

Quellenhefte für den Unterricht in der Pädagogik

III

W. Peper:

Darstellungen aus der neueren  
Psychologie und Pädagogik

Springer Fachmedien  Wiesbaden GmbH

**Quellenhefte für den Unterricht in der Pädagogik**  
zunächst für höhere Lehrerinnenseminare und ähnliche Anstalten  
===== Drittes Heft =====

**Darstellungen aus der neueren  
Psychologie und Pädagogik**

herausgegeben von

**Wilhelm Peper**



Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 1911

ISBN 978-3-663-15620-8

ISBN 978-3-663-16194-3 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-663-16194-3

**Alle Rechte, einschließlich des Übersetzungsrechts, vorbehalten.**

## Dorwort.

Die beiden ersten auf allen Stufen verwendbaren Hefte enthalten wissenschaftliche und dichterische Stoffe zur Schulung des psychologischen Beobachtens und Denkens. Dieses dritte Heft führt von einer Anzahl der bedeutendsten Vertreter der neueren allgemeinen und pädagogischen Psychologie Darstellungen über wichtige Einzelfragen vor. Einerseits können die Schülerinnen dadurch angeleitet werden zur Lektüre schwierigerer Werke; zugleich kann dadurch die Selbständigkeit der Auffassung gefördert werden, indem sie erkennen, daß vorliegende Fragen oft mancherlei Lösungsversuche zulassen. Die behandelten Gegenstände haben entweder allgemeine Bedeutung (psychische Resultanten), beleuchten wichtige Lebensfragen (sittliche Konflikte, Glücksproblem) und Lebenserscheinungen (der Gehalt im Schönen) oder geben wertvolle Grundgedanken für Unterricht (Apperzeption, Denken, Interesse) und Erziehung (Wandelbarkeit der Jugend, Knabe und Mädchen). Daß es notwendig ist, neben die Betrachtung pädagogischer Klassiker eine bescheidene Hinführung zu der Geisteswelt hervorragender psychologischer und pädagogischer Denker und Meister neuerer Zeit zu stellen, ist wohl fraglos. Ein Teil der Aufsätze wird von den Schülerinnen ohne weiteres selbständig verarbeitet und für den Unterricht ausgewertet werden können; bei einzelnen schwierigeren mag der Lehrer leitend unterstützen. Die Stoffe können in mancherlei Form Verwertung finden, als Vorbereitung, als Ergänzung, als Grundlage selbständigen Referats usw., und so nicht nur Kenntnisse von Tatsachen und Auffassungen vermitteln sondern vor allem das Interesse für Probleme dieser Gebiete fördern und die Fähigkeit selbständigen Eindringens schaffen helfen.

Altona, Ostern 1911.

**Wilhelm Deper.**

## Inhaltsverzeichnis.

Nr.	Verfasser	Seite
1. Psychische Resultanten . . . . .	Wundt . .	1
2. Die Apperzeption im kindlichen Denken . . . . .	Lange . .	2
3. Die psychologischen Grundlagen des Lernprozesses . . . . .	Rein . .	6
4. Die Aufmerksamkeit beim Lernvorgang . . . . .	Meumann	10
5. Im Leben und vor dem Buch. Ausbildung der Apperzeptions- fähigkeit . . . . .	Gaudig . .	14
6. Interesse . . . . .	Münch . .	17
7. Der Gehalt im Schönen . . . . .	Diſcher . .	20
8. Wissenschaftliche und künstlerische Phantasie . . . . .	Höfſding . .	21
9. Das Glücksproblem . . . . .	Eucken . .	23
10. Leben zündet sich an Leben an . . . . .	Münch . .	30
11. Die religiösen Gefühle . . . . .	Nahlowſky	32
12. Sittliche Konflikte . . . . .	Wentſcher .	34
13. Wünfchen und Handeln . . . . .	Meumann	41
14. Temperamente und Charakterbesonderheiten . . . . .	Lipps . .	47
15. Unfertigkeit des jugendlichen Geistes . . . . .	Münch . .	51
16. Einteilung der Kinderfehler . . . . .	Strümpell	52
17. Psychasthenische Kinder . . . . .	Heller . .	56
18. Wandlungsfähigkeit der Jugend . . . . .	Münch . .	59
19. Knaben und Mädchen . . . . .	Münch . .	61

**1. Psychische Resultanten.** (Aus Wundt „Grundriß der Psychologie“. Engelmann. 1909. S. 398 ff.)

Das Prinzip der psychischen Resultanten findet seinen Ausdruck in der Tatsache, daß jedes psychische Gebilde Eigenschaften zeigt, die zwar, nachdem sie gegeben sind, aus den Eigenschaften seiner Elemente begriffen werden können, die aber gleichwohl keineswegs als die bloße Summe der Eigenschaften jener Elemente anzusehen sind. Ein Zusammenhang von Tönen ist nach seinen Vorstellungen wie Gefühlseigenschaften mehr als eine bloße Summe von Einzeltönen. Bei den räumlichen und den zeitlichen Vorstellungen ist die räumliche und die zeitliche Ordnung zwar in durchaus gesetzmäßiger Weise in dem Zusammenwirken der Elemente begründet, die diese Vorstellungen bilden; dabei können aber doch jene Ordnungen keinesfalls als Eigenschaften angesehen werden, die den Empfindungselementen selbst bereits inhärieren. Die nativistischen Theorien, die dies voraussetzen, verwickeln sich vielmehr in unlösbare Widersprüche und müssen, indem sie nachträgliche Veränderungen der ursprünglichen Raum- und Zeitanschauungen infolge bestimmter Erfahrungseinflüsse zulassen, schließlich selbst in einem gewissen Umfang eine Neuentstehung von Eigenschaften annehmen. Bei den apperzeptiven Funktionen endlich, den Phantasie- und Verstandestätigkeiten, kommt das nämliche Prinzip in einer klarbewußten Form zum Ausdruck, da nicht nur die durch apperzeptive Synthese verbundenen Bestandteile neben der Bedeutung, die sie im isolierten Zustande besitzen, eine neue Bedeutung in der durch ihre Verbindung entstehenden Gesamtvorstellung gewinnen, sondern da namentlich auch die Gesamtvorstellung selbst ein neuer psychischer Inhalt ist, der zwar durch jene Bestandteile ermöglicht wird, darum aber doch in ihnen noch nicht enthalten ist. Dies zeigt sich wieder am augenfälligsten an den verwickelteren Erzeugnissen apperzeptiver Synthese, wie an dem Kunstwerk, an dem logischen Gedankenzusammenhang.

In den psychischen Resultanten kommt auf diese Weise ein Prinzip zur Geltung, das wir im Hinblick auf die entstehenden Wirkungen auch als das Prinzip schöpferischer Synthese bezeichnen können. Für die höheren geistigen Schöpfungen längst anerkannt, ist es zumeist für die Gesamtheit der übrigen psychischen Vorgänge nicht zureichend gewürdigt, ja durch eine falsche Vermengung mit den Gesetzen der psychischen Kausalität in sein Gegenteil verkehrt worden. Auf einer ähnlichen Vermengung beruht es, wenn man zuweilen zwischen dem Prinzip der schöpferischen Synthese auf geistigem Gebiet und den allgemeinsten Prinzipien der Naturkausalität, namentlich dem

der Erhaltung der Energie, einen Widerspruch hat finden wollen. Ein solcher Widerspruch ist schon deshalb von vornherein ausgeschlossen, weil die Gesichtspunkte der Beurteilung und darum auch die Gesichtspunkte der Maßbestimmungen, wo solche anwendbar sind, beide Male andere sein müssen, da sich ja eben Naturwissenschaft und Psychologie nicht mit verschiedenen Erfahrungsinhalten, sondern mit einer und derselben Erfahrung von verschiedenen Standpunkten aus beschäftigen. Die psychischen Maßbestimmungen beziehen sich auf objektive Massen, Kräfte und Energien, Hilfsbegriffe, zu deren Abstraktion wir durch die Beurteilung der objektiven Erfahrung genötigt werden, und deren Gesetze sämtlich das Prinzip der Konstanz der Materie zu ihrer Voraussetzung haben. Die psychischen Maßbestimmungen dagegen, die bei der Vergleichung psychischer Komponenten mit ihren Resultanten in Frage kommen, beziehen sich auf subjektive Werte und Zwecke. Der subjektive Wert eines Ganzen kann zunehmen, der Zweck desselben kann gegenüber demjenigen seiner Bestandteile ein eigenartiger und vollkommenerer sein, ohne daß darum die Massen, Kräfte, Energien irgendwelche Veränderungen erfahren. Die Muskelbewegungen bei einer äußeren Willenshandlung, die psychischen Vorgänge, welche die Sinneswahrnehmungen, die Assoziationen und die apperzeptiven Funktionen begleiten, folgen darum unwandelbar dem Prinzip der Erhaltung der Energie. Aber bei gleichbleibender Größe dieser Energie können die in ihr repräsentierten geistigen Werte und Zwecke von sehr verschiedener Größe sein.

Die physische Messung hat es, wie diese Unterschiede zeigen, mit quantitativen Größenwerten zu tun, d. h. mit Größen, die eine Wertabstufung nur nach den quantitativen Verhältnissen der gemessenen Erscheinungen zulassen. Die psychische Messung dagegen bezieht sich in letzter Instanz immer auf qualitative Wertgrößen, d. h. auf Werte, die bloß mit Rücksicht auf ihre qualitative Beschaffenheit nach Graden abgestuft werden können. Der rein quantitativen Wirkungsfähigkeit, die wir als physische Energiegröße bezeichnen, läßt sich daher die qualitative Wirkungsfähigkeit in der Erzeugung von Wertgraden als psychische Energiegröße gegenüberstellen.

Dies vorausgesetzt, ist nun eine Zunahme der psychischen Energie nicht nur mit der für die naturwissenschaftliche Betrachtung gültigen Konstanz der physischen Energie vereinbar, sondern beide bilden sogar die sich ergänzenden Maßstäbe der Beurteilung unserer Gesamterfahrung. Denn die Zunahme der psychischen Energie rückt dadurch erst in die richtige Beleuchtung, daß sie die geistige Kehrseite der physischen Konstanz bildet.

## 2. Die Apperzeption im kindlichen Denken. (Aus K. Lange „Über Apperzeption“. Leipzig, Voigtlaender. 1909. S. 64 ff.)

Soll der Schüler z. B. einem historischen oder geographischen Vortrage mit Verständnis folgen, so muß er zunächst in der Lage sein, dem Gehörten einen sicheren, anschaulichen Grund und Boden zu leihen, sich mit Leichtig-

keit in entlegene Räume und Zeiten zu versetzen. Wie geschieht das? Wenn wir genauer zusehen, wo wir im Geiste weilten, als wir in unserer Jugend zum erstenmal erzählen hörten von dem schönen Paradiesgarten und den ersten Menschen, als wir mit dem Volke Israel durchs Rote Meer schritten und uns lagerten am Berge Sinai, als wir mit Moses von Nebos Höhen hineinblickten in das gelobte Land, da Milch und Honig floß, so werden wir die überraschende Wahrnehmung machen, daß es die Heimat war mit ihren Tälern und Bergen, wo unsere Gedanken wandelten, daß wir die Wälder und Fruchtebenen, die Steppen und Auen, die Brunnen und Häuser, die Menschen und Tiere der heiligen und Profangeschichte verlegt haben in die heimische Flur. An bekannten Örtlichkeiten also veranschaulichten wir das Fremde, und indem wir in weiter Ferne durch Wüsten und Gebirge, über Meere und Flüsse zogen, deren Namen vorher nie unser Ohr berührt hatte, waren wir doch immer daheim. Man wird bei dieser Erscheinung an die Einbildungskraft denken und die reiche Kinderphantasie rühmen, die das Fernste in unmittelbare Nähe zu rücken wisse. Aber es ist unstatthaft, einen Prozeß auf eine besondere, wunderbare Fähigkeit zurückzuführen, der sich nach einem allgemeinen psychologischen Gesetz viel ungezwungener erklären und als eine ganz normale, notwendige Erscheinung des Seelenlebens erweisen läßt. Als wir nämlich uns in eine fremde, entlegene Gegend der heiligen Geschichte versetzten oder diese vielmehr schufen, kamen neueintretenden fremden Namen bekannte, ähnliche Gesamtvorstellungen (nämlich der Name und das Bild heimatischer Gegenstände) zur Hilfe; die Namen der biblischen Örtlichkeiten, die Vorstellung von Personen und Ereignissen der Heiligen Schrift reproduzierten verwandte heimatische Gedankengruppen und wurden ihnen eingefügt, so daß sie schließlich einen Teil derselben bildeten und mit ihnen verschmolzen. Es wurde sonach das, was die Erzählung Neues brachte, mit Hilfe alter Vorstellungen angeeignet, und wir verdanken also der Apperzeption, was gewöhnlich der Tätigkeit der Phantasie zugeschrieben wird. Sehr anziehend schildert solch kindliche Apperzeption Bogumil Goltz, der gemütvolle und geistreiche Kenner der Kindesseele. Wie er von jener Zeit an, da er zum erstenmal zu seiner großen Freude in den Besitz eines bunten, in allen Farben schillernden Waldspechtes kam, sich den Himmel als eine Wiese und einen Wald mit lauter zahmen Spechten vorstellte, welche von den Engeln mit bloßen Händen gegriffen werden, so pflegte er auch später jede Stadt und jedes Land, von dem in Geschichte und Geographie die Rede war, mit Hilfe heimatischer Vorstellungen sich anschaulich vor die Seele zu führen.

Der Verfasser dieser Abhandlung kann es sich nicht versagen, den interessanten Erinnerungen unseres Kinderfreundes noch ein paar aus seiner eigenen Jugendzeit hinzuzufügen. Er pflegte nämlich ganz wie Goltz — durch Beziehung fremder, entlegener Örtlichkeiten und Ereignisse auf bekannte heimatische — die Tatsachen der biblischen Geschichte sich anzueignen. Wenn z. B. in der Schule von der Welterschöpfung erzählt wurde, so stellte sich der Kindes-



geist das Chaos als Überschwemmung vor, und zwar an einem Orte, der von der Saale öfters überflutet wurde, und in dessen Mitte sich ein von düstern Einden und Weiden umgebener Teich befand. Die des Morgens und Abends aus dem Wasser aufsteigenden Nebel waren der Geist Gottes, der auf dem Wasser schwebte. Am schiffigen Ufer der Saale wurde Moses in seinem Käftchen ausgefetzt, während die Schwester auf einer nahen Wiese das Schicksal des Knäbleins verfolgte. Aus demselben Flusse stiegen die sieben fetten und mageren Kühe Pharaos, und da, wo er besonders tief ist, fand der Durchzug der Israeliten durch das Rote Meer statt, da wurde das ägyptische Heer von den wiederkehrenden Fluten verschlungen. Der nahe, auf einer Seite ziemlich steil emporsteigende Parnitzberg erschien mir als der Sinai, auf dem das Gesetz unter Donner und Blitz gegeben wurde, und an seinem Fuße lagerte in der freilich sehr fruchtbaren Wüste der Saalwiesen das Volk Israel. Dieselbe Aue, auf der dem Moses der Herr im feurigen Busch erschienen war, sah in der Christnacht auch die Hirten Bethlehems ihre Herde weiden und vernahm den Gesang der himmlischen Heerscharen. Ich erinnere mich noch mit großer Deutlichkeit des alten, dunklen Stalles — er ist schon längst abgebrochen —, in welchen ich die Geburt des Heilandes verlegte. War vom Tempel der Juden die Rede, so versekte ich mich in unsere Stadtkirche; dort sang der greise Simeon seinen Lobgesang, und auf ihrem Altarplatze, wo alljährlich die Prüfung der Konfirmanden stattfindet, unterredete sich der zwölfjährige Jesus mit den Schriftgelehrten. Das Amtshaus war erst das Gefängnis und dann die Amtswohnung Josephs; der königliche Palaß, wo er die Träume des Pharaos deutete, lag gegenüber am Markt (ein großer Gasthof), und das Haus des Potiphar stand in derselben Gasse. Diese Straße entlang zogen Josephs Brüder, und am Tor des Amtshauses standen sie in banger Furcht, als sie wegen des Becherdiebstahls sich verantworten sollten; hier vollzog sich jene bewegte Erkennungszene. Die Wohnung des hohenpriesters Kaiphas befand sich in einem großen Gebäude, dem Schützenhause, dessen großer Saal früher öfters zur Abhaltung von Gerichtsverhandlungen benutzt wurde; dorthin wurde Jesus geführt, und in dem Vorhofe des Gebäudes verleugnete Petrus seinen Herrn. Natürlich wohnte Pilatus dem hohenpriesterlichen Palaße gegenüber. Wenn ich mir Christi Kreuz am Abhange eines hügelns an einer Gartenmauer stehend dachte, so befand sich sein Grab in einem nahen Garten, der sogenannten Kohlau. Die Straße aber von Jerusalem nach Jericho führte am Kreuze vorüber, denn der Mann, der unter die Mörder fiel, ging hinab gen Jericho. Wenige Schritte davon auf einem zwischen Gärten hindurch führenden breiten Wege lag der Stein, auf den Jakob das müde Haupt legte, als er nach Mesopotamien floh; dann kam man zu dem Garten, wohin ich das Paradies versekte. In diesem wandelten Adam und Eva; in seiner Mitte stand der Baum der Erkenntnis, und hinter jenen Busch flüchteten die Schuldbewußten, als sie Gott an sein Gebot erinnerte. Von hier aus sah man den „Galgen-

berg“, wo Kain seinen Bruder erschlug, den „Birkenhain“, in dem Isaa geopfert werden sollte, und am fernen Horizonte tauchte der Nebo auf, von dem Moses hineinschaute in das gelobte Land.

Diese Erinnerungen zeigen uns, daß die kindliche Auffassung viele Tatsachen, die räumlich und zeitlich weit auseinander liegen, auf engem Raume zusammendrängte, ganz entsprechend dem beschränkten Gedankentreise, den der Knabe mit zur Schule brachte. Es kann auch nicht geleugnet werden, daß die Aneignung der einzelnen Erzählungen nicht immer in der zweckmäßigsten Weise zustande kam, daß den biblischen Bildern eine örtliche Färbung, manch unwesentliche, unrichtige Züge beigelegt wurden. Aber alle diese Mängel werden aufgewogen durch die eine Tatsache, daß das Neue doch sicher apperzipiert wurde, daß die Worte des Lehrers nicht inhaltsleere Worte blieben, sondern farbenfrische, lebendige Anschauungen in der Kindesseele erweckten. Es wird von Byron erzählt, daß die durch Beschäftigung der klassischen Stätten der homerischen Dichtung gewonnene Anschauung hinsichtlich ihrer Stärke und Schönheit bei ihm weit hinter dem Bild zurückgeblieben sei, das er sich vorher schon mit Hilfe seiner heimatischen Umgebung von jenen Orten gemacht hatte. So lebendig vermag also unter Umständen die Apperzeption sich zu vollziehen, daß sie der Perzeption in bezug auf Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungen mindestens gleichkommt. Was aber einmal so die Kindesseele unwillkürlich — denn von einem absichtlichen Suchen nach entsprechenden heimatischen Bildern kann nicht die Rede sein — geschaffen, das hat sich ihr zu tief eingepägt, als daß die Reflexion in späterer Zeit alles verändern und verbessern könnte. Gewiß wird durch Abbildungen, Beschreibungen, eigenes Nachdenken manche der jugendlichen Apperzeptionen berichtigt; aber wenn ich genau untersuche, welche Bilder jetzt noch bei der Nennung des Gartens Eden, Golgathas, Jerusalems unwillkürlich und am ersten und leichtesten in meiner Seele aufsteigen, so finde ich, daß es die frühesten Anschauungen sind, und daß spätere Erfahrungen sie nur wenig zu verändern vermocht haben.

Die historische Erzählung oder geographische Beschreibung fordert vom Knaben außer der lebhaften Vergewärtigung entfernter Räume weiter eine deutliche Vorstellung von fremden Lebensverhältnissen, fremden Personen und ihren Schicksalen, ihren Gedanken und Gemütszuständen. Hier muß wiederum die innere Anschauung das gehörte Wort mit konkretem Inhalt erfüllen. Das geschieht, indem das Kind zurückgreift auf seine eigene Erfahrung, wie sie im wesentlichen die Heimat ihm bisher geboten hat, auf seine eigenen inneren und äußeren Erlebnisse und mit ihrer Hilfe in historische Zeiten und Zustände, in fremde Sitten und Gebräuche sich versetzt. Je dürftiger und unzureichender diese apperzipierenden Vorstellungen sind, desto unvollkommener und naiver wird freilich die Auffassung des Neuen ausfallen. Dann kommt es wohl zu Mißverständnissen, wie bei jenem vogtländischen Knaben, der da meinte, Gott habe Adam aus einem „Erdäppel-

floße“ gemacht, und der Engel des Paradieses habe in der Hand „eine große Schwarte“ (ein Brett) gehalten. Oder es entstehen allzu kindliche Apperzeptionen, wie wenn ein Schüler meint, der unter freiem Himmel schlafende Jakob „hätte leicht von einem Eisenbahnzuge überfahren werden können“, und Joseph sei bei seiner Erhöhung des ägyptischen Königs „Lehrjunge“ geworden.

Am schwierigsten wird es allezeit bleiben, für die Gedanken und Gemütszustände historischer Personen apperzipierende Vorstellungen herbeizuschaffen. Da gilt es, den Blick des Kindes zu lenken auf seine eigenen inneren Erlebnisse und rückschauend es verweilen zu lassen bei jenen Augenblicken, da sein Gemüt von Angst und Sorge, Furcht und Reue bewegt wurde, da die Stimme des Gewissens strafend sich erhob oder das Gefühl einer gelungenen Tugend das Herz erfreute. Solch gelegentliche stille Einkehr in die eigene Innenwelt, wie sie ein rechter Geschichtsunterricht taktvoll zu pflegen weiß, lehrt nicht nur fremde Seelenvorgänge besser verstehen, sondern führt auch allmählich zur rechten Selbsterkenntnis, jener Grundbedingung der Selbstzucht.

### 3. Die psychologischen Grundlagen des Lernprozesses. (Aus Rein „Pädagogik in systematischer Darstellung“. II. S. 495 ff. Beyer. 1905.)

Durch Pestalozzi waren, wie wir gesehen haben, die Angelpunkte eines psychologisch gerichteten Lehrverfahrens deutlich hervorgehoben worden, die Anschauung auf der einen, der Begriff auf der anderen Seite. Zwischen diesen beiden Endpunkten spielt sich der Unterrichtsprozeß ab, worauf auch Kant mit seinem bekannten Satz zielt: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer.“ Deshalb hat die Untersuchung sich zunächst darauf zu richten: 1. Wie gelangen wir zu Anschauungen und 2. wie entstehen die Begriffe?

Zu der ersten Frage sei folgendes bemerkt. Man denkt sich die Anschauung eines zusammengesetzten Objektes gewöhnlich als ein Gebilde, das von vornherein in dieser Zusammensetzung zustande käme, so etwa, wie beim Photographieren das Lichtbild mit einem Male entsteht. Allerdings hat es den Anschein, als ob das Auge vermöge seiner Beweglichkeit ein solches Objekt, wenn es nicht allzu groß und allzu kompliziert ist, auf einmal überblicken und auffassen könnte, wenigstens bei dem Erwachsenen. Das ist jedoch nicht der Fall, vor allem bei dem Kinde nicht, das erst anfängt seine Sinne zu gebrauchen. Auch der einfachste körperliche Gegenstand ist für das Anschauen etwas zusammengesetztes. Denn es kommt dabei in Betracht: Gestalt, Größe, Farbe, Stoff, Gewicht, Härte usw. Und die Gestalt ist zudem wiederum etwas Kompliziertes für das Auffassen, selbst dann, wenn sie die allereinfachste wäre. Ein einzelner Ton läßt auch schon ein Vierfaches unterscheiden: Höhe, Klangfarbe, Stärke und Dauer. Besitzt nun jemand eine deutliche Anschauung von irgendeinem komplizierten Gegen-

stand, so ist dieselbe auf folgende Weise zustande gekommen: Jedes Merkmal wurde für sich aufgefaßt und gemerkt, und jedes Merkmal mußte wiederholt aufgefaßt werden, bevor aus der ersten, dunkeln Empfindung eine klare Wahrnehmung entstehen konnte. Denn der erste Eindruck hat in der Regel etwas Skizzenhaftes. Der Gesamtaufassung folgt dann die Vertiefung ins einzelne. So reißt die Anschauung bald schneller, bald langsamer, bald durch Anstrengung und Ausdauer, bald durch mehr zufällige Wiederholung. Demgemäß darf man sich die Anschauung eines Objektes nicht als ein Bild aus einem Gusse denken, sondern als ein psychisches Gebilde, das aus mehreren einfachen oder Einzelempfindungen besteht, und zwar aus so vielen, als Merkmale gemerkt worden sind — kurz als einen Vorstellungskomplex. Dem Bewußtsein erscheint derselbe als ein Ganzes, als eine Einheit, weil das Objekt ein Ganzes bildet, und die Seele dementsprechend konzentrierend tätig ist.

Auch der Begriff ist ein Vorstellungskomplex, aber von ganz anderer Art. Bei der sinnlichen Anschauung schließen sich die Vorstellungen von den einzelnen Merkmalen zusammen, weil die Merkmale im Objekt zusammenstehen; bei dem Begriff dagegen sind sie eine bestimmte Auslese, die durch Vergleichen mehrerer Vorstellungen entstanden ist, indem zuerst durch dieses Vergleichen die gemeinsamen Merkmale herausgehoben und dann aus diesen durch genaueres Untersuchen die wesentlichen festgehalten wurden. Was hierbei psychisch geschah, nämlich das Zurücktreten der differenten Merkmale, weil dieselben nur selten vorkommen, und das Heller- und Stärkerwerden der gemeinsamen, weil sie immer wiederkehrten, ist ein rein naturwüchsiger, unabsichtlicher Vorgang, den man mit Herbart als psychischen Mechanismus bezeichnen kann. Freilich wird auf diesem Wege allein der Bildungsprozeß der Begriffe niemals völlig zum Ziele gelangen. Denn wenn auch wirklich so viele Anschauungsbeispiele vorgekommen wären, daß die differenten Merkmale allesamt ausgeschieden und nur die gemeinsamen festgehalten sein könnten, so werden doch diese letzteren selten alle deutlich gemerkt sein, nämlich so deutlich, daß sie einzeln aufgezählt werden können. Überdies aber ist es möglich, daß sich unter den richtig gegriffenen gemeinsamen Merkmalen einige bedeutungslose befinden, d. h. solche, deren Vorhandensein oder Wegfallen am Wesen des Begriffs nichts ändert. Bei dem logisch vollendeten Begriff aber müssen solche bedeutungslose Merkmale ausgeschieden und nur die wesentlichen festgehalten werden. Soll daher der naturwüchsige, unabsichtliche Bildungsprozeß der Begriffe zum Abschluß kommen, soll ein völlig klarer und korrekter Begriff entstehen, so muß noch etwas hinzutreten: nämlich eine bewußte absichtliche Untersuchung, so daß einerseits aus der Allgemein-Vorstellung die zufälligen Merkmale sämtlich ausgeschieden, andererseits aber auch die zurückbleibenden wesentlichen einzeln gemerkt werden. Aus dem Gesagten wird klar, daß man durchweg nur auf streng wissenschaftlichem Boden von logisch vollendeten Begriffen reden kann: daß dagegen der hauptsächlichste geistige Verkehr unter den Menschen, selbst den gebildetsten, sich

mit naturwüchsigem Allgemein-Vorstellungen oder psychischen Begriffen behilft, die jedenfalls noch nicht völlig abgeklärt sind, häufig auch etwas Irriges enthalten, woraus dann weiter folgt, daß man sich bei solchem Gedankenaustausch auf zahlreiche Mißverständnisse und viel vergebliches Disputieren gefaßt machen muß. Wo nicht mit klaren Begriffen gearbeitet wird, da kann auch—von keinem klaren Denken die Rede sein.

An diese Tatsachen des psychischen Geschehens sind die Lehrer gebunden, auch die, die da glauben, über alle methodischen Vorschriften erhaben zu sein kraft ihrer genialen Persönlichkeit. So übermenschlich sie sein mag, über die Grundgesetze des psychischen Lebens kann auch sie sich nicht hinwegsetzen.

### Solgerungen aus der psychologischen Grundlegung.

Sind diese psychologischen Untersuchungen richtig, dann wird auch der Unterrichtsgang, der ihnen folgt, den rechten Weg einschlagen. Derselbe zerfällt, wenn wir die beiden psychischen Zustände Anschauung und Begriff im Auge behalten, ebenfalls in zwei Hauptstadien. Immer muß zuerst ein konkreter Wissensstoff, ein naturkundliches Anschauungsobjekt, eine Erzählung, eine sprachliche oder räumliche Form klar angeschaut, bzw. aufgenommen und angeeignet werden; zweitens sind die so gewonnenen Vorstellungsgebilde durch die weitere unterrichtliche Bearbeitung in begriffliche Einsicht umzuwandeln.

Der erste Akt, die Bildung und Aneignung neuer Einzelvorstellungen, nimmt im ganzen folgenden Verlauf. Durch die Vorlegung eines Unterrichtsstoffes wird eine Mannigfaltigkeit von Eindrücken auf den Schüler hervorgebracht, die ihn bestimmen, auf den Gegenstand zu merken, sich in denselben zu vertiefen. In diesem Zustande perzipiert die Seele die empfangenen Eindrücke, d. h. sie nimmt dieselben wahr und faßt sie auf. Es entstehen Wahrnehmungen, Vorstellungen, verschieden von denen, die bisher im Bewußtsein vorhanden waren. Aber schon im Entstehen bewirken die neuen Gebilde auch in dem bereits vorhandenen Vorstellungskreise eine eigentümliche Reaktion, die sich dadurch zu erkennen gibt, daß die zu den neuen in Beziehung stehenden älteren Vorstellungen ins klare Bewußtsein aufsteigen, die neuen Vorstellungen beleuchten, mit Lebhaftigkeit an sich ziehen und in die Gedankenkreise mit einführen, denen die älteren angehören. Trifft es sich, daß das gebotene Neue Verwandtes in der Seele nicht vorfindet, daß dem Neuen also aus dem vorhandenen Gedankenkreise gar nichts entgegnet kommen kann, so bleibt daselbe unklar und unverstanden; es erzeugt sich ein totes Wortwissen ohne Wert. Ruft das Neue dagegen einen Reichtum älterer Vorstellungen wach, die alle mit Lebhaftigkeit ins Bewußtsein vordringen, so werden diese zu ebensoviel Kräften, die den neuen Vorstellungen zu voller Klarheit, Stärke und Sicherheit verhelfen. Es sind bildlich gesprochen, die Sangarme, mit denen das Neue erfaßt und angeeignet wird.

Diesen Vorgang, nach dem das Neue mit dem bekannten Alten sich verschmilzt und dadurch selbst in den Gedankenkreis mit eintritt, bezeichnet die

Psychologie mit dem Namen Apperzeption. Geht die Aneignung des Neuen in voller Lebendigkeit vor sich, so fühlt sich der Schüler selbsttätig, geistig angeregt und innerlich wachsend. Der Unterricht wirkt damit Interesse erzeugend, darum bildend.

Aber immerhin wird hierdurch zunächst nur ein rein empirisches Wissen erzeugt, ein Wissen von den äußeren Tatsachen, das zwar der objektiven, begrifflichen Einsicht zur Grundlage dient, aus der diese letztere jedoch nur dann hervorgehen kann, wenn die weitere Verarbeitung des empirisch Gegebenen in der Abstraktion hinzutritt. Diese aber ist durchaus nötig, da erst hierdurch die Vorstellungen zur Klarheit und zu willenbestimmenden höheren Potenzen erhoben werden. Wie aber vollzieht sich diese Herausbildung der Begriffe aus den äußeren und inneren sinnlichen Anschauungen durch Abstraktion? Mit der Gewinnung des empirischen Materials hört die Apperzeption keineswegs auf. Bei jedem Zuwachs an Einzelwissen aus Erfahrung und Umgang setzt sie sich in Form der Gedankenassoziation fort. Es entstehen immer umfänglichere, reihenförmige Vorstellungskomplexe, die, je klarer und beweglicher die einzelnen Glieder sind, um so öfter nach den verschiedenen Seiten hin durchlaufen werden. Reproduziert sich nun eine dieser längeren Reihen, so werden in rascher Folge alle Reihenglieder ins klare Bewußtsein gehoben bis zum letzten, für welches keine Fortsetzung mehr vorhanden ist. Infolge des Ablaufs der Reihe beim letzten Gliede entsteht ein Stillstand der geistigen Bewegung, welcher einen Rückblick veranlaßt auf die ganze Reihe, deren einzelne Glieder gleichzeitig, wenn auch in der Richtung nach dem Anfangsgliede hin in abnehmender Klarheit, im Bewußtsein vorhanden sind. Jetzt geschieht ein Zweifaches:

a) das Ungleiche in den einzelnen Reihengliedern hemmt, verdunkelt sich, es tritt im Bewußtsein zurück;

b) das Gleiche, Gemeinsame verstärkt sich, macht sich mit einem bedeutenden Übergewicht über das Verschiedene geltend, bleibt allein im Bewußtsein zurück. So entsteht eine Allgemeinvorstellung, der ein einzelnes Objekt in der Wirklichkeit nicht entspricht, die aber alle Glieder der Reihe unter sich begreift, die man gleichsam mit einem Griff zusammenfassen kann, in dem Begriff.

Durch nachfolgende Urteile bei der Erweiterung unserer Erfahrung wird der Begriff seinem Inhalte nach immer bestimmter, seinem Umfange nach immer weiter. Zuletzt wird in ihm eine ganze Klasse, eine große Gruppe von Einzeldingen zusammengefaßt.

Dieser Fortschritt von dem konkreten Wissen zur begrifflichen Einsicht ist unerläßlich. Denn abgesehen davon, daß wir nur in dieser unser Wissen zu überschauen und zu beherrschen imstande sind, ist auch nur in dieser begrifflichen Form unser Wissen ein wahrhaft menschliches Wissen, welches einen bestimmenden Einfluß auf unseren Willen gewinnt. Sinneswahrnehmungen der mannigfachsten Art erlangt auch die höher entwickelte Tierwelt, ohne aber durch sie von der Herrschaft des Instinkts und der Begierde loszukommen,

da sie diese Vorstellungen nicht zu selbstbewußten, mit Absicht verknüpfen, willenbestimmenden höheren Wissensgraden zu erheben imstande ist. Einzig durch die Weiterbildung unserer elementaren Grundvorstellungen bis zum wohlgeordneten begrifflichen Erkennen kann aus einer Mehrheit von konkreten Einzelvorstellungen Intelligenz, Sittlichkeit und Religion hervorgehen.

Wir unterscheiden aber, hieran sei nochmals erinnert, einen psychischen und einen logischen Begriff. Der psychische Begriff ist die niedere Stufe der Begriffsbildung, dem der logische Begriff als die höhere Stufe gegenübersteht. Beim psychischen Begriff hat man eine mehr oder weniger richtige Allgemeinvorstellung, ohne aber sich über alle einzelnen Begriffsmomente Rechenschaft geben zu können. Beim logischen Begriff sind dagegen alle Merkmale desselben zum klaren Bewußtsein gelangt; man kann sie an den Fingern herzählen. Daß der psychische Begriff zuwege gekommen ist, beweist die Sicherheit, mit welcher wir die Einzelvorstellungen der Allgemeinvorstellung unterordnen; daß sich die Bildung des logischen Begriffs vollzogen hat, zeigt sich in der Definition: der logische Begriff kann definiert werden.

Allerdings werden wir uns beim Unterrichte von Kindern vielfach, ja meist mit psychischen Begriffen begnügen müssen. Das kann aber um so eher geschehen, als ja auch der Erwachsene, selbst der gebildete Erwachsene nur einen verhältnismäßig kleinen Teil seiner Begriffe bis zu logischer Bestimmtheit durchgebildet hat; die überwiegende Zahl seiner Begriffe ist auch bei ihm im Stadium des psychischen Begriffs stehen geblieben; ja vollkommen logisch bestimmte Begriffe können überhaupt nicht gedacht werden; immer haftet ihnen noch ein Rest von Verworrenheit und die Rücksicht auf ihren Umfang an. Begriffe in streng logischem Sinne sind Ideale, denen sich das wirkliche Denken nur nähert; es entfernt sich sofort wieder von ihnen, wenn die nötige, mit Anstrengung verbundene Selbstbeherrschung nachläßt. „Daher hält sich das gewöhnliche außerwissenschaftliche Vorstellen meistens in der Region der Gesamtvorstellungen“, der psychischen Begriffe. Überhaupt wird „das klare und deutliche Denken nur von wenigen geübt und von niemand lange und ohne Unterbrechung fortgesetzt“.

#### 4. Die Aufmerksamkeit beim Lernvorgang. (Aus Meumann „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“. Engelmann. Bd. II. 31 ff.)

Es ist natürlich sehr wichtig, die inneren Bedingungen, sozusagen die ganze innere Verfassung, in welcher sich der Lernende während des Lernens befindet, genau kennen zu lernen und genau zu kontrollieren, und es wäre eine ideale Forderung, wenn es uns gelänge, sowohl beim Experiment wie in der Praxis des Schullebens von Tag zu Tag diese inneren Bedingungen ebenso konstant und gleichmäßig zu erhalten wie die äußeren Versuchsbedingungen. Das ist eine besonders schwierige Aufgabe; es steht in der Regel in der Macht des Experimentators — und ebenso beim Schullernen

in der Macht des Lehrers —, die äußeren Bedingungen, unter denen ein Kind lernt, ziemlich genau gleichmäßig zu wählen; dagegen steht es nur sehr selten in unserer Macht, die inneren Bedingungen der Versuchsperson vollständig zu beherrschen. Ich will die wesentlichen Unterschiede der inneren Bedingungen zunächst in Stichworten aufzählen, und sodann wollen wir sie etwas näher erläutern.

Ein erster Punkt, auf den es beim Lernen ankommt, ist die Regulierung der Aufmerksamkeit. Sie erinnern sich, daß wir früher von sogenannten Eigenschaften der Aufmerksamkeit gesprochen haben. Es ließ sich eine ganze Anzahl solcher Eigenschaften des Aufmerksamkeitsprozesses aufzählen. Die Eigenschaften, die hier für den Effekt des Lernens und Behaltens hauptsächlich in Betracht kommen, sind einmal die Intensität der Konzentration, sodann die Gleichmäßigkeit oder das Gleichmaß der Konzentration während der ganzen Lern­tätigkeit und endlich namentlich die Ausdauer der Aufmerksamkeit oder der Konzentration. Daß es zunächst beim Lernen auf diese drei Eigenschaften ankommt, wissen wir aus der täglichen Erfahrung. Je intensiver ein Mensch seine Aufmerksamkeit auf die Lern­tätigkeit konzentriert, desto schneller wird er in der Regel den Effekt des Auswendigwissens erlangen. Andererseits kommt die Eigenschaft der Gleichmäßigkeit hauptsächlich in Betracht, wenn es gilt, einen großen oder umfangreichen Gedächtnisstoff sich anzueignen und die einzelnen Teile mit der gleichen Festigkeit zu assoziieren. Schon früher habe ich auf die gleichmäßige Erhaltung der Aufmerksamkeit bei Bewältigung eines längeren Lernstoffes hingewiesen, und zwar können wir wieder bei der Erscheinung der Ungleichmäßigkeit der Konzentration eine individuelle und eine allgemeine Ungleichmäßigkeit der Aufmerksamkeit feststellen. Die allgemeine Ungleichmäßigkeit hängt ab von der Natur des Aufmerksamkeitsprozesses selbst und von dem Stoff, auf welchen sich die Aufmerksamkeit konzentriert zum Teil auch von der Lernmethode.

Diese Punkte müssen etwas näher erläutert werden. Daß die Dauer der Konzentration der Aufmerksamkeit bei den einzelnen Individuen nicht die gleiche ist, wissen wir aus täglicher Erfahrung. Es gibt Individuen mit typisch gleichmäßig arbeitender Aufmerksamkeit; andere Individuen haben die sogenannte labile Aufmerksamkeit, die außerordentlich stark wechselt zwischen Zuständen großer Konzentration und einem bedeutenden Nachlassen derselben.

Was die allgemeine Konzentration betrifft, so hängt sie von der Natur des Aufmerksamkeitsprozesses ab. Es liegt im Wesen der Aufmerksamkeit, daß sie nicht gleichmäßig arbeiten kann. Wir sprechen deshalb in der Psychologie von normalen Aufmerksamkeits-Schwankungen. Diese Aufmerksamkeits-Schwankungen, die sich bald in größeren, bald in kleineren Perioden einstellen, machen sich natürlich auch beim Lernen geltend. Es wäre eine interessante Aufgabe, diese Aufmerksamkeits-Schwankungen bei



einer fortgesetzten Arbeit aus dem Wesen der Aufmerksamkeit zu erklären. Wenn wir das vermöchten, so könnten wir diese Schwankungen leichter beherrschen und sie in ihrem Einfluß auf den Versuch kontrollieren; doch sind wir davon noch weit entfernt.

Sodann ist die Ungleichmäßigkeit der Verteilung der Aufmerksamkeit auch durch die Natur des Stoffes geboten. Wenn ein Stoff uns interessiert, oder wenn ein Stoff nicht sinnlos ist, wie das Material der sinnlosen Silben, so fesselt er unser Interesse bald mehr oder weniger. Noch mehr hängt die Ungleichmäßigkeit der Aufmerksamkeit zusammen mit der Lernmethode, welche wir einschlagen. Wir können sagen, daß jede Methode ihre typische Verteilung der Aufmerksamkeit hat oder genauer, ihre typische Ungleichmäßigkeit der Verteilung der Aufmerksamkeit. Ich will das an einem Beispiel klarmachen. Nehmen Sie an, daß wir zwölf sinnlose Silben lernen. Wenn wir diese Silben nach der G.-Methode lernen lassen, d. h. so, daß wir sie von Anfang bis zu Ende durchlesen und am Schluß stets wieder zur ersten Silbe zurückkehren, so tritt als typische Ungleichmäßigkeit der Aufmerksamkeit ein, daß die mittlere Partie der Silbenreihe stets mit einem geringeren Grad von Aufmerksamkeit gelernt wird. Im Anfang setzt die Aufmerksamkeit mit einem gewissen höheren Intensitätsgrad ein und gegen den Schluß erfolgt gewissermaßen ein Antrieb der Aufmerksamkeit; in der Mitte dagegen läßt sie nach. Anders verteilt sich die Aufmerksamkeit bei Anwendung der L.-Methode. Wir wollen sagen, daß wir zwölf sinnlose Silben zu lernen haben, die wir nun in dreimal vier Gruppen zerlegen; dann werden wir als typischen Gang der Aufmerksamkeit den finden, daß gewissermaßen dasselbe Spiel, das wir bei der G.-Methode haben, im kleinen sich wiederholt, d. h. im Anfang jeder Vierergruppe der Silben setzt die Aufmerksamkeit mit erneuter Energie ein und in der Mitte läßt sie nach, während die letzten Assoziationen in der Regel wieder etwas lebhafter gebildet werden. In Wirklichkeit ist hierbei jedoch der Aufmerksamkeitseffekt ein ganz anderer als nach der G.-Methode, denn die Anzahl der Silben, bei welchen die Aufmerksamkeit in so kleinen Silbengruppen etwas nachläßt, ist eine sehr viel geringere, und für die Verteilung der Aufmerksamkeit auf einen längeren Stoff ist es daher günstiger, wenn dieser Stoff zerlegt wird in kleine Gruppen und wenn kleine Pausen eingeschaltet werden, in welchen die Aufmerksamkeit sich einen Moment ausruhen kann, um mit erneuter Energie zu der nächsten Gruppe überzugehen. Hierauf beruht es auch, daß die sogenannte vermittelnde Methode, die ich oben beschrieben habe, am vorteilhaftesten ist für das Lernen. Hier kann nämlich einerseits die Reihenfolge der Assoziationen richtig gebildet werden, und andererseits hat die Aufmerksamkeit die Möglichkeit, in jeder Pause nach der einzelnen Gruppe sich einen Augenblick zu erholen und mit erneuter Energie bei dem Anfang der nächsten Gruppe einzusetzen. Das möge als Beispiel dafür dienen, wie es in der Lernmethode als solcher begründet ist, daß die Aufmerksamkeit mehr oder weniger ungleichmäßig arbeitet.

Als nächste innere Bedingung des Lernens müssen wir Ausdauer der Aufmerksamkeit in Betracht ziehen. Es ist natürlich, daß, wenn wir einen großen und umfangreichen Lernstoff zu bewältigen haben, es auch sehr darauf ankommt, ob die Aufmerksamkeit eine gewisse Ausdauer besitzt. Das Gegenteil der Ausdauer zeigt sich in der Ermüdbarkeit der Aufmerksamkeit. Es ist zuerst durch Kraepelin nachgewiesen worden, daß in diesem Punkt die einzelnen Individuen sich bedeutend unterscheiden, daß die einen eine sehr leicht ermüdbare Aufmerksamkeit haben, die andern eine typisch ausdauernde. Es bedarf wohl keiner weiteren Bemerkung, daß es für den Pädagogen sehr wichtig ist, zu konstatieren, ob das Kind eine ausdauernde oder eine leicht ermüdbare Aufmerksamkeit besitzt. Sowohl die Behandlung wie die Beurteilung des Kindes muß darauf Rücksicht nehmen.

Eine weitere innere Bedingung des Lernens, die sich ebenfalls aus den Eigenschaften des Aufmerksamkeitsvorganges erklärt, ist die Adaptation. Sie erinnern sich, daß wir früher von der Anpassung der Aufmerksamkeit an die jeweils vorliegende Tätigkeit gesprochen haben. Wir hatten gefunden, daß die einzelnen Individuen eine sehr verschieden schnelle Adaptation besitzen, d. h. es gibt Individuen mit typisch schneller und typisch langsamer Adaptation. Hierauf beruht hauptsächlich der Unterschied der sogenannten raschen und langsamen Lerner. Der rasche Lerner ist derjenige, der eine schnelle Adaptation besitzt, der langsame Lerner derjenige, der eine langsame Adaptation hat, d. h. der schnelle Lerner zeichnet sich hauptsächlich durch die Eigentümlichkeit aus, daß er sogleich mit voller Energie seiner Aufmerksamkeit einsetzt. Der langsame Lerner muß meist eine Anzahl Wiederholungen aufwenden, die fast gar keinen Gedächtniseffekt haben und die nur dazu dienen, den normalen Zustand seiner Aufmerksamkeit herzustellen. Nun ist aber anderseits der schnell adaptierende und der schnell lernende Mensch meist auch derjenige, der schnell wieder vergißt, während der langsam Lernende meist auch bedeutend länger behält als der schnellere. Wir haben gefunden, daß ein langsam Lernender sich in einen schnell Lernenden verwandeln kann durch Übung im Laufe der Versuche. Man sieht daraus, daß diese Verschiedenheiten nicht notwendig auf unveränderliche Dispositionen zurückweisen, sondern daß sie, zum Teil wenigstens, Sache der Übung und Gewöhnung sind. Auch das ist natürlich pädagogisch wichtig, denn wir können insolgedessen annehmen, daß ein langsam Adaptierender sich künstlich durch formale Übung zu einem schnell Adaptierenden entwickeln läßt.

Eine andere innere Bedingung, auf welche bisher zu wenig geachtet wurde, ist die Gefühlslage beim Lernen. Der Gefühlszustand, in welchem wir uns bei der Gedächtnisarbeit befinden, ist durchaus nicht gleichgültig für den Effekt, den die Gedächtnisarbeit hat. Im allgemeinen läßt sich sagen, daß Lustgefühle die Gedächtnisarbeit begünstigen, Unlustgefühle sie sehr entschieden ungünstig beeinflussen. Sie kennen vielleicht alle die Erfahrung,

daß, wenn wir in einem wirklichen tiefen Unlustzustand etwas zu lernen haben, es meist ein großes Maß von Anstrengung kostet, während eine gewisse mittlere Heiterkeit oder richtiger eine ruhige, aber behagliche Stimmung dem Effekt aller Gedächtnisararbeit günstig ist. Diese Regel bedarf aber einer gewissen Einschränkung. Alle Gefühle beeinflussen die Gedächtnisararbeit und beeinträchtigen sie, wenn sie ein gewisses mittleres Maß überschreiten. Wir haben bei Experimenten gefunden, daß eine gewisse ausgeglichene Gefühlslage besonders günstig für das Lernen ist. Was mit diesem Ausdruck gemeint sein soll, kann man am besten beschreiben, wenn man eine ungeübte und eine sehr geübte Versuchsperson miteinander vergleicht. Die ungeübte Versuchsperson pflegt sich anfangs in großen Gefühlsschwankungen zu befinden. Sie hat vielleicht eine gewisse Lust zum Versuch, vielleicht aber auch ein Unbehagen über die Neuheit des Stoffes und der äußeren Umstände. Dieses Schwanken der Gefühle ist für das Lernen ganz besonders ungünstig. Allmählich findet bei fortschreitender Übung die Versuchsperson die für sie günstige Gemütsverfassung heraus, und das bezieht sich wahrscheinlich namentlich auf den relativen Intensitätsgrad, mit dem die Lust zum Lernen vorhanden sein muß. Ist dieser relative Intensitätsgrad der Lust da, so ist die für das Lernen günstige, oder, wie wir es nennen können, ausgeglichene Gefühlslage erreicht.

### 5. Im Leben und vor dem Buch. Ausbildung der Apperzeptionsfähigkeit. (Aus Gaudig „Didaktische Kezereien“. B. G. Teubner. S. 38 ff.)

Sollen unsere Schulentlassenen aus der kulturellen Umgebung und der Lektüre Gewinn für ihre Bildung ziehen, so müssen gewisse geistige Dispositionen bestehen, vor allem die Fähigkeit, einen Denkanstoß zu nehmen, sodann die Fähigkeit und die Neigung zur Betätigung der wichtigsten geistigen Funktionen. Ich nenne besonders die Fähigkeit des kausalen Denkens und die Fähigkeit des Urteilens. Urteilsfähigkeit spricht man ja gern den „höheren Töchtern“ ab. Wir vermeiden diesen Tadel, wenn wir 1. den Schülerinnen verlässliche Maßstäbe des Urteils vor allem in ethischen und ästhetischen Dingen geben, und wenn wir sie 2. in der Bewertung nach diesen Maßstäben üben. Ob ein Drama, das eine unserer Schülerinnen nach ihrer Schulzeit sieht, Gehalt hat oder nicht, das darf sie nicht erst im Tageblatt beim Frühkaffee lesen wollen, darüber muß sie sich einige Gedanken während der Aufführung und einige mehr nach der Aufführung machen. „Einige“, man sieht, ich bin bescheiden, aber einige allerdings, vielleicht einige nach höherem Urteil falsche, aber doch einige eigenen Wachstums. Kennt die Schule freilich nur das klassische Drama und stellt sie die Idee dieses Dramas, das seine Entstehung doch einer höchst individuell bestimmten Zeit verdankt, als ewige Norm hin, dann wird man über unsere Schülerinnen, auch wenn sie selbst tätig bewerten, doch nach wie vor die Nase rümpfen; sie selbst aber werden sich in peinlicher Ratlosigkeit befinden. Also keine steifen absoluten Maßstäbe!

Vielfach fordern Leben und Lektüre das Urteil über Personen heraus. Für diese Tätigkeit leistet die Schule die vorbereitende Arbeit, wenn sie die Schülerinnen zur Zeichnung von Charakterbildern anhält. Besonders wertvoll aber ist die Prüfung des Materials, aus dem die Charakteristik gewonnen wird, vor der Verwertung desselben; liegt z. B. in einem Drama das Urteil einer Person über eine andere vor, so ist die Stellung jener zu dieser zu prüfen und danach der Wert des Urteils mit zu bemessen. Ferner hüte man die Schülerinnen davor, daß sie nach einer „zufälligen Ansicht“ den ganzen Charakter beurteilen. Man halte sie auch an, die einzelne Eigenschaft nur innerhalb des Charaktertotals zu bemessen. Da endlich, wo es sich um die sittliche Bewertung einer Gesamtpersönlichkeit handelt, ist die biographisch-genetische Anschauungsweise festzuhalten, die einen Charakter nach den Bedingungen seiner Entwicklung und in seinem historischen Zusammenhang beurteilt.

Vor allem aber eins: In seinem berühmten Rezept zur Bildung selbstdenkender Köpfe empfiehlt Lessing u. a. auch, den Knaben anzugewöhnen, daß sie alles, was sie täglich zu ihrem kleinen Wissen hinzulernen, mit dem, was sie gestern bereits wußten, in der Geschwindigkeit vergleichen. Eine goldene Regel! Auch die Herbartianer haben dem Vorgang der Aufnahme eines neuen Bewußtseinsinhalts in den bereits vorhandenen Vorstellungszusammenhang eine nachhaltige Aufmerksamkeit zugewandt („Apperzeption“). Für uns handelt es sich, soviel ich sehe, um folgendes: Neue Vorstellungen können aufgenommen werden und Reproduktionskraft erlangen, wenn sie auch nur additiv zu dem bereits vorhandenen Vorstellungsganzen hinzugefügt werden. Diese Aufnahme kann auch mit einer gewissen naiven Freude erfolgen, der Freude am sich mehrenden gedächtnismäßigen Besitzstand. Ein bedeutender Gewinn aber tritt erst ein, wenn der neue Erwerb zu altem Besitz in Beziehung gesetzt und die Art dieser Beziehung mit aktivem Bewußtsein erfaßt wird. Erkannt wird dann z. B. eine Ähnlichkeit oder ein Gegensatz, oder es kommt zu einer Einordnung etwa in eine schon vorhandene Zeitreihe, in ein im Entstehen begriffenes Charakterbild einer Persönlichkeit, oder es findet die Unterordnung unter einen Begriff, eine Regel statt, oder es werden ursächliche Beziehungen gewonnen usw. Nicht immer aber ist eine solche Ein- und Unterordnung, ein einfaches Inbeziehungsetzen möglich; denn es kann auch ein teilweiser oder völliger Widerspruch zwischen neuen Vorstellungen und alten Vorstellungen bestehen oder doch zu bestehen scheinen. Dem trägen Kopf allerdings tritt der Widerspruch nicht ins Bewußtsein; an sich unverträgliche Vorstellungen, Urteile, Begriffe wohnen „leicht“ beieinander, weil sie nicht mit aktivem Bewußtsein aufeinander bezogen werden. Bei dem denkenden Kopfe dagegen entsteht zunächst das Bewußtsein des Widerspruchs; dann folgt ein lebhafter Denkprozeß, dessen Ergebnis entweder die Bejahung der alten Vorstellungen oder ihre teilweise, vielleicht gar gänzliche Verneinung ist.

Das Leben und das Lesen führen dem Menschen unausgesetzt neue Vorstellungen zu. Hat er nun nicht gelernt, sie zu seinem alten Besitzstand mit aktivem Bewußtsein in Beziehung zu bringen, so vermag sich kein erfreulicher Aus- oder Aufbau seiner Anschauungen zu vollziehen; das Neue wird entweder von vornherein schlecht aufgefaßt oder es bleibt doch ein totes Element des Geisteslebens, das nicht in den lebendigen Strom des Vorstellungslebens hineingezogen ist. Auch eine andere Gefahr besteht: die neuen Elemente wachsen nach und nach zu einem in sich zusammenhängenden, aber gegen alte Vorstellungsgruppen und -massen isolierten Ganzen zusammen, die schließlich das Geistes- und Gemütsleben beherrschen, ohne daß es zu einer dialektischen Auseinandersetzung mit den alten Vorstellungen gekommen wäre. Diese Gefahr besteht für unsere Schülentlassen besonders darum, weil sie nach ihrer Schulzeit in Lebenskreise eintreten, die oft nur wenig Beziehungen zu den Gedankenkreisen der Schule pflegen; um so größer ist die Gefahr, als die neuen Vorstellungen oft eine starke Gefühlsbetonung gewinnen.

Die Schule kann und muß die apperzeptive Tätigkeit so pflegen, daß sich bei ihren Schülerinnen noch während der Schulzeit eine Übung und Gewohnheit entwickelt. Am weitesten aber vom Ziel ist ein Unterricht, der, gleichgültig gegen den Aufbau einer geistigen Persönlichkeit, Vorstellungen auf Vorstellungen sichtet, ohne ihre Beziehungen zueinander und zu früheren Vorstellungen zu bestimmen. Ganz anders ein Unterricht, der schon im Interesse des Verständnisses des Neuen dies Neue in Beziehung zu dem vorhandenen Bewußtseinsinhalt setzt. Mehr noch leistet ein Unterricht, bei dem diese Beziehung im Interesse des Ausbaues von Vorstellungszusammenhängen geschieht. Geringwertig ist dabei das unterrichtliche Verfahren, wenn der Lehrer die Beziehung selbst mittelst, höherwertig ist es, wenn der Lehrer die älteren Bewußtseinslemente, zu denen die neuen Vorstellungen in Beziehung gesetzt werden sollen, zwar ins Bewußtsein hebt, die Beziehung aber selbsttätig finden läßt. Seinen Höhepunkt aber erreicht das Unterrichtsverfahren, wenn es die Schülerinnen befähigt, selbsttätig sich auf die in Frage kommenden älteren Vorstellungen zu besinnen und selbsttätig dann die Beziehung zu finden. Zu solcher Selbsttätigkeit gereizt werden die Schülerinnen, wenn ihre Tätigkeit von den Gefühlen begleitet wird, von denen das Auffuchen der Beziehungen begleitet sein kann. Das ist zunächst die Freude an der Mobilisierung der alten Vorstellungen, sodann die Freude an der Klarheit und Deutlichkeit, mit der das Neue aufgefaßt wird, nicht zum geringsten die Freude am geistigen Zuwachs, zuhöchst die Freude am Wachstum der geistigen Persönlichkeit.

Ein hübsches Beispiel für apperzeptive Arbeit in unserem Sinne ist das Entwerfen eines Charakterbildes während der Lektüre. Die ersten Szenen haben einige Charakterzüge mehr angedeutet als fest heraustreten lassen; das Urteil ist noch hypothetisch. Nun legt sich neues Material von charakterologischem Wert dar. Selbsttätig setzt die Schülerin das Neue zu den früheren

Anschauungen in Beziehung. Vielleicht bestätigt sich der früher gemutmaßte Charakterzug, vielleicht nicht; vielleicht ist zunächst keine Beziehung erkennbar. So fügt sich Merkmal zu Merkmal, bis endlich ein Ganzes aufeinander bezogener, zu einem einheitlichen Bilde verbundener Charakterzüge gewonnen ist.

In erweiterter Gestalt liegt dieselbe Art der Aufgabe bei dem Entwurf des Charakterbildes großer geschichtlicher Männer, eines Paulus, Luther, Friedrich II. usw., vor. Für das ganze Leben wertvoll aber ist es, wenn die Schülerinnen an dem Lebens- und Charakterbilde Jesu gelernt haben, Neues selbsttätig in das den Grundzügen nach entworfene Bild einzutragen und dabei zu fühlen, wie Christus für sie immer mehr Gestalt gewinnt und wie sie selbst dadurch innerlich reicher werden.

Oder man denke an das Charakterbild des deutschen Volkes und Landes. Sollte es nicht eine Ehrenpflicht des geographischen Unterrichts sein, die Schülerinnen zu befähigen, daß sie selbst das Bild des deutschen Landes sich immer reicher ausgestalten, indem sie das Neue, das sie aus Schilderungen von Land und Leuten gewonnen haben, selbst in das Bild eintragen; und zwar es nicht einfach irgendwo unterbringend, sondern mit Verständnis für den Charakter der Erdkunde, die ja recht eigentlich eine Disziplin des beziehenden und vergleichenden Denkens ist?

Oder in anderer Richtung: Ein geschichtlicher Zeitraum ist behandelt; die Behandlung eines neuen wird begonnen. Die Schülerinnen sind anzuhalten, die kausalen Beziehungen aufzufuchen.

Jeder Unterricht, der für selbsttätiges Auffassen und Denken nach der Schulzeit vorbereiten will, muß die Schülerinnen in die Unschlüssigkeit und Ratlosigkeit hineinführen, die zunächst entsteht, wenn das Ergebnis der beziehenden Tätigkeit ein wirklicher oder scheinbarer Widerspruch ist. Erspart man ihnen dies peinliche Gefühl, so raubt man ihnen auch die Freude, die unvergleichlich schöne Denkfreude an der Lösung des Widerspruchs; jedenfalls macht man sie nicht fähig, sich auch nur über die kleinsten der Schwierigkeiten hinwegzuhelfen, die ihnen im Leben das Neue in Hülle und Fülle bereiten wird. Sie werden vielmehr entweder dem Neuen recht geben, weil es eben das Neue ist, oder sie werden das Neue für eine spätere (nie eintretende) Auseinandersetzung neben das Alte lagern, oder sie werden das Neue verwerfen, weil es nicht das Altgewohnte ist, oder sie werden in peinlicher Unentschiedenheit hängen bleiben, oder sie werden sich eine autoritäre Entscheidung holen.

---

## 6. Interesse. (Aus Münch „Geist des Lehramts“. 2. Aufl. 1905. Berlin, Reimer. S. 328 ff.)

Die Betrachtung der Begriffe Aufmerksamkeit und Apperzeption führt nahe an einen dritten, für den Unterricht wichtigen (psychologischen) Begriff, den des Interesses. Der mit diesem Worte bezeichnete Zustand bildet den sichersten Untergrund für Aufmerksamkeit und Apperzeption, eine Disposition

für diese macht eigentlich das Wesen des Interesses aus, wobei zugleich ein Gefühlswert des Objektgebietes gesichert ist, mag man nun lieber sagen, der Gefühlswert der Eindrücke rufe das Interesse hervor oder das vorhandene Interesse leihe den Eindrücken einen Gefühlswert.

Sicherlich ist das Interesse, ebenso wie die glücklichste Stütze, zugleich ein höchst erfreuliches Ergebnis des Unterrichts: zwischen beiden besteht diese doppelte Beziehung. Daß aller Unterricht in die Bildung von Interesse ausmünden solle, daß darin eigentlich das Ziel zu suchen sei, ist Herbart's bekannte Lehre, die eine vornehme Wendung in die Auffassung der Aufgabe brachte, wenn sie auch nicht als erschöpfende, als allseitig genügende Zielbestimmung festgehalten werden kann. Wir müssen hier etwas nüchterner urteilen, als es den glücklichen Menschen in der Periode der Humanität vergönnt war.

Das hervortretende Interesse erscheint zum Teil dem Individuum angeboren; es erklärt sich nicht selten durch Vererbung oder ist von früh auf eingeflößt durch die Lebensphäre, die umgebenden Personen und ihre Betätigung, durch die umgebende Natur. Man könnte von einem Interesse des Blutes reden und von einem Interesse der Vertraulichkeit, und beides unterscheiden von dem Interesse des Gewichts, der absoluten Bedeutung des Objekts. Absolut wenigstens für die menschliche Natur, oder für die Natur der Jugend. Auf dieses Gebiet ist ja schon in einem obigen Kapitel die Rede gekommen. Ergänzend sei hier hinzugefügt, daß gewisse Unterrichtsstoffe als solche der Jugend oder bestimmten Entwicklungsstufen derselben interessant zu sein pflegen (obwohl es nicht schwer ist, sie ihr gleichwohl langweilig zu machen): so zuzeiten Zoologie, oder genauer das Leben der Tierwelt, ferner Mythologisches, Biographisches. In diesem Sinn wird denn also ein Interesse durch ein späteres abgelöst. Zu bedauern ist es aber auch nicht (obwohl es von Fachlehrern oft bedauert und getadelt wird), daß nicht alle Individuen dem gleichen Gebiet ihr persönliches Interesse entgegenbringen, und die anscheinend an manchen Schulen herrschende Anschauung, es könne ein regelmäßiges Interesse für alle Unterrichtsfächer eigentlich gefordert werden, es sei die Schuldigkeit der Schüler, das zu bewähren, ist ebenso unpsychologisch wie Herbart's Forderung einer zu erzielenden gleichschwebenden Vielseitigkeit (er hätte am liebsten Allseitigkeit gesagt) des Interesses unpraktisch und am letzten Ende unfruchtbar ist. Es gibt übrigens neben denjenigen Naturen, die überhaupt lebendiges Interesse auf irgendeinem Gebiet beweisen (und nicht selten mit dem Revers, daß sie für ein heterogenes Gebiet schließlich interesselos bleiben) auch solche, deren Interesse wirklich von Hause aus für die verschiedensten Dinge und namentlich auch Unterrichtsstoffe lebendig ist, was aber keineswegs eine fruchtbare Entwicklung des Interesses im weiteren Verlauf der Zeit in Aussicht stellt. Tüchtigkeit ist selten ohne Einseitigkeit; das andere mag man als Schönheit oder Harmonie empfinden, aber das Leben braucht Tüchtigkeit. Man wird vielleicht in nicht ferner Zeit zu der

Anschauung kommen, daß unsere deutschen Lehrpläne der natürlichen und nicht anzusehenden Differenzierung des Interesses zu wenig Rechnung tragen gegenüber jenem einer idealistischeren Zeit enttammenden Ziel der Harmonie

Und wie schwer es doch heißen muß, bei der vorwiegend passiven oder doch rezeptiven Haltung in allen den sich folgenden Stunden und Sächern überhaupt frisches Interesse zu bewahren, das wird offenbar wenig bedacht. Übrigens ist es schon von großem Wert, wenn einzelne Naturen für ein Gebiet ein ausgeprägtes, lebendiges Interesse besitzen: das wirkt auf eine Anzahl anderer immerhin erweckend; auch hier treten neben die produktiven Naturen die anregbaren. Das Interesse ist auch manchmal latent und bedarf nur der es zum Leben rufenden Berührung. Daß ein die Person des Lehrers fühlbar erfüllendes Interesse für sein Lehrgebiet das trefflichste Mittel ist, Interesse innerhalb seiner Schülerschaft entstehen zu lassen, bestätigt sich alle Tage. Und mitunter so, daß es das Innere eines Zöglings ganz durchleuchtet und ihn einer bestimmten Lebensbahn mit Zuversicht und Freude entgegengehen läßt. Daneben zeigt sich das Interesse natürlich vorwiegend in bescheidener, minder zulänglicher Ausprägung. Man kann eine mehr aktive und mehr passive Erscheinungsform unterscheiden, wobei im ersteren Falle ein reger Drang nach Betätigung, nach Fortschritt, nach Beherrschung sich fühlbar macht, im letzteren wesentlich nur Bereitwilligkeit, Wohlgefallen, Interessierbarkeit zutage tritt. Man kann unterscheiden zwischen vorübergehendem und sich verdichtendem, und ferner zwischen einem selbstgewachsenen und einem übertragenen, auch wohl einem künstlich suggerierten. (Dies letztgenannte spielt bei Mädchen eine größere Rolle als bei Knaben, und es wird ihnen von Lehrern leichter suggeriert als von Lehrerinnen.) Der praktische Unterricht greift dann freilich, neben allem Aufgeführten, zu der Hilfe eines nur mittelbaren Interesses: das Wirkfammachen des zu erwartenden äußeren Erfolges oder der zu befürchtenden Unannehmlichkeit, der Hinweis auf Ehre in der Schule oder auf der künftigen Lebensbahn, auf Strafe, auf die Gefühle der Angehörigen, Bestehen von Prüfungen, auf die rascher zu erringende Freiheit, das alles dient diesem Zwecke des mittelbaren Interesses, das als Ersatz des unmittelbaren sicher nicht immer entbehrt werden, aber doch nur Surrogat und Notbehelf heißen kann.

Die französisch schreibenden Pädagogen verschiedener Richtung haben von je das Vorhandensein der curiosité in den jugendlichen Menschen als höchst schätzenswerte Tatsache betont, wie auch schon die lateinische pädagogische Literatur den entsprechenden Begriff herausstellt. Schon die Tatsache, daß hinter dem Ausdruck die beiden für uns auseinanderfallenden Erscheinungen der Neugierde und der Wißbegierde ungeklärt liegen, macht es für uns nicht einfach, uns mit diesem Begriff auseinanderzusetzen. Daß er mit natürlichem Interesse an den Dingen sich nahe berührt, ist offenbar. Und daß nationale Verschiedenheit auch in dem Maße des Vorhandenseins und der Fruchtbarkeit dieser curiosité hervortreten, scheint naheliegend.



## 7. Der Gehalt im Schönen. (Aus S. Th. Vischer „Das Schöne und die Kunst“. Stuttgart, 1898. Cotta. S. 90 ff.)

Der Gehalt im Schönen ist mittelbar oder unmittelbar stets der Mensch. Das Schöne ist wesentlich persönlich. Beseelung der ganzen Natur und Naturwerdung alles Geistes.

Dieser Satz in meiner Ästhetik hat vielfach befremdet und Bedenken erregt. Ich kann es nicht begreifen. Man hat mir gesagt: „Wie? Die Kunst stellt den Menschen dar? Das kannst du etwa sagen von der Skulptur oder von einem Teil der Malerei, aber nicht von der ganzen Kunst, vor allem nicht von der Architektur. Und die Poesie? Auch sie gibt uns Bilder von Erscheinungen, worin kein Mensch auftritt.“ Wie flach sind diese Bemerkungen.

Die Architektur, die soll keinen Menschen darstellen? Was stellt sie denn dar? Schon bei unserm Einblick in die Formsymbolik haben wir gesehen, daß sie das innere Leben der menschlichen Seele zum Ausdruck bringt. Dabei spricht sich in einem künstlerisch gestalteten Gebäude der Zustand, der Verkehr, das Geschäftsleben aus, dem es dient, die Würde eines Menschenganzen und seiner Tätigkeit. Jedes monumentale Bauwerk, auch ein Privathaus solcher Art, zeigt uns, daß hier in diesen Räumen sich ein edleres Menschendasein niedergelassen hat.

Und der Tempel, die höchste Form der Architektur, ist, heidnisch zu sprechen, nichts anderes als das ideale Haus für den Gott; christlich zu sprechen, nichts anderes als ein Gebäude, das im Äußern wie im Innern ausdrückt, daß hier die andächtige Gemeinde sich versammelt; und das ist ja der Mensch. Die Baukunst ist also in diesem Sinne vollständig eine Darstellungskunst.

Die Musik stellt Stimmungen dar, wie sie dem Menschen eigentümlich zugehören.

In den metrischen Formen der Poesie, haben wir uns schon gesagt, drücken sich die Gangarten der Gefühle aus.

Und was haben wir in der äußeren Natur, wenn wir absehen von den Menschen in ihr? Zunächst nur anorganische und vegetabilische Formen. Aber wir sind nun auch hier in dem Vorteil, uns an das zu erinnern, was ich mit dem Paragraphen fünf auseinandergesetzt habe, an jene dunkle, aber naturnotwendige Symbolik. Unser ästhetisches Gefühl für die Landschaft beruht darauf, daß wir in Licht und Dunkel, Wolken und Wasser, Erdformen und Pflanzen unwillkürlich Seelenstimmungen legen.

Ein Landschaftsgemälde ohne seelischen Gehalt ist kein Kunstwerk. Wir unterscheiden stilistische und Stimmungslandschaften. Die letzteren gehen tiefer in das rätselhafte Sein. Aber auch eine Stillandschaft ist Stimmungslandschaft, nur mit andern Grundbewegungen, nur mehr vermöge der Zeichnung und Komposition. In der Natur ist Stimmung nichts anderes als ein menschlicher Seelenzustand, den wir ahnend hineinlegen.

Dafür hat aber der Dichter das Wort. Und schon der gemeine Sprachgebrauch drückt es aus in abgetretenen Redensarten, wie „der lächelnde Morgen, die brütende Nacht“.

Helles Dunkel, Zwielicht erscheint uns wie ein Bild träumerischer, ahnungsvoller Seelenzustände. Nehmen Sie z. B. Goethes Lied an den Mond, unter Tausenden von Mondliedern vielleicht das schönste; sehen Sie, wie hier diese Beleuchtung wirkt und die Stimmung erzeugt, zu empfinden:

Was von Menschen nicht gewußt,  
Oder nicht bedacht,  
Durch das Labyrinth der Brust  
Wandelt in der Nacht.

Sie fühlen in dem Gedicht auch das eigentümlich leise Wandelnde im Versmaß und in der Folge der Vokale und Konsonanten.

Wir sprechen vom „grollenden Gewitter“. Das wäre ja ein unsinniges Bild, wenn wir nicht überhaupt Stimmung in die Naturereignisse legen würden.

Schiller sagt im Spaziergang vom Waldbach: „Durch Felsen bricht er sich entrüstet die Bahn“. Wie wahr! Wer im Gebirg einem wilden Wassersturz zusieht und nicht so sehr sich hineinversetzen kann, daß er wähnt, die Wasser wüten über ihre Hindernisse hinweg, wer dieses Phantasievermögen nicht mitbringt zu den bloßen Naturerscheinungen, der kann zu Hause bleiben.

Im Vorspiel zu Goethes Faust heißt es vom Dichter:

„Wodurch bewegt er alle Herzen?  
Wodurch besiegt er jedes Element?  
Ist es der Einklang nicht, der aus dem Busen dringt  
Und in sein Herz die Welt zurückeschlingt?“

Wir legen die Natur an unsere Brust und legen uns an ihre Brust. Indem wir sie in unsere Seele hereinnehmen, durchtränken wir sie mit Seele.

## 8. Wissenschaftliche und künstlerische Phantasie. (Aus Höffding „Psycho logie in Umrissen“. Reisland. 1908. S. 242 ff.)

Die Einbildungskraft oder die Phantasie (im engeren Sinne entwickelt sich aus derselben Wurzel wie das Denken, jedoch in anderer Richtung.

In weiterer Bedeutung ist Phantasie dasselbe wie Vorstellungsvermögen überhaupt; diese Bedeutung ist die ursprüngliche (griechische). Legt man sie zugrunde, ist die ganze Lehre von der Erinnerung und der Vorstellungsaﬂoziation eine Lehre von der Phantasie. In der engeren Bedeutung, die ich anwende, ist Phantasie Vermögen der Neubildung konkreter Individualvorstellungen.

Dieses Vermögen findet sowohl in der Wissenschaft wie in der Kunst Anwendung.

Ein Vermögen der freien Kombination gebrauchen wir täglich, wenn wir uns in eine Sache hineinzuarbeiten suchen, deren vollen und ganzen Zusammenhang wir nicht kennen. Wenn wir eine Anspielung verstehen, ergänzen wir die uns gegebenen zerstreuten Elemente bis zu einer individuellen Totalität. Der Erfinder eines neuen Mechanismus kombiniert gegebene Elemente, von denen er die Gesetze ihrer Tätigkeit kennt, zu einer Totalität und einem Zusammenhange, der in der Erfahrung kein völliges Seitenstück hat. Der wissenschaftliche Entdecker wühlt ebenfalls in den Elementen der Erfahrungen herum, prüft ihre möglichen Verbindungen, um die mit anderen Erfahrungen am besten stimmende zu finden. Während alle diesem bildet sich in seinem Bewußtsein eine Reihe von konkreten Individualvorstellungen, die nacheinander verworfen werden, bis sich diejenige darbietet, welche die gegebenen Elemente am besten faßt und einrangiert. Das Bewundernswerte des wissenschaftlichen Genies ist die Geistesfreiheit, mit welcher dasselbe imstande ist, von der Erfahrung abzusehen und sich die verschiedenen Möglichkeiten mit allen ihren Konsequenzen vorzustellen, um dadurch eine neue, der direkten Erfahrung nicht zugängliche Wirklichkeit zu finden. Kepler hob diese Geistesfreiheit als einen bedeutenden Zug der Begabung des Kopernikus hervor.

Die Freiheit dem Gegebenen gegenüber, welche die wissenschaftliche Phantasie voraussetzt, erscheint nicht nur in den neuen Kombinationen, sondern auch in der Fähigkeit, unter sehr veränderten oder verwickelten Bedingungen Übereinstimmungen zu entdecken, dieselben Grundverhältnisse wiederzufinden. Wenn Newton der Sage nach die Idee vom Gravitationsgesetze als dem Grundgesetze des Planetensystems durch einen herabfallenden Apfel erhielt, so wirkte hier eine große und mächtige Phantasie. Bei Entdeckung der Übereinstimmung ist die Ähnlichkeitsassoziation, bei neuen Kombinationen vorher bekannter Erfahrungen die Berührungsassoziation tätig. In jedem speziellen Falle sind aber beide Arten der Assoziation zusammen tätig.

Solange die Phantasie im Dienste des wissenschaftlichen Erkennens steht, ist sie nur ein Umweg, den der Vorstellungsprozeß betritt, um eine konkrete Individualvorstellung zu bilden, wo eine solche nicht durch unmittelbare Wahrnehmung gegeben ist. Die gewonnene Vorstellung kann in wissenschaftlicher Beziehung nur eine Hypothese werden, die mit den Wahrnehmungen stets wieder aufs neue verglichen werden muß. Es gibt aber auch eine Benutzung der freien Kombination, bei welcher solches Zurückkehren zu gegebener Erfahrung nicht möglich wird und das Erstrebte gerade eine selbständige und neue Schöpfung ähnlicher Art ist wie die vom Traum unwillkürlich erzeugte. Die künstlerische Phantasie ist dadurch von der Phantasie des wissenschaftlichen Forschers verschieden, daß sie nicht wie diese das Übereinstimmen mit gewissen bestimmten empirischen Wahrnehmungen um letzten Zweck hat, sondern im Gegenteil ihr Ziel durch Erzeugung einer

konkreten und individuellen Gestalt erreicht, einerlei, ob sich in der Wirklichkeit eine durchaus ähnliche finde oder nicht. Was in der Wissenschaft nur das Mittel ist, um eine genaue Auffassung der Wirklichkeit zu erlangen, wird in der Kunst zum Zweck; die Gestalten der letzteren müssen zwar den Charakter der Wirklichkeit tragen, brauchen aber nicht mit irgendeiner bestimmten Wirklichkeit übereinzutreffen.

### 9. Das Glücksproblem. (Aus Eucken „Einführung in eine Philosophie des Geisteslebens“. Quelle u. Meyer. 1908. S. 179 ff.)

Wir wissen, zu wie großartiger Lebensentfaltung diese Bewegung (der Fortschritts Glaube) geführt hat, wir wissen aber auch, welche Verwicklungen aus ihr hervorgingen, und wie diese Verwicklungen für das Bewußtsein der Gegenwart im Vordergrund stehen. Jener Fortschritts Glaube konnte das ganze Leben erfüllen und beglücken nur bei der Überzeugung, daß die menschliche Tätigkeit die Dinge bis zu Grunde durchdringen und sie dem Menschen ganz und gar zu eigen machen könne; ob aber dieses zutrifft, darüber sind immer stärkere Zweifel entstanden. Solche Zweifel treffen zunächst die Wissenschaft, die führende Macht der modernen Kultur. War die Höhe der Aufklärung dessen völlig sicher, die letzte Tiefe der Dinge ergründen zu können, so hat uns Kant mit unwiderstehlicher Kraft die Schranken unseres Wissens vor Augen gerückt; weit über die Philosophie hinaus aber hat sich im 19. Jahrhundert die Überzeugung befestigt, daß hinter unserer Gedankenarbeit eine Welt der Dinge unzugänglich liegen bleibt, und daß wir uns auf die Ermittlung der Beziehungen der Dinge untereinander zu beschränken haben. Wir können nicht erklären und begreifen, sondern nur feststellen und beschreiben. So bleibt uns Wahrheit in dem Sinne verfaßt, daß sie uns das Wesen der Dinge zuführt und uns von der Enge einer bloß menschlichen Vorstellungswelt befreit. Was aber von der Wahrheit, das gilt vom Ganzen der Kultur. Mehr und mehr hat sich uns herausgestellt, daß so unendlich viel wir in den äußeren Verhältnissen der Dinge zu ändern und zu bessern vermögen, wir damit nicht ein wesentlich neues Leben und eine höhere Art des Seins erreichen; aller Fortschritt der Zivilisation hat wenig echte Kultur und wenig Weiterbildung des Seelenstandes ergeben; die Frage wird unabweisbar, ob ein solches Wirken an der bloßen Oberfläche des Lebens die unsägliche Mühe und Arbeit lohnt, die es kostet.

Ähnliche Bedenken erweckt auch unser Verhältnis zum Menschen. Die moderne Bewegung ruhte auf einem festen Glauben an die Tüchtigkeit und an die natürliche Güte des Menschen; es schien, daß, wenn nur freier Raum für die volle Entwicklung der Kraft geschaffen würde, sich alles aufs beste gestalten und ein Reich der Vernunft auf dem Boden der Menschheit erheben werde. Nun ist die mannigfachste Befreiung erfolgt und die Kräfte haben sich in einer Weise entfaltet wie nie zuvor; aber können wir das Auge verschließen vor all den Verwicklungen, Kämpfen und Irrungen, die aus solcher

Befreiung hervorgegangen sind? Zu Beginn der Neuzeit stand das Menschsein wie ein hoher Begriff vor Augen; das Menschliche am Menschen zu entwickeln, das schien noch der Zeit unserer Klassiker das Leben auf eine stolze Höhe zu heben; jetzt empfinden wir mehr das Kleine und Niedrige am Menschen; wir gewahren scharfe Konflikte in seinem Wesen; wir finden ihn nicht bloß für Aufgaben unzulänglich, welche seine eigene Natur ihm stellt, sondern wir sehen in weitem Umfang die freigewordenen geistigen Kräfte in den Dienst der Selbstsucht und überhaupt Kleinmenschlicher Interessen gezogen und dadurch ihren wahren Zielen entfremdet; so ist es kein Wunder, wenn eine Sehnsucht nach Befreiung von der Kleinheit des Menschen, ein Verlangen nach Größe erwacht, das freilich rasch wieder unter den Einfluß der Kleinheit und Eitelkeit zu geraten pflegt. Wie könnte es uns bei solcher Lage mit sicherem Vertrauen und reinem Glück erfüllen, für die Verbesserung der menschlichen Lage zu arbeiten? Was hier an Widersprüchen liegt, das kommt nur deshalb heute nicht voll zur Entfaltung, weil von älteren Lebensordnungen her noch immer Schätzungen des Menschen fortwirken, die in dem eigenen Boden unserer Zeit keine Wurzel haben. Von der Religion her wirkt die Schätzung des Menschen als eines „Samenorns der Ewigkeit“ und eines Gegenstandes unendlicher Liebe; vom Vernunftglauben der Aufklärung her erscheint der Mensch als einem Vernunftreich angehörig und durch seine Freiheit aller bloßen Natur unvergleichlich überlegen; aber die Religion ist erschüttert und der Vernunftglaube verblaßt; so kann sich schließlich jene Schätzung unmöglich aufrechterhalten. Wird aber voller Ernst damit gemacht, den Menschen in ein bloßes Stück einer geschlossenen Welt und Natur zu verwandeln, so fällt alle Möglichkeit einer Gegenwirkung gegen jenen Stand des unmittelbaren Daseins, alle Möglichkeit einer inneren Erhöhung, und wir sehen nicht, wie daran auch die fernste Zukunft etwas ändern könnte.

Diese Verwicklungen reichen auch in das individuelle Dasein hinein, dessen volle Anerkennung ein Hauptstück moderner Kulturbewegung war. Gewiß geht noch immer viel Anregung und Freude von der Betätigung der Individuen aus; aber es ist die Grundlage erschüttert, welche jenem Streben einen bedeutenden Gehalt und eine sichere Richtung gab. Das Individuum schien vordem wertvoll und die Arbeit an seiner Ausbildung erhebend, weil in ihm unendliches Leben in einzigartiger Weise zur Gestaltung strebte, und weil daher jeder Einzelne hoffen durfte, mit der Entfaltung des eigenen Wesens auch den Bestand des Weltalls zu fördern. Indem nun das Leben immer ausschließlicher in das sichtbare Dasein gestellt wird, sind wir jener Grundlage immer unsicherer geworden; bei der völligen Bindung des Individuums an das unmittelbare Dasein muß aber seine unbeschränkte Entfaltung sowohl zu hartem Zusammenstoß untereinander und gegenseitiger Verfeindung als zu wilder Selbstsucht oder auch selbstgefälliger Eitelkeit führen. Sobald das Denken dies alles überschaut und in einen Anblick zusammenfaßt, kann

ihm die Leere und Unerquicklichkeit des Ganzen unmöglich entgehen; dann läßt sich nicht mehr eine Lösung des Glücksproblems davon erwarten, daß alle Individuen möglichst zur vollen Entfaltung und Geltung gebracht werden.

Diese Bedenken steigern sich weiter durch die Entwicklung der Arbeit, die sich auf modernem Boden vollzieht, und die alle Probleme jener mit zwingender Kraft hervortreibt. Zu Beginn stand die Arbeit der Seele des Menschen noch näher; indem der einzelne in ihrem Fortgang sein eigenes Werk erblickte, konnte er dadurch zu stolzer Freude gehoben werden; zugleich hatte die Arbeit noch einen ruhigen Charakter; die Bewegung, in die sie das Leben setzte, war noch keine stürmische Aufregung; sie gewährte noch Zeiten der Muße, die das Ganze zu überschauen und in freudigen Besitz zu verwandeln erlaubten. Wie hat sich das alles verändert! Indem die Arbeit riesenhafte Komplexe bildete, hat sie sich immer weiter von der Seele des einzelnen abgelöst und geht ihren Weg unbekümmert um das Wohl oder Wehe der Individuen; indem sie sich zugleich immer weiter verfeinerte und differenzierte, wird kleiner und kleiner der Teil, den der einzelne überschaut und den er in seiner Gewalt hat; so wird auch seine seelische Kraft nur in einer besondern Richtung entfaltet, während das übrige unergriffen und ungefordert liegen bleibt. Dazu kommt der rapide Lauf, den die Arbeit mehr und mehr angenommen hat; er zwingt den Menschen, stets auf der Hut zu sein und seine Kräfte unablässig für neue Leistungen bereit zu halten; es muß dies Leben den Menschen ganz und gar an die jeweilige Lage fetten, ihn in eine atemlose Spannung versetzen, ihn mehr und mehr in einen bloßen Streiter ums Dasein verwandeln. Unleugbar sind mit dem allen gewaltige Leistungen erreicht; aber es stellt sich zugleich immer deutlicher heraus, daß der Mensch als Ganzes dabei kein Glück zu finden vermag. Wenn aber diese Arbeit ihn so aufs äußerste anstrengt, ohne ihn durch alle Mühen und Aufregung zu echtem Glück zu führen, und wenn zugleich immer deutlicher wird, daß der Mensch bei hervorragender Ausbildung einzelner Fertigkeiten im ganzen seines Wesens sinkt, unbedeutend und schließlich leer wird, so erhebt sich notwendig die Frage, ob alle diese Kulturarbeit, die den Menschen weder glücklich noch edel noch groß macht, nicht eine Selbsttäuschung der Menschheit bedeutet, ob es nicht ein großer Widerspruch ist, mit so leidenschaftlichem Eifer alle Kraft in Bewegung zu setzen und für das Ganze des Seins eher zu verlieren als zu gewinnen. Wofür arbeitet denn der Mensch eigentlich, wenn er so ein Mittel und Werkzeug eines seelenlosen Kulturprozesses wird? Daß er für sich dabei nicht zu seinem Glück kommt, das sehen wir eben. Für wen aber arbeitet er dann? Für eine Zukunft, die ihm völlig verschleiert ist, und die vielleicht durch alle Fortschritte nur noch in wachsende Verwickelung gerät? Oder für das Ganze der Menschheit, das doch vom unmittelbaren Dasein aus ein blasses und leeres Abstraktum ist, das als solches die Interessen und Leidenschaften des Individuums nie wird überwinden können? Alles wirkt dahin zusammen, um Zweifel zu erregen, ob

der Weg der Neuzeit, namentlich bei ausschließlicher Verfolgung, den Menschen zum Glücke zu führen vermag. Die Überzeugung wendet sich mehr und mehr der Tatsache zu, daß wie jeder einzelne Mensch mehr ist als seine Arbeit, so auch das Ganze der Menschheit mehr sein muß als die Arbeitskultur. Es ist das Verlangen nach einem Beifriedselbstsein des Lebens und nach einem wahrhaftigen Glück, das über die bloße Arbeitskultur hinaustreibt und Erweiterungen wie Vertiefungen des Lebens zu suchen zwingt. Wo aber können wir solche zu finden hoffen?

Das Verlangen nach einer mehr seelischen Kultur gegenüber der bloßen Arbeitskultur ist immer stärker geworden und treibt manche Gegenwirkung hervor. Wohl die bedeutendste dieser Gegenwirkungen ist die Ausbildung einer ästhetischen Kultur, die in breiten Wogen durch die Zeit geht. Wertvolle Anregungen, ja Förderungen sind dieser Kulturbewegung nicht abzusprechen; sie hat das Fürsichsein der Individualität wieder stärker hervorgekehrt; sie hat dem Leben mehr Unmittelbarkeit und mehr freie Bewegung, mehr Leichtigkeit und mehr Freudigkeit verliehen; sie mag mit dem allen als eine Herstellung echten Glücks erscheinen. In Wahrheit aber — so muß es jede nähere Prüfung zeigen — gewährt sie, auf ihr eigenes Vermögen beschränkt, nicht ein Glück, welches das Leben innerlich durchdringt, erwärmt und erhöht, sondern nur eine bunte Fülle von einzelnen angenehmen Augenblicken, von gefälligen Anregungen, die sich untereinander nicht zu einem Ganzen zusammensassen. Es wird hier nur ein verfeinerter Selbstgenuß des gebildeten, vielfach überbildeten Individuums geboten, es fehlt wie ein hohes Ziel so auch ein wesenhafter Lebensgehalt; beim Mangel eines solchen wird aber schließlich wie bei allen Arten des Epikureismus inmitten aller, wenn auch noch so feiner Genüsse ein Gefühl der inneren Leere unwiderstehlich hervorbrechen und alles dargebotene Glück als flach und erkünstelt abweisen. So mag sich der einzelne, ja es mögen sich ganze Kreise den Verwicklungen und Nöten der Zeit auf diese Weise zu entziehen suchen; einen Weg zu ihrer Überwindung eröffnet ein solches Oberflächchenleben nicht.

In anderer Richtung sucht wahrhaftiges Glück zu erringen ein Verlangen nach mehr Persönlichkeit und nach einer persönlicheren Gestaltung des Daseins; der künstlerischen Betätigung wird hier die ethische Aufgabe vorangestellt. Gewiß liegt darin eine unbestreitbare Wahrheit; nur müssen wir wissen, daß hier ein hohes und fernes Ziel in Frage steht, dessen Erreichung sich nicht so leicht und bequem vorwegnehmen läßt, wie es oft geschieht. Wir werden dadurch noch keineswegs zu Persönlichkeiten, daß wir das Wort mit Liebe und Nachdruck verwenden, denn aller subjektive Affekt bringt unser Leben nicht schon in eine neue Bahn. Der Gedanke der Persönlichkeit hat einen Wert nur, soweit hinter dem Wort eine Tat, und zwar nicht weniger als eine gänzliche Umwälzung der vorgefundenen Wirklichkeit und der Aufbau einer neuen steht. Wieviel jener Gedanke erfordert, das zeigt mit besonderer Klarheit die Lebensarbeit Kants. Deutlich war ihm, daß es keine Persönlich-

keit gibt ohne eine Erhebung des Lebens zur Freiheit, Selbständigkeit und Ursprünglichkeit, ebenso deutlich aber auch, daß für eine solche Freiheit und Ursprünglichkeit die Welt des natürlichen Daseins nicht den mindesten Platz gewährt; so ward eine völlige Umkehrung des ersten Weltbildes unerläßlich, und an diese hat Kant seine ganze gewaltige Kraft gesetzt. Heute aber sieht es oft aus, als sei ohne viel Mühe innerhalb jener Welt eine wesentliche Erhöhung des Lebens erreichbar, wenn dieses nur kräftiger und direkter auf die einzelnen Punkte bezogen werde. Das aber ist ein gefährlicher Irrtum. Bringen wir nicht die Lebenspunkte in Zusammenhang mit einer neuen Art des Seins und geben ihnen dadurch einen wesentlich neuen Gehalt, so wird jene Wendung durch Erweckung von Selbstbewußtsein und Selbstgefälligkeit leicht mehr schaden als nützen und in aller subjektiven Erregung wenig echtes Glück bereiten; auch insofern ist sie gefährlich, als sie das schwere Problem verschleiert, das hier in Frage steht. Wie die Zeiten besonders von dem zu sprechen und sich für das zu erwärmen pflegen, was ihnen am meisten fehlt, so geschieht es auch heute: wir entbehren aufs schmerzlichste kräftiger, selbstwüchsigiger, ausgeprägter Persönlichkeiten, und wir reden unablässig von Persönlichkeit, ihrem Wert und ihrer Größe.

Wenn demnach die Sache darauf hinauskommt, daß wir nicht aus der unmittelbaren Zeilage heraus, sondern nur durch eine energische Wendung des Ganzen die Verwicklungen zu überwinden und eines Glückes teilhaftig werden können, so liegt es nahe, einen Blick auf das Ganze der Geschichte zurückzuwerfen, um dadurch eine weitere Übersicht und vielleicht einen Halt zu gewinnen. In Wahrheit aber stellt sich von hier aus das Problem eher größer als kleiner dar. Zeigte doch unsere eigne Betrachtung, daß überall, wo das Glücksverlangen auf der Höhe des Geisteslebens eine Befriedigung fand, es bestimmte Überzeugungen in sich trug, daß aber diese Überzeugungen in den Wandlungen der Zeiten ihre Unmittelbarkeit und ihre Kraft verloren haben. Bei den Griechen ruhte das Streben nach Glück auf einem Glauben an die Vernunft und Schönheit des Alls, deren kräftige Vergegenwärtigung den Menschen über alle Hemmungen des Daseins hinausheben werde; dem Christentum war es der felsenfeste Glaube an eine liebevolle Fürsorge der allmächtigen Gottheit, der den Menschen in allen Leiden des Lebens aufrecht erhielt; die Neuzeit vertraut auf eine dem Menschenwesen innewohnende Vernunft und auf die unbegrenzte Steigerungsfähigkeit des menschlichen Vermögens; hier war es der Glaube an eine bessere Zukunft, der über alle Schranken des Augenblicks hinaus hob. Uns neueren aber ist der Gedanke der Schönheit des Alls verblaßt vor der dunklen Tatsächlichkeit und dem harten Kampf der Wesen ums Dasein, welche die moderne Wissenschaft uns vor Augen stellt; wie der religiöse Glaube im Kulturleben aufs schwerste erschüttert ist, das wissen wir alle; am wenigsten aber läßt eine schärfere Betrachtung verkennen, wie sehr der Glaube an den Menschen und seine geistige Größe ins



Wanken geraten ist; denn hier lag die Prüfung an der Erfahrung am nächsten, und diese hat, wo sie unverfälscht zu Worte gelangte, verneinend entschieden.

So bietet das, was früheren Zeiten eine feste Grundlage des Glücks und eine Hilfe zu seiner Entwicklung gewährte, uns heute keinen genügenden Halt, uns fehlt den mächtig auf uns eindringenden Wirkungen der Welt gegenüber der Besitz einer geschlossenen Gedankenwelt, die mildern, umwandeln, ins Förderliche wenden könnte, was das Leben an Zweifeln und Nöten bringt; uns fehlt im besondern eine einzige allesbeherrschende Wahrheit; so stehen wir einem allmächtigen Schicksal gegenüber wie wehrlos da. Ist es ein Wunder, wenn bei solcher Lage der Pessimismus kühn sein Haupt erhebt und weiter und weiter vordringt? Deutlich steht jetzt vor Augen, daß eben das, was den Menschen über die bloße Natur hinausführt, ihn in ungeheure Probleme verwickelt, denen er nicht gewachsen scheint. Unverkennbar erhebt sich bei ihm eine neue Art des Lebens und scheidet ihn von den anderen Wesen. Dies Leben aber scheint in der großen Welt keine Unterstützung und Förderung zu finden; es sieht sich an undurchsichtige Bedingungen gebunden und wird vom Lauf der Dinge als gleichgültig behandelt. Da es zugleich im Menschen selbst durchgängig matt und mit schroffen Widersprüchen behaftet ist, so scheint es sich nicht gegen das Ganze der vorgefundenen andersartigen Welt durchsetzen zu können. Aber bei aller solchen Schwäche und Hemmung hält doch jenes neue Leben seine Maße aufrecht und zwingt den Menschen, sie an sein Tun und Ergehen zu legen. Das bloße Behagen des natürlichen Daseins kann nach jener Wendung nicht mehr genügen; die geweckte Kraft verlangt ein Ziel wie einen Gehalt; sie findet aber nicht, was sie sucht und worauf sie unmöglich verzichten kann. Das Denken des Menschen bringt die Idee der Unendlichkeit und der Ewigkeit mit sich und zerstört damit alle Befriedigung beim Zeitlichen und Endlichen. Vom Unendlichen aus muß der Mensch mit all seinem Tun und Treiben sich als unsäglich klein erscheinen; auch das Individuum kann als ein denkendes Wesen nicht umhin, seinen Sonderkreis als engbegrenzt, ja nichtig zu empfinden; der Gedanke der Ewigkeit aber läßt alle Ausdehnung unseres Lebens als eine verschwindende Spanne erscheinen und droht diesem Leben alle Luft und allen Mut zu rauben. Der Lauf der Geschichte aber steigert diese Verwicklungen eher als daß er sie mindert. Denn je mehr der Mensch sein Eigentümliches entfaltet, und je weiter ihn sein Denken über das nächste Dasein hinausträgt und ihm zugleich das Gefühl einer Freiheit gibt, desto größer scheint der Widerstand einer fremdartigen Welt, die jener Bewegung nicht folgt, desto schwerer der Druck der Verkettung der Dinge. Deutlich genug läßt auch der unmittelbare Anblick der menschlichen Erfahrung ersehen, daß der Fortgang der Kultur den Menschen weit mehr in wachsende Verwicklung geführt, als ihm ein reines und volles Glück beschert hat.

Wenn so das Glücksproblem durch die gesamte weltgeschichtliche Arbeit geht, und wenn dabei nicht bloß die Wege zum Ziel, sondern die Ziele selbst in Frage stehen, so kann kein Zweifel sein, daß hier die Philosophie eine große Aufgabe hat, ja daß sie der Menschheit auch an dieser Stelle unentbehrlich ist. Denn wenn nicht ein natürlicher Lebenstrieb uns sicher die Richtung weist, und wenn zugleich alles Streben nach echtem Glück einer Befestigung in bestimmten Überzeugungen vom Ganzen bedarf, so ist eine energische Selbstbefinnung der Menschheit nicht zu entbehren; wir kommen auch hier auf das Wahrheitsproblem; alles subjektive Wünschen und Wollen kann nicht auf den Weg des Glückes führen, wenn nicht die Wirklichkeit der Dinge die Möglichkeit dessen gewährt; uns aber darüber aufzuklären, ist vor allem die Sache der Philosophie.

Sie wird aber — das zeigt alle bisherige Erörterung — nicht weiter kommen, wenn es nicht gelingt, aus den Erfahrungen des menschlichen Lebens eine allumfassende Tatsache als beherrschende Hauptwahrheit herauszuheben, deren Hilfe unsere Kräfte zu sammeln, zu verstärken und den Widerständen überlegen zu machen gestattet. Nach den Erfahrungen und Wandlungen der Zeiten haben wir eine derartige Tatsache an erster Stelle nicht draußen, sondern nur in uns selbst, das heißt nicht im bloßen Befinden des einzelnen, sondern in einem ihm überlegenen Lebensprozesse zu suchen. Das Eigentümliche des Menschen war es, woraus alle Verwicklungen entsprangen; so wird wohl auch eine Lösung der Verwicklung nur dadurch möglich sein, daß sich uns jenes Eigentümliche weiter vertieft, daß es größere Zusammenhänge gewinnt und dadurch der gleichgültigen oder feindlichen Welt gewachsen wird. Damit kommen wir wiederum auf das Problem eines selbständigen, dem bloßen Menschen überlegenen Geisteslebens. Ist das Geistige, das bei uns vorgeht, ein bloßes Erzeugnis des Menschen, so muß alle Hoffnung entschwinden, von ihm aus eine eigene Welt zu erbauen, damit dem menschlichen Dasein einen Sinn und einen Wert, zugleich aber auch ein Glück zu erringen; bei solchem Abschluß ist alle Arbeit und Mühe verloren, und der Sieg gehört endgültig dem Nein. So bleibt nur der eine Weg, das Geistesleben als eine selbständige Welt zu verstehen und zu behandeln; nur dann läßt sich hoffen, für unser Leben einen Gehalt zu gewinnen und es der Nichtigkeit zu entwinden, der es sonst unrettbar verfällt. Mit der Aneignung jener Zusammenhänge verwandelt sich unser Dasein keineswegs in eitel Lust und Harmonie; vielmehr mögen die Kontraste und Konflikte des Daseins zunächst nur noch größer und unerträglich erscheinen und der Kampf gewaltiger werden als zuvor. Hat aber das menschliche Streben einen festen Halt an einer Bewegung des Alls, und darf es aus ihren Beständen schöpfen, so kann es getrost den Kampf beginnen; es ist dann jedenfalls sicher, daß unser Leben nicht vergeblich ist, sondern daß Bedeutendes in ihm vorgeht, so wenig sich uns alles zur vollen Klarheit gestattet.

**10. Leben zündet sich an Leben an.** (Aus Münch „Geist des Lehramts“.  
2. Aufl. 1905. Berlin, Reimer. S. 248 ff.)

Wenn soeben von der Erweiterung des Gefühlskreises die Rede war, so ist der Zusammenhang zwischen der Weite des Gefühlskreises und der Möglichkeit der rechten Wertgefühle noch weit sicherer. Hier wird die Einsicht vielfach zur Hilfe für das Gefühl, und die Wertempfindung bedarf der, wenn auch nicht bewußten, Vergleichung mit Ähnlichem oder Entgegengesetztem. Das wird zumeist klar werden bei der ästhetischen Wertschätzung (ist aber nicht auf dieses Gebiet beschränkt). Darum ist indessen doch auch hier ohne Unmittelbarkeit keine Echtheit: durch Demonstrieren wird noch kein Gefühl gebildet, obwohl es geklärt und gestützt werden kann; des Demonstrierens und Redens zu viel machen, ist eine naheliegende Verkehrtheit. Wären die gegenwärtigen Hoffnungen mancher Kreise auf eine große Verallgemeinerung und Vertiefung ästhetischen Fühlens im Gesamtvolk berechtigt? Sollte davon wirklich eine starke ethische Wirkung ausgehen, ethische Bildung gewissermaßen dadurch abgelöst oder mit umfaßt werden? Daß das Hauptgebiet zur Pflege ästhetischen Fühlens dasjenige sein muß, auf welchem sich dieses mit ethischem am sichersten verbindet, nämlich die Poesie viel mehr als die bildenden Künste, auch das ist für uns außer Zweifel, wie es schon unserer nationalen Wesensanlage entspricht. Wie übrigens die nationale, so wird die persönliche Empfänglichkeit und Fähigkeit zur Würdigung, zur Freude an den Dingen oder an bestimmten Dingen sehr ungleich sein, und die meiste Aussicht auf ein Wecken derselben innerhalb der Erziehung gibt das Zusammenreffen lebendigen Gefühls bei der einen Person (dem Erzieher vor allem) mit normaler Empfänglichkeit bei der anderen, dem Zögling.

Persönliche Übertragung (oder soll man von einem Überspringen, wie von Feuerfunken, reden oder von Transfusion oder Suggestion?) ist das große Hauptmittel. Wie Liebe durch Liebe geweckt wird, so ist es mit der Begeisterung, Freudigkeit, Interesse, und namentlich auch Religion. „Leben zündet sich nur an Leben an“, sagte Jean Paul. Man kann dabei aber wohl ein doppeltes Verhältnis unterscheiden, kann von den Einklangsempfindungen die Erwiderngefühle sondern. Die Gegenliebe ist ja nicht ganz gleichartig der Liebe, obwohl sie in diese Gleichartigkeit hineinwachsen kann. Kindliche Liebe ist etwas anderes als elterliche (daß sie meist viel Schwächeres und Unsichereres bleibt, ist nur zu wahr); Dankbarkeit ist selten so voll wie das spendende Wohlwollen; Pietät waltet nicht in dem Maße, wie sie durch die Verbindung von Autorität und Liebe erfordert würde. Aber immerhin, persönliches Fühlen muß auf der einen Seite da sein, damit Erwidernge- oder Einklangsempfindungen erwachen können. „Muß“ ist nicht ganz richtig: es gibt auch Seelen, in denen ein schönes, volles Fühlen von selbst aufspritzt; sie sind aber in ihrer Art das, was die genialen Köpfe im Bereich des Denkens oder Schaffens sind.

Leben zündet sich an Leben an: und vielleicht bedarf es wirklich, wie zwischen Docht und Flamme, nur einer momentanen Berührung. Aber das Grundlegende wird doch nicht ohne Stetigkeit der Beziehungen gewonnen. Damit Liebe im Kindesherzen überhaupt entstehe, wird eine solche Stetigkeit, eine erhebliche Dauer des persönlichen Zusammenseins erfordert; wenigstens erzeugen flüchtige Verhältnisse auch nur flüchtiges Gefühl. Neben der Stetigkeit der ersten und grundlegenden Beziehungen darf man dann weiterhin auch einen gewissen Reichtum der persönlichen Beziehungen wünschen, der seinen Wert haben wird, wenn wiederum die einzelnen nicht zu flüchtig sind und nicht gehaltlos. Im ganzen aber stellt sich um den Kreis der sichtbaren Menschen ja allmählich ein weiterer Kranz lichtvoller und zwischen- durch auch schattendüsterer Gestalten, die leichter in ihr Innerstes blicken lassen und voller zu Liebe und Haß, zu Verehrung und Abscheu anregen als die nahen von Fleisch und Blut: Erzählungen, Lektüre, Dichtung führen sie dem inneren Auge zu, und was die Jugend an der gesamten Dichtung interessiert, sind lange Zeit ausschließlich die menschlichen Gestalten, Schicksale und Gesinnungen. Nicht anders ist es lange Zeit mit der Geschichte. Ein großes Gebiet der Menschekunde tut sich den Herzen auf, dem Herzen viel mehr als dem Verstande. Daß es klare Gestalten seien, klare Vorgänge und Beziehungen, das freilich ist für die Jugend Bedürfnis. Eine verfrühte Vorführung gemischter Charaktere bringt nur Verwirrung in das kindliche Fühlen, Verwirrung oder Verkümmern. Das Geschichtliche braucht wenigstens Vereinfachung, und es macht die verklärende Region des Dichterischen nicht entbehrlich. In der letzteren beim lichtvoll Durchsichtigen recht lange auszuharren, bevor das realistisch Verwickelte und trüb Gemischte dargeboten wird, ist nur weise. Auch hier gilt es, eine Art von Keuschheit noch der reifen Jugend zu retten. Schiller soll noch lange den Platz behaupten, ehe Shakespeare Einlaß findet. Macht man es sich wohl einmal klar, welche Fülle von Gestalten, welche Nuancen gleichbenannter Tugenden oder Untugenden ein einziger Dramatiker dieser Art uns schauen läßt? Es wird ja soviel analysiert und verglichen: man überblicke denn auch einmal, wie sich Treue und Untreue, Dank und Undank, Haß und Liebe, Festigkeit und Wankelmuth, Aufopferung und Troß usw. in mannigfacher, klarer, reicher Spiegelung in der Dichtung eines solchen einzigen Autors darstellen. Schule des Fühlens in diesem Sinn zu werden, ist das Schönste, was Schule überhaupt werden kann. Das Schönste, und natürlich nicht das Leichteste. Die Lehrenden brauchen hier, außer einem eigenen warmen Verhältnis zu jenem Inhalt, so schwierige Dinge wie Zurückhaltung, Tact und seelischen Blick. Blick namentlich auch für die rechten, fruchtbaren Momente. In Augenblicken oder Perioden der Stumpfheit in die Gemüter greifen zu wollen, verdirbt mehr als es gut tut. Ein dichtes Blätterwerk von Worten sichert noch nicht das Hervorbrechen von Blüten. Und nicht bloß die Stunden im Einzelleben oder die Perioden der individuellen

Entwicklung sind es, die nicht gleich gut sind: auch die Zeit im ganzen fordert Berücksichtigung. Das Gefühlsleben der gegenwärtigen Generation ist nun einmal nicht mehr das gleiche wie vor fünfzig Jahren. Dem Wirklichen nachgehen und doch zum ewig Wertvollen emportragen, das wird nicht leicht zu verbinden sein. Schwerlich aber würden weitere Erörterungen es leichter machen.

### 11. Die religiösen Gefühle. (Aus J. W. Nahlowsky „Das Gefühlsleben“. Leipzig 1884. S. 150ff.)

Die religiösen Gefühle schließen sich den drei lehtbesprochenen, höheren Gefühlen unmittelbar an, indem sich an ihnen ein intellektuelles, ästhetisches und ethisches Moment erkennen läßt, welche vereint den Impuls zur Ausbildung der Gottidee geben, daran Wahrheit, Schönheit und Güte sich harmonisch durchdringen. In besonders engem Verbande aber stehen sie mit den sittlichen Gefühlen, so zwar, daß sich die Doppelbehauptung aufstellen läßt, es könne einerseits in einem sittlich verkommenen und ver-wahrlosten Gemüte kein rechtes Gottbewußtsein, keine religiöse Erhebung aufkommen, sowie anderseits wieder ein irreligiöser Mensch nie einen höheren Grad von Sittlichkeit erlangen wird. Dem Irreligiösen fehlt ja mit der entsprechenden Vorstellung von Gott zugleich die von einer moralischen Weltordnung und nicht minder die sichere Aussicht auf ein besseres Jen-seits, ohne welche alles Streben reines Fragment bleibt. Ohne diese beiden Ideen einer moralischen Weltordnung und der Seelenunsterblichkeit gibt es aber keinen ausreichenden Impuls zur Aufopferung für höhere, über dieses Leben hinausragende Zwecke und für ein stetiges, auch in einer ferneren Daseinsform fortzujehendes Vervollkommnungstreiben. Es leidet also hierunter sowohl die Reinheit als die Kräftigkeit des Strebens, zumal dem Menschen mit der fehlenden oder verworrenen Vorstellung von Gott zugleich das höchste sittliche Ideal, daran er seinen inneren Blick emporrichten könnte, abgeht. Die Grundsätze des Irreligiösen sind deshalb nur die des raffinierten Egoismus, Maximen der Klugheit und nichts weiter. Das zeigen die Sophisten, französischen Enzyklopädisten und unsere modernen Materialisten.

Fragen wir nun nach der Grundquelle des religiösen Gefühls, so ist's keine andere als das Bewußtsein der eigenen Abhängigkeit, Endlichkeit, Beschränktheit, welches den Menschen zur Vorstellung eines unbeschränkten, allwaltenden Urwesens hinführt, das ihm auf dem Stadium der Barbarei bloß als eine geheime und verhängnisvoll wirkende Macht erscheint, welche er sklavisch fürchtet (und deshalb wie der Seltischdiener durch allerlei phantastische Geheimmittel zu gewinnen und zu versöhnen sucht), das ihm dagegen, sobald er dasselbe durch ethische Attribute denken gelernt hat, Ehrfurcht, Liebe und Achtung einflößt.

Versuchen wir es nun, die Genesis des religiösen Gefühls nach seinen wesentlichsten Entwicklungsmomenten näher darzulegen.

1. Nehmen wir an, der Mensch habe, durch den Weltlauf und eigenen Lebensgang zum Nachdenken angeregt, es schon mehrfach versucht, sich das Welträtsel, den Ursprung der Sinnendinge und seines eigenen Geschlechts zu lösen, so verwickelt er sich hiermit in eine unabsehbare Kette von Kausalitäten. Jedes Glied in dieser Kette von Ursachen und Wirkungen ist bedingt durch ein früheres; dieses hat wieder seine Bedingungen und so geht es immer weiter zurück. Das Denken schweift hinaus ins Unendliche, keinen Halt findend außer in dem Gedanken, diese ganze unabsehbare Reihe von Bedingungen müsse zuletzt in einem Unbedingten begründet sein und von diesem, als dem Urgrunde aller Dinge, müsse für die ganze, eng zusammenhängende Kette von Aktionen, der erste Impuls herkommen. — So treibt also den Menschen sein Nachdenken zur Annahme eines unbedingten, allgewaltigen Urwesens hin.

2. Denselben Weg weist ihm aber auch sein Gefühl. — Hat er nämlich bei fortschreitender Geistesentwicklung sich weiter dahin erhoben, die Welt auch von ihrer ästhetischen Seite zu erfassen; hat er die in ihr allenthalben waltende Harmonie, Schönheit, Zweckmäßigkeit begriffen; ist ihm die Ahnung eines das Weltall durchdringenden und die Erscheinungen wenigstens im Großen und Ganzen beherrschenden Weltplanes aufgegangen: so führt ihn diese Vorstellung des Zwecks weiter auf die Idee einer zwecksetzenden Intelligenz. Das früher noch nicht näher bestimmte Unbedingte, jene früher mehr fatalistisch gedachte Urmacht, rückt nun höher hinauf und wird näher bestimmt als eine geistige Potenz, als die das All durchdringende, schaffende, regierende Weisheit.

3. Auch manche Willenskonflikte führen zu Gott. — Geseht, der Mensch, wie früher (auf dem Boden der Erkenntnis) in unlösbare Zweifel und Widersprüche verwickelt, sei auch weiter innerhalb der praktischen (Willens-) Sphäre in manches innere Zerwürfnis hineingeraten, sei in Schuld und Sünde verfallen, habe den Stachel der Reue gefühlt, die schwere Bürde verschuldeter und unverschuldeter Leiden getragen und sich so lebhaft nach einem Retter in seinen Nöten geseht; endlich sei ihm auch noch in stiller, weihewoller Stunde die ganze Herrlichkeit und Majestät des Sittengesetzes (das ihm auf früherer, niederer Stufe mehr nur als eine zwingende Macht, ja vielleicht sogar als ein unwillkommener Mahner erschienen war) aufgegangen: so lernt er dann auch jenes Gesetz, das ihm die eigene Vernunft diktiert, auf das Urwesen, auf die höchste Intelligenz zurückbeziehen. Damit nimmt die Reflexion ihren letzten Anlauf und erhebt sich zur dritten und höchsten Stufe, zur Vorstellung einer obersten sittlichen Instanz als Stifter und Garanten des Sittengesetzes. — Jenes unbedingte Urwesen, jene zwecksetzende Intelligenz erscheint nun zugleich als der höchstheilige Wille, als das Ideal sittlicher Vollendung. Damit erst ist die Gottidee, welche, als die wesentlichen und Grundattribute, Macht, Weisheit, Heiligkeit in sich vereinigt, abgeschlossen.

4. Das Resultat dieses, und sei es auch nur ahnungsweise, im Innern auftauchenden Gedankens ist ein Gefühl eigentümlicher, unnennbarer Befriedigung, welche in dem Bewußtsein liegt, mit jener höchsten Idee endlich für das gesamte Geistesleben (die Erkenntnis, das Gefühl und das Streben) den letzten, verläßlichen Ruhe- und Schwerpunkt gefunden zu haben.

Eben dieses Gefühl innerer Beruhigung und Befestigung, die in dem Gedanken an Gott liegt, ist denn auch die reinste Form des religiösen Gefühls, nämlich die Frömmigkeit. In dieser liegt ebenso sehr Demut als Erhebung. Die erstere wurzelt in dem Bewußtsein der eigenen Abhängigkeit und Schwäche, letztere führt das Denken des Höchsten ipso facto mit sich.

5. Das sich anfänglich nur als dunkle Unterordnung unter ein Höheres, als Ahnung einer obersten metaphysischen und sittlichen Potenz äußernde religiöse Gefühl nimmt bei seiner Fortbildung allmählich die schärfer ausgeprägten Formen des religiösen Glaubens, der religiösen Hoffnung und Liebe an. Je mehr nämlich der Mensch in der Gottidee den letzten und verläßlichsten Stützpunkt für seine gesamten theoretischen und praktischen Interessen anerkennt, desto lebhafter prägt sich in ihm die Überzeugung aus, jenes von seiner Vernunft geforderte Wesen sei nicht bloß sein eigener Gedanke, sondern daselbe habe notwendige Realität; es sei, es müsse sein, wenn sich nicht unsere ganze Existenz, unser Denken, Fühlen, Streben in unlösbare Widersprüche verwickeln und die Welt nicht alles inneren Zusammenhanges entbehren soll. Diese innere Überzeugung ist der religiöse Glaube. — Zweitens, da der Mensch sich Gott als den Urheber, wie der physischen, so auch der moralischen Weltordnung denkt, so erwartet er (so gewiß von ihm der Zweck der Welt und mithin auch die menschliche Bestimmung herrührt) von ihm zugleich die Gewährung der Mittel, die zur Erreichung seiner Bestimmung führen und ebenso auch die sehnlichst gewünschte, seinem sittlichen Streben proportionale Glückseligkeit; dieses Antizipieren der göttlichen Gnade schafft die Hoffnung. — Endlich, da in der Gottidee immer entschiedener das Merkmal der Persönlichkeit und allumfassenden Güte hervortritt, entwickelt sich hieraus ganz natürlich das Gefühl der Liebe und Anhänglichkeit.

---

## 12. Sittliche Konflikte. (Aus E. Wentscher „Der Wille“. B. G. Teubner. 1910. S. 94 ff.)

Ist es uns gelungen, das zielbewußte Leiten unseres Vorstellungsverlaufes, das energische Überwinden der unserem Willen entgegenstehenden Schwierigkeiten auf dem Gebiete des Vorstellens und Denkens aus unserer Willenstheorie abzuleiten, so müssen wir nun daselbe auch für die äußere Willenshandlung versuchen. Und zwar ist es vor allem eine Frage, auf die wir die Antwort schuldig sind: Welchen Sinn hat auf dem Boden unserer

Willenspsychologie das sittliche Kämpfen und Ringen und die Forderung der Selbstbeherrschung und Überwindung, die wir an uns und andere stellen? Die Notwendigkeit und die Tatsache eines solchen Ringens können wir angesichts der Fülle der Erfahrungen nicht leugnen; es fragt sich nur, ob wir die Bewußtseinsdaten, das Erleben, das uns ein solches Kämpfen zu sein scheint, nicht auf Grund besserer psychologischer Erkenntnis anders zu deuten haben, oder ob diese Erlebnisse uns vielleicht umgekehrt Anlaß geben, unsere Theorie zu ändern.

Wie kommt es zunächst, daß wir das Gefühl eines inneren Konfliktes, das Bewußtsein des Ringens immer nur in Verbindung mit unserem sittlichen Bewußtsein haben, daß es sich stets um sittliche Konflikte handelt? Wir sahen, daß wir eine quälende Wahl auch zuweilen erleben, wenn wir zwischen zwei Dingen, die wir beide gleich stark wünschen, oder die uns beide gleich unangenehm sind, uns zu entscheiden haben. Auch diese Schwierigkeit kann ich unter Umständen als einen gewissen Konflikt empfinden. Solange der Maßstab für eine solche Entscheidung aber lediglich die Rücksicht auf das bleibt, was ich am stärksten wünsche, oder am wenigsten verabscheue, so lange ist meine Wahl doch kein eigentliches Kämpfen. Denn für das, was ich wünsche, brauche ich mich niemals mit dem Bewußtsein einer daraus entstehenden Unlust, mit dem Bewußtsein des Opfers zu entscheiden; es bleibt, auch wenn ich anderes gleichfalls Gewünschtes darum aufgebe, doch schließlich mein Wunsch, der mein Handeln bestimmt. Ein innerer Kampf bedeutet dagegen immer ein Opfer an meinen Wünschen; ein solches Opfer aber kann mir nur auferlegt werden durch etwas, was ich tun „soll“ also eine im letzten Grunde sittliche Verbindung. Wir sahen aber die sittlichen Normen und Ideale dadurch charakterisiert, daß sie höchste Verbindlichkeit für unser gesamtes Handeln besitzen, daß sie allen anderen Regungen und Motiven als Maßstab dienen müssen, auch denen, die im Augenblick mit ihnen im Widerspruch stehen. Sind wir von solchen entgegenstehenden Regungen erfüllt, dann werden unsere sittlichen Überzeugungen zur Quelle unserer Konflikte und inneren Kämpfe.

Wir haben das durch sittliche Normen bestimmte Wollen bereits analysiert und an dem Konflikt der Iphigenie erläutert. Wohl ist es ein Widerstreit zwischen Sehnsucht und Pflichtbewußtsein, in dem die Heldin sich befindet; aber die Sicherheit ihres sittlichen Empfindens und die Harmonie ihrer Persönlichkeit schreiben ihr den Weg, den sie gehen muß, so selbstverständlich vor, daß ihr Denken und Handeln nicht eigentlich den Eindruck eines inneren Kampfes gewährt. Völlig anderes kann in dem Bewußtsein dessen, der einen sittlichen Konflikt erlebt, verwirklicht sein. Versetzen wir uns in die Lage eines Menschen, dessen gesamtes Fühlen von einer großen Leidenschaft erfüllt ist; es ist vielleicht ein glühender Wunsch, der ihn bewegt, eine tiefe Sehnsucht, unter deren Eindruck alles Leben und Handeln ihm sinnlos erscheint, wenn er seinem Sehnen nicht nachgeben darf, wenn er einen anderen



Weg geht als den, worauf sein heißes Wünschen ihn drängt. Aber er weiß dennoch, daß er nicht nachgeben darf, daß es sittliche Pflicht ist, die Leidenschaft zu beherrschen und keinen anderen als den einmal als wahr erkannten Weg, unbeirrt durch sein heißes Wünschen, weiter zu verfolgen. Wie soll er imstande sein, gegen seine Leidenschaft anzukämpfen und eine Entsaugung, die im Augenblick tiefstes Leid für ihn bedeuten würde, auf sich zu nehmen? Auf welchen seelischen Bestand ist ein solches sittliches Ringen gegründet?

Wir erinnern uns zunächst, worin wir im allgemeinen die psychologischen Faktoren des sittlichen Bewußtseins gefunden hatten: in Gefühlsmomenten, in unmittelbar von uns empfundenen Werten hatten wir das Motiv erkannt, das, gepaart mit intellektueller Reflexion, die ethischen Normen und Ideale für uns verbindlich machte. Hier nun, bei der Untersuchung der psychologischen Bedingungen des sittlichen Kämpfens, finden wir dieses Ergebnis bestätigt. Wäre die sittliche Norm als bloße Vorstellung in uns gegenwärtig, spräche kein Gefühl in unserem Bewußtsein für sie; wie sollte es je möglich sein, daß sie über eine von tiefen entgegenstehenden Empfindungen erfüllte Menschenseele Macht bekäme?

Gewiß sind auch echt empfundene sittliche Werte im Augenblick leidenschaftlicher Erregung oft völlig von uns vergessen; ja es sind vielleicht nur wenige Menschen im Affekt fähig, sie gegenüber den wogenden Gefühlen in sich lebendig zu machen oder zu beachten. Darum ist in den meisten Menschen tatsächlich der Affekt für das Handeln ausschließlich maßgebend. Was aber vollzieht sich in unserem Bewußtsein in dem Falle, den wir voraussetzten und untersuchen wollen: in dem durch unsere widerstreitenden Gefühle erregten sittlichen Konflikt?

Gewiß sind die sittlichen Wertgefühle ebenso wie die Sülle der sozialen Gefühle, die uns an andere Menschen knüpfen, häufig, wenn sie zu unserer augenblicklichen Bewußtseinslage gar keine Beziehung besitzen, unterbewußt, ja unbewußt. Aber sie können doch so tief in unser gesamtes Wesen eingedrungen sein, unser Fühlen und Denken so stark beherrschen, daß sie bei dem geringsten Anlaß in uns lebendig werden. So kann z. B. eine uns selbstverständliche Rücksicht auf andere, ein tief in uns wurzelndes sittliches Ideal, ein Wunsch, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, oder irgendein anderes Gefühl einen solchen bei dem leisesten Anlaß erregbaren Grundbestand unseres ganzen seelischen Wesens bilden. Diese Faktoren werden, wenn ein momentaner Affekt uns in andere Bahnen zu drängen sucht, unmittelbar in uns lebendig und bilden durch ihren Gegensatz zu dem Affekt den Anlaß unserer sittlichen Konflikte. Es kann aber ferner ebenso die Scheu vor pflichtwidrigem Handeln, vielleicht als Furcht vor äußeren oder inneren Folgen dieses Tuns, ein solcher tiefgegründeter, jederzeit erregbarer seelischer Faktor in einem Menschen sein. Selbst aber, wenn in unserem Wesen das sittliche Empfinden in keiner Form so tief gegründet und so leicht erregbar ist, kann dennoch in dem Moment, wo wir uns einer Leidenschaft hingeben wollen, ein solches Bewußtsein un-

mittelbar in uns erwachen: angeregt durch die — wenn auch noch so schnell verfliegende — Vorstellung dessen, was wir zu tun im Begriff sind, und durch die Gefühlswerte, die die Vorstellung dieses Handelns oder seiner Folgen in uns auslöst.

So kann es durch den mannigfachen psychologischen Tatbestand bedingt sein, daß in dem Moment, wo wir einem Affekt nachgeben wollen, in unserem Geiste sich ein entgegenstehendes normatives Bewußtsein einstellt. Gelingt es den darin enthaltenen Wertgefühlen, unsere Aufmerksamkeit auch in dem Moment, wo der Affekt uns beherrscht, zu erringen, dann werden sich mit ihnen unmittelbar eine Reihe anderer damit zusammenhängender und sie verstärkender Gefühlsantriebe, die früher Eigentum unseres Bewußtseins waren, und die jetzt wieder erwachen, verbinden.

Die Fülle der einander entgegenstehenden Antriebe, die somit in unserem Bewußtsein entstehen, können nun völlig unmittelbar mein Urteil und mein gefühlsmäßiges Erwägen wachrufen; es kann also, durch sachliches Interesse unwillkürlich erregt, eine Reflexion über die Tragweite der einzelnen zum Handeln drängenden Motive, eine Wertung des Handelns und seiner Folgen, also eine typische Willenserwägung entstehen. Diese Erwägung kann wiederum je nach der persönlichen Anlage mehr gefühlsmäßig-intuitiv oder mehr diskursiv in logisch-sachlichen Gedankengängen vor sich gehen, obwohl Leidenschaftliche Erregung nur wenigen Menschen Zeit und Ruhe zu klarem Denken lassen werden. Sie kann aber ferner ebenso, wie sie häufig unwillkürlich durch die Bedeutung der Gefühle unmittelbar entsteht, auch unter Umständen durch einen Willensentschluß eingeleitet und durchgeführt werden.

Während unsere Willenserwägungen uns bei ruhiger Überlegung und in normaler Verfassung häufig dazu führen, daß wir die Antriebe aus unserem sittlichen Empfinden billigen und uns ihnen entsprechend entscheiden, wird diese Erwägung unter dem Eindruck eines entgegenstehenden Affektes stark modifiziert werden; denn die Erregung verändert zunächst allgemein unseren physischen und psychischen Habitus und erschwert unsere Konzentration. Aber der Affekt übt vor allem einen starken sachlichen Einfluß auf das Ergebnis der Willenserwägung. Denn es assoziiert sich damit die Erwartung, ja die bestimmte Voraussicht des heftigen Schmerzes, den der Verzicht, das unbefriedigte Verlangen uns unfehlbar eintragen werden. Und die Gewißheit dieses Schmerzes kann unter Umständen so heftig werden, daß die sittlichen Antriebe dagegen verstummen. Dann billigen wir — wenn auch vielleicht mit einem gewissen Schmerz — das augenblickliche Verlangen und entschließen uns, ihm zu folgen. Dann endet der innere Konflikt mit einem Sieg der Leidenschaft, ohne daß wir auch nur ernstlich versucht haben, unser besseres, tieferes Wollen dagegen durchzusetzen.

Ist mein sittliches Empfinden aber so stark oder so tief in meinem ganzen Wesen gegründet, oder ist die erwachende Vorstellung der Folgen meines Handelns so stark gefühlsbetont, daß diese Regungen den ersten

Ansturm der Leidenschaft, die erste Vorstellung des schmerzvollen Verzichtes überdauern — und habe ich zugleich ein Bewußtsein von der Bedeutung meiner Entscheidung, dann wird von neuem eine willkürlich erregte und geleitete innere Arbeit einsetzen. Denn die starken Gefühlsantriebe des sittlichen Bewußtseins erzeugen in mir den Wunsch, die Entscheidung in ihrem Sinne herbeizuführen, und diesem Wunsche entsprechend versuche ich, in willkürlicher Konzentration alle die Momente, die mich in dieser Richtung bestärken können, nunmehr willkürlich zu beleben oder meine Aufmerksamkeit darauf zu richten und sie möglichst objektiv — abgesehen von der momentanen Erregung — zu werten. Bei dieser willkürlich geleisteten Arbeit aber werden die unwillkürlichen Folgen jeder Konzentration mir wiederum zu Hilfe kommen. In demselben Maße aber, als ich das sittliche Bewußtsein vertiefe und verstärke, werden auch durch willkürliche und unwillkürliche Einflüsse die Antriebe, die von dem Affekt ausgehen, geschwächt. Ich werde aber zugleich versuchen, sie niedriger zu werten und den Schmerz des Verzichtes zu ertragen, indem ich diese Gefühle messe an jenen bleibenden Werten. So mache ich mir in solchen Augenblicken — wenn auch noch so verkürzt und lediglich gefühlsmäßig — klar, wie das, was ich durch die augenblickliche Befriedigung gewinnen könnte, nicht im Verhältnis steht zu der Einbuße, die ich in meinem ganzen Wesen, vielleicht als tiefgreifenden Verlust für mein Leben, dadurch erleiden würde. Ich kann diese innere Arbeit leisten mit Anspannung aller meiner Kräfte, d. h. also mit Ausbietung aller der Mittel und mit bewußtem Ertragen aller der Unlustgefühle, die zielbewußtes Leiten der Bewußtseinsvorgänge erfordern könnte.

Unter dem Einfluß dieser bewußten Konzentration, durch das willkürliche Erwecken der einen und das entschlossene Umwerten und Ertragen der anderen Gefühle kann schließlich der gesamte Bestand meines Bewußtseins verändert werden. Wenn ich unmittelbar meinem Affekt folge, dann wird der im Augenblick stärkste Gefühlsantrieb für mein Wollen und Handeln allein maßgebend. Mache ich mir dagegen in zielbewußter innerer Arbeit die sittlichen Wertgefühle und alle die damit verbundenen Gedankengänge bewußt, dann wirkt die Kausalität der in meinem tiefsten Wesen gegründeten Wertschätzungen und Entschlüsse in meinem Handeln sich aus.

So geht unser sittliches Ringen aus dem Bewußtsein hervor, daß wir unsere tiefsten sittlichen Überzeugungen zum Siege bringen müssen gegenüber den augenblicklichen anders gerichteten Regungen, daß jene allein für unsere Entscheidung maßgebend werden dürfen. Das psychologische Mittel, durch das wir dieses Ziel erreichen, die innere Arbeit, in der unser sittliches Ringen besteht, ist aber die entschlossene Konzentration der Aufmerksamkeit auf alle die von unserem sittlichen Empfinden ausgehenden und mit ihm zusammenhängenden Gefühle und Gedanken und die Belebung dieser Momente als Folge der Konzentration. Das andere Moment dieser unserer inneren Arbeit aber ist das bewußte Umwerten der Gefühle und Antriebe im Sinne unserer

dauernden Wertgefühle und das entschlossene Ertragen des augenblicklichen Schmerzes um ihretwillen. Diese Momente können jedoch unter Umständen völlig unwillkürliche Konsequenzen unserer auf das Ziel gerichteten Konzentration sein.

Scheint es auf den ersten Blick befremdend, daß auch bei dem absichtlichen Durchführen sittlicher Konflikte ein Hauptmoment unserer inneren Arbeit willkürliche Konzentration der Aufmerksamkeit sein soll, so bestätigt Erfahrung und Selbstbeobachtung doch dieses Ergebnis unserer Untersuchung; kann doch diese unsere Arbeit zuweilen selbst die Gestalt eines formulierten Entschlusses zur Konzentration auf das Ziel unseres Wollens annehmen, wenn wir uns sagen: „du mußt dich so entschließen, darum darfst du nur an dieses Ziel denken und nicht an das, was du verlierst!“ Und die Anstrengung, die diese energische Konzentration uns verursacht, wird uns bewußt als Empfindung der Anspannung, die das psychologische Korrelat jeder starken Konzentration ist, — der Anspannung, die sich auch in den reflektorischen Ausdrucksbewegungen kundgibt, wenn wir etwa beim lebhaften Aufmerken alle Muskeln spannen und die Zähne aufeinanderbeißen. Es wäre im höchsten Maße mißverständlich, die so bedingten Spannungsgefühle für das Wesen der geistigen Konzentration zu halten; sie sind nichts als ihre in physiologischen Korrelaten begründeten Begleiterscheinungen, ebenso wie z. B. das Zusammenziehen der Augenbrauen oft die Begleiterscheinung einer lebhaften Gesichtswahrnehmung, niemals aber diese selbst ist.

Die seelischen Bedingungen, die uns befähigen, in innerer Konzentration um eine sittliche Entscheidung zu ringen, liegen jedoch allein in der Tiefe und Stärke unserer sittlichen Wertgefühle. Nur wenn wir diese wirklich in unser inneres Wesen aufgenommen haben, nur wenn wir die Ideale in tiefster Seele erstreben, werden sie stark genug sein, um unsere Aufmerksamkeit im Affekt überhaupt zu erregen, stark genug, um den Entschluß in uns reifen zu lassen, in bewußter innerer Arbeit sie zu bejahen und gegen andere Regungen durchzusetzen, — so stark, daß wir diesen Entschluß gegen anderes heftiges Verlangen durchführen. Die Analyse des sittlichen Kampfes bestätigt somit, was wir allenthalben als Wesen des Wollens erkannten: daß in ihm unsere den augenblicklichen Antrieben überlegenen dauernden Wertschätzungen sich befunden.

In dieser Tatsache aber liegt zugleich die Gewähr, daß auch auf dem Boden unserer Willenspsychologie das sittliche Kämpfen und Ringen in besonderem Maße ein Ausdruck unserer eigenen inneren Tätigkeit ist. Wiederum können wir den Unterschied, ob augenblickliches Begehren oder gebilligte Entscheidung unser Handeln beherrscht, nicht in dem überlieferten Sinne von Rezeptivität und Spontaneität deuten. Denn wir selbst sind in jedem Falle die Regierenden, die Tätigen, und auch, wenn wir der Leidenschaft folgen, kann unser Handeln eine Lebhaftigkeit befunden, die unser Verhalten von bloßer Rezeptivität deutlich unterscheidet. Andererseits aber ist auch, wenn

wir den zufälligen Reizen widerstehen, unser Handeln kein ursachloses, spontanes, sondern ein vollgültig verursachtes. Darüber werden wir noch zu handeln haben.

Dennoch gibt der Unterschied der Verursachung, dem unser Handeln in beiden Fällen unterliegt, uns das Recht, eine charakteristische Differenz in unserem Tun in beiden Fällen anzuerkennen. Und zwar einen Unterschied, der dem der Selbsttätigkeit und der Passivität immerhin nahe kommt, und der sich überdies mit dem Gegensatz deckt, den auf dem Gebiete des Vorstellens das zielbewußte, absichtliche Denken einerseits und andererseits das Überlassen an einen zufälligen Assoziationsverlauf darstellen. Wird ein momentan mich beherrschendes Gefühl für mein Handeln maßgebend, so habe ich oft, wenn die Erregung verklungen ist, das Bewußtsein, daß ein mir fremdes, mit meiner Persönlichkeit nicht zusammenhängendes Moment, das ich bei ruhiger Überlegung mißbillige und ablehne, gegen meinen Willen über mich gekommen und unter dem Einfluß der Erregung meine Entscheidung bestimmt hat. In der sittlichen Überzeugung, die mich veranlaßt, gegen solche zufälligen Regungen anzukämpfen, erkennen wir dagegen den Ausdruck unserer eigenen, tiefsten Persönlichkeit.

Das Bewußtsein eines solchen Unterschiedes finden wir aber noch in anderen psychologischen Daten begründet und vertieft. Nicht allein von meinen Wertschätzungen, sondern auch von dem durch Gewöhnung und Übung bedingten Maße, mit dem ich sie durchzusetzen pflege, also im gewissen Sinne von meinem gesamten bisherigen Handeln ist der Ausgang meiner sittlichen Konflikte abhängig. Alle diese Faktoren, zu einem Teil freilich auch, wie wir noch sehen werden, individuelle persönliche Anlage, bestimmen die relative Stärke meines zielbewußten Willens gegenüber den momentanen Antrieben, bestimmen also das Ergebnis meines sittlichen Ringens. Es entscheidet sich somit nach Maßgabe dessen, was ich im tiefsten Grunde meines Wesens bin und was ich dementsprechend urteile, fühle, billige, erstrebe und zu tun gewohnt bin.

Somit bleibt es auch auf dem Boden unserer Willenspsychologie sinnvoll, ja notwendig, gegen andrängende Begehungen und Wünsche anzugehen, sittliche Konflikte durchzuführen und die Forderung der Selbstbeherrschung an uns und andere zu stellen. Denn auch in diesen inneren Kämpfen kommt nicht irgendein im übrigen psychischen Geschehen unerhörtes Willenselement, sondern alle die geschilberten Bedingungen unseres Vorstellens, Denkens und Fühlens und der darin begründeten Antriebe zur Geltung. Wir haben somit keinen Anlaß, sittliches Ringen für illusorisch zu erklären, weil die Erkenntnis von der Natur unseres Willens uns wohl ein Voraussehen unseres Handelns, nicht aber einen mitwirkenden Einfluß unserer Entschlüsse auf den Ausfall unseres Handelns zugestehe. Wir fanden vielmehr diesen von unserem tiefsten, gebilligten Wesen ausgehenden Einfluß in hohem Maße möglich und wirklich. So bestätigt und vertieft die psychologische Analyse auch auf unserem Boden

das Bewußtsein, das die Menschheit von jeher gehegt, auf das sie ihre sittlichen Forderungen gebaut hat:

„Ob auch Notwendigkeit der Anfang sei  
Jedweder Neigung, die das Herz entzündet:  
Die Kraft, sie recht zu zügeln, ist doch dein!“

(Dante, „Göttliche Komödie“. Segefeuer, 18. Gesang.)

### 13. Wünschen und Handeln. (Aus Meumann „Intelligenz und Wille“. Quelle u. Meyer. 1908. S. 213 ff.)

In unserer bisherigen Bestimmung der Willenshandlung liegen zwei Momente, die man nur in der abstrakten Überlegung voneinander trennen kann; es sind erstens die psychischen Vorgänge bis zum Eintritt der Handlung, die wir zusammenfassend auch als die Entschließung oder Entscheidung (oder die bewußte Motivierung) bezeichnen können. Sie umfassen die Vorstellung des Zieles der Handlung, ihre Billigung und die damit erteilte Zustimmung zur Ausführung der Handlung, eventuell auch das Bewußtsein und die kritische Prüfung und Billigung der Motive; zweitens die eigentliche Ausführung, Verwirklichung (oder ausführende Handlung) des gebilligten Zieles oder Zweckes. Sie ist die der Entscheidung oder Entschließung folgende Tat. Die populäre Ausdrucksweise nennt vielfach die Vorgänge bis zur Entscheidung (einschließlich) „das Wollen“ und stellt dieses „der Tat“ gegenüber, die dann auch wohl als das „Können“, im Unterschiede von dem bloßen Wollen bezeichnet wird. Hieraus entsteht die Frage: Wie kommt es, daß bisweilen auch eine Entscheidung oder Entschließung nicht zur Tat wird? Oder daß ein Willensakt vorzuliegen scheint, dem die Ausführung nicht folgt? Ferner entsteht hierbei die Frage, ob nicht manche individuelle Willenseigenschaften, wie die Unentschlossenheit oder Unschlüssigkeit, und andererseits die leichte Entschlußfähigkeit, ferner die Entschiedenheit und Konsequenz der Ausführung, und Eigenschaften wie die, welche man volkstümlich bezeichnet durch die Wendung: „Der Mensch kann, was er will“, auf diesem Verhältnis der Entscheidung zur ausführenden Handlung beruhen. Wir wollen diese theoretisch und praktisch gleich wichtigen Fragen zuerst vom rein psychologischen Standpunkt aus betrachten.

Zunächst müssen wir behaupten, daß es ein bloßes Wollen, welches nicht in ein ausführendes Handeln übergeht, überhaupt nicht gibt, oder psychologisch gesprochen bedeutet das: Es gibt kein Wollen ohne Können. Diese paradox klingende Behauptung erklärt sich dadurch, daß alles, was man im Volksmund als das „bloße Wollen“ bezeichnet, gar kein wahres Wollen ist, sondern nur ein Wünschen und bisweilen sogar nur ein schwärmerisches oder gläubiges Hoffen auf die Verwirklichung eines Zieles. Der Wille ist seinem Wesen nach die Herbeiführung einer Handlung (einer inneren oder äußeren); nur in dem Sinne, daß wir imstande sind, durch gebilligte Motive Handlungen herbeizuführen, sprechen wir überhaupt von einem Willen. Man

kann sich auch leicht durch Selbstbeobachtung klarmachen, daß in der Tat ein „Wollen“, welches nur bis zum Entschließen und nicht auch zur Ausführung kommt, gegenüber der ausführenden Handlung immer bloß den Charakter eines Wunsches trägt. Daher besteht in Wahrheit uur ein Unterschied zwischen dem Wünschen und Handeln, nicht zwischen dem Wollen und Handeln. Wenn wir uns nun das Verhältnis zwischen dem Wünschen und dem Handeln klarmachen wollen, so haben wir die Frage zu beantworten, wie der Wunsch (oder wie er volkstümlich genannt wird, das „bloße Wollen“) zur Ausführung gelangt, oder, was dasselbe sagen will, wir müssen fragen: Was ist es, das dem Wünschen oder dem „bloßen Wollen“ die Herrschaft über die Handlung sichert? Welcher Art ist dieser Prozeß und von welchen Bedingungen hängt er ab? Um zu einer vereinfachten Ausdrucksweise zu kommen, wollen wir wieder alle die Vorgänge, welche die Handlung herbeiführen, die Motive oder das Motiv nennen, und die Frage so stellen: Wodurch sind Motive imstande, eine Handlung herbeizuführen? Hierbei müssen wir nochmals auf den früher aufgestellten Begriff des Motivs verweisen, und es ist besonders zu beachten, daß immer nur ein Teil motivierender Vorgänge uns klar zum Bewußtsein kommt, daß vielmehr neben den klar bewußten Zielen oder Zweckvorstellungen stets auch zahlreiche, nur dunkel bewußte Vorstellungen mitwirken, und daß ebenso unsere angeborenen und erworbenen Willensdispositionen, unsere Neigungen, auf die einzelne Handlung Einfluß gewinnen; ferner ist daran zu erinnern, daß wir uns diesen ganzen Prozeß ebenso als einen psychischen wie als einen physischen vorstellen müssen. Nach unserer allgemeinen Auffassung des geistigen Lebens gehen den sämtlichen motivierenden Vorgängen im Bewußtsein bestimmte körperliche Vorgänge parallel. Das, was wir in den folgenden Ausführungen kurz als Motiv bezeichnen, ist die ganze Summe dieser die Handlung herbeiführenden Vorgänge, von denen die bewußten Beweggründe und die klar vorgestellten Ziele, welchen der Entschluß oder die Entscheidung gilt, immer nur einen kleinen Teil bilden. Es ist daher im allgemeinen für unsere Zwecke dasselbe, ob wir die Frage so stellen: Wie kommt ein Entschluß dazu, die Handlung herbeizuführen? oder: Wie gelangt ein Motiv dazu, in Handlung umgeseht zu werden?

Hierauf kann uns die Psychologie nur eine Antwort geben, die aber eine sehr wichtige und inhaltschwere ist. Sie sagt nämlich: Die Verbindung zwischen Wunsch und Handlung (Motiv und Handlung) ist eine Assoziationsercheinung und sie gehört unter das uns wohlbekannte Gebiet der Assoziationen psychischer Vorgänge. Infolgedessen ist die Herbeiführung einer Handlung durch ein Motiv ein Reproduktionsvorgang, und das Zusammenwirken von Motiv und Handlung muß also nach den uns wohlbekannten Gesetzen der Assoziation und Reproduktion beurteilt werden. Wir kennen nun die Erscheinungen der Assoziation und Reproduktion und ihre Bedingungen und Gesetze verhältnismäßig genau für das Gebiet der Vorstellungen, in welchem sie von alters-

her als die Gesetze der Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen behandelt worden sind. Die Verbindung von Motiv und Handlung und die Herbeiführung der Handlung im einzelnen Falle muß also nach den Gesetzen der Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen verständlich gemacht werden. Man muß sich aber dabei vergegenwärtigen, daß sich die Assoziationsgesetze und der Nachweis der Assoziationsbedingungen nicht so ohne weiteres aus dem Gebiet der Vorstellungen auf das der Willenshandlungen übertragen lassen. Wir haben vielmehr zu erwarten, daß der verschiedene Charakter der Assoziationsvorgänge — nämlich dort der Vorstellungen untereinander, hier der Vorstellungen und Handlungen — eine Änderung in der Anwendung der Assoziationsgesetze herbeiführt. Und diese Änderung muß sich vor allem auf den einen Punkt erstrecken, daß bei den Willenshandlungen nicht einfach der Mechanismus der Assoziationsgesetze und Reproduktionstendenzen als solcher wirkt, sondern daß er in den Dienst von Zielvorstellungen tritt, die wir selbst in unserem Bewußtsein vorübergehend fixieren und damit eine Zeitlang zur Herrschaft über die übrigen Vorstellungen (und sonstigen Bewußtseinsprozesse) bringen.

Es ist erst der neueren Psychologie gelungen, diesen Gesichtspunkt mit aller Strenge und Konsequenz in der Lehre von der Willenshandlung durchzuführen. Der große Fortschritt der Betrachtung der Willenshandlung unter dem Gesichtspunkte des Assoziationsproblems besteht nun darin, daß wir die Gesetze und Bedingungen der Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen ziemlich genau kennen, und da diese gerade in den letzten Jahrzehnten zum größten Teil durch die experimentelle Psychologie genauer erforscht worden sind, so läßt sich der Versuch machen, sie im einzelnen auf das Verhältnis von Entschluß und Handlungen oder Motiv und Handlung zu übertragen.

Alle Möglichkeit von Willenshandlung beruht nach dieser Auffassung darauf, daß sich motivierende Vorgänge (sowohl nach ihrer psychischen wie nach ihrer physischen Seite) mit einer bestimmten Handlung assoziieren, und daß im einzelnen Falle durch die Wiedererneuerung bestimmter Motive, von denen uns psychisch die Ziele oder Zweckvorstellungen vor allem zum Bewußtsein kommen, die einzelne Handlung reproduziert wird. Hierbei ist noch zu beachten, daß eine Eigentümlichkeit der Willensassoziationen darin besteht, daß ihre Glieder oder Elemente nicht so homogen sind, wie die der Vorstellungsassoziationen. Bei diesen letzteren handelt es sich immer nur um die Angliederung von Vorstellungen, bei jenen dagegen können die Motive sowohl aus Vorstellungen, wie aus begrifflichen Elementen und Urteilen, wie auch aus Gefühlen (Organempfindungen) und Bewegungsvorstellungen bestehen — und aus dem gleichen mannigfaltigen Material setzen sich die reproduzierten Handlungen für das Bewußtsein zusammen.

Immerhin sind auf psychischer Seite die Elemente dieser Assoziationsvorgänge gleichartig; sie sind sämtlich intellektuelle Elemente, denn auch die Gefühle fasse ich als Verschmelzungen von Organempfindungen auf. Aber



auf physischer Seite assoziieren sich dabei sensorische und motorische Prozesse, also „ungleichartige“ Vorgänge. Das ändert jedoch an den Bedingungen der Assoziation und Reproduktion nichts, denn wir haben bis jetzt keinen Grund anzunehmen, daß die Assoziation von sensorischen und motorischen Innervationsprozessen anderen Bedingungen unterliegt als die von sensorischen oder von motorischen untereinander. Wahrscheinlich sind ja beide Prozesse nur in ihren sekundären Wirkungen verschieden auf Grund ihrer verschiedenen anatomischen Verbindungen; als Nervenregungsprozesse dagegen sind sie ganz gleichartig.

Die Wichtigkeit dieser Erkenntnis sieht man ein, sobald man sie benutzt, um die landläufigen Vorstellungen über das Verhältnis zwischen Wollen und Können zu korrigieren. Die irreführende Ausdrucksweise, mit der man im Volksmund den bloßen Wunsch als ein wirkliches Wollen bezeichnet, hat nicht nur die falsche Vorstellung erzeugt, daß es einen Willen ohne Handlung gäbe, sondern sie bringt auch die falschen Erziehungsgrundsätze mit sich, daß wir von einem Menschen verlangen, er solle auf Grund eines bloßen Wunsches handeln können. Man hört nicht selten, daß ein Erzieher zu einem Kinde sagt: Du kannst, wenn du willst. Wenn dabei unter Wollen der bloße Entschluß verstanden wird, so ist das eine gänzlich falsche und im höchsten Grade schädliche Ermahnung für das Kind. Denn das Kind kann nur, auch auf dem Gebiete des Wollens, was es erlernt hat; die Bildung von Assoziationen ist die Grundtatsache des Lernens im weitesten Sinne des Wortes, und auch das Können im populären Sinne, genauer gesagt, die Ausführung eines Wunsches muß durch eine Bildung von Assoziationen erlernt werden. Der bloße Entschluß, eine Handlung ausführen zu wollen, die man nicht erlernt hat, führt daher häufig zu nichts, und die Schädlichkeit jener allgemeinen Ermahnung besteht darin, daß die Arbeit des Kindes an sich selbst auf einen falschen Weg gelenkt wird. Anstatt daß das Kind geübt wird und angeleitet wird, eine bestimmte Handlung auszuführen, oder anstatt daß es sich selbst nach bestimmten Mitteln und Wegen umsieht, um eine Handlung beherrschen zu lernen, wird es in die Versuchung gebracht, sich bei dem allgemeinen Entschluß zu begnügen und von diesem zu erwarten, daß er eine Handlung herbeiführen kann, auch ohne daß sie erlernt worden ist, d. h. psychologisch gesprochen, auch ohne daß eine Assoziation zwischen Entschluß und Handlung gebildet wurde. Ganz denselben Fehler begehen zahllose Menschen in zahllosen Fällen bei ihren „guten Vorsätzen“. Wieviel ist nicht schon über die guten Vorsätze gespottet worden und doch bleibt die allgemeine Auffassung von Willen und die gewöhnliche Art der sittlichen Selbsterziehung beim Menschen immer wieder bei der Erwartung stehen, daß gute Vorsätze genügen, um eine Handlung herbeizuführen. In Wahrheit können die guten Vorsätze das erst leisten, wenn sie durch ein mühsames Erlernen der ihnen entsprechenden Handlungen mit der Handlung assoziiert worden sind. Der Weg zur Hölle soll bekanntlich mit guten Vorsätzen gepflastert sein. Ein chinesisches Sprichwort

sagt: Große Menschen wollen; andere wollen nur wollen. Das Wollen der großen Menschen bedeutet hier das echte und wahre Wollen, das die Assoziation zwischen Motiv und Handlung oder Entschluß und Handlung erreicht hat. Das Wollen der „anderen“ ist das bloße Wünschen, der bloße Vorfaß, der noch nicht zur Assoziation mit der ihm entsprechenden Handlung gelangt ist.

Wir „können“ also im Gebiete des Willens ebenso wie im Gebiete der rein intellektuellen Tätigkeit nur das, was wir zu tun erlernt haben, und das Lernen ist eine nach den psychologischen Assoziationsgesetzen vor sich gehende Stiftung einer Verknüpfung zwischen Ziel und Handlung, Entschluß und Handlung oder Motiv und Handlung.

Daß uns diese Notwendigkeit, das Wollen im wahren Sinne zu erlernen durch den hier angedeuteten Assoziationsprozeß, so oft nicht klar zum Bewußtsein kommt, liegt darin begründet, daß wir durch die allmähliche Entwicklung unserer Handlungen zahllose Handlungen erworben haben, bei denen es der Herbeiführung jener Assoziation nicht mehr bedarf, und daß es bei der ungeheuren Majorität unserer Gewohnheitshandlungen als selbstverständlich erscheint, daß der Willensimpuls auch die Handlung herbeiführt. Infolgedessen betrachten wir diese Herbeiführung oder das Gelingen der Handlung als ganz selbstverständlich und dehnen diese falsche Erwartung auch aus auf Handlungen, die wir noch nicht erlernt haben.

Es ist wichtig, dabei zu betrachten, daß die Assoziation sich auf die Gesamtheit der motivierenden Vorgänge und die einzelne Handlung zu erstrecken hat und daß sowohl die bewußten und klar vorgestellten Zweckvorstellungen, wie auch alle nicht klar vorgestellten psychischen Mächte, die auf die Handlung Einfluß gewinnen können, in die Assoziation mit einbezogen werden müssen, wenn wir vollkommen sicher sein wollen, daß die Handlung eintreten wird. Daher sind wir einer Handlung erst sicher, wenn auch die angeborenen Gewohnheitsdispositionen der Ausführung der Handlung nicht mehr entgegenarbeiten, oder was im großen und ganzen daselbe sagen will, wenn die Assoziation zwischen Motiv und Handlung so fest geworden ist, daß sie in keinem Falle mehr versagt.

Die praktische Bedeutung dieser Erkenntnis besteht nun vor allem darin, daß wir gewissermaßen den Selbstgebrauch der Assoziationsgesetze und ihre Anwendung auf das Verhältnis von Motiv und Handlung völlig in unserer Hand haben. Wer Einsicht in diese Gesetze hat, der kann selbst die geeignete Assoziation zwischen Motiv und Handlung bilden und die Ursachen wirksam werden lassen, die zur Befestigung dieser Assoziationen dienen können. Er ergreift dann damit eines der wichtigsten Mittel aller Selbsterziehung und insbesondere aller sittlichen Selbsterziehung.

Bevor wir die einzelnen Gesetze der Assoziation zwischen Motiv und Handlung entwickeln, mag diese selbsttätige Herbeiführung geeigneter Assoziationen an ein paar beliebigen Beispielen erläutert werden. Einer meiner Bekannten erzählte mir einmal, daß er die Dauer seines Weges vom Hause bis zu

seinem Bureau nach der Uhr feststellen wollte. Wiederholt ärgerte er sich darüber, daß er diesen Entschluß unterwegs vergaß; er griff nun zu folgendem einfachen Assoziationsprinzip: In dem Augenblick, als er die Haustür verließ, zog er seine Taschenuhr heraus, blickte auf das Zifferblatt, stellte sich dann die Eingangstür seines Bureaus mit möglichster Klarheit vor und assoziierte mit dieser Vorstellung der Bureautür die Bewegung des Herausziehens der Taschenuhr. Auf dem ziemlich langen Wege bis zum Bureau wurde er zufällig von einem Kollegen in ein interessantes Gespräch verwickelt. An der Tür angelangt, griff er automatisch nach der Taschenuhr und war selbst über die intensive Wirkung der vorher gebildeten Assoziation überrascht.

Betrachten wir nun in Kürze die Gesetze und Bedingungen der Assoziation und Reproduktion, die bei der Herbeiführung von Handlungen durch Motive in Betracht kommen. Schon früher haben wir gezeigt, daß die alten Assoziationsgesetze keine große Bedeutung haben und daß wir sie gegenwärtig durch den Nachweis der allgemeineren Grundlagen und der speziellen Bedingungen der Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen zu ersetzen suchen. Mit Rücksicht auf unseren vorliegenden Zweck möchte ich aber ferner eine Auswahl der wichtigsten Gesichtspunkte für die Assoziation zwischen Motiv und Handlung treffen. Eine erste und fundamentale Bedingung aller Assoziation liegt in den Zeitverhältnissen, in denen Motive und Handlungen aneinander geknüpft werden. Hierfür kommen zwei Gesichtspunkte in Betracht: ein Motiv muß lange genug wirksam gewesen sein und es muß mit öfterer Wiederholung die Handlung herbeigeführt haben, wenn es mit ihr fest assoziiert sein soll. Dieses Gesetz erklärt vor allen Dingen, warum ein einmaliger Entschluß so häufig nicht die Kraft besitzt, eine ihm entsprechende Handlung herbeizuführen, denn der einmalige Entschluß hat nicht lange und nicht oft genug auf das Bewußtsein gewirkt. Wertvoller ist es schon, den Entschluß zeitlich nicht vor der Ausführung der Handlung zu trennen, sondern sofort nach gefaßtem Entschluß die Handlung wenigstens einmal herbeizuführen, denn damit ist wenigstens eine schwache Assoziation zwischen Entschluß und Handlung gesichert. Nehmen wir an, daß ein gewissenhafter Mensch zum erstenmal vor Gericht als Zeuge vernommen wird. Er faßt den Entschluß, nichts zu sagen, woran er sich nicht absolut sicher erinnern kann; dann ist es nicht unmöglich, daß dieser Entschluß öfter versagt, wenn er zum erstenmal als Zeuge vernommen wird, weil der Entschluß und die Handlung zeitlich weit auseinander liegen können und eine Einübung der Ausführung eines solchen Entschlusses noch nicht stattgefunden hat. Aber zwei Dinge ermöglichen in diesem Falle die Ausführung des Beschlusses, erstens, daß ich den Beschluß lange genug auf mich wirken lassen, zweitens, daß ich ihn mir systematisch einübe. Ein solches Einüben kann einerseits stattfinden durch wiederholte Teilnahme an ähnlichen Situationen, z. B. durch die Teilnahme an Gerichtsverhandlungen, bei denen man als

Zeuge auftreten muß; es kann aber auch gewissermaßen rein innerlich eingeübt werden, und hierin besteht ein außerordentlich wichtiges Moment der Willensbildung. Wir können uns eine Situation, in der wir einen Entschluß auszuführen haben, in der Phantasie ausmalen und dadurch das Handeln in der Situation gewissermaßen in der Phantasie einüben, ohne daß wir die Handlung selbst erleben.

Die Zeitmomente allein genügen aber nicht immer als Assoziationsursachen. Wir haben das ja schon vorher bei den Übungsproblemen gesehen, bei welchen sich zeigte, daß bloße Wiederholung keineswegs ein Gelingen einer Handlung oder einer Vorstellungsassoziation herbeiführt. Genau so ist es bei den Willenshandlungen: Die assoziierende Wirkung der Wiederholung wird erst wahrhaft entfaltet und gekräftigt, wenn die Aufmerksamkeit und das Gefühlsleben dabei unterstützend mitwirken. Wir „erlernen“ eine Handlung oder die Ausführung eines Beschlusses um so schneller, je intensiver wir die Aufmerksamkeit auf die Verbindung zwischen Motiv und Handlung richten (genauer gesagt: zwischen dem, was von den Motiven und der Zielvorstellung ins Bewußtsein kommt). Und wir bilden Assoziationen zwischen Motiven und Handlung um so leichter, je mehr wir sie in geeigneter Weise durch Gemütsbewegungen unterstützen. Die Wirkung der Assoziation ist hierbei eine sehr mannigfaltige. Es wird nicht nur im allgemeinen Motiv und Handlung assoziiert, sondern es werden auch die einzelnen Bestandteile der Handlung untereinander fester verknüpft, und zwar sowohl die psychischen wie die physischen. Daher äußert sich die Wirkung dieser Assoziation auch darin, daß wir überhaupt im geeigneten Momente an den vorher gefaßten Beschluß denken, d. h. so oft die Zielvorstellung einer Handlung, der wir zugestimmt hatten, auftaucht, wird der Entschluß selbst wieder reproduziert. Hierin beruht zum Teil die pädagogische Bedeutung einer wohl disziplinierten Aufmerksamkeit. Sie hebt während des Entschlusses die Zielvorstellung, auf die der Wille sich richtet, mit vollständiger Klarheit und Lückenlosigkeit vollständig ins Bewußtsein und vermag dadurch eine Assoziation zwischen der vollständigen Zielvorstellung und der Handlung herbeizuführen, d. h. alle Partialvorstellungen, die in das Ziel eingehen, werden mit der Handlung assoziiert und eben dadurch versagt der Entschluß weniger leicht. Denn in den einzelnen Momenten des Handelns bleiben die meisten Zielvorstellungen, die ja durchaus keine einfachen Gebilde sind, durchaus nicht immer in der gleichen Weise unserem Bewußtsein gegenwärtig, sondern bald tritt mehr der eine, bald mehr der andere Bestandteil hervor.

#### 14. Temperamente und Charakterbesonderheiten. (Aus „Leitfaden der Psychologie“ von Th. Lipps. Engelmann. 1903. S. 296 ff.)

Wir werden es insbesondere als für den Phlegmatiker charakteristisch ansehen müssen, daß bei ihm die durch ein vergangenes Erleben oder Verhalten geschaffenen Dispositionen in erheblichem Grade das gegenwärtige

Verhalten mit bestimmen. Zugleich muß angenommen werden, daß in ihm die einzelnen Vorgänge an sich geringe Energie haben und demnach in einzelnen schwächere Dispositionen erzeugen. Dieselben werden aber stark durch die Häufigkeit des gleichen Erlebens. Der Phlegmatiker erscheint demgemäß als ein solcher, der gebunden ist an das, was er immer wieder erlebt, gesehen, gehört, getan hat, kurz gebunden durch die „Gewohnheit“. Er ist stark im gewohnheitsmäßigen Verhalten und versagt gegenüber dem Neuen.

Und ebenso ist auch, wie schon oben angenommen wurde, der „Choleriker“ ein Festhaltender. Dagegen gehört zum Sanguiniker die relative Unwirksamkeit der Gedächtnisspuren des vergangenen Erlebens und Verhaltens.

Zu den bezeichneten Willens- oder Verstandestypen aber treten gewisse Typen, die vorzugsweise als Gefühls- oder Stimmungstypen erscheinen.

Hier operieren wir wiederum mit dem Begriff der Einheitsbeziehungen und ihrer größeren und geringeren Festigkeit bzw. Lockerheit — der Dissoziation oder Dissoziationstendenz —, und dem Begriff der größeren oder geringeren Erregbarkeit oder Reizbarkeit für das einzelne. Zugleich aber beachten wir folgendes:

Es ist ein erstes Zeichen der geistigen Gesundheit, daß das Lustvolle in mir Kraft gewinne. Das Lustvolle ist ja das den allgemeinen Tendenzen, Bedürfnissen, Neigungen, kurz der „Natur“ der Seele Gemäße. Mein kraftvolles Erfassen desselben ist darum das unmittelbarste Zeichen der natürlichen Kraft meines Wesens. In solcher Erfassung bin ich aktiv. Sie ist aktive Apperzeption. Dagegen bin ich passiv in der Erfassung des Unlustvollen. Die Kraft der Hingabe an das Lustvolle ist also Stärke der aktiven Apperzeption oder, allgemeiner gesagt, der Aktivität oder aktiven „Reizbarkeit“.

Nicht minder gehört freilich zur psychischen Gesundheit die starke Reaktionsfähigkeit gegen das Negative, Feindselige, meiner Natur Zuwiderlaufende und demgemäß Unlustvolle. Es ist ein Zeichen der Schwäche meines gesamten Wesens, wenn das Negative, da wo es sich mir aufdrängt, nicht mehr, oder wenn es in minderem Grad als solches verspürt wird. Aber je gesünder ich bin, desto mehr wird diese Reaktion zum Herrwerden über das Negative, zur Assimilation und Absorption durch das Positive oder die Gegenstände der aktiven Apperzeption.

Dazu ist aber, wie zu jeder Absorption, die genügende Festigkeit der Einheitsbeziehungen, durch welche dieselbe vermittelt wird, vorausgesetzt. Diese ist der zweite Faktor der psychischen Gesundheit.

Das Verhältnis dieser beiden Grundfaktoren der geistigen Gesundheit kann nun aber als ein verschiedenes gedacht werden. Vor allem bestehen zwei entgegengesetzte Möglichkeiten. Einmal: Es fehlt nicht an der Stärke jenes ersten Faktors. Das Lustvolle, das sich darbietet, wird leicht und lebhaft erfaßt. Aber es fehlt an dem zweiten Faktor, an der unmittelbaren Wirksamkeit der Assoziationen, die jederzeit zwischen dem Positiven und dem Negativen

bestehen, zwischen dem Lustvollen und seiner Kehrseite, zwischen Licht und Schatten.

Unter dieser Voraussetzung kann durch die Energie jenes Positiven eine Dissoziation vollbracht werden. Das Positive dissoziiert sich und gebärdet sich als das Einzige. Es entsteht ein blinder Optimismus, eine Euphorie, die an sich Gesundheit ist, aber zugleich geistige Enge.

Ein andermal können wir das Verhältnis umgekehrt denken. Es fehlt an der Energie jener natürlichen Aktivität; dagegen sind diese Assoziationen von größerer unmittelbarer Wirksamkeit. Jetzt zeigt sich die besondere Fähigkeit des Unlustvollen, oder irgendwie den natürlichen Tendenzen Zuwiderlaufenden, des Störenden, der Nachtseite des Lebens, die angeeignete Kraft festzuhalten, oder richtiger, die besondere Fähigkeit desselben, gegen die Tendenz der Absorption sich zu behaupten. Damit wird das Negative zum Herrschenden. Es entsteht ein Negativismus oder Pessimismus, eine melancholische Gemütsverfassung.

Diesem beiden steht gegenüber die volle Gesundheit dessen, der auch für das Negative nicht blind, noch dagegen stumpf ist, in dem aber dies Negative durch die natürliche Übermacht des Positiven und vermöge der unmittelbaren Wirkungsfähigkeit der Einheitsbeziehungen assimiliert und absorbiert wird.

Sonstige psychische Charaktere.

Zwischen der größeren Erregbarkeit für das einzelne und für die feiner abgestuften Unterschiede, der größeren psychischen „Reizbarkeit“ oder Reizempfindlichkeit, der weiter und weiter gehenden Differenziertheit des psychischen Lebens einerseits und der geringeren Fähigkeit der Assimilation oder der geistigen Verarbeitung, der Unterordnung des Minderbedeutenden unter das Bedeutsame, der Ausgleichung andererseits, besteht die uns bekannte Abhängigkeitsbeziehung: mindere Fähigkeit der Assimilation oder mindere Kraft der einheitlichen Gesamtpersönlichkeit — die eben in solcher „Assimilation“ sich betätigt — läßt leichter die Einzelerregungen und Abstufungen von solchen zu selbstständiger und „unkontrollierter“ Wirkung kommen. Umgekehrt liegt in der größeren „Reizempfindlichkeit“ und psychischen Differenziertheit eine Tendenz der Schwächung oder Lähmung der Gesamtpersönlichkeit.

Hier leuchtet der Zusammenhang ein zwischen gesteigerter Kultur, Raffinement, Differenzierung des Denkens, der Kunst, der Lebensaufgaben auf der einen Seite und Dekadenz auf der anderen Seite, wobei ich unter der Dekadenz eben die Schwächung der Fähigkeit, das einzelne zu assimilieren, die verminderte Herrschaft der Gesamtpersönlichkeit über die einzelnen Einbrüche und Vorstellungen, die mindere Fähigkeit der psychischen Synthese verstehe. Die Folge ist, daß das Individuum widerstandslos hingegeben ist dem äußerlich anspruchsvoll Auftretenden, dem Neuen oder „Modernen“ dem Wunderbaren, Mystischen, Symbolistischen, dem zufälligen Einfall, dem Schlagwort, dem Orakel, rettungslos verfallen dem kongenitalen „Messias“, gleich suggestibel und autosuggestibel, daß es unfähig wird zu richtiger

Schätzung und Selbsteinschätzung, fremd und fremder der nüchternen Wahrheit und den ernstesten Aufgaben des Lebens.

Tritt hinzu jene Herabsetzung der Reaktionsfähigkeit gegen das Negative, der gesunden Natur Widrige oder Feindselige, dann geschieht es, daß dies nicht mehr abgewiesen wird, sondern statt dessen die Bedeutung des Reizes oder der Würze für den Genuß des Individuums gewinnt. Es entsteht das Behagen am Häßlichen, Krankhaften, Angefaulten, schließlich Perverfen, das angeblich „wissenschaftliche“ oder „künstlerische“ Wühlen darin.

Einem anderen Gebiete gehören allerlei Verschiedenheiten der Anlage an. Das Gemeinsame der verschiedenartigen Erlebnisse, das abstrakt Allgemeine hat gegenüber dem einzelnen relative Selbständigkeit. Und nun ist es denkbar, daß in einem Individuum diese Selbständigkeit des abstrakt Allgemeinen, und seine Fähigkeit, psychisch zu wirken, größer ist, in einem anderen die Neigung überwiegt, das erlebte Einzelne als einzelnes zu reproduzieren und zu verbinden. Danach können wir abstraktere und konkretere Naturen unterscheiden.

Damit steht der Unterschied der größeren oder geringeren sinnlichen Frische der Phantasiebilder in einem gewissen Zusammenhang. Das Allgemeine ist ein Vereinheitlichendes. Wo es geringere Kraft hat, besteht also eine Art von relativer Dissoziation. Diese ist, wie wir wissen, Bedingung der Halluzination. Je größere sinnliche Frische aber die Phantasiebilder haben, desto mehr sind sie den Halluzinationen angenähert.

Dazu kommen die Verschiedenheiten, die daraus sich ergeben, daß dem einen Individuum auf diesem, dem anderen auf jenem Gebiete des seelischen Lebens eine größere Eindrucksfähigkeit für die einzelnen Vorstellungen und eine größere Leichtigkeit der Verknüpfung eignet. Hieraus ergeben sich verschiedene Begabungen. Im musikalisch Begabten etwa haben Klangvorstellungen und Beziehungen zwischen solchen größere, ursprünglichere Energie. Daher ihm u. a. eine besondere Fähigkeit der Analyse von Klängen, der Unterscheidung benachbarter Klänge, auch der sicheren Festhaltung des einzelnen Klanges, und demnach der Benennung mit dem ihm zugehörigen Namen — absolutes Tongedächtnis — eigen ist.

Nicht allzu große psychologische Wichtigkeit besitzt der Unterschied der auditiven, visuellen und motorischen „Typen“, d. h. der Unterschied, der darin besteht, daß dem einen leichter Gehörs-, dem anderen Gesicht-, dem dritten Bewegungsvorstellungen sich aufdrängen.

In diesen Zusammenhang gehört endlich auch die Frage nach der Beziehung zwischen Genie und Entartung oder krankhafter psychischer Disposition. Ein solcher Zusammenhang kann bestehen. Die besondere Größe bestimmter geistiger Leistungen kann bedingt sein durch eine Dissoziation und die daraus entspringende Lähmung sonstiger psychischer Betätigungsweisen. Umgekehrt schließt jene eine Tendenz zu solcher Lähmung in sich. Dies hindert doch nicht, daß das wahre Genie der vollkommenen geistig Gesunde ist, der Starke,

Reiche und allseitig Lebendige, ja mit der Energie der geistigen Leistung auf einem Gebiete die Fähigkeit verbindet, allerlei in sich zumal zu hegen und überall zu assimilieren, zu vereinheitlichen, jedem seine Stelle in der Einheit einer vollen Persönlichkeit anzuweisen, kurz, der allseitig Aktive und nicht der Beherrschte, sondern der Herr in seinem geistigen Hause.

**15. Unfertigkeit des jugendlichen Geistes.** (Aus Münch „Geist des Lehramts“. 2. Aufl. 1905. Berlin, Reimer. S. 114 ff.)

Die ganze Jugendzeit kennzeichnet (im Unterschied von den späteren Stadien) eine stärkere Empfänglichkeit für Eindrücke der Außenwelt, ein stärkeres Belebtwerden von ihnen, und eine größere Stärke der unmittelbaren Antriebe, wie sie der Sinnlichkeit, dem Gefühl oder zu allernächst dem entspringen, was eben als Triebleben bestimmt gegeben ist. Das ganze Leben ist noch ein mehr peripherisches, insofern es weniger von festem innerem Zentrum aus bestimmt wird. Ein zentrales Leben statt des peripherischen soll ja erst gewonnen, eben durch die Erziehung erst hervorgerufen werden: über das Triebleben hinaus ein Wille, der diesen Namen verdient, als Gegengewicht gegen die äußeren Eindrücke ein zusammenhängender Kreis von Vorstellungen. Die gemachten Erfahrungen bilden noch kein zusammenhängendes Gewebe, und die dem jugendlichen Menschen entgegengebrachte fremde Erfahrung wird durchaus nicht so leicht wirksam, wie eine naive Erziehungsweise dies annimmt. Die Wertung der Dinge geht naturgemäß noch reichlich irre, und zwischen Einsicht und Wollen ist ein organisches Verhältnis noch nicht verwirklicht. Das Betätigungsbedürfnis zusammen mit der Empfänglichkeit der Sinne für das umgebende Leben bewirkt denn die breite Rolle der Nachahmung, die sich in den verschiedenen Stadien freilich sehr verschieden gestaltet, je nach dem mehr äußerlichen oder schon innerlichen Verhältnis zu der umgebenden Welt und nach der Entwicklung der Phantasie.

Denn die Fülle der allmählich von den Sinnen aufgenommenen (und namentlich auch nur undeutlich aufgenommenen) Eindrücke arbeitet im Innern weiter und ihr Spiel ergibt eben das, was wir Phantasie nennen. Zugleich aber drängt das Bedürfnis nach ferneren größeren Eindrücken, nach immer neuen anregenden Bildern über die Schranken der Wirklichkeit hinaus und bewirkt als weitere Phantasiebetätigung freiere Kombination, Modifikation, Amplifikation. Jedenfalls ist das frei bewegliche Vorstellungsleben von großer Stärke. Und die begleitenden Gefühle weisen ebenso große Beweglichkeit auf, flüchtiges Vorübergehen, untiefen Bestand, aber doch auch unmittelbar große Stärke und völlige Herrschaft, und häufig jähen Umschlag. Die junge Seele wird von dem Augenblicksgefühl noch ganz erfüllt, nichts anderes findet daneben Raum; die Bedeutung der auf das Gefühl wirkenden Dinge erscheint oft in maßloser Steigerung. Das Bilden und Festhalten größerer Reihen von Vorstellungen macht große Schwierigkeit. Zusammenhängend zu wollen, weit über



den Augenblick hinaus zu denken, liegt noch ferne. Der Augenblick und das Bedürfnis unmittelbaren Lebens sind zu mächtig.

Der Verstand regt sich zunächst am einzelnen und kleinen, im Unterscheiden von Teilen der wahrgenommenen Dinge, im Vergleichen, dann auch im Aufspüren eines gewissen Zusammenhanges; daher zeitig die Fragen nach warum und wozu, die aber noch keineswegs so viel wirkliches Erkenntnisbedürfnis beweisen, wie sie reichlich über die Lippen strömen; es sind mehr flüchtige Blasen, die empowallen und vielmehr die Unruhe des in der Bildung begriffenen Wesens verraten als einen festen Trieb zum Verstehen. Ebenso laufen auch dem wirklichen Wollen voraus (oder zum Teil neben ihm her) zahlreiche flüchtige Velleitäten, bei denen die Ziele nicht nach der wirklichen Kraft bemessen sind und dann auch leicht wieder fallen gelassen werden. Das Bedürfnis häufigen Wechsels des Zustandes durchzieht aber durchaus die Jugend, wiederum weil das gesamte Tempo des Lebens ein rascheres ist und die retardierende Kraft des Innern, die Verarbeitung des Vorhandenen, die Pflege größerer Zusammenhänge noch wesentlich fehlt.

Übrigens geht der Jugend, in so viel Täuschung und Selbsttäuschung sie auch befangen ist, doch auch ein Bewußtsein ihres unfertigen Wesens nicht ab; und so gewiß sich ihr Bedürfnis freier Bewegung und Betätigung gegen allerlei hemmendes Dazwischentreten wehrt, so sucht sie doch in bestimmten Momenten immer wieder Anlehnung, nicht bloß Unterstützung, sondern auch Normierung von oben her, Regel wenigstens, wenn auch nicht gerade Gebot und Unterwerfung. Daß sie einem höheren Zustand erst entgegenwachsen muß, fühlt sie sehr wohl und wünscht dieses Wachstum sehnlich. Aber sie wird anderseits auch durch das Bewußtsein fortschreitenden Wachstums beglückt; jedes neu errungene Können, wenn auch in unseren Augen von sehr unscheinbarer Art, erfreut sie. Sie mißt sich gerne an den Entwickelteren und blickt auf überwundene Stadien alsbald mit Geringschätzung zurück.

## 16. Einteilung der Kinderfehler. (Aus Strümpell „Die pädagogische Pathologie“. Ungleich. S. 200 ff.)

Um eine von der Natur der Tatsachen selbst indizierte Klassifikation der Fehler aufzustellen, kann das allein richtige Verfahren kein anderes sein, als daß man jeden einzelnen Fehler auf seine psychische Bedeutung prüft, sie alle miteinander vergleicht und auf diese Weise aus ihnen solche Gruppen bildet, von denen nur jede solche Fehler enthält, von denen man meint, daß sie aus einerlei Ursachen, im psychischen Sinne des Wortes, entspringen. Daß bei der Beurteilung der psychischen Bedeutung der einzelnen Fehler ein Irrtum vorkommen kann, ist nicht zu leugnen, kann aber den Wert des Verfahrens nicht verringern, ebenso wie man auch den prinzipiellen Unterschieden der die Beurteilung der Fehler bestimmenden Auffassung des körperlichen und geistigen Lebens im Kinde ihr Recht muß widerfahren lassen. Der Verfasser hält auch hier an seinen in früheren Kapiteln ausgesprochenen Grundsätzen

fest, aus denen folgt, daß die Ursachen der Fehler entweder nur in dem Verhalten je eines der drei Kausalitätsgebiete oder einer Kombination liegen können, von denen überhaupt alle Unterschiede im zeitlichen Verlaufe der geistigen Entwicklung und Fortbildung abhängen. Er faßt hiernach zunächst alle diejenigen Fehler zusammen, welche auf Vorgängen und Verhältnissen beruhen, die aus einem überwiegenden Einflusse des körperlichen Lebens entspringen, welchem der psychische Mechanismus Folge zu geben genötigt wird. Oder die Fehler wurzeln in Störungen und Alterationen des psychischen Mechanismus selbst, die daraus entspringen, daß die inneren Bedingungen eines durchaus normalen Wirkens dieses Mechanismus nicht vollständig erfüllt sind. Daß auch hierbei ein physiologischer Einfluß, der überhaupt niemals ganz beseitigt werden kann, innerhalb gewisser Grenzen mitspielt, ändert an der für die Fehler dieser Art maßgebenden Voraussetzung nichts. Hierüber ist die nötige Erklärung im fünften Kapitel gegeben; auch innerhalb der geistigen Entwicklung selbst liegen vielerlei Möglichkeiten einer Beeinträchtigung des mechanischen Wirkens der Seele, weshalb dasselbe nicht so verfährt, wie es dem normalen Verhalten im pädagogisch-psychologischen Sinne entsprechen würde. Drittens können die Fehler auch in einem Mangel oder in Störungen begründet sein, welche das Verhältnis des psychischen Mechanismus zu den in der Seele auf Anlaß eben dieses Mechanismus hervortretenden, frei wirkenden Kausalitäten betreffen, also Fehler, welche, wie die Pädagogik von ihrem idealen Standpunkte aus sagt, entweder Defekte oder Verstöße gegen die von der Erziehung beabsichtigte Bildung sind. Endlich gibt es auch Fehler, welche dadurch entstehen, daß die freien Kausalitäten nicht so untereinander zusammenwirken, wie es nötig wäre, damit der idealen Normalität ihrer Produkte Genüge geschähe. Hiernach ergeben sich also zunächst drei Hauptgruppen von Fehlern, denen sich dann noch eine vierte Gruppe von Fehlern anschließt, welche ihrer Natur nach besonders in der Ausgangsperiode der Jugendbildung auftreten. Wir wollen diese Gruppen jetzt einzeln nach den hauptsächlichsten, zu je einer von ihnen gehörigen Fehlern, ohne weitere Bemerkungen, anführen.

1. Die Gruppe der aus dem Übergewicht der körperlichen Einflüsse auf die psychischen Vorgänge entspringenden Fehler.

Zu dieser Gruppe gehören: Weichlichkeit, Schläffheit, Mangel an körperlicher Rührigkeit, Bequemlichkeitsliebe, Trägheit, Faulheit. — Schwächternheit, Neigung zum Weinen, zum Erschrecken, zur Furcht, Schwäche im Sinne großer Empfindlichkeit und übermäßiger Reizbarkeit, überhaupt viele Erscheinungen der sogenannten Nervosität, die auch schon bei Kindern nicht selten ist. — Mangel an Empfindlichkeit gegen äußere Eindrücke, wie Stoß, Druck, Unreinlichkeit, Dickfelligkeit im physiologischen Sinne. — Lederhaftigkeit, überhaupt sinnliche Genußsucht. — Sich leicht ereiferndes, aufbrausendes Wesen, Neigung zum Zorn, Jähzorn, öftere Verdrießlichkeit und Verstimmung, Überstürzung in Bewegungen und Handlungen, wie zum Beispiel rasches Zuschlagen,

haftiges Zugreifen und Zerstören, Unstetigkeit, zu großer Unruhe, das heißt nicht still sitzen oder still stehen können, auch die Hände und Finger nicht still halten können usw. Ausgelassenheit, unzeitige Neigung zum Lachen, unbändiges Luftigsein. — Eigensinn mit tumultuarischen Bewegungen und mit Schreien und Weinen. — Mangel oder gänzliches Ausbleiben der sympathischen Erregungen der Trauer, des Mitleids, der Mitfreude. — Empfindungskälte, Neigung zur Grausamkeit, überhaupt Roheit in verschiedenen Formen. — Ein Teil der Sprech- und Sprachfehler u. a.

Hierher gehören auch die mehr zur medizinischen als zur pädagogischen Pathologie gehörigen hysterischen Erscheinungen, sowie die idiotischen Zustände und insbesondere alle auch schon im Kindesalter vorkommenden Psychosen.

Aus der Natur der hier vorgesehten Fehlerquelle folgt, daß die gewöhnlichen Fehler dieser Gruppe vorzugsweise auf die Unterschiede der körperlichen Konstitution, des Naturells (des Temperaments, wenn davon schon bei Kindern die Rede sein dürfte), also auch der Affekte, der Neigungen, der Triebe, der sinnlichen Begehungen, der Leidenschaftlichkeit, der Hemmungen oder der Beschleunigungen der Bewegungen, überhaupt auch auf die Unterschiede und den Wechsel in der körperlichen Gesundheit bezogen werden müssen. Hier liegt die eigentliche Wahrheit des Satzes: „mens sana in corpore sano“, welcher hier nicht ein Ziel, einen Zweck der Pädagogik ausdrückt, sondern eine wesentliche Bedingung, unter der die Erziehung hoffen darf, ihre Absichten und Ziele am sichersten zu erreichen. Deshalb hat mit diesen Fehlern meistens und vorzugsweise die Kräftigung des Körpers und die den Leib und die Seele stärkende Regierung des Kindes zu tun.

2. Die Gruppe der durch Störungen, Alterationen und Defekte, welche aus inneren Gründen im psychischen Mechanismus stattfinden, verursachten Fehler.

Zu dieser Gruppe gehören: Schwieriges und mangelhaftes Behalten des Gesehenen, des Gehörten, des Betasteten, überhaupt des Wahrgenommenen und sinnlich Erlebten, schweres und langsames Auswendiglernen, Memorieren. Schwierige und langsame Erinnerung, häufiges Eintreten fehlerhafter Reproduktion, häufige Verwechselung des einen mit dem andern im Vorstellen, schwache, beschränkte und langsame Reproduktion, zwar schnelles Erfassen und Festhalten der Vorstellungen, aber rasches Vergessen, und andere sogenannte Gedächtnisfehler. Zu rascher Ablauf der Vorstellungen und springende Übergänge derselben aufeinander. Ausschweifende Phantasie, Neigung zu Phantasmen (verwandt hiermit sind die drolligen und mitunter witzigen Einfälle der Kinder). Unaufmerksamkeit im primitiven Sinne, das heißt schwache und mangelhafte Zunahme der vorstellenden Tätigkeit und daher auch, sozusagen der Lichtlosigkeit des Dargestellten, Leichtfönn im Sehen und Hören, überhaupt Oberflächlichkeit des Wahrnehmens und Beobachtens. Schwachhaftigkeit, vorlautes Wesen, Naseweisheit. — Neigung zu Zerstretheit, wobei die Vorstellungen ohne bestimmte Motive umherlaufen, Vergeßlichkeit,

Flüchtigkeit aus Mangel an Vertiefung des Vorstellens. Mangel an Phantasie innerhalb der Erinnerungsvorstellungen, also Schwierigkeit, Abwesendes vorzustellen, Geschehenes sich zu vergegenwärtigen, Mangel an Raum-, Zeit-, Zahlen- und Rhythmusphantasie, fehlender oder mangelhafter Ordnungssinn sowohl innerhalb des Raumes, als auch der Zeit. Schwieriges und langsames Verstehen innerhalb der Umgangssprache, entweder wegen mangelhafter Perzeption oder Apperzeption. Schwieriges und langsames Verstehen des grammatikalischen und logischen Zusammenhanges der Vorstellungen, also schweres Begreifen. Mangel an Empfänglichkeit für neue Wahrnehmungen und Vorstellungen, sich für nichts Interessieren, Ausbleiben jeder Konzentration des Vorstellens, welches über das Allergewöhnlichste hinausgeht, also Erstarrung des Vorstellens ohne Umwandlung in Strebungen (Interesse). Scheu vor geistiger Arbeit, Denkfaulheit. Unbeholfenheit selbst in gewöhnlichen Verrichtungen und Handlungen, Ungeschicklichkeit, fehlende Anstelligkeit, obgleich kein körperlicher Defekt da ist. Unschlüssigkeit, Umherschwankeu motivloser Vorstellungen schon während der Entstehung eines Wollens. Mangel an Gedächtnis des Wollens. Launenhaftigkeit wegen zu großer und zu lange dauernder Empfindlichkeit bei vermeintlichen Kränkungen oder bei Versagungen. Ein anderer Teil der Sprech- und Sprachfehler usw.

Die Fehler dieser Gruppe liegen also vorzugsweise in dem Vorstellungsleben des Kindes und in dessen für die Ausbildung der logischen Kausalität und für die nötige Verknüpfung derselben mit den in ein Begehren und Wollen übergehenden Vorstellungen unzureichender Beschaffenheit. Sie werden deshalb, je nachdem sie mehr oder weniger da sind, oder in einzelnen Gegenden des Bewußtseins ganz fehlen, zur Deutung und Abschätzung der sogenannten intellektuellen Anlagen innerhalb der Grenzen zwischen Stumpf-sinn, Schwerfälligkeit oder Beschränktheit des Kopfes, völliger Stupidität und dem Talente und Genie benutzt. Aus demselben Grunde beschäftigen sich mit diesen Fehlern vorzugsweise die Belehrung und der Unterricht.

3. Die Gruppe der aus Mißverhältnissen zwischen dem psychischen Mechanismus und den freien Kausalitäten, sowie aus den Defekten der letzteren entspringenden Fehler.

Zu dieser Gruppe gehören: Unverträglichkeit, Rechthaberei, Zanksucht, Widerspruchsgeist. — Mangel an Offenheit, Verschlossenheit. — Schmeichelei, Heuchelei, Neigung zum Kritisieren, Anklagen, Verdächtigen, Verleumden anderer. — Eigennützigkeit, Gewinnsucht, Betrügerei, Diebstahl. — Eigensinn, Ungehorsam, Unfolgsamkeit, Starrsinn, Hartnäckigkeit, Trotz, Verstoßtheit. — Unbescheidenheit, Eitelkeit, Eigendünkel, Prahl-sucht, herrisches Wesen gegen Schwächere, Stolz. — Neid, Schadenfreude, Rach-sucht, Bosheit. — Ungefälligkeit, Undankbarkeit. — Unhöfliches, barsches, verlegendes Betragen, Mangel an Schicklichkeits-sinn, an Rechtsgefühl, an Ehrgefühl, an Pflichtbewußtsein. — Willensschwäche in betreff der Ausführung gefasster Vorsätze, Mangel an Ausdauer im Wollen, Inkonsequenz im Wollen und

im Verhältnis zwiſchen dem Wollen und dem Handeln. — Mangel an äſthetiſchen Gefühlen, überhaupt beſchränkter oder fehlender Schönheitsſinn. — Mangel an wohlwollenden und zu Entſagen oder Aufopferung hinführenden, überhaupt ſpeziell ſittlichen Gefühlen. — Mangel an Erregbarkeit für religiöſe Stimmung. — Ein dritter Teil der Sprech- und Sprachfehler u. a.

Die Fehler dieſer Gruppe kommen vorzugsweiſe auf Rechnung der Gemüts- und Charakterbildung, überhaupt der individuellen Ausgeſtaltung des Bewußtſeins zu einer beſtimmten Perſönlichkeit. Neben der Regierung und dem Unterrichte findet deſhalb hier auch die eigentliche Erziehung eine weſentliche Aufgabe darin, therapeutiſch ſich mit der Pathologie in Verbindung zu ſetzen und auch auf dieſem indirekten Wege, zuſammen mit dem Unterrichte, ihre poſitive Förderung und Weiterbildung des Beſſeren im Kinde zu unterſtützen, was alles ſchließlich das gemeinſame Ziel verfolgt, den leiblichen und den pſychiſchen Mechanismus unter die Herrſchaft des Verſtandes, der Einſicht und eines von idealen Werten geleiteten Wollens zu bringen.

4. Die Fehler der vierten Gruppe, welche, wie oben ſchon geſagt, beſonders erſt beim Übergange aus der Kindheit in das Jünglingsalter und während des letzteren auftreten und große Bedeutung haben, laſſen ſich nur zum kleiſten Teile durch einzelne Wörter ausdrücken, da ſie in ſehr eigentümlichen Mißverhältniſſen ihre Urſache haben, die zwiſchen den freien Kausalitäten während der genannten Altersperiode vorkommen. Aus dieſem Grunde iſt, um wenigſtens einige Beiſpiele anzuführen, im Fehlerverzeichnis auch das Wort Leichtſinn nicht in dem Sinne gebraucht, wie es in der in Frage ſtehenden Fehlergruppe würde gebraucht werden müſſen. Ebenſo würden auch die nackten Ausdrücke „Mangel an Selbſtbeherrſchung, an Selbſtzwang, Schwäche im Kampfe zwiſchen dem objektiven und dem ſubjektiven Teile des Charakters“, kurz eines Fehlers, der auf eine ſchwache Stelle in der Charakterbildung hindeutet, welche gerade in der genannten Altersperiode erſt ihren entſcheidenden Anfang nimmt, ohne vorherige eingehende Erörterung zu dunkel bleiben. Hier hat die künftige pädagogiſche Pathologie noch eine wichtige Arbeit zu leiſten.

#### 17. Pſychiſtheniſche Kinder. (Aus Dr. Th. Heller „Pſychiſtheniſche Kinder“. Beiträge zur Kinderforſchung. Heft 29. H. Beyer u. Söhne. Gefürzt.)

Dieſe verminderte ſeeliſche Widerſtandsfähigkeit zeigt ſich in unſeren Fällen vor allem in dem Unvermögen, Unluſtgefühle zu überwinden. Es gibt auch im normalen Leben eine Menge pſychiſcher Leiſtungen, die anfangs mit dem Gefühl der Unluſt verknüpft ſind. Nicht jede Arbeit, die wir leiſten müſſen, iſt uns erwünſcht und angenehm. Wenn ich an einem ſchönen Sommertage an meinem Schreibtiſch ſiße, um ein gleichgültiges oder läſtiges Aktenſtück zu erledigen, ſo nehme ich ein ſtarkes Unluſtgefühl, ein inneres Widerſtreben in mir wahr, meine Gedanken drängen faſt gewaltsam in eine andere Richtung. Ich vermag aber das Unluſtgefühl zu überwinden, meine Gedanken auf die

vorliegende Arbeit zu konzentrieren, und ſchließlich entſchädigt mich nach Vollendung der Arbeit ein intensives Luſtgefühl für die unangenehmen inneren Erlebnisse, welche mit der Erfüllung der läſtigen Pflicht verbunden waren. Nehmen wir ein Beiſpiel aus dem Schülerleben. Ein Kind hat einige Rechenaufgaben zu löſen. Das Rechnen iſt eine ihm unangenehme, verdrießliche Beſchäftigung. Schon bei den vorbereitenden Handlungen macht ſich ein intensives Unluſtgefühl geltend, das ſich noch verſtärkt, wenn der Schüler mit der Ausarbeitung der Aufgaben beginnt. Vorſtellungen verſchiedener Art, durch den Kontrast gehoben, tauchen in ihm auf. In dieſer pſychiſchen Verfaſſung wäre der Schüler unfähig, ſeine Aufgaben zu löſen. Aber er vermag ſeine Aufmerkſamkeit auf die vorliegende Arbeit einzustellen; er engt damit ſein Bewußtſein im gewiſſen Sinne ein und bewirkt das Zufließen vornehmlich jener Aſſoziationen, die ſich auf die intensiv feſtgehaltenen Zahlvorſtellungen beziehen. Das primäre Unluſtgefühl hört auf. Der Erkenntnisakt, den der Knabe beim Rechnen vollzieht, hat Gefühle anderer Art zur Folge, die nicht von beſonderer Intensität und daher nicht ſtörend ſind, ſondern als leiſes Wohlgefühl den Fortgang der Arbeit fördernd begleiten und nach Vollendung der Aufgabe zu voller Höhe anſchwellen, wobei wieder das freie Spiel der Vorſtellungen beginnt. Beim pſychiſtheniſchen Kind verhält ſich die Sache anfänglich ebenſo wie bei dem eben geſchilderten normalen Schüler. Die Unluſtgefühle werden jedoch nicht überwunden, ſie breiten ſich immer mehr aus und verhindern die erforderliche Denkarbeit. Das Unluſtgefühl verdichtet ſich zu den Effekten des Ärgers, des Zornes. Ein bitteres Gefühl des Unvermögens macht ſich geltend und verſtärkt das primäre Unluſtgefühl. Späterhin tritt die pſyſiologiſche Ermüdung in ihre Rechte, und aus den angeführten Komponenten ergibt ſich ein allgemeines Unbehagen, dem der Schüler zu enttrinnen ſucht, indem er die Arbeit unterbricht oder eine andere Beſchäftigung beginnt, die aber in dem vorhandenen Depreſſionszuſtand ebenſowenig gelingt. Wieder wird die erſte Arbeit zur Hand genommen; es iſt ſpät geworden, die Angst, nicht fertig zu werden, macht ſich geltend. Der Depreſſionszuſtand wird immer ſtärker, er ſteigert ſich bis zur Unerträglichkeit; ſchließlich wird die Arbeit hingeworfen, ohne Rückſicht darauf, ob ſie richtig iſt oder nicht, nur dem Drange folgend, ſich wenigſtens äußerlich von ihr zu befreien.

Ich habe verſucht, im vorſthenden ein Bild von dem pſychiſchen Verhalten eines pſychiſtheniſchen Kindes zu entwerfen. Es wäre aber unrichtig, anzunehmen, daß die Unluſtgefühle der geſchilderten Art immer nur bei einer läſtigen Arbeit, bei der Erfüllung einer unangenehmen Pflicht entſtehen. Die pathologiſche Verſtimmung tritt faſt regelmäßig bei allen Anläſſen auf, die einen höheren Grad von Sammlung, eine größere Anſpannung der pſychiſchen Kräfte bedingen. Läßt man jedoch die Kinder frei gewähren, legt man ihnen keine bindenden Verpflichtungen auf, ſo iſt ihre Stimmung in der Regel annähernd normal; nur zur Zeit der pſychiſtheniſchen Krisen, über welche

ich ſpäter ſprechen werde, hält der Depreſſionszuſtand an und macht ſich auch in der arbeitsfreien Zeit geltend.

Objektiv bemerken wir an den pſychaſtheniſchen Kindern Mangel an Ausdauer, auffallende Zerſtreutheit. Sie ſind nicht imſtande, bei einer Arbeit auszuharren, ſchweifen bald ab, wenden ſich immer neuen Aufgaben zu, die ſtets unvollendet oder unvollkommen bleiben, ſo daß ihr Leben ſchließlich aus lauter Anfängen beſteht, die keine Fortſetzung finden. Es iſt klar, daß ſolche Exiſtenzen den Anforderungen der Schule, geſchweige denn denen des praktiſchen Lebens nicht ſtandhalten können und früher oder ſpäter Schiffsbruch erleiden müſſen.

Trefflich charakteriſiert wird der Lebenslauf des Pſychaſthenikers in dem bekannten Kinderlied von Loewenſtein: „Traurige Geſchichte vom dummen Hänſchen“. Hänſchen will alles mögliche werden, hält nirgends aus und findet an jeder Beſchäftigung etwas auszuſetzen. „Immer, wenn er kaum begonnen, jagt ihn fort der Meiſter.“ Den Zuſammenbruch einer ſolchen Exiſtenz ſchildert der Dichter ſehr zutreffend mit den Worten: „Hänſchen hat noch viel begonnen, brachte nichts zu Ende: drüber iſt die Zeit verronnen, ſchwach ſind ſeine Hände. Hänſchen iſt nun Hans geworden, und er ſißt voll Sorgen, hungert, bettelt, weint und klaget abends und am Morgen“ uſw.

Die pſychaſtheniſche Anlage zeigt ſich bei vielen Kindern ſchon im ſchulpflichtigen Alter an ihrer Unſtetigkeit, an dem Unvermögen, bei einem Spiel längere Zeit auszuharren. Der Gehorſam muß bei ihnen oft geradezu erzwungen werden; ſie zeigen die Gewohnheit, bei den geringfügigſten Anläſſen zu widerſtreben oder zu widerſprechen. Hierher gehört zweifellos eine große Zahl der ſchlecht eſſenden Kinder, die mit den Mahlzeiten nicht zu Ende kommen, die Biſſen lange im Munde behalten, nicht ſchlucken wollen und ſich überhaupt normalen Eßmanieren nicht fügen. Bei ihren Altersgenoſſen ſind dieſe Kinder ſehr unbeliebt, da ſie die Spielregeln nicht befolgen, ſtets Veränderungen vorſchlagen und ſchließlich böſe werden, wenn nicht alles nach ihrem Kopfe geht. Der Hang zum phantaſtiſchen Lügen iſt bei ſolchen Kindern nicht ſelten. Deutlicher äußert ſich die pſychaſtheniſche Anlage zumeiſt erſt nach dem Eintritt in die Schule. In den Elementarklaſſen macht die Aneignung des Wiſſenſtoffes den meiſt gut veranlagten Kindern keine Schwierigkeiten. Hingegen läßt die Erwerbung der Fertigkeiten viel zu wünſchen übrig. Das Turnen gehört bei dieſen Kindern faſt immer zu den unbeliebten Gegenſtänden. Man könnte glauben, daß ſie maximal ungeſchickt ſeien, wenn nicht ab und zu eine überruſchend gute Leiſtung ihre wirklichen Fähigkeiten offenbarte. Sobald ſich der Unterrichtsbetrieb ſchwieriger geſtaltet, vor allem alſo in den höheren Schulen, treten die pſychaſtheniſchen Eigenheiten mit beſonderer Schärfe hervor. Nach einer oft relativ kurzen Zeit guter Fortſchritte machen ſich die Schüler verſchiedener Unterlaſſungſünden ſchuldig. In der Schule ſelbſt fehlt es an Aufmerkſamkeit, die Aufgaben werden unordentlich, ſchleuderhaft angefertigt, oft kommen die

Kinder ganz und gar unvorbereitet in die Schule. Ich habe bereits dargelegt, in welcher Art das Arbeiten der Psychastheniker erfolgt; es kann vorkommen, daß ein solcher Schüler in später Abendstunde noch immer müde und gepeinigt über seinen Büchern und Heften sitzt, ohne mit dem aufzuarbeitenden Pensum überhaupt fertig zu werden. Bei vielen derartigen Kindern entwickeln sich im Laufe der Zeit jene eigenartigen Zustände, die Kraepelin als Erwartungsneurose bezeichnet. Schon tagelang vor einer angesagten Schularbeit befinden sich die Schüler in starker Beunruhigung; sie sind nicht mehr imstande, ihre Gedanken zu konzentrieren, sich entsprechend vorzubereiten, und der Termin der Schularbeit trifft sie bereits in einem Zustand völliger Verwirrtheit, der jede gedeihliche Arbeit unmöglich macht. Ebenso entwickelt sich bei diesen Schülern oft eine sonderbare Prüfungsangst. Dem Fortgang des Unterrichts wird keine Beachtung geschenkt, mit Bangigkeit der Aufruf zur Prüfung erwartet; im gegebenen Augenblick ist der Schüler dann derart gehemmt, daß er ohne Rücksicht darauf, ob er vorbereitet ist oder nicht, völlig versagt. Der ungenügende Fortgang in der Schule hat gewöhnlich auch eine harte Behandlung im Elternhaus zur Folge, und diese steigert die Verstimmung oft bis zum Unerträglichen. Haß gegen die Schule, Abneigung gegen die Lehrer sind die natürlichen Folgen dieser tiefgreifenden Verstimmung.

Auf dieser Höhe des psychasthenischen Zustandes kommt es nun oft zu Ereignissen, die ich als psychasthenische Krisen bezeichnen möchte. Die jungen Psychopathen fügen sich nicht mehr der Schuldisziplin, tragen ein freches, obstinates Betragen zur Schau, zeigen sich unempfindlich gegen Ermahnung und Strafe. Bisweilen bringen es die Kinder nicht über sich, die verhasste Schule zu betreten, treiben sich während der Schulstunden herum, tief beunruhigt und derart zerstreut, daß sie oft gar nicht wissen, welche Wege sie eingeschlagen haben. Ich kenne einen Fall, in dem ein offenbar psychasthenischer Knabe, der früher stets redlich gewesen und keinen ethischen Defekt aufgewiesen hatte, nach höchst unangenehmen Erlebnissen in der Schule in ganz kurzen Intervallen seinen Vater bestahl, in einem Briefmarkengeschäft einbrach und schließlich in einer fremden Familie Wertgegenstände entwendete. Charakteristisch für diese Diebstähle ist die Tatsache, daß der Knabe selbst keinen Vorteil daraus zog, sondern mit den gestohlenen Dingen Mitschüler beschenkte, denen er das Versprechen abgenommen hatte, niemandem etwas darüber zu sagen.

### 18. Wandlungsfähigkeit der Jugend. (Aus Münch „Geist des Lehramts“ 2. Aufl. 1905. Berlin, Reimer. S. 477 ff.)

In solche Unterschiede muß Beobachtung nebst Vergleichung und Erwägung den Lehrer einführen. Namentlich muß er auch um die Verwandlungsfähigkeit der Jugend wissen, die noch etwas anderes ist als Entwicklungsfähigkeit. Wie oft aus unangenehmen Buben der Flegeljahre recht tüchtige Jünglinge



werden, wie sich mancher, der ein prächtiger Schüler auf den unteren Stufen war, nach mancherlei Schwankungen und Irrgängen der mittleren Periode wieder zu seiner ersten Natur zurückfindet, wie andererseits auch mancher Muster-  
 schüler jenseits der Grenzpfähle der Schule ein recht gewöhnlicher Mensch oder noch weniger als das wird, und wie sich etliche später zu ungewöhnlicher Geistesbedeutung erheben, die auf der höheren Schule gewissermaßen ein Schildchen mit der Aufschrift „dumm“ um den Hals tragen; das alles sind bekannte Dinge oder sollen es sein, und auch unverstänlich sind sie nicht im mindesten; wenn man nur ein wenig dem Zusammenhang nachsinnen will und nicht wie ein beliebiger Vertreter des großen Publikums sich bloß verwundern und vielleicht etwas schelten will. Für die Relativität ihres Urteils, für den transitorischen Charakter des Schülerbildes haben einige Lehrer so wenig Sinn, daß ihnen auch weit später noch jenes Bild als das echte gilt und eine unerwartet errungene persönliche Bedeutung ihnen irgendwie erlöst scheint. Aber schon während der Schulzeit muß der Lehrer immer bereit sein, günstige Veränderungen als solche zu erkennen und anzuerkennen: daß ihre Besserung oder das Bemühen darum nicht gewürdigt werde, darüber klagen manche Schulzöglinge und deren Eltern. Namentlich soll auch jeder einzelne Lehrer sich darum kümmern, wie der einzelne Schüler bei seinen Nebenlehrern erscheine: an den zusammenstellenden Prädikaten für die Zeugnisse am Jahres- oder Semesterschluß ist es nicht genug. Das schließt nicht aus, daß zuweilen ein ganzes Lehrerkollegium überrascht wird von einer tiefgreifenden Veränderung im sittlichen Charakter eines Zöglings, der vielleicht nach langer tadelloser Führung plötzlich auf dem Weg gemeiner Sünde ertappt wird. Aber das kommt bekanntlich auch in der Welt der Erwachsenen und anscheinend ganz Bewährten so vor, und im Vergleich damit bleibt für jene noch immer der Hoffnung Raum auf Umkehr und Ausgleich.

Die Wandlungen sind natürlich auch oft abhängig von Einflüssen, die außerhalb der Willenssphäre des Zöglings liegen. Der Wohlbegabte, der, weil ihm das geistige Tempo der Gesamtklasse zu langsam ist, seine Gedanken spazieren gehen läßt, zerstreut wird, allmählich aus dem Zusammenhang des Denkens herauskommt, auch gleichgültig wird oder gar auf üble Gedanken kommt und nichtsnuzig wird oder mindestens hochmütig oder eitel: er macht im Grunde eine sehr begreifliche Entwicklung durch: der Lehrer hätte ihn seinen Fähigkeiten entsprechend voller anspannen müssen. Der treue Arbeiter, der durch fleißige Anstrengung seines wohlbefriedigenden Gedächtnisses einige Jahre trefflich mitkommt, dann aber, da an das begriffliche Denken mehr und mehr ernstliche Ansprüche erhoben werden, versagt, zurückbleibt und im Bewußtsein seines unveränderten Fleißes bedrückt und unzufriedig ist, sich mehr und mehr von solchen überholt sieht, die er einst überflügelte, dem dann auch nicht weiter zu helfen ist, bis er außerhalb der Schule in einer praktischeren Laufbahn seine eigene Tauglichkeit und die Anerkennung der Menschen und seinen Frieden wiederfindet: auch er ist eine regelmäßige Er-

scheinung auf höheren Schulen und sein Schicksal ein leicht verständliches. Aber manche Lehrer sehen bei einem solchen braven Jungen nur das Zurückbleiben und drücken ihr Mißfallen darüber unerbittlich aus. Der vom Hause aus, von der Familie aus Ungezogene, mindestens Unerzogene, der dann durch die Zucht der Schule allmählich zu einem ganz ordentlichen Verhalten gelangt, dem diese Zucht bloß fehlte, der in seiner Ungezogenheit sich selbst zur Unfreude war und nun ein Gleichgewicht findet, das ihm seine Familienstube nicht verschaffte, auch dieser Typus fehlt nicht. Weit weniger freilich der entgegengesetzte, nämlich der wohlerzogene, artige, vielleicht mädchenhaft liebenswürdige Knabe, den die Kameradschaft der Roheren verdirbt, der zu weich ist, um ihr gegenüber sein eigenes Wesen festzuhalten, der dann sittlich zersahrener wird und unerfreulicher als die Derben und Rohen ihrerseits. Der aus fremder Lebenssphäre herübertretende, anfangs stumpf Erscheinende, mindestens aber unentwickelt und schwerfällig Dastehende, der sich aber nach einiger Zeit in die neue Welt hineinfindet, in den geistigen Zusammenhang sich hineinrät, in die neue Umgebung hineinfindet und dann in ruhigem Stufengang sich emporhebt und bewährt: er und so manche andere Typen, die hier nicht geschildert werden können, sind natürliche Erscheinungen unseres Schullebens.

---

**19. Knaben und Mädchen.** (Aus Münch „Geist des Lehramts“. 2. Aufl. 1905. Berlin, Reimer. S. 140 ff.)

Ungleich tiefer als alle die berührten Verschiedenheiten ist natürlich die des Geschlechts, wenn auch im ganzen in der Jugend, namentlich in der früheren Jugend, minder tief als bei den Erwachsenen. Indessen wie tief dieselbe überhaupt sei, durch die Natur unerschütterlich gegeben sei und ewig bleiben müsse, darüber ist man doch gar nicht derselben Ansicht! Und daß manches durch eine tausendjährige Kultur, durch festgewordene Anschauungen und Einrichtungen sich so gestaltet haben mag, was dann als ewige Natur erscheint, kann man zugeben. Aber ist Differenzierung etwa Unnatur, auch wenn sie nicht von Hause aus so stark gewesen ist, wenn sie auf der untersten, der der Natur am nächsten stehenden Kulturstufe weit geringer erscheint? Allerwärts ist doch vollere und freiere Differenzierung Ergebnis höherer Entwicklung überhaupt, ist mit solcher höheren Entwicklung von selbst verbunden. Und so haben diejenigen Generationen vor uns, denen es an Feinsinnigkeit sicher am allerwenigsten mangelte, den seelisch-geistigen Unterschied der Geschlechter möglichst voll und tief genommen, unsere größten Dichter und die mit ihnen eine Luft atmeten. Andererseits ist die Forderung einer völlig gleichartigen Erziehung der Mädchen mit den Knaben in großen Zwischenräumen doch wieder und wieder von hochsinnigen Denkern erhoben worden, mit Plato an der Spitze, und diese Forderung der gleichartigen Erziehung hätte doch wohl Gleichartigkeit der Wesensanlage zur Voraussetzung, man müßte denn bei „Erziehung“ wesentlich an zu entwickelnde Formen, Ver-

standesbegriffe, Kenntnisse, Fertigkeiten denken, nicht an die Gestaltung des inneren persönlichen Wesens. Wo gegenwärtig die Forderung einer durchweg identischen Erziehung der beiden Geschlechter sich geltend macht, geschieht es teils auf Grund ganz praktischer Rücksichten, teils aus der Annahme, daß Verschiedenheit für die eine Seite Inferiorität einschlieÙe oder voraussetze. Aber zu dieser Anschauung (wenn man sie auch wohl durch Hinweis auf geringeres Hirngewicht hat begründen wollen) sind diejenigen niemals gelangt, die tiefer blickten und innerlicher abwogen. Vieles von dem, was als Inferiorität erscheinen mochte, ist in der Tat nur durch die Art der kulturellen Behandlung (in der Vergangenheit) hervorgerufen; und selbst eine tatsäclich niedere Bedeutung für die großen praktischen und namentlich öffentlichen, ja auch die umfassendsten intellektuellen Aufgaben beweist noch nicht eine mindere Bedeutung für das menschliche Gemeinschaftsleben überhaupt und sicher nicht eine minder hohe Organisierbarkeit des inneren Wesens. Das ist denn auch schön und beredt oftmals dargestellt worden.

Die Zeiten freilich gleichen sich darin nicht, daß wirklich manchmal eine stärkere Annäherung und Angleichung der beiden Geschlechter erfolgt und manchmal ein stärkeres Auseinandergehen. Im Grunde bietet doch die tiefste Auffassung der menschlichen Bestimmung, die christliche, zugleich das rechte Gegenüber wie Miteinander dar. Immerhin zeigt die Annäherung, wie sie namentlich die letzten Jahrzehnte gebracht haben, neben Verstimmendem oder Fragwürdigem auch nicht wenig Erfreuliches. Daß „die Frauen ein geborenes Stubengeschlecht“ seien, konnte noch Jean Paul sagen und zu seiner Zeit fast jedermann es denken; und daß das Stubenleben auch mancherlei Verkümmern und innere Enge gebracht hat, ist nicht zu bezweifeln. Erhöhte Strenge des Leibes und der Seele darf nun weithin anerkannt werden, und der große Wunsch, auch mit weiterem Weltblick, oder mit eigenartigen Kräften an den organisierten und immer voller zu organisierenden Aufgaben der Menschheit teilzunehmen, darf doch wohl als erfreulich begrüßt werden, in wie unschöner Form auch er oft hervortritt. Schließlich kann man wohl die Hoffnung hegen, daß auch einer zu weit gehenden und verfehlten Angleichung die Differenzierung doch wieder folgen werde. Zur Gleichmacherei hinzustreben kann besonnene Erziehung sich nicht berufen fühlen: aber die Gleichwertigkeit des Objekts und die gleich hohe Bedeutung ihrer Aufgabe anzuerkennen darf sie nicht aufhören, oder vielmehr muß sie erst recht ernstlich beginnen.

Die Hauptunterschiede im Wesen der Knaben und Mädchen bieten sich übrigens immer wieder leicht dem Auge dar. Bei den Mädchen eine größere Empfindlichkeit für Reize oder Eindrücke und vielfach eine schnellere Reaktion, wenn auch nicht immer eine nach außen gehende, wahrnehmbare, ein schnelleres Tempo der meisten einzelnen Lebensfunktionen überhaupt, und damit freilich vielfach eine größere Flüchtigkeit, aber andererseits auch oft ein tieferes Eindringen der Eindrücke, gewissermaßen zugleich mehr peripherisches Leben und

mehr zentrales. Ein engerer Zusammenhang ferner zwischen dem, was man als körperliches und als seelisches Leben zu scheiden gewohnt ist, größere Abhängigkeit des letzteren vom ersteren, aber auch wieder des ersteren vom letzteren, also immerhin mehr „Natur“.

Und wenn es immerhin die Aufgabe der Erziehung bleibt, von dem bloßen Gebundensein an oder durch die Natur zu befreien, so muß sie bei Mädchen sorgfältiger darauf bedacht sein als bei Knaben, mit ihrer Einwirkung nicht unnötig zu trennen, was in der Natur verbunden ist, nicht die analytische Tätigkeit zu weit zu treiben ohne die synthetische, nicht verstandesmäßige Reflexion ohne die mögliche Anregung des Gefühls. Freilich bleibt es zugleich Aufgabe, die dem Geschlecht natürliche Schwäche ausdrücklich zu bekämpfen, und darunter also die allzugroße Unlust zu zusammenhängenderem, ausdauerndem Denken, an dessen Stelle die Mädchen sich gern mit vagem Gefühl oder mit äußerlich angeeignetem Wortstoff begnügen, ebenso auch die allzugroße Scheu vor frischem Herausgehen aus sich selbst, z. B. vor kräftiger Deutlichkeit der Lautsprache.

Weiter tut sich kund: ein rascheres Tempo der geistigen wie körperlichen Entwicklung, aber auch wohl ein früherer Stillstand der ersteren oder doch ein Bedürfnis der Schonung, eine geringere Ausdauer in rein verstandesmäßiger Arbeit und wohl auch mehr Unlust gegenüber dem nach dieser Seite Zugemuteten. Das Interesse vorwiegend den Gebieten zugewandt, auf welchen Gefühl und Phantasie mehr in Anspruch genommen werden als Verstandes-tätigkeit, oder Verstandesinteresse mehr dem Einzelnen und vielleicht Kleinen zugewandt als dem Großen und Allgemeinen. Ebenso das Urteil da vor allem hervortretend, wo es sich aus unmittelbarem Gefühl für die Dinge und ihren Wert ergibt, nicht auf verstandesmäßig klarer Abwägung beruht. Das Willensleben auch seinerseits vom Gefühl stärker bestimmt und von der Einsicht weniger (noch weniger!) als bei dem anderen Geschlecht; große Ausdauer des Willens in solchen Fällen, wo diese Ausdauer gleich persönlicher Hingebung ist, etwa auch nur an ein durch das Gefühl erfaßtes Ziel. Das sympathetische Gefühl leicht voll zu wecken, nicht leicht durch Trotz oder schroffe Selbstbehauptung zurückgeschreckt, aber dafür ziemlich leicht vom Neide verdrängt und nicht selten mit voller Kälte oder Gefühlsleere wechselnd. Das Selbstgefühl von ganz anderer Färbung als bei den Knaben oder Jünglingen, mehr empfindlich als anspruchsvoll. Leichtere Anlehnung an die Personen der Erzieher, so daß die ganze Erziehbarkeit in hohem Maße von solcher persönlichen Anlehnung abhängig ist. Mehr innerlich lentfamt und weniger durch den Geist der Kameradschaft beherrscht, sind die Mädchen verschlossener bei mangelnder Liebe und offener bei vorhandenem Einklang der Empfindungen.