- und Fachschule, Zeitschrift des bayrischen Berufsschulverbandes: „Ein Eingehen auf die sehr anschauliche Schilderung des Lübecker Verfahrens sei hier absichtlich vermieden, weil es wünschenswert erscheint, daß sich die Lehrerschaft, auch die der Berufsschulen, die Berufsberater und vor allem die für die behandelten Gebiete interessierten Behörden mit dem Studium des Buches selbst befassen möchten.“

Nachrichtenblatt des Landesvereins preussischer Lehrerbildner: „Die Eingliederung der Aufgabe in den ganzen Schulorganismus, ihre Verbindung mit der wissenschaftlichen Weiterbildung der Lehrer und die allgemeinen psychologischen Ergebnisse, besonders bezüglich der Berechtigung und Notwendigkeit objektiver Intelligenzprüfung, geben der Arbeit weit über die örtliche hinausgehende Bedeutung.“

Zeitschrift für österreichische Mittelschulen: „Die sehr lehrreichen Mitteilungen, ein Zeugnis für die fruchtbare Tätigkeit der Lübecker Lehrer und Oberschulbehörde, verdienen vollste Beachtung. Der Bericht ist ein wertvoller Beitrag zur Theorie und Praxis der psychotechnisch gestützten Begabtenauslese.“

Im Verlage von *Charles Coleman* erschien von
PROFESSOR DR. W. O. DÖRING

Fichte, der Mann und sein Werk

Einige Beurteilungen des Buches:

Prof. Dr. E. Hirsch (Göttingen) schreibt im Kritischen Zentralblatt für die gesamte Wissenschaft: „Die große Kunst, schwierige Dinge einfach zu sagen, habe ich bewundert. Das Buch wird seinen Weg machen.“

Prof. Dr. A. Liebert (Berlin) schreibt im Berliner Tageblatt: „Eine ansprechende und umsichtige Einführung in die bewegte Geistigkeit dieses heroisch-herrischen Kopfes gibt Woldemar Oskar Döring. Da zu den Kennzeichen des gegenwärtigen Geisteslebens auch die Fichte-Bewegung zu rechnen ist, so sind dem pädagogisch geschickt durchgeführten Buche von Döring viel teilnahmevolle Leser zu wünschen.“

Bücher-Rundschau: „Fichtes Philosophie stellt aber höchste Anforderungen an die geistige Fähigkeit und Tätigkeit der Leser. Man wird daher gern zu einem Buch greifen, das klar und übersichtlich in sein System einführt. Diesen Vorzug müssen wir an dem Verfasser und seinem Werk rühmen.“

Psychoanalyse und Individualpsychologie

Pressestimmen;

Zeitschrift für Psychotherapie und psychische Hygiene (Dr. Allers, Wien): „Vorträge, die vor einem Kreis Gebildeter gehalten wurden und einen recht guten Überblick über Wesen und Problematik der Psychoanalyse geben, recht geeignet zur Einführung in diese Fragen.“

Pädagogische Vakanzenzeitung (W. Baur): „Eine ausgezeichnete Einführung in die psychoanalytische und individualpsychologische Problematik! Mit bewundernswerter Klarheit und vornehmer Zurückhaltung werden dem Laien die Lehren Freuds und Adlers und ihre gemeinsame Verankerung in den modernen philosophischen und allgemeinpsychologischen Anschauungen dargeboten. Wer eine objektive Darstellung der Freudschen und Adlerschen Theorie sucht, greife zu Dörings Buch.“

Landeskirchliche Blätter (Heidelberg): „Döring hat die Gabe einer außerordentlich klaren Darstellung schwieriger Probleme. Hier schildert er lichtvoll die Psychoanalyse, d. h. die Freudsche Lehre.“

Literarischer Wegweiser (Freiburg i. Br.): „Verfasser ist ein guter Kenner der Psychoanalyse; er schreibt klar, deutlich und allgemeinverständlich und bietet ein abgerundetes Bild der Freudschen Lehre. Wer eine gute Darstellung der Psychoanalyse im Sinne Freuds und eine solche der Individualpsychologie Adlers wünscht, greife nach diesem Buche.“

Bremer Nachrichten: „Es ist ein eigen Ding um die allgemeinverständliche Darstellung philosophischer und psychologischer Probleme. Prof. Döring, dem wir bereits mehrere Werke dieser Art verdanken, steht ohne Zweifel unter den dazu Berufenen an erster Stelle. Davon legen die aus Vorträgen entstandenen Darstellungen der Psychoanalyse und Individualpsychologie erneut bereites Zeugnis ab. — Ein treffliches kleines Werk, das der Berufserzieher mit ebensoviel Nutzen lesen wird wie der gebildete Laie. Wegen seiner durchweg besonnenen und überschwänglichkeiten vermeidenden Haltung ist es auch im Rahmen der mächtig angeschwollenen psychologischen Literatur als sehr wertvolle Neuerscheinung zu begrüßen.“

1929/30. 802.

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA



Gdańsk-Wrzeszcz
Al. Gen. J. Hallera 14

15569

Nie wypożycza się
do domu