

Psychologie des Kindlichen Interesses / von Ladislaus Nagy ; Einzige autorisierte Übersetzung aus dem Ungarischen, von K.G. Szidon.

Contributors

Nagy, László, 1857-1931.
Szidon, K. G.

Publication/Creation

Leipzig : Otto Nemnich, 1912.

Persistent URL

<https://wellcomecollection.org/works/qewqsfxq>

License and attribution

Conditions of use: it is possible this item is protected by copyright and/or related rights. You are free to use this item in any way that is permitted by the copyright and related rights legislation that applies to your use. For other uses you need to obtain permission from the rights-holder(s).



Wellcome Collection
183 Euston Road
London NW1 2BE UK
T +44 (0)20 7611 8722
E library@wellcomecollection.org
<https://wellcomecollection.org>

M

10072

ND	2535	ND
	THE CHARLES MYERS LIBRARY	
	Spearman Collection	
	NATIONAL INSTITUTE OF INDUSTRIAL PSYCHOLOGY	
ND		ND



22500606485



Digitized by the Internet Archive
in 2017 with funding from
Wellcome Library

<https://archive.org/details/b29011048>



Pädagogische Monographien

herausgegeben von Dr. E. Meumann,
o. Professor der Philosophie und Pädagogik am öffentlichen Vorlesungswesen in Hamburg.

IX. Band.

Psychologie des kindlichen Interesses.

Von

Ladislaus Nagy

Seminardirektor.

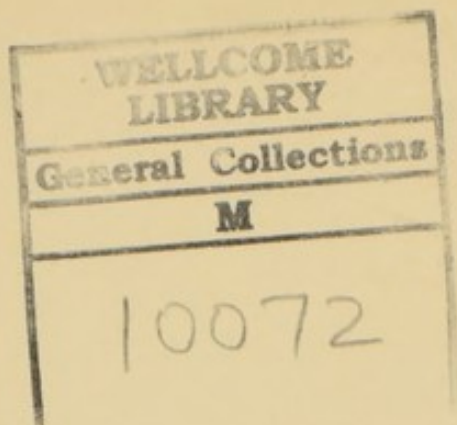
Einzig autorisierte Übersetzung aus dem Ungarischen

von

K. G. Szidon.



OTTO NEMNICH
VERLAG
LEIPZIG.
1912.



Inhaltsverzeichnis.

	Seite
An den Leser	1
Vorwort des Übersetzers	5
I. Kapitel. Theorie des Interesses.	
Die intellektuellen Theorien	7
Ältere Pädagogen. — Kant. — Herbart. — Rein. — Kern.	
Die Gefühlstheorie	12
Ostermann. — Felméri.	
Die biologische Theorie	14
Claparède. — Alexander Peres.	
Zusammenfassende Definition des Interesses	15
II. Kapitel. Entwicklung des Interesses.	
Die auf die Entwicklung des Interesses bezüglichen Untersuchungen	20
Richtungen der Untersuchungen. — Preyer. — Burk. — Crosswell. — Barnes. — Lobsien. — Stern. — Farkas. — Ujlaky. — Nógrády. — Claparède.	
Stufen der Entwicklung des Interesses	30
Methode der Untersuchungen	31
1. Das sinnliche Interesse	31
Gesicht. — Gehör. — Tastsinn. — Geschmack. — Geruch.	
2. Stufe des subjektiven Interesses	33
Allgemeine Charakterisierung. — Selbsttätigkeit. — Phantasie. — Interesse für Naturdinge. — Ästhetisches Interesse.	
3. Stufe des objektiven Interesses	36
Allgemeine Charakterisierung. — Wissbegierde. — Analyse. — Synthese. — Entwicklung des Gedächtnisses. — Entwicklung der Aufmerksamkeit.	
4. Stufe des steten Interesses	41
Allgemeine Charakterisierung. — Selbstbewußtsein. — Selbstzucht. — Objektive Hemmungsvorstellungen. — Konzentrierende Arbeit des Geistes. — Interessenzentralen. — Passive Aufmerksamkeit.	
5. Stufe des logischen Interesses	45
Reflektierende Geistesfunktionen. — Subjektivismus. — Untersuchungen Nógrády's.	
Pädagogische Beziehungen	48
Natürliche Aufgabe der Erziehung. — Besondere Aufgabe der Erziehung im Alter des sinnlichen Interesses. — Im Alter des subjektiven Interesses. — Im Alter des objektiven Interesses. — Im Alter des stetig objektiven Interesses. — Im Alter des logischen Interesses.	

III. Kapitel. **Motive des Interesses.**

Von Motiven im allgemeinen	Seite 53
Subjekt der Untersuchungen. — Methode der Untersuchungen. — Kinderpsychologische Ordnung der Motive. — Allgemeine psychologische Einteilung. Unmittelbare und mittelbare Motive. — Beschränkung der Interessenvorgänge.	
1. Die Tätigkeit	61
Stufen der Entwicklung der Tätigkeit. — Sätze der interesseweckenden Wirkung der Handlung. — Umwandlung des Aktivitätsinteresses im Verlaufe der Entwicklung. — Zusammenfassung.	
2. Die Wahrnehmungen	69
Erörterung der interesseweckenden Wirkung der sinnlichen Anschauung. — Induktive Leitsätze.	
3. Die Gefühle	78
Das ästhetische Gefühl	78
Zeitabschnitte der Entwicklung des ästhetischen Gefühls. — Interesse fürs Naturschöne, induktive Leitsätze. — Interesse für künstlerische Schöpfungen. — Zusammenfassung.	
Physische Gefühle	88
Die Natur der aus physischen Gefühlen entstehenden Interessen. — Ihre eigentümlichen Züge. — Die geistige Wirkung. — Entfaltung der Idee des Nutzens. — Interesse für Nützlichkeit. — Die Wirkung auf den Willen. — Zusammenfassung.	
Die Sucht des Besitzerwerbs	97
Allgemeine Charakteristik. — Ihr Verhältnis zu den übrigen Motiven. — Formale Entfaltung der Begier des Besitzerwerbs. — Die Wirkung auf den Willen.	
Das Mitgefühl	103
Zeitperiode der Entwicklung des Mitgefühls. — Die Wirkung der Furcht auf das sympathische Gefühl. — Umwandlung des Angstgefühls im Verlauf der Entwicklung. — Die sympathischen Interessenvorgänge im allgemeinen. — Die Faktoren des sympathischen Interesses. — Zusammenfassung.	
Das soziale Gefühl	120
Sein Verhältnis zum sympathischen Gefühl. — Die Faktoren des Gedeihens des sozialen Gefühls. — Die aus dem sozialen Gefühl entspringenden Interessenvorgänge. — Zusammenfassung.	
4. Vorstellungsinhalt	134
Verhältnis der objektiven Seelenelemente zu den subjektiven Elementen. — Leitsätze der interesseweckenden Wirkung der Gedächtnis-Vorstellungsvorgänge. — Ausgestaltung der logischen Formen und ihre Wirkung auf die Interessenvorgänge. — Wirkung dieser Interessenvorgänge auf den Geist. — Zusammenfassung.	

IV. Kapitel. **Das Interesse des Kindes und der Unterricht.**

Künstliche Anleitung des Interesses	Seite 151
Die anleitenden Arten im allgemeinen. — Die Nachahmung. — Die Hinweisung. — Beschäftigung. — Die Benennung. — Die Fragestellung. — Zusammenfassung.	

Der Unterricht	Seite 158
Verhältnis des Interesses und des Unterrichtes im allgemeinen. — Regeln der Vorbereitung. — Die Rolle und Ausnutzung der Interessenmotive im eigentlichen Unterricht. — Gleichgewicht der subjektiven und objektiven Interessenvorgänge in dem Unterricht. — Hauptverfahren des Unterrichtes.	
V. Kapitel. Die Individualität des Kindes und das Interesse.	
Das individuelle Interesse	166
Ursachen der Entstehung des individuellen Interesses. — Die Rolle der den Kindern angeborenen Neigungen in der Entwicklung des Interesses (Nativismus). — Wirkung der Intelligenz auf das Interesse (Empirismus.) — Die genetische Erklärung. — Ein Beispiel. — Gedeihen der Interessentypen. — Klarlegung der Typen. — Abweichungen zwischen Interessen der Knaben und Mädchen.	
Grundprinzipien des individuellen Unterrichtes	184
Verhältnis des individuellen Unterrichtes zum Zwecke und den Methoden des Unterrichtes. — Notwendigkeit des individuellen Unterrichtes. — Verhältnis der Individualität und der allgemeinen Bildung. — Aufgabe des Unterrichtes. — Leitsätze des individuellen Unterrichtes.	

An den Leser!

Mit dem vorgelegten Werk wollte ich der Kinderforschung als Wissenschaft dienen. Mein Bestreben war, namentlich für jene Erscheinungen des Kinderlebens Daten zu erbringen, welche uns in der Alltagswirklichkeit gleichwohl immerwährend auffallen, ohne aber bislang von den Forschern genügend beobachtet worden zu sein. Es ist dies die unbearbeitete Gruppe von Erscheinungen in der Gefühlswelt der Kinder, die ein deutscher Gelehrter (Ament) das Stiefkind der Kinderforschung genannt hat. Doch offen gestanden, mich zog auf dieses Gebiet die unerschöpfliche Üppigkeit der daselbst frei blühenden Seelenblumen, deren Farbenpracht und erfrischender Geruch, ihr innerlich fesselnder Liebreiz und ihre anmutige Unschuld hin. Obgleich ich die Erscheinungen während der Arbeit mit der sachlichen Brille des Forschers betrachtete, vermochte ich doch nicht umhin, auf den Genuß der kindlichen Seele zu verzichten. Die Untersuchung ermüdete mich nicht, indem sie mir ebenso viel Freude, wie Arbeit gewährte.

Aus der Gefühlswelt des Kindes wählte ich diesmal das Interesse zum Gegenstand meiner Studie, zumal das eines der allgemeinsten Vorkommnisse des subjektiven Lebens des Kindes ist. Die Gefühle des Kindes kommen mittels des Interesses äußerlich zum Ausdruck. Dies ist das Tor, wodurch die subjektiven Bewegungen der Kindesseele in die Aussenwelt gelangen, und dadurch nähern wir uns wiederum ihrem Innern. Diese Arbeit bietet nicht den gesamten Inhalt der kindlichen Gefühlswelt, sie soll aber diejenigen seelischen Momente erschließen, welche die Interessenvorgänge mittelbar oder unmittelbar zustande bringen. Infolge dieses Zusammenhangs wird das Werk im Rahmen von Interessenvorgängen unzählige Gefühlerscheinungen behandeln.

Während meiner Untersuchungen konnte ich mich auch als Pädagog nicht verleugnen. Es trieb mich das Verlangen, jene Erscheinung der kindlichen Gefühlswelt zu erforschen, deren Verwertung in dem Unterricht bereits die älteren Pädagogen, obzwar zumeist in Form phrasen-

hafter Erwähnung bloß verlautbarten. Die Herbartsche Pädagogik wieder artete in eine entgegengesetzte Übertreibung aus. Sie erbaute ein ganzes Unterrichtssystem auf der Lehre des Interesses, welches sie aber gar nicht ergründete. Sie setzte ein und fuhr fort laut der Herbartschen Interessenlehre, die aber nicht auf Untersuchungen des Interesses von Kindern entstand; weshalb sie schlechterdings bloß einen allgemeinen psychologischen Grund und Wert hat. Darauf konnte höchstens ein einseitiger Aufbau des Unterrichtssystems erstehen. Die Ergebnisse meiner Forschung dagegen bezeugen, daß die Modifizierung und Ausgestaltung dieses Systems vom Gesichtspunkte der Kinderforschung überaus notwendig ist. So wie ich es in einem Kapitel des Werkes erwähne, betone ich auch an dieser Stelle, daß die pädagogischen und didaktischen Leitsätze in diesem Werke durchweg nur als Folgerungen und nicht als die die Prüfungen bestimmenden Gesichtspunkte gelten. Als Hauptziel schwebte mir vor, die kindliche Seele wissenschaftlich klarzulegen. Die pädagogischen und didaktischen Schlußfolgerungen haben sich aus den kinderpsychologischen Leitsätzen selber hergeleitet. Darum begnügte ich mich mit der Bezeichnung der meisten pädagogischen Prinzipien, die Erörterungen der einzelnen Verfahren aber mögen, gemäß den Beobachtungen und Wirkungen meiner Studie, dem geneigten Leser selbst überlassen bleiben.

Die Natur des Stoffes, sowie den Zweck der Forschungen berücksichtigend, erachtete ich die beobachtende Methode, und zwar deren beide Arten, die lebensbeschreibende und vergleichende Methode als die geeignetsten in meinem Verfahren. Meine beobachtende Methode jedoch bedeutet eine gewisse Annäherung an die experimentelle Methode. Ohne daß ich die freie Handlungsweise der Kinder beschränkt hätte, versetzte ich sie in gewisse Zustände, woselbst irgend welches Tun oder Verhalten zu erwarten war. Inwiefern das erwartete oder ein etwaig anderes Verhalten erfolgte, wurden alsdann danach die Resultate festgelegt. Daraus erhellt, daß die ursprünglich freie Beobachtung in der hierbei angewandten Methode einigermaßen regelrecht verlief.

Die aufs kindliche Interesse sich beziehenden Untersuchungen sind durch die in diesem Buche mitgeteilten Beiträge in Ungarn bei weitem noch nicht abgeschlossen. Die auf verbreitete Kreise auszudehnenden Datensammlungen begannen ja vielmehr erst unlängst in Wirklichkeit dadurch, daß die Angelegenheit von der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung in die Hand genommen wurde. Die Datensammlungen, welche von der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung ausgingen, hängen aufs engste zusammen mit dem Entstehen

dieses Werkes. Sein Verfasser ist nämlich der Obmann der sogenannten Datensammel-Sektion der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung, und die Fachabteilung hat eben auf Vorschlag des Autors beschlossen, eine Datensammlung über das Interesse der Kinder nach der bekannten Fragebogen-Methode Amerikas und Deutschlands in der Heimat anzustellen. Dem versandten Fragebogen gemäß hat sich die Sammlung der Beiträge auf normale und abnorme Kinder beiden Geschlechts zwischen 8—18 Jahren, namentlich auf Schwachbefähigte, Taubstumme und Blinde, sowie die sittlich Verwahrlosten zu erstrecken. Die Kinder sollten auf folgende elf Fragen antworten:

1. Welchen Lehrgegenstand liebt ihr am meisten? Warum?
2. Welchen Lehrgegenstand habt ihr am wenigsten lieb. Warum?
3. Womit beschäftigt ihr euch zuhause am liebsten? Warum?
4. Womit beschäftigt ihr euch zuhause gar nicht gern? Warum?
5. Was ist eure beliebteste Beschäftigung?
6. Was leset ihr am liebsten? Warum?
7. Was spielt ihr am liebsten? Warum?
8. (Vor Weihnachten): Was für ein Geschenk wünscht ihr euch zu Weihnachten?
9. Was wärest du gerne? Warum?
10. Wem möchtest du am ehesten ähnlich sein? Warum?
11. Wem möchtest du am wenigsten ähnlich sein? Warum?

Die Datensammlungen dauern fortgesetzt in den Elementar-, Bürger-, Gymnasial-, Real- und höheren Töchterschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, wie auch an den heilpädagogischen Instituten an. Beim Schreiben dieser Zeilen verfügt unsere Gesellschaft für Kinderforschung über 40000 Beiträge. Die aus der Aufarbeitung der großzügigen, weitspurigen und vielseitigen Sammlung hervorgehende Untersuchung werde wahrscheinlich weiterbauen, gewissermaßen auch verbessern jene grundlegende Arbeit, deren Aufbau auch dieses Werk anstrebt.

Nur noch die Geschichte der Arbeit will ich kurz streifen. Das erste und zweite Kapitel, also die Theorie und Entwicklungslehre des Interesses habe ich skizzenhaft vorgetragen in der Ungarischen Pädagogischen Gesellschaft auf ihrer Februar-Versammlung 1907. Ausführlich bearbeitet (wenn auch nicht ganz mit demselben Text) erschienen sie in den April- und Mai-Heften der „Ungarischen Pädagogik“, in demselben Jahre; die Entwicklungslehre (II. Kapitel) brachte auch die Meumannsche „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik“ B. V, H. 3—4, und auch als Sonderabdruck gab sie der Verleger dieser Zeitschrift heraus. Erst in den Monaten Juli und August des Jahres 1907, folglich nach

der Bearbeitung des I. und II. Kapitels, fanden diejenigen Untersuchungen statt, auf deren Grund das III. und IV. Kapitel der Arbeit fertig gestellt wurde. Diese neuen Untersuchungen haben die in der Entwicklungslehre veröffentlichten Leitsätze und Erklärungen durchgehend so sehr bestätigt, daß ich den die Stufen der Entwicklung behandelnden Teil in seiner ersten Fassung bewenden ließ.

Die heimische und ausländische Literatur betreffs der allgemeinen und Kinderpsychologie des Interesses besprach ich in den ersten zwei Kapiteln. Die allgemeine psychologische Literatur ist reichhaltiger und interessanter, weshalb ich mich damit um so eingehender beschäftigte, als die allgemeine Psychologie des Interesses richtunggebende Standpunkte auch für die Psychologie des kindlichen Interesses bietet. Die kinderpsychologische Literatur des Interesses ist zurzeit noch sehr arm. Die bisherigen Leistungen sind bloß einzelnen Zweigen dieser Frage gewidmet. Zusammenfassende Forschungen hat dieses Gebiet noch nicht gezeitigt. Dieses Ziel steckte sich der Verfasser der vorliegenden Arbeit. Damit er ein angängig Ganzes erreiche, mußte er selbständigen Forschungen nachgehen. Der Abschnitt über die Entwicklung des Interesses (abgerechnet die Beobachtungen von Shinn), die Lehre von den Motiven und dem individuellen Interesse, mithin nahezu der ganze kinderpsychologische Teil des Werkes, sind aus selbständigen Untersuchungen des Verfassers hervorgegangen. Wie weit es ihm gelungen ist, seiner Aufgabe gerecht zu werden, darüber sind die Leser und Beurteiler der Arbeit berufen zu entscheiden. An mehreren Stellen des Werkes dürften die Schwierigkeiten einer Bahnbrechung immerhin zu bemerken sein.

Budapest, den 15. März 1908.

Ladislaus Nagy.

Vorwort des Übersetzers.

Das Buch des Seminardirektors Ladislaus Nagy wurde in den ungarischen Lehrerkreisen sehr freundlich begrüßt; einmal aus dem Grunde, weil es als ein pfadfindendes Werk in einem Zweige der Kinderforschung literarische Bedeutung innehat, sodann aber auch deshalb, weil die Untersuchung und Behandlung des Gefühls und des Interesses vom pädologischen Gesichtspunkte in pädagogischer und vornehmlich didaktischer Beziehung sehr hoch angeschlagen zu werden verdient. Das dürfte Universitätsprofessor Dr. E. Meumann bewogen haben, das Werk für seine „Pädagogischen Monographien“ zu erwerben, und eine deutsche Ausgabe dem Buchverlag zu empfehlen. Dem Wunsche des Verfassers und Verlegers entsprechend, unternahm ich es mit Freude, das Werk ins Deutsche zu übertragen.

In ungarischer Sprache ist das Buch vor drei Jahren erschienen. Wie in jedem Zweige der Kinderforschung, so ist auch in der Psychologie des kindlichen Interesses seitdem ein Fortschritt zu gewahren. Um dem heutigen Niveau Genüge zu leisten, sah sich der Verfasser veranlaßt, den ursprünglichen Text seiner Arbeit auf Grund neuerer Prüfungen umzuarbeiten. Es war dies um so eher vonnöten, als Verfasser, die theoretische Definition des Interesses betreffend, auf der biologischen Theorie von Claparède fußte, welche aber erst 1909 bekannt wurde. Die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung fing im Jahre 1908 eine weitschichtige Datensammlung behufs Beobachtungen der Interessenrichtungen von Kindern zwischen 8—18 Jahren an. Die ersten Ergebnisse dieser Datensammlung wollte Verfasser gleichfalls mitteilen. Als wichtigstes Motiv zu einer Überarbeitung diene jener Umstand, daß Verfasser seit Erscheinen seines Werkes die auf die Entwicklung des Interesses bezug habenden Datensammlungen nach der beobachtenden und durch ihn zu allererst angewandten experimentell-beobachtenden Methode fast unablässig fortgesetzt hat. Diesen jüngsten Untersuchungen

zufolge mußten die Kapitel über die Entwicklungslehre, die Tätigkeit und das Mitgefühl erheblich durcharbeitet werden, nicht minder etliche Abschnitte der Motivenlehre in entwicklungskundlicher Beziehung eine Bereicherung erfahren. Da diese neueren Datensammlungen die ursprünglichen Bestimmungen vollends erhärteten, ja sogar sie nur noch genauer, klarer und ausführlicher gestalteten, hat die Umarbeitung den Wert des Werkes sonder Zweifel erhöht. Meinerseits habe ich die Arbeit in der Überzeugung übersetzt, daß das Werk in deutscher Übertragung allerdings würdig ist, den Schätzen der deutschen und internationalen Wissenschaft und Pädagogik einverleibt zu werden.

Budapest, im April 1911.

Der Übersetzer.

I. Kapitel.

Die Theorie des Interesses.

Die intellektuellen Theorien.

Das Interesse ist eine erst neuerdings gewürdigte und bislang noch ungelöste Erscheinung des Seelenlebens. Diejenigen Seelenforscher, die sich überhaupt damit befassen, erörtern es verschieden, die entgegengesetzten Meinungen aber mit einer vermittelnden Erklärung irgendwie zu vereinen, ist noch immer nicht gelungen.

Die älteren pädagogischen und psychologischen Werke haben das Interesse als selbständige Seelenerscheinung überhaupt nicht berücksichtigt. Die pädagogischen Schriftsteller behandeln es als ein Moment des Unterrichtsverfahrens. Nach ihrer Auffassung müsse der Unterricht entweder deshalb interessant gestaltet werden, um dadurch die Wißbegierde der Kinder zu erwecken (Comenius, Niemayer), oder aber um ihre Aufmerksamkeit hierdurch zu fesseln (Diesterweg, Dittes).

Die alten Seelenforscher samt und sonders und auch die meisten der neueren psychologischen Schriftsteller legen ferner dem Interesse nur eine untergeordnete Bedeutung in den geistigen Betätigungen bei. Sie erwähnen es als ein beabsichtigtes oder bewußtes Motiv der Aufmerksamkeit.

Auf verbreiteter philosophischer und psychologischer Grundlage betrachtet als erster Kant das Interesse¹⁾. Er definiert das Interesse als das, wodurch Vernunft praktisch, d. i. eine den Willen bestimmende Ursache wird. Kurz ausgedrückt ist das Interesse gleichbedeutend mit Willensantrieb. Auch unterschied er bereits ein unmittelbares und mittelbares Interesse. Demgemäß „nimmt die Vernunft nur alsdann unmittelbar teil an einer Handlung, wenn die Allgemeingiltigkeit der

1) Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Kants Werke, Ausgabe von Hartenstein, IV. S. 307.

Maxime derselben, richtiger der sogenannte kategorische Imperativ ein genügsamer Bestimmungsgrund des Willens ist“. Mit andern Worten, wenn der Inhalt des Willens selbst den Willen anzuregen vermag, ist das Interesse unmittelbar; lediglich ein solches ist rein. Wenn aber die Vernunft den Willen nur vermittelt eines anderen Objekts des Begehrens oder unter Voraussetzung eines besonderen Gefühls des Subjektes bestimmen kann, so nimmt sie nur mittelbar teil an der Handlung. Das letztere Interesse ist nur empirisch, kein reines Vernunftinteresse.

Obgleich demnach Kant das Interesse nur auf einer reinen Vernunftgrundlage festlegt, besitzen seine Erörterungen dennoch großen Wert in der Geschichte der Interessenlehre. Während die anderen Seelenforscher und Pädagogen dem Interesse schlechthin eine augenblickliche oder etwaig auftretende Rolle zumuteten in einer gewissen Art der Seelenfunktionen, der Aufmerksamkeit, hat Kant hingegen das Interesse als ständigen Faktor der Willensbestimmung bezeichnet.

Der eigentliche Begründer der Interessenlehre ist Herbart, der das Interesse laut der Auffassung Kants näher klarlegte, von anderen Funktionen abgrenzte und seine Bedeutung in der individuellen Bildung gründlicher bezeichnete.

Welchen gewichtigen Wert Herbart dem Interesse im geistigen Leben beigelegt hat, erhellt aus den Erklärungen, die wir in seinem Werke „Allgemeine Pädagogik“, Seite 168 (Pädagogische Bibliothek, B. 13) finden. Im vollkommenen Willen gewahren wir drei Faktoren: Energie, Ausbreitung und Verbindung der geistigen Bestrebungen. Die Energie deckt sich mit dem Interesse; die Ausbreitung drückt die Vielseitigkeit aus; zuletzt sichert die Verbindung des Geisteslebens die Einheit des Bewußtseins. Daraus erkennen wir die Grundanschauung Herbarts, wonach das Interesse die Quelle der gesamten Willenswelt der Energie des Charakters bildet. Betrachten wir die nähere Begründung.

Laut Herbart entsteht in uns das Interesse, indem wir gleichsam etwas abbrechen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der inneren Lebendigkeit zwar keineswegs ihr mannigfaches Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äußerungen versagen¹⁾. Es fragt sich nun, was ist es, was wir im Verlaufe des Interesses von der Regsamkeit abbrechen oder ihr versagen? Nichts anderes, als die Tat und was unmittelbar dazu treibt, die Begehrung.

Zu der Tat muß also außer dem Interesse auch die Begierde sich zugesellen; jedoch unterscheidet er ganz wohl das Interesse von dem Begehren und Vollziehen der Tat. „Das Interesse, welches mit

1) Herbart sämtliche Werke, Hartenstein B. X. S. 51.

der Begehrung, dem Wollen und Geschmacksurteil gemeinschaftlich der Gleichgiltigkeit entgegensteht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, aber äußerlich solange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Das Interesse steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen.“ Denselben Unterschied zwischen dem Interesse und dem Begehren drückt Herbart auch so aus: „Die Begierde strebt nach etwas Künftigem, hingegen das Interesse haftet an dem angeschauten Gegenwärtigen“¹⁾.

Aus dieser Definition erklärt sich nicht nur der Unterschied zwischen dem Interesse und dem Begehren, sondern auch der Begriff, den Herbart vom Wesen des Interesses hat. Dies ist eine Art von geistiger Tätigkeit, gegenüber dem bloßen Wissen, das nur als Vorrat einer Vorstellungsmasse gilt²⁾.

Herbart hat aber unter dieser inneren Tätigkeit die der Vernunft verstanden, dies erklärt seine Definition, wonach das Interesse sich dadurch von der bloßen Wahrnehmung unterscheidet, daß sein Gegenstand unter den andern Vorstellungen wegen eines Grundes in besonderem Maße unsern Geist einnimmt. Herbart erklärt auch die Ursache, warum die Vorstellungsmassen ein Übergewicht erlangen, und diese findet er teils in der absoluten Kraft der betreffenden Vorstellungsmasse, teils in jener Leichtigkeit, wodurch die andern Vorstellungen sich zurückziehen. Dieses Übergewicht der Vorstellungsmasse ermöglicht dem Charakter die Abgrenzung. Diese Erörterung beleuchtet den Zusammenhang, der zwischen der Kraft des Charakters und des Interesses besteht.

Nach Herbart dienen das Interesse mitsamt dem Charakter zur ganzen Bildungsgrundlage des Individuums, insofern das Interesse das lebendige Wissen hervorruft. Das vielseitige Interesse sichert auch die Vielseitigkeit (Vollkommenheit) der Bildung und des Charakters. Bekanntlich unterscheidet er sechs Hauptrichtungen des Interesses. Das empirische Interesse regt zur Vermehrung unserer Kenntnisse, das sympathische Interesse aber zum Umgang mit anderen an. Sobald wir uns über die Tatsachen der Erfahrung erheben, einer weiteren Betrachtung nachsinnen, entwickelt sich das spekulative Interesse; hingegen das gesellschaftliche oder soziale Interesse durch das Denken über weit verbreitete Verhältnisse des Verkehrs. Diese werden ergänzt einerseits mit dem ästhetischen, anderseits dem religiösen Interesse, welche beiden aber nicht so sehr in einem fortschreitenden

1) Herbart: Allgemeine Pädagogik, von Hartenstein Bd. X. S. 52.

2) Herbart. Allgemeine Pädagogik. Pädagogische Schriften Bd. XIII, von Karl Richter, Leipzig 1876 Bd. I. S. 168.

Denken, als vielmehr in einer ruhenden Kontemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben ¹⁾).

Aus diesen theoretischen Leitsätzen zieht Herbart die hochbedeuten- den pädagogischen Folgerungen, daß der Zweck des Unterrichtes ist: die vielseitige Entfaltung des Interesses in den Zöglingen. Dies er- heischt, meint er, die Aufgabe der Erziehung, die Bildung des sittlichen Charakters. Die Einseitigkeit führt zum Egoismus, zumal der Egoist alles auf einen solchen engen Kreis bezieht, für den er lebt und strebt. Die Vielseitigkeit sollen wir zum Grund der Sittlichkeit machen. Jedoch die Bedingung des Charakters ist die Einheit des Selbstbewußtseins; weshalb neben der Vielseitigkeit die Einheit des persönlichen Bewußtseins keine Einbuße erleiden darf. Demgemäß müssen wir dem Individuum ein vielseitiges wohlgeordnetes Wissen beibringen, welche allerlei Verbin- dungen der Vorstellungen mit Leichtigkeit übersieht und als das seinige zusammenhängt ²⁾. Jedoch die vielseitige Bildung, insoweit der Zweck des Unterrichtes es gestattet, läßt unberührt die Individualität des Kindes. Die Beachtung der Individualität aber ist bloß ein negativer Wunsch des Unterrichtes; die Vielseitigkeit wiegt der Individualität vor. Als ein besonderes Verdienst rechnen wir es Herbart an, daß er die Psychologie des Interesses bei der gründlichen Erläuterung der Unterrichtsziele und -Pläne zuerst angewandt hat.

Ohne auf Detailfragen jetzt einzugehen, können wir gegen die Theo- rien von Kant und Herbart insonderheit von zwei Gesichtspunkten aus Einwände erheben.

1. Herbart geht von dem Grundprinzip aus, daß der Mechanismus der Vorstellungskräfte sämtliche Seelenvorgänge zustande bringt, die Entstehung der Interessenvorgänge, bzw. der im Interesse wirkenden Seelentätigkeiten wird aus der Vernunft begründet. Demnach ver- mochte die Herbartsche Theorie das Verhältnis des Interesses zum Willen und dem Charakter, ein tieferes Eingreifen der Vorstellungen ins Bewußtsein, nicht befriedigend zu beleuchten.

2. Sowohl Kant wie Herbart schwebt ein auf hoher Stufe des selbstbewußten Lebens erscheinendes Interesse vor, welches sich schon nach vielfach zusammengehörigen Vorstellungsmassen zu richten hat. Indem sie demnach die Entwicklung des Interesses, wie auch seine an- fänglichen Ereignisse nicht beachten, vermögen sie auch nicht grund- legende Erscheinungen solcher Art wie z. B. „Überhäufungen gewisser

1) Herbart: Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Bibliothek B. XIII. Leipzig 1876. S. 178, 179.

2) Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. Her. von Hermann Wendt. Leipzig (Reclam) S. 38—40.

Vorstellungsmassen“, das unmittelbare und mittelbare Interesse gebüh-
lich zu erläutern.

Die Nachfolger Herbarts haben in psychologischer Richtung seine
Interessenlehre kaum weiter entwickelt; sie bearbeiteten bloß deren
Anwendung für den Schul-Unterricht, dies auch nur mit dogmatischer
Sprödigkeit und nicht immer mit Befolgung von Herbarts Gedanken. Die-
jenigen Pädagogen aber, die sich dem psychologischen Teile dieser Frage
eigentlich widmeten, empfanden die Einseitigkeit der Herbartschen Ver-
nunfththeorie und bestrebten sich diese so zu beheben, daß sie in die
Vorgänge des Interesses auch das Gefühl mit hineinzogen.

So ist Rein im II. Bande seiner großen „Pädagogik“ immer noch
jener Ansicht, daß „der Wille in den Vorstellungsmassen wurzelt“, aus
denen wächst er hervor, doch fügt er hinzu: damit aus dem Wissen ein
Wollen werden soll, muß es in das Gemüt eindringen, sich mit Gefühls-
tönen verbinden. Das Gefühl verleiht dem Wissen Wert; das Gefühl
ist das Organ der Wertschätzung in uns; innerlich treten wir in Be-
ziehung zu den Gegenständen und „wo es zu einem dauernden Zustand
teilnehmenden Hingezogenwerdens sich verdichtet, sprechen wir von
Interesse¹⁾. Wie wir nun aus diesen Definitionen ersehen, suchte Rein
für seine Interessentheorie die doppelte Grundlage der Vernunft und
des Gefühls, ohne jedoch beide zu einem ganzen zusammenfügen zu können.
An den Bezeichnungen Reins fällt bereits offensichtlich die Wirkung
Ostermanns auf.

Gründlicher als Rein nutzt Kern das Gefühlselement im Interesse
aus. Gleich Volkmann leitet auch er es von der Apperzeption ab. Wenn
die vorhandenen Vorstellungsmassen leicht zu neuen, den zu apperzipie-
renden Vorstellungen vordrängen, so entsteht eine Lustempfindung. Durch
diese wird aber das Verlangen nach der Wiederholung derselben Tätig-
keit erregt; dies ist nichts anderes, als jenes Bedürfnis, sich mit dem
Gegenstande eingehender zu befassen. Durch diese beiden, nämlich durch
die Empfindungen der Lust und des Bedürfnisses, regt sich in uns
das Gefühl des Interesses²⁾.

Unter den ungarischen Anhängern Herbarts beschäftigten sich lite-
rarisch mit dieser Frage: Josef Regéczy, Wilhelm Radó, Jónás
Barna, Alexander Gömöri-Krausz, sie beschränkten sich darauf, die
Interessenlehre Herbarts mehr oder weniger erschöpfend zu besprechen.

1) W. Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung. B. II. Die Lehre von der
Bildungsarbeit 1906. Langensalza. H. Beyer & Söhne. S. 147—74.

2) H. Kern: Grundriß der Pädagogik. 5. Aufl. Berlin 1893. S. 30—31.

Die Gefühlstheorie.

Eine neue Grundlage für die Theorie des Interesses schufen die Erklärungen Ostermanns.

Herbart und seinen Nachfolgern gegenüber leitet Ostermann das Interesse nicht von der Vernunft, sondern dem Gefühle her. Kurz zusammengefaßt sind seine Erörterungen, deren Grundgedanken er übrigens aus Lotzes Philosophie geschöpft hat, folgende:

Der Begriff des Interesses widerstreitet der Gleichgiltigkeit. Insofern uns aber etwas nicht gleichgiltig ist, messen wir ihm einen etwaigen Wert bei. Somit bedeutet das Interesse nichts anderes als ein Wertbewußtsein, namentlich: eine Wertschätzung und als solche hängt sie ganz eng mit dem Gefühl zusammen, da die Quelle jeder Wertschätzung das Gefühl ist. Aus diesem Verhältnis geht hervor, daß wir in jedem angenehmen Gefühle das Gedeihen unseres leiblichen und geistigen Wohlbefindens, in jedem unangenehmen aber die Störung dessen erblicken. Folglich ist die Quelle des Interesses immer nur das Gefühl. Jedes Interesse wurzelt im Gefühl¹⁾.

Ostermann nimmt beim Entstehen des Interesses einen spröden Standpunkt ein, indem er behauptet, es weder aus dem Willen, noch aus der Vernunft erklären zu können. Aus dem Willen deshalb nicht, weil dieser eine vorbeugende Wertschätzung als Beweggrund verlangt. Aus der Vernunft ist es ebenfalls nicht abzuleiten, denn obwohl die bloße Vernunft Vorstellungen erzeugt von den Dingen, entbehren sie doch des Gefühls, es ermangelt ihnen völlig ein warmes Mitgefühl für die Dinge und ein Sinn ihren Wertverhältnissen gegenüber. Wiewohl wir ohne Gefühl irgendeine Erfahrung für wahr betrachten, ist sie doch niemals wertvoll oder schädlich.

Die Vernunftselemente fehlen jedoch nicht gänzlich in dem Interesse, höchstens in dem niederen Gattung, wo das einem äußeren Reiz nachfolgende Gefühl zu gleicher Zeit auch ein Wertgefühl ist. In dem letzteren höheren Ranges wirken aber auch Erinnerungen vergangener Wertgefühle, auf noch entwickelterer Stufe, mit, wie auch die aus zusammengelegten Werterinnerungen entstandenen Werterkenntnisse

1) Ostermann-Wagner: Lehrbuch der Pädagogik. I. B. I. T. 12. Aufl. Oldenb. 1902. S. 123—28.

Ostermann: Das Interesse: Encyklopaedisches Handbuch der Pädagogik. W. Rein, B. IV. 575—580. II. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Ostermann: Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzenwendungen. Oldenburg—Leipzig 1905.

und Werturteile. Sobald aber das Gefühl zum Gedächtnis wird, ist es kein Gefühl mehr, sondern Gegenstand des Denkens.

Die Interessenlehre Ostermanns zeigt außerdem, daß sie das Interesse im Gefühle plazierte, auch darin einen Fortschritt, daß sie bereits auch auf die Entwicklung des Interesses hindeutet. Sie begnügt sich nicht mit den sechs Richtungen von Herbart, sondern unterscheidet gemeine oder sinnliche und höhergestellte oder ideale Interessen. Die ersteren basieren unmittelbar auf den sinnlichen Gefühlen, den angenehmen und unangenehmen Gefühlselementen, und werden auf der ersten Stufe der Lebenszeit bemerkbar. Letztere kommen lediglich im reiferen Alter zum Vorschein und hierher gehören die sechs Arten Herbart'scher Interessen, folglich die intellektuellen Interessen, weiter die sympathischen, ästhetischen, moralischen, religiösen und patriotischen Interessen. Die Entstehung dieser höherrangigen Interessen erklärt sehr richtig Ostermann solchergestalt, daß vorerst immer das betreffende objektive Gefühl entsteht, z. B. die ästhetische Wonne, und daraus entwickelt sich das entsprechende Gefühl des Interesses.

Ostermann unterscheidet auf derselben Grundlage wie Herbart ein unmittelbares und mittelbares Interesse, sodann je nachdem das Interesse gegenüber dem Objekte anziehender (genehmer) oder abstoßender (unangenehmer) Qualität ist, positive und negative Interessen.

Die Theorie Ostermanns bedeutet einen wichtigen Schritt in der Geschichte der Interessenlehre. Denn indem er das Interesse in die Gefühle einreichte, wies er dem Interesse einen gehörigen Platz in der Reihe der Seelenerscheinungen an und begründete damit eine richtige Unterlage für die Erklärung der Tatbestände des Interesses. Jedoch die Stärke in der Theorie Ostermanns ist auch seine Schwäche, nämlich das starre Festhalten an der Gefühlstheorie. Infolge dessen vermag er nicht die im Interesse auftretenden geistigen Elemente richtig zu erklären, zumal die vergewaltigende Anwendung der „Werterinnerungen“ und der Werturteile, bei weitem nicht imstande sind, die geistige Rolle im Interesse genügend zu beleuchten. Nicht besser erörtert er auch das Verhältnis des Interesses zur Aufmerksamkeit und zum Willen; hierzu waren seine Kenntnisse der Entwicklungslehre ungenügend. Inwiefern die Ostermannsche Gefühlstheorie dennoch nutzbringend für die Interessenlehre gewesen, geht aus der Tatsache hervor, daß Ostermann seine im Gefühle gipfelnde Theorie denn doch zu den entwicklungswissenschaftlichen Standpunkten hingeleitet hat und daß sie ihn befähigte, nicht allein mit den logisch entwickelten Formen, sondern auch mit den anfänglichen Erscheinungen des Interesses sich zu befassen.

Ich will noch die ungarischen Schriftsteller hinzufügen, die unab-

hängig von Ostermann gleichfalls die Gefühlsseite des Interesses begründeten. Ludwig Felméri betrachtet das Interessieren als ein „Sympathisieren“ mit der Sache. Das Interesse, heißt es bei ihm, ist nichts anderes, als ein durch äußere Reize in unseren Gefühlen geweckter Wiederhall, welche Gefühle die Stützen des Willens sind ¹⁾.

Die biologische Theorie.

In jüngster Zeit wurde die Geistes- und Gefühlstheorie durch eine dritte ergänzt, welche wir gemäß der Auffassung ihres Verfassers (Claparède) die biologische Theorie nennen können ²⁾.

Nach Claparède interessiert uns etwas, das in dem Augenblick, wo es uns ankommt wichtig erscheint. Das Interesse bedeutet demnach das Verhältnis der gegenseitig entsprechenden Wirkung zwischen dem Objekt und der Person. Das Interesse hat zwei Faktoren, das Objekt und das Subjekt. Je nachdem sich das Interesse auf das Objekt oder Subjekt bezieht, unterscheidet Claparède mehrere Arten des Interesses (Paul interessiert sich für die Botanik. Die Botanik interessiert Paul. Die Botanik ist interessant etc.). In diesen Interessen ragen die psychologischen Momente hervor, deshalb nennen wir diese Interessen mit einem Namen Interessen psychologischer Natur.

Es gibt aber auch eine solche Art des Interesses, welches den Nutzen ins Auge faßt. „Es steht in Pauls Interesse, die Botanik zu studieren“. In diesem Falle heißt es ein biologisches Interesse, da wir darunter das auf die Lebenserhaltung hinarbeitende Interesse verstehen.

Das biologische Interesse birgt in sich den Begriff des Lebens, da jedwedes Lebewesen derart reagiert auf die äußeren Einwirkungen, wie es seine Lebenserhaltung erheischt. Das Leben bedeutet eigentlich nichts anderes, als in jedem Augenblick den Weg des Interesses im Handeln zu befolgen. Das solchergestalt erfaßte Interesse, ist somit der Beweggrund unserer gesamten Handlungen und allen Denkens, der uns in jedem Augenblick die Notwendigkeit des Augenblickes klarlegt. Das psychologische Interesse ist nur eine gereifere, intelligentere Entäußerung des biologischen, doch beide sind dasselbige Wesen des Lebens.

1) Ludwig Felméri (Aneveléstudomány kézikönyve). Handbuch der Erziehungswissenschaft II. Aufl. 1890. S. 299.

2) Dr. Ed. Claparède, Prof. de l'Université à Genève, Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentals. II. Ausg. Genève. Vl. Kündig, 1909. Conception psycho-biologique de l'intérêt S. 134—140. Le réservoir de l'Energie S. 241—252.

Claparède verdeutlicht auch ausführlicher den Zusammenhang des Interesses mit den Lebensfunktionen.

Alle Betätigungen, meint er, entstehen aus der sogenannten Lebensenergie. Die Perception eines Dinges aber vermag nur dann die Lebensenergie in Funktion zu versetzen, bzw. die entsprechende Reaktion auszuüben, wenn die Perception die subjektive Bedürfnisempfindung befriedigt. Diese letztere aber ist nichts anderes, als das Interesse selbst. Indem die momentanen, instruktiven Reaktionen aus dem Interesse entspringen, werden sie auch Interessenreaktionen genannt. Die Hauptsache dieser Definition besteht darin, daß die Reize die Reaktionen auf mechanische Weise, unter dem Einfluß des Interesses zustande bringen. Schließlich gibt Claparède für das Verhältnis des Interesses und der Energie folgende Theorie: Das Interesse schafft keine neue Lebensenergie, sondern befreit, macht disponibel die latenten Energien.

Der Theorie Claparèdes können wir nicht in allem beistimmen. Die Reaktionszapfen, mittels derer die Lebensenergie ins freie gerät, weiter die dreiteiligen Reize als öffnende Schlüssel, sind zwar ganz geistreiche Gleichnisse, doch nicht etwa Erklärungen. Dessen ungeachtet bleibt es Claparèdes Verdienst, daß er aus dem ausschließlichen psychologischen Gebiete der Interessenauslegungen heraustretend, auf den biologischen Ursprung des Interesses hingewiesen.

Unter den ungarischen Schriftstellern steht am nächsten hinsichtlich der biologischen Anschauung des Interesses, zu Claparède, Alex Peres, der Aufmerksamkeit verdient mit seiner Ansicht, wonach das Interesse als erstes bewußtes Ereignis im Seelenleben des Kindes sich offenbart. Das erste bewußte seelische Vorkommnis des Säuglings wäre demgemäß jenes angenehme oder unangenehme Gefühl, welches zu Beginn rein körperlich, hernach ein erkenntnisloses sinnliches Gefühl, später aber eines von dunklen Wahrnehmungen ist. Diese ersten Gefühle erwecken das Interesse. Es äußert sich so, daß der Säugling zu dem annehmlichen Reiz hinneigt, den unannehmlichen von sich abwehrt. Dieses Interesse verbleibt bis zum Ende nichts anderes, als ein zu äußerem und innerem Handeln anregendes Gefühl¹⁾.

Zusammenfassende Definition des Interesses.

Jede der verschiedentlichen Theorien enthält eine mehr oder weniger wichtige Definition des Interesses. Nur darin unterscheiden sie

1) Alex Peres (Neveléstan) Erziehungslehre. VI. Lampel, Bpest 1904. S. 31.

sich von einander, daß sie von verschiedenen Standpunkten das Gefühl des Interesses beleuchten. Eben deshalb ist es nicht notwendig, bei einer zusammenfassenden Klarlegung des Interesses neue Theorien aufzustellen, sondern es genügt die bestehenden Theorien laut einheitlichen Gesichtspunkten zusammenzufügen. In dieser Absicht mußten wir berücksichtigen die nunmehr so sehr vorgeschrittene Entwicklung der Psychologie des Interesses, daher begnügen wir uns nicht mehr mit den allgemeinen und gewöhnlich unklaren Definitionen, sondern wollen ausführlich bestimmen die Grundzüge des Interesses. Ehe wir an diese detaillierte Darlegung herantreten, erachten wir es für notwendig zu bemerken, daß wir unter Interesse nicht allein irgendeine Bedingung der Aufmerksamkeit in einem gegebenen Augenblicke, sondern eine führende ständige Disposition unserer Seele verstehen (Offner: Das Gedächtnis, S. 76).

1. Wenngleich in den Vorgängen des Interesses die geistigen und Willenselemente mit mehr oder weniger Gewichtigkeit, bisweilen in auffälliger Bestimmtheit wohl teilnehmen, muß als Kennzeichen desselben doch das Gefühl bezeichnet werden. Das Interesse zeigt weder auf geistigem, noch auf dem Willensgebiete jenen einheitlichen zusammenfassenden Zug, wie im Gefühle; gleichviel ob wir diesen Verlauf mit laienhaften oder wissenschaftlichen Augen betrachten; verstehen wir doch nur in erster Reihe unter Interesse irgendwelches Gefühl, von dessen Anwesenheit es abhängt, das Ereignis als Interesse zu benennen.

Wie bei jedem Gefühl, sind auch im Interesse die geistigen und Willenszüge leichter zu bestimmen, als dessen Hauptlinie, das reine abstrakte Gefühl. Gleichwie bei den meisten Gefühlsfunktionen, so können wir auch hier nicht etwaige Dunkelheiten und Lückenhaftigkeiten verwischen, wofern wir den rein subjektiven Teil des Interessengefühls zu spezialisieren, von anderen Gefühlen zu unterscheiden beabsichtigen. Das Gefühl des Interesses charakterisiert zweifelsohne der allgemeine Zug, daß es mit dem Selbstbewußtsein innerlich verknüpft ist. Von all dem, was uns interessiert, fühlen wir, daß es mit unserem Ich aufs innerlichste verbunden ist. Dieser unmittelbare Zusammenhang mit der Empfindung unseres Ich, mit dem Bewußtsein bildet den allgemeinen und gleichzeitig tiefsten Zug im Gefühle des Interesses. Biologisch läßt sich dieser innere Zusammenhang ähnlich Claparède so erklären: alles was interessiert, deckt irgend ein Bedürfnis. Die Bedürfnisempfindung liefert den allgemeinen biologischen Inhalt zum Gefühle des Interesses, denn es ist gewiß, daß jede Bedürfnisempfindung das unmittelbare Resultat der Veränderung der Lebensenergie ist. Die biologische Ableitung läßt sich daher mit

Leichtigkeit beweisen im Gefühle des Interesses. Desto mehr fällt es auf, daß der Gedanke des biologischen Zusammenhangs von der Psychologie mit Hilfe der Entwicklungslehre (Kinderpsychologie) erst jetzt wahrgenommen worden ist.

Indem das Gefühl des Interesses auf dem aus der allgemeinen Lebensenergie erspriessenden Bedürfnisempfinden beruht, ist das Interesse ein einheitliches Gefühl, welches sich in jedem Zweige des physischen und psychischen Lebens dokumentiert. Eben deshalb hat auch nicht das Gefühl des Interesses etwa einen speziellen ideellen Gehalt, wie die qualitativen (ästhetischen, ethischen, religiösen, sozialen) Gefühle, sondern jenes Verhältnis bestimmt das Interessengefühl, in welchem der Gegenstand des Gefühls zum Bewußtsein steht. Also kann das Interesse systematisch den formalen Gefühlen (Freude, Furcht, Hoffnung, Langeweile) eingeordnet werden. Wollten wir nunmehr das Interesse auch von den übrigen formalen Gefühlen unterscheiden, so müssen wir dessen Gattungslinie suchen.

Was interessiert, ist eng verknüpft, ja will sogar noch enger verknüpft werden mit unserem Bewußtsein. Das Gefühl des Interesses besitzt einen stark dynamischen Charakter. Demgemäß soll unter Interesse eigentlich nicht die Qualität, sondern die Quantität des Einflusses auf das Selbstbewußtsein verstanden werden. Je kraftvoller das durch äußere Einwirkung geweckte Gefühl im Bewußtsein ist, desto deutlicher und bestimmter gestaltet sich das Gefühl des Interesses. Weder im Gefühle der Freude, noch in dem der Furcht, der Hoffnung, der Langeweile, oder des Zornes erhebt sich die Kraft als ein derartig bestimmender Zug so sehr empor, wie im Gefühle des Interesses. Der spezielle Charakterzug des Interessengefühls ist somit die Kraft. Wir können kurz mit Herbart behaupten: das Gefühl des Interesses ist nichts anderes als die unmittelbare Offenbarung der Energie geistigen Lebens, fügen wir hinzu, die dynamische Grundlage der Gefühle.

2. Der geistige Grundstrich des Interessengefühls läßt sich leicht feststellen, zumal die Psychologen, die über das Interesse nachforschten, am meisten die geistigen Beziehungen der Frage erläuterten. Den geistigen Inhalt des Interessengefühls kennzeichnen fast durchweg die an ihm anknüpfenden Werturteile. Deshalb nennt Ostermann das Interesse das Gefühl der Wertschätzung. Sein biologischer Ursprung steht ohne jeden Zweifel da. Den äußeren Einfluß, der auf die Steigerung unseres Wohlbehagens günstig wirkt, werden wir instinktiv höher einschätzen, als einen Außenreiz, dem wir eine solche Wirkung nicht zumuten, und dies wohl um so eher, als der Reiz in größerem Maße unser

Wohlbefinden fördert; psychologisch können wir das auch so ausdrücken: wir schätzen den Außenreiz um so mehr, jemehr er unserm Bedürfnisempfinden entspricht. Also nicht nur erfahrungsgemäß, auch theoretisch kann aus dem biologischen Grundgedanken des Interesses deduktiv bestimmt werden, daß die Wertschätzung hinzugehört zum Wesen des Interessengefühls.

Den Gedanken der Wertschätzung gebiert nicht das Gefühl des Interesses. Das kann nur dann eintreffen, wenn sich zum Werturteil die Kausalität gesellt. Was uns interessiert, halten wir nicht nur für wertvoll, sondern momentan auch für ursächlich, indem es unmittelbar oder mittelbar auch unser Bedürfnis zu stillen vermag. Ja sogar, falls wir den Ursprung des Interessengefühls analysieren, müssen wir einsehen, daß das Durchdenken der Ursache das primäre, hingegen die Wertschätzung schlechthin das sekundäre Produkt unserer Bewußtseinsfunktion ist. Von einer äußerlichen Einwirkung empfinden wir früher, daß sie die Ursache der Befriedigung irgend unseres Bedürfnisses sein könne, und nur in zweiter Reihe erfassen wir ihren Wert. Gelegentlich der Entstehung des Gefühls des Interesses bewerten wir also die äußere Wirkung als eine solche Ursache, woraus die Bereicherung unseres Selbstbewußtseins in welcher Richtung immer unmittelbar oder mittelbar ausgehen könne.

3. Prüfen wir nun das Verhältnis des Interesses zum Willen.

Das Gefühl des Interesses trachtet mittelbar oder unmittelbar zur Geltung zu kommen, als innere Beweglichkeit hat es einen hinausstrebenden Charakter. Es scheint wahrscheinlich nur natürlich, daß unser Selbstbewußtsein denjenigen äußerlichen Einwirkungen gegenüber, von denen es seine Vermehrung erwartet, auf irgend welche Art eine Reaktion auslöst. Die Reizbarkeit des Willens kann nach zwei Richtungen hin eine Reaktion zustande bringen.

a) Das Gefühlsinteresse regt zu äußerlicher Betätigung an. Es ist eine alltägliche Erfahrung, daß wir uns mit dem, wofür wir uns interessieren wollten oder wenigstens möchten, irgendwie beschäftigen. Wo die Möglichkeit fehlt, etwas zum Gegenstand unserer Handlung zu machen, da interessieren wir uns auch nicht dafür, was auch natürlich ist, da unser Selbstbewußtsein in dem Gegenstande den äußeren Grund seines Erhöhens erblickt. Das äußerliche Tun ist die unmittelbarere, naturgemäßere Wirkung des Interesses, was die Entwicklung seines Interesses bezeugt. Je mehr wir herabschreiten auf den Abstufungen der Kindesentwicklung, desto häufiger sehen wir diese Reaktion sich durchsetzen. Diese Äußerung des Interesses nennen wir ein aktives Interesse.

b) Die zweite Wirkung des Gefühlsinteresses auf das Willensleben besteht darin, daß die während des Interesses entspringenden Empfindungen, Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen auf eine möglichst hohe Stufe der Klarheit hinanstreben. Wofür wir uns interessieren, das trachten wir deutlich zu erkennen, daran irgend eine Eigenschaft ausfindig zu machen.

Aus diesem geistigen Bestreben des Interesses entsteht die Verengung des Kreises des Bewußtseins, nämlich das Zustandekommen der Aufmerksamkeit, und damit gleichzeitig die Einseitigkeit der geistigen Vorgänge. Diese Richtung des Willens ersprießt auf natürliche Weise aus der biologischen Quelle des Interesses. Eben deshalb ist das Erkenntnisbestreben des Interesses eine allgemeine Grundlage, die auch dann noch verbleibt, wenn das Interesse eine äußere Tätigkeit auslöst. Daraus folgt wiederum, daß die passive Aufmerksamkeit nicht das Kriterium des Gefühlsinteresses ist, denn die Aufmerksamkeit arbeitet auch während der Betätigung. Zweifelsohne aber, die passive Aufmerksamkeit ist das Zeichen einer gereifteren Stufe des Interesses. In einer äußerlichen Tätigkeit sucht nämlich das Interesse, als innere Bedürfnisempfindung unmittelbar Befriedigung. Anlässlich der passiven Aufmerksamkeit aber verübt das Bewußtsein in biologischem Sinne bloß eine botmäßige Orientierung, als Vorbereitung der alsdann nachfolgenden Befriedigung. Die passive Aufmerksamkeit ist somit das Merkmal eines mittelbaren Interesses, was eine gewisse Differenzierung der Intelligenz voraussetzt.

c) Hier sei das Verhältnis des Interesses zum Charakter erwähnt. Indem die das Gefühlsinteresse begleitenden äußeren und inneren Tätigkeiten die Kraft unseres Selbstbewußtseins und die Anschaulichkeit der im Bewußtsein arbeitenden Vorstellungen fördern, wird die Vermehrung und Stetigkeit der Stärke des Interesses mit einer bestimmten Richtung unserer geistigen- und Willenskraft immer Schritt halten. Die ausgebildete Richtung des Interesses und der Charakter, wie auch jenes Gebilde unseres Verstandes, welches wir Geist nennen können, sind die gleichen Ergebnisse der Entwicklung. Hieraus ersprießt die erhabene pädagogische Bedeutung in der Entfaltung des Interesses.

4. Endlich taucht die Frage auf, in welche Periode der menschlichen Seelenentwicklung das Auftreten des Gefühlsinteresses fällt. Diese Frage ist um so berechtigter, ja ganz natürlich, zumal diese unsere Arbeit eben die Entwicklung des Interesses behandelt. Insofern die Arten der seelischen Funktionen im Verlaufe der Entwicklung nicht auf einmal erscheinen, sondern aus den niedrigeren Funktionen stufenweise gedeihen, wäre obige Frage richtiger so zu formulieren: auf

welcher Stufe der Entwicklung können wir die Empfindungsfunktionen des Kindes als Erscheinungen des Interesses betrachten?

Obzwar auch die geistigen Elemente des Gefühlsinteresses, die Kausalität, die Wertschätzung, als logisch gebildete Elemente, lediglich auf einer hohen geistigen Stufe gewärtig und im anfänglichen Stadium bloß instinktive Empfindungen sind, kann in den ersten Lebenserscheinungen des Kindes doch nicht von einer Offenbarung des Gefühls des Interesses gesprochen werden.

Im Gefühle des Interesses benimmt sich das Ich nicht mehr als völlig passives Wesen, sondern als ein solches, welches eine gewisse Aktivität gegenüber den äußeren Einflüssen vollzieht. Die Aktivität geht mit einer sehr wählerischen Absicht unter den Einwirkungen von statten, und ist somit eine bewußte Willenstätigkeit. Diese mit der Auswahl zusammengehende Willenstätigkeit birgt die Grundzüge des Gefühlsinteresses in sich auch dann, wenn sie auch nicht mit logisch ausgebildeten Werturteilen verbunden ist und den zu ihnen gehörenden Folgerungen; weil die Wahl schon an und für sich eine mindere oder größere Bewertung bedeutet, welche genügt, das Gefühl des Kindes mit dem Gepräge des Interesses anzudeuten. Demgemäß setzt das Gefühl des Interesses laut der Definition von Peres dort ein, wo die bewußten seelischen Ereignisse beginnen, nämlich dann, wenn die isolierten Empfindungen des Kindes zu Wahrnehmungen herangedeihen.

II. Kapitel.

Die Entwicklung des Interesses.

Die die Entwicklung des Interesses behandelnden Untersuchungen.

Die Entfaltung des Interesses kann nach zwei Richtungen hin erforscht werden. Wir können Untersuchungen anstellen, inwiefern das Interesse des Kindes in den verschiedenen Etappen, Dingen gegenüber sich äußert. Aus diesen Forschungen wird alsdann die reale Entwicklung des Interesses festzustellen sein. Man kann aber auch prüfen, mit welchen Gefühls- und geistigen Funktionen der verschiedentlichen Lebensabschnitte des Kindes das Interesse zusammenhängt. Durch Zusammen-

fügung solcher Prüfungen läßt sich wieder die formale Entwicklung des Interesses genau beleuchten. Obgleich die reale und formale Seite der Forschungen von zwei verschiedenen Gesichtspunkten aus Auskunft erteilen, sind diese zwei Richtungen, wie es die bisherigen Forschungen erhärten, denn doch mit einander aufs engste verbunden. Mit dem Gegenstande des Interesses wird auch seine Form verändert. Hinwieder sobald Funktionen höhern Ranges sich im Interesse einstellen, verwandelt sich darnach auch sein Gegenstand.

Die bislang mitgeteilte einschlägige Literatur beschäftigt sich durchaus mit den Gegenständen des kindlichen Interesses. Die Untersuchungen dieses Werkes sind geeignet, insonderheit die formale Entfaltung des Interesses aufzuklären. Nach dieser Bemerkung wollen wir nunmehr die wichtigsten Resultate der auf das Interesse des Kindes sich beziehenden Untersuchungen aus der Literatur betrachten.

Beiträge über das Interesse im ersten Lebensalter finden wir bereits bei Preyer ¹⁾. Jedoch Preyer unterscheidet die Lustgefühle des Kindes nicht vom Interesse, er deutet aber gesondert jene Lustgefühle an, welche nichts anderes als bloße organische Empfindungen sind und dann jene, welche auch schon vermittels einer Funktion der Aufmerksamkeit stattfinden.

Mit dem Interesse der ersten drei Lebensjahre des Kindes befaßt sich eingehend Shinn; zu deren Beobachtungen wir später noch zurückkehren.

Der Untersuchung des Interesses von erwachsenen Kindern haben sich zumeist die amerikanischen Pädologen gewidmet. Die hierher gehörenden Prüfungen gibt zusammengefaßt eine Artikelserie von Viktor Lowinsky, welche im VI. Jahrgang der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie unter den Titel „Neue amerikanische Arbeiten auf dem Gebiete der Kinderpsychologie“ (Vergl. die Blätter 1—33 und 222—254) erschienen ist. Unter diesen Studien sind die Prüfungen von C. Burk die wichtigsten ²⁾. Er hat nach der Fragebogenmethode den Sammeltrieb von 607 Knaben und ebensoviel Mädchen im Alter von 6—17 Jahren untersucht. Burk unterscheidet in der Entwicklung der Sammeltriebe drei Stufen. In der Sammlung der 3—8-jährigen äußert sich der reine Sammeltrieb. Die Hauptsache ist in dieser Zeit die Freude Eigentum zu erwerben, also die Freude an der Tätigkeit selbst.

In dem Alter von 8—12 Jahren ist die Lust des Kindes am Sammeln

1) W. Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig. Th. Griebens Verlag. 1890. III. Aufl. S. 110, Lustgefühle.

2) Der Sammeltrieb der Kinder. Pedagogical Seminary. Jhg. VII. S. 179.

zumeist auf Spiele und Naturdinge gerichtet. Am Ende dieses Alters geht der Instinkt der bloßen Tätigkeit über in die Sucht Besitz zu erwerben.

Im Alter von 12—18 Jahren sinkt das Interesse der Kinder für die Natur; jedoch es steigert sich das Interesse den sozialen Verhältnissen gegenüber. Freundschaft und andere Umstände werden maßgebend für die Qualität der Dinge beim Sammeln. Das Interesse für Literatur und Kunst ist gar häufig der Jungbrunnen zur Sammlung, jedoch das wissenschaftliche Interesse zeigt sich auch auf dieser Altersstufe noch nicht ausgeprägt.

Für die Entfaltung des kindlichen Interesses bieten wertvolle Daten die Ergebnisse jener Untersuchungen, welche T. R. Croswell in Worcester (Massachusetts) über die Ergötzungen von 4000 Kindern angestellt hat¹⁾. Die Prüfungen erstreckten sich auf Kinder jeden Alters von der Volksschule bis hinauf zur Universität. Die Resultate stimmen in vielem mit denen von Burk überein. Da er die Frage auf breiterer Grundlage behandelte, beleuchten auch die Resultate von mehr Gesichtspunkten die Natur des Interesses als die von Burk.

Vom 6.—9. Jahre steht bestimmtes Spielzeug im Mittelpunkte des kindlichen Interesses.

Vom 9.—13. Jahre aber möchten die Kinder mit solchen Spielen die Zeit verbringen, welche dem ganzen Körper viel freie Betätigung gewähren.

Vom 14. Jahre aufwärts überwiegt der Schöpfungstrieb das körperliche Leben, und um so häufiger werden die zu gemeinsamen Zwecken hinzielenden gemeinschaftlichen Betätigungen.

Er prüfte auch den formalen Wert der Spiele und fand, daß vom 6.—10. Jahre die Kinderspiele schlechtweg symbolisch bewertet werden; während in der folgenden Zeit die Spiele immer mehr durch die bewußte Nachahmung der wirklichen Verhältnisse gekennzeichnet werden. Im Alter von 12—16 Jahren gestalten sich die Lieblingsspiele immer stärker zu einem ausgeprägten Wetteifer.

Daß in den Mittelpunkt des Interesses die gesellschaftliche Stellung erst zur Zeit der Pubertät oder unmittelbar vorher gelangt, dies wurde außer von Croswell und Burk, auch von E. Barnes bestätigt. Er hat behufs Ergründung der Ideale des Kindes 2100 Londoner Kinder untersucht, die auf die folgende Frage: „Wem wärest du gerne ähnlich, und warum?“ schriftlich antworteten²⁾. Er fand, daß

1) T. R. Croswell: Die Ergötzungen der Kinder. Worcester, The Pedagogical Seminary. Jhg. VII. S. 314.

2) E. Barnes: Die Ideale des Kindes. The Pädagogical Seminary. Jhg. VII. Heft 1.

die ungefähr 8 Jahre alten Kinder ihre Ideale der allernächsten Umgebung, dem Elternhaus, der Schule oder den Nachbarn entnehmen. Mit der Zeit wählen sie ihre Ideale stufenweise unter den Großen der Gesellschaft, Politik und Geschichte.

Die Behauptungen Croswells, daß das Interesse des Kindes in jüngeren Jahren von der körperlichen Tätigkeit geleitet, aber erst im vorgerückten Alter durch die geistigen Kräfte verdrängt wird, bezeugen gleichfalls die Prüfungen der deutschen Forscher. M. Lobsien prüfte die Ideale der Kinder an 500 großstädtischen Volksschülern, laut der Fragebogenmethode. Außer den geschichtlichen, biblischen Idealen, den beliebten Spielen und Lesestücken fragte man die Kinder, welche Schulgegenstände sie gern haben. Man erfuhr, daß der Knaben liebster Lehrgegenstand auf allen vier Stufen Turnen und auf den drei niederen Stufen Zeichnen, der der Mädchen wiederum auf allen vier Stufen Handarbeit gewesen ist ¹⁾.

Die Aussagen der kindlichen Ideale in den Schulgegenständen hat William Stern noch eingehender geprüft und zwar nicht nur an Volksschülern, sondern an den Zöglingen einer höheren Mädchenschule und Lehrerbildungsanstalt, also an reiferen Kindern; die Zöglinge der Volksschule gehörten der Großstadt, der Provinz und dem Lande an. Die Frage, auf welche die Kinder antworteten, war eine zwiefache. Welchen Gegenstand liebst du am meisten? (Positiver Wert) Zweitens: „Welchen Gegenstand liebst du am wenigsten?“ (Negativer Wert) Die Resultate von Sterns Untersuchungen (an Volksschulkindern vollzogen) stimmen mit denen von Lobsien überein.

Die beliebtesten Gegenstände der Knaben-Volksschulen waren: Turnen (28 % der Kinder) und Zeichnen (23 %), auf viel niedriger Stufe aber doch unter den theoretischen Gegenständen stand an erster Stelle Geschichte (14.5 %). Unter den nicht beliebten Gegenständen war zuerst die deutsche Sprache (Lesen und Grammatik) (26 %) und Chemie (25 %).

Der beliebteste Gegenstand der Mädchen war Handarbeit (32 %), mit dem kein anderer Gegenstand zu wetteifern vermochte. In weiter Entfernung folgten erst Zeichnen (10 %) und Schreiben (7.25 %); in reichlichem Maß unbeliebt war die deutsche Sprache (31 %), dann kam, doch mit viel günstigerem Wert Geometrie (12.25 %). In den höheren Töchterschulen liebten am meisten die Zöglinge die deutsche Sprache (Literatur) (26 %); nur weit hinterher folgte Turnen nach (14.5 %) und der am wenigsten beliebte Gegenstand war Physik (27 %).

1) M. Lobsien: Kinderideale. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Jhg. V. S. 323. Berlin, H. Walther.

Die beliebtesten Gegenstände der Präparanden waren Erziehungslehre (30 %) und ebenfalls deutsche Literatur (28.5 %) die am wenigsten beliebten Gegenstände waren Geometrie (10.5 %) und Handarbeit (9 %) und Zeichnen (9 %), welche beiden letzteren kein einziger Schüler liebte.

Diese Daten bezeugen sonder Zweifel, daß im jüngeren Alter die physischen Beschäftigungen das Interesse des Kindes fesseln, im reiferen Alter aber ihr Wert ansehnlich nachläßt und die geistige Triebbarkeit anregenden Einwirkungen beginnen den Kindern interessant zu erscheinen.

Auch bei uns in Ungarn wurden einzelne den Lobsien'schen und Stern'schen ähnliche Prüfungen ausgeführt. So hat eine Lehrerin Irene Farkas in einer Kommunalschule zu Budapest in der II. Knabenklasse, der II. Mädchenklasse und III. Knabenklasse folgende 2 Fragen gestellt: „Welchen Gegenstand habt ihr am liebsten und warum?“ „Welchen Gegenstand liebt ihr am wenigsten und warum?“ Das gewonnene Ergebnis der Antworten lautet gleich den Daten von W. Stern.

In der II. Knabenklasse erhielt sie auf die Frage: welchen Gegenstand habt ihr am liebsten? 43 Antworten; wovon 31 Antworten entfielen auf Turnen, 4 auf Zeichnen, die übrigen 8 Antworten verteilten sich auf die sonstigen Gegenstände. Auf die zweite Frage: welchen Gegenstand liebt ihr am wenigsten? erhielt sie 48 Antworten, davon entfielen die meisten auf Sprachlehre: 12, auf Orthographie: 9 (welche Antipathie größtenteils gleichfalls zu ungunsten der Grammatik zuzuschreiben ist), ebenfalls 9 auf Rechnen und 7 auf Lesen, 11 Antworten haben sich wiederum auf die übrigen 5 Gegenstände verteilt.

Interessant ist es, daß die Antworten der II. Mädchenklasse in manchem abweichen von denen der Knaben; doch auch aus denen ließ sich die Vorliebe für physische Arbeiten und die Abneigung gegen abstrakte logische Beschäftigungen erkennen. In dieser Klasse erhielt sie auf die Frage: welchen Gegenstand liebst du am meisten und warum? 38 Antworten; wovon 14 auf Handarbeit, 6 auf Turnen, 6 auf Religion (weil der Herr Ehrwürden sehr gut ist), 4 auf Lesen kamen, die andern 8 Antworten zerfielen auf 4 Gegenstände. Auf die zweite Frage: welchen Gegenstand liebt ihr am wenigsten und warum? stimmten unter 29 Antworten gegen das Lesen die Mehrheit 14 (zumeist weil es langweilig ist), für Rechnen 6, für Denk- und Sprachübungen 4, die übrigen 5 Antworten verteilten sich auf 4 Gegenstände.

Die Daten der III. Knabenklasse stimmten ihrem Wesen nach überein mit denen der II. Knabenklasse. Auf die Frage: welchen Gegenstand habt ihr am liebsten und warum? liefen 40 Antworten ein, wovon 24 auf Turnen entfielen, 5 auf Religion, die andern 11 Antworten kamen auf 6 Gegenstände. Auf die Frage: welchen Gegenstand habt ihr am

wenigsten lieb und warum? liefen 47 Antworten ein; auch diesmal stimmte die Mehrheit gegen das Lesen: 9, gegen die Sprachlehre auch 9, gegen Geographie 7 (weil sie die Landkarte nicht sehen), 6 gegen Rechnen, 6 gegen Singen (weil man sehr schreien muß, es schmerzt mich der Kopf davon), die andern 10 Antworten verteilten sich unter 5 Gegenständen.

Julius Ujlaky legte der 6. Knabenklasse einer Kommunalschule folgende Frage vor: welchen Gegenstand liebt ihr am meisten? die Antworten der 11—12-jährigen Knaben weichen wesentlich von denen der Kinder der II. und III. Klasse ab. Die Meisten, 34, gaben ihre Stimme für Physik ab, 19 für Naturgeschichte, ebenfalls 19 für Historik, 8 für Turnen, 6 für Lesen, 5 für Geographie, die übrigen 8 Antworten teilten sich unter 4 Gegenständen ¹⁾.

Über die Datensammlung, welche die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung betreffs dieses Themas begonnen, wird eingangs ausführlich berichtet. Die bis jetzt zusammengebrachten 40000 Daten harren noch der Aufarbeitung. Ein geringer Teil der 40000 Daten ist aber bereits bearbeitet erschienen. Die Daten der staatlichen, der röm.-kat. und isr. Volksschulen in den Klassen 2—6 wie auch die der Knabenbürgerschule und des Staatsgymnasiums zu Szolnek durcharbeitete Gymnasialprofessor Dr. Ladisl. Nógrády. Die Daten der dortigen Staats-Mädchenbürgerschule Lehrerin Lucie Wéla, die in den Volksschulklassen 2—5 zu Daruvár Karl Ballai, die der Staatselementarschulklassen 2—4 Hugó Büchler. Unter denen erwähnen wir besonders die Szolnoker, von Dr. L. Nógrády ausgeführt, weil diese sich auf Volks-, Bürgerschulen und Gymnasium erstrecken ²⁾. Unter dieser Datensammlung wollen wir in erster Reihe die Antworten auf die Fragen I. und II. hierherstellen: welchen Lehrgegenstand habt ihr am meisten lieb, und welchen Lehrgegenstand habt ihr am wenigsten lieb? Das Ergebnis ist eher negativ, als positiv. Die Beiträge von Nógrády weichen von den reichsdeutschen (Lobsien, Stern) ab und kann man auch davon hinsichtlich der Entwicklung des kindlichen Interesses bestimmte allgemeine Leitsätze nicht feststellen.

Der Lieblingsgegenstand der (8—12-jährigen) Elementarschüler ist: Historik 26.3%. In diesem Interesse dürfte allerdings die die Erzählung begleitende Beweglichkeit und die patriotische Begeisterung

1) J. Ujlaky: Einige Beiträge zur Lehre vom Interesse des Kindes. Das Kind. Jhg. I. Nr. 5. Bpest.

2) Dr. L. Nógrády: Wofür sich Kinder interessieren. Das Kind, Organ der Ung. Ges. für Kinderf. Jhg. II. S. 44—56, 1908.

eine Hauptrolle spielen. In der Elementarschule steht an zweiter Stelle ungarisch Lesen (Behandlung der Lesestücke) 7%. Der Bürgerschüler (10—14-jährigen) Lieblingsgegenstand ist die Religion (16.3%) was eine richtige Methode bekundet, doch gleich hernach folgt Historik 16%. Die Gymnasiasten (10—18-jährige) bezeichnen als ihren Lieblingsgegenstand die Naturgeschichte 23%, hernach wiederum Historik 18%. Demnach beherrscht Historik das Interesse der Schullugend, von der Elementarschule angefangen bis zum Ende des Gymnasiums. Bemerkt sei, daß Naturgeschichte nicht nur von den Gymnasiasten, sondern auch von den Zöglingen der Bürgerschulen geliebt wird, 7%. Daß aus den gewonnenen Beiträgen nur mit äußerst geringer Sicherheit Schlüsse für die Psychogenese zu ziehen seien, beweist eben die auf Historie und Religion bezügliche Detaillierung, wonach die Daten einander widersprechen. In den untersuchten Elementarschulen wird in der einen Historik von 61% Knaben am meisten geliebt, in der andern von 18%, in der dritten 0%. Denselben Fall ward man gewahr betreffend die Religion. In der einen Elementarschule (röm.-kat.) wird Religion von 10% der Knaben am meisten geliebt; in der zweiten (Staats) Schule von 10% nicht geliebt; in der dritten (isr.) von 62% gleichfalls nicht geliebt. Zweifelsohne, daß beim Zustandebringen dieser Interessen die Methode, die Individualität des Lehrers, sowie das Lehrbuch einen Einfluß ausüben.

Was die zweite Frage anlangt: welchen Gegenstand liebt ihr am wenigsten? so vermögen die darauf erhaltenen Antworten ebenfalls keine allgemeinen Leitsätze zu liefern. In der Elementarschule gab sich der Widerwille besonders gegen einen abstrakten und einen konkreten Gegenstand kund. Ungarische Grammatik haben 7% der Kinder am wenigsten gern, und Zeichnen 6% der Kinder. In der Bürgerschule bekundete sich die Antipathie gleichfalls nach verschiedenen Richtungen hin, insofern 7% deutsche Sprache nicht liebten, 6.5% Singen, 5.5% Zeichnen. Im Gymnasium liebt die Mehrheit die deutsche Sprache nicht 12.9%, ebensoviel Griechisch 12% und Latein 2.7%. Hier fällt die Aversion gegen die fremden Sprachen auf, was wieder aus der unrichtigen Methode stammt. Die in Ungarn veröffentlichten Beiträge sprechen dafür, daß die auf die obigen 2 Fragen bezug habenden Datensammlungen (welchen Lehrgegenstand liebt ihr am meisten, welchen am wenigsten?) nicht so sehr psychogenetische als pädagogische Fragen sind, und sobald wir diesen Zweig der Sammelmethode aus pädagogischem Gesichtspunkt anwenden und auseinandersetzen, werden wir auch sicher zu allgemeinen Schlußfolgerungen gelangen.

Unter den anderen Fragen der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung scheinen von den bis jetzt angezeigten Daten gleichfalls nur pädagogischen Wert folgende zu haben: Womit beschäftigt ihr euch zu Hause am liebsten? Womit beschäftigt ihr euch zu Hause am wenigsten gern? Was möchtest du werden? Demgegenüber kann man mannigfache Schlüsse ziehen auf die Seelenentwicklung von den auf folgende Fragen gegebenen Antworten: Welches ist eure liebste Lektüre? Für die Psychogenesis haben unter diesen Daten zwei Resultate Bedeutung. Daß eine, daß das Interesse für Märchen mit dem Rückgang des Alters fortwährend wächst und mit dem Aufstieg dessen abnimmt. Bei den Elementarschülern (8—12-jährigen) sind 25.5%, die Märchen am meisten lieben, unter den Bürgerschülern (10—14-jährigen) sind schon nur 14.5% und den Gymnasiasten (10—18-jährigen) nur noch 5.4%. Die andere beachtenswerte Tatsache, die aus den Beiträgen Nógrády's zu verzeichnen ist, ist die, daß der Kinder Interesse für Verse mit dem Alter nachläßt. In der Elementarschule (8—12-jähr.) lieben am meisten 4.3% Verse, in der Bürgerschule mehr nur 1% und unter den Gymnasialschülern nur 0.3%. Weiter ist aus kinderpsychologischem Gesichtspunkte der Beachtung wert, daß die Lieblingsschriftsteller auch der erwachsenen Jugendlichen, die als Erzähler vermöge ihrer lebhaften Phantasie hervorrangen, folgende sind: 15.6% für Jókai und 13.2% für Verne. (Beide Daten gelten für die Gymnasiasten.) Die Kinder so die kleinen wie die großen lieben durchweg die historischen Lektüren, 24% der Gesamtheit, hingegen für Reisebeschreibungen stimmte nur 3% der Schüler.

Eine wichtige Frage ist von psychologischem Standpunkt aus diese: Wem möchtest du ähnlich sein? Wem wolltest du nicht ähnlich sein? In der mehrmals zitierten Abhandlung von Nógrády sind nur die Antworten auf die erste Frage bearbeitet. Diese beleuchten die Entfaltung des gesellschaftlichen Sinnes der Kinder. Laut den Beiträgen Nógrády's sind die sozialen Sympathien des Kindes im frühen Alter ans Familienleben geknüpft. Je kleiner das Kind, um so eher holt es seine Ideale aus der Familie. Nach Nógrády zerfällt das Mitgefühl für die familiäre Umgebung (Vater, Mutter, Geschwister, Verwandten, Mitschüler) unter den Schülern folgendermaßen: Die Zöglinge der Elementarschule (8—12-jähr.) benannten 55.9% ihr Ideal aus Familienkreisen, die Bürgerschulen (10—14-jähr.) 37.2% und die Gymnasiasten bloß 11.2%.

Hingegen ist das Interesse für Helden des öffentlichen Lebens (geschichtliche Schriftsteller, Künstler, Erfinder, gegenwärtige Politiker) die Charaktereigenschaft der heranwachsenden Jugend. Nach Nógrády

Daten entnahm den Gegenstand des Interesses aus den öffentlichen Leben nur 4 % der Elementarknabenschule, 27.6 % der die Bürgerschule Besuchenden und 63.7 % der Gymnasiasten. Diese Daten zeigen augenscheinlich die Umwandlung der Entwicklung. Zu bemerken ist, daß das Interesse für die Person des Lehrers ganz abgesondert beurteilt werden müsse. Dieses Interesse ist bei den Knaben der Elementarschule nur 10 %, den Bürgerlisten 9.6 % und den Gymnasiasten 8 %. Wie es scheint, wächst also die Richtung des Interesses mit dem Alter, das sympathische Interesse für die Person des Lehrers gehört zur Gruppe des öffentlichen Lebens.

Eine bemerkenswerte Erscheinung ist, daß das Interesse für vermittels der Phantasie geweckte abstrakte Figuren (Gott, Engel, Fee, König, Baron, Herzog, Pfarrer, Detektiv, glücklicher Mensch, kluger Mensch, guter Mensch, ehrenhafter Mensch, Luftschiff) eher eine Eigentümlichkeit des jungen Alters, als des erwachsenen ist. Nach den Beiträgen von Nógrády interessierten sich dafür unter den Knaben der Elementarschule 23.72 %, der Bürgerschüler 10.4 % und der Gymnasiasten 5.2 %. Diese Erscheinung läßt sich so erklären, daß im Alter von 8—14 Jahren das außerhalb des familiären Lebens sich verbreitende soziale Interesse der Kinder derartige Phantasiegestalten bestimmt. Das im heranwachsenden Alter vorkommende Interesse für Gestalten des öffentlichen Lebens wird ja ebenfalls mittels der Phantasie erzeugt.

Ein charakteristischer Zug des Kindes ist noch das soziale Interesse für Tiere. Laut den Daten von Nógrády wählten 5.8 % Knaben der Elementarschule ihre Ideale aus dem Kreise der Tiere (Hahn, Vogel, Katze, Esel), hingegen unter den Schülern der Bürgerschule und des Gymnasiums fand sich kein einziger solcher Fall. Dieses Interesse der 8—10-jährigen Kinder ist ein Überrest des kleinsten- oder des Alters von 3—7 Jahren.

Zusammenfassung: Auf Grund der angeführten Untersuchungen kann man im Objekt des Interesses der Kinder folgende Stufen bestimmen:

1. Interesse für Spielsachen;
2. Interesse für die Dinge der Natur;
3. Interesse für Gestalten aus dem gesellschaftlichen Leben.

Hinsichtlich der formalen Entwicklung des Interesses können kraft obiger Prüfungen zwei Hauptzeitalter unterschieden werden, und zwar:

1. Derjenige Zeitabschnitt, wo im Mittelpunkt des Interesses die körperliche Tätigkeit und deren Gegenstände stehen.
2. Derjenige Zeitabschnitt, wo das Interesse von geistigen Betätigungen und deren Gegenständen gelenkt wird.

In dem früher zitierten Werke ¹⁾ von Claparède werden folgende Zeitabschnitte unterschieden:

I. Periode der Kenntnisan eignung (*stade d' acquisition, d' expérimentation*) welche wieder in mehrere Unterzeitabschnitte zerfällt.

1. Zeitabschnitt des wahrnehmenden Interesses (*intérêt perceptif*), welches im ersten Lebensjahre andauert.

2. Zeitabschnitt des sprachlichen Interesses, welches die Kinder zur Aneignung des Sprechens anregt. Es dauert während des 2. und 3. Jahres.

3. Zeitabschnitt des allgemeinen Interesses (*intérêt général*), welches sich in der Neugierde äußert, weshalb dieses Alter auch als die Zeit der Fragestellungen benannt wird. Es währt vom 3.—7. Jahre.

4. Zeitabschnitt des besonderen und objektiven Interesses (*intérêt speciel et objectif*). In diesem Alter sondert sich das Interesse der Kinder für gewisse Dinge, gewinnt konkreten Inhalt. Hierher gehört das Interesse für Puppenspiel, die Interessen für Sammelleidenschaft, weiter für einzelne menschliche Beschäftigungen, Jagd, Hirtenleben, Landwirtschaft, Handel. Diese Zeit erstreckt sich vom 7.—12. Jahre.

II. Die zweite große Periode in der Entwicklung des Interesses ist das Alter der Organisation und der Bewertung (*stade d' organisation, d' évolution*). Während dieses Zeitraumes gedeiht das Interesse des Gemüts, der Sittlichkeit, das gesellschaftliche und geschlechtliche. Es dauert vom 12.—18. Lebensjahre an.

III. Die dritte große Periode ist das Alter der Schöpfungen (*stade de la production*). Das ist die Zeit der Arbeit. Die verschiedenen Interessen sind dann einem Hauptinteresse untergeordnet, welches entweder irgend eine Idee oder die Lebensunterhaltung vertritt. Dies ist das Interesse des erwachsenen Alters.

Diese Einteilung umfaßt sehr vieles. Es wohnt ihr nicht nur die formale, sondern auch die objektive Entwicklung des Interesses, ja sogar die Entwicklung des gesamten Menscheinges in. Demgegenüber wird die Entwicklung des folgenden Kapitels die formale Ausgestaltung des Interesses allein zur Grundlage nehmen. Und dies nicht nur deshalb, weil Verfasser dieses Werkes die formalen Verhältnisse des Interesses zum Gegenstand seiner Studie gemacht hat, sondern weil nur die formalen Verhältnisse klar und zuverlässig den Grund zu den Entwicklungsstufen festzulegen vermögen. Das Interesse für Objekte bildet eine unsichere Grundlage zu den Entwicklungsstufen, denn obzwar es vorzuziehen pflegt, daß das Interesse sich für einzelne Dinge bis zum Schluß

1) Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*. Genève. Libraire Kündig. 1809, II. Aufl. S. 159.

aller Zeitabschnitte aufrecht erhält, unterliegt die Richtung des Interesses den Dingen gegenüber in manchen Abschnitten einer Veränderung.

Stufen der Entwicklung des Interesses. Obwohl im vorhergehenden Kapitel die genetischen Abstufungen: die körperliche Tätigkeit und die geistige Betätigung die zwei Hauptperioden der Entwicklung des Interesses bereits bestimmten, gibt diese Einteilung dennoch keine ausführliche Aufklärung über die Entwicklung und insonderheit die Faktoren der Entwicklung. Diese Ergebnisse können nur zur Grundlage dienen für weitere Prüfungen, sie machen sie nicht überflüssig: bedürfen einer Ergänzung und Verbesserung.

Im Folgenden versuchte ich die Abstufungen der Entwicklung des Interesses und vorwiegend die ihrer formalen Natur zusammenzufügen. Als Grundlage der Zusammenstellung dienten mir meine eigenen Untersuchungen mit Ausnahme der ersten Stufe (das sinnliche Interesse), deren Ereignisse ich dem Buche Shinn's entlehnt habe ¹⁾.

Diejenigen Prüfungen dienten zur Zusammenstellung, welche ich an einem Knaben (meinem Neffen) von seinem fünfundeinhalbten Jahre angefangen bis zu seinem zehneinhalbten Jahre und an dessen Schwester (meiner Nichte) von ihrem dreieinhalbten Jahre bis zum achteinhalbten Jahre in Gödöllö von 1903—1906 anstellte. Eine Fortsetzung erfolgte von 1908—1910, also mit einer zweijährigen Pause an dem Knaben bis zu seinem vierzeheinhalbten Jahre und dem Mädchen bis zu seinem zwölfundeinhalbten Jahre. Die zweijährige Unterbrechung verursachte das unerwartete Hinscheiden der jungen Mutter der Kinder, sowie dann auch eine gefährliche Krankheit des Verfassers des Buches.

Dieses Werk hatte in der ungarischen Ausgabe nur die Beobachtungen des ersten Zyklus 1902—1906 bearbeitet. Die deutsche Ausgabe aber enthält auch die Beobachtungen der letzten zwei Jahre. Ich habe diese beiden Kinder nach jeder Richtung hin mit vollster Aufmerksamkeit verfolgt und alle meine Beobachtungen pünktlich aufnotiert. Behufs Beobachtung der Entwicklung des Interesses führte ich den Knaben seit seinem fünfundeinhalbten Jahre in jedem Jahre:

in eine Schmiede (dreimal),
in eine Tenne zum Dreschen (vier- und zweimal),
zur Nußlese (alljährlich),
zur Ernte (drei- und einmal).

Hier muß ich bemerken, daß die Kinder nur mit mir sie zu besichtigenden Gelegenheit hatten. Das Mädchen habe ich nur in den letzten

¹⁾ Shinn: Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. Langensalza 1900. F. S. L. Greßler.

3 und 2 Jahren mitgenommen. Manchmal haben sich auch einige Kinder desselben Alters uns angeschlossen, um mit uns den experimentellen Ausflügen beizuwohnen.

Das Verhalten der Kinder habe ich hauptsächlich aus zwei Gesichtspunkten beobachtet:

Die Äußerung ihrer Aufmerksamkeit (ihr passives Interesse).

Ihre körperliche Tätigkeit (ihr aktives Interesse). Es sei hinzugefügt, daß die beobachteten zwei Kinder sowohl physisch als psychisch intakt und gesund sind, und ihre körperliche Beschaffenheit sehr kräftig ist.

Meine zielbewußten Prüfungen habe ich eine lange Zeit hindurch noch an drei Kindern unternommen und mit zufälligen anderen Beobachtungen zusammengefügt, wonach ich folgende Abstufungen der Entwicklung des Interesses festgestellt habe:

1. das sinnliche Interesse;
2. das subjektive Interesse;
3. das objektive Interesse;
4. das ständige Interesse;
5. das logische Interesse.

1. Das sinnliche Interesse ¹⁾.

In den ersten Monaten des kindlichen Lebens meldet sich bereits ganz entschieden das Gefühl des Interesses. Jedoch in den ersten zwei Jahren fesseln vorzüglich die lebhaften Eindrücke die Aufmerksamkeit, solche, die die Sinnesorgane lebhaft und angenehm beschäftigen. Mit der Zeit tritt zwar das Interesse für Dinge auf, doch auch unter denen gefällt nur das, was kraft seiner Eigenschaften die Sinnesorgane lebhaft reizt.

Die Entfaltung des Interesses beim Säugling charakterisiert zumeist das Erwachen des Interesses des Sehens.

Die Aufmerksamkeit zeigte sich schon am 25. Tage. Die Aufmerksamkeit wurde in den ersten drei Monaten von Lächeln, Plappern, raschen Atmen und Haschen begleitet. Im fünften Monat begann es sich umzusehen durch drehen des Kopfes, was von hochgradigen Affekten, Überraschung, Verwunderung begleitet war. Im sechsten Monate konnte man das Strecken und im siebenten das Greifen nach

1) Shinns mehrfach zitiertes Buch befaßt sich in folgenden Kapiteln mit dem Interesse des Kindes: Das Interesse des Gesichts; S. 119, 152. Interesse für Bilder; S. 180. Interesse des Gehörs; S. 191. Interesse des Tastens; S. 211. Interesse des Schmerzes; S. 225. Interesse des Geschmacks; S. 251. Interesse des Geruchs; S. 266. Aus denen stellte ich dieses Kapitel zusammen. Es ist zu bemerken, daß Shinn die Entwicklung ihres Neffen sehr ausführlich beschreibt.

Dingen wahrnehmen. Im zweiten Jahre tritt die Neugierde auf, das Kind prüfte selbstbewußt die Dinge und hub an, sich mit ihnen selbsttätig zu beschäftigen.

Was den Gegenstand des Interesses betrifft, so unterstützten anfangs der Schimmer, der Sonnenschein, der Schein von Sachen, ihr Glanz, sowie lebhaftes Farben das Interesse. Erst im fünften Monat beginnt das Kind für Dinge sich zu interessieren und zwar für solche, die sich bewegten. Im zweiten halben Jahr trat das Interesse für Tiere, sodann später für Naturerscheinungen (für vom Wind bewegte Bäume, deren beleuchtetes Laub, den Schaum des Meeres) auf.

Das Gehör. Für Töne erwachte das Interesse bedeutend später als für Lichteindrücke. Das Kind begann erst im siebten Monate auf plötzlichen Lärm aufzupassen, doch unverkennbar zeigte sich erst im sechsten Monat bei ihm das Interesse für Klänge, als es schon zu stammeln begann. Damals hat es sich für die eigene Stimme interessiert, und all die Töne, welches es selbst hervorrief, so z. B. das Geläute, das Einanderschlagen der Teller, Trompeten in eine Papierdüte. Im zweiten Jahre erst interessiert das Kind das Geräusch, der Husten oder das Niesen Anderer, und im dritten Jahre die gereimten Worte und die Melodie.

Das Interesse hat sich formal im vierten Monat als Aufmerksamkeit, im fünften als Verwunderung bemerkbar gemacht. Im zweiten selben Jahr ward es beim Trommeln, dem Ticktack und Schlagen der Stehuhr still.

Der Tastsinn. Das Interesse des Tastsinns erwacht ebenfalls spät im Kinde. Im fünften Monate betastete es begierig den eigenen Kopf, das Ohr und Gesicht; im achten Monat bedeckte es sein Haar, doch besonders interessierte es sich für den Bart und Schnurbart des Vaters und Oheims; im zehnten hatte es seine große Freude daran, die Fersen an den Teppich zu reiben. Das Gefühl des Schmerzes konnte schlechthin auf einen Augenblick seine Aufmerksamkeit erregen. Durch einen Kuß wurde jedweder Schmerz gelindert.

Der Geschmack. Das Kind interessierte sich erst im 22. Monate für Eßsachen, besonders für Süßigkeiten.

Das Interesse für Gerüche tauchte unter allen Eindrücken am spätesten auf. Erst im dritten Jahre wahrte man zuerst am Kinde, daß es die Blumen mit Vergnügen riecht.

Shinn leitet aus ihren Beobachtungen den wahrscheinlichen Leitsatz ab, daß im Interesse des Kindes vom Beginn an höhere Sinne (das Gesicht und das Gehör) die Führung haben. Den Hunger ausgeschlossen, wirkten die niedrigen Empfindungen niemals so stetig auf das Kind, wie auf den Erwachsenen.

2. Stufe des subjektiven Interesses.

Nach dem zweiten Jahre nimmt im Kinde das Interesse für die Qualität der rein sinnlichen Eindrücke ab und hinfort interessiert es sich immer mehr für die Dinge selbst.

Bis zu einem gewissen Alter ist es charakteristisch, daß das Kind für Dinge nicht seiner Merkmale halber sich interessiert, sondern vermöge des Verhältnisses, in welchem dieselben Dinge zu den subjektiven Zuständen des Selbstbewußtseins des Kindes stehen. Die Bewertung der Dinge geht im Kinde nicht von ihrer Natur, vielmehr aus der Subjektivität seiner Person aus. Schon bei einem neun Monate alten Kinde erfahren wir, daß ihm die geschenkte Peitsche nicht etwa deshalb gefällt, weil es damit hauen und knallen, sondern weil es sie in den Mund nehmen und saugen könne. Später, wenn die geistigen Motive des Interesses einwirken, gefällt ihm ein Holzseil nicht weil er zum Heizen, sondern als Spielzeug dient. Um die natürliche Bedeutung der Maisseide kümmert es sich gar wenig, sondern um die Möglichkeit damit Krämer zu spielen oder Haare für die Puppe daraus zu verfertigen. Dieses entschiedene subjektive Kennzeichen des Interesses verweilt beiläufig bis zum siebenten Jahre.

Infolge dieser Subjektivität ist es bis zum Ende dieses Zeitabschnittes, doch vornehmlich in den ersten Jahren beim Kinde in seinen Bewertungen maßgebend, wie weit ein Ding seine Selbsttätigkeit zu befriedigen im stande ist. Als ich meinen kleinen Neffen zu fünfundeinhalb Jahren das erste mal in die Schmiede brachte, interessierte ihn nichts anderes, wie ein Hammer, mit dem er die Eisenabfälle schlug, und dadurch seine Kraft üben durfte, hingegen wurde in der Werkstätte gerade an einem interessanten Wagenband gearbeitet. In der Tenne wieder, wo man mit drei Pferden drusch, kümmerte er sich allein um die Strohtriste, wo er Burzelbäume schießen durfte. Angesichts der großangelegten Arbeit der Ernte interessierte ihn bloß eine Fasanenfeder, welche am Hute eines Mähers prangte, was wiederum seinen Grund darin findet, daß er zur selben Zeit Federn leidenschaftlich sammelte. Am Bahnhofe eines Provinzialstädtchens, wo anläßlich eines patriotischen Feiertags eine große Menschenmenge den zu einlaufenden Zug erwartete, interessierten ein zweiundeinhalb Jahre altes Knäblein lediglich die Eisenbahnstation und auch die nur deshalb, weil er dortselbst das Springen üben konnte. Dergleichen sehen wir beim Schemel oder der Stiege, die das Kind nur soweit interessieren, als es davon herabspringen; der Zaun und der Baum wieder darum, weil er auf ihnen herumklettern könne.

Von der Zeit angefangen, wo eine auffallende geistige Kraft die

umherschweifende Einbildungskraft des Kindes stürmisch zu arbeiten beginnt, schätzt es dann nur so weit die Gegenstände, als dieselben seine Phantasie zu beschäftigen vermögen. Letztere manifestiert sich als eine innere Tätigkeit höheren Ranges und als ein ebenso kraftvoller Faktor des Interesses, wie die äußere Tätigkeit. Die Spiele des Kindes dienen täglich zum vielfachen beweisenden Exempel des interesseweckenden Einflusses des Einbildungsvermögens. Nicht deshalb legt das Kind den Stühlen einen Wert bei, weil man darauf sitzen kann, sondern weil sie sich zu einem Eisenbahnzug eignen. Ebensowenig denkt das Kind am aufgeworfenen Sandhaufen an dessen Zweck für die Herstellung des Mörtels, sondern allein daran, daß daraus mannigfache Bauwerke gemacht werden können. Die phantastisch vollbrachte Handlung ist dem Kinde so wertvoll, wie die wirkliche. Das Kind vermag sich während des Essens derart zu zerstreuen, daß es mit den Fingern das Tischtuch zupft und die Finger zum Munde führt als würde es essen, wie dies meine vier und einhalbjährige Nichte getan hat. Dasselbe Mädchen hatte zu sechs und einhalb Jahren solchergestalt die Rolle eines Stubenmädchens gespielt, daß es das Barttuchlein auf die Stirne legte als wäre es ins Wasser getaucht und rieb damit die Gartenbank so, als hätte sie die Diele gescheuert. Inzwischen wiederholte es, in sich versunken: „Stubenmädchen, schön soll das Zimmer sein! Szeuern, szeuern!“ Diese Illusion hat dem Mädchen großes Vergnügen bereitet. Im Augenblick hat es das Barttuchlein als Spielzeug überaus geschätzt, sonst ist es ihm eine überflüssige Last gewesen. Die mit äußerem Tun zusammengehende innere Beweglichkeit vermag im Kinde solch rege Gefühle hervorzurufen, daß diese Taten auch ohne praktische Resultate imstande sind die Aufmerksamkeit des Kindes zu fesseln.

In diesem Alter zeigt das kindliche Interesse für Dinge und Erscheinungen der Natur subjektive Seiten. Es beruht ganz und gar auf organischen Instinkten, mithin birgt das intensive Interesse des Kindes für gewisse Natursachen, oder Speisen in sich subjektive Motive, so auch die Lust oder den Ekel ihnen gegenüber, was mit dem zweiten Jahre einsetzt und während des ganzen Kindesalters verweilt. Unzählige male taucht beim Kinde die Frage auf, von irgendwelchem Dinge der Natur, wäre es gut zu essen oder nicht gut?

Doch für solche Naturereignisse, bei denen diese Frage nicht am Platze wäre, vermag nur dann im Kinde ein Interesse aufzukommen, wenn es diese Ereignisse zu seinen Gefühlen in ein Verhältnis bringen kann. Je mehr verwandte Züge das Kind zwischen der Außenlage und seiner Gefühlswelt auffinden kann, desto lebhafter ist sein Interesse, und es ist dann vollkommen, wenn die Projektion der Gefühle auf äußere

Erscheinungen hinzielt, wozu freilich schon die Funktion der Phantasie notwendig ist. Meine kleine Nichte hat in ihrem Alter von dreieinhalb Jahren einmal im Garten um 6 Uhr abends arbeitende Ameisen erblickt, da hockte sie sich zu ihnen nieder, verfolgte mit großer Teilnahme jede ihrer Bewegungen und führte dazu ein solches Gespräch: „Nun ist's Abend, Abend, sie bleiben nicht draußen. Sie flüchten nachhause die Armen. Die Wölfe werden sie aufessen!“ „Diese ist noch klein, diese kann noch nicht auf der Treppe hinuntergehen“. Nachgerade wollte sie mittels ihrer Fingerchen die Öffnung des Ameisennestes breiter machen, schließlich hat sie das Loch verstopft. Von einer unter Erdschollen geflüchteten Ameise glaubte sie, sie spielt Versteck mit ihr. Mit aller Gewalt wollte sie sich ihrer bemächtigen und schrie dabei: „Schelm, Schelm!“ Das kleine Kind übertrug seine subjektiven Vorstellungen und Gefühle auf die Ameisen, daraus entsprangen die rege Teilnahme und das Interesse. Dasselbe kleine Mädchen hat ein Jahr später auf demselben Platze im Garten die Ameisen wieder gesehen, hat aber ihr Tun nicht mehr einer solchen Teilnahme wie damals gewürdigt. Es zertrat sie hintereinander und schrie inzwischen: „Ich töte sie, ich töte sie!“ „Warum?“ „Weil sie beißen“. Das Interesse hat nunmehr schon eine andere Richtung genommen, worin ein kleiner Teil des objektiven Interesses enthalten war.

Die Ursachen der Ereignisse sucht und faßt das Kind gleichfalls subjektiv auf. Die Begründungen des 3—5 Jahre alten Kindes haben mit diesen Ereignissen selbst eigentlich nichts zu schaffen; sie drücken eher des Kindes subjektive Gefühle aus. Einem fünfjährigen Knaben konnte sein Vater auf gar keine Weise beibringen, warum der Bär auf vier Füßen geht? Nachdem der Vater nach vier annehmbaren Gründen eine weitere Erklärung vorenthielt, deutete der Kleine selber so das Problem: „Weil er schlecht war und bestraft wurde“. Es ist bekannt, daß die Kinder auch die Ursachen personifizieren. Ein dreijähriges Kind konnte die Mutter ebenfalls nicht auf annehmbare Weise überführen „warum in der Donau Wasser ist“. Das Kind selbst hat es sich so erklärt: „Jemand hat sie voll angefüllt“. Ein kleines Mädchen von vier Jahren fragte die Mutter: „Nichtwahr wenn das lebende Brennholz ins Wasser fällt, stirbt es?“ Die berühmte Neugierde des kleinen Kindes ist im entferntesten nicht etwa Wißbegierde, wie es viele meinen, vielmehr eine unwillkürliche Offenbarung seines Instinkts. Falls die Triebe bei ihrem Auftreten keine gänzlich leeren Formen sind, sondern etwas Gehalt haben, so sind sie vollends subjektiver Natur. Später erst ge-
die Instinkte objektiven Inhalt, dies ist ihrer Entwicklung allgemeines
winnen Gesetz.

Bei der Besprechung des Empfindungsinteresses erwähnten wir, daß den Säugling pure Empfindungen interessieren. Das Interesse für pure sinnliche Eindrücke kommt auch im späteren Alter (von 3—6 Jahren) oft vor, doch auf ganz subjektivem Boden. Die Empfindungen nämlich interessieren das Kind auf Grund solcher Verbindungen, welche den Charakter des Schönen haben. Insbesondere interessieren die Kinder die taktmäßigen Abwechslungen der Empfindungseindrücke, die Rhythmen der Töne, Muskelbewegungen und Tastempfindungen. Die regelmäßigen Figuren, der harmonische Wandel der Tonhöhe, ihr Steigen und Senken, sowie gewisse Zusammensetzungen der Melodie und der Farben wirken erst in einem späteren Alter auf das Kind. Bei all den Empfindungszusammensetzungen weckt nicht der objektive Gehalt, sondern die aus den Empfindungsverhältnissen entstandene Gefühlseinwirkung das Interesse. Deshalb gefallen die Gegenstände, weil sie schön und hübsch sind.

In diesem Alter pflegt das Interesse des Kindes in heftigen Gefühlen sich zu äußern, die sehr abwechslungsreich sind, wie Freude, Vergnügen, Mitgefühl, als Gefühle des positiven Interesses, oder auch deren Gegenteil, Schmerz, Furcht, Widerwillen, Ekel, als Gefühle des negativen Interesses. Das Gefühl wird von einer regen äußerlichen Tätigkeit oder Ausdrucksbewegungen, Gesichtsspielen, Lachen, Weinen, Gestikulation, Laufen, Springen begleitet.

Als noch eine besondere Eigentümlichkeit des kindlichen Interesses gilt in diesem Alter die Veränderlichkeit. Mit dem Wandel der äußeren Reize modifiziert sich unverzüglich auch die Richtung des Interesses. Eine im Spiel vertiefte Kindergruppe lenkt sofort davon ab ein hinzugekommener Frosch und die ganze Truppe wird wegrennen, den Frosch zu verfolgen. Ja selbst wenn der Außengegenstand auch unverändert bleibt, vermag die Phantasie, ohne jeglichen Übergang umherschweifend sich zu modifizieren. So z. B. hat ein Briefbeschwerer in Form einer Bahnschiene bald als Puppenbett, bald als Tunnel, zuletzt als Statuenstütze gedient in der unerschöpflichen Spiellust eines sechsjährigen Kindes.

3. Stufe des objektiven Interesses.

Die Periode des objektiven Interesses fällt durchschnittlich in die Zeit vom 7.—10. Jahre des Kindes.

In der Zeit des subjektiven Interesses haben die äußeren Reize in einem solchen Maße das Interesse im Kinde wachgerufen, als sie imstande waren in ihm eine äußere und innere Tätigkeit zu veranlassen. Über das 6. und 7. Jahr hinaus aber entstehen die das Interesse führenden Bewertungen immer mehr aus dem objektiven Inhalte der Betäti-

gungen. Die Dinge bringen das Interesse nicht kraft ihrer subjektiven Einwirkung, sondern vermöge ihres sachlichen Wertes zuwege. Der Idealismus des Kindes geht zurück, die reale Tätigkeit nimmt ihren Anfang. Die Gegenstände verlieren ihren symbolischen Wert und wirken nach ihrem realen Wert auf das Kind. Das Kind ist nicht mehr damit zufrieden, die Handlungen nachzuahmen und symbolisch auszuführen, sondern steckt seinem Tun praktische Ziele. Es genügt ihm nicht mehr das Spielpferd, weil es in Wirklichkeit reiten will. Es findet größere Lust in wirklichem Ausfahren, Kutschieren, als in dem Spiel spazieren zu fahren. Nicht deshalb klettert es auf den Baum, um seine Kraft zu probieren und den Erwachsenen nachzuahmen, sondern um Beeren zu klauben, Nüsse abzuhaueu oder ein Nest herabzunehmen. Es genügen ihm nicht mehr die Spielflinte, sondern es verlangt einen Pfeil, Schleuder, Gummiflinte oder gar einen Flobert, womit man treffen könne den Hund, die Katze, das Geflügel oder die Vögel auf den Bäumen. In diesem Alter schätzt also das Kind soweit die Dinge ein, inwiefern diese seine praktische Betätigung fördern.

Ja in diesem Alter beginnt sogar bereits das Sozialisieren der Tätigkeit des Kindes. Das Kind sucht und oft findet es auch von selber in irgend einer gemeinschaftlichen Zusammenarbeit denjenigen Gegenstand, womit es dortselbst nach dem Prinzip der Arbeitverteilung mithelfen könne. Mein Neffe hat, wie ich erwähnte, als ich ihn zum erstenmal (in seinem 5½ Jahre) in die Schmiede genommen, dorten sich um nichts kümmernd, sein Spiel getrieben, ebenso benahm er sich im Garten nächst der Tenne und unter den Schnittern. Mit neuneinhalb Jahren kam er von selber darauf dem Schmiede beim Treiben des Blasebalgs behilflich zu sein. Draußen beim Dreschen wiederum trieb er die Handreiter und in der Ernte half er beim Kreuzlegen, und all die Werkzeuge vermittlels deren er in der Gemeinaktion teilnahm, waren Gegenstände seines lebhaften Interesses.

Demnach können wir den Hauptcharakterzug des objektiven Interesses so definieren, daß im Mittelpunkte des Interesses des Kindes diejenigen Dinge einen Platz erhalten, die im Dienste seiner individuellen und sozialen praktischen Tätigkeit stehen.

Im Zeitabschnitt der praktischen Tätigkeit des Kindes entwickelt sich auch gleichzeitig das Dahintrachten, die wahre Welt zu erkennen. Das Kennzeichen des kindlichen Realismus ist das Bestreben objektive Erfahrungen zu sammeln. Der Kampf gegen das wahre Leben zwingt es dazu. Der gewaltige Trieb dieses Kampfes erregt seine Wißbegierde. Das Kind will mit jeder Sache bekannt werden, die ihm vor die Augen gerät.

Die Wißbegierde des Kindes aber ist in diesem Alter nur empirischer Richtung. Ich wenigstens habe nie bemerkt, daß Kinder in diesem Alter oder auch später ganz bis zur Jugendzeit die Ursache eines aufgetauchten Ereignisses oder den innerlichen Zusammenhang von Dingen gesucht hätten. Die beobachteten Kinder haben alljährlich anläßlich jedes einzelnen Ausfluges, in der Schmiedewerkstätte, beim Dreschen oder sonst nur das geprüft, wie die Maschinen funktionieren und die Menschen oder Tiere etwas zuwege bringen, so z. B. wie man das Hufeisen verfertigt und aufschlägt, wie man die Garben bindet und sie ins Kreuz legt, wie die Ochsen das Getreide fahren; hinterher betrachteten sie von der Konstruktion der Maschinen soviel, als mit ihrer Funktion in Verbindung stand.

Die Entfaltung der Wahrnehmungen zeigt dann zwei Richtungen. Einmal trachtet das Kind, die Wahrnehmungen zu analysieren; und sodann, daß seine Beobachtungen eine je größere Reihe der Erscheinungen zusammenfasse (Synthesis). Insbesondere im Zusammenfassen war eine stufenreiche Entwicklung festzustellen. Als ich meinen Neffen zu fünfeinhalb Jahren das erstemal in die Schmiede genommen, hat er nur das Hämmern beobachtet und nachgeahmt; nach drei Jahren hat er schon das Bohren und Aufnageln des Wagenbandes aus eigenem Antriebe mit andauernder Aufmerksamkeit bis zu Ende verfolgt; im vierten Jahr hat er außer dem Bohren und Aufnageln des Wagenbandes dessen völliges Herstellen und Befestigen abgewartet; zuletzt im fünften Jahre hat er nebst dem Aufsetzen des Bandes die Werkstellung und Aufschlagung der Hufeisen unausgesetzt bis zum Ende betrachtet.

Gegenüber der Synthese läßt sich nicht mit Bestimmtheit die Entwicklung der Analyse der Ereignisse feststellen. Die analysierende Aufmerksamkeit des Kindes kann auch dann genügend ausführlich erscheinen, wenn die Wahrnehmungen auf einmal nur noch eine geringe Sachkenntnis zeigen. Selbst bei Beobachtungen größeren Kreises pflegt sich nicht die genaue Detaillierung einheitlich auf das Ganze zu verbreiten, vielmehr nur auf etliche Teile. Daß dem Kinde schon sehr früh die Fertigkeit innewohnt etwas bis auf die kleinsten Details auseinander zu setzen, entspringt aus dem Bestreben, daß es mit den angeschauten Dingen eine Handlung ausüben will, das Tun nachzuahmen liebt, das es zu eingehenden Beobachtungen bewegt. Was aber den Inhalt der Wahrnehmungen betrifft, so ist hierbei schon mancher Wandel zu bemerken. Nach meiner Erfahrung wird die Aufmerksamkeit des Kindes vorerst durch den Zweck und Ursprung und erst auf reiferer Stufe durch den Inhalt des Gegenstandes festgehalten.

Ein entschiedener Fortschritt ist ersichtlich auch in der Form der

Anschauungen, insofern anfangs ein völlig impulsives Anschauen stufenweise in eine selbstbewußte Anschauung übergeht. Diese Umwandlung hängt aufs engste zusammen mit dem Gedeihen des Gedächtnisses und der Aufmerksamkeit. Bezüglich der Entwicklung des Gedächtnisses tritt die eigentümlich instinktive Form dieser geistigen Tätigkeit zur Neige des Zeitabschnittes von 5—7 Jahren auf. Das besteht darin, daß das Kind es liebt, sein Gedächtnis, besonders sein Wortgedächtnis gleichsam ziellos rührig zu üben. Das 5—6 jährige Kind lernt mit Leidenschaft Verse oder gar manchmal unverständige Dinge auswendig; ich kannte einen Knaben von 6 Jahren der einen ganzen Kalender auswendig wußte; mein Neffe wieder hat das Einlernen des Fahrplans mit besonderer Lust betrieben. Diese eigentümliche Gedächtnisübung hört mit der Zeit auf und gibt Platz dem praktischen Memorieren. Mit einem Worte, die Erinnerung ist auch dem Gesetze der Entwicklung der Triebe unterworfen, wonach sie am Anfang eine formale Natur hat und erst später objektiven Gehalt gewinnt. Dieser Wandel erfolgt zu einer Zeit, wo die Lebensfunktionen des Kindes eine reale Färbung annehmen, also in der Periode des objektiven Interesses. Das Erinnern ist aber zu Beginn vollends impulsiver oder sinnlicher Natur. Das Kind vermag die längst erworbenen Erfahrungen nur dann zurückzurufen, wenn es diese von neuem versinnlicht. Als ich meinen Neffen vor dem dritten Ausfluge zur Schmiede befragte, woran er sich erinnerte von dem, was er bei den zwei Ausflügen gesehen, antwortete er: „An nichts“. Sobald wir aber in die Werkstätte eintraten, orientierte er sich ganz gut, benahm sich wie ein Bekannter. Vor dem vierten Hingehen aber hat er selber einige Dinge erwähnt, so das Erhitzen und Abkühlen des Eisens. Das Kind war damals schon imstande auch unabhängig von den sinnlichen Eindrücken einige Vorstellungen sich ins Gedächtnis zurückzurufen. Dasselbe erfuhr ich bei allen Exkursionen, die wir einmal im Jahre wiederholten. Als das Kind von den sinnlichen Eindrücken losgelöst imstande war Erinnerungsbilder zurück zu bringen, gedieh in ihm die Stufe des selbstbewußten Gedächtnisses. Dies letztere ermöglicht es, daß das Kind schon vorweg auf gewisse Dinge sein Interesse lenkt und seine Wahrnehmungen selbstbewußt vollführt.

Was die Aufmerksamkeit betrifft, so kann in den Funktionen des Kindes anfänglich nur wenig Bedeutung der passiven Aufmerksamkeit zugemutet werden. Die Interessen des Kindes erschließen sich besonders in dem Zeitabschnitt des subjektiven Interesses in äußerlichen Umtrieben. Jedoch gegen das Ende dieser Zeit tritt eine eigentümliche neue Erscheinung, manchmal stufenweise, manchmal aber plötzlich nahezu ohne Übergang auf, wie es sich auch bei meinem Neffen in seinem Alter mit

5 1/2 Jahren ereignete. Das Kind begann sich für jede Natursache und Erscheinung außerordentlich zu interessieren. Angesichts einer neuen Blume, eines Baumes, Obstes, Zündschwammes, Moores, Käfers, Vogelnestes schrie er begeistert aus: „O wie interessant!“ Das Interesse hat aber nur so lange angehalten, als er den Gegenstand gesehen oder ihn etwa in die Tasche gesteckt hatte; sobald es geschah, suchte sein Interesse bereits ein anderes Ding zur Befriedigung. Dieses flatternde Interesse war des objektiven Interesses erste instinktive Offenbarung. Dieses Erlebnis dauerte nur kurze Zeit und die passive Aufmerksamkeit ging aus diesem Interesse, aus der Beschäftigung mit praktischen Sachen hervor.

Nämlich das Auftreten und Vorherrschen der praktischen Emsigkeit brachte das Kind darauf, vorerst das zu erkennen, womit es sich befassen wolle. Demzufolge entwickelt sich in dem Kinde ein derartiges Bestreben, mit den Außendingen auch passiv sich zu beschäftigen. Dieses passive Interesse jedoch ist aufs innigste verquickt mit der Aktivität des Kindes, welche das Tun regelmäßig vorwegnimmt und vorbereitet. Mein Neffe hat mit neun Jahren vorerst den Heuschaber betrachtet, ehe er darauf spielte, besichtigte die Handreiter und den Schleifstein, bevor er sie drehte. Dies war die Zeit der impulsiven Aufmerksamkeit.

Später stellte sich auch die gereifere Stufe des passiven Interesses ein, wonach das Kind frei von äußerlicher Regsamkeit imstande war seine objektive Aufmerksamkeit auf Gegenstände zu lenken. Dies konnte ich beim letzten Ausflug in die Schmiede erfahren, wo das Kind die in der Werkstätte verrichteten Arbeiten zwei Stunden hindurch mit gespannter Aufmerksamkeit verfolgte, ohne [daß es mit Ausnahme des Blasebalgs-Anfachens Außenrührigkeiten, Arbeiten oder Spiele unternommen hätte, ja sogar sein anwesender Kamerad und seine Schwester vermochten ihn nicht von der Anschauung loszureißen. Diese Äußerung des objektiven Interesses des Kindes trug schon jene Stufe der Entwicklung der Aufmerksamkeit zur Schau, die wir kraft des erhaltenden Willens der Aufmerksamkeit als selbstbewußt bezeichnen.

Nun ist es klar, daß die Ausgestaltung des Gedächtnisses und der Aufmerksamkeit des Kindes verwandte Züge aufweist. Nach den Funktionen aus bloßen Instinkten entwickeln sich jene Tätigkeit und jene Aufmerksamkeit, welche die Außenerscheinungen zuwege bringen, wovon das Gedächtnis und die Aufmerksamkeit sich herleiten, welche bereits innerliche geistige Funktionen innehaben. So gelangt das Kind zur Stufe des selbstbewußten Wahrnehmens. Ein selbstbewußtes Gedächtnis, sowie eine selbstbewußte Aufmerksamkeit und Wahrnehmung

entsprechen derselben Entwicklungsstufe des Geistes. Jegliches Ereignis ist das Ergebnis und die gereifere Form der Willensfunktionen.

4. Stufe des steten Interesses.

Das Interesse des Kindes kann sich ständig richten nach irgend welchem Kreise von Dingen oder Betätigungen. Obgleich das stetige Interesse wesentlich das objektive Interesse selbst ist und periodenmäßig sich davon nicht abhebt, muß es denn doch als eine inhaltlich und formell entwickeltere Stufe des Interesses vom bloßen objektiven Interesse um so eher unterschieden werden, als das stetige Interesse mit der Entfaltung der Individualität eng verbunden ist.

Das stetige Interesse erscheint bei jedem Kinde mehr oder weniger im Alter von 10—15 Jahren. Unter den zu verschiedenen Familien gehörenden fünf Kindern, die ich Gelegenheit hatte längere Zeit zu beobachten, zeigte sich bei einem 10jährigen Knaben für die Jagd (in großem Maße) bei einem andern 10 Jahre alten Knaben für Markensammlung (in großem Maße) bei einem 12jährigen für Glashandel (in großem Maße) und bei einem 11jährigen für Zeichnen und Malen ein stetes Interesse; bei einem 8 Jahre alten Mädchen konnte ein solches stetige Interesse nicht bemerkt werden.

Das stete Interesse dokumentiert sich zumeist in der Ständigkeit der Betätigung des Kindes. Wofür das Kind sich insbesondere interessiert, damit befaßt es sich auch immerwährend. Und je häufiger und vielfacher das Kind sich mit etwas beschäftigt, um so kräftiger steigert sich sein stetes Interesse. Unter dieser ständigen Beschäftigung ist eine Außerstätigkeit zu verstehen, die aber eine rege innere Wirkksamkeit, Aufmerksamkeit begleitet. Diese Aufmerksamkeit strebt einerseits nach einer eingehenden Bekanntschaft mit äußerlichen Dingen, also nach außen hin; andererseits bezweckt sie, daß das Kind auf Grund seiner selbstgemachten Erfahrungen die eigenen Handlungen regle. Das ist die nach innen trachtende Funktion des Interesses, derzufolge die Kinder Anspornung verlangen, den Wert ihres eigenen Tuns zu beurteilen, in den Bewegungen und Mitteln zu wählen und nur diejenigen Handlungen auszuführen, welche sie ein Ziel erhoffen lassen. Mithin wird sich in den aus dem stetigen Interesse erspriessenden Betätigungen das Selbstbewußtsein des Kindes auf die Stufe der Selbstzucht erheben.

Mein kleiner Neffe pflegte schon mit 8 Jahren mit besonderer Lust und Erfolg den Krebsfang. Er selber suchte sich den Platz aus, wo er das Krebsnetz niederlegte, sowie die vorsichtigen, langsamen, bald blitzschnellen Bewegungen, welche zum Herausbringen des Krebsnetzes not-

wendig sind, hat er in bester Disziplin vollführt. Mit zehn Jahren huldigte er dem Waidwerk in guter Übung. Sowohl draußen bei der Treibjagd, wie im Garten oder beim Waldbirschen näherte er sich mit großer Umsichtigkeit dem Wild; er wußte alle Muskeln und die ganze Seelenkraft in einem Zielpunkt zu konzentrieren und die Handlung zu rechter Zeit auszuführen. Und der sonst sehr lebhaft Knabe versuchte sich wenigstens während dieser Ausübung soweit zu mäßigen, daß er die Jagdregeln niemals verletzte.

Aus diesen Beispielen folgt, daß in den Handlungen des Kindes in der Periode des stetigen objektiven Interesses die Vorherrschaft der objektiven hemmenden Vorstellungen zur Entwicklung gelangt. Die Reize, welche im vorhergehenden Zeitabschnitte ein unmittelbares Tun auslösten, hören infolge der objektiven Hindernisse auf zu wirken. An Stelle der subjektiven Empfindungen tritt als Willensmotiv die objektive Einsicht, was soviel heißt, daß das Kind die Anhöhe objektiver Anpassung an äußere konkrete Verhältnisse erklimmt.

Wie ich bereits auch im vorhergehenden Kapitel erwähnte, trieb mein Neffe mit neuneinhalb Jahren in der Tenne die Fruchtreiter und beim Dreschen versuchte er die Garben zu ordnen. Seine Mitarbeit war eher von Schaden als Nutzen, doch die Wirksamkeit befriedigte seinen Tätigkeitstrieb, wie auch die Sucht an den gemeinschaftlichen Betätigungen teilnehmen zu können. In seinem Alter von 13 $\frac{1}{2}$ Jahren eiferte ich ihn bei der Ernte umsonst an: Garben zu Garben zu legen, er gehorchte nicht. Er begründete es damit: „Ich will nicht die Arbeit verderben“. Mit 14 $\frac{1}{2}$ Jahren benahm er sich in der Tenne schon wie ein Erwachsener. Er enthielt sich jedweder Handlung, wodurch er sich oder anderen hätte schaden oder das Treiben dortselbst schlechthin stören können. Sein Benehmen, wie ich es später beschreiben werde, charakterisierte die Passivität, was bei ihm nunmehr ein vollends bewußter Zustand gewesen ist.

Die Richtung der geistigen Funktionen des Kindes bleibt dieselbe, wie auf der Stufe des bloßen objektiven Interesses. Die geistigen Funktionen erhalten auch fernerhin ihre empirische Natur. Aber der Empirismus des Kindes vermag im Betätigungsrahmen des stetigen Interesses ein hohes Niveau zu erreichen. Insonderheit in den synthetischen Funktionen des kindlichen Geistes erfahren wir einen gewaltigen Aufschwung. Teils der Erfolg, teils die Erfolglosigkeit nötigen das Kind dazu, mehr Tätigkeit den konkreten Zwecken des stetigen Interesses dienstlich zu machen. Das Kind lernt nicht nur das, daß es den Gang, die Leibesbewegungen, die Körperhaltung, die Nutzbarkeit

seiner Sinnesorgane und seine Vorstellungsverknüpfungen einem einzigen Zwecke zuliebe einheitlich koordiniere, sondern es regen sich auch unaufhörlich neue Betätigungen im Zusammenhang mit dem Hauptgegenstande des Interesses. So sind z. B. beim Waidwerk meines kleinen Neffen in Verbindung mit diesem Umtriebe noch folgende Betätigungen gefolgt: Verfertigung von Patronen, Auseinanderlegung, Zusammenstellung und Reinigung der Flinte, Zeichnungen und Beschreibungen von Jagdszenen; die Führung eines Jagdtagebuches; Lektüre über Jagd, Zoologie, und im allgemeinen Naturbeschreibungen. Mit einem Worte, die Synthese der äußerlichen und innerlichen Rührigkeit schuf eine größer angelegte konzentrierende Arbeit.

In den synthetischen Geistesfunktionen bekundete sich nicht nur eine extensive, sondern auch eine intensive Entwicklung. Wenn das Kind verschiedene Vorstellungsgruppen mit einander verknüpft, bewertet es zu gleicher Zeit ihr Verhältnis zu einander. Diejenigen Ideenassoziationen, welche mit seinem steten Interesse enger zusammenhängen, schätzt es höher als jene, die außerhalb dieses Kreises liegen oder nur in losem Zusammenhang damit stehen. Daraus folgt, daß unter den Vorstellungsgruppen ein gewisses koo- und subordiniertes Verhältnis entsteht. Deren gleichförmige Anordnung ist ständiger Natur in dieser Zeit und gegenüber dem objektiven Interesse bildet es den Charakterzug im Abschnitte des stetigen objektiven Interesses. Dieser Wandel jedoch ist höchst eigentümlich. Unter der Subordination der Vorstellungsgruppen verstehe man nicht etwa eine logische (Begriffs)-Verbindung, sondern eine solche Beziehung, bei deren Hervorbringung die Gefühlsmomente entscheiden. Das läßt sich auch leicht begreifen, weil die Subordinationen unmittelbar aus dem Interesse, somit den Handlungen und Gefühlen des Kindes ersprießen.

Der Gegenstand des steten Interesses meines Neffen war seit seinem achten Jahre die Jagd, die landwirtschaftlichen Beschäftigungen dagegen konnten ihn nicht für die Dauer interessieren. Gelegentlich unseres letzten Verweilens in der Tenne des Gutes Haraszti vermochten ihm die Feldarbeiten, das Getreidetragen, das Pflügen, der Transport der gedroschenen Frucht kein Interesse mehr abzugewinnen; und damit ich letzteres künstlich entfache, habe ich sogar einen Kutscher der Frucht- abfuhr eigens hintangehalten und angesprochen: „Wohin führen sie das Getreide“? Meine Frage machte auf meinen Neffen sichtlich keine Wirkung. Plötzlich aber bemerkte er auf dem Acker eine Tafel Hirsengrases, da beginnt er sofort sich dafür lebhaft zu interessieren: „Nicht war, das ist Hirsengras“? hebt er an zu fragen und setzt fort: „Ja ich sehe schon, das ist es. Ein prachtvoller Platz für Wachteln und Reb-

hühner. Dieses Wild liebt am meisten Hirsengras und Hirsen. Schade, daß auf unserem Jagdrevier nichts davon wächst“. Das Interesse meines Neffen erweckte die Hirsengrassaart daher ob des Zusammenhangs mit der Jagd, und seine Teilnahme zeigte sich auch nicht etwa wegen des Futterwertes für die Frucht, vielmehr weil sie zum Versteck und Nahrung dem Wilde dient. Einer ähnlichen Begebenheit wohnte ich beim Dreschen mit meinem damals 13 $\frac{1}{2}$ jährigen Neffen bei, als er sich bei einem anwesenden Hofjäger lebhaft erkundigte, ob nicht die Schnitter dem Wilde Schaden zufügen. Er interessierte sich für die Ernte vom Gesichtspunkte des Waidwerkes.

Infolge dieser Konzentration der zusammenfassenden und analysierenden Funktionen können das empirische Wissen und Vermögen im Kreise einer bestimmten Betätigung bis zur Fachkenntnis herangedeihen. Die beiden zehnjährigen Kinder der Philatelieleidenschaft, die ich mit Aufmerksamkeit verfolgen konnte, kannten die geographische Lage sämtlicher Weltstaaten, wußten zu benennen die Münzsorten, sowie die Kennzeichen der verschiedenwertigen Marken.

Zuletzt sei noch einer wichtigen Erscheinung der Entwicklung des stetigen Interesses erwähnt. Wir sagten, daß im Kindesalter von 10 bis 14 Jahren gegenüber den veränderlichen Interessen der vorgängigen Zeitabschnitte ständige Interessen-Mittelpunkte heranreifen; deren Anzahl mit der Zeit, was sehr beachtenswert ist, nicht ab-, vielmehr zunimmt. Im Kinde bilden sich allmählich immer neue Interessen-Mittelpunkte, die gewöhnlich unabhängig von einander mit gleicher Kraft funktionieren.

Mein Neffe hatte bis zu seinem achten Jahre bloß ein Interessenzentrum: die Jagd (sehr früh begann die Entwicklung) dazu gesellte sich im 8. Jahre mit geringerer Kraft der Krebsfang, im 9. Jahre die Philatelie, mit 12 Jahren das Fechten, zu 13 Jahren das Fußballspiel. Diese wirkten einander ablösend; im Herbst die Jagd, im Winter die Philatelie; im Frühling das Fechten (zur Zeit der Fechtwettkämpfe); im Frühling und Sommer das Fußballspiel. Diese Zentralpunkte des Interesses haben eine lange Zeit hindurch unabhängig voneinander gewirkt. In letzter Zeit aber ließ sich in dieser Beziehung ein Wandel wahrnehmen, im Knaben, der jetzt 14 $\frac{1}{2}$ Jahre alt ist entwickelte sich ein allgemeines Interesse für den Sport. Seine abgesonderten Interessen-Zentralen haben sich somit in einer Idee vereint. Jedoch diese zusammenfassende Idee manifestiert sich nicht selbstbewußt im Kinde, es ist dies auch der Erziehung zuzumuten, die in letzterer Zeit einen einschränkenden Einfluß auf das Kind ausübte.

Aus der Selbstzucht des Kindes, der Herrschaft von objektiven

hinderlichen Vorstellungen folgt, daß im Verhalten des Kindes die passive Aufmerksamkeit in den Vordergrund drängt. Dies geschieht damals, wenn das Kind mehr oder weniger vor die Masse neuer Eindrücke gestellt wird. Die neuen Reize regen alsdann das Kind bald zu äußerlichem Tun, bald zur passiven Aufmerksamkeit an. Das äußere Handeln ist die unmittelbare Wirkung, die passive Aufmerksamkeit die mittelbare Wirkung der neuen Reize. Im jüngeren Alter kommt auch das äußerliche Tun zustande, aber im reiferen Alter treten der äußeren Handlung gegenüber beeinträchtigende Vorstellungen auf, welche von der objektiven Einwirkung des richtigen oder ziellosen Tuns ausgehen. Je mehr die äußere Handlung in den Hintergrund geengt wird, umso energischer und deutlicher offenbart sich das Bestreben, die neue Erscheinung zu erklimmen, falls dies geeignet ist das Interesse des Kindes zu fesseln. Dieser Charakterzug des steten Interesses, das energische Vorhandensein der passiven Aufmerksamkeit ist demnach nichts anderes, als ein Zeichen des objektiven Anschmiegens an die äußeren Umstände, oder psychologisch ausgedrückt, die Folgerung der Selbstzucht, wovon schon die Rede war.

Mein Neffe hat mit 14½ Jahren bei der letzten Exkursion nach der Tenne, seine meiste Zeit in aufmerksamer Anschauung der dortigen Arbeiten verbracht, obwohl ihm hundertfacher Anlaß zu äußerlichen Umtrieben geboten war. Höchst eingehend prüfte er die der Dreschmaschine entfallenen Spelze, Spreu und Frucht, sowie die Funktionen der Räder, die Transmission. Er ging hinauf auf die Dreschmaschine und betrachtete die Fütterung. Während der Arbeitsruhe ging er mit dem Maschinenführer neuerdings hinauf auf die Bedachung, wo ihm ersterer die ganze Konstruktion der Maschine erklärte. Dann beschäftigte er sich mit der Dampfmaschine ein Weilchen, schließlich untersuchte er die Instrumentenlade des Werkführers. Unter sämtlichen Experimental-Ausflügen dokumentierte sich gelegentlich des letzten am ausdauersten und mit größter Selbstzucht die passive Aufmerksamkeit.

5. Stufe des logischen Interesses.

Gewöhnlich entwickelt es sich im heranwachsenden und jugendlichen Alter, und besteht darin, daß das Individuum für den ideellen Inhalt von Personen, Sachen und Erscheinungen, weiter für den innerlichen Zusammenhang von Erlebnissen sich interessiert. Der Unterschied zwischen dem Interesse des Kindes und des Erwachsenen zeigt sich darin, daß während des Kindes Interesse eine empirische Richtung

befolgt, das des Erwachsenen in einer reflektierenden fortschreitet. Das Kind trachtet unter dem neuen Außeneinflusse mit dem Unbekannten allein bekannt zu werden. Sein Interesse gelangt mit dem Verlauf des Erkennens zum Abschluß, zumal sein Gefühl keinen anderen Zweck als die empirische Apperception hat. Dem gegenüber werden die Erwachsenen für diejenigen Reize, welche das Kind empirisch zu empfangen anstrebt, nur dann Anteil empfinden, wenn zu ihnen Begriffe gehören, und das Interesse wird solange währen, bis das Verhältnis dieser Erscheinungen zu den Begriffen nicht ganz klargelegt wird.

Dieser Unterschied fiel in einem Falle auf, als ein 8 Jahre alter Knabe für Götterbäume auf der Straße sich interessierte und sich erkundigte, was solche Bäume für Früchte haben? Ob die genießbar sind? Wann die Bäume gepflanzt wurden? Wer sie gepflanzt hat? Zur selben Zeit sprach ein Erwachsener über die volkswirtschaftliche Wertlosigkeit der Bäume, und verurteilte das Setzen solcher Bäume. Derselbe schenkte seine Aufmerksamkeit auch den anderen Bäumen, jedoch nur aus ökonomischen, sozialen und ästhetischen Standpunkten. Zu einem ähnlichen Resultate kam Dr. Lad. Nógrády in seinen Experimenten, welche er zwecks Feststellung der Individualität unternommen hat. Nógrády führte solche nach der Binet'schen Methode aus. Er exponierte den Kindern ein farbiges, künstlerisches Bild und hernach eine Statue, die ein Pferd mit einem Wolfe kämpfend darstellte. Nach Exponieren von je zwei Minuten schrieb jedes Kind nieder, was es gesehen; wozu ihm, wie bei Binet, 10 Minuten Zeitdauer gewährt wurde. Diese Experimente absolvierte er in Szolnok an 8—9jährigen Elementarschülern (101 Kinder) 10—14jährigen Bürgerschulen (322 Kindern) und 14—18jährigen, also heranwachsenden Gymnasiasten (259 Kindern), zusammen 692 Schülern. Er erzielte sehr beachtenswerte Ergebnisse. Er fand, dass unter den 8—9 Jahre alten Elementarzöglingen 95,4 % deskriptive Typen, 3,1 % beobachtende, aber kein einziger reflektierender war. Im Alter von 10—14 Jahren macht der empirische (descriptive) Typus immer noch eine große Mehrheit 68,07 % der beobachtende 13,8 % aus und der reflektierende ergab damals 7,25 %. Bei den 14—18jährigen fiel der descriptive Typus auf 25 %, der beobachtende steigt von 14 auf 30 %, der reflektierende auf 34,4 %. In dem heranwachsenden Alter zu 14 Jahren verändert sich das Verhältnis fast ohne Übergang. „Hierzu kommt noch, dass in diesem Alter bereits das ästhetische Wohlgefallen, ja auch die kritisierende Neigung zum Vorschein gelangt.“¹⁾

1) Dr. L. Nógrády. Beiträge zur Psychologie der kindlichen Individualität. A. Gyer-mek. (Das Kind.) Organ der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung. 1909. Jahrg. III. Budapest.

Das in dem Erwachsenen das logische Interesse vorwiegt, ist äusserlich damit begründet, daß unter den Eindrücken immer weniger werden die erfahrungsmäßigen unerklärbaren Ereignisse, die innere Ursache wieder ist die Entwicklung des abstrakten Denkens. Indem dies Interesse auf den ideellen Gehalt der Dinge hindeutet, manifestiert es sich eben deshalb in der Form höherer Gefühle, wie in der Liebe zur Heimat, zum Vaterland oder als ästhetisches, religiöses und wissenschaftliches Interesse. Nebst denen spielt besonders im jugendlichen Alter das sexuelle Interesse eine große Rolle.

Jedoch bei den jugendlichen meldet sich nicht sofort die höhergestellte Auffassung der Begriffe. Der Geist vermag zwar wegen des Heranreifens des abstrakten Denkens Ideen zu erfassen, jedoch der infolge der Pubertät kraftvoll vordrängende Geschlechtstrieb und die unmittelbare Einwirkung der großen Gesellschaft schaffen ein heftig wogendes, in Übertreibungen umherschweifendes, tiefes Gemütsleben. Diese lebhaftige Gemütswelt erzeugt gegenüber der Objektivität der letzten Kinderzeit ein neueres subjektives Leben, das der Phantasie einen breiten Raum gestattet. Daraus folgt der Zug des Seelenlebens der Jünglinge. Daß das Maß ihres Interesses für äußerliche Dinge und die Beschäftigung mit denen jene Wirkung sein wird, wonach die Dinge ihre Innenwelt in Anspruch nehmen um ihr Gemüt im Wellenschlag zu halten vermögen. Demgemäß besitzt der Jüngling bereits die Fähigkeit einige Ideen von gesellschaftlichen Ereignissen in sich aufzunehmen, ja sogar für sie als gewichtige Schöpfungsteile seines sozialen Selbstbewußtseins sich ernst zu interessieren; doch werden die Ideen durch die Einbildungskraft seiner wallenden Seele ausgemalt, subjektiv gestaltet und verpersönlicht. Das Interesse des Jünglings dokumentiert sich somit in diesem Alter als schwärmerische Begeisterung für einzelne hervorragende Individuen, für lebende Ideale.

Sobald den Jüngling das Selbstbewußtsein, daß er in der Gesellschaft berufen und fähig ist, sich selbständig zu unterhalten, immer näher bringt zum wahren Leben, verwandelt sich auch sein ideelles Interesse. Seine Ideale erwägt er nunmehr nach den praktischen Umständen des wahren Lebens. An Stelle des abstrakten Idealismus tritt nachgerade als Hauptstandpunkt seiner Bewertungen das Praktische und Nützliche. Bei Beurteilung der Gegenstände entfaltet sich ein gewisser Objektivismus, der ihn zur Idee des Wahren, als dem führenden Faktor seines Interesses hingleitet.

In formeller Hinsicht erreichen wir die höchste Stufe des logischen Interesses, wenn teils unter den wiederholenden Einflüssen eines gewissen gesellschaftlichen Kreises oder Gedankens, teils kraft unseres innerlichst

vertrauten Ich eine bestimmte Idee zum Mittelpunkt unseres Interesses, unserer gesamten geistigen Welt sich festsetzt, die alle unsere physischen und psychischen Kräfte ständig wirken läßt und den produktiven Willen für Schöpfungen anregt. Dies ist die Stufe des beständigen logischen Interesses.

Pädagogische Beziehungen.

Ich erachte es als meine Pflicht, aus meinen Erörterungen pädagogische Schlüsse um so mehr zu ziehen, als der Gegenstand meiner Untersuchungen ihrer eigentlichen Natur zufolge zu pädagogischen Folgerungen anleitet. Ehe ich mich dazu anschicke, ist es notwendig, meine Ansicht zu äussern: 1) daß alle aus allgemeinen Leitsätzen abstrahierten Schlußfolgerungen aus gegebenen Verhältnissen zu stammen pflegen und nach der Auffassung des Individuums veränderlich sein können; 2. daß jedes neue Prüfungsergebnis nur in dem Falle geeignet ist zu pädagogischen Deduktionen, sofern es die Feuerprobe einer sachlichen Kritik und kontrollierenden Untersuchung überstanden hat. Vergleicht man meine genetischen Abstufungen mit jenen Prüfungsergebnissen, welche ich in einem Kapitel (die Ergebnisse der das kindliche Interesse betreffenden Untersuchungen) meiner Studie mitgeteilt, so wird die Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen der mitgeteilten Prüfungen und meiner Beobachtungen hinsichtlich der auf den verschiedenen Stufen des Interesses bemerkbaren Charakterzüge, offensichtlich auffallen. Also Burk, Croswell, Barnes, Lobsien, Stern, Nógrády und andere bestätigen mehr oder weniger die veröffentlichten Beobachtungen. Doch auch diejenigen des nächsten Kapitels, welche die Motive des Interesses behandeln, erhärten gleichfalls durchweg die auf die Stufen der Entwicklung sich beziehenden Leitsätze. Infolge dessen sei es mir gestattet, einige pädagogische Lehrsätze, ohne ihnen aber maßgebend Wert beizumessen, zusammenzustellen.

Ich gehe von dem Satze aus, daß die Erziehung nichts anderes ist, als die Förderung der Entwicklung des Kindes mittels künstlicher Einrichtungen für eine zielbewußte bestimmte Idee. Wenn wir nun das Ziel, welches außerhalb meiner Untersuchungen fällt, nicht berücksichtigen, können wir aus obigem Satze zwiefaches ableiten.

1. Wir müssen die Entwicklung des Kindes untersuchen und nach deren Perioden die Aufgaben der einzelnen Zeitabschnitte in der Erziehung feststellen.

2. Wir müssen die natürlichen Einwirkungen prüfen, welche die Ent-

wicklung des Kindes zuwege bringen, und die erziehenden Einflüsse als künstliche Einflüsse nach den Fingerzeigen der natürlichen Einwirkungen anwenden.

Wie wir sehen, hat die kindliche Erziehung in jedem Zeitalter ihr eigenes Kennzeichen und ihre Richtung. Ein Zeitabschnitt baut sich auf dem anderen auf, und der nachfolgende vermag um so eher seine Stärke zu entfalten, je kraftvoller die Entwicklung im vorherigen Abschnitte von statten ging. Neben der allgemeinen Entwicklung hat jede Periode ihre Bedürfnisse, weshalb es unrichtig und unberechtigt ist, irgend eine der andern zuliebe aufzuopfern. Daraus folgt: 1. daß der Zweck der Erziehung gegenüber jedem Zeitalter darin besteht, dessen genetisches Merkmal zu völliger Reife zu bringen. 2. daß die Erziehung jeglichen Zeitabschnittes ihre ganz eigene Einrichtung habe. Das Gedeihen des Merkmals jeglichen Zeitabschnittes müssen wir mittels anderer Einflüsse fördern. Die zur Entfaltung der einzelnen Zeitalter dienenden Reize müssen wir ersprießen lassen, die hinderlichen aber hintanhalten. Daraus ergibt sich die natürliche Aufgabe der Erziehung. Prüfen wir, durchleuchtet von diesem Prinzip, unseren Gegenstand, so finden wir die richtige Erziehung des Interesses darin, daß wir die genetische Richtung der genau begründeten Zeitabschnitte des Interesses vermittels der die natürlichen Einflüsse nachahmenden künstlichen Einwirkungen heranbilden und befördern.

Periode des sinnlichen Interesses. 1-2 years

Indem die genetische Bedeutung des ersten Zeitabschnittes den Zweck hat, die Sinnesorgane mit Arbeit zu versehen, sowie die Grundlage der Anpassung zur Außenwelt niederzulegen, so dürfen wir das Kind in diesem Alter vom Verkehr der Außenwelt nicht absperren, im Gegenteil, diesen Verkehr müssen wir unterstützen, und dem Interesse des Kindes ohne Schmälerung seiner Gesundheit und seines Wohlbefindens freien Raum gewähren. Lassen wir das Kind alle Sachen, wofür es sich interessiert, worauf es zeigt, was es betasten will, ganz nahe betrachten.

Periode des subjektiven Interesses. 3-6 years

Die großen Emotionen und flatternden Wandlungen dieses Interesses sind die mehr oder weniger bewußten Äußerungen der Uranlagen des Kindes. Im Sprechen und im Spiele des Kindes wird je eine Urneigung des Kindes ganz unbesorgt und frei flügge. Jedwedes Moment

der Veränderungen des Interesses setzt die Regsamkeit irgend eines neuen Triebes in Bewegung. Die Anschmiegung wiederum, die schützenden und angreifenden Triebe, oder die Instinkte der einzelnen Lebensfunktionen lassen in einer oder der anderen Richtung die Kräfte der inneren und äußeren Organe unaufhörlich wirken. Die genetische Tragweite des subjektiven Interesses hat eben den Zweck, die Triebe des Kindes neben- oder hintereinander für das Leben einzureihen; die schwachen, kraftlosen Neigungen stärken sich, die schlummernden treten ins Geleise. Folglich ist das subjektive Interesse deshalb von Belang, zumal die gesamten Uranlagen sich entfalten.

Somit hat die Erziehung im Zeitabschnitte des subjektiven Interesses dahin zu streben, daß das Interesse des Kindes derart gewahrt werde, daß seine Triebe samt und sonders gedeihen sollen. In diesem Alter also darf das Kind in seinen Umherschweifungen und Spielen nicht beschränkt werden; wir müssen zunächst eher danach trachten, mit Außenvorkommnissen und Spielen das Kind allseitig zu beschäftigen. Bieten wir den Kindern Gelegenheit, sie durch sämtliche Spielarten und die veränderlichsten Instrumente in Anspruch zu nehmen.

Periode des objektiven Interesses.

7-9 years

Der Eroberungszug des Menschen gegen die Natur nahm in der Zeit des objektiven Interesses eine ernste Form an, wo er bereits zielbewußt ans Werk geht, praktische Handlungen zu vollbringen. Dieser Zeitabschnitt bedeutet entgegen dem vorigen nicht etwa den Verlust des Paradieses, vielmehr erst den Eintritt in die Sphäre eines höheren Daseins. Aufgabe der Erziehung ist es daher, in diesem Alter das Kind zur Natur näher zu bringen, und das fügliche Einleben dortselbst zu bewerkstelligen. Das ist die wahre Zeit der biologischen Erziehung.

Indem die realistischen Anlagen und Handlungen im Leben des Kindes den Empirismus, die Erwerbung von Kenntnissen zur Herrschaft gelangen lassen, so ist in diesem Abschnitte die gewichtigste Aufgabe der Erziehung, der Unterricht. Dieser wird aber nur dann natürlich und von Erfolg gekrönt sein, insofern er auf einen passiven und aktiven Verkehr mit der äußeren Natur, richtiger, auf unmittelbarer Anschauung und handwerklicher Beschäftigung beruht. Ferner ist der Unterricht nur dann richtig, wenn er wenigstens zu Beginn des Abschnittes keine intensive, sondern extensive und eher eine gelegentliche als eine logisch systematisierte Richtung verfolgt.

Das stete objektive Interesse. Wenn das Interesse des Kindes zu gewissen Kreisen von Handlungen und Dingen ständig hineigt, kommt eine neuerliche Anordnung der mannigfachsten Interessen und gesamten Erfahrungen, so auch eine Gruppierung um bestimmte Mittelpunkte herum zustande. Dies Gleichgewicht der Interessen-Sphären und Erfahrungskreise kann aber ohne Einwirkung der individuellen Neigungen und speziellen Umgebung des Kindes nicht erfolgen. Die Auswahl in den Tätigkeiten bringt das individuelle Selbstbewußtsein als Grundlage des Charakters hervor. Mit einem Worte, das Zustandekommen des stetigen Interesses bedeutet die erste entscheidende und kennzeichnende Entfaltung der Individualität des Kindes, welche aber später im bewegungsreichen Gefühlsleben der heranwachsenden und jugendlichen Zeit und unter dem Einflusse der großen Gesellschaft eine erhebliche Veränderung durchmacht.

Daraus folgt, daß wir in der Einrichtung unserer Erziehung das individuelle Interesse des Kindes, das sich in den letzten Jahren der Kinderzeit dokumentiert, beseitigen oder gar unterdrücken selbst dann nicht dürfen, wenn es vom Gesichtspunkte des erwachsenen Menschen nicht ernst und wertvoll erscheint. Mit nichten, wir müssen die hochgradigen, individuellen Kraftausbrüche nicht nur unterstützen, vielmehr noch fördern. Dann dürfen wir die Ankündigung des individuellen stetigen Interesses auch nicht im Unterricht außer acht lassen, ja, wir müssen eher seine die Tätigkeit anscheidende Kraft ausnutzen zwecks intensiver Kenntnissammlung und die konzentrierende Wirkung für den organischen Ausbau und die Ergänzung des Kenntnisvorrates. In diesem Alter (und lediglich in diesem Alter) also tritt die Konzentration, als ein Erfordernis der Unterrichtsmethode auf.

Indem aber in der Seele des Kindes in diesem Alter gewöhnlich mehrere Centralpunkte des Interesses sich zu bilden pflegen, die abgesondert wirken, und nur im Alter des logischen oder höchstens am Ende des Kindesalters (von 14—15 Jahren) die zur Vereinigung der Zentralpunkte des Interesses dienenden allgemeinen Richtungen und Ideen auftreten, kann der natürliche Unterricht sich nur um einen Mittelpunkt herum allein nicht gruppieren. Dem Gesetze der Entwicklung entspricht der Unterricht, der im Alter von 10—14 Jahren für die Unterrichtsordnung mehrere Mittelpunkte bezeichnet. Es fragt sich, welcher Natur diese seien? Da das Kind im Alter des objektiven Interesses noch nicht für den ideellen Inhalt des Tuns, sondern dessen Ziel und Ausführung sich interessiert, muß der Grundcharakterzug unseres Unterrichtes der Konkretismus sein. Wir sollen unsern

Unterricht nach den konkreten Wirksamkeiten des individuellen und gesellschaftlichen Lebens einrichten. So z. B. möge der Volksschulunterricht in den Rahmen der wirtschaftlichen und Urbeschäftigungen, die untere Abteilung der Mittelschule hinwieder zu den Beschäftigungen des Handels und der Industrie eingefügt werden. Die konkreten menschlichen Beschäftigungen eignen sich somit als brauchbare Centralen im Kindesalter von 10—14 Jahren. Hauptsache ist, daß wir nicht etwa die abstrakten Geistesfunktionen und die wissenschaftlichen Systeme forcieren sollen.

15 — *geare*
Stufe des logischen Interesses. Die Wichtigkeit dieses Interesses manifestiert sich darin, daß es das Individuum zu einem gesellschaftlichen Wesen entfaltet. In der Erziehung muß daher das gesellschaftliche Interesse des Jugendlichen derart ausgenutzt werden, daß wir es für ein selbstbewußtes gesellschaftliches Leben befähigen. Insofern dies als ein Resultat eines verbreiteten und unmittelbaren Studiums zu betrachten ist, ist es unsere Pflicht, das Individuum an solche Studien heranzuführen, die den Gehalt des gesellschaftlichen Lebens machen; es muß der Jugendliche in den Besitz der allgemeinen Bildung gelangen. Nebstdem soll ihm auch für seine Selbstbildung Raum und Gelegenheit geschaffen werden. Indem ferner die Kultur wohl einen allgemeinen Charakter in der Handlung hat, aber sich immer nur individuell offenbart, muß das individuelle gesellschaftliche Selbstbewußtsein während seiner Ausgestaltung und Anwendung dem Jüngling selbst überlassen bleiben.

III. Kapitel.

Die Motive des Interesses.

Von den Motiven im allgemeinen.

Das Interesse bedeutet immer eine Auswahl in äußeren Reizen. Daß diese Auswahl nicht von selber zustande kommt, sondern entweder in Außenreizbarkeit oder in menschlichen Lebensvorgängen, oder aber in diesen beiden die Ursache birgt, als deren Wirkung der Verlauf des Wählens einsetzt, das läßt sich leicht einsehen.

Da im Interesse das Verhältniß der äußeren Reize zum Selbstbewußtsein sich offenbart, ist es eine gewichtige Aufgabe der Psychologie die Motive eingehend zu erforschen, welche das Interesse hervorbringen. Eine eingehende Forschung tut not auf diesem Gebiete. Wir können uns durchaus nicht zufrieden geben mit dem Satze der allgemeinen Psychologie, wonach uns jede Wirkung interessiert, welche die Energie unseres Selbstbewußtseins steigert; zumal dieser allgemeine Ausspruch keine sichere Orientierung bietet bezüglich der Motive und Wirkungen des Interesses. Seiner Allgemeinheit zufolge erörtert er nicht besonders den Unterschied zwischen den Faktoren des Interesses beim Erwachsenen und beim Kinde. Hingegen ist es sonder Zweifel, daß die Interessenfaktoren des Erwachsenen und des Kindes nicht nach derselben Art und Weise funktionieren, so z. B. interessieren sich im Felde nicht für dieselben Pflanzen das Kind und der Botaniker. Oder auch dieselben Faktoren bringen je andere Interessen zustande im Kinde wie im Erwachsenen, z. B. ein Schmetterling erweckt im Kinde ein anderes Interesse als im Landwirte oder Naturforscher.

Dieses Kapitel wird gemäß der Natur der Aufgabe des Werkes mit den Motiven des Interesses auf Grund selbständiger Forschungen sich befassen. Meine Beobachtungen, laut welchen ich nachstehende Be-

stimmungen zusammenstellte, habe ich in den Monaten Juli und August des Jahres 1907 in Gödöllő an 10 Knaben und 10 Mädchen, Zöglingen der Ferienkolonie der Landes-Kinderschutzzliga vollführt¹⁾.

Es ist notwendig, über das Material, woran ich meine Beobachtungen unternahm, den Leser ausführlich zu orientieren; denn bei Beurteilung der Resultate sind die allgemeinen und besonderen Eigentümlichkeiten des Materials wesentlich zu berücksichtigen. Die Daten über die Kinder sind die folgenden:

Knaben.

1) Z. F. ist 5 Jahre alt, aus Pozsony, seine Eltern sind unbekannt. der Knabe konnte gar keine Aufklärung darüber geben, ob er schon auf dem Lande gewesen.

2) H. J. ist 9 Jahre alt, absolvierte die III. Klasse der Elementarschule, sein Vater ist Gärtner, der Knabe weilt ständig in der Hauptstadt, auf dem Lande war er noch nicht.

3) S. L. ist 9 Jahre alt; absolvierte die II. Klasse der Elementarschule; sein Vater ist Schneider; bis zum 7. Jahre hielt er sich in Zámoly und Székesfehérvár auf.

4) V. M. ist 9 Jahre alt; absolvierte die III. Klasse der Elementarschule; ist Waise, die Mutter ist Privatiers; der Knabe war noch nicht auf dem Lande.

5) K. I. ist 10 Jahre alt; absolvierte die I. Klasse des Gymnasiums; der Vater ist Handlungsgehilfe; der Knabe wohnte noch nicht auf dem Lande.

6) M. F. ist 11 Jahre alt; absolvierte die III. Klasse der Elementarschule; der Vater ist Handlungsgehilfe; der Knabe wohnte noch nicht auf dem Lande.

7) K. S. ist 12 Jahre alt; absolvierte die II. Klasse des Gymnasiums; der Knabe wohnte noch nicht auf dem Lande.

8) F. I. ist 13 Jahre alt; absolvierte die VI. Klasse der Elementarschule; ist Waise; die Mutter ist Hausbesorgerin; bis zum 8. Jahre wohnte er in Gynlaférvár; die Sommerferien verbringt er gewöhnlich dort.

9) W. G. ist 13 Jahre alt; absolvierte die IV. Klasse der Elementarschule; der Vater ist Schildermaler; wohnt ständig in der Hauptstadt; im Sommer 1906 hat er einen Monat in Nagybánya mit der Ferienkolonie verbracht.

1) Gödöllő liegt 30 Klm. von Budapest auf einer Hügel-Hochebene. Die Gegend ist sehr hübsch. Große Waldungen, Parke, Äcker, Wiesen, Teiche und wasserhaltige Plätze sind in angenehmer Abwechslung dortselbst vorhanden.

10) M. E. ist 14 Jahre alt; absolvierte die IV. Klasse des Gymnasiums; der Vater ist Schneider; wohnte noch nicht auf dem Land.

Mädchen.

1) G. L. ist 7 Jahre alt; absolvierte die I. Klasse der Elementarschule. Der Vater ist Amtsdienner und Hausbesorger, weilte längere Zeit auf dem Lande.

2) R. E. ist 8 Jahre alt; absolvierte die II. Klasse der Elementarschule; der Vater war ein Beamter, gegenwärtig ist er ohne Stelle; wohnen seit einem Jahre in der Großstadt.

3) P. V. ist 9 Jahre alt; absolvierte die II. Klasse der Elementarschule; der Vater ist ein kleinerer Bankbeamter; wohnt seit 5 Jahren in der Großstadt.

4) P. P. ist 10 Jahre alt; besuchte noch nicht die Schule; gänzlich verwaist; lebte bis jetzt auf dem Land.

5) K. R. ist 10 Jahre alt; absolvierte die III. Klasse der Elementarschule; der Vater ist Handlungsgehilfe; wohnt ständig in Budapest; weilte schon hie und da kurze Zeit auf dem Land.

6) M. E. ist 10 Jahre alt; absolvierte die II. Klasse der Elementarschule; der Vater ist Briefträger; wohnt ständig in Ujpest.

7) G. I. ist 11 Jahre alt; absolvierte die I. Bürgerschulklasse; der Vater ist Schlossermeister, wohnt ständig in Budapest; dreimal verbrachte es je einen Monat am Land mit einer Kinderkolonie.

8) P. E. ist 12 Jahre alt; absolvierte die I. Bürgerschulklasse; der Vater ist Inkassant; wohnt ständig in der Großstadt; im Dorf hat es zweimal einige Tage verbracht.

9) K. P. ist 14 Jahre alt; ist inzwischen ausgeblieben.

10) K. I. ist 15 Jahre alt; absolvierte die IV. Bürgerschulklasse; ganz verwaist; war bis jetzt nicht auf dem Lande.

Wie aus diesem ersichtlich, sind die Kinder, zwei ausgenommen, Budapester Einwohner, ja ein Teil unter ihnen wohnte überhaupt noch nicht auf dem Land; sie sind die Kinder armer Eltern, niedrigen Standes; ihre Intelligenz erreicht nicht den Durchschnitt des allgemeinen Niveaus, doch alle waren verständig und tadellosen Betragens. Das Material war daher ein ausgezeichnetes; es bestand zumeist aus solchen Kindern, auf die die Erlebnisse mit dem Reize der Neuheit einwirkten; ihre natürliche Vernunft und ihre Regungen hat eine sorgfältige und tiefgreifende Erziehung nicht aus dem Grunde gekehrt; ihr Interesse war frisch, dabei waren sie guten Gemütes und leicht zu disziplinieren.

Insbesondere sei auf einen Umstand aufmerksam gemacht, daß das Lebensalter der 20 Kinder zwischen dem 8.—15. Jahre stand, mithin

gehörten alle in das Alter, welches man als eigentliches Kindesalter zu bezeichnen pflegt; vom Standpunkte des genetischen Interesses standen sie im Zeitabschnitte des objektiven Interesses. Dieser wichtige Umstand erklärt die frappante Eigentümlichkeit der nachfolgenden Untersuchungen, daß sie zumeist Kinder von 8—15 Jahren behandeln. Um die Forschungen zu vervollständigen und um die mitgeteilten Ergebnisse besser zu verstehen, war es notwendig, auch die anderen Zeitabschnitte in die Behandlungen mit heranzuziehen. Aus diesem Grunde habe ich außer den hier bezeichneten auch noch andere Untersuchungen mit benutzt und bearbeitet. Die ausserhalb des Originalmaterials liegenden Untersuchungen werde ich besonders bezeichnen.

Schließlich sei erwähnt, daß der Aufsichtslehrer Ludwig Dallos, Lehrer des Kinderasyls zu Rákoskeresztúr, zurzeit in Modor, und J. Csizmazia, hauptstädtische Lehrerin, die Mädchen überwachte, beide haben mich bei meinen Untersuchungen mit freundlichster Bereitwilligkeit, ja Begeisterung unterstützt, wofür ich ihnen den besten Dank ausspreche.

Die Methode meiner Untersuchungen war folgende:

a) Die Knaben nahm ich mit mir mit durch Wälder und Felder auf Tennen und Heiden (Haraszi, St.-Jakob, Babat), Dörfer (Szada, Mogyoród, Fót) und andere Ausflugsplätze (Besnyö), wobei ich die gelegentlich der Exkursionen gewonnenen Beobachtungen jeweilig unbeobachtet genau notierte. Mit den Knaben machte ich fünf Ausflüge.

b) Die Mädchen führte ich auf dieselben Orte, wie die Knaben (mit Ausnahme der weiten Örter (Mogyoród und Fót), wo ich die Daten gleichfalls verzeichnete. Mit ihnen habe ich ebenfalls fünf Ausflüge unternommen.

c) Sämtliche Daten habe ich einzeln gesondert psychologisch durch- und aufgearbeitet, sodann miteinander und anderen Daten verglichen, und die Literatur vor Augen haltend, zuletzt in den unten veröffentlichten Ergebnissen zusammengefaßt.

Auf Grund der mittels der skizzierten Methode ausgeführten Untersuchungen habe ich diese Reihenfolge der Motive des kindlichen Interesses festgelegt, welche wir in unserer Erörterung befolgen werden:

- 1) Die Tätigkeit,
- 2) Die Wahrnehmungen,
- 3) Die Gefühle,
- 4) Der aus den Erfahrungen der Vergangenheit abgeleitete Vorstellungsinhalt.

Gegen die Reihenfolge der Motive des Interesses könne der Einwand erhoben werden, daß ihr irgend welches logisch bestimmbare System

ermangelt. Indem wir die Wahrheit eines solchen Einwurfs anerkennen, können wir nicht umhin, gleichzeitig zu betonen, daß die gebrachte Reihenfolge dennoch keine willkürliche ist. Sie entstand auf Grund induktiver Prüfungen und zeigt die wichtige Rolle der einzelnen Motive in der Herstellung der kindlichen Interessenvorgänge. Der mitgeteilten Reihenfolge wohnt gerade ein kinderpsychologischer Wert inne. Den letzten Gesichtspunkt müssen wir um so eher hervorheben, als für den Erwachsenen die Reihenfolge der Motive nach psychologischem Werte gewiß eine andere, vielleicht eben eine umgekehrte ist als die, welche für das kindliche Interesse festzustellen wäre.

Obgleich in unseren Erläuterungen für die Motive des Interesses der kinderpsychologische Wert ausschlaggebend ist, halten wir in der Motivenlehre, insonderheit der unterrichtlichen Beziehungen halber, die logische Klassifikation dennoch nicht für überflüssig. Jedoch wegen Bereitstellung des inneren Zusammenhangs, bzw. Systems der Interessen-Motive kann einer gewissen theoretischen Definition nicht entraten werden.

Die Motive des Interesses auf theoretischer Grundlage zu kommentieren, versuchte zuerst der Professor der nordamerikanischen Cambridge'schen (Staat Massachusetts) Universität William James¹⁾. Er unterschied hinsichtlich des Ursprungs ein zweifaches Interesse, u. z. ein uns angeborenes Interesse, welches im Kinde unwillkürlich entsteht und ein künstliches Interesse, welches während der Unterweisung und Erziehung künstliche Einwirkung zustande bringt.

Für den ersten Augenblick hat es den Anschein, als ob diese Einteilung James nicht logisch wäre. Das Gegenteil des uns angeborenen Eigentums ist im allgemeinen nicht das künstliche Eigentum. Das Gegenteil des künstlichen aber ist wohl das „naturgemäße“. Das Bestreben James, zu suchen, welches Interesse uns an- und welches uns nicht eingeboren ist, erscheint nur insofern richtig, als er damit die innere Natur, den psychologischen Ursprung der Motive bezeichnen will. Ansonst hat er unrecht, zumal ein uns angeborenes Interesse überhaupt unmöglich ist. Das Interesse kann aus einem Verhältnis der Außenwirkungen mit inneren Kräften ganz bewußt entspringen, doch kann es nicht mit uns geboren werden.

Nach James scheint es sogar, als wäre uns ein Interesse für gewisse Dinge angeboren; welche Auffassung irrig ist. Ich habe niemals erfahren, daß die Dinge kraft ihres sachlichen Gehalts auf allen Stufen

1) James-Kiesow, Psychologie und Erziehung. Verlag Engelmann, 1900, Leipzig. Das Interesse S. 71—78.

der Entwicklung bis zum Schlusse durchweg und ständig die Aufmerksamkeit der Kinder gefesselt hätten. Dem gegenüber fand ich, daß gewisse Dinge den Kindern bald interessant, bald uninteressant waren, ja nachdem die Dinge nach ihren Umständen sowie den physischen und psychischen Zuständen der Kinder, wie auch dem Grade ihrer Entwicklung gemäß gewisse Interessenmotive wachrufen oder nicht zu erwecken vermochten. So z. B. interessierten sich die Kinder für den Brunnen, doch nur so lange sie Durst empfanden. Nicht so sehr in den Dingen, als eher in den Motiven des Interesses läßt sich die Stetigkeit gewahren. Wenn aber das Interesse für gewisse Dinge uns angeboren wäre, so müßte es von der Geburt an alle Lebensperioden hindurch sich bemerkbar machen. Folglich können gemeinhin nur die Motive des Interesses uns angeboren werden, nicht aber seine Dinge. Es ist wohl war, daß Tiere und Pflanzen den kindlichen Geist jeweilig in Anspruch nehmen können, doch auch dies hat seine besonderen psychologischen Ursachen. Z. B. die Faktoren des Interesses für Tiere sind: die von ihren Bewegungen ausgehenden lebhaften Reize, der Gedanke an den mit mehr oder weniger Bewußtsein geweckten Kampf, und das Gefühl der Angst oder des Mitgefühls. Diesen Dingen gegenüber zeigt sich nicht immer dasselbe Interesse, und während des Verlaufs der Entwicklung pflegt es sich zu verändern oder aufzuheben. Die Schlußfolgerungen ergeben daher, daß wir die Interessen auch vom psychologischen Standpunkte aus nicht etwa nach seinen Dingen, sondern den Motiven einteilen werden.

Betrachten wir nun die innere Natur der Motive des oben ge deuteten Interesses, so finden wir solche Motive, welche unmittelbar aus den subjektiven Zuständen des Kindes abgeleitet sind; diese Motive subjektiver Natur sind: die Tätigkeit und die Gefühle. Es sind ferner solche Motive, deren Ursprung eher von den Vorgängen der objektiven Welt abhängen; die Motive objektiver Natur sind: die Wahrnehmungen und der Vorstellungsinhalt.

Zu bemerken ist, daß die genannten Motive alle entweder willkürlich im Kinde oder nach einem natürlichen Verhältnisse von inneren und äußeren Vorgängen entstehen; weshalb wir sie naturgemäße Interessenmotive nennen können. Von denen heben sich tatsächlich jene Interessenvorgänge ab, welche künstlich infolge Unterrichts- und Erziehungseinflüssen zu stande kommen. Obgleich die künstlich gestützten Motive ihrem Wesen nach nicht abweichen von den natürlichen, unterscheidet sich denn doch die Art ihres Ursprungs, insofern die künstlichen Interessenvorgänge eine suggestive Wirkung innehaben.

Wollen wir also die Motive der Interessen auch logisch einteilen, so könnte es folgendermaßen geschehen:

I. Naturgemäße Interessen-Motive.

A) Subjektive Motive.

1. Tätigkeiten.
2. Gefühle.

II. Objektive Motive.

1. Wahrnehmungen.
2. Vorstellungsvorgänge.

B) Künstliche oder suggestive Interessen weckende Wirkungen.

Diese Einteilung hat praktischen Wert für die Ausgestaltung des Unterrichtes sowohl, wie auch bei Bestimmung der individuellen Interessenvorgänge. Jedoch für die Behandlung pädologischer Standpunkte scheint geeigneter die rein induktiv festgestellte Reihenfolge. Die Zergliederung der künstlichen Motive und der abgeklärten Lehrprinzipien natürlich werden wir auch nicht übergehen.

Ehe wir aber an eine ausführliche Erörterung heranschreiten, erachten wir es für notwendig, zuerst eine allgemeine Charakterisierung und Einteilung der Interessen-Motive zu geben, ohne welche eine eingehende Auseinandersetzung erschwert wäre.

Der Ursprung des Interesses wird im allgemeinen so beschrieben, daß die Motive, das Säuglingsalter vielleicht ausgenommen, nicht auf einmal auftreten, sondern daß in einem und demselben Interessenverlauf gewöhnlich mehrere, hintereinander folgende und einander verursachende Motive mitwirken. Demnach kann man in einem Interessenhergang nach der Reihenfolge des Auftretens unterscheiden: erst — (unmittelbare) zweit —, dritt —, selbst höherrangige (mittelbare) Motive. Diese Motive leiten sich kausal von einander ab, hängen so zusammen, wie die Glieder einer Kette. (Der Verlauf des Interesses ist ähnlich dem der in der äußeren Natur sich abspielenden Energie-Veränderungen.) Zum Beweise der Einanderverknüpfung der Motive sei hier folgendes Exempel angeführt:

Ein Kind erblickt an einem Johannisbeerenstrauch dessen Frucht, diese übt einen lebhaften Eindruck darauf aus, (das erste Motiv), welcher die Vorstellung der eßbaren Frucht wachruft (zweites Motiv); diese beiden Faktoren regen zum Bewußtsein den latenten Zustand des Hungers und des Durstes an (drittes Motiv), so entsteht im Kinde die Begierde zum Aneignen (viertes Motiv) und es bringt sie auch an sich; aber es ist jemand zugegen, den es liebt (fünftes Motiv) dem es auch damit aufwartet.

Was die Reihenfolge des Auftretens der Motive betrifft, so ist es bis-

lang nicht gelungen, eine solche Regel aufzustellen, woraus auf den Hergang irgend welchen Interesses zu schließen wäre. Die Reihenfolge des Auftrittes modifiziert sich von Fall zu Fall nach dem Wandel der äußeren Faktoren und der Veränderung der inneren Zustände und deren Einwirkung auf einander. Soviel aber ist zu gewahren, daß gewöhnlich äußere Reize den Verlauf anregen, zu denen sich unmittelbar irgend welcher psychische Gehalt zugesellt, wo dann beide zusammen die Grundrichtung des Interesses zuwege bringen. Z. B. Angesichts des Schmetterlings erwacht im Kinde der Gedanke, daß es so etwas noch nicht besitzt und es beginnt sich für den Schmetterling zu interessieren.

Oder irgend ein innerer Reiz (ein körperlicher Zustand) regt den Vorgang des Interesses an; doch auch dann ereignet sich der Fall, daß physische Reize den psychischen Gehalt bewußt machen. So erweckt z. B. der Durst die Vorstellung des Brunnens, der Hunger die des Vesperbrotens, die körperliche Müdigkeit die Vorstellung der zurückzulegenden Entfernung.

Demgemäß sind in der Reihenfolge des Auftritts der Interessen-Motive folgende Grundsätze aufzustellen:

zuerst treten die Wahrnehmungen auf,
sodann der Vorstellungsinhalt;
zuerst die körperlichen Zustände,
sodann die geistigen Zustände.

Induktive Untersuchungen bieten Gelegenheit dafür, daß wir diese Grundsätze detaillieren. Unter den Motiven geistiger Natur finden sich wiederum solche, die unmittelbar imstande sind, die Interessenvorgänge anzuregen; es sind dies: das ästhetische Gefühl, die sympathischen und sozialen Gefühle. Ferner sind solche vorhanden, welche nur auf zweitem Grade entstehen, und den Zweck haben, die durch die erstgradigen Motive angeschnittenen Interessenvorgänge weiter zu entfalten, mit neuem Inhalt zu versehen; es sind dies: die Tätigkeit des Kindes, die Sucht, Eigentum sich anzueignen und der Vorstellungsinhalt. Nach der Natur der Wirkungen werden also sämtliche Motive folgendermaßen eingeteilt:

Unmittelbare Motive:	Mittelbare Motive:
Die Wahrnehmungen,	Der Vorstellungsinhalt,
Körperliche Empfindungen,	Die Tätigkeit,
Ästhetische Gefühle,	Die Habgier.
Sympathische Gefühle,	
Soziale Gefühle.	

Diese Einteilung bedeutet aber bei weitem noch nicht, daß die unmittelbaren Motive nur auf erster Stufe erscheinen, da diese auf jeder

Stufe auftreten können; doch bedeutet sie auch soviel, daß es Motive gibt, welche nur aus anderen Motiven entspringen und nur auf zweiter Stufe die Interessen-Vorgänge anregen.

Mit dem theoretischen Hintergrund dieser Einteilung wollen wir uns hier nicht befassen; sondern nur der Ansicht Ausdruck verleihen, daß die Motive ersten Grades wahrscheinlich die unmittelbaren Produkte der primären Instinkte sind.

Schließlich hat der kindliche Interessenbergang noch einen allgemeinen Zug, daß er auf alle Details der Dinge oder äußerer Ereignisse sich nicht auszudehnen pflegt, mit anderen Worten: die aus dem Interesse erspriessende sinnliche Wahrnehmung ist nicht allseitig. Vielmehr ist das Interesse des Kindes immerdar einseitig, welches nur soviel und solche Teile des Dinges umfaßt, wieviel und welche das betreffende ursächliche Motiv in sich birgt. So z. B. haben die Kinder bei gewissen Gelegenheiten, am Kürbis nur der Stengel des Blattes, an der Johannisbeere nur die Frucht, der Eiche nur die Eichel, der Mohnblume die Hülse, an der Kuh nur das Horn oder das Euter, an dem Esel das Gerät interessiert. Dasselbe Verfahren war auch beim Interesse an wirtschaftlichen Geräten und Maschinen zu beobachten. Diese Einseitigkeit des Interesses ist naturgemäß. Wie in der physischen Welt Ursache und Wirkung eng miteinander zusammenhängen, ebenso kann es in der Seelenwelt auch nicht anders sein, zumal das Interesse als Wirkung nicht mehr enthält als der bewerkstelligende Faktor.

I. Die Tätigkeit.

I. Die Bewegungen des Säuglings entspringen teils innerlichen (psychischen), teils äußerlichen (physiologischen) Reizen. Infolge der äußeren Reize kommen die Bewegungen und die Vegetationsorgane und die Reflexbewegungen zustande, die inneren Reize aber werden von den Ausdrucksbewegungen und den sogenannten Instinktsbewegungen ausgelöst. Vom Gesichtspunkte der Entfaltung des Willens haben letztere, die psychischen Bewegungen eine größere Bedeutung als die ersteren, zumal die bewußten Willensfunktionen von ihnen aus sich entwickeln; die Erspriessung unseres Selbstbewußtseins und psychischen Inhalts geht mit der Entwicklung dieser Bewegungen verbunden von statten.

Das kleine Kind reizen mächtige Faktoren gleichsam unaufhörlich zu Ausdrucks- und instinktiven Bewegungen. In den Nerventätigkeiten des kleinen Kindes entstehen die Gefühlselemente unbeschränkt von den

geistigen mit starker Intensität und binnen dem bewußten Leben nahezu unablässig. Die heftigen inneren Gefühlsveränderungen drücken äußerlich die sogenannten Ausdrucksbewegungen lebhaft und häufig aus. Die instinktiven Bewegungen dagegen bringt der Instinkt der Aktivität selbst zuwege. Während die das Gefühl ausdrückenden Bewegungen schon zu Beginn des Lebens weitaus kraftvoll zustande kommen, vermehrt sich der Instinkt der Aktivität mit der Entwicklung des Bewußtseins langsam; wiewohl für die Funktion des Bewegungstriebes der psychische Gehalt nicht unbedingt notwendig ist, steht es dennoch außer Zweifel, daß die Sinne und Vorstellungen die Entfaltung des Instinkts der Aktivität fördern. Der Säugling macht schon in der Wiege auf dem Rücken liegend, Bewegungen mit Händen und Füßen, die sogenannten Kletterbewegungen, wo diese Bewegungen mit dem Bewußtseinsleben gar nichts gemein haben. Doch viel regsamer werden diese Kletterbewegungen, wenn das Kind sie bewußt verübt.

Ogleich die Instinktsbewegungen mit Erwachen des Bewußtseins den psychischen Gehalt beschaffen, spielen die psychischen Elemente in diesen Bewegungen lange Zeit hindurch eine untergeordnete Rolle. In den Bewegungen des 1—3jährigen Kindes fällt in erster Reihe nicht das auf, daß es damit ein konkretes Ziel erreichen will, sondern daß es in der Bewegung ein Vergnügen findet. Insonderheit die Wiederholungs-Spielbewegungen bestätigen die Stichhaltigkeit dieser These. Ein dreijähriges Kind wiederholte ein Wort 27 mal und dieselbe Handlung 15 mal. Dieser Zustand zeigt die erste Stufe der Entwicklung der Tätigkeit, welche wir als Stufe der instinktiven Aktivität bezeichnen.

Die Stufe der instinktiven Aktivität charakterisiert das, daß zum Motiv des äußeren Tuns der Instinkt selbst dient, die Rolle der psychischen Elemente besteht bloß darin, daß sie den Bewegungen eine konkrete Form geben; welche daher die Äußerungen der ursprünglichen Lebensenergie sind.

In welchem Maße der psychische Gehalt der Handlungen sich mehrt, in eben solchem Maße dringt nebst dem Aktivitätsinstinkt der geistige Inhalt, als Motiv des Tuns in den Vordergrund. Sobald das Kind einmal Vorstellungen hat, handelt es nicht nur deshalb, weil der Instinkt es dazu antreibt, sondern weil es etwas auch erreichen will. Demzufolge gewinnen die anfangs allgemeinen charakteristischen Bewegungen eine mehr und mehr konkrete Form. Eine interessante Erscheinung ist die, daß der psychische Inhalt die Kraft des Instinkts der Tätigkeit bei weitem nicht vermindert, vielmehr mit Darbietung neuerer Reize sie fortgesetzt

verstärkt. Im Alter von 5—6 Jahren ist die Tätigkeitssucht des Kindes geradezu unstillbar.

Jedoch in den Handlungen des Kindes bis zu 7—8 Jahren spielen zwei psychische Motive die Hauptrolle, und zwar die Gefühle und die Phantasie des Kindes. Die Lebhaftigkeit und Veränderlichkeit der Gefühle bildet die Grundnatur der Seelenwelt des Kindes. Die Phantasie wieder ist nichts anderes, als die erste großzügige Evolution der assoziativen Funktion des Nervenzentrums, die im 7. Lebensjahr den Gipfelpunkt erreicht. Diese beiden Motive drängen das Kind zu Handlungen, worin seine Gefühle und seine Phantasie sich ausdrücken, denen gegenüber die Außeneindrücke nur als die den Verlauf anschneidenden Reize fungieren. Die Handlungen des Kindes kennzeichnet nicht das objektive Anschmiegen an die Außenwelt, sondern die Subjektivität des Kindes. Eben darum können wir diese zweite Entwicklungsstufe der kindlichen Tätigkeit die Zeit der subjektiven Aktivität nennen, welche bis zum 7.—8. Jahre währt.

II. Nach dem 7. Jahre des Kindes nimmt die Energie der freien Ideenverknüpfung rasch ab. In den Handlungen des Kindes beginnen anstatt der Vorstellungen stufenweise die äußerlichen Wahrnehmungen um das reelle Gedächtnis zur Geltung zu bringen, richtiger, das Kind beginnt für sein Tun reelle Ziele zu suchen. Wann aber die Wahrnehmungen der Außenwelt das Kind zu äußerlichen Handlungen mit gesteigerter Kraft antreiben, eben damals entwickeln sich entgegen den ausführenden Handlungen gewisse psychische Störungen, die gleichfalls in den äußeren Wahrnehmungen ihren Ursprung haben. So werden die Handlungen des Kindes immer mehr selbstbewußt, die eigentlich eine objektive Anpassung zur Außenwelt bedeuten. In den Handlungen des Kindes bleibt auch weiterhin mancher subjektive Zug noch übrig, der aber nicht mehr die Subjektivität des Kindes, sondern nach stufenartiger Entwicklung seine Individualität bedeutet. Insofern in diesem Alter das Tun des Kindes von objektiven Erfahrungen gelenkt wird, nennen wir diese Entwicklungsstufe der Tätigkeit die Zeit der objektiven Aktivität, welche bis zur Pubertät andauert. Somit lassen sich folgende Zeitabschnitte des Kindesalters in der Entwicklung der Tätigkeit unterscheiden:

I. Stufe der instinktiven Tätigkeit bis zum 3. Jahre.

II. Stufe der subjektiven Tätigkeit bis zum 7.—8. Jahre.

III. Stufe der objektiven Tätigkeit bis zum 14. Jahre.

Aus diesen Bestimmungen ist ersichtlich, daß die Entwicklung der Aktivität mit den Stufen der Entwicklung des Interesses zusammenfällt, mit dem Unterschiede, daß in der Zeit der Wahrnehmungen anstatt

dieser der Instinkt selbst als Grundmotiv der Aktivität bezeichnet wird. Dieses Gefüge der zweifachen Entwicklungsstufen ist naturgemäß, da das Interesse die Richtung für die Handlungen angibt. Indem aber die Interessen auf sehr natürliche Weise Handlungen zuwege bringen, gewahren wir gleichzeitig, daß aus den Handlungen Gefühle des Interesses ersprießen. Die aus Handlungen ausgehenden Interessen werden Aktivitäts-Interessen genannt.

Über den Ursprung der Aktivitäts-Interessen ist zu bemerken, daß die Handlungen das Interesse für Dinge nur vermitteln. Die Wahrnehmung des äußeren Gegenstandes bringt unmittelbar ein Interesse für Dinge hervor.

Als Reaktion dieses Interesses entwickelt sich eine Aktivität gegenüber den Dingen. Jedoch das Lustgefühl, welches sich auf Grund der Tätigkeit einstellt, erweckt für den Gegenstand selber als eine hervorbringende Ursache eine günstige Stimmung, belebt die Anschauung und Vorstellung des Dinges, wodurch dafür ein neues Interesse aufkommt. Mithin wird der Verlauf des Interesses eigentlich durch die Wahrnehmung angezeigt, und die Handlung bestärkt und leitet bloß das Interesse.

Die interessenweckende Wirkung der Handlung läßt sich in die Erfahrungsleitsätze zusammenfassen wie folgt:

1. Die äußere Wahrnehmung allein ist des öfteren nicht genügend zum Hervorbringen des Interessenvorganges.

2. Unter äußeren Dingen mit gleichem Reiz interessiert sich das Kind für jenes Ding, welches den Drang seines Tuns wachruft.

3. Derselbe Gegenstand erweckt insofern einen Interessenhergang im Kinde, als er es zu Handlungen anzutreiben vermag.

Zur Beglaubigung dieser Leitsätze sollen folgende Beobachtungen dienen:

Auf dem Grunde einer Einsicht lagen Wagen, Pflüge, Eggen, Walzen und der Häckselschneiden-Göpel umher. Die Knaben haben sich nicht für eines dieser Dinge besonders interessiert. Als ich aber die Haspel bewegte, versammelten sich alle um sie herum und begannen die Maschine zu treiben. Von da an befaßten sie sich nur mit dem Häckselschneider, nach den übrigen Sachen haben sie sich nicht umgeschaut.

In dem prächtigen gräflichen Park zu Fót gingen die Kinder ziemlich gleichgiltig auf den Fahrstraßen, im Schatten der mächtigen Bäume, neben den schönen Angern und Blumenbeeten. Auf einmal kamen wir in eine Reihe von Platanen, da schälten sich eben die Bäume, die

Straßen waren voller abgefallener Rindenstücke. Kaum daß dies die Kinder erblickten, bestürmten sie förmlich die Platanenbäume, schälten die Rinde ab, klaubten die Stücke von der Erde auf und unterhielten sich mit deren Zerbröckelung.

Auf der Tenne eines Gehöfts haben Schober, Wagen und andere Sachen die Knaben nicht sehr gereizt. Sobald wir jedoch auf einem Leiterwagen ein Horn gefunden und ich hineingeblasen habe, zeigte sich ein großes Interesse dafür, aus dem Gesichtswinkel, um damit zu tuten.

Die Knaben haben sich auf den Feld-Spaziergängen für die Saaten nur kaum interessiert, nicht einmal die großen Blätter von Kürbissen packten sie. Doch als ich auf einmal vom Stengel des Kürbisblattes eine Trompete verfertigte und hineinblies, im Augenblicke veränderte sich das Interesse der Kinder. Mit Ungeduld bestürmten sie mich, ihnen eine Trompete zu machen. Sogleich machten sie ein großes Konzert. Von da an ward bis nach Hause der Kürbis der Mittelpunkt ihres Interesses. Sie liefen um einen Kürbis in die ganze Gegend und mit scharfer Beobachtung entdeckten sie Kürbisblätter auch an den Ufern der entfernten Bäche. Ähnlich frappant wirkte derselbe Versuch auch auf die Mädchen.

4. Die Kraft des aus Handlungen entspringenden Interesses steht in gradem Verhältnisse mit der Handlung. Eine je lebhaftere Aktivität sich mit einem Ding verbindet, um so mächtiger interessiert sich das Kind dafür.

Die Kinder haben sich auf jedem Ausfluge lebhaft für die Schmetterlinge interessiert, weil ihr Streben, sie zu erhaschen, ihr Interesse unablässig wachgehalten hat. Am Hofe eines Gutes interessierten sie am meisten Ochsenhörner, weil sie damit blasen konnten. An einem anderen Gehöft dagegen bildete eine Peitsche des Ackerknechts Gegenstand aller ihrer Beobachtung, weil sie damit haben knallen können. Auf einem anderen Hof wieder rannten sie ohne etwas zu beachten, dem Schleifstein zu, um daran zu wetzen. In der Schmiede hat sie nebst vielen Merkwürdigkeiten am lebhaftesten der Blasebalg interessiert, da sie sich damit beschäftigten. Als wir zum Teiche zu Szentjakab kamen, scherten sie sich garnicht um dessen hübsche Lage und Pflanzen, sondern liefen zum Boot, um Kahn zu fahren. Die Mädchen haben sich nur für die Feldblumen interessiert, weil sie sie abpflücken konnten, die Gartenblumen aber, trotzdem sie schöner waren, haben ihr Interesse nicht gefesselt. Unter den Gebirgssträuchern interessierte die Mädchen hauptsächlich der des Evonymus, da sie seine Frucht auf eine Perlenschnur auffaßten. Während der Ruhe gaben die Mädchen sich am liebsten mit den Hühnern ab, weil sie sie fütterten. Auch die Kälber und Ziegen regten für längere

Zeit ihr Interesse an, denn es unterhielt sie, ihnen Gras zu fressen zu geben.

Nun fragt es sich, wie das Aktivitätsinteresse während der Entfaltung der Tätigkeit sich verwandelt. Die Frage ist von großer Tragweite, zumal ihre Ermittlung uns die Wirkung des Aktivitätsinteresses auf die Entwicklung der Intelligenz und des Charakters, deutlicher, des geistigen Lebens aufweist.

I. Instinktive Stufe. Sobald das Kind seine Bewegungen bewußt auszuführen beginnt, entstehen schon darin Tätigkeits-Interessen. Das geschieht bereits zu Beginn der erwachenden Bewußtheit, nämlich auf der sogenannten instinktiven Stufe der Tätigkeit. Jedoch auf dieser Stufe steht die Wahrnehmung auf einem niedrigen Niveau des Bewußtseins, so daß es als untergeordnetes Element des einheitlichen Verlaufs des Tuns erscheint. Infolgedessen wendet sich das Interesse des Kindes auch nicht gegen die sinnlich wahrnehmbare Vorstellung, als einen Gegenstand des Tuns, sondern die Bewegung selbst ist es, welche das Interesse fesselt. In diesem Alter sind für das Kind Händeklatschen, Klettern, Gehen, Laufen als Bewegungen die Hauptsache, nicht aber das Ziel, was es damit erreichen will. Dann ist also die Vorstellung des Zieles und des Mittels kein gesondertes Moment der Handlung, sondern ein in deren einheitlichen Verlauf eingewobenes Element.

II. Subjektive Stufe. Sobald aber das Kind seine Handlungen übt, bildet sich bei jeder Wiederholung neuerdings die Vorstellung nicht nur der Bewegungen, sondern auch der Wahrnehmung des Gegenstandes der Handlung. Die sinnliche Vorstellung hat um so mehr Bedeutung im Bewußtsein, als sich die Bewegung selbst immer besser einübt. Solchergestalt wendet sich das Interesse desto näher dem Gegenstand der Handlung zu. Infolge der Wiederholungen unter den verschiedenen Umständen erhalten die sinnlichen Vorstellungen soviel Befestigung und Bedeutung, daß das Kind sie vom Vorgang der Bewegung abstrahiert. Eine derartige selbständige Vorstellung kann auch schon reproduziert werden. Damit das Kind seine Handlungen besser ausführe, reproduziert es auch wirklich vor dem Vollziehen die Vorstellung des Gegenstandes. So entfällt das Interesse von einem Elemente des Tuns, der Bewegung, auf das andere: die Vorstellung des Zieles und des Mittels. Das Begehren des Kindes ist nichts anderes als des Kindes Interesse für die Vorstellung des Zieles. Das Interesse für's Ziel und das Mittel kennzeichnet die zweite Stufe der Entwicklung der Tätigkeit, den subjektiven Zeitabschnitt. Unter diesem Interesse soll nicht etwa ein objektives Interesse für's Ziel und die Mittel verstanden werden. Das Interesse strotzt von subjektiven Elementen. Subjektiv wird es

durch die Erinnerung der Bewegung, die an die Vorstellung des Dinges angeknüpft ist. Zwischen der Vorstellung des Dinges und der einer Bewegung besteht ein solcher enger Zusammenhang, wie später einer zwischen der Vorstellung des Dinges und der des Wortes sich bildet. Auf dieser Stufe vermag das Kind sich nicht anders die Gegenstände vorzustellen, als wie das Ziel und die Mittel seiner Handlung.

Eben darum, weil das Kind während seiner Tätigkeit die Dinge als das Ziel und die Mittel seines Tuns betrachtet, charakterisiert das Aktivitätsinteresse eben deshalb besonders auf subjektiver Stufe die Beschränktheit. Das Kind will anlässlich seines Handelns einwirken auf das Ding, weshalb es bloß von solchem Gesichtspunkte aus sich damit bekannt macht, wie es die Wirkung zu entfalten gedenkt.

Wenngleich diese Subjektivität des Aktivitätsinteresses der Grundzug des Alters von 3—7 Jahren ist, kündigt es sich noch immerwährend auch im reiferen Kindesalter an, wie ich es an den von mir beobachteten 7—14jährigen erfahren. Diese Kinder hat an der Kürbisstengel-Trompete schlechterdings nur das interessiert, ob sie genug tiefe Einschnitte erhält. An dem Ochsenhorn interessierte sie nur die Öffnung, wo man hineinblasen konnte. Beim Schmetterling beobachten sie hauptsächlich, wohin er fliegt. An der Peitsche, ob daran eine „Schwippe“ ist.

Wenngleich die Gesichtspunkte des subjektiven Aktivitätsinteresses des Kindes begrenzt sind, kann man dessen Wirkung auf die Entwicklung des Geistes dennoch nicht unterschätzen. Das Kind beschafft sich den ansehnlichen Teil des geistigen Gehalts des Aktivitätsinteresses während seiner Wirksamkeit. Insbesondere seine logischen Ideenverknüpfungen sind auf Tätigkeitsziele und -Mittel zurückzuführen. Die bewußten Gedächtnisfunktionen haben darin ihren Ursprung. Das Bewußtsein des Willens ist gleichfalls aus dem subjektiven Aktivitätsinteresse abzuleiten.

III. Objektive Stufe. Das Aktivitätsinteresse des Kindes verharret nicht auf subjektiver Stufe, sondern es entfaltet sich daraus das objektive Interesse.

Im Kinde wirkt nämlich die Begierde, die Handlungen besser und erfolgreicher auszuführen. Die Begierde treibt es an, das Ziel klarer aufzufassen und die Mittel ebenso auszuwählen. Das objektive Aktivitätsinteresse manifestiert sich somit in nichts anderem, als einem objektiven Interesse für die Ziele und Mittel. Unter dem Einflusse dieses Interesses zeigt vornehmlich die analysierende Tätigkeit des kindlichen Geistes eine Ausgestaltung. Parallel mit der analysierenden Tätigkeit entwickelt sich das Bewußtsein des Willens. Das Kind beginnt zu zergliedern, unterscheiden,

wählen und urteilen in Bezug auf Gegenstände der Handlung. Anderseits gestalten sich die entstandenen Urteile und Wahrnehmungen zu Gesichtspunkten seines Tuns.

Die von mir beobachteten Knaben haben auf den zwei ersten Ausflügen die Schmetterlinge mit der Hand und Kappe gefangen. Sobald sie einen Schmetterling erblickten, rannten sie ihm nach und fingen oder erlegten ihn. Dies war die impulsive Handlung.

Zur dritten Exkursion brachten sie schon einen Schmetterling mit. Später verbreitete sich noch der Schmetterlingsfang. Diejenigen Kinder, die sich dafür besser interessierten, bereiteten für den Ausflug Stecknadeln und hartes Papier vor, um die Schmetterlinge aufzustecken. Das waren bereits selbstbewußte Handlungen.

Das objektive Aktivitätsinteresse zeitigt, wie wir oben sagten, hauptsächlich am Anfang die analysierende Tätigkeit des Geistes. Und eben während des letzteren kann der Aufmerksamkeit des Kindes das ganze Objekt nicht entgehen. Demnach besteht das folgende Stadium der Entwicklung des objektiven Aktivitätsinteresses darin, daß der ursprünglich engbegrenzte Gesichtswinkel des Interesses sich verbreitet, und während des Handelns das Interesse des Kindes den ganzen Gegenstand umfaßt. Dieses Stadium bedeutet schon die Ausgestaltung der synthetischen Geistesfunktionen.

Die Entwicklung läßt es auch auf dieser Stufe nicht bewenden; zumal daselbst die synthetische Auffassung des ganzen Objekts immer noch an die Wirksamkeit des Tuns geknüpft ist. Das nächste Stadium der Entwicklung besteht darin, daß sich die Vorstellung der Dinge von der Vorstellung der Bewegung vollends abhebt. Unbekümmert um die Bewegung des Dinges wird es zum Gegenstande des Interesses. Auf diese Weise reift das reine objektive Interesse heran, dessen charakterisierende äußere Erscheinung eine von der aktiven Funktion losgelöste passive Aufmerksamkeit ist. Diese Stufe der Entfaltung deutet bereits auf eine Entwicklungshöhe des Interesses und bereitet die Ausgestaltung des logischen Interesses vor.

Mein Neffe hatte sich mit 8—10 Jahren in der Tenne bei Besichtigung des Drusches besonders für die Handreiter interessiert, weil er sie treiben konnte. Jedoch sein Interesse hatte einen engen Kreis, ging nicht weiter als zum Erkennen der Triebkonstruktion. Mit 13 Jahren nahm ich ihn neuerdings zum Drusch, auch damals befaßte er sich durchaus mit der Reiter. Indem er aber dieselbe bewegte, betrachtete er sie bald von oben und unten, bald von innen. Mit Aufmerksamkeit verfolgte er die Funktion der ganzen inneren Konstruktion. Zuletzt ging er mit mir zu 14½ Jahren in die Tenne. Damals hatte er schon weder die

Reiter, noch die Dreschmaschine, auch nicht die Werkzeuge des Maschinisten mehr angerührt. Er begnügte sich mit einer passiven, doch höchst aufmerksamen Anschauung der Dinge.

Die Knaben der Ferienkolonie jagten bei den Ausflügen anfangs ohne Wahl die Schmetterlinge. Was ihnen in den Weg kam, all das wollten sie fangen. Später aber begannen sie zu wählen. Die Standpunkte ihrer Auswahl sind wie folgt: „Das ist schön, es ist nicht schön.“ „Das haben wir schon, das haben wir noch nicht.“ Inzwischen machten sie den Anfang, die Schmetterlingsgattungen genauer zu unterscheiden, derart, daß die Kinder mit Abschluß der Ausflüge ziemliche Kenntnisse über die Schmetterlinge erlangten.

Aus diesem genetischen Gefüge ist ersichtlich, daß zwischen der Entwicklung unseres Geistes und Willens und dem der Tätigkeit entspringenden Interesse ein Zusammenhang besteht.

Zusammenfassung. Die Entwicklung des Aktivitätsinteresses und sein Einfluß auf das geistige Leben läßt sich in nachstehenden Lehrsätzen zusammenfassen:

1. Auf der subjektiven Stufe entsprießen aus dem Aktivitäts-Interesse begrenzte und von heftigen Affekten begleitete Vorstellungsverbindungen.

2. Auf der objektiven Stufe entspringen aus dem Aktivitätsinteresse rein objektive Urteile und Anschauungen.

3. Die Entwicklung des bewußten Gedächtnisses und der bewußten Aufmerksamkeit kann auf das Aktivitätsinteresse als Grundlage zurückgeführt werden.

4. Unter dem Einflusse des Aktivitätsinteresses reifen in erster Reihe die analytischen, nachher die synthetischen Geistesfunktionen heran.

5. Das Aktivitätsinteresse ist die unmittelbare Quelle der selbstbewußten Willensfunktionen. Es entfaltet gleichmäßig die Willenseinsicht sowohl als die Willenskraft.

2. Die sinnlichen Wahrnehmungen.

Im Kindesalter fällt der sinnlichen Auffassung eine wichtigere Rolle zu in der Erregung des Interesses als in der späteren Zeit. Das hat zwei Gründe.

Der erste Grund davon ist, daß die Außenreize im Kinde lebhaftere Gefühle zustande bringen, lebhaftere als im Erwachsenen. Diese Gefühlswirkung drückt sich bei kleinen Kindern im Schreien, Lachen,

Springen oder anderen Geberden aus; doch auch im heranwachsenden Alter reizen lebhaft die sinnlichen Wahrnehmungen die Innenwelt und Außentätigkeit der Kinder. Die rege Gefühlsreaktion dieser äußeren Reize ist ein wesentlicher Bestandteil des Interessenverlaufs, zumal ohne innerliche Bewegung kein Interesse ist. An dieser innerlichen Beweglichkeit nehmen Gefühls- und Vorstellungselemente teil. Diese Bewegungen kommen infolge starker biologischer Wirkung der Reize leicht zustande im Kinde und verlaufen lebhaft. Diese biologische Wirkung ist beim Erwachsenen geringer. Im Kinde bekundet sich also auch vermöge solcher Außenreize ein Interesse an Dingen, welche im Erwachsenen Emotionen, namentlich ein Interesse nicht wach rufen.

Die interesseweckende, rege Wirkung der Wahrnehmungen beruht auch auf einem anderen Umstand, was aber nicht als besondere Ursache betrachtet wird, sondern sozusagen zur näheren Erklärung des vorigen dient. Diese Ursache folgt aus dem Unterschiede der Bewußtseinsvorgänge zwischen Kindern und Erwachsenen. In der Seele des Erwachsenen sind der Stetigkeit der logischen Vorstellungsverknüpfungen zufolge die der Außenwelt abstrahierten inneren Vorgänge viel häufiger und ständiger als in der Seele des Kindes. Da wieder sind die inneren Vorgänge unmittelbarer verbunden mit den Außenreizen als im Erwachsenen. Mit anderen Worten, der Hauptunterschied zwischen den Bewußtseinsvorgängen des Erwachsenen und des Kindes besteht darin, daß in den Bewußtseinsvorgängen des Erwachsenen die psychischen, in denen des Kindes aber die physiologischen Elemente herrschen. Das Seelenleben des Kindes also bestimmt nicht die inneren Vorstellungsverknüpfungen, sondern die gegebenen Außenreize. Das findet noch im Alter von 8—14 Jahren statt, wo das Kind durch die Instinkte seiner Entwicklung auf die reale Anschauung der Außenwelt angewiesen wird. In diesem Alter zieht sich das Kind zur äußeren Natur hin. Die Außenwelt trachtet es nach ihrer Realität aufzufassen und auch die inneren Vorstellungsverbindungen entsprechen den gegebenen Reizverhältnissen der äußeren Natur. Die Außenreize und die Vorstellungsverknüpfungen begleiten unverzüglich einander und ergänzen einander gegenseitig. Das Kind wird von dieser Realität seines bewußten Lebens oder deutlicher: durch den Mangel einer hohen psychischen Entwicklung zu den sinnlichen Wahrnehmungen hingelenkt. Auch das verursacht, daß zum Hauptbeweggrund der Interessenvorgänge die Außenwahrnehmungen dienen.

Das Kind interessiert sich daher für diejenigen Dinge, welche es mit seinen Sinnesorganen auffaßt, und sein Interesse dauert oft nicht länger, als es die betreffenden Dinge wahrnimmt. Sobald die Reize sich ändern, verwandelt sich auch sein Interesse. Auf dieses haben zwar

auch die Vorstellungsvorgänge einen Einfluß, doch der ist ganz anderer Art, z. B. der der Märchen oder der Lesestücke, oder er ist nicht so stetig und stark, wie der der Wahrnehmungen. Der erste Erfahrungssatz der interessenweckenden Wirkung der sinnlichen Wahrnehmungen ist:

1. Unter den verschiedenen Eindrücken fesseln diejenigen die Aufmerksamkeit des Kindes, welche mit lebhafterer Reizbarkeit und unmittelbar, nämlich ohne künstliches Dazwischenschieben selbständiger Vorstellungsvorgänge aufs Bewußtsein einwirken.

Bei einem Ausfluge (nach Fót) auf den Äckern kamen wir (mit den Knaben) zu einer kleinen Tenne, wo ein noch unberührter Schober stand. Vor dem Schober knallte ein Knabe mit einer Knechtspeitsche. Ich wies auf die Dieme, fragte und sagte ihren Namen, veranschaulichte ihre Form, deren Zweck und die Art der Dieme. Der Außenreiz hat also den Kindern nicht gefehlt, die gebotene Belehrung hat dennoch die Knaben hauptsächlich auf die Hervorbringung der Vorstellungsvorgänge, eine Innenanschauung gewiesen. Die Knaben haben aus pflichtschuldiger Achtung wohl still gestanden und ein Weilchen aufgepaßt; ihr Auge aber ruhte unfreiwillig auf den Arbeiterkindern, deren Umtriebe ihr Interesse gänzlich in Anspruch genommen, was mir ihre leisen Bemerkungen: „gut knallt er“, „jetzt hat er gut losgeschnellt“, verraten haben.

2. Das Interesse fördert das subjektive Verhältnis der sinnlichen Eindrücke zum Kinde. Diejenigen Reize, welche das unmittelbare Milieu des Kindes bilden, wecken in ihm ein größeres Interesse als die, deren Wirkung auf seine persönlichen Zustände es unmittelbar nicht empfindet.

Ein 7jähriges Kind reiste auf der Bahn mit seiner Mutter. Das Kind interessierte alles, was im Zuge geschah und in den Abteilen der Bahn zu sehen war. Unaufhörlich fragte es: „Wann werden wir ankommen?“ „Warum geht der Zug so schnell?“ „Warum geht er langsam?“ „Ist das ein Personenzug?“ Es zeigte auf die Bahnlampe, welche der Sonnenglanz beleuchtete: „Warum glänzt die Lampe?“ Es weist auf den Ventilator: „Was ist das?“ Es weist auf den Verschließapparat der Wärmeröhre: „Und was ist denn das?“ Entgegen diesen Interessen wollte die Mutter die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Gegend lenken. Sehr lebhaft zeigte sie auf eine Kukurutztafel und sagt dem Kinde: „Schau mal, wieviel Kukurutz!“ Dann wies sie auf das Blumenfeld: „Schau mal, was für schöne gelbe Blumen!“ Das Kind warf sprachlos einen Blick auf die außerhalb sichtbare Gegend, und seine Aufmerksamkeit wendete sich bald gegen die Gegenstände der Bahn.

Was die Arten der sinnlichen Wahrnehmungen anlangt, wurden die Interessen der Kinder in den beobachteten Fällen durch Gesichtseize gefesselt; doch fungierten unter den Motiven des Interesses mehr oder minder minderwertige Ton-Bewegungs- und Tastempfindungen.

Die Gesichtseize wirkten gemäß der Art und Weise der äußeren Empfindungen besser oder schwächer auf das Interesse. Die Gesichtsempfindungen gleich den übrigen Empfindungen, assoziieren sich nach einem zweifachen Verhältnisse u. z. nach einem räumlichen und zeitlichen. Ich erfuhr:

3. Bei ungleich intensiven physischen Reizen werden im Kinde immer eher mittels zeitlicher als räumlicher Reizverbindung Interessenvorgänge hervorgerufen.

Die räumliche Verbindung der Reize hat die Kinder zumeist kalt gelassen. Ruhende Dinge erweckten nur kraft ihrer auffallenden Größe oder ästhetischen Wirkung Interesse. Hingegen gleichsam jedwedes Gesehehen, jegliche Bewegung und Handlung interessierte auffällig die Kinder. Das läßt sich allerdings damit begründen, daß die in der Zeit abrollenden Wandlungen fortgesetzt neue Reize dem Bewußtsein zuführen, das wieder schwach- oder hochgradige Stimmungsbewegungen zuwegebringt. Diese Reiz- und Stimmungswandlungen fesseln die Energie des Selbstbewußtseins.

Auf dem Hofe der Einöde zu Babat lagen in der Reihe Pflüge herum. Dorthin führte ich die Knaben und hielt ihnen einen kurzen Vortrag darüber. Die Knaben haben sich so ziemlich gleichgiltig benommen, stellten keine einzige Frage an mich, ließen keine einzige Bemerkung ihren Lippen entfahren, so daß ich die Veranschaulichung sehr bald einstellte. Jedoch auf einmal erblickten sie vom Felde heimkehrende Pfluggespanne. Auf der Stelle verwandelte sich die Stimmung und ein Geschrei erschallt: „Die Pflüge kommen, schauen wir sie an.“ Und sie rannten schnell den Pflügen zu. Nunmehr war genug Interesse dafür. Solche Bemerkungen ertönten: „Dieser Mensch fängt die Pfluggriffe.“ „Der greift nicht nach ihnen.“ „Die Pflüge graben nicht den Boden an“. (Sie lagen rücklings.)

Am Ausfluge der Mädchen zu Sada führte ein Tiefweg berghinan. Dortselbst erhob sich eine steile Sandwand. Die Mädchen beachteten sie nicht. Als ich sie aber zu krabbeln begann, und den Sand in der Hand verbröckelte, hub das Interesse dafür an.

Beim Föter Ausflug kehrten wir in die Schmiedewerkstätte zu Mogyoród ein, wo die Arbeit gerade ruhte und die Werkzeuge umherlagen. Ganz gewiß interessierten die in der Schmiede gesehenen Dinge,

Werkzeuge, Ambos, Blasebalg die Knaben, doch im entferntesten nicht so sehr, wie ich es glaubte. Als aber der Meister kam und an die Arbeit geschritten wurde, belebte sich plötzlich ihre Laune. Ihre Aufmerksamkeit steigerte sich bis zur Spannung und sie wollten um jeden Preis an der Arbeit teilnehmen.

Gleich dem interessierte sie mehr das laufende als das ruhende Kalb; im Hag die stoßende Kuh eher als die stille. Besonders interessierte sie fernerhin der laufende Esel und das Hühnchen, der Handdrusch, das Reitern, die Kleeernte und Kleesammlung.

Die Knaben interessierten vielmehr die Tiere, die aus eigener Kraft Bewegungen machen, als die Pflanzen, welche höchstens nur passiv sich bewegen. Selbst ein kleines Tierchen, wie die Ameise, vermochte ihre Aufmerksamkeit in vollem Maße zu erregen, falls sie etwas arbeitete. Gelegentlich einer Exkursion verharren die Kinder eine halbe Stunde dabei, wie die Ameisen Käfer über eine Scholle wegbe förderten.

Überhaupt die Wirkung eines Tieres aufs andere, sein Kampf, die Tierbehandlung der Menschen, ihr Kämpfen interessierte sehr die Kinder. Höchst interessant fanden sie es, wie die Schwalbe nach der Libelle hascht. Mit einer hingebenden Aufmerksamkeit schauten sie auf die Knechte, wie sie die Ochsen aus den Pflügen aus- und wiederum die Wagen anspannen. Vor der Schmiede interessierten sie sich überaus für das Beschlagen der Pferde und warteten bis alle vier Hufeisen hergestellt und aufgeschlagen waren, was doch lange genug währte. Jedoch am besten interessierte sie eine „Jagd“, die eigentlich gar keine Jagd, als vielmehr eine Hundedressur gewesen ist.

Die Lautempfindungen spielen im Vergleiche zu den Gesichtsempfindungen eine minderwertige Rolle im Zustandekommen des Interesses; insbesondere die optische Anschauung der Bewegung wirkte immerdar kraft voller als der Ton.

Die Mädchen haben an der Fruchtreiter aus eigenem Antriebe immer nur die hinausfallenden Getreidekörner und das bewegende Sieb besichtigt, hingegen das starke Geklapper des in der Reiter funktionierenden Windrades hat wunderbarer Weise ihre Beachtung nicht erweckt.

Auf die Knaben sowohl als die Mädchen wirkte kräftig ein fliegender Fasan; jedoch dessen Stimme, das Girren der wilden Turteltaube, der Gesang der Nachtigall, die Stimme der Meise konnten nur dann ein wenig Interesse hervorrufen, wenn ich sie darauf aufmerksam machte.

Anlässlich eines Ausfluges hörten wir eine Zikade zirpen. Die Knaben schritten an dem Baume vorüber, ohne von der außerordentlich scharfen, unausstehlichen Stimme des Tieres beeinträchtigt worden zu

sein. Erst auf die zweite Zikadenstimme wurde ein Kind aufmerksam und erkundigte sich nach dem Ursprung der Stimme.

Der Schall des Waldes, die aus den Bewegungen der Blätter und Zweige entstehenden verschiedenen Töne haben die Kinder durchaus nicht interessiert. Ebenso wenig vernahmen die Kinder das Geräusch des im Walde hüpfenden Hasen oder das Rauschen der Flügel des fliehenden Vogels. Als wären sie, die hauptstädtischen Kinder, für all das taub gewesen.

Die Tastempfindungen schienen unter den Motiven des Interesses um vieles wertvoller als die Tonempfindungen. Des öfteren konnte man wahrnehmen, daß die Tastempfindungen das Interesse für Gegenstände steigern, ja sogar zuwege bringen.

Als die Kinder in den ausgereiterten Kornhaufen herumwühlten, schütteten sie die Körner von einer Hand in die andere, knieten dann dort nieder, legten und bedeckten sich. Ein Mädchen konstatierte auch vom Kornsaamen: „Es ist nicht rein, viel Unkraut ist dazwischen“.

Ebenso liebten sie es, auf der Strohtriste hinaufzuklettern, sich einzunisten und herunter zu gleiten; von den Anhöhen sich herabzuwälzen. Der üppige Rasen lockte die Kinder, sich dortselbst zu bequemen, und auf der Erde liegend spielend und wälzend sich auf dem weichen Grasanger zu ergötzen.

Als die Mädchen im Hag die Kälber erblickten, begehrten sie sie zu streicheln. Die Kinder interessierten sich deshalb besonders für kleine Hühnchen, Hunde, Kätzchen und sonstige kleine Tierchen, weil sie diese in den Schoß nehmen und kosen konnten.

Das Verstecken in den Sand, die Füße, Hände in die Erde oder das Getreide zu vergraben, ist ein spezielles Kindervergnügen.

Eine wirkliche Leidenschaft der Kinder ist es, in dem Wasser zu waten, im Kot und Morast herum zutreten, in niederen Gewässern herumzukrabbeln.

Alle diese Daten erhärten, welche große Rolle den Tastempfindungen zukommt im Hervorbringen des Interesses für Gegenstände.

Die Bewegungsempfindungen sind, an die Tastempfindungen angeschlossen, höchst gewichtige Faktoren des Interesses. Die Triebfeder der großen Tätigkeit des Kindes ist ein aus den Bewegungsempfindungen ersprißendes Lustempfinden. In den oben angeführten Fällen interessieren sich die Kinder deshalb so sehr, weil dortselbst nicht nur Tastempfinden sondern auch Bewegungen mitwirken. Die Bewegungs- und Tastempfindungen sind mitsammen wirkende Faktoren.

Beim Föter Ausflug habe ich mit den Knaben eine kleine Fußtour auf der Fahrstraße gemacht. Auf der Strecke waren Distanzzeichen-

Pflöcke zu je einen Kilometer und 100 Meter. Der Anblick derer und die vom Fußweg entstehenden Muskelempfindungen regten die Kinder an, den zurückgelegten Weg zu kontrollieren.

Das vermittelt der Empfindungen hervorgebrachte Interesse ist besonders geeignet, objektive Anschauungen entstehen zu lassen. Der Grund davon ist, daß in der inneren Beweglichkeit, welche die Empfindungen instinktiv oder selbstbewußt fürs Leben zeugen, die Empfindungselemente wohl stark sein können, jedoch von den objektiven Elementen beherrscht werden. Das ist natürlich, zumal in dem durch Empfindungen geweckten Interesse die Hauptfunktion des kindlichen Selbstbewußtseins darin besteht, daß es die sinnlichen Reize apperzipiert. Die Auffassung aber, obgleich sie von Gefühlstriebfedern bewegt wird, bleibt in erster Reihe denn doch nur eine geistige Funktion. Dieses geistige Kennzeichen des Empfindungsinteresses bringt es mit sich, daß vom sinnlichen Interesse leicht objektive Wahrnehmungen zu stande kommen.

Das hat auch darin einen Grund, daß das sinnliche Interesse gewöhnlich von der eine geistige Tätigkeit charakterisierenden passiven Aufmerksamkeit begleitet wird. Es geschieht zwar, besonders oft im jüngeren Kindesalter, aber auch später, daß wegen Vordringens der Gefühlselemente das sinnliche Interesse ein subjektives Kennzeichen annimmt und in äußere Aktivität oder Phantasie umschlägt, und daß häufig die äußeren Reize wirklich die Tätigkeit des Kindes reizen. Manchmal aber fesselt völlig im Hergange des Empfindungsinteresses die Auffassung der sinnlichen Reize, die apperceptive Arbeit, die Energie des Selbstbewußtseins, infolge dessen die passive Aufmerksamkeit, als günstigste Bedingung der objektiven Wahrnehmungen ersprießt.

Die objektiven Wahrnehmungen kommen entweder instinktiv oder selbstbewußt zustande. In beiden spielen apperceptive Vorgänge eine Rolle. Aber in den instinktiv entstehenden oder verlaufenden objektiven Wahrnehmungen bilden die Empfindungen und die verursachten apperzipierten Gefühls- und Vorstellungsvorgänge keine besondere Gliederung, sondern kommen zu einem einheitlichen Verlauf verschmolzen vor, dessen Ergebnis lediglich eine dunkle Vorstellung zu sein pflegt. Hingegen in den selbstbewußten Wahrnehmungen kommt ein von Empfindungen gut zu unterscheidender Vorstellungsverlauf zustande. Laut dieser Eigentümlichkeit kann der Ursprung der in Verbindung von äußeren Reizen instinktiv zustande kommenden Wahrnehmungen äußerlich nicht bemerkt werden, diese vermag das Kind nicht zu offenbaren, höchstens bringt die die Wahrnehmungen begleitende Stimmung darin Ausdrucksbewegungen hervor. Doch daß sie entstehen,

bezeugt, daß die instinktiven Wahrnehmungen auf eine oder die andere Weise, z. B. mit Anfragen nachher Selbstbewußtsein erlangen können. Die selbstbewußt zustandekommenden Wahrnehmungen aber kommen mehr oder weniger verständlich zum Ausdruck in den Fragen und Urteilen der Kinder, denn sie sind klar.

Die Regel der in Verbindung mit einem Empfindungsinteresse sich zeigenden objektiven Wahrnehmungen lautet: Die auf die räumlichen Eigenschaften der Dinge sich beziehenden objektiven Wahrnehmungen bleiben gewöhnlich nur verheimlicht und dunkel; hingegen die auf das Bewegen, Tun und namentlich Geschehen bezüglichen Wahrnehmungen äußern sich gewöhnlich als selbstbewußte Vorgänge und bringen klare Vorstellungen zuwege.

Am Felde in den Furchen des Pflügens beachteten die Kinder längs einer Linie eine wandernde Ameisenrotte. Besonders jene Szene fesselte ihr Interesse, wie eine Schar Ameisen einen toten Käfer über eine Scholle hinüberförderte und in einem Loche versteckte. Inzwischen haben sie folgende selbstbewußte Wahrnehmungen ausgeführt: „Die Ameisen tragen ihre Eier weiter“ (später sahen sie ihren Irrtum ein, das, was sie für Eier hielten, blos der graue „Bauch“, Hinterleib war) „sie schleppen einen Käfer“, „der Käfer lebt nicht“, „die Ameisen helfen einander“, „sie können den Käfer über die Scholle tragen“, „sie wollen ihn in ihr Loch bringen“, sodann spürten sie nach, woher die Ameisen herauskriechen; all dies wurde streitend bestimmt. Ihr Interesse war passiv; nur ein schlimmer Knabe stieß einmal den Käfer zurück, damit die Ameisen von neuem die Arbeit beginnen; ein braver Knabe wieder machte den Weg den Ameisen von Erde frei. (Mitgefühl) Die gesamten selbstbewußten Wahrnehmungen der Kinder beziehen sich also aufs Handeln. Sie haben sich wohl unwillkürliche und geheime Anschauungen über die Körperbeschaffenheit, Brust, Kopf, Hinterleib, Füße, Mund und Gesamtform der Ameisen gemacht; doch verraten haben sie nichts davon, nur aus ihren späteren Ausfragen erfuhren wir, daß sie davon irgend welche Eindrücke vernahmen.

In der Wahrnehmung der Handlungen interessierten sich die Kinder vornehmlich für die Wirkung, darauf richteten sie voran ihr Augenmerk und die größte Aufmerksamkeit.

Am Felde wurde Klee geschnitten. Ich habe die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Konstruktion und das Funktionsverfahren der Maschine gelenkt. Ich sagte, die Maschine funktioniert so, wie die Schere der Friseure. Die Kinder hörten mir zu, doch meine Erklärung haben sie durchaus nicht mit besonderer Wißbegier begleitet. Zuletzt verredete

sich eines: „Schaut, so fällt der Schwäden, wie die Soldaten!“ Die Kinder interessierte nicht die Konstruktion der Maschine und deren Funktion, vielmehr eher deren Wirkung.

In der Tenne wurde Korn gereitert. Ich gewährte den Mädchen das Interesse frei zu entäußern. Sie beschäftigten sich sozusagen mit nichts anderem, als dem aus der Reiter fallenden Samen. Ich mußte künstlich ihre Aufmerksamkeit auf die Spreu, das Afterkorn und die Konstruktion der Maschine lenken, und darauf, wie das Getreide in den Schlund geschüttet wird.

Am Horn interessierte sie am meisten der Schall; an der Peitsche, wie sie knallt, beim Pferdeschweife, ob das Tier damit die Fliegen verjagen könne.

Die Weise der Handlung interessierte nur dann die Kinder, sobald die Bewegungen des Tuns sehr intensiv und in die Augen springend waren.

Die Knaben haben am Gehöfte eines Wirtes zu Gödöllö eine Handdresche besichtigt. Fünf Menschen haben gedroschen. Sie lösten die Garben auf, machten eine Lage, mit dem Dreschflegel schlugen sie im Takt die Körner aus; kehrten die Lage um und druschen sie neuerdings; das ausgedroschene Stroh banden sie in Garben; zuletzt haften sie die Garben mit dem Stiele des Dreschflegels hin, „flöhten“ sie. Die Knaben verfolgten den Gang der ganzen Arbeit bis zum Ende mit gespanntester Aufmerksamkeit und fragten unaufhörlich, was jetzt geschieht.

Die Mädchen haben gleichfalls den Drusch auf einem anderen Hof zuende gesehen; doch ihre Teilnahme hat blos der beachtungswerteste Teil der Arbeit in Anspruch genommen; für das Garbenbinden haben sie sich nur wenig interessiert.

Die Beobachtung der Art und Wirkung der Handlung lenkte das Interesse auch auf die Mittel derselben. Davon aber haben sie erst in zweiter Reihe selbstbewußte Wahrnehmungen geschöpft und ihr Interesse erstreckte sich nur auf jene Partie des Objekts, welche die Wirkung und die Handlung unmittelbar hervorbrachten.

Die Mädchen scherten sich bei der Reitermaschine von selber nur um die Siebe, woher die Körner herausfielen. Darüber beschafften sie sich dann eingehende Wahrnehmungen. Sie nahmen die Siebe heraus, betasteten und betrachteten sie, jedes besonders.

Die Mädchen trachteten auch mit der Konstruktion des Dreschflegels näher bekannt zu werden.

Die Knaben waren in der Schmiedewerkstätte auf den Blasebalg neugierig. Sie fragten, wo er aufgestellt ist und wie er aussieht?

Sie nahmen dann auch die Klemme in die Hand, womit der Schmied das Eisen packte und haben sie ein Weilchen beschaut und probiert.

III. Die Gefühle.

Das Gefühl dokumentiert sich als allgemeiner Faktor des Interesses. An sämtlichen Motiven des Interesses nehmen die Gefühle teil. Den Willens- und geistigen Motiven verleiht das Gefühl die Kraft, vermöge deren sie Interesse erwecken. Zum Ersprießen des letzteren eignet sich nur jene Tätigkeit, wozu sich ein Lustgefühl hinzugesellt. Nur dann entsteht ein Interesse in Verbindung mit Empfindungen, wenn diese Stimmungswechsel hervorbringen. So ist es auch bei Erwachsenen. Doch für das Interesse des Kindes beweist sich das Gefühl als gewaltigerer Faktor als bei dem von Erwachsenen. Das findet darin seinen Grund, daß die Handlungen, Wahrnehmungen und geistigen Funktionen des Kindes seiner physiologischen Empfindlichkeit zufolge lebhaftere Stimmungen und Stimmungswandlungen begleiten, als die geistigen Funktionen des Erwachsenen. Verbunden damit liegt noch ein anderer Grund vor, daß in den geistigen Funktionen des Erwachsenen infolge der gereifteren logischen Vorstellungsverknüpfungen die geistigen Kräfte einen Vorsprung haben; hinwieder die Kinder um vieles eher den instinktiven Einflüssen der augenblicklichen Stimmungen untergeordnet sind.

Den Stimmungswandlungen der Kinder wohnt anfangs kein ständiges Merkmal inne; ihre Gefühle verlaufen ohne eine genau bestimmbare Färbung. Jedoch später nehmen auch die Gefühle parallel mit der Entwicklung der geistigen Funktionen eine bestimmtere Form ständigen Charakters an. Es entfalten sich nämlich auch in den Kindern in gewissen anfänglichen Formen und mit verschiedener Kraft stetige qualitative Gefühle, welche sodann auch zu ständigen Faktoren des Interesses werden. Diejenigen Gefühle, welche als ständige Faktoren der Interessen des Kindes sich manifestierten, waren folgende: ästhetische Gefühle, Gefühle körperlicher Zustände, Sucht nach Besitzerwerb, sympathische und soziale Gefühle.

Das ästhetische Gefühl.

Die interessenerregende Natur des ästhetischen Gefühls verbirgt sich tief in der Seele des Kindes. Der Grund dieser Wirkung des ästhetischen Gefühls ist einesteils in den Uranlagen, andernteils in der lebhaften physiologischen Wirkung der Außenreize zu suchen.

Die regelmäßig abwechselnde Reizwirkung macht das Wesen des

ästhetischen Interesses aus. Dafür zeigt sich schon sehr früh Empfänglichkeit in der Seele des Kindes, bereits da, wo seine geistigen Hergänge gänzlich triebgemäß von statten gehen. Der Rhythmus der Töne und der Bewegung erweckt schon im Säuglingsalter Gefallen, was eine bekannte Tatsache ist. Die einfachen Formen, sowie deren Zusammensetzungen wirken bereits auf ein 2—4 jähriges Kind ein, ja selbst wie dies ein ungarischer Forscher, Ludwig Donner, aus den Kinderzeichnungen bewiesen, tritt eine derartige Empfänglichkeit noch vor dem zweiten Jahre bereits ein ¹⁾

Das Interesse für lebhafte Schimmer und Farben ist nach Shinn, ebenfalls bereits im Säuglingsalter zu bemerken. Das Interesse für aus der Kombination der Formen und Farben entstehende farbige Zeichnungen tritt später im Alter von 5—6 Jahren gleichfalls auf und steigert sich von da ab unaufhörlich. Auf dieser Stufe erscheint das ästhetische Gefühl als Rückwirkung der Wahrnehmungen; es ist nichts anderes, als ein aus regen Wahrnehmungen unmittelbar entspringendes Ergötzen. Deshalb können wir diese primitive Stufe des ästhetischen Gefühls als die wahrnehmende bezeichnen.

Diese ästhetischen Elemente, die Ton- und Bewegungsrhythmen, die für lebhafte Schimmer und Farben sich bewährende Urneigung als ästhetischer Sinn zeigt sich instinktiv in den Ausdrucksbewegungen, Spielen, Zeichnungen, spielmäßigen Liedern, Tänzern und der Sprache, also in sämtlichen künstlerischen Tätigkeiten des 3—7 jährigen Kindes. Jedoch ein großer Unterschied ist zwischen diesen Entwicklungen und der vorigen Stufe. Denn auf dieser Stufe dokumentieren sich die Formen-, Farben-, Glanz und Tonelemente in den Vorgängen des ästhetischen Gefühls, nicht bloß als Elemente der Wahrnehmung, vielmehr als der Vorstellung. Nämlich der ästhetische Gefühlsverlauf des Kindes entsteht auf dieser Stufe folgendermaßen: Den Verlauf regen Außenreize, so wie das Sehen, Betasten, Hören eines Stockes, Hutes, Tasche, Sandes oder eines irgend welchen Dinges an. Der Außenreiz verursacht eine innerliche Beweglichkeit in der Seele des Kindes; die Elemente dieser Bewegung geben freie Gefühls- und Vorstellungsverknüpfungen, z. B. durch die Tasche erinnert sich das Kind an seine in die Markthalle gehende Mutter; durch den Hut, Stock seines spazierenden Vaters. Diese innere Gefühls- und Vorstellungsverbindung drückt sich daraufhin in äußeren Bewegungen (Spiel), Formen (Zeichnen), Sprache und Lied aus.

1) L. Donner: Das ästhetische Gefühl des Kindes. In der Zeitschrift „A Gyermek“ (Das Kind) I. Jahrg. Nr. 1, 2, 1907. Budapest. Organ der ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung.

Das Kind vergleicht diese selbstgeschaffenen äußeren, sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen mit seinem inneren Gehalt, woraus sein ästhetisches Vergnügen ersprießt. Seine ästhetischen Gefühle kommen somit aus der gegenseitigen Wirkung der innerlichen Vorgänge und der äußerlich wahrnehmbaren Elemente zustande. Wiewohl also in den ästhetischen Gefühlen des 3—7 jährigen Kindes die äußeren Wahrnehmungen und Bewegungsempfindungen eine gewichtige Rolle spielen, können wir dennoch diese Stufe des ästhetischen Gefühls und des ihr entsprechenden Interesses den vorhergehenden und nachfolgenden Entwicklungsstufen entgegen als die der Innenwelt (subjektive) oder der Vorstellung bezeichnen.

In den erwachsenen Kindern (im Alter mit 8—14 Jahren) behält das ästhetische Interesse auch weiterhin seinen instinktiven Charakter; indem aber das Kind damals die reale Befriedigung der Tätigkeitssucht, auf objektives Erfassen der Außeneindrücke hinweist, findet sich sein ästhetischer Sinn nicht mehr mit den Spielen der Phantasie, sondern in dem ästhetischen Erfassen von äußerlichen Dingen ab. Also nicht im entferntesten stumpft sich der ästhetische Sinn des Kindes mit dem Vergehen der jüngsten Jahre ab, wie dies viele glauben, sondern es verwandelt sich bloß. Es verändert sich zu einem ästhetischen Interesse für Eindrücke der Außenwelt; und zwar insofern bei Kindern, in erster Reihe die Empfänglichkeit für die Natur sich entwickelt und nur geringer der soziale Sinn sich zeigt, deshalb zeigt sich das Wesen des ästhetischen Interesses im Kindesalter von 8—14 Jahren in der Empfänglichkeit für Naturdinge und Naturerscheinungen und nur in kleinerem Maße tritt ein ästhetisches Interesse darin für menschliche Schöpfungen auf. Mithin ist das 8—14 jährige Alter vom Standpunkte der ästhetischen Entwicklung das Alter des objektiven ästhetischen Interesses für die Außenerscheinungen der Natur.

1. Wir betonen noch einmal, daß das ästhetische Interesse in diesem Alter auch auf dieser Entwicklungsstufe seinen instinktiven Charakter behält; deshalb äußert sich sein ästhetischer Sinn in seinen Tätigkeiten eher als in seinen geistigen Funktionen, Urteilen und Folgerungen. Das mag der Grund sein, daß das Interesse dieses Alters sehr lange nicht wahrgenommen oder zumindest nicht gewürdigt wurde, weder in der Psychologie, noch der Praxis der Erziehung. Wenn wir aber genau das Verhalten des Kindes in der freien Natur beobachten, vernehmen wir, daß eine tüchtige, deutliche, stetige Triebkraft seiner Wahrnehmungen und Tätigkeiten das ästhetische Interesse ist. Die Kinder beschäftigen sich mit einem ansehnlichen Teil der Dinge infolge ihres ästhe-

tischen Einflusses, d. h. sie befassen sich am liebsten mit jenen Gegenständen, die auf sie ästhetisch einwirken.

Die ständigste, regste und für den Beobachter am meisten in die Augen springende Tätigkeit der Knaben war auf allen Exkursionen das Treiben, Fangen und Sammeln der Schmetterlinge. Ich erfuhr dabei, daß ein starkes Motiv dieses ihres Umtriebes der ästhetische Sinn gewesen ist. Gewiß hatten diese Beschäftigung auch noch andere Grundmotive beeinflußt, z. B. die Sucht Besitz zu erwerben; diese Sucht aber bewegte bloß, hingegen das ästhetische Motiv leitete ihre Tätigkeit. Davon ist ersichtlich, daß das Schmetterlingtreiben und -Sammeln der meisten Kinder lediglich auf die schönen Schmetterlinge gerichtet ist, in solchem Maße, daß es sie befremdete, wenn jemand etwa auch einen nicht schönen Schmetterling gefangen hat. Sie sagten: „Wozu fängst du den, er ist ja nicht schön“! Die unschönen Schmetterlinge haben sie wahrhaft verabscheut. Ähnlich dem war der Gegenstand ihrer Jagdleidenschaft die Wasserjungfer, an der ebenfalls die schimmernden schönen Farben wohlgefielen. Den schönen glänzenden grünfarbigen Rosenkäfer haben sie auch mit Freude gesammelt.

Die auffallendste Beschäftigung der Mädchen auf den Ausflügen war das Blumensammeln, dem sie sich in begieriger Leidenschaft hingaben. Doch sie pflückten nur die auffallenden, roten, gelben, blauen oder lebhaft veilchenfarbigen oder die geziertförmigen Blumen. Ihr Interesse hingegen für die auch biologisch überaus interessanten, doch äußerlich bescheidenen Sandpflanzen hinzulenken ist selbst künstlich nur schwer gegangen. Auch um die Bäume kümmerten sie sich sehr wenig. Ihr Interesse war derartig einseitig subjektiv, daß sie selbst auch an schönen Pflanzen bloß deren Blumen beachteten, doch ihre Blätter und Stengel haben sie nicht beachtet. An dem Wollkraut haben sie allein das gelbe Blumengebinde gezaust, auf die interessanten Blätter achteten sie nicht. Die schönen Früchte des Evonymus rissen sie gierig ab. Doch als ich ihnen ein Blatt davon gezeigt, erkannten sie es nicht. Diese Tatsachen sprechen für die Behauptung, daß das Leitmotiv dieser Tätigkeiten das ästhetische Interesse gewesen ist.

2. Um das ästhetische Interesse richtig zu beurteilen, müssen wir auf die Unreife der synthetischen Tätigkeit des kindlichen Geistes hinweisen, demgemäß das Kind sich eher für die Teile der großangelegten natürlichen schönen Sachen als das Ganze interessiert. Nur die Teile fesseln sein Interesse, nicht das Ganze. Im Schönen sehen sie nicht die Wirkung der Teile aufeinander, sondern seine Beziehung auf das Ganze. Die größeren räumlichen Einheiten vermögen sie nicht so einheitlich zu erfassen, daß vom Ganzen ein

ästhetisches Gefühl in ihnen entstehen soll; nur deren Teile ergötzen sie. Diese Eigentümlichkeit des ästhetischen Interesses des Kindes entspringt daher, daß die analysierende Kraft des kindlichen Geistes rascher heranreift, als die zusammenfassende synthetische Fähigkeit.

Gelegentlich einer Exkursion führte ich die Knaben auf einen Berg, von dem man eine prachtvolle Aussicht auf die Gödöllöer Waldeshochebene hat. Dorthier kann man sehen den ganzen Bergkraud der Hochebene, das Gebirge von Isaszeg, Aszód und weiterhin Vác und Nógrád, noch entfernter auch einige blauscheinende Spitzen der Mátra, und von der nächsten Nähe konnte man in das schöne Babater Tal schauen. Die Knaben schritten gleichgiltig den Berggipfel vorbei ohne auch nur eine einzige Bemerkung über die Gegend fallen zu lassen. Als ich ihre Aufmerksamkeit auf die Aussicht hinlenkte, haben sie ebenfalls nur einzelne Partien interessiert, so z. B. die auf der Ebene weidende Kuhherde, das Gestüt, weiter einige Punkte der Gegend, ihr Wohnhaus, die gewöhnlichen Ausflugsplätze. Die Schönheit der Aussicht hat auf sie nicht gewirkt.

Auch die Mädchen führte ich auf denselben Ort und erwartete mit begreiflicher Neugierde die Wirkung. Das Resultat war dasselbe, nur war das Verhalten der Mädchen noch beschränkter: An der Bergspitze angelangt, würdigten sie die Aussicht auch nicht einer Beachtung, sondern liefen weiter andern aufblühenden Blumen nach. Es kostete mich keine geringe Anstrengung, ihre Aufmerksamkeit auf die Aussicht hinzulenken. Jedoch auch hierbei schrie nur ein einziges 15 Jahre altes Mädchen auf: „Ach, wie schön!“ Die übrigen hat die Aussicht überhaupt nicht beeinflußt, nur für einen Punkt, ihr Wohnhaus haben sie sich interessiert.

Es ist nicht überflüssig zu erwähnen, daß die Unvollkommenheit des ästhetischen Interesses, ähnlich den übrigen genetischen Erscheinungen, wesentlich nicht vom Alter, sondern von der Intelligenz abhängig ist. Meinen Neffen, der für sein Alter mit 11 Jahren ein höchst intelligenter Knabe war, führte ich in Gödöllö in eine gleich wie der vorigen schönen Gegend, wobei ich erfuhr, daß er sich in der Gegend ergötzen konnte, er verlangte sogar einen Blei und Papier von mir, um sie abzuzeichnen.

3. Ob die Kinder sich für die Farbe, Schimmer, Form oder Bewegung besser interessieren, das läßt sich mit Sicherheit nicht entscheiden. Es hatte doch den Anschein, daß auf die Kinder unmittelbar die Farbe und der Glanz einwirkte, die Form aber hat nur nach eingehender Erkenntnis eine ästhetische Wirkung ausgeübt.

Mein 11jähriger Neffe begann sich für die Formschönheit einer Blume

erst dann zu interessieren, wenn ich sie ausführlich mit ihm besprach. So wars bei der *primula veris* und *adonis vernalis*.

Daß die Farbe und der Glanz nur unmittelbar, die Form dagegen nur durch Vermittlung der Farben ein Interesse hervorbringt, dieser Satz hat durchaus keine allgemeine Geltung, denn es kommt oft vor, daß die Form schöner Dinge unmittelbar das Interesse fesselt, dann, wenn die Linien der Form eher ins Auge springen als die Farben. Die Mädchen haben am *Evonymus* die zusammengesetzte Frucht der schönen Formen noch in ihrer Unreife zum erstenmal gesehen, wo sie mit ihrer anspruchslosen, blassen grünen Farbe überhaupt nicht auffielen. Dessen ungeachtet besichtigten sie die Frucht vergnügt und häuften sie aufeinander.

Die lebhafteste Bewegung der Dinge, wie der Flug der Schmetterlinge und der Wasserjungfern, dienten nicht so sehr zur Anregung des ästhetischen Gefühls als allein zur Steigerung desselben.

4. Das ästhetische Interesse der Kinder ist zur Ableitung objektiver Wahrnehmungen geeignet. Die Wirkung der ästhetischen Gefühle ist aus dem näheren Verhältnis zu erklären, worin das ästhetische Interesse zum objektiven Wahrnehmungsinteresse steht. Das ästhetische Gefühl steht hinsichtlich des Reichtums der objektiven Elemente seines Inhalts unter allen Gefühlen am nächsten zu dem objektiven Wahrnehmungsinteresse. Diese Eigentümlichkeit läßt sich so ausdrücken, das ästhetische Gefühl das objektivste Gefühl ist, weil es aus der Wirkung der äußerlichen Wahrnehmungen ersprießt. Das ist der Grund, daß aus dem ästhetischen Gefühl objektive Wahrnehmungen reichlich ausgehen.

Die Wirkung der Vorgänge des ästhetischen Interesses ist auf die Anregung des Verstandes und das Anschneiden äußerlicher Wirksamkeit gleichmäßig stark. Wann aus dem ästhetischen Interesse Wahrnehmungsvorgänge, wann wieder daraus äußere Handlungen entstehen, hängt von folgenden Bedingungen ab. Wenn die objektiven Elemente die subjektiven Elemente beherrschen, kommen aus dem ästhetischen Interesse objektive Anschauungen zustande. In diesem Falle bezeugt das Kind den äußerlichen Eindrücken gegenüber ein passives Verhalten (Aufmerksamkeit). Wenn das subjektive Element des Interesses, der Gefühlsgehalt stärker ist als der objektive, löst sich das Gefühl gewöhnlich in äußerer Tätigkeit, in Außenbeschäftigungen mit Dingen aus. In diesem Falle entstehen die objektiven Wahrnehmungen schlechtweg nur unter der Beziehung auf den Gegenstand.

Die Frucht des *Evonymus* regte objektive Wahrnehmungen in den Mädchen an: ihre Form verglichen sie zum Pfaffenhütchen, daraufhin

verschnitten sie das Innere und prüften es. (Erst zu Hause machten sie davon ein Blumengebinde). Im ersten Abschnitt dieser objektiven Wahrnehmung entsteht im Kinde zuerst unwillkürlich eine Wahrnehmung aus dem ästhetischen Interesse; sodann ist aber infolge der Kraftsteigerung der objektiven Elemente eine Willensfunktion entstanden, deren Ziel die Aneignung weiterer objektiver Elemente war. In dem zweiten Teil dieses Vorganges haben die logischen Vorstellungsverbindungen die Führung gehabt.

Die sternförmige Zeichnung des Durchschnittes des Mohnkopfes hat gleichfalls unmittelbar und mittelbar Wahrnehmungen verursacht: die sternförmige Zeichnung beobachteten und verglichen sie mit der Kaffeemühle.

Die Schmetterlinge dagegen erweckten unmittelbar keine objektiven Anschauungen, sondern eine rege Tätigkeit. Das verursachte das starke ästhetische Interesse, welches unmittelbar die lebhaften Farbeindrücke hervorbrachten und das aus den Reizen der weitaus lebhaften Bewegungen entstehende Gefühl nur noch steigerte.

In den Mädchen aber hat die überaus lebhafte Farbenwirkung der Blumen eine unmittelbare Tätigkeit ausgelöst; die Mädchen rissen die Blumen ab. Auch ihre zielbewußten Emsigkeiten entsprangen der ästhetischen Wirkung der Blumen. Aus der Frucht des Evonymus und der Holzbirne verfertigten sie Perlenschnüre; aus den zusammengepflückten Blumen haben sie auf ihren Ruheplätzen Kränze geflochten.

5. Die objektive Wahrnehmungen verursachenden Wirkungen der ästhetischen Gefühle müssen wir hoch anschlagen wegen der unwillkürlichen Ersprießung aus räumlichen Wahrnehmungen. Wir wissen, daß in den Kindern zumeist die Bewegungen der Dinge ein Interesse erwecken, kaum aber die räumlichen Eigentümlichkeiten. Jedoch die ästhetischen Interessen entstehen ebenso aus den räumlichen Eigenschaften der Form, dem Glanz, wie aus den zeitlichen Verbindungen der Reize. Die ästhetischen Interessen sind zufolge dieser Vielseitigkeit ihres Gehalts geeignet, die Aufmerksamkeit des Kindes gegen die räumlichen Eigenheiten der Dinge hinzulenken. Ich habe fürwahr erfahren, daß insofern die Dinge kraft ihrer räumlichen Eigenschaften, ihrer Form, Lage und ihrer Farben in den Kindern Interessen verursachen, deren Ursprung immerdar auf die ästhetischen Interessen zurückzuführen war. Darum können wir die Gewichtigkeit des ästhetischen Interesses in Aneignung der räumlichen Wahrnehmungen nicht hoch genug würdigen.

6. Das Gesagte hat auf das Interesse für äußerliche Naturdinge Bezug. Zu dieser speziellen Behandlung regte mich nicht nur das an,

daß das Material meiner Beobachtungen in diesen Kreis gehörte, sondern auch die Absicht, auf ein vernachlässigtes Gebiet der Kinderforschung, auf das Interesse der Kinder für das äußere natürliche Schöne hinzuweisen. Doch lückenhaft bliebe das Kapitel, wenn wir nicht auch vom Interesse der Kinder für menschliche Schöpfungen, wenngleich nur ganz gedrängt, sprechen würden.

Das Interesse des Kindes für menschliche Kunstschöpfungen, Verse, Märchen, Lieder, Zeichnungen, Bilder unterliegt im allgemeinen demselbigen psychologischen Gesetz, wie das Interesse für Naturdinge; was auch nicht anders sein kann, weil das Entstehen des ästhetischen Gefühls beim Kinde eher vom Verhältnisse der psychologischen Einflüsse zueinander und der Art ihrer Zusammenhörigkeit als von deren Inhalte abhängig ist. Jedweder Gehalt kann so vor die Augen des Kindes gestellt werden, daß es sich daran vergnügt, doch auch solcher Gestalt, daß er keine Wirkung auf das Gefühl ausübt. Diese Einwirkung ist also auch mit solchen Faktoren verbunden, welche das Wesen und den Ursprung des Inhalts nicht berühren. Mit anderen Worten, die Motive des Interesses für das in menschlichen Schöpfungen innewohnende Schöne können nicht wesentlich abweichen von den Faktoren des Interesses fürs naturgemäße Schöne. Nach diesen Vorbemerkungen wollen wir nur kurz den Wert dieser Faktoren betrachten und dabei immer den Unterschied zwischen den Erwachsenen und dem Kind vor Augen halten.

Wie die Wirkung des natürlichen Schönen, so hängt auch die des menschlichen Schönen auf das Kind davon ab, wieweit sie in ihm eine wohlbehagende Gemütsbewegung hervorzubringen vermag, welche letztere eine gewisse rege Tätigkeit, des öfteren eine rhythmische Wallung kennzeichnet. Diese Gemütsbewegung kommt entweder durch äußere Wahrnehmungen, oder innere Vorstellungsverknüpfungen, Phantasie, oder am häufigsten, durch beide Faktoren zustande.

Untersuchen wir den Ursprung des ästhetischen Gefühls des Kindes, so gewahren wir, daß im Entstehen des Gefühls der von äußeren Wahrnehmungen freien Phantasie beim Kinde eine viel kleinere Rolle als beim Erwachsenen zukommt. Demgegenüber spielen eine gewichtigere Rolle im ästhetischen Gefühle des Kindes die äußeren Anschauungseindrücke. Wie wir wissen, gefällt auch das Märchen, das hauptsächlich ein Spiel der Einbildungskraft ist, besser solchergestalt dem Kinde, wenn wir es mit Betonung, Geberden, Stimmnachahmungen und beschreibenden Bewegungen vortragen, deutlicher wenn wir es zu einem wirklichen dramatischen Vortrag umändern. Die inneren Ideenverbindungen allein

vermögen nicht im Kinde eine genug rührige Gefühlsbewegung zu bewerkstelligen. Die Hauptfaktoren der Gemütsbewegungen im Kinde sind die äußeren Wahrnehmungen.

Durch diesen Satz können wir die Tatsache erläutern, daß den Kindern solche Verse gefallen, worin musikalische Elemente, Rhythmus, die Gesangsweise der Wörter und eine musikalische Harmonie vorherrschen. Neben diesen äußeren musikalischen Wirkungen spielt zwar der Inhalt auch eine Rolle, doch je kleiner das Kind, um so weniger. Auch noch bei 10—14jährigen Kindern ist in der Wirkung der Verse und Lesestücke wichtiger der äußere Vortrag und die Deklamation, als beim Erwachsenen. Den Vers hat das Kind am liebsten, den es auch singen, und noch mehr den, welchen es auch noch mit seinen Spielbewegungen begleiten kann. Solche Wahrnehmungselemente ermöglichen besser auch das Erlernen und Behalten des Verses. So erlernt das Kind schnell einen einfachen Vers, wenn wir ihn während des Spielens leicht vortragen oder vorweg schön vordeklamieren. Ebenso erhöhen die ästhetische Wirkung der Verse und Lesestücke die Illustrationen, insonderheit farbige, nicht nur darum, weil Bilder die während des Lesens entstandenen Vorstellungen erhellen, sondern, weil sie die Sinnesorgane lebhaft in Anspruch nehmen. Alle diese Daten beweisen, daß in den ästhetischen Gefühlen des Kindes das Gleichgewicht der Wahrnehmungs- und Vorstellungselemente ein anderes als des Erwachsenen ist.

7. Wenden wir uns nun zu dem geistigen Gehalte der ästhetischen Leistungen. Erst wenn das Kind eine gewisse Entwicklungsstufe erreichte, entfaltet und vertieft sich in ihm das Interesse für den Gehalt des menschlichen Schönen. Das Interesse für den Inhalt hat gleichfalls seinen Kompaß in der Seele des Kindes. Das Geheimnis der Inhaltswirkung ist, gleichviel ob das menschliche Schöne sich im Kreise der Wahrnehmung oder der Gedanken bewege, daß darin ein zeitlich verlaufender unaufhörlicher Wandel stattfindet; das Kind nämlich vermag in der räumlichen Nebeneinanderhörigkeit die Harmonie der Formen nur in ihren Teilen zu erfassen; und das Interesse fürs formelle Schöne kann regelmäßig nur mit künstlerischen Wirkungen, vornehmlich mit lebhaften Farben hervorgebracht werden. Hingegen genießt das Kind naturgemäß und willkürlich die zeitlich veränderlichen Eindrücke. Die Bewegung und die Handlung liebt das Kind nicht nur in der Natur, sondern auch in den menschlichen Schöpfungen. Das Kind interessieren daher am meisten diejenigen Gedichte, Lesestücke und Bilder, in denen ein Geschehen und Tun ist; mithin die schönen Schöpfungen erzählenden Inhalts. Aber auch hierbei ist einigermaßen Entwicklung.

Nämlich im Alter (von 3—7 Jahren) des subjektiven Interesses zeigt das Kind Teilnahme für die Handlungen wunderbarer Märchengestalten; später im Alter (von 8—15 Jahren) des realen Interesses gedeiht besser das Interesse für geschichtliche Erzählungen; besonders die Erzählungen interessieren es, deren Gegenstand und Ton pathetisch sind.

Hierbei müssen wir noch einen interessanten Zug des ästhetischen Interesses des Kindes berühren. Während das Kind nur für einzelne Teile des großzügigen räumlichen Schönen sich interessiert und das große Ganze seine Aufmerksamkeit nicht fesselt, ist doch auch die Totalität, die Konzeption Gegenstand seines Interesses. Dieses bekundet sich in der einfachen Beobachtung, daß das Kind sich für den Schluß der Erzählung interessiert. Im Laufe der Erzählung entsteht Stimmung, aus dieser das Begehren im Kinde, das Befriedigung sucht im Ende der Erzählung. Diese Begierde ist im Kinde, insbesondere dem erwachsenen Kinde sehr heftig und zu dieser Begierde setzt es alle Teile in Beziehung, und konzipiert völlig das Ganze. Eben deshalb liebt es nicht im epischen Gedichte oder dem Lesebuche die Fortsetzung, die Bruchstücke. Mit der Unterbrechung vereitelt man es, seine Begierde je bald zu stillen; und diese Unterbrechungen vernichten seine hervorgerufene Stimmung. Ohne Stimmung ist das schöne Ding fürs Kind ebenso wenig schön, wie es für den Erwachsenen nicht schön ist.

Trotzdem läßt sich auch in dem durch Erzählungen geweckten Interesse vernehmen, wie das Kind sich an die Teile hängt, oder auch dieselbe Erscheinung, was wir bei Anschauung des räumlichen Schönen erfahren. Diese Eigentümlichkeit des kindlichen Interesses erhärten viele Fälle. Einige Beobachtungen wollen wir anführen, wie folgt:¹⁾

Ein kleines 10 Jahre altes Mädchen lernte die Geschichte „Jonas und der Wallfisch“. Mitunter fragte es: „Wie konnte Jonas aus dem Rachen des Wallfisches herauskriechen?“ Ehe ich antworten konnte, hat es selbst so die Sache erklärt: „Wahrscheinlich gähnte der Fisch und damals ist Jonas hinausgesprungen!“ Bald hernach fragte es: „Konnte man spazieren im Magen des Jonas?“ „Hatte Jonas Zündhölzer gehabt, womit er leuchtete?“

Demselben Mädchen erzählte ich die große Geschichte der Landes-einnahme. Als ich zu Ende kam, fragte es ganz unerwartet: „Nicht-wahr, das prächtige weiße Roß wurde deshalb nicht bestraft?“

In der Geschichte über Adam fragte es, „war Adam ein Wickel-kind?“

1) Diese Daten veröffentlicht Irene Farkas im „A Gyermek“ (Das Kind) III. Jahrg. Nr. 1, S. 18, unter dem Titel „Das Interesse des Kindes“.

Es scheint, daß das Anhaften des kindlichen Interesses an die Teile in einem gewissen Alter allgemein ist.

Zusammengefaßt ergeben die Resultate unserer Untersuchungen folgende Leitsätze:

1. Drei Stufen des ästhetischen Interesses des Kindesalters sind zu unterscheiden, und zwar die Stufe der Wahrnehmung (von 1—3 Jahren), wo aus den Bildern der Wahrnehmung, Gefühle des Gefallens entstehen; die Stufe der Innenwelt (der subjektiven von 3—8 Jahren), wo das Interesse aus den während der ungebundenen Funktionen der Phantasie und Empfindung abgeleiteten Gefühlen besteht; die reale (objektive Stufe 8—15 Jahren), worunter wir das Interesse für einzelne Erscheinungen der Natur verstehen.

2. Der das ästhetische Gefühl zeugende Eindruck bringt unmittelbar das Gefühl des Interesses zustande. Letzteres offenbart sich hauptsächlich in äußeren Handlungen.

3. Das Interesse fürs Naturschöne ist im Kindesalter zergliedernder (analysierender) und nicht zusammenfassender (synthetischer) Natur.

4. Das reale Interesse fürs natürliche Schöne eignet sich zur Beilegung von wertvollen und reichen objektiven Anschauungen.

5. Das Interesse für menschliche Schöpfungen fällt unter dieselbigen Gesetze, wie das Interesse fürs Naturschöne. Zu Beginn, bis 7—8 Jahren, erwecken vornehmlich die Wahrnehmungselemente (Rhythmus, Reim, spärlicher die Form) der schönen Leistungen ein ästhetisches Interesse. Später gefällt der phantastische innere Gehalt. Im Alter von 10—14 Jahren dagegen wendet sich das Interesse schon Erzählungen historischer Ereignisse zu.

Die körperlichen Gefühle.

Aus physischen Zuständen, wie Hunger, Durst, Müdigkeit, der Empfindung der Wärme und der Kälte, oder anderen Schmerzen, nicht minder aus dem allgemeinen körperlichen Wohlbehagen und dessen Zunahme, wie der Gewichtszunahme, aus dem Bewußtsein der geröteten Gesichtsfarbe entstehenden Gefühlen kommen gleichfalls Interessen für äußere Dinge zustande. Diesen Gefühlen ermangelt im Säuglingsalter der konkrete Gehalt, sie manifestieren sich bloß als zur Einstellung schmerzlicher Empfindungen dienende allgemeine Begierden. Wie aber die während der Befriedigung der Begierden erworbenen Erfahrungen in Begleitung anderer Erfahrungen mit dem Vorstellungsgehalte die Seele des Kindes versehen, und die die Außen- und Innenwelt scheidenden Grenz-

linien schärfer sichtbar werden, mit einem Worte, das Selbstbewußtsein des Kindes reifen läßt: zielt das Interesse fortan immer gegen konkrete Dinge hin.

Den Ursprung der aus körperlichen Gefühlen ausgehenden Interessenvorgänge kennzeichnet entgegen den übrigen Interessen, daß sie auch ohne Wirkung eines äußeren, sachlichen Reizes zustande kommen. Diesen Interessenverlauf erregt nämlich irgend ein innerer physiologischer Reiz, wovon ein entsprechendes körperliches Gefühl, Hunger, Durst, Müdigkeit, oder ein sonstiges Gefühl entsteht; dieses letztere macht sodann bewußt die Vorstellung jener Sache, welche zur Stillung der aus dem Gefühle entspringenden Begierde als Mittel dient, so der Durst die Vorstellung des Brunnens, der Hunger die der Speise, die Müdigkeit die des Ruheortes. Wenn die auf die Oberfläche derart gelangende Vorstellung auf eine gewisse Stufe der Stärke sich erhebt, bringt sie ein der Vorstellung entsprechendes Interesse für einen oder mehrere Gegenstände zuwege.

Auf den Exkursionen empfanden die Kinder in erster Reihe Durst; dann trat in ihnen die Vorstellung des Brunnens auf; endlich fühlten sie, daß der Brunnen nicht anwesend ist. „Ich bin durstig“, sagten sie, und hernach: „Wie gut wäre es, wenn wir einen Brunnen finden möchten!“ „Gehen wir dorthin, wo ein Brunnen ist.“ Und dann suchten sie, neben welcher Hütte ein Brunnen wäre (wir gingen zwischen den Weingärten).

Auch dieses Beispiel beweist, daß zum Zustandekommen des körperlichen Gefühlsinteresses die puren inneren Reize genügen, die gleichzeitig physische und psychische sind. Nebstdem nehmen auch oft äußere sachliche Wahrnehmungsreize am Verlaufe des Interesses teil; ihre Wirkung aber besteht gewöhnlich nicht in der Erregung, sondern in der Befestigung des Vorganges. Wie wir aus dem obigen Beispiel ersehen, kann das Interesse für den Brunnen auf physischer Grundlage entstehen, ohne daß sie den Brunnen sahen, aber angesichts des Brunnens steigerte sich die Empfindung des Durstes und damit das Interesse für den Brunnen. Zur Erzeugung des Interesses für die Vesper genügte das Gefühl des Hungers, doch das Erblicken der Eßsachen steigerte den Hunger und damit das Interesse für die Vesper. Allerwegen pflegt eine äußere Wahrnehmung den Hergang in Bewegung zu setzen. Als das Gefühl der Sommerhitze die Begierde und das Interesse nach dem Walde anfachte, war bereits die äußere Wahrnehmung an der Anregung des Interessenverlaufs beteiligt. Die Triebkraft in der Erregung dieses Vorgangs war nicht allein eine äußere Wahrnehmung, sondern ein aus der letzteren entstehender allgemeiner leiblicher Zustand.

Aus der inneren Natur des körperlichen Gefühlsinteresses folgen dessen zwei Eigenschaften. Die erste ist die hochgradige Intensität. Dieses Interesse des Kindes ist schon vom ersten Augenblicke seines Auftrittes an gewöhnlich so stark, daß es vom Selbstbewußtsein des Kindes längere-kürzere Zeit, sogar auch ständig bis zur Befriedigung der Begierde jedweden anderen Interessenverlauf verdrängt, nicht aufkommen läßt. Dies läßt sich so erklären: eine subjektive Vorstellung vermag aus eigener Kraft nur dann einen Interessenverlauf hervorzu- bringen, wenn sie eine hohe Stufe der Lebhaftigkeit und Klarheit er- klimmt. Ohne die Lebhaftigkeit der Vorstellung könnte irgend welche Ahnung wohl aufkommen, doch das ist kein Interessenvorgang. Die Lebhaftigkeit der subjektiven Vorstellung kann nur mittels einer starken Schmerz- oder Begehrsempfindung zustande kommen. Mit einem Wort, das körperliche Gefühl muß solange, bis es einen Interessen- vorgang zu erzeugen vermag, schon sehr bedeutend sich verstärken. Zu dem kommt die physiologische Reizbarkeit des Nervensystems der Kinder, die Ungestältheit des Leibes und der geringe Grad der Selbst- beherrschung, die eine hochgradige Empfindlichkeit für körperliche Zu- stände gebären. Hunger, Durst und Müdigkeit in einem Maße, wie es der Erwachsene leicht verträgt, äußern sich in den Kindern schon als heftiges Gefühl, und lassen ihr äußeres Interesse für die nächsten Dinge und Vorkommnisse zum Frierpunkt hinabsinken. Insonderheit die Mädchen waren höchst empfindsam. Wenn bei größeren Ausflügen die körperlichen Empfindungen auftraten, vermochte ich nicht mehr mit meinen Kindern fertig zu werden. Vergebens lenkte ich ihre Aufmerk- samkeit auf Bäume, Blumen, Menschen, Tiere, Weinstöcke, das Aufbinden der Setzreben, Leitern zur Obstlese, Haken, sie hatten nur einen Ge- danken: „Wann kommen wir schon zum Brunnen?“ oder „Wann kommt schon der Wald?“

Die zweite Eigentümlichkeit ist die aus physischen Gefühls-Inter- essenvorgängen folgende starke Subjektivität, was eine natürliche Folge des inneren Ursprungs dieser Hergänge war. Eine Erscheinung dieser Subjektivität besteht darin, daß das Interesse der Kinder für die betreffenden Gegenstände nur so lange andauert, als der subjektive Zustand währt. Das ist natürlich, weil das Interesse seine Beweggründe nicht aus der Sache, sondern der individuellen subjektiven Empfindung schöpft. Ein Exempel dafür ist das Interesse für den Brunnen, das bis zum Stillen der Begierde sehr rege war, doch nach der Befriedigung hörte es gänzlich auf, sobald nur irgend welche besondere Ursache das Interesse der Kinder nicht fesselte.

Die Subjektivität dieser Interessenvorgänge kündigte sich noch in

der Triebmäßigkeit und Beschränkung der aus ihnen entstandenen Anschauungen an. Die Kinder achteten auf den Gegenstand ihres Interesses nur aus dem Gesichtswinkel, ob sie geeignet sind zum Stillen ihrer leiblichen unangenehmen Gefühle. Als sie sich aber mit dem Gegenstande wegen Befriedigung ihrer Begierde tatsächlich beschäftigten, sind die einzelnen Anschauungen als eng verbundene Elemente der Handlungselemente ganz instinktiv entstanden. Während dieser Befriedigung waren sie zur sachlichen Untersuchung der Dinge mit keinerlei künstlichen Einwirkung zu bringen. Solange die Kinder ihren Durst aus dem Brunnen nicht stillten, interessierte sie nur das eine: ob Wasser drinnen ist; wie Wasser daraus zu schöpfen ist; wer es hervorziehen könnte. Solange es ihnen warm gewesen und sie müde waren, interessierte sie an den Bäumen nur das: ob sie so viel Schatten bieten, um sich alle ausruhen zu können; ob der Baum dicht genug und ob darunter ein weicher Rasen ist?

Der Einfluß der aus körperlichen Empfindungen geweckten Interessenvorgänge auf die geistige Entwicklung ist gleich dem anderer Interessen aus geistigen und Willensgesichtspunkten zu beurteilen.

Den geistigen Einfluß können wir wiederum nachdem erwägen, wie weit das Interessenmotiv objektive Anschauungen zuwege bringt. Wollen wir diese Frage richtig lösen, so müssen wir eine zweifache Wirkung der Interessenvorgänge der leiblichen Empfindungen zwecks Vermehrung der Kenntnisse vor Augen haben, u. z. eine unmittelbare und eine mittelbare Einwirkung. Die aus den Interessen der leiblichen Empfindungen entstehenden unmittelbaren Kenntnissvorgänge haben wir früher zergliedert. Wir haben dargetan, daß diese Vorgänge infolge ihrer Subjektivität begrenzt, einseitig sind. Wir könnten aber zur richtigen Beurteilung des Einflusses dieser Kenntnissaneignung nicht gelangen, wenn wir nicht beachten möchten zwei Eigenschaften der daraus entstehenden beschränkten Kenntnisse: ihre Intensität und ihren praktischen Wert. Diejenige Eigenschaft des Gegenstandes, wonach diesen das Kind zur Befriedigung seiner unangenehmen körperlichen Empfindungen benutzt, unterzieht es einer unwillkürlichen eindringlichen, präzisen Prüfung. Eben jene Zwangsansicht treibt es dazu an, daß es den Gegenstand zur Befriedigung der Begierde benutzt, um so irgendwelche praktisch äußerst wichtige Handlung zu bewerkstelligen. Während der Vollziehung dieser Absicht fügt es das gewonnene Kenntniselement unverweilt in den Verlauf seines Tuns ein, und verwertet praktisch die Erfahrungen. Diese Eigentümlichkeit läßt die während der Befriedigung der körperlichen Begierden erlangten Erfahrungen schätzenswert erscheinen. Die geistige Wirkung

der physischen Gefühlsinteressen können wir somit so zusammenfassen, daß diese zu beengten, doch intensiven und fürs tätige Leben nutzbaren Erfahrungen führen.

Das Ergebnis der aus körperlichen Gefühlen mittelbar entspringenden Kenntnissvorgänge ist das Interesse der Kinder für den Nutzen der Dinge. Bei Beurteilung des geistigen Einflusses der aus dem Nutzen entstehenden Interessenvorgänge müssen wir ins Auge fassen die Ableitung und Äußerungsweise des Interesses für den Nutzen.

Die Idee des Nutzens geht aus der Verbindung hervor, welche zwischen der körperlichen Empfindung und jenem Tun besteht, das die körperliche Empfindung aufhebt. Eine solche Verbindung kommt zuwege im Säuglingsalter z. B. zwischen dem Gefühl des Hungers und der Handlung des Saugens; später zwischen dem Durst und Wassertrinken, dem Schlafen und Niederlegen. Aber in den aus der Empfindung entstehenden Handlungsvorgängen erhebt sich auf die höchste Stufe des Bewußtseins nicht die Vorstellung des Tuns, sondern die jenes Dinges, welche als Mittel bei Befriedigung der Begierde diene; denn die Vorstellung dieses Dinges liefert während der Stillung die äußern angenehmen Reize, welche die Begierde einstellen. Entgegen der Vorstellung des Dinges verlaufen die zum Ziel führenden Bewegungen zu meist auf einer niedrigeren Stufe des Bewußtseins. Dies erhärtet die Tatsache, daß im Gedächtnisse die Vorstellung des Gegenstandes klarer als die der Handlung verbleibt. Die Folge der Funktion des Bewußtseins ist, daß im Falle einer häufigen Wiederholung der Handlung zwischen dem Gefühle und dem Gegenstande der Befriedigung eine ständige Verbindung ersprießt. Der Hauptcharakterzug dieser letzteren ist die Konkretheit, worunter zu verstehen ist, daß die Begierde des körperlichen Gefühls mit einer konkreten Sachvorstellung sich verknüpft; so z. B. der Durst mit der Vorstellung eines Glases Wassers, der Hunger mit der einer Tasse Kaffee, der Schlaf mit der Vorstellung eines bestimmten Bettes. Dies ist in der Entwicklung des Nützlichkeits-Gefühls die konkrete Stufe.

Mit der Zeit nimmt der Zusammenhang zwischen dem physischen Gefühl und dem Gegenstande der Befriedigung bis zu einem gewissen Grade einen allgemeinen Charakter an, was sich damit begründen läßt, daß die Handlungsvorgänge mitsamt den Mitteln der Befriedigung desselbigen Begehrens vielfach sich gestalten. Von der Synthese der Dinge dieses vielfachen Handelns bleibt die Verbindung des physischen Gefühls mit der angemessenen allgemeinen Vorstellung zurück, z. B. die Verbindung des Durstes mit der allgemeinen Vorstellung des Wassers.

Es sei zu bemerken, daß dieser Zusammenhang unter der Wirkung der konkreten Verhältnisse stets eine konkrete Form annimmt, so erweckt z. B. im Zimmer die Durstempfindung die Vorstellung eines Glases Wassers, am Felde die Vorstellung des Brunnens, in den Bergen die Vorstellung der Quelle. Diese Tatsache ist aber der vorigen Behauptung nicht zuwider, zumal sie der konkreten Vorstellung im Bewußtseinverlauf gegenüber der allgemeinen Vorstellung Vorschub leistet. Der objektive Gehalt des allgemeinen Zusammenhangs zwischen dem physischen Gefühl und den Gegenständen der Befriedigung ist bedeutend mehr als der des konkreten Zusammenhangs.

Zwischen den leiblichen Begierden und den zur Stillung dienenden Dingen gestaltet sich der Zusammenhang noch allgemeiner. Das Kind empfindet nämlich die gemeinsamen Charakterzüge der physischen Gefühle, und aus solchen einzelnen erblüht vermittels einer Verschmelzung die allgemeine Empfindung der körperlichen Bedürfnisse. Diese gemeinschaftliche Empfindung haftet sich allen jenen Gegenständen an, die zur Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse dienen. Insofern es solche Dinge gibt, an die sich diese allgemeine Empfindung nicht knüpft, erspricht auf Grund dieser Gefühlsbewertung die Unterscheidung von nützlichen und unnützlichen Gegenständen. Dieser Zusammenhang aber ist nicht nur subjektiver, sondern auch objektiver Natur, weil seinem Entstehen unzählige Erfahrungen vorausgehen. Seine Objektivität manifestiert sich auch in der Tatsache, daß die Verbindung der Nützlichkeitsvorstellung mit einem Ding auch dann im Kinde aufzukommen vermag, wenn irgend eine konkrete körperliche Empfindung, wie Durst, Hunger nicht zugegen waren. Ja, dieser Zusammenhang ist nicht bloß empirischer, vielmehr auch logischer Natur, weil im Kinde der Begriff des Nutzens auch gegenüber unbekannten Sachen erwacht. Darum können wir diese Verbindung gegenüber der vorigen Stufe als die begriffliche bezeichnen.

Wenn das Individuum jene Stufe der Selbständigkeit erreicht, daß es sich seine Lebensbedürfnisse selber beschaffen kann, dann tritt der Gedanke des Nutzens vermöge des Lebensinstinkts mit großer Kraft in den Vordergrund. Der Nutzen wird zur Triebfeder des ganzen Systems der selbstbewußten Handlungen. Nunmehr breitet sich die Idee des Nutzens nicht nur auf die aus physischen Gefühlen unmittelbar entspringenden, sondern auch auf die aus logischer Bedachtsamkeit entstehenden mittelbaren Handlungen aus; ja der größere Teil der Tätigkeiten besteht sogar aus solchen. Hierher gehören die auf Eigentümerwerb und Versorgung des Lebensberufes hinzielenden Betätigungen. Ja der Gedanke des Nutzens tritt in Wechselwirkung mit den das Leben be-

wegenden anderen Ideen, mit denen des Wahren, des Schönen und der gesellschaftlichen Lebensgemeinschaft und gelangt mit ihnen in ein unter- oder übergeordnetes Verhältniß. So erhebt sich das Nützlichkeitsgefühl auf die ideelle Anhöhe.

Bei den 8—14jährigen Kindern erreicht die Empfindung des Nutzens nur die mittlere, die Begriffsstufe. Infolge der vorher mitgeteilten Bestimmungen dieser Stufe und laut den an Kindern wahrgenommenen wirklichen Lebenserscheinungen bedeutet die Auffassung des Nutzens der Dinge nicht soviel, daß im Kinde der Zusammenhang zwischen dem Nutzen und den Dingen auf die Anhöhe der reinen Objektivität sich erhebt. Es bedeutet aber auch nicht, daß darin der Gedanke des Nutzens nur konkrete leibliche Empfindungen, wie die des Hungers, Durstes und der Müdigkeit erweckt werden. Vielmehr wird der Gedanke der Nützlichkeit im Kinde durch instinktive Verspürung der allgemeinen Lebensbedürfnisse verursacht. Eben deshalb, weil im Begriffe des Nutzens das aus der Tiefe des Lebens hervorquellende Gefühls-element geborgen ist; dieser Begriff hat im Kinde eher eine aktive als logische Richtung. Das Kind sucht in Wirklichkeit den Nutzen der Gegenstände, und jedes neue Ding, welches darin kraft sonstiger Gründe kein Interesse erweckt, wird es vom Standpunkte des Nutzens bewerten. Mit einem andern Worte: das Kind interessiert sich, insofern sonstige Motive nicht vordrängen, bloß für den Nutzen, beziehungsweise den nützlichen Teil der Gegenstände.

Die Kinder beschäftigen sich auf einem Ausflug unter den Bäumen nur mit dem wilden Birnbaum, der Eiche, Haselnüssen, Weintrauben; ein anderes mal dagegen nur mit dem Stachelbeeren-, Brombeerenstrauch, Pflaumenbaum, neuerdings dem Trauben-Kirschen- und Weichselbaum; weil sie all diese als nützliche erkannten oder meinten. Aber auch an diesen Pflanzen interessierte sie bloß jener Teil, welcher nützlich war. Als sie den Pflaumenbaum erblickten, prüften sie nur das daran, ob schon die Frucht reif ist, am Eichbaum die Eichel, und später, als sie den Gallapfel erkannten, suchten sie ihn; beim Weinstock suchten sie die Traube und ob sie reif ist; am Stachelbeerenstrauch hat sie die Beere, am Haselnußstrauch die Haselnuß interessiert; als ich ihnen den wilden Birnbaum erklärte, betrachteten sie nur seine Frucht, auf die Blätter vermochte ich nur künstlich ihre Aufmerksamkeit zu lenken; ebensowenig interessierte sie der Teil jener Bäume, der nicht nützlich war. Auch auf dem unbekannten Liceumstrauch ist ihnen bloß die Frucht aufgefallen, woben deren rote Farbe übrigens mitwirkte; sie brachen vom Strauß ein Zweigchen ab, brachten es mir und fragten nach der Frucht. Überhaupt fiel das hochgradige Interesse der Kinder

für die Frucht von Bäumen auf. Es schadet nicht zu wiederholen, daß die Kinder den Pflanzen teils vom Gesichtspunkte des Nutzens teils von dem des ästhetischen Gefühls Teilnahme entgegenbrachten, der Nutzen und das ästhetische Gefühl erscheinen so verflochten in den Kindern, daß ihre Wirkung zuweilen kaum unterschieden werden könne.

Das Interesse der Kinder für die Nützlichkeit der Dinge ist, trotzdem es nicht unmittelbar aus körperlichen Empfindungen oder Begierden entspringt, bei weitem nicht solch beschränkter subjektiver Natur, wie die Interessen der physiologischen Gefühle, wie des Hungers, Durstes und der Müdigkeit. Dennoch ist die Auffassung des Nutzens der Dinge vermöge des anhaftenden instinktiven allgemeinen Gefühls genug stark dazu, um ein intensives Interesse im Kinde zu erwecken. Dieses lebhafteste Interesse regt das Kind zufolge seinem objektiven, logischen Inhalte an, sich eindringlich und vielseitig mit jenen Sachen zu befassen, welche das Interesse verursachte. Die Folge davon ist, daß die Reichhaltigkeit der objektiven Anschauungen vom Nützlichkeitsinteresse entstehen; die auftretenden Anschauungsvorgänge sind oft selbstbewußt, insofern sie Kenntnisse zu erwerben bezwecken, wovon deren Klarheit abhängt.

Die Knaben interessierten sich am ehesten für den Maiskolben. Ein Knabe brach einen ab, sodann zerfaserte er ihn und prüfte mit großem Interesse die Anordnung der Körner und die Seide des Produktes. Dabei hat ihn die Sucht, Eigentum zu erwerben, gleichfalls beeinflußt. Die Mädchen hat die wilde Birne sehr interessiert. Ein Mädchen zertheilte die Frucht mit den Zähnen, aß sie nicht auf, besichtigte aber mit großer Neugierde ihr Inneres. Ein anderes Mädchen öffnete den Mohnkopf und untersuchte sein Inneres, um die übrigen Teile der Pflanze hat es sich nicht gekümmert. Wieder ein anderes Mädchen verlangte Aufklärung über das Gefüge der Eichenfrucht.

Obgleich auf jener Stufe, wo aus den physischen Gefühlen der Gedanke und das Suchen des Nutzens sich entwickeln, aus dieser Gefühls- und Begriffsverbindung ein wertvoller Wissenskreis entsteht: erweist sich die Wirkung der physischen Gefühle auf die Vernunft, dem Wert und der Kraft nach dennoch geringer als diejenige, welche die aus den physischen Gefühlen abgeleiteten Interessen auf den Willen ausüben.

Ihre Wirkung auf den Willen ist unmittelbar, die mit dem physischen Gefühle verknüpfte Abgangsempfindung erweckt das Begehren, das die Vorstellung des zum Mittel der Befriedigung dienenden Dinges hervorruft. In dieser Richtung kommt dann eine Handlung zustande. Der

Gegenstand des aus physischen Gefühlen erfolgten Interesses ist also nicht etwa irgend welcher objektive Seeleninhalt, sondern eine auf ihre Natur und Wirkung bezügliche Willenszweckvorstellung. Die naturgemäße Schlußfolge ist also nicht der innere Hergang der Erkenntnis, sondern die äußere Handlung.

Die aus physischen Gefühlen entstehenden Handlungen kennzeichnet eine hochgradige Intensität, welche beim Kinde der Lebenstrieb und die physiologische Empfindlichkeit in besonderem Maße steigert. Ferner kennzeichnet sie die Bestimmtheit des Zieles. Sowohl auf unseren Ausflügen, wie allerorts, erfuhr ich, daß die intensivsten Erscheinungen des kindlichen Willens zumeist aus physischen Gefühlen ersprießen. Der Durst und Hunger spornte sie zu plangemäßen und andauernden Handlungen an; beim Vollziehen bedienten sie sich sämtlicher vorbereitet gewesener Werkzeuge, z. B. des Eimers, der Flasche und des Papierglases; sie haben sogar neue Werkzeuge verfertigt, so beschafften sie sich von Papier oder ihren Hüten ein Trinkgefäß oder einen Topf. In ihren Handlungen paßten sie sich den Verhältnissen an; sie tranken anders vom Eimer, anders vom Wasser des Pumpbrunnens und wieder anders aus der Quelle. Einen besonderen wichtigen Einfluß üben die Gefühle auf den Willen aus, demgemäß die Kinder irgend welchem Ziele zuliebe gemeinschaftliche Handlungen vollführen. Das Aufsuchen des Brunnens, das Hinabsenken und Heraufbringen des Eimers, die Festsetzung der Reihentolge des Trinkens und das Trinken selbst gestaltete sich immerdar zu einer interessanten, gemeinen Unternehmung und Handlung der Kinder. Schließlich sei erwähnt, daß die leiblichen Begierden der Kinder, wie Hunger und Durst gemäß den Verhältnissen manchmal kürzere oder längere Zeit ungestillt bleiben. Die Kinder wußten wohl und fühlten die Unabänderlichkeit der Umstände, aus welchem Bewußtsein das Fügen in die Lage sich ergab. Demnach entstand aus den physischen Gefühlen noch eine bedeutsame Erscheinung des selbstbewußten Willenslebens: die Übung der Selbstbeherrschung.

Zusammenfassung. Die Ergebnisse zusammengefaßt sind, wie folgt:

1. Die aus physischen Gefühlen ausgehenden Interessen sind in den ersten Monaten des Lebens nichts anderes, als zur Einstellung schmerzlicher Empfindungen hinzielende allgemeine Begierden. Diese gewinnen auf Grund von Erfahrungen alsbald einen konkreten Gehalt.

2. Im Entstehen der körperlichen Interessenvorgänge spielen nicht die äußeren Wahrnehmungen, sondern die inneren physiologischen Reize

eine Hauptrolle. Die Letzteren vermögen auch an sich Interessenvorgänge anzuregen.

3. Der Grundcharakterzug der körperlichen Interessenvorgänge ist eine starke Subjektivität. Die aus ihnen entspringenden Anschauungen werden von heftigen Affekten begleitet und beschränkt, welche aber praktisch wertvoll sind.

4. Aus den Interessenvorgängen entwickelt sich stufenweise die Idee des Nutzens. Wofern die Vorstellung des Nutzens mit der Anschauung des Dinges sich verbindet, entstehen aus den körperlichen Interessen mittelbare wertvolle und reiche Anschauungen.

5. Die Wirkung der körperlichen Interessen auf den Willen ist im Kinde nahezu unüberwindbar: Kraft ihrer hochgradigen Subjektivität entstehen aus ihnen überaus intensive Handlungen. Diese Handlungen charakterisiert die Bestimmtheit in der Auswahl der Ziele und Mittel, die Heftigkeit in der Ausführung, das Anpassen an Außenverhältnisse. Häufig regen sie zu sozialen Handlungen an.

Die Begierde des Besitzerwerbs.

Die Begierde des Besitzerwerbs ist eine heftige Triebfeder sowohl in den Erwachsenen als den Kleinen. Es ist jedoch ein wesentlicher Unterschied zwischen den aus der Habgier der Kinder und der Erwachsenen entstandenen Interessenvorgängen. Während in den Erwachsenen die Vorgänge auf selbstbewußte Weise zustande kommen und eine zielbewußte Tätigkeit ausführen, weist hingegen im Kinde das Zustandekommen dieser Art des Interesses eine triebgemäße Natur auf. Deshalb sind im Kindesalter die aus der Habsucht entspringenden Interessen nicht so bestimmt und ständig, wie im erwachsenen Alter, sondern sind laut momentaner Gier auftretend, veränderlich und eben infolge ihrer Triebmäßigkeit von heftigem Verlauf und im Vollziehen unbegrenzt.

Die Triebmäßigkeit der kindlichen Habgier drückt sich nicht allein im Kennzeichen des Verlaufs aus, sondern auch im Grunde der Entstehung. Während die Habsucht der Erwachsenen eine Folge selbstbewußten Denkens ist, kommt das Motiv dieses Interesses des Kindes auf völliger Gefühlsgrundlage zustande.

In den Interessenvorgängen des Kindes nämlich ist die Habsucht kein ursprüngliches, sondern ein sekundäres Motiv. Bevor die Habsucht entsteht, ist es notwendig, daß das äußere Ding im Kinde entweder ein Wahrnehmungsinteresse erzeuge, oder seine Tätigkeit reize, ästhetischen Einfluß darauf ausübe, oder eine leibliche Begierde an-

treibe. Diese Gefühle bringen dann die Begierde, die des Besitzens zuwege. In der Seele des Erwachsenen fungieren gleichfalls diese Gefühle im Hervorbringen des Besitzerwerbens, jedoch im Erwachsenen dokumentieren sie sich nur als bewußte Bewertungen. Diese Funktion stempelt im Erwachsenen aber den Eigentümerwerb zu einer selbstbewußten Wirksamkeit. Damit in der Seele des Kindes die Sucht des Erwerbs erwache, zu dem genügt, daß solche Bewertungen nur als instinktive Gefühle, als Rückwirkungen der primären Motive vorkommen.

Dennoch ist es unzweifelhaft, daß die Sucht des Besitzerwerbs ein mehr oder weniger selbständiges, von den übrigen abweichend wirkendes wirksames Motiv des Interesses in der Seele des Kindes ist. Nämlich während die Aktions-, die ästhetischen und sonstigen Gefühle das Kind bewegen, die Dinge zur Befriedigung seiner Begierden einfach auszunutzen, gewinnt indes die Sucht zum Besitz in dem zur Aneignung nötigen Kampfe im Lustgefühl über die Eigentums- und Besitzvermehrung Befriedigung. Es wird daher darauf abgesehen, daß das Kind Dinge erwerbe, ohne dieselben zur Stillung seiner anderweitigen Gelüste auszubeuten. Gewiß, das Kind interessiert sich deshalb hinfür für diese Dinge, sucht, kauft und sammelt sie deswegen, weil es einem zweiten betätigenden Gefühl der Begier des Besitzes genüge leisten möchte. Das Verhältnis des aus der Begier des Besitzerwerbs stammenden Interesses zu den anderen Motiven können wir auf Grund dieser Erörterungen folgendermaßen festlegen:

1. Die Begier des Besitzes ist ein sekundäres (mittelbares) Motiv des Interesses; dies rufen anderweitige Interessenmotive, wie die Aktivitäts- und ästhetischen Gefühle, das Wahrnehmungsinteresse und die physischen Gefühle hervor.

2. Diese Motive erzeugen nicht alleweil den Verlauf der Besitzbegier. Die Entstehung ist abhängig:

a) Vom Gefühle derjenigen Bewertung, welches vom Gesichtspunkte der bezeichneten Motive betreffs der Dinge instinktiv zustande kommt; je wertvoller irgend eine Sache vor dem Kinde aus den bezeichneten Gesichtspunkten ist, um so leichter und heftiger tritt der Interessenverlauf der Besitzerwerbsbegier auf;

b) Es hängt von der Möglichkeit des Eigentümerlangens und dem Kampfe der Beschaffung, nicht minder von jenem Lustgeföhle ab, welches sich an die Erinnerung der wiederholten Erwerbung und Eigentumaneignung irgend welchen Gegenstandes knüpft. Die Besitzbegier stärkt sich selber kraft dieses Erinnerungsgeföhls. Diese Gedächtnisvorgänge vermögen infolge der Bestärkung derart selbständig zu gestalten die Besitzbegier, daß in deren Auftritt die verschiedentlichen unmittelbaren

Bewertungen (Schönheit, Nutzen etc.) gänzlich in den Hintergrund gedrängt werden und nur als bis zur Bewußtseinsschwelle dringende dunkle Gefühle wirken. In diesem Falle erscheint die Besitzbegier solchergestalt, als würde sie für die Wirkung der Außenreize unmittelbar entstehen.

Auf den Ausflügen der Knaben hat gleichsam jeder Gegenstand mit dem Reize des Besitzens auf die Kinder gewirkt, der ihnen aus welchem Standpunkte immer aufgefallen und wertvoll erschien; und um so eher trachteten sie den Gegenstand an sich zu bringen, um so auffälliger und wertvoller er erschien. Die Schwierigkeit des Erwerbens bildete kein Hindernis beim Entstehen und Stillen der Besitzbegierde. Sie bestrebten zu erhaschen die mannigfachen farbigen Blumen, Eicheln der Bäume, Maiskolben, Mohnköpfe, Käfer und die Wasserjungfer; jedoch bei den Knaben waren der Hauptgegenstand ihrer Besitzbegier die Schmetterlinge; auch unter denen die größeren und schöneren. Daß aber nicht allein der Nutzen oder das ästhetische Vergnügen das Ziel ihres Tuns gewesen, sondern auch das Besitzen, beweist, daß sie von jeder neuen Gattung viel erwarben, um vieles mehr, als sie bedurften. Ihre Hüte steckten sie voll mit eigenartigen Schmetterlingen. Doch die Befriedigung des Aktionsinstinkts gibt auch nicht genügende Aufklärung für die leidenschaftliche Schmetterlingsjagd der Kinder, zum Beweis, daß die Kinder mit dem bloßen Treiben sich nicht zufrieden lassen. So lange jagten sie den Schmetterlingen nach, bis sie sie erreichten. Zur Erlangung, wie wir es im Kapitel „die Tätigkeit“ dargetan, bedienten sie sich allerlei Schliche und Mittel. Demgemäß verhält sich die Sache so, daß beim Schmetterlingfang der Aktivitätsinstinkt der Kinder wohl Befriedigung gefunden, welchen Instinkt aber nebst anderen Gefühlen auch die Sucht für Besitzerwerb angeregt hat.

Besonders ins Auge springend war bei einer Gelegenheit des Schmetterlingstreibens die Begierde zum Besitzerwerb. Die Knaben kamen auf einem Ausflug zu einem Akazienbaume, wo ein dichter Schwarm von Schmetterlingen lustig in der Luft um die Blüten herumtanzte. Ein 12jähriger Knabe stürzte sich darauf und schlug mit dem Netz hin und her zwischen die Schmetterlinge; wählte nicht unter den Gattungen und bestrebte sich bloß möglichst viele Schmetterlinge zu fangen.

Die Besitzbegier der Mädchen zeigte sich für Pflaumen, Johannisbeeren, Maulbeeren, wilde Birnen, die Frucht des Evonymus, die Eichel, den Gallapfel, den Hirschkäfer, die Katze. Die Hauptgegenstände ihres Besitzerwerbs aber waren die farbigen Blumen. Im allgemeinen schien es, daß sie sich für die farbigen Blumen nicht nur ob ihrer

Schönheit interessierten, sondern auch deshalb, weil sie diese in ihren Besitz brachten und sammelten.

Gelangten wir auf ein Blumen- und Stoppelfeld, liefen die Mädchen auseinander, dann bestürmten sie die schönen Blumen und rissen sie zusammen; sie füllten die Schürzen so voll, daß viele sie kaum tragen konnten.

Anläßlich eines Ausfluges erblickten wir in einem Garten schöne Blumen. Ein Mädchen schrie auf: „Wenn es erlaubt wäre, möchte ich sie alle abreißen.“ Beim Befriedigen des Besitzbegehrens haben die Mädchen gleich den Knaben ebenfalls weder Mühe noch Furcht gekannt. Für eine schöne Blume sind sie weit abseits gelaufen und haben hohe Ufer erklommen; ein neun Jahre altes Mädchen rannte wegen einer schönen Klatschrose zu dem Rande eines 20 Meter tiefen Einschnittes und nur ein lauter Mahnschrei vermochte es von seinem gefährlichen Unternehmen abzuhalten. Bei einer Exkursion überraschte uns ein dichter Gußregen, wir waren bis an die Haut naß, die Mädchen klagten und hatten Angst; dessen ungeachtet hat ein bekümmertes Mädchen mit 10 Jahren, sobald es eine schöne Blume erblickte, sich vom Regenschirm losgemacht und ist hingestürzt, um sie ganz ruhig an sich zu bringen.

Die Besitzbegier ist sowohl im Kindesalter als auch in dem des Erwachsenen eine der stärksten Triebfedern der Handlungen. Deshalb ist dies Gefühl dessen würdig, daß die Psychologen es mit Aufmerksamkeit erforschen. Aber die hierauf bezügliche Untersuchung erheischt eine nicht geringe Schwierigkeit. Denn wie es aus obigen das Entstehen der Besitzbegier betreffenden Erörterungen ersichtlich ist, ist diese Begierde kein Urinstinkt, vielmehr ein durch die Wirkung mehrerer Faktoren entstehendes kompliziertes Gefühl. Meine Beobachtungen verbreitete ich zwar auch auf die Frage der Entwicklung, jedoch eben wegen der Schwierigkeiten deren Lösung vermochte ich nicht umhin Ergebnisse auch von wissenschaftlichem Werte zu liefern, mit meinen Mitteilungen bezwecke ich also gemeinhin nur Gesichtspunkte für wissenschaftliche Untersuchungen zu geben. Zuerst werden wir die formale, sodann die sachliche Entwicklung der Besitzbegier besprechen.

Aus dem inneren Verhältnis, welches zwischen dem Gefühle des Interesses und dessen Besitzgier besteht, folgt, das Gefühl des Interesses erweckt gewöhnlich mit mehr oder weniger Kraft und Bewußtheit das Gefühl des Besitzbegehrens; hinwieder diejenigen Dinge, die sich zur Befriedigung der Besitzgelüste eignen, sind gleichzeitig auch Objekte des Interesses. Obgleich die Besitzbegierde mit den unmittelbaren Vorgängen des Interesses eine wesentliche Verwandtschaft zeigt, sind dessen un-

geachtet zwischen den aus der Habsucht entstandenen Interessenvorgängen und den übrigen Abweichungen, welche die Selbständigkeit des aus der Besitzbegier entstehenden Verlaufs bezeugen. Wie ich es eingangs dieses Paragraphen andeutete, unterscheidet das aus Habgier entspringende Interesse von übrigen Interessenvorgängen drei Motive, wie folgt:

Das mit dem Kampfe der Erwerbung zusammengehende Gefühl;

Das vermittels des Besitzens verursachte augenblickliche Lustgefühl;

Die Sucht, Eigentum zu vermehren.

Diese sind die eigenen Merkmale des von der Besitzgier stammenden Interesses, welche in jedem einzelnen Falle die Natur der Bewegkräfte innehaben. Die Rolle der Motive jedoch ist nach den äußeren Umständen im Gefühle der Habsucht, der Individualität und vornehmlich der Entwicklung des Kindes sehr verschieden. Dem Anscheine nach ist das herrschende Motiv der Besitzgier im jüngeren Alter zwischen 2—7 Jahren das Lustgefühl ob des Eigentums. Es ist bekannt, daß das kleine Kind sich an sein einfaches Spielzeug oder welches Eigentum immer krampfhaft festhält, doch nur so lange, als es dieses sieht oder in der Hand hat, also solange es sich seines unmittelbaren Besitzes erfreut. Bei Kindern mit 8—14 Jahren tritt mit großer Aktivität neben der Besitz-Empfindung in den Vordergrund das erhebende Gefühl der mit der Erwerbung des Eigentums verbundenen Tätigkeit und des Kampfes; doch noch immer ist zu wenig intensiv die Freude der Besitzvermehrung und nicht selbstbewußt die darauf hinzielende Tätigkeit. Diese letzten Charakterzüge der Besitzgier entfalten sich vollständig erst im späteren Alter unter den sozialen Einflüssen. Es ist bemerkenswert, daß im Kinde sehr früh, wo es nur noch auf das Erwerben, nicht aber auch an das Bewahren des Besitzes denkt, die Gewinnsucht reift. Sechsjährige Kinder schachern schon sehr fleißig, ohne die vertauschten Sachen zu behalten.

Auf den Exkursionen, wie ich bereits erwähnte, haben die Knaben in der Schmetterlingsjagd, die Mädchen in der Blumenlese sich nahezu wunderbar betätigt. Sie freuten sich auch der erworbenen Dinge; die Knaben steckten die Schmetterlinge auf die Hüte und Anzüge, um sie heimzutragen; die Mädels banden die Blumen zusammen; doch nach bestimmter Zeit trachteten sie ihrer loszuwerden; ebenso verwarfen die Knaben die nachhausegebrachten Schmetterlinge, interessierten sich nicht für sie.

Die Sammelleidenschaft der Kinder widerlegt nicht jene Behauptung, wonach in der Habsucht die Freude an Besitzvermehrung eine kleine

Rolle spiele. Wenn wir die Sammelleidenschaft der Kinder gut beobachten, besonders bis zum 10. Jahre, erfahren wir, daß ihre Sammlung höchstens auf die Tätigkeit der Eigentumaneignung und die Tatsache des Besitzerlangens sich beschränkt; die aufgebrachten Gegenstände pflegen sie nicht zu beachten, im besten Falle geben sie sie jemandem aufzubewahren. Erst im Alter mit 10—14 Jahren kommt öfter die Freude der Habeanhäufung als das Motiv der Besitzbegierde entspringenden Interesses vor.

Ein 12jähriger Knabe, der eine Knopfschnur hatte, rühmte sich, daß er zuhause 170 Knöpfe habe. Eine Erscheinung des die Besitzvermehrung stärkenden Gefühls ist die Gewinnsucht, die sich im allgemeinen im Alter von 10—14 Jahren kräftig zu zeigen pflegt.

2. Wie ich oben erwähnte, sind die im Erwecken der Habbegier teilnehmenden bewertenden Gefühle, wie folgt: die Wahrnehmungsgefühle, die Gelüste der Lebensbedürfnisse, die Spiel-tätigkeit und das ästhetische Gefühl.

Diese Motive, als Triebfedern des Habsuchts-Interesses, treten in den Zeitabschnitten der kindlichen Entwicklung mit verschiedener Heftigkeit auf. Im Säuglingsalter zeigt sich die Habsucht des Kindes hauptsächlich für solche Dinge, welche seine Sinnesorgane beschäftigen; jedoch das Gefühl ob der Freude des Eigentums ist sehr unklar, so daß dann von Habsucht im wahren Sinne des Wortes keine Rede sein kann. Die Empfindung des Eigentums zeigt sich im Alter über zwei Jahren und zwar bis zum 7—8 Jahre lassen vornehmlich die Spielsachen die Habsucht der Kinder erstehen. Das Kind gelüstet hauptsächlich nach dem Besitz jener Gegenstände, welche seine Spiel-leidenschaft befriedigen; die übrigen Motive spielten damals noch eine untergeordnete Rolle im Erwecken der Habsucht. Im Kindesalter (von 8—14 Jahren) äußert sich die Habsucht am lebhaftesten und selbständigsten gegenüber den ästhetischen Gefühlen. Die Sammelleidenschaft des Kindes trachtet nach schönen Dingen; denn es sammelt nur das, was schön ist.

Mein Neffe sammelte von seinem fünften bis zum zehnten Jahre runde Kieselsteine, farbige Papierstückchen, elektrische Fahrkarten, große Eisenbahn-Fahrbillets, Briefmarken, Schmetterlinge, Blumen. Die Knaben der Kolonie der Liga haben, wie erwähnt, Schmetterlinge, Wasserjungfern, schöne Käfer gesammelt; die Mädchen schöne Blumen.

Die anderen bemerkenswerten Triebfedern der Habsucht sind in diesem Alter die Dinge der Lebensbedürfnisse. Während der Säugling und das kleine Kind die ihre Lebensbedürfnisse deckenden Sachen unmittelbar zu ihrer Befriedigung benutzen, sammeln die Kinder von

8—15 Jahren bereits die Sache zu dem Zwecke, um sie mit der Zeit zu verwerten.

Die Mädchen haben auf einem Ausfluge viele Johannis- und Maulbeeren zusammengeklaut und dann erst verzehrten sie sie, als sie die Fäuste voll hatten.

Wie das aus physischen Gefühlen stammende Interesse, so entfaltet auch das aus der Habsucht entstehende am unmittelbarsten und in größtem Maße die Willenskraft. Indem aber in dem aus der Habsucht entspringenden Interesse mehr geistige Elemente als in den Vorgängen der physischen Gefühle sind, finden wir darum in den aus ihnen ausgehenden Willensfunktionen mehr Selbstbewußtsein als in den durch die physischen Gefühle zuwege gebrachten Handlungen. Eben deshalb, weil durch die Befriedigung der Habsucht das Kind in zielbewußten Handlungen sich einübt, wirkt es auch wesentlich auf die Entwicklung des Charakters. Es lehrt das Kind nach einem voraus erdachten Ziel zu handeln und die vorgenommene Absicht mit Mut und Ausdauer zu vollziehen.

Wenngleich die gewichtigste Einwirkung des aus der Habsucht stammenden Interesses in der Entfaltung der Willenskraft besteht, verdient sein Einfluß auch auf den Geist Beachtung. Auch objektive Anschauungen entsproßen während der Funktionen selber beim Besitzerwerb. Das Lustgefühl des Besitzbewahrens ist seiner mindergradigen Subjektivität zufolge recht geeignet, das Kind zu einer vielseitigen Beschäftigung mit dem im Besitz gehaltenen Gegenstande anzuregen; indem es inzwischen von je einem Dinge Kenntnisse erwirbt.

Das Mitgefühl.

Wir werden vorerst die Zeitabschnitte der Entwicklung des Mitgefühls behandeln, sodann die der Furcht als hemmenden Gefühls und schließlich die Faktoren des sympathischen Interesses.

I. Zeitabschnitte der Entwicklung des Mitgefühls.

1. Solange dem Kinde das Bewußtsein des eigenen Ich fehlt, also ungefähr bis zum zweiten Jahr, sogar auch noch ein wenig länger, ermangelt ihm zwar nicht das Mitgefühl, doch nimmt es eine ganz primitive Gestalt an. In dieser Zeit sind die Anschauungen des Kindes noch sehr locker. Die Teile der Anschauung vermag es nicht zu einem größeren Ganzen zu verbinden, dies hat besonders auf bewegliche Dinge, die Teilanschauungen der menschlichen Personen Bezug. Das Kind erfaßt sein eigenes Ich sowohl als auch die äußere Person nicht einheitlich. Das Kind sieht nicht das Ganze der Personen, sondern nur ihre einzelnen Handlungen von einander abgesondert. Das Kind fühlt

die angenehme oder unangenehme Wirkung der einzelnen Handlungen und des Umganges mit ihm, doch diese auf je eine Person konzentriert zu projicieren vermag es nicht. Zweifelsohne wirkt in dem Kinde schon dann der soziale Instinkt, als sehr dunkles Gefühl, welches mit den einwirkenden Einflüssen sich associiert. Infolge dessen gewinnen die das Kind betreffenden Wirkungen eine gewisse soziale Färbung. Dies drücken wir gemeinhin so aus, das Kind fühlt und zeigt gewissen angenehmen Einwirkungen, Kunstgriffen, Umgangsmanieren und Behandlungsweisen gegenüber Sympathie, anderen gegenüber Antipathie. So z. B. sympathisiert es mit der Behandlungsweise der Mutter, hingegen entfremdet es sich von der des Vaters oder Anderer. Es läuft dem schwarzen Barte oder dem verbundenen Gesichte aus dem Wege, dem lächelnden Antlitze dagegen nähert es sich liebevoll. Dieses primitive Mitgefühl gilt nicht der Person, sondern einzelnen Eigenschaften derselben, wird also von einzelnen Wahrnehmungen geleitet, und kann Wahrnehmungsmitgefühl genannt werden. Dies primitive Mitgefühl kennzeichnet seine blos augenblickliche Dauer, die mit dem Aufhören der wohlbehagenden Einwirkung auf das Kind ihre Anziehung beendet. Wohlgemerkt das Wahrnehmungsmitgefühl verwirre man nicht mit dem Gelüsten des Säuglings, welches angesichts der Mutter auftaucht. Nach seiner äusseren Gestalt ist es wohl dem Mitgefühl ähnlich, doch von dessen Elementen birgt es nur wenige, vielmehr ist sein Gehalt nach dem Gefühl der Abhängigkeit und dem Eigennutz zu bestimmen. Der Säugling sehnt sich nach der Mutter, indem er fühlt ohne sie nicht leben zu können.

2. In dem Entwicklungsverlauf der synthetischen Geistesfunktionen des Kindes erfolgt das Stadium, wo es sowohl sein subjektives Selbst wie die äußere Person als Einheit aufzufassen vermag. Es wird sogar befähigt mit der Zeit, seine eigene Ichempfindung auf ein anderes Individuum zu projicieren, nämlich das als eine mit ihm selber ähnelnde Person zu empfinden, welcher Funktionshergang die Grundbedingung des Mitgefühls ist. Je klarer das Selbstbewußtsein sich ausgestaltet, um so befähigter wird das Kind für diese Funktion. Dem Mitgefühl dieses Alters wohnt kein anderer Inhalt inne, als daß es in der Außenperson „sein eigenes Ich, sein Ebenbild, sein Gleiches sieht“ (Baldwin), deshalb können wir auf dieser Stufe das Mitgefühl als subjektives Mitgefühl bezeichnen. Das ist das Mitgefühl der Kinder von 2—7 Jahren.

Zwei allgemeine Charakterzüge lassen sich im subjektiven Mitgefühl hervorheben. Erstens die Veränderlichkeit. Das kindliche Mitgefühl entsteht leicht einer fremden Person, z. B. einem Kinde gleichen Alters gegenüber, doch währt es gewöhnlich auch nicht länger, als das

unmittelbare Zusammensein. In dem Selbstbewußtsein der beiden Kinder kann kein solch allgemeiner Gehalt gezeitigt werden, welcher die Stetigkeit des Mitgefühls zu sichern vermöchte.

Die zweite bemerkenswerte Eigenschaft des subjektiven Mitgefühls ist die Allgemeinheit. Darunter verstehen wir, daß im Kinde gegen all die fremden Personen das Mitgefühl erwacht, die in ihm infolge irgend welchen Grundes ein Angstgefühl nicht verursachen. Das 4—5 jährige Kind sympathisiert beim ersten Anblick sehr leicht mit jedwem Kinde seines Alters, wovon wir uns in öffentlichen Gärten gut überzeugen können. Die Sympathie der Kinder von 2—7 Jahren ist nicht wählerisch. Die Erklärung davon finden wir teils in der Gehaltlosigkeit der kindlichen Sympathie, richtiger in der Allgemeinheit seines Inhalts, wonach dies nichts anderes ist, als die Wiederholung des kindlichen subjektiven Ich. Mithin genügt, um ein Mitgefühl zu erzeugen, daß das Kind ein anderes ähnlichen Alters erblicke, worin es allerdings sein Ebenbild sieht.

Damit aber ist keinesfalls noch diese aktive Erscheinung der kindlichen Seele dargelegt. Die Unvollkommenheit der geistigen Funktionen dient schlechtweg als Anlaß zu irgend welcher Aktivität, doch kann die Unvollkommenheit kein Beweggrund der Aktivität sein. Diesen finden wir im sozialen Triebe des Kindes. Bei der Ausgestaltung des Selbstbewußtseins entfaltet sich kraftvoll auch der soziale Trieb des Kindes. Dieser letztere ist die eigentliche Triebfeder, welche im Kinde angesichts einer fremden Person die Projektion seines Ich hervorruft. Mit anderen Worten, das Erblicken der fremden Person löst die Funktion des sozialen Triebes aus. Dieses subjektive Mitgefühl ist daher nichts anderes, als das erste Aufblühen des sozialen Triebes, der ohne konkreten Gehalt unter dem Einflusse eines angemessenen Aussenreizes erscheint.

Aus diesem allgemein gekennzeichneten, doch intensiven sozialen Instinkt entwickelt sich daraufhin in einer Richtung die Sympathie und in einer anderen Richtung das soziale Gefühl.

3. Während im ersten Kindesalter (von 2—7 Jahren) die Sympathie des Kindes allgemeinen Charakters ist, gegenüber allen Personen sich äußert, in denen es das Abbild seines eigenen sozialen Ich sieht, offenbart sich indes im zweiten Kindesalter (von 8—15 Jahren) bereits die Differenzierung des Mitgefühls, wo schon gegenüber fremden Personen die zwei Grundformen des sympathischen Gefühls bestimmt zum Ausdruck kommen: die Sympathie und die Antipathie.

Ein Grund dieser Differenzierung ist, daß mit der allgemeinen Entwicklung der kindlichen Aktivität seine soziale Tätigkeit Schritt

hält, die immer mehr intensiver wird. Das Kind will zur Geltung gelangen in seiner Gesellschaft, infolge dessen sein Umgang mit dem Kameraden häufiger, intensiver und realer sich gestaltet. Unter den Kameraden zeitigen sich gemeine Ziele oder entgegengesetzte Unternehmungen und Tätigkeiten. Die sich mitsammen herumtreibenden Kameraden lassen gemeine Gedanken, Gefühle, anderen gegenüber dagegen feindliche Gefühle aufkommen, nämlich es entsteht unter ihnen das Gefühl der Sympathie und der Antipathie.

Jedoch die sympathischen Gefühle des Kindes lassen es nicht auf jener Stufe bewenden, wo in ihnen die beiden Gefühls-Grundformen ersprießen, sondern wir gewahren auch noch weitere Differenzierungen, das Kind sammelt nämlich während seiner sozialen Handlungen über seine Kameraden und deren Tun Erfahrungen. Einzelne seiner Kameraden schätzt es aus sozialen Standpunkten höher, andere wieder weniger. Zu denen, die es mehr einschätzt, zieht es sich in größerem Maße hin als zu den anderen, mit einem Worte, es beginnt zu wählen unter seinen Kameraden. Diese Auswahl wieder bedeutet nichts anderes, als daß im Kinde über sein Verhältnis zu den äußeren Personen Werturteile entstehen. Das Auftreten der Werturteile charakterisiert die reifere Stufe der Mitgefühle. Wir bemerken aber, daß diese Auswahlen weniger den Personen selber gelten, also eher ihren Handlungen. Das ist so zu verstehen, daß die Kinder den Werturteilsgehalt ihrer Sympathie und Antipathie hauptsächlich aus dem äußerlichen Lassen und Verhalten ihrer Kameraden bestimmen. Als Grundlage der Sympathie dienen nicht so sehr der innere Gehalt der Person als die äußerlichen Tatsachen ihres Verhaltens. Darum nennen wir diese Stufe des sympathischen Gefühls die objektive oder reale Sympathie.

Zwei Eigenschaften des objektiven sympathischen Gefühls betonen wir gegenüber dem vorigen und nachfolgenden Alter.

Entgegen dem vorhergehenden Alter charakterisiert die objektive Sympathie die höhergradige Ständigkeit, was der Ausgestaltung des bewußten Gedächtnisses zuzumuten ist. Die sympathischen Gefühle des Kindes werden nicht nur durch unmittelbare Erfahrungen, sondern Erinnerungsbilder geleitet. Das Kind befaßt sich auch dann noch mit den Personen seiner Umgebung, mit Kameraden, wenn es sie nicht mehr sieht. Betreffs der Sympathie des Kindes bezeugen die in Ungarn mittels Fragebogen zusammengestellten Beiträge, daß während die Sympathie des 7—8jährigen Kindes eine leichte Wandlung, die Sympathie der Kinder von 10—12 Jahren bereits eine ziemliche Stetigkeit dartut¹⁾.

1) Ella Viktor: „Das Interesse des Kindes“. Programm des staatlichen Lehrerinnen-seminars des VI. Bz. 1910. Budapest.

Die sympathischen Werturteile des Alters von 10—14 Jahren entstehen nicht mehr leicht, aber verändern sich auch nicht leicht.

Entgegen dem jugendlichen und heranwachsenden Alter wird das sympathische Gefühl dadurch charakterisiert, daß seine Motive nicht innerer, sondern äußerer Natur sind. Darauf werden wir noch später zu sprechen kommen.

4. Das heranwachsende und das jugendliche Alter ist die Zeit des Gemütslebens. Die Bewegungen desselben geben die Richtung im Denken und Tun des Jünglings an, dessen Offenbarungen werden auch zu Motiven der sympathischen Gefühle. Zum Entbrennen der Sympathie des Jugendlichen sind gewöhnlich nicht der zufällige Außenzustand, das Mitsammenwohnen, das schulkameradliche Verhältnis, die gemeinschaftliche Handlung genug, sondern dazu gesellen sich noch notwendigerweise innere Eigenschaften und Charakterzüge. Indem also die Motive der jugendlichen Sympathie im Entwicklungshergang innerlicher Natur werden, können wir das sympathische Gefühl dieses Alters als eine innere Sympathie bezeichnen.

Eine Äußerung dieser Innerlichkeit der Sympathie ist, daß die Sympathie der Jugendlichen in besonderem Maße zu der Geschichte, den ihm nicht bekannten, also erdachten Gestalten des gesellschaftlichen Lebens sich hinwendet, was die in Ungarn auf grund der Frage gesammelten Daten: „Wem möchtest Du ähnlich sein, wem nicht?“ erhärten¹⁾.

Bezüglich dieses Alters ist noch die große Intensität der sympathischen Gefühle charakteristisch, welche aus dem tieferen und lebhaften Gemütsleben der Jugendzeit folgt. In dem jugendlichen Alter werden die eindringlichsten und uneigennützigsten Freundschaften geschlossen.

II. Die Furcht verbindet sich auf mancherlei Art mit dem Gefühle der Sympathie, wodurch dasselbe gehemmt oder modifiziert wird. Diese innere Verbindung scheint ein Paradoxon zu sein, da ihr Ursprung aus biologischem Standpunkt einen Gegensatz bildet. Eines entspringt dem sozialen Gefühle, das andere dagegen aus dem Gefühle des Sichwehrens gegen jedweden feindlichen Angriff. Zwischen den zwei entgegengesetzten feindlichen Gefühlen kommt die Verknüpfung dennoch naturgemäß zustande, auf jener gemeinen Grundlage, wonach der Nebenmensch gleichmäßig könne und pflegt zu sein der Born der Vereinigung und der Anfechtung. Was wieder die Weise der Aufeinanderwirkung der beiden Gefühle anlangt, so fällt sie unter das allge-

1) Dr. L. Nógrády's zit. Arbeit.

meine biologische Gesetz; insofern im Entwicklungsverlauf das Angstgefühl größer ist, um so schwächer und unentwickelter ist das Individuum, hinwieder das sympathische Gefühl entfaltet sich um so eher, um wieviel kraftvoller und reifer das Individuum ist. Das Gefühl der Furcht erweist sich also als kräftigstes am Anfang der Entwicklung, nimmt aber im Verlauf ab, das sympathische Gefühl hingegen verstärkt sich im Verlaufe der Entwicklung und gestaltet sich abwechslungsreicher. Die Weise der Wechselwirkung der beiden Gefühle erhellt klarer aus einigen Zügen der Entfaltung des Angstgefühls.

1. Die erste Ankündigung des Angstgefühls macht sich beim Säugling als Erschrecken merkbar, was gewöhnlich mit einer höchst heftigen Emotion zusammen geht. Das Gefühl des Erschreckens bringt einzelne unerwartete und starke Eindrücke zuwege. Somit ersprießt es der Wahrnehmungsstufe des Mitgefühls. Auf dieser Stufe aber erscheint das Gefühl der Furcht gänzlich unabhängig vom Mitgefühl, indem das Erschrecken entsteht, soll auch der Eindruck von lebenden oder leblosen Sachlagen verursacht werden. Ja die Abgesondertheit der beiden Gefühle zeigt sich auch dann, wenn das Kind schon den Fremden vom Bekannten zu unterscheiden versteht. Beim Anblick des Fremden tritt im Kinde entweder ausschließlich das Angstgefühl, oder das soziale Gefühl auf. Das einjährige Kind erschrickt entweder vor dem Fremden, oder es fühlt sich ohne Spur des Erschreckens zu ihm hingezogen.

2. Der Zusammenhang der beiden Gefühle zeigt sich in Form einer hemmenden Wirkung, sobald im Kinde das soziale Gefühl hewußt aufzukommen beginnt, also im jungen Alter (von 2—7 Jahren). So wie wir bei Besprechung der Entwicklung des sympathischen Gefühls berichteten, entsteht im Kinde in diesem Alter als Folge von Erlebnissen sowohl vom eigenen Ich als von anderen Personen eine allgemeine Vorstellung, der sich das soziale Gefühl hinzufügt. In diesem Alter kann durch den Anblick eines Fremden zugleich mit dem sozialen Gefühle die Furcht bewußt werden, wodurch der Kampf der entgegengesetzten zwei Gefühle sich entfacht. Dieser Kampf der sozialen Anziehung und der instinktiven Furcht bewirkt dann das Wesen der Erscheinung, welche wir als Schamhaftigkeit des Kindes betrachten. Dieser Gefühlszustand entspricht der subjektiven Stufe des sympathischen Gefühls.

Im Gefühle der Schamhaftigkeit verbinden sich also bereits die zwei Elemente, das soziale und das Angstgefühl. Weil in diesem Alter das Mitgefühl des Kindes wegen Unzulänglichkeit der sozialen Erfahrungen kraftlos ist, deshalb überwiegt im Gefühle der Schamhaftigkeit das Angstelement. Unter der Wirkung des Schamhaftigkeitsgefühls macht

das Kind fürwahr instinktive Bewegungen der Furcht und der Wehr. Es bedeckt das Gesicht mit dem Arm, oder wendet den Kopf ab, oder es stellt sich zwar entgegen, jedoch verzerrt die Züge, möchte entfliehen, getraut sich aber nicht, die Füße wurzeln sich fest ein. Die Schamhaftigkeit ist demnach ein solches Gefühl, worin die Furcht als stärkeres Gefühl auf das sympathische Gefühl hindernd wirkt. Eben deshalb manifestiert sich das Schamhaftigkeitsgefühl im Kinde nur Erwachsenen gegenüber, bei solchen gleichen Alters wird das reine Mitgefühl vorherrschen.

Die eigentümliche Anmeldung des Schamhaftigkeitsgefühls besteht bei reiferen Kindern darin, daß sie das Gefühl von ihrem eigenen subjektiven Ich hinübertragen auf ihre Leistungen, als unmittelbaren ichlichen Offenbarungen. Wir sehen beim 5—7jährigen Kinde, daß es vor einer befremdenden Person seine Zeichnung verdeckt, vor ihr nicht deklamiert, nicht singt. Mithin ist diese Empfindung nichts anderes, als die Objektivität des Schamhaftigkeitsgefühls. Diese Objektivität des Schamhaftigkeitsgefühls kommt im entwickelteren Alter zum Vorschein.

3. Im eigentlichen Kindesalter (von 8—15 Jahren) erleidet die Richtung im Auftreten der organischen Furcht einen eigentümlichen Wandel. Es hört im Kinde die instinktive beängstigende Wirkung der erwachsenen Personen infolge seiner sozialen Erfahrungen auf. Die Furcht tritt im Kinde nur im Falle wirklich bedrohender Gefahr auf, also, wenn der Erwachsene das Kind erschreckt, bedroht, anfällt. Diese Furcht ist mit der identisch, welche das Kind dann empfindet, wenn es ein entkommenes Tier sieht, vom Hunde angegriffen wird, oder ein Gewitter ausbricht. Eben darum, weil die Furcht in diesem Alter als Rückwirkung einer realen Gefahr erfolgt, können wir dies Stadium als Zeit der realen oder objektiven Furcht benennen¹⁾.

Während die organische Furcht also dem Erwachsenen gegenüber ihre ursprüngliche hemmende Kraft einbüßt, beginnt sie bei solchen gleichen Alters instinktiv aufzutreten. Das 9—12jährige Kind trägt sozusagen jedem völlig unbekannten Kinde gegenüber ein triebgemäßes Widerstreben zur Schau. Es ist dies interessant, zumal die instinktive Angst des kleinen Kindes eben eine entgegengesetzte Richtung aufweist. Diese Veränderung kann dem Gefühle des Kampfes zugeschrieben werden. In diesem Alter tritt in jedem Kinde gegenüber dem gleichaltrigen das Kampfgefühl auf; entweder als Spiel oder als wirkliches Kämpfen. Das Kind erwartet triebgemäß von jedem fremden Kinde

1) Unter der organischen Furcht bleibt bei normalen Verhältnissen nur die vor Finsternis in unveränderlicher Form, doch nicht mit unveränderter Kraft zurück.

überfallen zu werden, und dieser Gedanke erweckt in ihm das Gefühl der Zurückhaltung, der Abneigung. Dies ist jenes Gefühl, welches das Kind anderen Kindern gegenüber im ersten Augenblick empfindet, dies ist aber nicht das Mitgefühl. Deshalb nennen wir es instinktiv. Diese Abneigung ist der natürliche Ausgangspunkt in den verschiedenen Stufen der Antipathie.

III. Die sympathischen Interessenvorgänge. Das Gefühl der Sympathie sowohl als auch das der Antipathie vermögen Interessenvorgänge hervorzurufen, die Furcht dagegen hemmt das Erspringen des Interesses. In den nachstehenden Punkten werden wir die Umstände und Faktoren behandeln, unter deren Einfluß Interessenvorgänge entstehen, sodann auch die hemmende Wirkung der Furcht. Vor der eindringenden Auseinandersetzung erwähnen wir zur allgemeinen Charakterisierung, daß die sympathischen und antipathischen Gefühle und Interessenvorgänge auch unmittelbar wohl entstehen können, doch ebenso können sie zustande kommen gleich anderen Faktoren, z. B. den Folgen der Aktivität, die mithin als primitive und sekundäre Faktoren zu wirken vermögen.

Eine andere allgemeine Bemerkung ist, daß die sympathischen Interessen recht früh entstehen, und zwar dann, wenn im Kinde das soziale Selbstbewußtsein zu erwachen beginnt. Wenn das 4—7 jährige Kind jemandes Stimme und Bewegung spontan nachahmt, dann funktioniert das sympathische Interesse bereits in dem Augenblick für die betreffende Person. Noch bestimmter dokumentiert sich das sympathische Gefühl im 3 jährigen Kinde, dessen Selbstbewußtsein schon vollends entwickelt ist. Wir erfahren, daß, wenn ein Kind dieses Alters auf der Gasse, in öffentlichen Gärten oder wo immer ein Kind ähnlichen Alters sieht, es ihm die Hand reicht, ja, wenn wir es erlauben, ihm entgegengeht, eventuell auch mit Liebkosungen und Ansprechen („Baby, Baby“) sein Interesse verrät. Wir bemerken, daß in diesem Alter des Kindes sein reines sympathisches Interesse lediglich für gleichaltrige sich zeigt; das Gefühl Erwachsenen gegenüber wird von sonstigen Gefühlselementen, dem Gefühle der Abhängigkeit, der Empfindungen der körperlichen Bedürfnisse, der Besitzgier, der Furcht ansehnlich modifiziert, bestärkt oder geschwächt.

Nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen wollen wir nun die sympathische und antipathische Interessenvorgänge hervorbringenden Umstände und Faktoren betrachten.

1. Unter den Faktoren, welche ein Mitgefühl und ein sympathisches Interesse hervorbringen, wirkt zuvörderst das physische Mitempfinden. Das Mitgefühl zwischen Mutter und Kind kann auf dieser

Grundlage noch auf das foetale Alter zurückgeführt werden, wo das körperliche Mitempfinden vollständig ist. Auch nach der Geburt ist das körperliche Mitempfinden ein Weilchen noch gleichsam der einzige Faktor der Entwicklung des sympathischen Gefühls. Wenn die Mutter ihren Säugling im Schoße hält, und auch späterhin, wenn sie ihr Kind umhalst, an die Brust drückt, dann entwickelt sich infolge der gemeinsamen Wärme, Bewegungs- und Geruchsempfindungen ein Mitempfinden, welches ein Grundelement des Mitgefühls ist¹⁾.

Dieses körperliche Beisammensein kann nicht nur eine körperliche Mitempfindung hervorrufen, sondern auch einen gemeinen Empfindungs- und Gedankeninhalt, welcher bis zum völligen Zusammenschmelzen des Bewußtseinsgehalts der zwei Individuen für die betreffende Dauer sich steigert. Es sind Momente, wo Mutter und Kind zu einem Wesen zu verschmelzen scheinen. Die körperliche gemeinsame Empfindung verliert im Verlauf der Empfindung an Häufigkeit, Innerlichkeit und Stärke, doch hört sie nie auf ein Faktor des Mitgefühls zu sein, was die Tragweite des Küssens und Umarmens in diesem Betracht bezeugt.

Daß aus der physischen Mitempfindung Interessen des Mitgefühls entstehen, beweist eben das Gelüsten nach physischen Mitempfinden, was besonders im jüngeren Kindesalter sich stark bemerkbar macht. Wenn das zweijährige Kind gegen den ins Zimmer tretenden Menschen den Arm ausstreckt, und sich nach ihm sehnt, damit verrät es sein Interesse für ihn.

Im eigentlichen Kindesalter um das 10. Jahr herum, gestaltet sich das Gelüsten nach leiblichem Verkehr zu einem symbolischen. Das Kind sucht Mittel dazu, um einen Verkehr zwischen sich selber und der Person zustande zu bringen, mit der es sympathisiert. Das Kind wendet seine symbolisierenden Handlungen am ehesten gegenüber seinen Nächsten an, von deren unmittelbaren Umgang es die Empfindung der Ungleichheit, Autorität und Ehrenbezeugung hintanhält.

Den symbolischen Ausdruck des sympathischen Interesses habe ich unter den Kindern der Gödöllöer Ferienkolonie eher an den Mädchen als den Knaben erfahren. Die Mädchen haben ihre Aufsichtslehrerin und mich mit Blumen geradezu überhäuft. So viele Blumen sammelten und gaben sie mir in die Hand, daß ich nicht vermochte sie zu tragen. Wenn ich ihnen sagte, ich könne die vielen Blumen nicht heimtragen, erwiderten sie: „Macht nichts, bitte, sie nur anzunehmen!“ Die Blume,

1) Als Grundlage der Erörterungen bezüglich der sympathischen Gefühle dient die Definition, wonach das Mitgefühl auf der Bewußtseinsgemeinschaft zweier Individuen beruht. Die Bewußtseinsgemeinschaft besteht aus physischen und geistigen Elementen.

welche sie mir reichten, war wirklich ein Symbol. Es gnügte ihnen, ihre Sympathie durch die Blume auszudrücken; doch darum kümmerten sie sich nicht mehr, ob das mir gereichte Nutzen bringe. Sie wollten nur ihre eigenen sympathischen Empfindungen genießen.

Die Knaben bedienten sich kaum des symbolischen Ausdrucks des sympathischen Interesses. Nur dann taten sie es, wenn sie von außen her den Impuls dazu erhielten. Auch sie sammelten zwar für mich Blumen, doch nur dann, wenn sie ihr Aufsichtslehrer darauf aufmerksam machte.

2. Ein zweiter wirksamer Faktor fürs Erwecken des sympathischen Interesses im Kindesalter ist die Mitaktivität. Der Grund davon ist, daß im Kindesalter hauptsächlich vermöge der Mittätigkeit die physische Gemeinschaft des Bewußtseinsinhalts sich entfaltet. Die geistigen Fähigkeiten des einzelnen Kindes löst größtenteils die Außentätigkeit aus. Auch der wertvollste Teil des psychischen Gehalts vom Gesichtswinkel des Kindes ersprießt im Verlauf der Außentätigkeiten, deren Wert eben die gemeine Zielvorstellung, die gemeinsame Auswahl der Mittel und die gemeinschaftliche Vollziehung bieten. Zwischendurch entstehen gemeinsame Bestrebungen, Begierden, Leiden, dieselben leiblichen Empfindungen, die gemeinsamen Empfindungen der Kälte und Wärme, des Hungers und Durstes, der Abmühung und des Ausruhens, gemeinschaftliche Bewegungen, Erfahrungen, Urteile, Gedankenweisen. Es steigert sich die Wirkung der Mittätigkeit, wenn sie tiefere Triebfedern hat, als die Kraft des gemeinschaftlichen Kämpfens ist.

Unter den Spielkameraden entwickelt sich das gegenseitige Mitgefühl, die Kameradschaft rascher und tiefer als unter den Schulgenossen. Auch unter den Schulgenossen kommt eher am Spielplatz, den Ausflügen das Mitgefühl zustande, als in dem Schulzimmer.

Das 8—15jährige Kind zeigt sich für den Erwachsenen durchaus gleichgiltig. Erst dann hebt es an, sich für ihn zu interessieren, wenn er mit ihm spielt, spaziert, Ausflüge macht, gondelt oder was immer für eine dem Kinde wohlbehagende Tätigkeit mit ihm ausführt. In dem Lehrerinnenseminar, wo ich unterrichtete, bemerkte ich an einem 7jährigen Zögling der I. Klasse der Übungsschule Gleichgiltigkeit mir gegenüber. Bei einer Gelegenheit habe ich Schneeball mit dem Mädels gespielt, was ihm sehr gefiel. Seit der Zeit lief es mir allemal nach, redete mich an, packte mich beim Rock und erzählte mir vertraulich die häuslichen Erlebnisse. In Gödöllö widerstrebten mir anfangs die Knaben und besonders die Mädchen der Ferienkolonie der Kinderliga. Jedoch die Mädchen haben sich schon beim ersten Ausflug mit mir befreundet, wobei die gemeinschaftlichen Blumen- und Beerenlese, die

Trompetenverfertigung vom Kürbisstengel und insonderheit die beisammen mitgemachten Erlebnisse des Gußregens und Gewitters die Hauptrolle spielten. Später hat sich die Sympathie vornehmlich seitens der Mädchen, doch in kleinem Maße auch seitens der Knaben sehr herzlich gesteigert. Wie das Tun der wirksamste Faktor in der Entwicklung des psychischen Gehalts des sympathischen Gefühls ist, ebenso drückt zumeist das Kind im Tun sein sympathisches Interesse aus. Hierin zeigen die Intensität und die Maßgaben der Außenhandlungen Maßgaben des sympathischen Interesses.

Das sympathische Interesse des zweijährigen Kindes kann man aus seinen unmittelbaren Nachahmungen ersehen. Wenn die Person, mit der das Kind sympathisiert, klatscht, tut es ebenso, wenn sie um den Tisch herum läuft, springt, auf allen vieren steht, singt, macht es ihr dies alles nach.

Später im Alter von 3—6 Jahren drückt das Kind seine Sympathie mittels mittelbarer phantastischer Nachahmungen aus. In dem dramatischen nachahmenden Spielen des Kindes wirken immer jene Personen mit, mit denen es sympathisiert, besonders mit seiner Mutter, Vater und Großeltern und lieben Bekannten. Aus den Nachahmungsspielen des Kindes können wir wohl die Gegenstände des sympathischen Interesses des Kindes bestimmen.

Im heranwachsenden Alter (von 8—15 Jahren) ist die Außenhandlung die Hauptausdrucksweise des sympathischen Interesses. Die Mädchen der Gödöllöer Sommerkolonie haben mich oft mit Deklamationen, Theatervorstellungen und Liedern zerstreut, wenn ich sie aufsuchte. Die Knaben wiederum haben Turnübungen produziert, und Sandbauten zusammengestellt, weil sie bemerkten, daß diese produktive Arbeit mich sehr interessierte.

3. Die Umgebung. Während die Mittätigkeit infolge der völligen äußerlichen und innerlichen Teilnahme der ganzen Individualität der innere Faktor des sympathischen Interesses ist, gilt die Umgebung als äußerer Faktor, welcher Gelegenheit bietet, gemeinschaftliche Erfahrungen, Empfindungen und Handlungen hervorzubringen. Es ist wohl war, daß der Haupteinfluß des Milieu darin besteht, die innerlichen Faktoren zu entfalten, dessen ungeachtet verdient er auch als selbständiger Bestandteil Beachtung. Der gemeinschaftliche Ort, und das gemeine gesellschaftliche Milieu fördern auch als gesonderte Faktoren die Entwicklung des Mitgefühls. Das gewahren wir nicht nur bei den Erwachsenen, sondern auch im größeren Kindesalter. Schon die Tatsache allein, daß ein Kind mit einem anderen in demselben Hause, derselben Gasse wohnt, mit ihm in eine Schule, eine Klasse geht, ihre Eltern mit

einander bekannt sind, sichert ihnen das Mitgefühl in gewissem Maße auch dann noch, wenn ein Mitgefühl sich auch noch nicht unter ihnen entsponnen hat. Die Besprechung dieses äußeren Faktors werden wir bei Behandlung des sozialen Gefühls noch fortsetzen.

4. Die Wahrnehmungsverbindungen.

Wir haben gesehen, daß die Zeitverhältnisse der Reize eher als die räumlichen Zusammenhänge das objektive Interesse des Kindes erwecken. Gleichso erfahren wir, daß die von Personen oder Tieren ausgehenden zeitlichen Empfindungsverknüpfungen das Ersprießen des sympathischen Interesses befördern. Das lebhaftes Kind erregt eher das Mitgefühl des Kindes als ein unbeholfenes. Es liebt auch eher das bewegliche Tier als das ruhende.

Unter den Knaben der Gödöllöer Knabenkolonie befand sich ein 12jähriger Knabe, der mit seiner Lebhaftigkeit, seinen Turnproduktionen fortgesetzt die anderen unterhielt. Der Knabe war ständiger Gegenstand des Mitgefühls der anderen Knaben. Ein 9 Jahre alter Knabe wieder hat mit seinen Gesängen die Teilnahme der übrigen Kameraden auf sich gelenkt. Die stillen Kinder dagegen wurden nur einer geringen Beachtung teilhaftig von seiten ihrer Kameraden.

Die Mädchen haben sich auf einer Tenne nur für ein springendes, der in der Pferche sich kühlenden Kälber interessiert, das fütterten sie und liebkosten es, um die ruhenden hingegen scherten sie sich garnicht. Die Mädchen besichtigten mit einem bestimmten Interesse einen Hasen am Felde; als dieser anfang zu laufen, jauchzte ein Mädchen vor Freude, sprang und wollte ihm nachrennen.

5. Ästhetische Wahrnehmungen.

Wir haben gesehen, daß die ästhetischen Wahrnehmungen eine wichtige Quelle des Interesses für Dinge sind. Aus dem ästhetischen Gefühl ersprießt als sekundäres Gefühl auch ein Mitgefühl für Personen. Die äußere Schönheit als ein sofort wirkender Außenfaktor des sympathischen Interesses spielt eine wichtige Rolle beim Kinde. Insbesondere die Mädchen sind dem Einflusse dieses Faktors sehr unterworfen.

Die erwachsenen Mädchen, auch noch die 14—18jährigen beurteilen den inneren Wert ihrer Kameradinnen gemäß ihrer äußeren Schönheit. Ein Mädchen von schöner Gestalt und solchem Gesichte pflegt sich auch unter den Kameradinnen vieler Schwärmer zu erfreuen. Im Selbstbildungsverein eines Lehrerinnenseminars haben die neuen Zöglinge ge-

legentlich einer Beamtenwahl mit voller Sicherheit auf solche Schülerinnen ihr Votum abgegeben, die sie kaum kannten. Als ich die Frage an sie stellte, was sie bei der Wahl leitete, erwiderten sie einfach: „Weil sie schön ist.“

Die Mädchen der Gödöllöer Sommerkolonie interessierten sich sehr für Kätzchen, Hunde, Hühnchen und kleine Hasen. Ich glaubte, daß in ihnen das Gefühl der Geneigtheit fürs Zarte sich manifestiere. Doch nur zu bald konnte ich mich aus ihren Worten überzeugen, daß dies nur zum Teil so war. Gewöhnlich taten sie solche Bemerkungen; „Wie herzig, wie allerliebste, wie goldig!“ Die Berührung des weichen, warmen Leibes dieser Tiere steigerte ihr Mitgefühl. Hinwieder grauste es ihnen vor dem kalten, feuchten Körper der Frösche und Eidechsen. Ihre Abneigung ist auf die Ästhetik des Tastens zurückzuführen.

6. Drei Richtungen des sympathischen Interesses sind zu beachten. Die eine ist das Mitgefühl des Kindes für Kinder gleichen Alters, erwachsenere und kleinere. Das reinste ist das zwischen Kindern ähnlichen Alters, in das für ältere mengt sich schon mehr oder weniger vom Abhängigkeitsgefühl, das für jüngere wieder modifiziert die Reaktion des Abhängigkeitsgefühls, das für schwächere ist das Bewahrgefühl, weshalb diese Gattung des Mitgefühls als Gefühl des Wohlwollens bezeichnet werden könne. Von den ersteren war schon die Rede, nunmehr betrachten wir die Entäußerung des letzteren.

Indem die Bedingung des Ursprungs des Wohlwollens als Bewußtsein der Empfindung reiferen psychischen und physischen Kräften gegenüber unentwickelter ist, deshalb zeigt sich dieses Gefühl erst im höheren Kindesalter. Bei meinem Neffen erfuhr ich in seinem siebenten Jahre zuerst das Gefühl des Wohlwollens, er spielte nämlich mit einem 2½ Jahre alten Mädelchen in solcher Manier, wie es die Erwachsenen mit Kindern zu spielen pflegen. Zur selben Zeit aber hat er seiner um zwei Jahre jüngeren Schwester gar keine Schonung entgegengebracht, obwohl er sie gerne seine Überlegenheit fühlen ließ. Das Zeigen der Überlegenheit und das Gefühl des Wohlwollens sind nicht identisch. Das Gefühl des Wohlwollens für Kleinere und Schwächere wächst mitsamt dem Alter und dem Altersunterschiede. Wo mehr Stärke ist, dort tritt es eher zur Schau, also bei den Knaben eher als bei den Mädchen.

Bei den Knaben der Gödöllöer Sommerkolonie, die 8—14 Jahre alt waren, stach das Gefühl des Wohlwollens ins Auge, doch nur für ein fünfjähriges Kind, dem gegenüber der Altersunterschied also recht groß gewesen ist. Dieses Knäblein war der stetige Gegenstand des Interesses der übrigen Kinder. Zu Hause haben sie oft mit ihm gespielt, so

wie Erwachsene die Kleinen zu zerstreuen pflegen. Zu den Ausflügen (den kürzeren) nahmen sie es mit, herzten es und trugen für es Fürsorge, es bekam zuerst zu essen und trinken, damals schrien alle „Zuerst dem Julius!“ Bei sehr warmem Wetter, wenns ermüdete, befreiten sie von jeder Last und überflüssigen Kleidungsstücken. Ein 14jähriger Knabe verhätschelte es derart, daß ers am Rücken trug. Des Nachts hat er das Knäblein gepflegt, (es war ein Bettnässer). Auch die Mädchen haben eine sechsjährige Kameradin bevorzugt, doch jene kräftige Fürsorge, Zärtlichkeit, ja Achtung für die Kleine, war in solchem Maße wie bei den Knaben nicht zu gewahren.

7. Wie das kleine und schwache das Mitgefühl der erwachsenen Kinder herausfordert, gleichdem erweckt ihr Interesse die Erfahrung der Kraft. Unter den Knaben der Kolonie war ein 14jähriger körperlich sehr entwickelt, kräftig und auch geistig vorgerückt. Die kleinen Kinder paßten unablässig auf, was „Michi“ macht und danach richten sie sich dann.

In der Kuhherde, dem Hag war Gegenstand ihres besonderen Interesses der Stier. Die schwerfälligen, doch großen Bewegungen seines mächtigen Körpers begleiteten sie mit staunender Aufmerksamkeit.

8. Über die Hemmungswirkung der Furcht war bereits im allgemeinen die Rede.

Die Furcht hemmt nur im jüngsten Alter (von 1—2 Jahren) gänzlich das Entstehen des sympathischen und antipathischen Gefühls. Im dreijährigen Kinde aber vermehren sich der soziale Instinkt und die sozialen Erfahrungen derart, daß die Furcht die Anzeige des sympathischen Interesses nicht zu vernichten vermag. Der hemmende Einfluß der organischen Furcht währt gewöhnlich so lange, bis das Kind unmittelbar die Furcht verursachende Wirkungen empfindet. Nach ihrer Einstellung gewinnt auf der Stelle das sympathische Gefühl die Übermacht, vorausgesetzt, daß günstige Wirkungen dasselbe beleben.

In Gödöllö habe ich bei einem 2½ Jahre alten Mädcl alles daran gesetzt, seine Sympathie zu gewinnen. Die Zuneigung der Kleinen offenbarte sich auf sehr eigentümliche Weise. So oft ich mich ihr näherte, weinte sie und lief zur Mutter. Wenn sie mich nicht sah, beschäftigte sie sich viel mit mir. Sich interessierend fragte sie die Mutter: „Wann kommt der gnädige Onkel?“

Eine ähnliche trügerische Erscheinung ist die primitive Schamhaftigkeit des Kindes. Für den oberflächlichen Betrachter bleibt das wahre sympathische Interesse des Kindes unbemerkt, welches die Schamhaftigkeit zur Zeit des unmittelbaren Einflusses verdeckt. Eine häufige Er-

fahrung ist, daß das Kind sich erst dann beginnt mit der fremden Person zu befreunden, wenn sie schon fern ist.

In Gödöllö am Wege zur Tenne redete ich ein sechsjähriges Bauernkind an. Es bedeckt das Gesicht und keine Kunst oder auch die freundlichste Ansprache vermochte auch nur ein Wörtchen von ihm herauszulocken. Als ich mich aber entfernte, schrie es mir nach „wohin gehen sie Onkel?“ In einem anderen ähnlichen Falle schrie das Kind: „Kommen sie zurück Onkel!“ Ein drittes mal: „Onkel, geben sie mir Zucker.“

Im größeren Kindesalter von 8—15 Jahren sehen wir noch, daß die Furcht die Entwicklung des sympathischen Interesses hindert, dabei erfahren wir auch, daß das Interesse sich jenen Personen zuwendet, die in ihm Mitgefühl zeugen, hinwieder gegenüber denen, die Furcht in ihnen wachrufen, bleiben sie gleichgültig. Diese Erscheinung macht sich nicht nur Menschen, sondern auch Tieren gegenüber bemerkbar.

Auf einem Ausfluge zur Tenne trafen wir angespannte Pferde und ein neben dem Wagen frei weidendes Roß an. Die Aufmerksamkeit der Mädchen wollte ich mittels Näherkommens, Hinweisens und Erklärungen auf das Weiden des Rosses hinlenken. Sie haben aber weder mich, noch das grasende Roß beachtet, sondern schenken ihr volles Interesse den angespannten Pferden, zu denen sie ohne Furcht nahegingen und sie mit Gras fütterten.

In diesem erwachsenen Alter ringt das Kind mit viel mehr Erfolg gegen die organische Angst als in jüngeren Jahren. Wenn im Kinde die Einsicht dessen aufkommt, daß kein Grund zur Angst vorliegt, dann erscheint sehr bald das Gefühl des Interesses.

Die Mädchen der Gödöllöer Kolonie besichtigten oft die auf umfriedeten Plätzen oder im Pferche umherliegenden Kühe. Einmal führte ich sie in den Stall der Schweizerei des Gehöftes zu Haraszti. Als wir in die nächste Nähe von 100 Kühen hingingen, waren sie von einer solchen Angst befangen, daß sie sich zu einander hinstreckten und nicht zu mucken wagten. Als wir sie aber davon überzeugten, daß die an die Krippe geketteten Kühe ihnen kein Leid zufügen können, und sehr kirre sind, begannen sie sich allmählich für die Kühe zu interessieren, besichtigten alles aufs genaueste und fütterten selbst die Kühe.

Eine merkwürdige Erscheinung ist, daß die Furcht nicht nur die Entwicklung des sympathischen, sondern auch des antipathischen Gefühls bei kleinen Kindern hemmt. Das Gödöllöer 2½ jährige Mädchen, das sich bekanntlich vor mir fürchtete, hatte Angst vor dem Hunde. Verzweifelt heulte es, wenn es ihn am Hofe sah. Zeigte er sich aber nicht, hatte es das Gebell der Hunde im Dorfe mit Aufmerksamkeit verfolgt, und es gehässig und spottend nachgeahmt. Die Abneigung, welche

das Angstgefühl gefangen hielt, befreite sich. Dieser Fall ist auch deshalb merkwürdig, weil er beweist, auch die Antipathie könne ein Motiv des Interesses sein.

Eine gewöhnliche Erscheinung des erwachsenen Kindesalters ist das antipathische Interesse. Es entwickelt und erhält sich durch die Funktionen des Wetteifers und Kampfes.

In Gödöllö ging ich mit 3 Kindern von ungefähr 10—12 Jahren durch den Wald nach Hause. Auf der Nebenstraße vernahm man das Singen und Pfeifen von Kindern, die von der Tenne gegen das Dorf schritten. In meiner Reihe erwachte wider die fremden Kinder der Reiz des Kampfes und so schleuderten sie herausfordernde Worte den pfeifenden Kindern hinüber; dabei ließen sie nicht ihre Blicke vom unbekannten Feinde ab. Solche Bemerkungen fielen unter einander: „Der ist vom Harastzter Hof!“ „Er kommt hieher!“ „Er pfeift nicht mehr!“ „Eilen wir, damit wir sie einholen!“ Als sie einander begegneten, hat der fremde gleichaltrige Knabe kühn in die Augen den meinigen Jungen gesehen, und eben als sie einige Drohungsworte wechselten, gingen sie auseinander.

Zusammenfassung. Das Ergebnis unserer Studie über das sympathische Interesse können wir in folgenden Sätzen zusammenfassen:

Die Entwicklung des sympathischen Gefühls weist wesentliche übereinstimmende Beziehungen mit der Entwicklung des Gefühls des Interesses auf.

Das erste primitive Anzeichen der sympathischen Empfindung nennen wir Wahrnehmungsmitgefühl, zumal dann das Mitgefühl des Kindes nicht der Person, als einem sozialen Individuum, sondern seinen isolierten äußeren Eigenschaften und Handlungen gilt. Ein solches ist das Mitgefühl des 0—1jährigen Kindes. Das Mitgefühl des 2—7jährigen Kindes heißt subjektiv, weil das Kind in der Person das Abbild seines eigenen Ich empfindet, jedoch dieser Empfindung wohnt kein aus sozialen Erlebnissen abgeleiteter konkreter Gehalt inne. Das subjektive Mitgefühl ist allgemeiner Natur. Auf objektiver oder realer Stufe gewinnt infolge sozialen Verkehrs das sympathische Gefühl schon einen konkreten Gehalt, welcher eine Differenzierung der Sympathien und Antipathien gebiert. Der Inhalt von Werturteilen der Kinder über ihre Kameraden bezieht sich eher auf deren äußeres Tun und Verhalten als ihr inneres Wesen. Das jugendliche Alter ist die Zeit des stetigen und innerlichen Mitgefühls.

2. Die erste Anmeldung der Furcht als des hemmenden Gefühls der Sympathie ist das Erschrecken, welches einzelne unerwartete und

heftige Eindrücke zustande bringen. Diese Ankündigung der Furcht entspricht der Wahrnehmungsstufe des Mitgefühls (im 0—2. Lebensjahr). Nach dem 3. Jahre entwickelt sich im Kinde das Schamhaftigkeitsgefühl, welches nichts anderes ist, als der Kampf der verstärkten, aber doch noch instinktiven sozialen Gefühle mit der organischen Angst. Die letztere tritt im wirklichen Kindesalter (von 8—15 Jahren) gewöhnlich nicht mehr triebmäßig, sondern im Falle wirklich drohender Gefahren auf, weshalb wir dies Stadium in der Entwicklung der Furcht als das reale oder objektive vermerken.

3. Die Gefühle der Sympathie sowohl als auch der Antipathie vermögen früh bereits Interessenvorgänge hervorzurufen, wenn das Kind in den Personen von außen das Abbild seines Ich zu sehen meint. Die Furcht dagegen hemmt das Entstehen sowohl der sympathischen als auch der antipathischen Gefühle. Die wichtigsten Umstände und Faktoren, welche sympathische und antipathische Interessenvorgänge bewerkstelligen können, sind die folgenden:

a) die primitivste und energischest wirkende Grundlage des gemeinsamen Bewußtseinsinhalts, welcher das Wesen des Mitgefühls bildet, ist die physische Mitempfindung. Das Bestreben nach einer körperlichen Berührung verwandelt sich während der Entwicklung im zweiten Kindesalter bereits zur Symbolik.

b) Ein zweiter höchst einflußreicher Faktor der sympathischen Interessen des Kindesalters ist die gemeinschaftliche Betätigung, wovon nicht mehr allein ein leiblicher, sondern auch ein physischer Mitbewußtseinsinhalt entspringt.

c) Das gemeinschaftliche Milieu eignet sich aufs angelegentlichste zu gemeiner Wirksamkeit und gemeinen Erlebnissen, doch verdient es selbst als Faktor für sich auch eine wertvolle Beachtung.

d) Unter den Wahrnehmungsverbindungen sind insonderheit die zeitlichen Empfindungszusammenhänge geeignet, sympathische Interessenvorgänge zuwege zu bringen.

e) Das ästhetische Gefühl ist gleichfalls ein vorzügliches Motiv der sympathischen Interessen für Personen.

f) In dem erwachsenen Kinde ersprießt das Gefühl des Wohlwollens für die Kleineren. Dieses Gefühl läßt sich aus der Aufeinanderwirkung der Empfindung des Kräfteunterschiedes und der sozialen Empfindung ableiten.

g) Das in der Kraft sich offenbarende Ergötzen erzeugt ebenfalls das sympathische Interesse für Personen.

h) Der hemmende Einfluß der Furcht ist von dem Entwick-

lungszeitalter und den die Angst verursachenden äußeren Umstände abhängig.

i) Das antipathische Interesse manifestiert sich gewöhnlich als Eigenart des zweiten Kindesalters.

Das soziale Gefühl.

Das soziale Gefühl ist das Gefühl der gesellschaftlichen Gemeinsamkeit. Seinem Wesen nach ist es also eine Bewußtseinsgemeinschaft auf moderner oder höherer Stufe. Insofern aber die Bewußtseinsgemeinschaft zu ihrer Ausgestaltung welchen Grades immer die sympathischen Geistesfunktionen erheischt, macht sich das gesellschaftliche Mitempfinden erst auf einer vorgerückten Stufe der kindlichen Entwicklung bemerkbar. Der Geselligkeitstrieb äußert sich anfangs in den sympathischen Empfindungen, die auf der Bewußtseinsgemeinschaft zweier Individuen basieren. Zu deren primitiver Entstehung genügt, wenn in zwei Individuen gemeinsame körperliche Empfindungen aufkommen. Demnach zeigen sie sich schon im Alter mit 10—12 Monaten. Zum Entstehen des sozialen Mitempfindens dagegen ist die Verallgemeinerung von Vorstellungen über den Menschen, sowie auch des Einzelbewußtseins breitspurigerer Verknüpfung mit anderen Bewußtseinsinhalten notwendig, deshalb fällt das erste Erscheinen des geselligen Lebens auf das Alter von 3—4 Jahren, wo es auch nur kaum vom Mitgefühl abhebt. Kreis und Inhalt des sozialen Mitempfindens gehen aus der Empfindung der Bewußtseinsgemeinschaft zweier Individuen aus und verbreiten sich stufenweise, und erreichen überhaupt erst in dem heranwachsenden Alter jene Stufe, wo sie sich vom sympathischen Gefühl unterscheiden. Das gesellschaftliche Mitempfinden entsteht und wirkt, obgleich nicht völlig geklärt und selbständig, dennoch bereits im Kindesalter und ruft Interessenvorgänge hervor, weshalb einer selbständigen Behandlung des sozialen Mitgefühls hierorts nicht entraten werden darf. Wir erläutern 1. die Faktoren der Entwicklung des sozialen Mitgefühls und 2. die Interessenvorgänge.

I. Die Faktoren der Entwicklung.

1. Wie auf die Entstehung des sympathischen Gefühls die Furcht hinderlich einwirkte, so hat auch das soziale Mitgefühl ein Hemmungselement, den Eigennutz. Im weiteren Sinn kann auch die Eigenliebe zu den sozialen Gefühlen gezählt werden, nicht nur als Negativum dieser Gefühle, sondern als ihre Begleiterin, Modifiziererin und Störerin. Indem der Egoismus dem Gedeihen des sozialen Gefühls Vor-

schub leistet und während der Entfaltung es unablässig begleitet, deshalb erwähnen wir in der Reihe der Faktoren voran den Eigennutz.

Das Kind steht bis zum dritten Jahre, der Ausgestaltung des Selbstbewußtseins vom sozialen Gesichtspunkte unter dem Einflusse eines Gefühls, des Egoismus. Das Kind interessiert sich nur für das, was ihm gehört, das soziale Verhältnis befindet sich außerhalb des Kreises seines Interesses. In einer Gesellschaft fesselten das ganze Selbst eines dreijährigen Kindes die paar Papierschnitzel, welche es vom Papierkorb herausgeholt hat und zu „elektrischen Fahrkarten“ weihte, ohne auch nur im geringsten um die Ereignisse des Gesellschaftslebens, die um es herum geschahen, sich zu kümmern. In dieser Gesellschaft empfing das Kind nur insofern die Annäherung einzelner Erwachsener, wieweit diese seine Habe vermehrten oder an seinen Spielen sich beteiligten, daher seine Selbstsucht unterstützten. Mit dem Knäblein wollte sich ein anderer 6jähriger Knabe befreunden und spielen, und nahm ihm einige „elektrische Fahrkarten“ weg. Der Kleine drückte die Papierstücke in die Faust und die an die Brust, bückte sich bald ans Ruhebett, bald in den Schoß seiner Mutter und verdeckte so mit dem ganzen Körper die „elektrischen Fahrkarten“, inzwischen hat er noch geweint. Der 6jährige Knabe hielt sodann die „elektrischen Fahrkarten“ in der Luft, rief den Kleinen zum Kampf heraus, indem er sagte: „Nimm sie weg!“ Das Knäblein jedoch ließ sich jetzt ebensowenig in den Kampf, wie vorhin in das Spiel ein, ihm war dieses soziale Verhältnis, der Gedanke des Kampfes fremd. Er bildete das abgesonderte Mitglied der Gesellschaft, das sich lediglich einem Gefühl, dem Eigennutz, hingab.

Indem bis zum dritten Jahre im Kinde die Empfindung der gesellschaftlichen Gemeinschaft keine Wurzel faßt, deshalb kann der Egoismus in diesem Alter eigentlich gar nicht als Hindernis der sozialen Empfindung, vielmehr als ein allein wirksames Gefühl aufgefaßt werden. Aber im Alter von 4—5 Jahren hebt bereits an im Kinde ein Interesse für die soziale Gemeinsamkeit sich kund zu tun. Sieht ein fünf Jahre altes Kind Genossen gleichen Alters, möchte es sogleich zu ihnen. Dann tritt schon die Eigenliebe als Hemmung und Modifizierung des sozialen Gefühls auf. Die beiden Empfindungen ringen mit einander und nur zu bald geht im Kampfe der Eigennutz als Sieger hervor. Ich hatte des öfteren Gelegenheit, eine Gesellschaft von 5—7jährigen Kindern zu beobachten. Nach Muster der Grösseren bildeten sie auch bald eine Organisation, hielten zusammen. Doch kaum gründete sich die kleine Gesellschaft, zerfiel sie auch schon in ihre Elemente infolge der Kraftlosigkeit des sozialen Empfindens und wegen des Überhandnehmens des Eigennutzes. Die 5—7jährigen Kinder pflegen nur zu zweit und dritt

in Gruppen zu spielen. Selbst die 8—10 Jahre alten Kinder können auch nur ganz kleine Gemeinschaften bilden, wofern sie sich allein überlassen und keinem Einfluß günstiger Umstände ausgesetzt sind. Erst im Alter von 12—15 Jahren sind die Kinder geneigt zu breiteren und spontanen Vereinigungen und der Organisation zuliebe zu gewissen Opfern, welche aber ihre individuelle Eigenliebe nicht sehr schmälern.

Das Gefühl der Abhängigkeit ist jenes Gefühl, das die Kraftlosen, Schwachen an die Starken bindet. Das Gefühl der Abhängigkeit bildet das Hauptelement in der Zuneigung des kleinen Kindes zur Mutter, Vater, Amme und anderen Erwachsenen. Das Gefühl der Abhängigkeit ist in der Ausgestaltung des sozialen Gefühls im ersten Zeitalter seiner Entfaltung von 3—7 Jahren sehr von belang. Diese Tragweite besteht nicht im entferntesten darin, als interessierte sich das Kind für Vorkommnisse des sozialen Lebens der Erwachsenen, sondern darin, daß die Anwesenheit von Erwachsenen die geselligen Vereinigungen der Kleinen fördert. Das Kind mit 3—5 Jahren spielt am liebsten mit dem Erwachsenen. Eine soziale Organisation des Kindes zwischen 5 und 8 Jahren gelingt am ehesten, und zeigt nur dann einige Stetigkeit, wenn sie ein Erwachsener leitet. Deshalb überlassen sich die Kinder in diesem Alter gerne der Führung von Erwachsenen, im Gegensatze zu den Kindern mit 10—14 Jahren, die jedwedem Außenwirken widerstreben. In dieser Beziehung weichen die Mädchen von den Knaben ab, die auch im heranwachsenden Alter den Beistand der Größeren lieben. Daß die Mädchen im Alter von 8—12 Jahren leichter sich zusammentun zu zahlreichen Organisationen, und unter sich die größeren Gesellschaftsspiele gerne verbreiten, das könne teilweise dem Einflusse des Abhängigkeitsgefühls zugemutet werden.

3. Wir glauben uns kaum zu irren, wenn wir behaupten, daß unter den Faktoren der Entfaltung des sozialen Gefühls die *Nachahmung* eine allgemeine Wirkung ausübt, was die Tatsache beglaubigt, daß der Einfluß in jeder Periode der Entwicklung auffällt und auf beide Geschlechter der Kinder sich erstreckt. Das Wesen der Einwirkung besteht darin, daß sie die Bewußtseinsgemeinschaft ausformt. Das soziale Nachahmen ist nämlich nichts anderes, als eine identische phantastische oder reale Tätigkeit einer gewissen Zusammengehörigkeit von Personen, woraus hinterher der gemeinsame Bewußtseininhalt hervorgeht.

Der Einfluß der Nachahmung äußert sich im Ausformen des Bewußtseininhalts nach zwei Richtungen hin. Erstens wirkt sie dadurch, daß das Kind in eine Gesellschaft gleichen Alters unmittelbar sich einlebt. Wenn ein Kind an der Wirksamkeit irgend welcher Kinder-genossenschaft teilnimmt, wird es zu einem nützlichen, wertvollen

Mitglieder derselben. Vermöge seines sozialen Instinkts empfindet es bereits das 3jährige Kind, darum sehnt es sich, an den Spielen der Großen sich zu beteiligen, es trachtet beispielsweise ihren Ball wegzufangen und versucht ihn auf dieselbe Art zu stoßen oder werfen, wie jene. Bei größeren Kindern tritt diese Erscheinung mit gesteigerter Kraft auf, und um so intensiver des Kindes nachahmender Anteil in irgend einer Mittätigkeit der Kinder ist, desto innerlicher gestaltet sich auch das Verhältnis zwischen ihm und derselben Kindersozietät und desto eher gelingt es ihrem sozialen Umtrieb sich anzupassen und sich mit der eigentümlichen Organisation des geselligen Lebens der Kinder zu identifizieren. Dieses Hineinleben werden wir noch bei Besprechung des sozialen Interesses mit manchen Zügen ergänzen, worüber wir hier nur noch so viel bemerken, daß seine Erscheinungen auf der unmittelbaren oder suggestiven nachahmenden Wirkung der sozialen Handlungen beruhen.

Ein zweites Ergebnis der Nachahmung sozialer Handlungen ist das phantastische Hineinleben in das soziale Treiben der Erwachsenen. Das kommt auf eine Weise zustande, daß das Kind die Erscheinungen des sozialen Lebens der Erwachsenen in der Phantasie nachahmt, nach eigener Art dramatisiert. Während des phantastischen Nachahmens vereinfacht, modifiziert das Kind die sozialen Verhältnisse des Erwachsenen, vom Standpunkte der Entwicklung des sozialen Gefühls sind solche Spiele denn doch wertvoll. Wiewohl das Kind bei seinen nachahmenden sozialen Spielen wirklich Mitglied seiner kleinen Gesellschaft ist, wähnt es aber im Geiste der großen Gesellschaft anzugehören, deren Organisation und Vorkommnisse es in seine Seele verschließt. Bei Behandlung der Interessenvorgänge werden wir auch auf diese Erscheinungen noch zurückkommen. Hier wollen wir nur soviel bloß erwähnen, daß die Themen der nachahmenden sozialen Spiele der Kinder einer Veränderung unterworfen sind. Im ersten Kindesalter bis zum 8.—9. Jahre ahmt das Kind das Gesellschaftsleben seiner unmittelbaren Umgebung nach, z. B. das Familien- und Schulleben, wie auch menschliche Beschäftigungen, so das Jagen, Fischen, die Tierwelt und den Soldatendienst, vom zehnten Jahre an lieben sie eher die Ereignisse des großen Gesellschaftslebens, insonderheit dessen Aktualitäten nachzuahmen.

4. Vom gesellschaftlichen Gesichtspunkte wird das Kind zu einem aktiven Wesen durch das Bestreben nach sozialem Sichgeltendmachen umgewandelt. Dieses Sichgeltendmachen stellt die Gleichen einander gegenüber und so entsteht zwischen ihnen die Tätigkeit des Kampfes. Merkwürdig, daß während der Kampf beim Hervorrufen

der sympathischen Gefühle in gewisser Beziehung hemmend eingreift, erweist er sich indes als Motiv in der Entwicklung der sozialen Gefühle. Wenn auch nur zwei Kinder miteinander ringen zur Geltung zu kommen, hat der Kampf schon einen sozialen Hintergrund, weil darin ein soziales Prinzip durchdringt, das Recht der größeren Kraft über die kleinere. Das Kind macht jedoch bald die Erfahrung, daß wenn es mit mehreren zusammenkämpft, sein Kampf mehr Erfolg hat, infolgedessen das *Beisammenhandeln*, als Grundlage des sozialen Fühlens hervorbricht. Unter den Zusammenkämpfenden reifen auch unwillkürlich das Mitempfinden, das gemeinsame Wollen und gemeinsame Denken heran, mit einem Worte, ein gewisses instinktives Anempfinden der sozialen Gemeinschaft, was die Gegenüberstellung des Willens und der Kraft der zwei kämpfenden Parteien leicht selbstbewußt gestaltet.

Diesen Auslegungen scheint jene Tatsache zu widersprechen, wonach in den Mädchen die Vereinigungslust zu größeren Gesellschaften früher erwacht als in den Knaben. Im Alter von 8—9 Jahren hindert die Knaben eben der Kampf darin, als große Massen zusammenzuhalten. Dem ist aber nicht ganz so. Die gesellschaftliche Vereinigung der Mädchen zeigt sich im Kindesalter zwar früher als die der Knaben, weil der Kampf ihre großen Verbindungen nicht beeinträchtigt, aber ihre gesellige Empfindung bleibt derart kraftlos, daß sie, falls sie im heranwachsenden Alter nicht abseits gelenkt wird, zurück geht in der Entwicklung. Das soziale Leben der Knaben dagegen gewinnt mehr und mehr an Kraft und Gehalt ja eben unter dem Einflusse des Kampfgefühls.

In Gödöllö am Hofe der Elementarschule beider Geschlechter (II. III. Klasse, 7—9jährigen) beobachtete ich mehrere male, daß die Mädchen auf der Stelle in den Kreis sich stellen, sobald sie in der Pause hinaus gelassen wurden und schön spielten. Die Knaben wieder (ebenfalls 8—9 Jahre alt) verteilten sich unverweilt in kleine Gruppen, die mit einander rangen. Bei den etwas älteren, mit 11—12 Jahren bemerkte ich, daß ganze Klassen zu strengen Organisationen sich verbündeten, um gegen ähnliche Truppen anderer Schulen mit Erfolg es aufnehmen zu können. Ihr soziales Leben reifte sonach unter der Wirkung des Kampfes stark heran.

5. Ein zweites Produkt der Begier sozialen Geltungmachens ist der Wettstreit. Dadurch gedeiht weiter die mit dem Kampf eingesetzte soziale Aktivität des Kindes. Dem Wettbewerb wohnt ein reinerer Charakter inne als dem Kampfe. Das Kämpfen kann um bloß reale Ziele von statten gehen, in denen die gesellschaftlichen Gesichtspunkte spärlich vorhanden sind. Hingegen der Zweck des Wettstreits immerdar

das gesellschaftliche Durchgreifen selber es ist. Beim Wettstreit will das Kind solche Kräfte leisten, welche seinen gesellschaftlichen Vorrang verbürgen. Im Wettbewerb der Kinder dokumentiert sich sehr häufig wohl ein Kampf zweier Individuen, jedoch im Hintergrund des Wettstreites lauert dortselbst tatsächlich oder wenigstens im Geiste des Kindes seine Gesellschaft. Das Kind denkt daran, daß einer zuviel ist, den es besiegen müsse. Der Sieg verbessert die Lage des Kindes nicht nur seinem Gegner, auch seinem Genossen gegenüber. Die Anerkennung oder Demütigung, die dem Wettstreit noch folgt, ist stets ein Urteil gesellschaftlichen Werts und solcher Natur. All die Gesichtspunkte tauchen inmitte des Wettkampfs mit mehr oder weniger Heftigkeit und Deutlichkeit in der Seele des Kindes auf. Es ist also sonder Zweifel, daß aus dem Wetteifer bereits soziale Interventionsvorgänge über gewisse Gegenstände und Richtungen in der Seele des Kindes ersprießen. Es interessiert sich für die Resultate und den Verlauf des Wettkampfs seiner selbst sowohl wie des seiner Kameraden, ja auf höherer Stufe interessiert es sich sogar auch für den ethischen Inhalt des Wettstreits, die Belohnung. Mit interesseanhebender Stärke und Klarheit tritt der Wetteifer erst im eigentlichen Kindesalter (von 8—15 Jahren) auf.

Ein gewichtiges Moment in der Weiterentwicklung des durch Kampf und Wettstreit hervorgebrachten sozialen Lebens bildet die Tatsache der Organisation. Diese hat ihren Ursprung im Kampfe der Massen mit Hinzukommen der Vernunft. Einerlei, ob einzelne oder Massen mit einander kämpfen, der Kampf geschieht immer um ein konkretes Ziel. Sobald die beisammen kämpfenden Kinder sich des Zieles voll bewußt werden, erfahren sie alsbald bei ihrer Fortsetzung des Kampfs, daß in der Masse das isolierte Kämpfen einzelner mit einzelnen keinen Erfolg verspricht; ja das solch ein ungezügelter individueller Kampf eine klare Entwirrung des gemeinschaftlichen Zwecks sogar erschwert: auch fühlt es das Kind auf Grund zahlreicher Erlebnisse, daß das gleichförmige Handeln stets mehr vergnügt als das verstreute. Diese Erfahrungen und Empfindungen bewegen die Kinder das verstreute Kämpfen zu organisieren.

Die Organisation ist ein wichtiger Schritt im sozialen Leben des Kindes, weil eigentlich sie es ist, die das soziale Selbstbewußtsein, die klare Vorstellung des „Wir“ und „Ihr“, in die Welt bringt; damals nimmt es die verbindenden Spangen und trennenden Schranken wahr, klärt das Verhältnis des einzelnen zum ganzen. Es klopft ein höherrangiger Faktor der Entwicklung des sozialen Lebens an, die Anpassung des einzelnen zum ganzen. Gewiß diese Kinder-

organisationen sind nicht stetig, weil der noch immer heftige Egoismus und das eigennützige Selbstgeltungmachen einzelner Kinder fortgesetzt zerbrechen die Sperren der Organisation; doch nicht minder gewiß ist es, daß der einzelne schon empfindet die Macht der Organisation und erlebt die schädlichen Folgen der Eigenliebe: die Niederlage der Organisation. Solche Erfahrungen bewegen den einzelnen dazu, das gemeinsame Interesse und Wollen als etwas höher stehendes anzuerkennen. Wie also vom Wollen des Individuums der Gesamtwille sich entwickelt, so wirkt nunmehr der Gesamtwille auf das Individuum zurück: das Gesamtbewußtsein zum Bewußtsein des Individuums.

Betrachten wir die Wirkung der Faktoren des sozialen Lebens an einem Exempel. Als Beispiel nehme ich ein solches Spiel, welches auf Grund instinktiver Motive zustande kam, auf natürliche Weise sich organisierte und, setzen wir hinzu, auf natürliche Weise zu Ende ging.

In Budapest, auf einem Teile des Margitrings, nahe bei einer Elementarschule befindet sich ein mit Gras bewachsenes Ufer. Zehn Kinder haben daselbst gespielt, von 10—12 Jahren. Dies war am 25. November 1907. Die Entfaltung des Spieles zeigte drei Momente:

a) Das erste Moment besteht darin, daß die Kinder das Ufer hinauf und herab liefen, wobei sie sich inzwischen eher des ersteren als des letzteren erfreuten. Das Spiel barg keinerlei Organisation. Jedes hat nach eigener Lust gelaufen. Soviele soziale Beziehungen hatte dennoch das Spiel, daß das gemeinsam vollzogene Laufen die Lust und Stimmung steigerte. Diese erste Stufe entstand infolge von Nachahmung unter dem suggestiven Einfluß des Ufers. Das ganze Spiel hatte einen nachahmenden Charakter; der eine tat dem andern nach. Dies war also die *Nachahmungsstufe*.

b) Das dauerte solchergestalt einige Minuten hindurch. Plötzlich sah ich, wie je zwei Kinder einander ergriffen und eines das andre abwärts zieht und letzteres widersteht; während des heftigen Kämpfens fielen einzelne auch nieder. Daraufhin bewegte bereits ein zweites Motiv das Spiel, der Kampftrieb. Die Umwandlung des Spieles ging so rasch vor sich hin, daß die Details kaum zu gewahren waren. Es schien, als ringen anfangs nur 1—2 Paare mit einander, dann haben alsbald alle das Spiel sich zu eigen gemacht. Also zuerst erwachte nur in einem Paare der Kampftrieb, wahrscheinlich infolge des zufälligen Einanderfangens. In die anderen suggerierte das Beispiel des einen Paares den Kampf hinein. Das war die Stufe des Kampfes.

c) Das Kämpfen ging ein Weilchen unorganisiert von statten. Paare kommen zusammen, gingen auseinander und jedes kämpfte für sich selber. Auch diese Szene währte nur einige Minuten, doch mit steigender Leb-

haftigkeit und Geschrei. Auf einmal bemerke ich nun, daß das Spiel unterbrochen ward, und alle Kinder oben am Ufer sich versammeln und beratschlagen. Ich vernehme nur Stimmabrisse: „Ich werde oben sein!“ „Nein, ich werde sein!“ „Gut meinethalb“. Der Kampf organisierte sich. Nach kurzem Gestreit kamen sie überein und flugs verteilten sich die 10 Kinder in zwei Lager, zur Hälfte oben, zur Hälfte unten. Letztere stürmten auf einmal hinauf und bestrebten sich, die von oben hinabzuziehen. Das war die Stufe der Organisation.

Als bald hatte das Spiel ein Ende, weil die Sache ernst wurde. Einen stark entwickelten Knaben traten die Kleinen zu Boden. Dieser geriet vor beleidigtem Selbstgefühl in Zorn und ohrfeigte einen Kameraden. Mit diesem Ereignis hat das Spiel sein Ende erreicht. Der Knabe empfand wahrscheinlich die Unrichtigkeit des begangenen Fehlers und dessen Folgen, weil er es für notwendig hielt, sich vor seinen Kameraden zu entschuldigen. Fortwährend zeigte er die Hose, indem er als Ursache seiner Tat angab, daß die Hose beschmutzt wurde. Ich sah gar nicht, daß die Hose eingeschmiert gewesen wäre. Deshalb glaube ich die Ursache seiner Tat in der Ursache des beleidigten Selbstgefühls zu finden. Sodann gingen die Kinder in kleinen Gruppen auseinander, und besprachen die Details des Spieles.

Dieses klar geschilderte Gesellschaftsspiel der Kinder zeigt ins Auge stechend das Auftreten, Wirken und die Rolle der drei Motive, des Nachahmens, Kämpfens und Organisierens im sozialen Leben des Kindes. Es ist offenkundig, daß die ersten zwei Faktoren instinktiv wirken, und die Organisation das soziale Gefühl selbstbewußt macht. Dieses Beispiel stellt den überaus großen Egoismus und die Begier des Kindes zur Geltung zu kommen, als das größte Hindernis der Ständigkeit des sozialen Lebens dar. Schließlich ist auch das daraus ersichtlich, daß das Kind bereits die Tragweite der Verantwortung gegenüber dem Ganzen fühlt. Das Gesamtbewußtsein hat damals bereits eine geringe rückwirkende Kraft auf das individuelle Bewußtsein, nämlich es hat einigermaßen sittlichen Wert.

Obgleich hier nicht der Platz dafür ist, sämtliche Verhältnisse in der Entwicklung des sozialen Lebens der Kinder, dieses reichhaltige Thema zu erschöpfen, müssen wir dennoch, um das Bild teilweise zu ergänzen, etliche besondere charakteristische Züge des sozialen Lebens der Kinder (von 8–15 Jahren) noch erwähnen. Es ist das notwendig, um das soziale Interesse der Kinder einigermaßen verständlich zu machen.

7. In der Vereinigung der Kinder entscheiden nicht die inneren Faktoren, sondern die äußerlichen Umstände, insbesondere nach Ort und Situation vereinen sich die Kinder, z. B. die in einer Gasse

wohnenden gesellen sich und wetteifern miteinander; zuweilen führen sie förmlich Krieg mit denen anderer Gassen. Ähnlich halten zusammen die in einer Schule oder Klasse gehenden, doch gleichzeitig wettkämpfen sie auch mit denen, die in andere Schulen oder Klassen gehen, ebenso gehts den Kindern im Dorfe mit denen der Tenne, oder die des einen Gehöfts mit denen eines andern. Die religiösen und nationalen Unterschiede wirken zwar schon in diesem Alter in die sozialen Interessen der Kinder mit, doch im Zustandekommen ihrer Vereinigung bilden sie noch keine maßgebenden Faktoren. Noch einen minderen Einfluß üben auf die Geselligungen der Kinder die sozialen Unterschiede und Fachbeschäftigungen aus.

8. Der Geschlechtsunterschied ist ein gewichtiger Bestandteil in der Geselligkeit. In den Mitbeschäftigungen der Kinder nehmen Knaben und Mädchen ohne Unterschied teil. Doch aus den Vereinigungen der größeren Kinder (von 8—15 Jahren) sind die Mädchen ausgeschlossen. Die 10—12jährigen Knaben halten es für die höchste Beschämung mit Mädchen Ball, Fußball oder Militär zu spielen; hingegen für rühmlich betrachten sie es, den Mädchen die Spiele zu verderben. Bei den Mädchen fehlt diese Abneigung gegen die Knaben; ja sie verraten sogar oft ihre Neigung an den Vereinigungen der Knaben sich beteiligen zu wollen. Wohlgemerkt, von Mädchen zwischen 10—14 Jahren ist hier die Rede.

Auf einem Gute bei Gödöllö haben im Walde in der nächsten Nähe einer Knabenschar Mädchen sich niedergelassen. Die Knaben vertrieben sie von sich weg. Die Mädchen kamen nach einem Weilchen zurück und begannen neuerdings mit den Knaben sich zu befreunden. Doch die Knaben griffen sie an und schlugen und bewarfen sie, so daß die Mädchen gezwungen waren die Flucht zu ergreifen, und nur auf 400—500 Schritte entfernt haben sie ihr Zelt aufgeschlagen.

9. In der Geselligung des Kindes spielt auch noch das Gefühl der Sympathie eine maßgebliche Rolle. Die während eines häufigen Verkehrs entfaltete Freundschaft bringt zugleich zwischen ihnen auch Vereinigungen zuwege, welche die Stetigkeit kennzeichnet. Die persönliche Sympathie zwischen der Geselligkeit verleiht sittliche Beziehungen und Gehalt dem sozialen Leben der Kinder. Sie erachten es für ihre sittliche Pflicht einander zu helfen, was bis zur Selbstaufopferung herangedeiht.

II. Was nunmehr die Interessenvorgänge betrifft, so kann von einem sozialen Interesse im wahren Sinne des Wortes nur dann gesprochen werden, wenn das soziale Bewußtsein entwickelt ist, weil erst zu jener Zeit der synthetische Geist und soziale Sinn des Kindes soweit heran-

reift, daß es imstande sein dürfte einzelne Ereignisse des sozialen Lebens zu erfassen und deren Einwirkungen an sich selber einheitlich zu empfinden. Dieses Moment erfolgt regelmäßig beim Eintritt ins Kindesalter um das 8. Jahr herum; das Gemeingefühl kommt dann der Entwicklung entgegen. Im jungen Alter kann man, wie wir sahen, nur von einem gewissen instinktiven Einfluß des Mitsammenhandelns und Wettstreitens sprechen. Nur im Kindesalter entfaltet sich im Kinde ein Interesse für Erscheinungen seines eigenen und des sozialen Lebens anderer Kinder und Erwachsener. Nun wollen wir dies einzeln betrachten.

1. Unter den drei Interessenrichtungen ist das Interesse des Kindes für Erscheinungen des eigenen Lebens am stärksten, was naturgemäß ist, zumal es in seinen eigenen sozialen Handlungen unmittelbar als subjektiver Teil auftritt. Ja unter den Motiven des Interesses gibt es vielleicht keines, das in solchem Maße das Wesen des Kindes in Anspruch nähme, als seine sozialen Umtriebe. Leicht kann man sich darüber Überzeugung verschaffen, wenn man die Gesellschaftsspiele von Kindergruppen beobachtet. Schon in der Ferne hört man den lebhaften Lärm und das laute Geschrei, welches die Gesellschaft der Kinder kennzeichnet. In ihrer Nähe wieder gewahren wir das außerordentliche Interesse, womit sie auch das winzigste Moment ihres Spieles begleiten. „Her mit dem Ball!“ „Wirf ihn raus!“ „Mir wirf ihn!“ „Schnell, lauf!“ „Geh nicht hinaus!“ „Komm zurück!“ „Fall nieder!“ „Drück ihn!“ „Da ist er!“ „Er lebe hoch!“ Solche Rufe erklingen beispielsweise anläßlich des Ballspieles. Das Kind hört und sieht nichts anderes, als seine sozialen Spiele. Seine ganze Welt bekundet sich in dem kleinen Kreise, wo sein Tun sich abspielt; es kümmert sich um nichts anderes. Das ist fürwahr eine kleine abgesonderte Gesellschaft in der Mitte der Großen.

Gehen wir auf den Straßen und Plätzen herum, begegnen wir allenthalben spielenden Kindergruppen. Die Erwachsenen wandeln gleichgiltig an ihnen vorbei, nehmen sie nicht wahr, da das Spielgetriebe der Kleinen sie nicht interessiert. Ganz anders benehmen sich die umhergehenden Kinder gegenüber den spielenden Kindergesellschaften. Schon aus der dritten Gasse vernehmen sie ihr Gelärme und von der Ferne entdecken sie die spielenden Kindertruppen. In ihre Nähe kommend ist das fremde Kind nicht weiter zu bringen, bevor es nicht ein Weilchen zugesehen, was die Kinder machen. Es wird gleichsam von etwas festgehalten, dem es nicht zu widerstehen vermag. Es trägt sich bittend an, oder fordert gewaltsam den Einstand, und erst bis es nach Lust zuende gespielt, geht es weiter an seine Arbeit. So verhält sich ein Kind den Kinder-

gesellschaften gegenüber. Einen sozialen Sinn besitzt es bereits, aber die Empfindungen sind ungeregt, frei offenbarend, und der Reiz des sozialen Spieles erzeugt ein unwiderstehliches Interesse in seiner Seele; und das Interesse der Kinder für soziale Handlungen anderer Kinder erhärtet noch mit mehr Wahrheit die Stärke des sozialen Interesses des Kindes als die Beobachtung für sein eigenes soziales Tun, weil ihm mehr objektiver Gehalt inne wohnt. Dieses Interesse ist auf die suggestive Einwirkung der unmittelbaren Nachahmung zurückzuführen.

Wir beobachten öfters im Winter folgende Szenen: drei Kinder stellen sich zusammen und beginnen „Eis zu machen“, in einigen Minuten nehmen wir wahr, daß sie nicht mehr drei, sondern mehrere sind; ein Teil davon steht und sieht bloß zu, die anderen rutschen bereits, bald werden auch die mutig und stehen in die Reihe ein. Merkwürdig, die Kinder haben gegen zugewommene Neulinge regelmäßig nichts einzuwenden; denn je zahlreicher sie sind, desto lustiger geht die Sache von statten.

Interessant ist die Rolle der Ankömmlinge in den geschlossenen organisierten Gesellschaftsspielen der Kinder, wie in einigen Beispielen, in der kleinen und großen Meta, im Fußballspiel. Diese sind dort neben den Spielenden lästig und begleiten mit spannender Aufmerksamkeit und zugleich neidisch die Momente des Spieles, das Fliegen des Balls. Einschleichen ins Spiel dürfen sie sich nicht, doch ihr ganzes Dahintrachten geht dahin, irgendwie daran teilzunehmen. Ihnen gehört der abseits rollende Ball. Sie fangen ihn und geben ihn zurück, werfen ihn oder stoßen ein- zweimal daran. Ich sah schon viele Kindergesellschaften, die sich deshalb nicht beleidigten, sondern es für ganz natürlich hielten. Die Kindergesellschaft zeigt ein ganz eigentümliches Bild, das von dem der Erwachsenen abweicht; die Zeichen einer Ungereiftheit haften ihr an.

Nicht minder bemerkenswerte Züge bekunden sich im Interesse des Kindes für gesellschaftliche Lebensereignisse der Erwachsenen. Während wir vom für das soziale Leben des Kindes sich offenbarenden Interesse sagten, daß es jedwedes Ereignis des Lebens interessiert, können wir entgegen dem gesellschaftlichen Leben des Kindes dies nicht behaupten. So viel ist wohl war, daß die Erscheinungen der Gesellschaft der Erwachsenen im allgemeinen die Kinder lebhaft interessieren, jedoch nicht alle Ereignisse in demselben Maße.

2. Aus der Gesellschaft der Erwachsenen interessieren insonderheit diejenigen Erscheinungen die Kinder, welche genugsam Wahrnehmungstoff liefern, mithin die mit großen Äußerlichkeiten verbundenen Ereignisse. Dahin gehören das Zusammenlaufen auf der Gasse, Züge,

Märkte, Sportwettbewerbe, Komödien, Streitigkeiten, militärische Übungen und die Prunkschau. Hinwieder lediglich den Geist beschäftigende Ereignisse, Sitzungen, Versammlungen, Feierlichkeiten, seien sie für Erwachsene wie immer interessant oder gewichtig, oder bestehen sie blos von lauter Reden, werden die Kinder langweilen. Das 12jährige Kind würde vorbeimarschierendes Militär mit Musik für sämtliche Sitzungen der wissenschaftlichen Akademie nicht eintauschen.

Ferner interessieren die Kinder diejenigen Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens der Erwachsenen, die ihre Phantasie ins Werk setzen. Solche sind große Kämpfe verdolmetschende Geschehnisse, die Kämpfe von einzelnen oder Massen, gleichviel ob sie sittliche oder sträfliche Handlungen enthalten. Hierher zählen Schlachten, großangelegte Straffälle, Hinrichtungen, Schauerdramen, Selbstmorde, berüchtigte Wirtshausschlägereien. Daß die Kinder aus dem großen gesellschaftlichen Leben hauptsächlich Kämpfe interessieren, bezeugt auch das Exempel, daß aus dem Schulleben das Kind in seinen Spielen zumeist nur den strafenden Lehrer nachahmt. Die Ursache davon ist die, daß in der gesellschaftlichen Auffassung des Kindes hauptsächlich die Kämpfe placiert werden, und solche Ereignisse sind geeignet ihre Phantasie zu einer regen Arbeit hinzureißen. Die auf die Phantasie einwirkende Kraft bewegt die Kinder, solche Ereignisse in ihr Spiel aufzunehmen. Die sozialen Spiele der Kinder widerspiegeln sich am treuesten in ihrem Interesse für die große Gesellschaft. Sie spielen regelmäßig die sensationellen Ereignisse der Welt in ihren Gesellschaften nach. Die Geschehnisse werden im Spiele nach ihrer gesellschaftlichen Anschauung vereinfacht, kraft ihrer Phantasie modifiziert, gefärbt, vergegenwärtigt und die Szenen um einen Held herum gruppiert, mit einem Worte, dramatisiert.

3. In den bisnun erörterten Fällen hat das soziale Gefühl unmittelbar als Ursache gewirkt. Es entstehen aber im Leben des Kindes solche sozialen Interessen, worin ein anderes Motiv den Verlauf hervorgerufen hat, das soziale Gefühl spielt dortselbst nur die Rolle einer sekundären Ursache. In einem solchen Falle wirkt das nachher erzeugte soziale Gefühl als Behauptung und Entfaltung lediglich des durch eine andere Ursache aufgekommenen Interesses. Diese Wirkung beruht auf dem Gesetz, wonach das Beisammenhandeln das Gefühl steigert.

In Gödöllö auf der Straße beginnt ein Knabe sich herumzudrehen. Inzwischen ruft er seinem Kameraden zu: „Komm taumeln!“ Warum verlangte er das? Weil das Mitsammentaumeln mehr Vergnügen bereitet als das alleinige. Es wäre wahrhaftig vonnöten zu er-

forschen, ob das Zusammenhandeln nach der Rechenart des Addierens, Multiplizierens oder Potenzierens das Gefühl steigert.

Die sekundär entspringende Form des sozialen Interesses kommt auf instinktiver und selbstbewußter Stufe des sozialen Empfindens, in jedem Alter des Menschenlebens vor. Der Unterschied zwischen dierartigen Lebenserscheinungen des kindlichen und erwachsenen Alters ist schlechtweg der, daß in der Kinderzeit die Anziehungskraft des Mitsammenhandelns besonders im äußerlichen Tun sich äußert; im erwachsenen Alter dagegen die innerlichen Seelenvorgänge in seiner Macht hält.

Zwischen den Knaben und Mädchen der Gödöllöer Ferienkolonie war die interessesteigernde Wirkung des Mitsammenhandelns, beziehungsweise der sozialen Empfindung immerwährend zu gewahren. Der Schmetterlingfang ging dann am regsten vor sich hin, wenn ihn alle betrieben. Auch die Lebhaftigkeit beim Blumenpflücken der Mädchen steigerte sich vermittels des Zusammenhandelns. Überhaupt genügte es, daß ein Kind etwas begann, damit es die anderen nachtaten, ohne die Ursache der Handlung zu berücksichtigen. Begann ein Kind etwas zu besichtigen, gesellten sich ihm die übrigen zu. Für größere Arbeiten haben sie sich stets vereinigt. Zur Besichtigung eines entfernten Sees gingen sie zusammen hin. Waren die Kinder bei einer Arbeit zusammen, bedienten sie sich dabei regelmäßig der Mehrzahl: „Treiben wir die Maschine!“ „Geben wir ihm zu essen!“ „Reißen wir Gras!“ „Gehen wir!“ u. s. w.

Fassen wir ins Auge den Bewegtrieb der Kinder zu Mithandlungen, so erkennen wir auch das Bestreben, daß sie im Rahmen des Beisammenhandelns das Tun des Individuums beschränken und regeln. Ein 9jähriges Schulmädchen ruft seine Kameradin: „komm zeichnen!“ Beide stellen sich vor die Tafel hin mit Kreide. Ersteres zieht vor Beginn des Zeichnens eine Linie in der Mitte der Tafel von oben herab und sagt dabei: „Das ist deine Hälfte! Das die meine!“ Diese Regelung der individuellen Tätigkeit erscheint keinesfalls als Arbeitverteilung, sondern als rechtliche Regelung der Mittätigkeit.

III. Der höchste Einfluß des sozialen Interesses auf Kinder dokumentiert sich darin, daß er sie für das künftige gesellschaftliche Leben vorbereitet. In diesem Betracht kann es der Unterricht mit ihm nicht aufnehmen, weil das soziale Leben indirekt für gesellschaftliche Handlungen anschneidet. Das soziale Interesse ist der gewichtigste Faktor behufs Sozialisierung des Kindes. Ein anderer bedeutungsvoller Einfluß des sozialen Interesses manifestiert sich in der

Zeitigung der Sittlichkeit, zumal im sozialen Leben des Kindes bereits die gesamten sittlichen Verhältnisse enthalten sind in irgend einer einfachen, primitiven Form. Mit der sittlichen Einwirkung des sozialen Lebens kann der theoretische Unterricht gleichfalls nicht konkurrieren; da im sozialen Leben das entstehende sittliche Gefühl sofort zur Handlung wird. Die Kindergesellschaft kann sittlich einen richtigen oder unrichtigen Einfluß ausüben. Dieser ist ein ganz zufälliger, er hängt von den Führern der Kindergesellschaft, einzelnen Individuen und Außen Umständen, somit von der umgebenden Gesellschaft, wie auch davon ab, was eben diese Kindertruppe aus dem großen gesellschaftlichen Leben herausgegriffen hat. Die Kindergesellschaft kann die Kinder zum braven oder bösen erziehen. Deshalb tut nirgend ein richtiges erzieherisches Eingreifen so sehr not als in dem Ausbau des sozialen Lebens der Kinder.

Zusammenfassung. Das Ergebnis unserer Erörterung ist kurz zusammengefaßt, das folgende:

1. Das Gefühl der gesellschaftlichen Gemeinschaft kündigt sich anfangs im Rahmen von sympathischen Gefühlen an, und später erst, im zweiten Kindesalter (um das 8. 9. Jahr herum) unterscheiden sich die sozialen Gefühle von den sympathischen Gefühlen.

2. Unter den Bestandteilen der Entwicklung des sozialen Gefühls meldet sich als erster negativer Faktor:

a) Der Egoismus. Bis zum dritten Jahre ist der Egoismus das einzige soziale Gefühl der Kinder. Im 5. Jahre meldet der Eigennutz sich als Hemmung bereits des sozialen Gefühls. Die Stärke der Eigenliebe schwächt sich stufenweise ab, und im jugendlichen Alter triumphiert das selbstlose soziale Gefühl über den Egoismus.

b) Das Gefühl der Abhängigkeit knüpft das Kind in den ersten Jahren der Entwicklung an die Gesellschaft des Erwachsenen.

c) Der wertvollste Faktor des reinen sozialen Gefühls ist die Nachahmung. Der Einfluß macht sich teilweise darin merkbar, daß das Kind sich in die Gesellschaft solcher ähnlichen Alters einlebt, welcher Einfluß auf dem unmittelbaren Nachahmen beruht. Die zweite Wirkung der Nachahmung wieder besteht darin, daß das Kind in die Gesellschaft von Erwachsenen sich einlebt, welche Wirkung hauptsächlich infolge der phantastischen Nachahmung zustande kommt.

d) Zum aktiven sozialen Wesen gestaltet das Kind die Begier des Kampfes, welche von dem Bestreben des sozialen Geltungmachens ausgeht.

e) Ein verwandter Faktor des Kampfes in der Entfaltung der sozialen Gefühle ist der Wettstreit, der gleichfalls aus dem Streben

sich durchzusetzen entsteht, jedoch sein gesellschaftlicher Charakter ist lauterer als der des Kampfes.

f) Die Organisation ist ein weiterer gewichtiger Faktor in der gesellschaftlichen Ausgestaltung, denn diese legt das gesellschaftliche Selbstbewußtsein des Kindes klar, was gleichzeitig den Sieg der Gemeinschaftsidee über den individuellen Egoismus bedeutet.

g) Die Örtlichkeit und Lage sind ebenfalls vorwiegende Bestandteile des kindlichen sozialen Lebens.

h) Das Mitgefühl als innerlicher Gefühlsfaktor spielt eine hervorragende Rolle in dem Ausbau der Kindergesellschaft.

2. Die Interessenvorgänge erfolgen unmittelbar aus dem sozialen Gefühl.

a) Das Kind interessiert sich am besten für sein eigenes soziales Leben, dessen jegliches Ereignis die Aufmerksamkeit des Kindes fesselt. Dies tiefdringende Interesse kann auf die unmittelbare Nachahmung zurückgeführt werden.

b) Aus dem Gesellschaftsleben der Erwachsenen wirken insbesondere diejenigen Ereignisse auf das Kind ein, welche die Sinne beeinflussen und die Einbildungskraft beschäftigen.

c) Das soziale Gefühl bringt manchmal keine selbständigen Interessenvorgänge, sondern dient bloß zur Befestigung des schon vorhandenen Interesses.

3. Die Haupteinwirkung der sozialen Interessen bekundet sich darin, daß es das Kind fürs künftige soziale Leben vorbereitet.

4. Vorstellungsinhalt.

In unseren bisherigen Erörterungen bewiesen wir mehrmals, daß Außenreize nur dann vermögen Interessengänge zu bewirken, wenn ihnen eine innerliche Beweglichkeit folgt. Diese letztere besteht aus zweierlei Elementen, u. z. aus Gefühls- und intellektuellen (Vorstellungs-)Elementen. Das Verhältnis dieser beiden Gattungen von Elementen zu einander ist den Entwicklungsperioden gemäß verschieden. Am Anfange des geistigen Lebens herrschen Gefühlszustände und Erregungen in den seelischen Vorgängen des Kindes, und die intellektuellen Elemente fungieren nur als dunkle Faktoren. Mit der Zeit aber dringen die Wahrnehmungselemente in den Stimmungen immer klarer durch. Sobald aber das Selbstbewußtsein des Kindes heranreift und sein eigenes Ich der Außenwelt entgegenstellt, tritt alsdann darin der absolute Wille in seiner vollen Schrankenlosigkeit auf. Dieser absolute Wille jedoch äußert

sich im Alter von 3—7 Jahren eben infolge der Unmöglichkeit äußeren Durchgreifens eher in einer nach innen als außen hinzielenden Tätigkeit. Diese innere Tätigkeit des Kindes regt an und lenkt die Kraft der Gefühle, die auch die Interessenvorgänge beherrschen. In diesen Stimmungsvorgängen funktionieren bereits rege und klare Empfindungen, wie auch Ideenverknüpfungen, doch Richtung und Inhalt der Tätigkeits- und Interessenvorgänge bestimmen noch immer nicht die geistigen, sondern die Gefühlselemente. Wenn z. B. das 5jährige Kind der Gassenlampe soldatisch salutiert, so entsteht sein Interessieren und Treiben der Lampe gegenüber nicht aus der Natur einer Außenwahrnehmung, sondern aus seinem subjektiven Zustande und Stimmung. (Es hält sich und alles um sich herum, auch die Lampe, für einen Soldaten).

Mit der Zeit tritt das Selbstbewußtsein des Kindes in ein näheres Verhältnis mit der Außenwelt, damit tritt auch die Beschränkung des absoluten Willens ein. Das Kind möchte wirken auf die Außenwelt unmittelbar und in gesteigertem Maße, doch es erfährt auch die sein Tun hintanhaltenden günstigen und ungünstigen Umstände, es erkennt die Mittel und Hindernisse. Infolge dieser Bestrebungen und Erfahrungen des Kindes sondern sich die Hergänge der Handlung und Erkenntnis immer mehr und mehr von einander ab, die vordem als einzelne Momente eines einheitlichen Verlaufs fungierten. Die geistigen Elemente (namentlich die Außenwahrnehmungen und Gedächtnisvorgänge) dringen gleichviel, ob in der Erkenntnis oder den Außenhandlungen im Rahmen der subjektiven Vorgänge so heftig durch, daß sie gewöhnlich die Richtung und den Inhalt der Betätigungen und Interessenvorgänge bewerkstelligen. Dieses Gleichgewichtsverhältnis der subjektiven und objektiven Seelenelemente bekundet sich im Alter mit 8—15 Jahren.

Wenn wir also die Handlungen und Interessenvorgänge nach der resultierenden Kraft auffassen, so fungieren im Zustandekommen der Resultate die zwei Hauptkomponenten, die subjektiven und objektiven Elemente durchaus und im ganzen im eigentlichen Kindesalter — als gleiche Größen. In den vorhergehenden Kapiteln haben wir das Gleichgewichtsverhältnis dieser wirkenden Kraft ausführlich behandelt. In diesem Kapitel wollen wir die Analyse weiter fortsetzen, das Gleichgewichtsverhältnis der objektiven Elemente selber untersuchen, d. h. der Wahrnehmungen und Ideenverbindungen in den Interessenvorgängen. Wir werden behandeln: I. Die Gedächtnis-Vorstellungsverknüpfungen. II. Die logischen Formen. III. Den Wert der aus denen entspringenden Interessenvorgänge.

I. In dem Gleichgewichtsverhältnisse der geistigen Elemente sind zwei Fälle möglich. Erstens, daß in den Interessenvorgängen die

Außenwahrnehmungen eine Führerrolle spielen, bzw. nach den Verknüpfungen und Wandlungen der Außenwahrnehmungen treten die inneren Gefühlsmotive auf und reihen sich an. Im Kindesalter ist das der häufigere Fall. Jedoch es kommen im Kindesalter auch solche Fälle vor, wo im Interesse für Dinge die leitende, richtunggebende Rolle die Gedächtnis-Vorstellungsverbindungen übernehmen. Im nachstehenden wird von dem Einflusse die Rede sein, welche die Gedächtnis-Vorstellungsverbindungen auf die Interessenhergänge ausüben. Die zu veröffentlichten Beobachtungen beziehen sich auf das Alter von 7—15 Jahren.

1. Als erste Regel der interesselenkenden Wirkungen des Kenntnisinhalts können wir folgendes bestimmen: Unter Reizen gleicher Stärke und gleicher Natur, z. B. lauter räumlichen Reizverbindungen erwacht das Interesse des Kindes für solche Außenwirkungen, bezüglich derer das Kind die meisten Kenntnisse besitzt.

Ein ins Auge stechendes Beispiel der interesselenkenden Wirkungen des Kenntnisinhalts erfuhr ich anlässlich einer Exkursion der Mädchen. Auf dem Wege neben einem Dorfe reiterte man Getreide auf einer Tenne. Die Kinder interessierte sehr das Reiten und auch die Maschine selber. Lange besichtigten sie letztere und machten sich um sie herum zu schaffen. Bei der Rückkehr ruhten wir auf einer Tenne aus, wo eine Dreschmaschine aufgestellt war, um Getreide zu dreschen. Es war gerade Mittag, wo die Arbeit und alle Maschinen still standen, die Leute haben auf 40—50 Schritte weit von dem Gehöft gelagert und sich mit Kochen des Mittagmahls beschäftigt. Ein wenig schauten wir den das Essen vorbereitenden Arbeitern zu, dann gingen wir zur Tenne hin. Obwohl die Maschinen nicht arbeiteten, wollte ich doch den Kindern zeigen, wie die Tenne eines größeren Gutshofes aussieht, und besonders die Dreschmaschine sollten sie kennen lernen. Diese stand mitsamt der Dreschmaschine beim Eingange der Tenne und etwa auf 30—40 Schritte entfernt lag eine Reiter. Eben zwischen den beiden Maschinen gingen wir in die Tenne hinein, wo dann meiner die Überraschung wartete, daß die Kinder die Dreschmaschine nicht einmal eines Blickes würdigten, sondern gerade der Reiter zuliefen und sich lange mit großem Interesse damit beschäftigten. Das Verhalten der Kinder hat mich deshalb überrascht, weil ich erwartete, die Dreschmaschine werde sie vermöge ihrer Neuheit, großen Proportionen und ihrer bemerkenswerten Konstruktion interessieren. Daß die Kinder ohne Zögern dennoch nur die Reiter anzog, das hatte keinen andern Grund, als daß sie vorher mit der Reiter eine Viertelstunde angenehm verbrachten und nun erwachte in

ihnen die Erinnerung an die vorige angenehme Zeitverbringung, welche ihre Aufmerksamkeit dirigierte. Dies steht also psychologisch folgendermaßen: den Kindern begegneten auf der Tenne lauter gleichzeitige, räumliche Wahrnehmungsverknüpfungen derselben Natur; zwischen der Intensität der Wahrnehmungswirkung war kein großer Unterschied; doch es war einer zwischen jenen Gedächtnis-Vorstellungsverknüpfungen, welche die verschiedenen Gegenstände in der Seele der Kinder hervorgerufen, und das Interesse des Kindes wendete sich jenem Ding zu, welches diese innerliche Beweglichkeit zustande brachte.

Auf einem Ausfluge mit den Mädchen trug es sich gleichfalls zu, daß sie an einem gefällten Baumstamm gleichgiltig vorbeigingen, ohne ihm Interesse entgegenzubringen. Jedoch ich machte sie darauf aufmerksam, zählte seine Jahresringe, woraus sie sein Alter erfuhren. Nun haben sie mit Interesse die Arbeit besichtigt, die ihnen neu war. Bei einem anderen Ausflug sind wir abermals an einem Baumstamm angekommen. Mit lebhafter Aufmerksamkeit achtete ich der Wirkung. Was ich erwartete, erfolgte; die Mädchen liefen ohne dazu angespornt zu werden, von selber zum Baumstamm, erwägten dessen Alter und zählten seine Jahresringe. Unzweifelhaft, daß auch in diesem Falle die Hauptbestandteile des Interesses der Mädchen nicht die Außenwahrnehmungen waren, sondern die über die Gegenstände erworbenen Erfahrungen, richtiger die vermittels der Wahrnehmungen angehobenen Gedächtnis-Vorstellungsverbindungen.

Das Interesse der Knaben zeigte gleichfalls ähnliche Anzeichen. Ihr Interesse für Pflanzen charakterisierte im allgemeinen, daß sie sich (die Pflanzen ästhetischer Wirkung ausgenommen) nur für bekannte Pflanzen interessierten. So mußte ich beispielsweise auf Gartenpflanzen, auf den ersten Ausflügen, ihre Aufmerksamkeit künstlich lenken. Doch auf dem letzten haben sie von selber die Frage an mich gerichtet: „Nicht wahr, das sind Kartoffeln?“ „Das ist ein Paradiesapfel?“ Eine ähnliche Wirkung erfuhr ich an meinem 11jährigen Neffen, als ich das Gebilde einer der Blumen vase entnommenen Frühlingsprimel erklärte. Der Knabe hielt das Gebilde der Blume für „herrlich schön“. Beim nächsten Ausflug suchte und sammelte er bereits sehr gierig Schlüsselblumen. Doch zur selben Zeit übergang er die *Adonis Vernalis*, deren Gebilde nicht minder schön und interessant ist. Ich aber nahm davon nachhause und erklärte ihm die Bildungen. Beim nächsten Ausfluge war nunmehr die *Adonis vernalis* der Mittelpunkt seines Interesses.

2. Es ist eine alte Beobachtung, das völlig bekannte Dinge kein Interesse wecken. Nämlich, wenn neue Reize sich wiederholen, wächst zwar bei den ersten Wiederholungen die gefühlszeugende Wirkung

der neuen Eindrücke, doch bei mehrmaliger Wiederholung sinkt es stufenweise, bis endlich die Reize ihre anziehliche Wirkung einbüßen. Wenn aber in die Reizgruppe eines gänzlich unbekannten Gegenstandes neue Reize sich mengen, wird diese neue Reizung Interesse wachrufen. Der Grund davon ist, daß der neue Eindruck den gewohnten Zusammenhang einer gewissen Vorstellungsgruppe verwirrt. Die betreffende Vorstellungsgruppe wird in ihrer Ordnung gestört, die dem Außenumstande widerstrebt, das Selbstbewußtsein trachtet die Ordnung wieder herzustellen. Aus diesem Bestreben entsteht eine innere Beweglichkeit, Gefühls- und Vorstellungstätigkeit, die sich aber äußerlich im Interesse offenbart. Diese innerliche Beweglichkeit (Interesse) dauert solange, bis die Apperception der neuen Empfindung nicht ihren Abschluß fand und die Ordnung nicht wieder hergestellt war. Es ist zu bemerken, weil das Kind die ganze alte Vorstellungsgruppe mit den neuen Eindrücken vergleicht, erstreckt sich sein Interesse nicht nur auf die neuen Eindrücke, sondern auch vollauf auf den Gegenstand selber. Im Mittelpunkt des Interesses steht natürlich der neue Eindruck, die Bewegungen der alten Vorstellungsgruppe aber verlaufen im Hintergrund.

Am Hofe einer Einsicht standen der Reihe nach Wagen. Die Knaben meinten sie recht zu kennen, weshalb sie sie garnicht beachteten. Doch ich machte sie auf die Wagenrungen aufmerksam; die für alle eine ganz neue Sache zu sein schien. Diese neue Sache erweckte ihr Interesse, sie stellten sich um den Wagen herum und besichtigten seine vier Rungen. Sie fragten mich um deren Zweck und prüften dann mit Interesse, wie die Rungen an die Seite des Wagens und dessen Achse eingefügt sind.

Die Kinder sahen in dem Orte Gödöllö und dessen Umgebung viele Ziehbrunnen, weshalb ihr Interesse für solche allmählich abließ. Es geschah, daß wir auf einem Ausflug mit den Mädchen zu einem Ziehbrunnen kamen. Der hat sie freilich nicht interessiert. Die Lehrerin aber schaute hinein, worauf auch die Kinder den Brunnen umgaben. Von drinnen war auf dem Brunnenkranze ein Brett befestigt, worauf man sich stellen mußte, um den Eimer herauf zu schwenken. Einen solchen Teil haben die Kinder noch nicht gesehen im Brunnen. Nun begannen sie sich dafür zu interessieren. Sie stellten fest, daß „in der Seite des Brunnens drinnen ein Brett ist!“ Dann fingen sie an zu grübeln. „Wozu ist es?“ „Fallen nicht die Menschen davon herab?“ „Fallen sie nicht in den Brunnen?“ Sobald ihre Wißbegierde gestillt war, hörte ihr Interesse auf.

Auf dem Gödöllöer Öregberg führte ein Tiefweg zwischen zwei steilen Sandmauern hinauf. Die beiden senkrechten Sandmauern haben

die Mädchen nicht interessiert. Doch auf einer geeigneten Stelle der Sandmauern waren mehrere große Buchstaben eingegraben. Dies gefiel den Mädchen, sie begannen die Buchstaben zu lesen und auch für die Sandmauer sich zu interessieren; so redeten sie: „Ist sie hart?“ „Nein, weich!“ „Kann man hinein kritzen?“ u. s. w. In diesem Falle hat nicht etwa ein neues Ding, sondern die ungewohnte Verbindung gewöhnlicher Sachen (Schrift und Sandwand) das Interesse hervorgerufen.

Wenn aber die Kinder die neuen Eindrücke nicht zu apperzipieren vermögen, hält das eingesetzte Interesse alsbald an, ja hört auch gänzlich auf. Am Hofe einer Einöde ereignete es sich mit den Knaben, daß sie ihre Aufmerksamkeit den dort umherliegenden Gebirgspflügen schenkten. Indem sie aber über ihre halbkomplizierte Konstruktion keinerlei Aufklärung erhielten, hörte ihr auch ohnehin nur oberflächliches Interesse schnell auf.

Ganz bekannten Außenerscheinungen gegenüber kann ein Interessenvorgang auch dann anheben, wenn mit Bezug auf Erfahrungen im Bewußtsein des Kindes ein neuer logischer Zusammenhang auftritt, wovon eine neue Apperzeption der Außenreize entsteht. Ein solcher Fall ist der, wenn die Kinder ihr Interesse nicht der Konstruktion oder Funktion eines Gegenstandes, sondern für dessen Ersprießlichkeit bekunden, was immerhin eine höhergradige synthetische Funktion des Geistes erheischt. Meinen Neffen interessierte in seinem 13. Jahre nur sehr schwach die Art und Weise der Ernte, doch zwei Tage hindurch hat er mir darüber spontan Rechenschaft gegeben, wie weit die Arbeit der Ernte gediehen war. In seinem 14. Jahre brachte er schon geringere Teilnahme der Konstruktion und Funktion der Handreiter entgegen, doch dafür interessierte ihn mehr, ob sie das Getreide sauber reinige. Von diesem Interesse ausgehend richtete er seine Aufmerksamkeit auf die Fehler der Konstruktion der Reiter.

Damit die Vorstellungsvorgänge ein Interesse erzeugen, dazu genügt nicht allein ihr geistiger Inhalt, sondern es ist auch das Vorhandensein von Gefühlselementen notwendig. Unser dritter Satz lautet also: Unter den Kenntnisisinhalten haben diejenigen eine interesseweckende Wirkung, zu denen sich Gefühlselemente gesellen, und diese Wirkung ist um so größer, je stärker der Gefühlsinhalt ist.

Das habe ich sowohl an den Knaben wie den Mädchen auf den Ausflügen nach dem Öregberg erfahren. Im Kapitel über das ästhetische Interesse habe ich schon beschrieben, daß die Aussicht vom Berge ganz voll weder auf die Knaben, noch die Mädchen wirkte, höchstens für die

Lage einiger Stellen der Gegend interessierten sie sich. Es war von Interesse zu beobachten, für welche Stellen sie sich interessierten, für welche nicht. Zuvörderst suchten sie ihren Wohnort, dann jene Orte, wohin sie Ausflüge bereits gemacht haben, die Gehöfte zu Haraszi, Szentjakab, Bessenjö, Isaszeg; hingegen gar kein Interesse zeigten sie für das königliche Kastell, oder die Bahnstation, weil, obwohl sie auch ins Auge stachen, an diese Vorstellungen keinerlei Gefühlselemente sich knüpften. Das Interesse der Mädchen, wie wir es im genannten Abschnitte fanden, drängte sich auf einen noch engeren Kreis, insofern sie sich nur für ihr Wohnhaus interessierten. Die Lehrerin machte sie wohl auf das Kastell des Königs aufmerksam, doch vergebens. Die Lage der Wohnhäuser und der Ausflugsorte hat die Kinder unzweifelhaft deshalb interessiert, weil sich daran liebliche Erinnerungen knüpften; die Erinnerungen anderer Stellen waren ihnen gleichgiltig.

Die meisten der im I. Punkte dieses Kapitels mitgeteilten Fälle beweisen, daß der Gedächtnisverlauf die Führungskraft des Interesses der daran geknüpften Stimmung verdankt. Wir erwähnten, daß die Mädchen, die anläßlich eines Ausfluges das zweite mal zu einer Getreide-reiter kamen, sich höchst auffallend dafür interessierten. Wir bemerkten dazu, daß diese hinlenkende Wirkung das Erinnerungsbild der ersten Reiter hervorgerufen hat. Diese Angabe können wir nunmehr noch damit ergänzen, daß schon die erste Veranschaulichung der Reiter den Kindern ein großes Vergnügen bereitete. Es behagte ihnen insonderheit die während des Betriebs verlaufende rege Bewegsamkeit: das Treiben der Maschine, die rasselnde Bewegung der Siebe, das Aufschütten in den Beutelkasten, die sauberen Körner, die Spreu, das Ausfließen des Aftergetreides und dessen Fortschaufeln. Dieses rege Wirken entfachte auch ihre Gefühle. Wie also die Kinder die zweite Reiter erblickten, eilten sie auf sie hin, da das Gelüste nach dem ersten Bilde in ihrem Interesse sich entäußerte. Daß dies Gefühl ihr Interesse bewegte, beweist: sie ließen sich nicht zufrieden, die Reiter bloß passiv zu besichtigen, sondern setzten sie in Betrieb, streuten Körner in den Trichter und reiterten dieselben.

Gleich dem wurde das Interesse für den Baumstamm auch vom Gefühlsgedächtnisse des bei erster Gelegenheit entstandenem lebhaften Interesse, und dem angeregten Begehren genährt, die Jahresringe des Baumstammes zu zählen.

Diese Daten sprechen dafür, daß zur Zeit, wo die Gedächtnisvorgänge das Interesse für Außendinge wach werden lassen, das Kind von der Begierde getrieben wird, das bereits erlebte Vergnügen in Gedanken oder in der Wirklichkeit zu wiederholen.

Logische Verbindungen. Während die Anschauungen der Erwachsenen die logischen Verbindungen der Vorstellungen leiten, wirken in den Anschauungen der Kinder die gegebenen Verknüpfungen von Außenreizen ein. Dieser Satz hat nur eine ganz allgemeine Geltung, jedoch nicht im entferntesten bedeutet er eine spröde Differenzierung. Schon in den Anschauungen des Kindesalters sehen wir die logischen Formen der Geistesfunktionen ihren Einfluß ausüben, auch schon im Kindesalter stehen unter dem Zeichen der aus Anschauungen abgeleiteten Begriffe ständige logische Zusammenhänge. Es sei bemerkt, daß wenn wir von den logischen Formen der Anschauungsfunktionen sprechen, wir darunter nicht die auf künstlichem, didaktischem Wege erfolgten Anschauungen, sondern die natürlichen, spontan erfolgten Anschauungen verstehen.

In der Entwicklungslehre dürfen wir uns nicht mit dem obigen allgemeinen Ausspruch begnügen, wonach die logischen Formen schon in den Anschauungen des Kindes durchgreifen, sondern müssen die mannigfachen Arten der Offenbarung der logischen Formen in den verschiedentlichen Perioden erforschen. Diese Klarlegung birgt viel Lehrreiches in sich, hinsichtlich der Lehre der geistigen Entwicklung. Eben deshalb war die logische Entwicklung des Kindes bereits Gegenstand vielseitigen und tiefgründigen Forschens. Wir wollen hierorts lediglich auf jene Erscheinung der Entwicklung der logischen Formen hinweisen, welche mit unserem ursprünglichen Gegenstand, den Interessenvorgängen aufs innigste verquickt sind.

Am Ende des Kindesalters zu 5—6—7 Jahren sehen wir zuerst, daß in den Interessenhergängen des Kindes logische Formen anfangen eifrig mitzuwirken, was uns die Fragestellungen der Kleinen bekunden. Man pflegt diese Erscheinung gewöhnlich, wenngleich auch nicht ganz glücklich, als Neugierde des Kindes zu bezeichnen. Beobachten wir aber genau die „Neugierde“ des Kindes, so nehmen wir wahr, daß darin nicht der Inhalt, vielmehr der Rahmen in den Vordergrund tritt. Wir können nämlich beobachten, wie wohl das Kind nach der Ursache, dem Zweck, der Wirkung und dem Geschlecht nachfragt, in Wirklichkeit sich aber doch nicht für die Ursache, den Zweck oder das System der Außenerscheinungen interessiert. In der Neugierde des Kindes ist nicht der Inhalt, sondern die Frage selbst die Hauptsache, das ist also keine wahre Neugierde. Dies wird durch jene wohlbekannte Tatsache erhärtet, daß das Kind fragt, ohne auf seine Fragen eine richtige Antwort abzuwarten.

Ein 7 jähriger kleiner Knabe richtete im Reiseabteil an seine Mutter 13 verschiedene Fragen, ohne auch nur auf eine Antwort bekommen zu haben. Solche Fragen stellte er: „Ist das der Kohlenwagen?“ „Wie

viel Kohlenwagen sind? Zwanzig? Wer pfeift? Wohin geht der Zug? Wer hat ihn zum Fahren gebracht? Auch auf der Schiene dort geht der Zug? Wohin fährt der Lastwagen? etc.

Diese Erscheinung legen wir so aus, daß die logischen Formen gleichfalls ihre triebmäßigen Kräfte haben, welche die logischen Formen in gewissen Zeitabschnitten zur Tätigkeit anregen, diese sind die sogenannten logischen Instinkte. Hierher gehören die Ursache, das Ziel, die Einwirkung, die Begriffsinstinkte; die vermittels derer hervorgebrachten Bewußtseinsfunktionen äußern sich anfänglich nur in ihrer Stärke und nicht ihrem Gehalt. Falls die logischen Instinkte auch Inhalt haben in diesem Alter, ist er nur sehr allgemein und veränderlich.

Im 8. Jahre jedoch beginnt die reiche Erfahrungsaneignung des Kindes in Verbindung mit seiner realen Aktivität, infolge dessen auch seine logischen Triebe in den Besitz positiven Gehalts gelangen. Dieser aber ist nicht mehr so verständlich und auch nicht so allgemein, wie im Kleinkindesalter, sondern konkreter Natur. Mit einem Worte, die logischen Zusammenhänge zeigen in diesem Alter all die Charakterzüge, welche wir vom Zeitabschnitte des objektiven Interesses dargetan haben.

Im heranwachsenden und jugendlichen Alter gewinnen die logischen Zusammenhänge unter dem Einfluße des abstrakten Denkens stufenweise einen ideellen Gehalt. Der Unterschied zwischen den logischen Intervorgängen des Kindes- und des jugendlichen Alters besteht nicht nur darin, daß die logischen Triebe im Kindesalter einen konkreten, im jugendlichen Alter aber einen abstrakten Gehalt innehaben, sondern auch noch in anderem. Das Kind läßt bei der logischen Erkenntnis der Dinge gewöhnlich nur einen oder den andern logischen Instinkt emsig sein; worunter ich verstehe, daß das Kind einmal für die Ursache oder den Zweck der Funktionen irgend welchen Gegenstandes oder dessen Gattung sich interessiert. Das Kind verbindet auch später nicht die unter verschiedenen logischen Formen hervorgerufenen Erkenntnisse, deutlicher in den Anschauungen des Kindes fungieren die logischen Formen isoliert und verbleiben in dieser Fassung. Das Kind verbreitet seine Aufmerksamkeit beim Erkennen der Dinge selten auf die gesamten logischen Verhältnisse, sondern läßt sich zufrieden, den Gegenstand nur nach der einen oder andern Richtung hin zu erkennen und forscht nur spärlich weiter. Dem gegenüber baut der Jüngling und der Erwachsene seine Anschauungen in mehreren logischen Richtungen aus, oder aber, insofern ihr Geist nicht nach mehreren Richtungen hinströmt, werden sie die bei verschiedenen Anlässen zuwege gebrachten Erkenntnisse vermöge der synthetischen Stärke ihres Geistes zu einer Einheit zusammenfügen.

Mithin vermag der Geist der Jugendlichen schon zusammen zu fassen und zu systematisieren, woher der Begriff resultiert.

Nach dieser knappen entwicklungsgeschichtlichen Erörterung treten wir nunmehr einer eingehenden Erkenntnis der logischen Interessenvorgänge des Kindes näher. Die mitzuteilenden Sätze beziehen sich auf das Alter von 7—15 Jahren, worauf ich massenweise Beobachtungen sammeln konnte. Voran wollen wir also die synthetischen und analytischen Geistesfunktionen der Kinder betrachten.

Zweifelsohne, daß auch in der synthetischen Tätigkeit des kindlichen Geistes Zusammenfassungen, Subordinationen, das Unterscheiden von Haupt- und Nebengesichtspunkten vorkommen. Nur: während im Erwachsenen diese Subordinationen logische Gesichtspunkte leiten, bringen sie indes im Interesse des Kindes Gefühlsmotive zuwege. (Vergl. im Teile der Entwicklungsgeschichte die Stufe des stetigen objektiven Interesses). Zum Beweise diene folgender Fall.

Gelegentlich eines Ausfluges der Knaben gingen wir vor einer Klee-
tafel vorbei, wo mittels Sensenmaschinen der Klee gemäht wurde. Die Maschine zogen zwei Pferde, und ein Mann, der darauf saß, lenkte sie. Die Kinder bemerkten die Maschine, für die als Neuigkeit ihr Interesse erwachte. Wir ziehen von der Wegstraße ab, und nach der Maschine tretend, besichtigen wir ihre Funktion. Zugleich nahmen die Kinder wahr, daß am Feldwege jenseits der Tafel, ein Jäger näher kommt, dem die Dressur zweier Hunde oblag. Die Prozedur des Jägers hatte die Kinder sehr interessiert, doch dessen unbeschadet gingen sie hinter der Maschine weiter. Die beiden Interessenhergänge schritten ohne Verbindung nebeneinander in ihrer Seele. Jedoch geschah es, daß der Jäger sich uns anschloß, um zu erfahren, ob die Mähmaschine die im Klee versteckten Hasen und Geflügel nicht verwunde. Die Hunde stellte er vor die Maschine und ließ durch sie das Wild hetzen. Die Anordnung des Interesses der Knaben hat auf der Stelle einen Wandel erfahren. Sie stellten sich ebenfalls vor die Maschine und trieben das Wild. Auch fortab achteten sie zwar auf das Getriebe der Maschine, doch nur nebensächlich, des Wildes halber; der Hauptgegenstand war die Treibjagd des Wildes. Es kam dennoch eine Verknüpfung ihrer beiden Interessenvorgänge und deren Subordination zu stande. Doch diese Subordination ging nicht auf logischer, sondern einer Gefühlsgrundlage von statten. Das Interesse stärkerer Gefühlseinwirkung stellte sich über das andere. In der Subordination der Interessenvorgänge des Erwachsenen spielen die Gefühlseinwirkungen zwar gleichfalls eine Rolle, doch in dieser Arbeit sind die logischen Standpunkte dennoch von mehr Belang als bei

dem Kinde. Im obigen Falle hätte das Interesse des Gutsbesitzers wahrscheinlich der logische Vergleich des Nutzens geleitet. Das Interesse für die Kleeernte stünde selbst auch dann im Vordergrund, wenn er sonst auch zu jagen pflegte.

Was aber die analytische Tätigkeit des Kindes anlangt, so üben auf die Auseinandersetzung der Anschauungen sowohl die Gefühle wie auch die geistigen Motive einen Einfluß aus. Nach der Erfahrung wirken nur die Gefühle mittleren Grades günstig auf die analytischen Geistesfunktionen. Die heftigen Gefühle lösen regelmäßig starke äußere Betätigungen aus, welche die innere Tätigkeit des Geistes hintanhaltend. Manche Erregung aber, z. B. die Furcht lähmt sowohl die äußere, wie die innere Rührigkeit. Dem gegenüber besitzen die gleichgiltigen Vorstellungsvorgänge nicht genug Kraft, die analytischen Anschauungen anzuschneiden, der Kenntnisinhalt wirkt ebenfalls auf die analytische Kenntnisensigkeit, deren Wirkung diese Regel hat: je logisch ausgebildeter ein Kenntnisinhalt, desto besser muntert er den Geist zur Analyse auf.

Im Königspark zu Gödöllö gingen wir mit den Mädchen auf der Brücke des Rakosbachs. Die Aufmerksamkeit der Mädchen wandte sich dem Bache zu und sie besichtigten ihn: sie prüften die Tiefe des Wassers, die Schnelligkeit des Stromes und die Qualität des Bodens. Die Anschauung der Kinder war somit genug vielseitig, deren Grund im Reichtum der vom Wasser erworbenen Vorkenntnisse und deren logischen Ausgestaltung verborgen war. Zu bemerken ist noch, die andauernde Anschauung hatte auch ein Gefühlsmotiv: die ursprüngliche Anziehung der Kinder zum Wasser.

3. Was das Inhaltsverhältnis der die Interessenvorgänge leitenden logischen Zusammenhänge betrifft, so offenbarten sich in den Fragestellungen und Bemerkungen des Kindes folgende logische Zusammenhänge:

Gegenstand und Zweck,
Gegenstand und Name,
Gegenstand und Stoff,
Gegenstand und Ursache.

Ich bemerke, daß ich das Verhältnis des Gegenstandes und der Funktion für eines nahm, zumal in den Urteilen des Kindes die beiden sich noch nicht trennen lassen von einander. Aus ähnlichen Gründen reihte ich den Zusammenhang des Gegenstandes und Begriffes in die Kategorie des Gegenstandes und des Namens ein.

4. Unter den genannten logischen Zusammenhängen in den Interessenvorgängen des Kindes sind die häufigsten diejenigen, welche sich

auf die Gegenstände und ihre Funktionen beziehen. Die bestimmtesten und klarsten sind die, welche die Gegenstände und ihre Gattungswesen betreffen.

Über den 7 jährigen Knaben, dessen ich oben gedachte, habe ich im Zuge reisend 31 Fragen und Bemerkungen notiert, worunter auf die Funktionen der Gegenstände 11 Bezug hatten. Ein Interesse für die Begriffsbestimmung (Namen) war in 10, ein Kausalverhältnis in 5, eine Zahlproportion in 4 und ein Eigenschaftsverhältnis nur in einem (was das für eine große Lampe ist!) zu gewahren. In den Fragestellungen des Kindes herrschten demnach ein Verhältnis der Funktion und eines der Gattungssubordination.

Daß unter den hier mitgeteilten Verknüpfungsformen das Verhältnis der Gattungssubordination das unentwickelteste gewesen, war aus den Formen der Bemerkungen des Kindes zu ersehen. Das Kind gab seine klaren und sicheren Vorstellungsverknüpfungen in bejahenden Urteilsformen kund, seine unsicheren Verbindungen aber hat es in Frageform gekleidet. Unter 10 Begriffsverknüpfungen des Kindes hatten 7 eine bejahende Form, z. B. das ist ein Lastwagen, das ist ein Waggon; das ist ein Dampfer; dort ist die Elektrische; dorten ist der Lastwagen; das ist eine Signaltafel; am Holz ist eine Nummer. Hingegen die auf die Funktionen sich beziehenden Interessen nahmen mit Ausnahmen zweier eine Frageform an: wohin geht der Zug? Auch auf der Schiene dort geht ein Zug? Pfeift schon der Zug? Kommt der andere Zug? Kann man Blumen pflücken? etc. Die auf die Kausalität bezug habenden Interessen hat er alle in Frageform gestellt: Wer läutet? Wer hat gepfiffen? Wer hat ihn fahren gemacht? Warum stehen wir? Was trieb den Dampfer? Scheint die Sonne auf die Lampe? Glänzt sie deshalb?

5. Das für den Zweck gesteigerte Interesse der Kinder entspringt aus ihrem Interesse fürs Tun. Der Zweck kann nämlich betrachtet werden als die Abstraktion des letzten Moments eines Tätigkeitsverlaufs. Die Richtigkeit dieses Satzes erhellt daraus, daß das Interesse für den Zweck hauptsächlich gegenüber den Mitteln menschlicher Umtriebe sich offenbart. Auf mehreren Exkursionen fragten die Kinder nach dem Zwecke der Leichse, Göpel, des in den Brunnen eingelegten Brettes, des zum Beschlagen notwendigen Dreifußes, des Blasebalgbrettes und noch anderer Instrumente der Schmiedewerkstätte und Landwirtschaft. An die Werkzeuge knüpfte sich der Gedanke des Tätigkeitsbegriffes, welcher wieder die Zweckvorstellung gleichfalls auf logischer Grundlage hervorgerufen hat.

Demgegenüber erkundigten die Kinder sich nicht nach dem Zweck von

Naturdingen, Tieren und Pflanzen. Der Grund davon ist, daß zum Interesse für den objektiven Zweck und für die Bestimmung der Naturdinge schon einheitliches Erfassen der Natur und wissenschaftliche Gesichtspunkte notwendig sind, was von selber auf dem Wege natürlicher Klugheit nur ausnahmsweise zu erfolgen pflegt. Die Kinder interessieren sich an Tieren und Pflanzen lediglich für ihre Nützlichkeit. Über diesen logischen Zusammenhang sprachen wir im Kapitel der physischen Gefühle, weshalb wir hier ihrer Auseinandersetzung entraten. Wir wollen nur noch bemerken, daß das Interesse für den Zweck und Nutzen der Dinge nicht nur begrifflich, sondern auch hinsichtlich des psychologischen Ursprungs sich von einander unterscheidet, insofern der Gedanke des Zwecks aus der Handlung und die Vorstellung des Nutzens aus den physischen Gefühlen gedeiht.

6. Wie für den Zweck, so auch für die Namen der Gegenstände äußert sich das Interesse der Kinder sehr lebhaft. Auf den Ausflügen haben die Kinder sehr oft während des Gehens nach dem Namen von Sachen gefragt: „Nicht wahr das ist das Tagespfauenauge, das der Schwalbenschwanz-Schmetterling? Das sind Erdäpfel, Paradiesäpfel, Kürbisse? Das keine Kuhherde, eine Herde junger Schweine, eine Herde Pferde? u. s. w. Wenn das Kind den Namen des Dinges nennt oder danach fragt, äußert sich in seiner Seelenarbeit dabei nicht allein ein mechanischer Zusammenhang zwischen dem Gegenstand und seinem Namen, sondern auch das Bestreben, den Gegenstand seiner Gattung gemäß zu bestimmen. Ja eben darin wurzelt das Wesen seines Interesses für die Namen. Das zeigt sich dabei, daß ihnen der Name nicht genügt, wenn sie mit dem Gattungswesen nicht im reinen waren. Bei einer Gelegenheit vernahmen die Knaben eine am Baume zirpelnde Zikade, doch das Insekt selber sahen sie nicht. Sie fragten: „Was macht das?“ „Eine Zikade!“ Der Name allein aber befriedigte sie nicht und sie fuhren fort: „Was ist das, ein Vogel? Zweifelsohne, daß in diesem Herumfragen das Bestreben nach einer höherstufigen Begriffserkenntnis sich offenbarte.

7. Das Interesse für den Stoff der Gegenstände pflegt in Kindern spärlicher aufzutauchen als die vorigen. Der Stoff als eine Kenntnis innerer Beziehung interessiert sie nur kärglich. Auf die Rostkonstruktion des zweitgespaltenen Eisens mußte ich die Aufmerksamkeit der Knaben künstlich wachrufen, doch ich erzielte nur ein geringes Interesse. Das Interesse der Kinder für den Stoff pflegt sich zumeist gegenüber leblosen Natursachen bemerkbar zu machen, insbesondere dann, wenn der Stoff mit irgend einer auffälligen Eigenschaft bekleidet ist. Also in dieser Verbindung kommt den Außenreizen eine wichtige Rolle zu.

Ich arbeitete an meinem Gartentisch, neben mir lag ein korkhölzener Federstiel umher. Dieser eigentümliche Stiel fiel meinem 6 $\frac{1}{2}$ jährigen Neffen auf, daher sprach er: „Wovon ist er, von Kork? In diesem Falle entstand das Wesen des Interesses aus der Verknüpfung zweier verschiedener Wahrnehmungen. Dasselbe Kind erblickte nach einem Jahre unter ähnlichen Umständen den korkhölzernen Federstiel, wo es sprach: „Ich weiß, wovon der Stiel ist, aus Korkholz“. Das Kind äußerte wohl nicht, was Korkholz ist; doch in seiner Bemerkung drängte die logische Verknüpfung des Stoffes schon klarer und abstrakter vor. Der historischen Treue und des ferneren Zeugnisses halber bemerke ich, daß zur Zeit, als dies geschah, das 4 Jahre alte Söhnchen des Gärtners sich nur nach dem Zweck des Federstiels erkundigte.

Im 2. Punkte dieses Kapitels erwähnte ich, daß bei der Exkursion am Öregberg die Aufmerksamkeit der Mädchen die auf der Sandmauer gewesenen Einkritzungen wachgerufen haben. Indem die bloße Wand keine solche Wahrnehmungen zuließ, die die Aufmerksamkeit in eine andere Richtung gelenkt hätte, wandte sich ihre Aufmerksamkeit dem Stoffe der Wand zu. Sie fragten: „Wovon ist die Mauer? „Von Sand?“ Als ich wieder den Sand vor ihnen in der Hand zerbröckelte, fuhren sie fort zu fragen: Wovon ist der Sand?

8. Kurz wollen wir über eine subjektive Art der interesseerweckenden Vorstellungsverbindungen, die Willenszweckvorstellungen noch sprechen. Wir nennen die Vorstellungen darum subjektiv, weil sie ein Innenreiz, ein Begehrungsgefühl wach erhält.

Kraft ihrer Subjektivität eignen sich diese Vorstellungen in großem Maße zur Zeugung von Interessenvorgängen für Dinge der Außenwelt. Jede Begierde trachtet verwirklicht zu werden, und dies Bestreben lenkt die Aufmerksamkeit gegen die Mittel und den Zweck der Befriedigung. Infolge dieser Subjektivität ist die interesseneinsetzende Kraft der Zweckvorstellungen im allgemeinen größer als die vorher behandelten objektiven Vorstellungsverbindungen.

Die Stärke und der sachliche Inhalt des aus den Willenszweckvorstellungen ausgehenden Interesses hängt vom Verhältnisse der subjektiven und objektiven Motive der hervorgerufenen Begierde ab. Je mehr das vorweg genommene Gefühlsmotiv in dem Begehren ist, desto kraftvoller ist die interesseerweckende Wirkung der Willenszweckvorstellung und desto unumschränkter ist ihre Bedeutung für den Inhalt des Interesses. Je mehr objektive Vorstellungselemente in der Begehrung mitwirken, desto schwächer ist zwar die interessehebende Kraft, doch desto vielseitiger und reichlicher kann ihr objektiver Inhalt sein.

Wie ich in einem vorherigen Kapitel deutete, können die aus

physischen Gefühlen und dem Tätigkeitstrieb entstandenen Begierden sehr heftige, oft kaum zu zählende kräftige Interessen hervorbringen; hingegen die von außen her gewonnenen, namentlich durch andere Individuen suggerierten, oder auf Grund purer Erfahrungen erfolgten Willensvorstellungen sind hinsichtlich ihrer Wirkung wohl weniger heftig, aber erstrecken sich auf um so mehr Verhältnisse der Zwecke und Mittel. So offenbarte sich das Interesse der Kinder vor jedem Ausflug stark für das gesteckte Ziel. Sie fragten: „Wann kann man dort ankommen?“ „Wie ist der Weg?“ „Wie ist die Pusta?“ „Schön?“ „Ist dort ein Teich? Ist er groß? Ist dort ein Wald?“ etc.

III. Ein in jedem psychologischen und pädagogischen Buche stehender Satz lautet so, daß die aus Vorstellungsverbindungen ersprießenden Kenntnishergänge einen großen Einfluß auf die Intelligenz und den geistigen Horizont des Kindes ausüben. Ich will den Ausspruch noch mit der Bemerkung ergänzen, daß nur denjenigen Kenntnishergängen eine solche Wirkung innewohnt, welche aus dem Gefühle des Interesses geboren werden. Nämlich gelegentlich solcher Kenntnisvorgänge, welche aus dem Interesse des Kindes zur Welt kommen, stellt das Kind seinen Vorstellungsinhalt dem Neuzugang von Erlebnissen entgegen. Aus dieser Vergleichung entsteht eine Empfindung der Unzukömmlichkeit des alten Inhalts gegenüber den neuen Erlebnissen. Diese Empfindung des Mangels regt zur Betätigung ein Trieb an: die Begierde der Erkenntnis des Unbekannten. Diese Begierde gebietet den Erkenntnisverlauf, und ihre Befriedigung verleiht den neuen Erfahrungen des Kindes Wert vom Standpunkte der Geistesvermehrung. Je größer die Begierde, desto wertvoller hält das Kind für sich den Neuzugang von Erfahrungen.

Andrerseits jedwedes Wissen, welchem eine derart gebildete Begierde nicht vorschub leistete, mißt das Kind zur Vermehrung seines Geistes keinerlei Wert bei. Die aus dem Interesse ersproßene Erfahrung kann natürlich leicht zu einem neuen Interessenablauf anwachsen; ein solches Wissen dagegen, welches das Kind für seinen Geist als belanglos betrachtet, vermag einen für neue Kenntniszuführung geeigneten Interessenverlauf nur schwer auszugestalten.

Die Mädchen führte ich anläßlich eines Ausfluges in den Hof eines Hauses, wo mit der Hand gedroschen wurde. Sie verharren bei der Arbeit, vom Häufen der Lage angefangen bis zum Fertigstellen der Stroharben. Mit Interesse haben die Mädchen allem zugeschaut. Draußen sprach eines: „Wie gut wärs, da hereinzugehen!“ „Warum?“ „Weil ich noch niemals dreschen gesehen habe.“ Wahrscheinlich hat das Kind schon etwas über den Drusch gehört, vielleicht auch ein Bild davon gesehen; doch das Wissen mußte höchst lückenhaft gewesen sein. Die

Äußerung beglaubigt, daß es bei der Anschauung des Dreschens den neuen Erlebnissen seine eigene Unwissenheit entgegenstellte, und sehr stark erwachte in ihm der Urtrieb der Erkenntnis des Unbekannten. Die Befriedigung des heftigen Instinkts hat ihm sehr wohl behagt und in großem Maße wertvoll für ihn die neue Erfahrung gestaltet.

Der naturgemäße Zustand der Kenntnisvorgänge ist die passive Aufmerksamkeit. Die Passivität der Aufmerksamkeit ist dann vollständig, wenn die Masse der Neuerlebnisse sich so vermehrt, daß ihre Apperzipierung die Gesamtkraft des kindlichen Selbstbewußtseins fesselt; nur ist das ein weitaus spärlicherer Fall im Kindesalter, als in dem des Erwachsenen. Die vollständige Passivität der Aufmerksamkeit hat im Kindesalter auch die äußere Bedingung, solcher Dinge zu entraten, die es zu Außenbetätigungen treiben. In diesem Falle schlägt der Kenntnisverlauf leicht in eine äußerliche Aktivität um.

Die Knaben der Sommerkolonie haben ebenfalls noch nie einen Handdrusch gesehen. In Gödöllő führte ich sie in den Hof eines Hauses, wo gedroschen wurde. Fünf Menschen waren dabei lebhaft beschäftigt. Die Knaben begleiteten mit gespannter Aufmerksamkeit (mit mehr als die Mädchen) jedwedes Moment der Drescharbeit. Sie blieben gleichsam unbeweglich bis zum Ende des Besuches. Als ich sie in Mogyoród in die Schmiede mitgenommen habe, verfolgten sie auch dortselbst aufmerksam die verschiedenen Arbeiten, doch konnten sie nicht umhin die Werkzeuge anzugreifen und zu erproben; sie beteiligten sich sogar an der gemeinsamen Emsigkeit der Schmiede solchergestalt, daß zwei von ihnen den Blasebalg trieben. Das hatte einerseits darin seinen Grund, daß sie mit der Werkstätte vertrauter waren als dem Drusch; hauptsächlich aber wurde die Außentätigkeit dadurch verursacht, daß einzelne in der Schmiede umherliegende Werkzeuge sie zur Regsamkeit angespornt haben.

Zusammenfassung. 1. In den ersten Interessenvorgängen des Kindes spielen die Gefühle die Hauptrolle. Die geistigen Elemente gewinnen stufenweise einen regierenden Einfluß. Auch unter diesen sind anfänglich die äußeren Elemente, die Wahrnehmungen die entscheidenden Momente in den Vorgängen des Interesses. Der Gleichgewichtsstand verändert sich mit der Zeit und der Schwerpunkt verzieht sich im jugendlichen Alter auf die inneren, die Vorstellungsvorgänge. In diesen letzteren, als Interessenmotiven unterscheiden wir zwei Hauptgruppen, u. z. die Gedächtnisvorgänge und die logischen Zusammenhänge.

2. Der erste Satz, der auf die Wirkung der Vorstellungsvorgänge sich bezieht, heißt: unter Reizverbindungen gleicher Stärke und gleicher Natur, nämlich lauter räumlichen und zeitlichen, wendet sich das Interesse

des Kindes denjenigen Wirkungen zu, über die es die meisten Kenntnisse besitzt.

3. Für völlig bekannte Außenerscheinungen erwacht dann das Interesse des Kindes, wenn a) in den bekannten Erscheinungen neue Empfindungen, b) neue Empfindungsverknüpfungen oder c) neue innere Vorstellungsverbindungen auftauchen. Das für neue Erscheinungen entstandene Interesse wirkt auf den ganzen Gegenstand ein, was so lange andauert, bis die Apperzeption des Ganzen unter dem Gesichtspunkte der neuen Erscheinungen vollzogen ist.

4. Den Gedächtnis-Vorstellungsverbindungen wohnt eine um so größere interesseweckende Wirkung inne, desto stärkere Gefühle sich an sie hängen.

5. Im Kinde fällt die Ausgestaltung der logischen Formen unter die Gesetze der allgemeinen Entwicklungskunde. Ihre ersten Ansätze künden sich im 5.—6.—7. Jahre an, wo die logischen Formen als allgemeine Kräfte, sogenannte logische Instinkte auftreten. Die allgemeinen Formen gewinnen nach dem 8. Jahre einen realen Gehalt, welchen Konkretheit und Isolierung kennzeichnen. Im jugendlichen und heranwachsenden Alter erhalten die logischen Verbindungen einen ideellen Gehalt, den das Zusammenfassen und Systematisieren charakterisieren.

6. Bis zum 15. Jahre charakterisiert die synthetischen Geistesfunktionen, daß die Zusammenfassungen, die Über- und Unterordnungen auf einer Gefühlsgrundlage zustandekommen.

7. Die analytischen Wirksamkeiten dringen um so tiefer, je fester sie von einem logisch ausgebildeten Kenntnisinhalt gestützt sind.

8. Was das Inhaltsverhältnis der logischen Zusammenhänge anlangt, sind in den Interessenvorgängen die auf die Funktionen der Gegenstände bezüglichen Zusammenhänge am häufigsten, die bestimmtesten und deutlichsten wieder sind die auf die Begriffsbezeichnung (Benennung) der Gegenstände sich beziehenden Vorgänge.

9. Die mit Vorstellungsinhalt motivierten Erkenntnisvorgänge üben einen großen Einfluß auf das Gedeihen der Intelligenz. Jedoch auf einen ständigen Einfluß können nur solche Kenntnissvorgänge rechnen, die aus dem Gefühle des Interesses ausgehen.

IV. Kapitel.

Das Interesse des Kindes und der Unterricht.

Die künstliche Anleitung des Interesses.

Der Unterricht beschäftigt sich mit der künstlichen Anleitung des Interesses. Aus diesem Grunde habe ich zum Gegenstande meiner Studie die künstlichen Arten der Anleitung des Interesses gemacht; dies um so eher, als ich das versuchsmäßige Hervorbringen des Interesses um meiner Studie willen nicht übergehen mochte.

Das Wesen einer künstlichen Anweisung zeigt sich im sozialen Einfluß; im dem selbstbewußten Einflusse aufs Kind. Aber soziale Wirkungen üben die Kinder auch auf diesem Gebiete auf einander instinktiv aus. Sind mehrere Kinder beisammen, so geht das Interesse gewöhnlich von einem Kinde aus und dann naturgemäß und unwillkürlich auf die anderen über. Die Wirkungen, welche die Kinder zwecks Anleitung ihres gemeinsamen Interesses auf einander ausüben, nennen wir natürliche Anleitungen. Diese sind instinktiv, die künstlichen Anleitungen aber bewußt. Die künstliche soziale Wirkung oder die interessezeugende Wirkung des Unterrichtes ist nichts anderes, als die Nachahmung und kausale Anwendung der natürlichen Wirkung. Deshalb habe ich zwecks Anwendung der künstlichen Anleitungen dasjenige Verfahren befolgt, daß ich die naturgemäßen Wirkungen unter den Kindern beobachtete und mich derer mit Modifizierungen der Verhältnisse und Ziele bediente. Jeweilig benutzte ich also irgend welches natürliche Motiv zum Erwecken des Interesses. Mein Vorhaben war oft von Erfolg begleitet, manchmal aber auch erfolglos. Der Erfolg hing davon ab, ob außerhalb der angewandten Motive des Interessewachrufens im Kinde auch solche andere Motive zu finden waren, welche den Verlauf des Interesses entfalteten. Traten solche Motive nicht auf, so war die künst-

liche Anweisung vergebens. Aber auch in diesem Falle verdiente sie als Versuch meine Beurteilung.

Ehe wir zur Besprechung der einzelnen Verfahren schreiten, müssen wir zweier allgemeiner Züge der künstlichen Anleitungen gedenken.

Der erste ist, daß diese künstlichen Anleitungen unter gleichen Umständen gewöhnlich wirksamer waren, als die natürlichen Anleitungen der Kinder, welche aus der zielbewußten Anwendung der künstlichen Anleitung und dem Ansehen des Erwachsenen erfolgten. Die zweite Eigentümlichkeit der künstlichen Anleitungen war, daß sie weit aus eher auf den vorhandenen Vorstellungsinhalt des Kindes als die instinktiven Anweisungen rechneten. Der anleitende Einfluß eines Kindes auf das Interesse des anderen bekundet sich dort, wo sein Interesse vorher auf natürliche Weise entstand; im natürlichen Interesse des Kindes wirkt der Außenreiz eher als in dem Erwachsenen.

Wir unterscheiden zwei Hauptgruppen der anleitenden Verfahren. In die erste gehören diejenigen, deren Wesen Außenverfahren ergeben, die zweite bilden diejenigen, in denen das Wesen der Wirkung im Hervorbringen gewisser Vorstellungsvorgänge besteht. Die Verfahren der beiden Gruppen können wenn nötig auch zusammen angewandt werden.

In die erste Gruppe gehören 1) solche Handlungen, die mit der Stärke der Nachahmung wirken wollen. Ich imitierte die Bewegungen des Interesses und die Kinder machten sie mir nach. Die interesseweckenden Bewegungen waren stets bestimmt. Dieses Verfahren basiert auf der unmittelbaren suggestiven Wirkung. Z. B.

Als wir auf der Brücke eines Baches zu Rakos hinübergingen, lehnte ich mich an das Geländer und begann ins Wasser hinab zu schauen. Der Verlauf des Interesses hub an und reifte schön weiter.

Vor einer Sandwand eines Tiefwegs blieb ich stehen und begann zu schauen. Das Interesse war angefacht, teils darum, weil die Wand hoch und senkrecht steil gewesen teils weil darin eingekritzte Buchstaben auffielen. Dies waren die Wahrnehmungsmotive, welche die künstliche Anleitung unterstützten,

Zu einem Ziehbrunnen kommend, sagte die Aufsichtslehrerin: „Das ist ein Ziehbrunnen!“ Sie ging darauf hin und schaute hinein. Der Verlauf des Interesses setzte ein und entfaltete sich bald gänzlich wegen einer Bretterstiege, welche die Kinder am Kranze des Brunnens entdeckten. Diesmal hat gleichfalls das Wahrnehmungsmotiv die Entfaltung des Interesses gefördert.

Als wir auf den Öregberg hinaufstiegen, machte ich der Aussicht zugewendet einige Schritte und blieb stehen. Bei den Knaben hub das Interesse zwischen gewissen begrenzten Schranken an; auf die Mädchen

war dieselbe Bewegung ohne Einfluß (nur auf ein 15 Jahre altes), bei den anderen bedurfte es neuerer künstlicher Einwirkungen. Es waren hierbei zur Ausgestaltung des ästhetischen Interesses gewisse Vorstellungsverbindungen und synthetische Geistesfunktionen notwendig. Diese Motive fanden sich in kärglichem Maße bei den Knaben vor, mithin entstand ein Interesse, hinwieder fehlten sie bei den Mädchen (Vgl. dieselbe Angabe im Kapitel des ästhetischen Interesses).

2. Die hinweisenden Bewegungen sind ebenfalls naturgemäße Arten der Anleitung der Aufmerksamkeit. Ihr Einfluß hebt sich einigermaßen von dem vorigen ab, wie auch von der Hinwendung des Gegenstandes und dessen Prüfung. Das Verfahren, welches die Untersuchung des Gegenstandes nachahmt, lenkt sofort die Aufmerksamkeit gegen den Gegenstand, ist somit von unmittelbarer suggestiver Wirkung, bei den Hinweisungen dagegen wirkt in erster Reihe die Bewegung als solche und nur daraufhin entsteht die Aufmerksamkeit für den Gegenstand, daher er auf mittelbare Weise wirkt. Aus diesem Grunde werden wir uns der Hinweisungen seltener und mit geringerer Wirkung bedienen.

Im Walde zeigte ich mit meinem Stocke auf einen wilden Birnbaum, und der Verlauf des Interesses fing an; die volle Entfaltung jedoch rief diejenige innere Bewegung erst hervor, wodurch die Vorstellung die Frucht der wilden Birne im Bewußtsein der Kinder erweckte.

Einen ähnlichen Fall bemerkte ich beim Haselnußstrauch.

In dem königlichen Garten habe ich auf eine am Wege stehende Fichte mit dem Stocke geschlagen. Das Interesse hub an; doch die volle Entfaltung kam wiederum nur infolge dessen zustande, daß die Vorstellung des Tannenzapfens sich in der Seele der Kinder erneute.

3. Die wirksame Weise der Außenanleitung ist, daß wir mit dem Gegenstände äußerlich uns zu befassen beginnen, damit etwas tun. Wie wir in dem vorherstehenden Punkte dargetan, haben die gegen den Gegenstand sich hinwendende Bewegung und Hinweisung bereits einen interesseweckenden Einfluß. Jedoch während das Individuum gelegentlich dieser Bewegungen mit dem Gegenstände nicht in unmittelbare Verbindung trat, wirkt bei Beschäftigung mit dem Gegenstände das handelnde Individuum unmittelbar auf den Gegenstand und verändert ihn. Diese unmittelbar entstehende Veränderung interessiert die Kinder in großem Maße. Diese unmittelbare Wirkung lenkt mit eklatanter Kraft die Aufmerksamkeit auf den Gegenstand. Gestalten wir aber die Handlung überaus lebhaft, so gelangen wir an kein Ziel, dieweil die Aufmerksamkeit des Kindes die Handlung selbst fesselt und das Interesse vom Gegenstände abweicht.

Ich fing an im Sand zu wühlen und ihn zu zerreiben, und die Auf-

merksamkeit der Kinder wandte sich dem Sande zu. Sie griffen danach und besichtigten ihn ein Weilchen.

Aus dem Stengel eines Kürbisses machte ich eine Trompete und blies hinein. Diese Betätigung erweckte ein größeres Interesse, welches die auftretende Habsucht auch in eine subjektive Richtung lenkte, indem jedes Kind heftig nach einer solchen Trompete begehrte. Das Verhalten der Knaben und Mädchen stimmte überein.

Auf das Horn lenkte ich derart die Aufmerksamkeit, daß ich hinein blies, auf die Haspelmaschine wieder so, daß ich sie in Bewegung setzte.

Wollte ich die Aufmerksamkeit auf die Ähren lenken, so brach ich eine — ohne ein Wort zu sprechen — ab und fing an die Körner zu bröckeln; der Versuch gelang. Ebenso tat ich es, wenn ich die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Getreide in Säcken lenken wollte; ich entnahm daraus eine Hand voll Getreide, bröckelte und schüttelte es von einer Hand in die andere. Auch dies gelang.

Ich zog eine Burgunderrübe aus der Erde, worauf die Kinder auf der Stelle sich um mich herum versammelten und die Rübe untersuchten.

4. Zu den Aussenverfahren gehörte noch die Benennung der Gegenstände, infolge der äußeren Reizung, welche die Rede verursacht. Mit der Bezeichnung kann man wohl das Interesse auch hervorbringen, doch das ist die geringst wirkende Art, zumal die Benennung unbekannter Dinge bereits das, was das Kind mit seinem Interessieren erreichen möchte fertig findet: die Gattungserkenntnis. Die pure Bezeichnung des bekannten Gegenstandes aber übt keinen Gefühlseinfluß aus und somit vermag sie auf die Anregung des Interesses kaum mehr einzuwirken.

Dieser Methode habe ich mich selten bedient, aber vom Lehrer und von der Lehrerin des Konvikts hörte ich öfter: „Das ist Kukurutz, Kartoffel, Rübe, Mohn, Paradiesapfel, Weizen“ u. s. w. Doch das Erwähnen dieser Dinge bleibt zumeist wirkungslos. Die Kinder sehen wohl auf das Ding, indem aber darauf keine innere Beweglichkeit stattfand, blieb das Interesse aus.

Das pure äußere Benennen hat aber denn doch insofern einen didaktischen Nutzen, daß es dem Kind zu einer breiteren synthetischen und analytischen Tätigkeit verhilft.

Wir kamen zu einer Tenne. Die Mädchen nahmen eine Weizenreiter, die Strohtrisse, den Wagen, die Wage und die Menschen wahr, bis zur Synthese, daß all dies zur Tenne gehört, gelangten sie nicht. Deshalb sprach ich zu ihnen, als wir uns einer anderen Tenne näherten: „Seht ihr dort die Tenne?“ „Wo? Das ganze ist die Tenne?“ Damit bewerk-

stelligte ich es, daß die Kinder den Sachkomplex in den Begriff der Tenne vereint gefaßt haben.

5. Unter den inneren Arten der Anleitung seien zunächst jene zu erwähnen, welche wir zum Begriff des Fragens zählen. Das Fragestellen ist eine solche Prozedur, wodurch wir einen Vorstellungshergang im Kinde anregen, den der Verlauf des Interesses beschließt. Im Kinde wird eben vermittels der Fragestellung der Gedanke des Unbekannten wachgerufen, was die Begier nach Erkenntnis gebiert. Diese Begierde lenkt das Interesse gegen diejenigen Außenwahrnehmungen, die zur Stillung der Begierde berufen sind. Die Frage vermag ein starker Behelf des Interesses sein, da es auf einem mächtigen Trieb: dem des Erkennens des Unbekannten beruht.

Meine Studien verbreiteten sich auf einen zwiefachen Inhalt der Fragestellung, u. z. das Verhältnis des Dinges und des Namens, der Eigenschaft und der Bedeutung.

Was das Verhältnis des Dinges und des Namens zu einander betrifft, so können wir die Frage so stellen, daß wir das Ding dem Kind sinnlichen und nach seinem Namen fragen. Das ist die verbreitetste Art des Fragens, welche aber nur selten Interessenvorgänge im Kinde anregt. Auf den Namen ist das Kind weniger neugierig, zumal dessen Erkenntnis seinen geistigen Inhalt nicht vermehrt. Nur dann interessiert der Name das Kind, wenn wir damit den übergeordneten Begriff, das Geschlecht bezeichnen, dann interessiert das Kind also nicht der Name, vielmehr der Begriff, in dessen Kreis das Ding hingehört. Ein solcher Interessenverlauf zeigte sich in einem zehnjährigen Knaben, als er bezüglich einer zirpenden Zikade mich fragte: „Was ist das? Ein Vogel?“ „Nein. Ein Insekt!“ Zum Erwecken des Interesses für Dinge eignet sich auch die zweite Art des Fragens, wonach wir den Namen nennen und den Gegenstand durch das Kind suchen lassen. In diesem Falle muß das Kind an einer andern Anreizgruppe sich orientieren und die entsprechenden Reize aussuchen. Das Kind beendet daher eine gesteigerte geistige Arbeit, und was die Hauptsache ist, seine Aufmerksamkeit zielt auf den Gegenstand selber hin. Aus diesem Verfahren entsteht daher leicht ein Interesse für den Gegenstand, und dies kommt auch zustande, wenn der Gegenstand seinem Gehalte zufolge neuere Interessenmotive bietet.

Vom begleitenden Lehrer und der Lehrerin hörte ich des öfteren fragen, ja ich selber fragte zuweilen: „Wie heißt dieses oder jenes Ding?“ Ein Interesse vermochte aus diesem Verfahren nur wenig zu ersprießen.

In der Schmiede zeigte ich auf den Ambos und fragte: „Wie heißt das?“ Ein Kind sagte: „Ambos“. Weiter haben sie sich nicht darum

gekümmert. Vor dem Wagen stehend fragte ich: „Wer kann mir hier die Wagenrunge zeigen?“ Die Kinder rieten lebhaft herum, interessierten sich weiter: „Wozu ist das?“ „Wie ist die Achse befestigt?“

In der Tenne zeigte ich beim Handdrusch auf das zusammengehäufte Getreide und fragte: „Wißt ihr, was das ist?“ Sie wußten es nicht. Ich sagte es ihnen. Weiter haben die Knaben sich nicht mehr dafür interessiert. Derselbe Fall wiederholte sich bei den Mädchen. Nur ein 12 Jahre altes Mädchen interessierte sich weiter und fragte: „Wie wird das gesäubert?“

Ähnliche Ergebnisse oder Ergebnislosigkeiten wie diese erlangen wir, wenn wir die Aufmerksamkeit auf irgend welche Eigenschaft eines Gegenstandes lenken wollen. Auf zweierlei Art können wir verfahren, entweder so, daß wir laut logischer Ordnung vorerst auf die Veranschaulichung der Eigenschaft des Dinges die Aufmerksamkeit wachrufen und dann dessen Bedeutung sagen. Oder daß wir umgekehrt die Aufmerksamkeit des Kindes derart auf die Eigenschaft hinlenken, indem wir früher die Bedeutung erfragen. Das ist das wirksamere Verfahren. Dadurch stellen wir den kindlichen Geist vor ein Problem, welches gut die Anschauung der Eigenschaft auslösen kann. Dieses Verfahren ist schon darum naturgemäß, da das Kind sich für einen Gegenstand nicht im Ganzen, sondern einseitig, aus manchem Standpunkte zu interessieren pflegt. Durch das Aufwerfen des Problems der Bedeutung geben wir dem Kinde also den Standpunkt, demgemäß es sich für den Gegenstand im Ganzen zu interessieren vermag.

Das Wollkraut gefiel den Knaben und sie sammelten es häufig, ohne, daß sie sich dafür objektiv interessiert hätten. Einmal blieb ich vor einem schönen Exemplar stehen und fragte: „Wißt ihr, wie diese Blume sich selbst zu begießen pflegt?“ Sie wußten es nicht. Ich erklärte es ihnen. Die Kinder besichtigten dann mit lebhafter Aufmerksamkeit Form und Lage der Blätter.

Der begleitende Lehrer verfuhr ebenso als er vor einer anspruchslosen Einödepflanze stehend, fragte: „Wißt ihr, wie diese Pflanze sich vor Trockenheit schützt?“ Die Kinder besichtigten aufmerksam die eigentümliche Lage der Blattseite gegenüber der Sonne, und so blieb die Pflanze auch fernerhin Gegenstand ihres Interesses.

Ich wollte die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Jahresringe eines gefällten dicken Eichenbaumstammes wachrufen. Vor dem Stamm stehend fragte ich: „Wer kann sagen, wie alt der Baum gewesen ist?“ Sie begannen herum zu raten. „Ich werde es euch pünktlich sagen.“ Ohne Wort fing ich an die Jahresringe zu zählen. Binnen kurzer Zeit bemerkte ich, daß die Kinder mit mir zusammen die

Jahresringe anschauen und dieselben zählen. Er hatte 197 Jahre. Die Kinder interessierten sich nun weiter: „Was sind das im Baume, was wir jetzt zählen?“ „Jahresringe“, sagte darauf ein zweiter Knabe. „Was sind das, Jahresringe?“ Es dauerte fort die Fragerei, als Beweis dessen, daß der Verlauf des Interesses schön gedieh.

Auf den Ackerfeldern lagen Getreidekreuze umher. Am Wege stellte der begleitende Lehrer die Frage: „Wißt ihr, aus wie vielen Garben ein Kreuz besteht?“ „Aus acht.“ „Aus zehn.“ „Aus zwölf“, — antworteten sie. „Aus achtzehn“ sagte ich. „Glaubt ihrs nicht, so zählen wir sie ab.“ Die ganze Gruppe lief zu einem Kreuz. Ich begann zu zählen. Es waren 18. Die Kinder begleiteten mit lebhafter Aufmerksamkeit mein Zählen, und hörten über die Weise des Zusammenlegens des Kreuzes alles an.

Zusammenfassung. 1. Wir kennen zwei Hauptarten der Anleitung des Interesses. Die eine, welche vom Kinde ausgeht und immer triebgemäß ist, nennen wir natürliche Anleitung. Die zweite geht vom Erwachsenen um des Zweckes willen aus, ist zielbewußt, und wird künstliche Anleitung genannt. Hierher gehören die didaktischen Wirkungen. Die Arten der verständnismässigen künstlichen Anleitung stimmen mit der natürlichen Arten überein.

2. Infolge künstlerischer Anleitungen erfolgen nur dann Interessenvorgänge, wenn die leitenden Wirkungen naturgemäße Interessenvorgänge stützen.

3. Die Nachahmungen der natürlichen Bewegungen des Interesses wirken mit einer unmittelbaren suggestiven Kraft, deshalb nennen wir dieses Verfahren unmittelbare Anleitung.

Die hinweisenden Bewegungen besitzen nur eine mittelbare leitende Wirkung auf das Interesse.

Die äußere Beschäftigung mit einem Gegenstande ist die wirksamste Weise der künstlichen Anweisung.

6. Die Benennung der Gegenstände dagegen ist die am wenigsten wirksame Art.

7. Das Fragen nach dem Namen des Gegenstandes ist nur dann wertvoll, wenn der Gegenstand eigentlich dazu dient, den übergeordneten Begriff zu bezeichnen.

8. Die verkehrte Weise ist das bloße Nennen des Namens des Gegenstandes, aber das Heraussuchenlassen desselben gilt als wertvolle Art der Anleitung.

9. Wollen wir das Interesse auf irgendwelche Eigenschaft eines Gegenstandes lenken, so ist das richtige Verfahren, erst die Bedeutung der

Eigenschaft zu erfragen und dann erst beginnen wir mit der Prüfung der Eigenschaft.

Der Unterricht.

Der Unterricht trachtet die reinen objektiven Anschauungen hervorzubringen. Die reinen objektiven Anschauungen sind Resultate des Verlaufs des Interesses. Daraus folgt, daß der Unterricht zwei Abteilungen hat:

1. Die erste besteht im Anfachen des Interesses. Das ist der vorbereitende Teil des Unterrichtes.

2. In der zweiten werden die reinen objektiven Anschauungen bereitgelegt. Das ist der eigentliche Unterricht.

Aus dieser Definition erhellt, daß der eigentliche Unterricht es schon mit einem entfachten Interesse zu tun hat, welches der Unterricht für seine Zwecke ausbeutet. Das Interesse ist daher in erster Reihe Mittel des Unterrichtes. Dies ist das Verhältnis des Unterrichtes gegenüber dem gelegentlich entstandenen Interesse. Mit diesem Verhältnis aber ist die Rolle des Interesses im Unterricht noch nicht erschöpft. Dem Interesse kommt noch eine höhere Rolle zu.

Das Interesse ist bekanntlich die Folge gewisser leiblicher und seelischer Vorgänge, indem ein Interesse ohne Motive nicht zustande kommt. Obgleich auch gewisse Gefühlsvorgänge das Interesse hervorbringen, ist es doch anzunehmen, daß erst im Verlauf des Interesses diejenigen Gefühle mit voller Kraft sich entfalten, welche die Interessen zuwege bringen. Die Steigerung des Interesses ist es also, welche die als Motive des Interesses dienenden Gefühle gleichfalls bestärkt. Die derart bestärkten Gefühle können neuerdings Interessenvorgänge mit Leichtigkeit hervorbringen, Solchergestalt befestigen sich gewisse Interessen im Kinde. Das stete Interesse aber bedeutet auch eine ständige Richtung des Handelns, da jedwedes Interesse des Kindes, einige Fälle ausgenommen, schließlich Außentriebe zuwege bringt. Das Zustandebringen ständiger Handlungsrichtungen wieder ist im Interesse des Zweckes des sozialen Unterrichts allerdings notwendig. Demgemäß muß der Unterricht nicht nur die entstandenen Interessen als Mittel benutzen, sondern auch die aus der sozialen Aufgabe des Unterrichtes und der Individualität des Kindes folgenden Interessen befestigen. Das Interesse ist daher auch Zweck des Unterrichtes.

1. Aufgabe der Vorbereitung ist die Anregung des Verlaufs des Interesses. Dem zuliebe können wir eines oder das andere derjenigen inneren und äußeren Verfahren für sich allein oder kombiniert anwenden,

welche wir unter dem Namen der künstlichen Anleitung herzählten. Wir dürfen aber auch ansonstige verwerten. Die Wahl und Ausführung der Art und Weise sind eben von den vorhandenen Umständen abhängig. Als allgemeine Regel sollen wir zweifaches vor Augen halten. Die erste Regel lautet: wir wollen uns keiner wirksameren Methode bedienen, als welche zur Anregung des Hergangs eben genügt. Dies erheischt das Prinzip der Kräftersparnis und der Kau- salität. Die zweite Regel heißt, daß wir das angeregte Motiv so anwenden, daß darin die Richtung des Interesses auf naturgemäße Weise zustandekomme.

Diese Regeln vor Augen haltend, benützen wir das eine oder andere der Verfahren solchergestalt zum Entfalten des Interesses, daß in den Außenwahrnehmungen, beziehungsweise den zu unterrichtenden Gegenständen die das Interesse weckende und leitende Kraft gegeben sei. Wenn ich z. B. vor den Kindern auf eine Leine einen Knopf binde und damit eine Pendelbewegung mache, dann vermag diese Beschäftigung auch ohne Anwendung sonstiger künstlicher Verfahren das Gefühl des Interesses nicht nur anzuregen, sondern auch seine Richtung zu sichern.

Es ist also nicht zweckmäßig, das in den formalen Stufen aus- gebaute Prinzip der Herbartschen Pädagogik mit einer gesetzmäßigen Konsequenz anzuwenden, wonach dem Unterricht (die Ausdehnung, Syn- these) unter allen Umständen eine detaillierte Zergliederung und Analyse des entsprechenden Vorstellungsinhalts (Gedankenkreis) vorhergehe. Diesen Satz gründet man auf das Gesetz der Apperzeption. Dieses Ver- fahren macht den Gang des Unterrichtes schleppend und ist geeignet, das erzeugte Interesse wieder zu unterdrücken.

Ist aber in den äußeren Anreizungen die das Interesse hervorrufende und lenkende Kraft nicht gegeben, so sorgen wir derart dafür, daß wir mittels des vorbereitenden Unterrichts solche Vorstellungsvorgänge im Kinde entstehen lassen, die verbürgen, daß bei erfolgreicher Anschauung das Interesse in gewünschter Richtung zustande komme, oder wie es Ebbinghaus ausdrückt, die Aufmerksamkeit des Kindes wird für die neue Anschauung „eingestellt“. Will ich beispielsweise den Laub- fall der Bäume beobachten lassen, so genügt es nicht, einfach auf die Bäume zu zeigen, sondern früher richte ich an die Kinder solche Fragen: „Das Laub welcher Bäume ist schon gelb geworden? Welches ist grün? Von welchem Baume fallen früher die Blätter ab, von der Akazie oder dem wilden Kastanienbaum?“ etc. Sodann führe ich die Kinder in den Garten, weise hin auf die Bäume, und — es setzt der Hergang des Interesses nach der gewünschten Richtung hin ein.

2. Die zweite Stufe des Unterrichtes bildet den eigentlichen Unterricht welcher die Vorbereitungsarbeit fortsetzt und beendet.

Auf der vorbereitenden Stufe vollzieht sich bloß das Wachwerden des Interesses. Die völlige Entfaltung des Interessenverlaufs geht nur während des eigentlichen Unterrichts von statten. Der Unterricht hat, wie wir andeuteten, auch die Aufgabe, das Gefühl des Interesses zu steigern. Diese Steigerung muß der Unterricht sowohl dem unmittelbaren Ergebnisse, wie einem weiteren sozialen Ziele zuliebe anstreben.

Der Verlauf des Interesses des Kindes ist gewöhnlich einem Auf- und Abwogen unterworfen; es verändert sich seine Stärke, Inhalt, wie auch Richtung danach, inwiefern neue Motive sich zu den alten gesellen oder an deren Stelle treten. Die Einschaltung jedweden Motivs verleiht einen neuen Anstoß dem Verlauf des Interesses. Wenn aber die Einmischung neuer Motive wegfällt, so nimmt der Verlauf ab, und auch die geistige Funktion, sowie die Außentätigkeit hören auf, welche das Gefühl des Interesses aufrechterhalten, weshalb dann der Unterricht erfolglos bleibt. Es darf daher der Lehrer diese unbewußten Veränderungen niemals mit scheelen Augen ansehen oder unterdrücken. Es ist eher seine Pflicht dies Wellenspiel mit wachsamer Aufmerksamkeit zu verfolgen und die neuerdings entstandenen Anregungskräfte auszunutzen. Doch habe dieses Wellenspiel bestimmte Schranken, und die Nutzbarmachung bestimmte Gesichtspunkte.

Der Unterricht ist eine selbstbewußte Arbeit, und mit jeglichem Unterricht wollen wir ein genau begrenztes Resultat und ein Ziel höheren Ranges erreichen. Der letzte Zweck erheischt es, gewisse Interessensmotive zu befestigen, was aber im Falle ziellosen Herumschweifens der Interessen unmöglich wäre. Entgegen dem wandelbaren Interesse wird unser Verfahren nur dann richtig sein, wenn wir dem Verlaufe ein gewisses Motiv unterstellen, dasjenige, welches schon in der Vorbereitung der Interessenvorgänge mitwirkte, ja dies Motiv stufenweise verstärken. Die übrigen auftretenden Motive machen wir dann diesem Hauptmotiv dienstbar. Infolge der Benutzung der von selbst gewahr gewordenen Nebenmotive ergibt sich die Biegsamkeit des Unterrichtes und seine Anpassung an die Außenumstände und die Individualität des Kindes; doch die Unterordnung der Nebenfaktoren unter das Hauptmotiv zeitigt die Einheit des Unterrichtes.

Eine solche Einrichtung des Unterrichtes ist nicht nur für die Gefühle des Kindes von ansehnlicher Tragweite, sondern leistet auch beträchtlichen Beistand dem Gedeihen der synthetischen Rührigkeit des Geistes. Eine charakteristische Eigenheit der Unreife des kindlichen Geistes besteht im

abgesonderten Verlauf der Vorstellungsverbindungen. Verhilft der Unterricht dem kindlichen Geiste dazu, die Haupt- und Nebenvorgänge zu einem einheitlichen Ganzen zu verknüpfen und einen geordneten Gedankengang hervorzubringen, so hat er schon die Kraft der analytisch-synthetischen Regsamkeit des Geistes und das Niveau seiner Denkfähigkeit gehoben. Indem aber die Geistesfunktionen denselben natürlichen und Gefühlsgründen entspringen, gleich wie die naturgemäßen Handlungen des Kindes: haben wir den Zusammenhang zwischen den Motiven letzterer und den Motiven des Unterrichtes und damit zugleich die Steigerung der Ordnung und des Selbstbewußtseins seiner Willensfunktionen erlangt.

Aus dieser Darlegung folgt weiter, daß die Lehre Herbarts wonach der Unterricht die mannigfachen Richtungen der Interessen (die empirischen, theoretischen, ästhetischen, sympathetischen, gesellschaftlichen und religiösen) gleich bilde, in obigem Sinne zu modifizieren sei. Die Herbartsche Lehre, die gleichförmige Bildung der Interessenvorgänge bei jedem Anlasse, besitzt gemeinhin nur einen theoretischen Wert, ihre dogmatische Anwendung entspricht nicht eben den Interessen der praktischen Willensbildung.

Ein allgemeiner und großer Fehler des Unterrichtes ist, daß er solche Geistesbetätigungen mit Gewalt dem Kinde aufbürdet, welche nicht aus den Motiven des Interesses des Kindes ausgehen, ja mit dem Interesse des Kindes sogar nichts gemein haben. Das ereignet sich immer dort, wofern wir den theoretischen Zweck des Unterrichtes und die wissenschaftlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund stellen. Dies erzeugt dann die trockenen, faden Vorträge. Die vermögen im Kinde weder die Außentätigkeit noch die Innenbewegung anzuregen, weshalb sie auf die stetigen Geistesfunktionen, sowie den selbstbetätigenden Willen des Kindes gar nicht einwirken.

Ein solcher Unterricht gestaltet die Dinge, zu welchen das Kind im Wege äußerer Wahrnehmungen naturgemäß gelangt, zu Gegenständen einer rein phantasierenden und logisch abstrahierten Funktion. Das ist der häufigste Auswuchs des Unterrichtes zwischen den vier Schulwänden. Ein im Dienste wissenschaftlicher Systeme stehender abstrakter Unterricht hat auch das zueigen, daß er sich über die Aktivität des Kindes hinwegsetzt, diese in seinen Kreis nicht mit heranzieht und zur Erholung von Zwecken nicht ausbeutet. Auch noch das haftet ihm an, daß er die vielseitigen Gefühls motive des Interesses unberücksichtigt läßt. Die unwillkürlich ersprießenden ästhetischen, egoistischen und eigennützigen Gefühle mag er eher als für den Gang des Unterrichtes und die Disziplin behelligende Störungen denn als wohl nutzbar zu machende Nebenumstände ansehen.

Dessen unbeirrt müssen wir unser Augenmerk darauf richten, daß die Gefühls- und Tätigkeitsmotive des Interesses nur in einem solchen Maße wirken sollen, als sie das Entstehen der rein objektiven Anschauungen nicht etwa beeinträchtigen, vielmehr fördern sollen. Das Kind ist bald geeignet dazu, sein Interesse in subjektive Formen umschlagen zu lassen. Wir dürfen die erwähnten Erfahrungen auch nicht unbeachtet lassen.

Mit diesen Erörterungen haben wir das Verhältnis der Interessenmotive zum Unterricht noch nicht vollends dargetan. Wir haben noch nicht das Grundprinzip festgelegt, welches uns den Weg zur Lösung dieser Frage weist.

Wie wir es im Kapitel über die Motive (die Motive im allgemeinen) darlegten, folgen die Motive des Interesses nach ihrer Kraft und Nachhaltigkeit in nachstehender Reihenfolge hintereinander:

Subjektive	{	I. Die Betätigung des Kindes,
Motive		II. Die Gefühle.
Objektive	{	III. Die Wahrnehmungen,
Motive		IV. Der Vorstellungsinhalt.

Aus dieser Reihenfolge ersehen wir, daß im unwillkürlichen, naturgemäßen Interesse des Kindes die subjektiven Motive vorherrschen, aber die objektiven Motive nur schwächlich entscheiden. Nun wirft sich die Frage auf, ob wir im Unterricht nach demselben Werte die Motive anwenden sollen.

Der Unterricht ist die Einwirkung des Erwachsenen aufs Kind im Interesse solcher Ziele, die den Erwachsenen näher als den Kindern stehen. Daraus dürfen wir aber nicht folgern, daß wir das Erwecken der Interesse nach denjenigen des Erwachsenen bewerkstelligen. Ja, indem die Geisteshergänge tatsächlich im Kinde von statten gehen und das Resultat nichts anderes als eine kleiner gestaltete Entfaltung ist, die in den Geistesfunktionen des Kindes sich abspielt, bestimmen wir deshalb das Verfahren gemäß den Motiven des Interesses des Kindes. Hingegen im Kinde rufen anderseitige Motive die Interessen als in dem Erwachsenen hervor. Im letzteren sind die logischen Geistesfunktionen entwickelter, die Kenntnisse geordneter, der Gedankengang akstrakter; sein Interesse wird von logischen Verbindungen geleitet. Das Kind richtet sich nach Außenwirkungen und Gefühlen; die Aktivität des Kindes ist um vieles lebhafter als die des Erwachsenen. In seinem Interesse also kommt den subjektiven Anregungsursachen mehr Bedeutung als in dem des Erwachsenen zu. Dessen ungeachtet können wir im Unterricht den Vorrang dennoch nicht den subjektiven Beweggründen vor den objektiven Motiven geben. Der Grund davon ist der folgende:

Der Unterricht ist an und für sich ein künstliches Einwirken. Demnach ist in den künstlichen Vorgängen, die der Unterricht hervorbringt,

tatsächlich keine solche Ordnung der Motive, wie in den willkürlich zustande gekommenen Vorgängen. Der Zweck des Unterrichtes ist weiter stets die Entstehung rein objektiver Anschauungen. Demzufolge kommt im Unterricht jenen Motiven eine weitaus maßgeblichere Rolle zu, die zur Hervorbringung rein objektiver Anschauungen geeignet sind. Erwägen wir den Wert der Motive des Interesses nicht aus kinderpsychologischen, sondern didaktischen Standpunkten, erhalten wir nachstehende Reihenfolge:

Objektive	{	I. Wahrnehmungen,
Motive	{	II. Vorstellungsinhalt,
Subjektive	{	III. Tätigkeit,
Motive	{	IV. Gefühle.

Demgemäß möchten wir unseren Grundsatz so ableiten: im Unterricht bieten zum Entfachen und Befestigen der Interessen die Außenwahrnehmungen und vom Kinde gemachten Erfahrungen die Leitmotive; die subjektiven Motive, namentlich die Betätigung und die Gefühle, sollen zum Beleben und Bestärken der objektiven Interessen-Vorgänge angewandt werden.

Diese Definition entspricht einerseits den kinderpsychologischen Erfordernissen, andererseits der praktischen Ausführung des Massenunterrichts.

Auf Grund dieses Prinzips können wir die Hauptverfahren des Unterrichtes folgendermaßen zergliedern:

1. Betrachten wir es als Hauptregel, daß in unserem Lehrverfahren Bewegung und Handlung seien. Deshalb sollen wir bei Veranschaulichungen räumliche Zusammenhänge der Wahrnehmungen nur dann anwenden, wenn sie gewissen Verhältnissen, Eigenschaften, z. B. ihrer ästhetischen Wirkung zufolge geeignet sind Gefühle zu erwecken. Sonst umgestalten wir die räumlichen Zusammenhänge zu zeitlichen Zusammenhängen. Die Gegenstände sollen wir nicht als abgesonderte, untätige Wesen der Natur vorstellen, sondern so, wie sie auf andere Dinge wirken. Die Werkzeuge der Landwirtschaft, Fischerei und der Gewerbe sollen wir in ihrer Wirksamkeit, den Stoff des Handels als Dinge des tatsächlichen Verkehrs veranschaulichen.

2. Pflanzen wir in den Unterricht die Handlungen der Kinder ein. Das Kind sei äußerlich immer tätig, sobald sich nur eine Gelegenheit darbietet. Vordem erwähnten wir, die Sachen und Instrumente seien jeweils in Bewegungen und Wechselwirkungen vorzuzeigen. Das aber ist nicht genügend. Nicht allein der Lehrer betätige sich, vielmehr auch das Kind, denn das Kind ist es ja, das handeln lernen soll und nicht der Lehrer. In der Betätigung des Lehrers spiegle sich bloß die Natur des Beispiels ab.

Wo aber das Zuwegebringen einer Außentätigkeit der Umstände oder der Natur des Unterrichtes wegen nicht möglich wäre, soll der Unterricht die Phantasie des Kindes zur Tätigkeit anregen.

3. Im Unterricht ist die äußere Wahrnehmung von Belang. Deshalb sollen wir bei der Einleitung des Unterrichtes, der Analyse des sogenannten apperzipierenden Gedankenkreises nicht zu lange verweilen. Aus dem Vorstellungsinhalt sollen wir nur so viele Verbindungsverbindungen in Funktion versetzen, wie viel es notwendig sind, damit das Interesse seine Richtung erhalte. Diese Vorbereitung dient eigentlich nur dazu, daß das Kind den zu lehrenden Stoff zum Gegenstande seines eigenen Willens, das Ziel des Unterrichtes zum Ziele seines Willens mache.

Eine Regel der äußerlichen Versinnlichung ist noch: erhielt das Interesse klar und kraftvoll seine Richtung, dann lassen wir den Verlauf der Anschauungen und Beobachtungen womöglich frei abschließen. Nicht zu sehr sollen die Kinder regiert werden. Mit unserem Einschreiten schwebe uns lediglich die Absicht vor, die Anschauungen von der ursprünglichen Richtung des objektiven Interesses nicht gänzlich abweichen zu lassen. Die Ausgestaltung der abstrakten logischen Verknüpfungen behalten wir der Zusammenfassung vor.

4. Plagen wir nicht das Kind mit der Versinnlichung völlig bekannter Dinge. Doch lassen wir aus denen alles neue herausuchen, und bestimmen wir deutlich und sicher das Verhältnis der neuen Eigenschaft zu den anderen und dem Ganzen.

5. In den naturgemäß eingesetzten Interessenvorgängen treten die Gefühlsmotive auch willkürlich auf. Des Lehrers Aufgabe sei es, die Entstehung dieser Gefühlsmotive in seinem Verfahren nicht zu behindern. Er soll ihr Erscheinen baldigst bemerken und ihr Gedeihen fördern, da ein jedes solcher Gefühlsmotive geeignet ist, den Ablauf des Interesses ein Weilchen und durch ein Moment zu nähren. Doch nutze und beute er auch diese Gefühlsmotive zur Herbeiführung von objektiven Anschauungen aus.

Es sei zu bemerken, daß Gefühlsmotive nur inmitten eines unmittelbaren und freien Verkehrs mit der äußerlichen Natur und Gesellschaft echt und wirksam zu stande kommen. Darum beruhe unser Unterricht womöglichst auf dem unmittelbaren Verkehr mit der freien Natur und den Menschen, sowie auch den dazu angemessenen Lebenserscheinungen der menschlichen Gesellschaft. Der Verkehr in bloßen Vorstellungen mit Dingen und Menschen bringt weniger Nutzen als der unmittelbare. Wenn wir aber äußerer Umstände halber

auf einen begrifflichen Verkehr angewiesen sind, soll der Verlauf der letzteren den unmittelbaren Verkehr aufs angelegentlichste ersetzen; vornehmlich seien wir bestrebt, in dem Phantasieverlauf des Kindes solche Momente herzuleiten, welche besondere Eignung haben, gewisse Gefühle zuwege zu bringen. In diesen künstlichen Gefühlsbestimmungen weicht und weiche der künstliche Verlauf vom natürlichen ab. Mithin ist in dieser Beziehung das Verhältniß des Unterrichtes und der Natur dasselbe, wie zwischen der Kunst und Natur. Lediglich die Ableitung von Stimmungen befugt den Unterricht künstliche Vorgänge zuwege zu bringen.

V. Kapitel.

Die Individualität des Kindes und das Interesse.

Das individuelle Interesse.

Das Suchen nach einer Individualität im Interesse, führt zu zweierlei Forschungen; der einen ist es um die Ursache des individuellen Interesses zu tun, die andere will die Typen des Interesses bereitlegen. Im I. Punkte dieses Abschnittes werden wir uns mit der Erklärung der Ursachen, im II. mit der der Typen beschäftigen, und im III. Teil wird vom Unterschied des Interesses zwischen Knaben und Mädchen die Rede sein.

1. Wie in den Naturwissenschaften, ebenso ist es auch in der Psychologie nicht richtig, die Ursache der Erscheinungen auf der Grundlage einer einseitigen Theorie zu behandeln. Es wäre daher nicht am Platze, die Ursache der Erscheinungen des Interesses ausschließlich nach dem Prinzip des Nativismus oder des Empirismus zu erörtern; also falsch wäre es zu behaupten, daß das Kind die Ursache seiner gesamten Eigenschaften des Interesses zur Welt bringt, oder die Entstehung des individuellen Interesses auf eine solche Grundlage aufbauen zu wollen, wo diese lauter Außenwirkungen zustande bringen. Die Frage, ob die individuellen Erscheinungen des Interesses aus den Kindern angeborenen Neigungen oder der Wirkung der Außenreize oder der Einanderwirkung dieser beiden Faktoren entspringen, sind die induktiven Forschungen berufen zu beantworten.

A) Die Untersuchungen beweisen, daß die den Kindern angeborenen Neigungen eine wesentliche Rolle spielen in der Entwicklung des individuellen Interesses. Zu dieser Anschauung führt uns eine Analyse der Motive des individuellen Interesses.

Wir können im allgemeinen sagen, daß alle Motive des Interesses

aus den Uranlagen des Kindes ausgehen, was das beweist, daß die Motive nach ihrer Beschaffenheit in jedem Kinde anwesend sind. Der Unterschied nach Individuen besteht in Quantitätsproportionen der Motive und dem verschiedenen Gleichgewicht der Kräfte. Dasselbe Ding zeigt in zwei verschiedenen Individuen ein Interesse verschiedenen Grades und verschiedener Richtung. Tatsache ist, daß das Ding in beiden Individuen dieselben Motive, wenn auch in verschiedenem Maße, bewegt. Ich erfuhr dies bei Erforschung der Unterschiede zwischen den Knaben und den Mädchen.

Das Interesse der Knaben und Mädchen äußerte sich in verschiedenem Maße gegenüber den Schmetterlingen. Die Knaben bekundeten ein lebhaftes Interesse für Schmetterlinge, was sich in leidenschaftlichem Jagen und Sammeln derer äußerte. Demgegenüber war das Interesse der Mädchen für Schmetterlinge flau, niemals haben sie sie verfolgt. Hingegen haben die Schmetterlinge in den Mädchen all die Interessensmotive zum Leben entfacht, die auch in den Knaben funktionierten, die Bewegungen der flatternden Schmetterlinge wirkten auch auf die Mädchen, was daraus erhellt, daß sie von den Mädchen wahrgenommen und mit Aufmerksamkeit verfolgt wurden (Wahrnehmungsmotiv). Auch ästhetische Gefühle haben die Schmetterlinge im selben Maße in den Mädchen wie den Knaben erweckt, was daraus zu ersehen war, das ein oder das andere Mädchen angesichts eines Schmetterlings aufschrie: „Was für ein schöner Schmetterling!“ Die Erwerbsbegier war auch bei den Mädchen so lebhaft wie bei den Knaben. Zwei Mädchen auf einmal riefen so aus: „Wie gut wärs sie zu fangen!“ „Wenn ich ein Schmetterlingnetz hätte, möchte ich sie fangen!“ Waren also die genannten Motive des Interesses der Knaben und Mädchen in gleichem Maße zugegen, so kann die Ursache des Unterschiedes der Stufe und Qualität des zweifachen Interesses in nicht anderem als der Aktivität sein, welche in den Knaben um vieles entwickelter als in den Mädchen gewesen ist. Die Aktivität aber ist eine solche Anlage, welche unmittelbar nach der Geburt sich ankündigt. Dieses Beispiel beweist unzweifelhaft, daß die den Kindern angeborenen Neigungen auf die Stärke und Qualität ihres individuellen Interesses Einfluß üben.

B.) In der nativistischen Theorie ist diejenige Auffassung noch am verbreitetsten, wonach der erworbene Vorstellungsinhalt des Kindes individuelle Differenzierungen hervorbringt. Der Grund davon ist wahrscheinlich der, daß die natürliche Wirkung der Umgebung oder die infolge von Erziehung und Unterricht ersproßten Vorstellungsinhalte auf die Individualität eher ins Auge springen als die Wirkung verborgener individueller Neigungen. Es ist auch unzweifelhaft, daß der Vor-

stellungsinhalt individuelle Differenzierungen zustande bringt, und zwar seinem zweifachen Verhältnisse: der substantiellen Qualität und formellen Reife des Gehalts, oder der sogenannten Intelligenz zufolge. In vielen Fällen gewährte ich die Wirkung beider auf den individuellen Charakter des Interesses. Ein zehnjähriger, seinem Alter angemessener, höchst intelligenter Knabe nimmt in der Schmiede ein Werkzeug in die Hand. Bei der Besichtigung liest er die Marke der Fabrikation, worauf er die Bemerkung macht: „Kein ungarisches Fabrikat!“ Der Knabe war ein Kind stark magyarisch empfindender Eltern. Ein anderer 12 Jahre alter Knabe hatte, als es zur Rede kam, ob ein Werkzeug ein ungarisches Fabrikat sei oder nicht, seine Ansicht so geäußert: „Ich kaufe das, was billiger ist.“ Der Knabe war das Kind eines Kaufmanns. In beiden Interessen offenbarte sich der Einfluß der Umgebung, insonderheit der Eltern. Dieses Exempel illustriert die Wirkung der Qualität der gewonnenen Vorstellungen auf die individuelle Richtung des Interesses.

Der andere Fall zeigt die Wirkung der erworbenen Intelligenz auf das Interesse. Diesen Fall behandelten wir schon im Kapitel über das ästhetische Interesse. Als ich die Knaben auf einen Berg hinaufführte und auf die uns gegenüberliegende Aussicht hinwies, interessierten sich die Kinder, wie ich es oben beschrieben habe, nur für einige Teile, doch die Schönheit der ganzen Gegend vermochte auf sie nicht zu wirken. Dasselbe erfuhr ich an den Mädchen. Sowohl die Mädchen als Knaben waren vermöge ihrer Erziehung von einer unter dem Durchschnitt stehenden Intelligenz. Im Gegensatz dazu hat ein vermöge seiner Erziehung höchst intelligentes 11jähriges Mädchen auf einem ähnlichen Orte Papier und Blei von mir verlangt, um die „schöne Gegend“ abzuzeichnen. Dies ästhetische Interesse des Kindes erfolgte aus einer gereiften synthetischen Betätigung seines Geistes.

Die Tatsache, daß die Qualität und logische Reife der Intelligenz das Interesse zu verändern vermögen, erhärtet übrigens auch der Entwicklungsgang des Interesses. Das subjektive Interesse für Dinge gedeiht aus dem Interesse für pure Wahrnehmungen, aus der subjektiven Auffassung der Dinge entwickelt sich das reale Interesse, daraus wieder das stete Interesse, bis schließlich das von logischen Gesichtspunkten geleitete entgegenreift; mit einem Worte, das stufenartige Vorschreiten des Interesses ist aufs engste verknüpft mit der Entfaltung der Intelligenz. Dies wird auch dadurch beglaubigt, daß das Interesse von Ungebildeten die Entwicklung nicht ganz bis zum Ende mitmacht, sondern auf der vierten Stufe stehen bleibt, oder ständig im Rahmen der Konkretheiten sich fortbewegt.

C.) Demnach haben wir den Einfluß der uns individuell angeborenen Anlagen einzeln abgesondert, sowie den der Außeneinwirkungen auf das individuelle Interesse festgelegt. Aus diesem logischen Gang der Beweisführung können wir auf die Wahrheit der sogenannten genetischen Theorie folgern, wonach die Ausgestaltung des individuellen Interesses aus den ursprünglich individuellen Neigungen und der gegenseitigen Aufeinanderwirkung der von außen kommenden Eindrücken resultiert. Die Außeneindrücke sind ihrer Natur nach auf zweierlei Art zu unterscheiden, da sie nicht gleichmäßig wirken. Die zwei Kreise der Eindrücke bilden die natürliche und gesellschaftliche Umgebung. Dies vor Augen habend, können wir obigen Satz auch so ausdrücken: die individuellen Interessen ersprießen aus der Aufeinanderwirkung der individuellen Neigungen und der natürlichen und gesellschaftlichen Faktoren. Dieses gegenseitige Verhältnis können wir auch ausführlicher erklären.

Auf das Kind dringen vom Anfang seiner Entwicklung an unzählige Arten von Reizen ein, welche Tätigkeiten auslösen. Jedoch die Wirkung der Reize ist nicht allgemein. Die mannigfachen Reize regen verschiedene innere Kräfte, sowie den biologischen Hang zur Betätigung an. Den Uranlagen wohnt also schon vom Beginne die Fähigkeit inne, die ihnen angemessenen Reize auszuwählen. Unter den zwei Arten der Umgebung verursachen einzelne Gegenstände der natürlichen Umgebung als zu überwindende Hindernisse eine Betätigung, die gesellschaftliche Umgebung dagegen regt suggestiv zur Nachahmung an. Jedoch in beiden Faktoren wählt das Kind nach individueller Neigung. Nicht gegen jedes Hindernis ist es empfindlich, und nicht alle Handlungen seiner Umgebung ahmt es nach. Der Grund davon ist, daß die Uranlagen des Kindes individuell sind, worauf wir auch aus den Eigenheiten ihrer physiologischen Ausbildung folgern können. Infolge dieses ursprünglichen individuellen Gleichgewichts der Neigungen lösen die gleichkräftigen Reize verschiedengradige Betätigungen aus, und zwar löst ein Reiz eine um so stärkere Tätigkeit aus, eine je mehr disponierte Neigung er berührt.

Die gesteigerte Tätigkeit jedoch ist rückwirkend auf die Entwicklung der Neigung, sie stählt sie; und wieder die gestärkte Neigung wird für Reize immer mehr empfindlicher. Gleichzeitig gewinnen die Uranlagen infolge der Wirkung der Außenreize, sowie der naturgemäßen und gesellschaftlichen Umgebung immer mehr an Gestalt, und zwar dies um so schneller und reichlicher, je tätiger die Uranlage ist. Daraus ergibt sich, daß derartige — ursprünglich latente — Neigungen nur um so eher auf den Schauplatz des Selbstbewußtseins hervordrängen.

Diese zum Bewußtsein sich durcharbeitenden Neigungen offenbaren

sich anfangs in den Spielen des Kindes, ja noch bestimmter in seinen realen Betätigungen.

Natürlich diejenigen Reize, welche die Umtriebe des Kindes stärker beeinflussen, werden Gegenstände des Interesses des Kindes. So gestalten sich das enge Verhältnis der ursprünglichen individuellen Anlagen und Außenreize zum Jungbrunnen des stufenweise heranreifenden individuellen Interesse des Kindes. Diese Entwicklung können wir freilich nur soweit auf ihrem Wege verfolgen, als wir Gelegenheit haben die Entfaltung des Kindes unablässig mit Aufmerksamkeit zu begleiten.

Zur Beleuchtung des Gesagten diene das Exempel der Interessengedeihung meines Neffen, den ich von Geburt an Gelegenheit hatte zu beobachten, und bei dem im zehnten Jahre nebst anderem ein stetes Interesse für die Jagd sich zeigte. In der nachstehenden Schilderung werde ich die die Entwicklung des Interesses verursachenden Faktoren soweit wie möglich andeuten.

Die Grundanlage, die in dem Knaben vom ersten Monate seiner Geburt an besonders auffiel, war die Aktivität. Die energische Regsamkeit der Muskeln war verbunden mit entsprechenden physiologischen Umständen, der Gesundheit und Kräftigkeit des leiblichen Organismus, mit der Ausbildung des Muskelgewebes und der intakten Bildung und Funktion der Sinnesorgane, welche körperlichen Eigenheiten er vom Vater und der Mutter gleichermaßen geerbt hat. Wegen des kräftigen Bildungsgewebes der Muskeln und des ganzen Organismus meldete sich früh im Knaben die Bewegungslust; durchaus liebte er großzügige Bewegungen. Laufen, Springen und Klettern waren die häufigsten Bewegungen; er interessierte sich für solche Sachen, welche ihn zur Entfaltung großer Kraft anreizten, namentlich für Zäune, Bäume, Treppen und solche Möbel, auf denen er heraufklettern und herunterspringen konnte. Die mit stillen, ruhigen Verhalten zusammengehenden Handbeschäftigungen, Spiele haben ihn weniger interessiert. Manuelle Arbeiten, Hämmern, Häuserbauten traten nur flüchtig in seinem Leben als notwendige Tatbestände der allgemeinen Entwicklung auf. Die Grundneigung für energische Bewegungen haben im Kinde früh die Lust für Sport gezeitigt. In seinem achten Jahre liebte er sehr zu schwimmen, kutschieren und reiten; mit 11 Jahren zu radfahren. Diese Neigung war auch die natürliche Grundlage der Liebe fürs Waidwerk. Der Hang für größere und heftigere Bewegungen ging und gedieh zusammen mit dem Bestreben, Hindernisse zu überwinden. Er ruhte nicht, bis er auf die Spitze eines Zaunes hinaufkletterte, auf dem Gitter der Veranda zuende ritt, den Baum erstieg, die Feldblumen erwarb.

Außerdem machte sich im Knaben sehr früh, schon im dritten Jahre

eine andere Grundneigung bemerkbar, welche gleichfalls ein Bestandteil der Entfaltung des Interesses fürs Waidwerk war: die Begierde nach Besitzerwerb, das aber nicht der Begier des Eigentumbehaltens gleicht. Letzterer Hang bekundete sich spärlicher im Kinde. Die Besitzerwerbiger entäußerte sich in der Sammelleidenschaft. Alle Dinge sammelte er, die er dazu geeignet hielt: mit 3—4 Jahren Kieselsteine, mit 5—7 Jahren Vogelfedern, elektrische-Fahrkarten, Blumen, von 9—10 Jahren Postmarken. Ebenso betrieb er im Alter von 8—9 Jahren leidenschaftlich den Schmetterlingsfang, wo bereits die Liebe zu lebhaften Bewegungen und die Neigung für den Kampf und das Sammeln von Dingen mitsammen sich äußerten.

Zu den Naturanlagen kamen noch gewisse Einflüsse der natürlichen und gesellschaftlichen Umgebung hinzu. Das Kind hatte von Beginn an die eine Hälfte des Jahres in der Hauptstadt, die andere Hälfte aber in einem kleinen Marktflecken verbracht. Die ländliche Umgebung bot ihm genügsam solche Außenfaktoren, die ihn zum Besiegen von Hindernissen und zur Übung der Kraft reizten. Er gelangte zu Bäumen, Zäunen, Schranken, Treppen, Leitern, Boden und Kobendach u. s. w. Weiter zum Wohnhaus, Garten und Umgebung, dann auch zu durch die Natur dargebotenen Eindrücken, die er kraft seiner gesunden Sinnesorgane und vermöge des intakten Geistes reichlich empfangen und aufbearbeitet hat in seinen Handlungen; Garten- und Feldpflanzen, Garten- und Waldbäume, zahme und wilde Tiere haben ihn umgeben; Garten, Feld und Wald waren das Element seines Lebens und Webens. Insbesondere zog es ihn zum Walde hin, welcher unmittelbar beim Wohnhaus begann; darin fand er mehr Abwechslung, ins Auge fallendes und auch mehr Mysteriösität als im Garten und am Felde. Demgemäß interessierten ihn mehr die wilden als die Haustierte, die wilden Feld- und Waldblumen mehr als die kultivierten Garten- und Feldblumen, die wilden Tiere: Hirsch, Reh, Auerhahn, die Wildvögel: Amsel, Turtel-, wilde Taube, Habicht, Kiebitz nahmen seine Phantasie mehr als die Haustierte in Anspruch; die Aneignung von Feld- und Waldblumen boten ihm mehr Gelegenheit zu plötzlicher Kraftentfaltung und Hindernisbekämpfung, als der Garten. Jene waren ihm auch ihrer Seltenheit und Neuheit zufolge interessanter. Die Weizen- und Korntafeln interessierten ihn weniger, aber um eine Mohn- oder Kornblume stürzte er sich in die Getreidesaaten, um mit nicht geringer Mühe seine Lieblingsblumen an sich zu bringen.

Die geschilderten inneren Neigungen, wie auch die äußeren und natürlichen Wirkungen bereiteten den Boden auf natürliche Weise dazu vor, daß im Kinde irgend eine größer angelegte, in der freien Natur zu betreibende Handlungsmodalität heranreife. Daß diese Neigung in der

Jagd eine konkrete Form gewann, dies ist dem gesellschaftlichen Einfluß zu danken.

Die gesellschaftliche Umgebung leitete mittels ihrer Beispiele und der künstlichen instinktiven Wirkung schon zeitlich das Tun des Kindes. Voran wirkte das Beispiel des Vaters, der in seinen freien Stunden dem Waidwerk sich gerne hingibt. Außer dem Vater haben das Kind noch zwei Jünglinge beeinflusst, die passionierte Jäger waren und als das Kind 5—6 Jahre alt war, öfters in dessen Familie verkehrten und vor dem Kinde auch im Garten jagten. Die Wirkung des Beispiels zeigte sich früh in den Spielen des Kindes. Schon mit fünf Jahren machte er sich aus einem Stab und Leinen eine Flinte und saß dann stundenlang im Gebüsch auf Amseln lauernd. Diese spielgemäße Selbsttätigkeit der Phantasie wirkte zurück auf die Lebhaftigkeit des Interesses für die Jagd. Es steigerten noch die Wirkung die verschiedenen Jagdinstrumente und Flinten, die er von guten Bekannten geschenkt bekam und die stufenweise der wahren Flinte und den Jagdgewehren ähnelten. Daraus erfolgte, daß auch die spielmäßige Selbstbetätigung der Jagd stufenweise näher rückte. Im Alter von 8—9 Jahren war die Gummischleuder sein liebstes (doch verbotenes) Spielzeug. Die aus der Benutzung dieser Spielwerkzeuge ausgehende Selbstbetätigung entfaltete im Selbstbewußtsein des Kindes immer mehr die entsprechende Vorstellung und das Interesse. Doch unter den Spielsachen war eine Windbüchse auf ihn von größter Wirkung, die er im 9. Jahre bekam. Die konnte man schon mit einer Schrotkugel füllen, die auf 20—25 Schritte anschoß. Von da anfangen übte der Knabe eine förmliche Jagd und in der Auswahl der Jagdgegenstände war er nicht wählerisch. Es gerieten in Gefahr Sperlinge, Amseln, doch hatten die Hühner und Tauben auch keine Ruhe mehr, selbst die Ferkel schonte er nicht, ja ich sah, daß er sogar mit Bauernkindern wahre Jagd spielte, sie herumtrieb im Garten, auf der Straße, zwischen den Sträuchern, wo er auf seine Kameraden mit der Windbüchse losging. Dies Spiel wurde ihm natürlich untersagt. Ihm ist damals noch nicht der Gegenstand der Jagd, vielmehr der Umtrieb selbst die Hauptsache gewesen, der halb Spiel, halb ernst war. In seinem 9. Jahre, im Herbst, geschah es, daß der Vater den Knaben auf einen kleinen Jagdausflug mitgenommen; er bekam einen Flobert in die Hand, den er mit strenger Vorsicht handhaben mußte. Am ersten Schuß traf der Knabe ein Wasserhuhn am Kopfe, das der Vater verfehlte. Letzterer stellte dann mit einem ordentlichen Jagdgewehr eine Probe an, und der Knabe ließ beim ersten Anlasse mutig die Flinte los und traf einen aus dem Versteck heraustrollenden Hasen. Seither hat der Knabe neben seinem Vater viel gejagt und während des Jagens große Kaltblütigkeit

zur Schau getragen. Bemerkenswert ist auch, daß der Knabe seit der ersten Jagd die Jagdspiele aufgegeben hat; auch sonst spielte er noch verschiedenes, doch Jagd nicht mehr, höchstens sein geliebtes Markoverspiel. Charakteristisch ist auch für das Kindesalter, daß während des Winters, wo das Kind nicht jagen konnte, dafür auch das Interesse ansehnlich abnahm, und die Urneigung des Kindes in anderer Richtung, wie in Lustbarkeiten des Schulturnens und Markensammelns sich entäußerte. Die Uranlagen gewinnen unter dem Einflusse der Umgebung konkreten Gehalt und Richtung. Eben deshalb haben die konkreten Passionen des Kindes im Jünglingsalter unter dem unmittelbaren Einflusse der großen Gesellschaft einen bedeutenden Wandel durchgemacht.

Hinwieder kennzeichnet die Entwicklung des kindlichen Interesses, daß auch trotz künstlicher Einwirkung der Umgebung nur selten und schwer im Kinde eine mit der Grundneigung nicht vereinbare Lust zum Ausbruch kommt. Der genannte Knabe erhielt im 8. Jahre eine ganze Tischlereinrichtung, mit 9 Jahren die zur Laubsägearbeit nötigen Sachen, doch keines reizte seine Tätigkeit. Es fehlte auch die gehörige Unterweisung dazu. Bald mußten Hobelbank und Laubsäge auf den Boden.

Von verschiedenen Interessentypen kann gemeinhin erst im reiferen Kindesalter gesprochen werden; weil das individuelle Interesse aus einer im Entwicklungsablauf stufenweise entstehenden Differenzierung resultiert. Zu bemerken ist, daß wir unter Differenzierung nicht die Erscheinung verstehen, wonach sich im Kinde ein für mancherlei äußerliche Dinge länger oder kürzer währendes gewöhnlich stärkeres Interesse kundgibt. Der konkrete Inhalt des für einzelne Außendinge und Beschäftigungen sich kundgebenden Interesses widerspiegelt den natürlichen oder künstlichen Einfluß der Umgebung. Diese Interessen verändern sich nach der Umgebung, zuweilen vergehen sie vollends. Das Suchen nach Typen des Interesses stößt neben manchen entwicklungskundlichen Ursachen, schon auch deshalb auf Schwierigkeiten, weil die Umgebung unzählige etwaige Wandlungen aufkommen läßt, und die Bestimmung der Typen nach Gegenständen würde nur zu künstlichen Gruppierungen von Außendingen und Beschäftigungen führen, denen an und für sich kein psychologischer Wert innewohnt. Die Feststellung der Typen gelangt nur auf Grund von Motiven des Interesses zu psychologisch annehmbaren und wertvollen Ergebnissen. Also als wir die individuellen Interessentypen als Resultate einer im Verlaufe der Entwicklung auftretenden Differenzierung hinstellten, da haben wir darunter die Abgesondertheit der Motive schlechthin verstanden. Die Abgesondert-

heit der Motive ist aber im Säuglings- und Kleinkindalter kaum wahrzunehmen.

Im Säuglingsalter (von 0—1 Jahre) ist das Interesse nichts anderes, als eine aus regen Außeneindrücken hervorgehende lebhaft Gefühlsrückwirkung. In dem eingesetzten Hergang war nur ein kurzer und dunkler Verlauf der Vorstellungsverbindungen zu gewahren. Diese Interessen zeigten keine Zergliederung; sie sind nach allgemeinen Schemen abgelaufen. Darin tauchten nur insoweit Unterschiede auf, als sie vermittels verschiedener Sinnesorgane zustande kommen. Sonst bewegen sich die Interessenvorgänge im Rahmen der impulsiven Ausdrucks-, Reflex- und Instinktbewegungen. Indem aber diese Bewegungen in diesem Alter noch kein individuelles Charakteristikum aufweisen, so kann auch von Typen des Interesses nicht die Rede sein.

Im Kindchenalter (von 1—7 Jahren) kann man noch immer nicht eine Differenzierung von individuellen Interessentypen erblicken. Das hat zwei Gründe. Einmal, weil in dieses Alter das erste Flügge werden der realen und formalen Triebe, wie der egoistischen, sozialen, ästhetischen, religiösen Instinkte, sodann das der Vorstellungsverknüpfungen und der logischen Funktionen fällt. Diese Triebe äußern sich anfangs in Betätigungen allgemeinen Charakters. In solchen Funktionen durchschimmern zeitweise die individuellen Anlagen, jedoch eine ständige Form nehmen sie nicht an. Daß in instinktiven Handlungen die individuellen Typen noch nicht ausgestaltet sind, das kann auch biologisch leicht erklärt werden. Das Hauptziel der Aktivität des Kindes ist dann noch die als Grundmotive dienenden Triebformen der Handlungen zu üben, sie mit Gehalt zu versehen, bewußt zu machen und im Gleichgewicht der Seelenfunktionen eine gewisse Position zu erlangen. Die individuellen Kräfte beginnen erst dann den Triebfedern zuwider sich durchzusetzen, wenn sie bis zu einem bestimmten Maße mit Gehalt gefüllt werden. Diese Anschauung wird durch die allgemeine Erfahrung nicht geschmälert, daß die Grundtriebe der Kinder schon im Alter von 3—7 Jahren einen individuellen Inhalt innehaben. Das ist wohl wahr, doch birgt dieser Inhalt nur einen überaus kleinen Teil der individuellen Anlagen des kleinen Kindes. Dieser Inhalt stammt zum vorwiegenden Teil unmittelbar aus dem Einflusse der Umgebung. Der Triebgehalt des Kindes zeigt in diesem Alter nicht seine Individualität, vielmehr den Spiegel seiner Umgebung vor.

Daß in dem Kindchenalter die selbständigen individuellen Typen des Interesses noch nicht ausgestaltet sind, findet seinen anderen Grund darin, daß im Interesse des kleinen Kindes die Grundmotive, der Außenreiz und die Innentätigkeit zu einem allgemeinen Faktor noch ver-

schmolzen, richtiger, daß sie noch nicht von einander gesondert erscheinen. In diesen Grundmotiven eben zeigt sich aber keine Differenzierung. Daher stammt es, daß die Hauptbetätigungs-Richtungen des differenzierten Interesses: das Trachten nach objektiver Erkenntnis, die durch Zweckvorstellungen geleitete selbstbewußte Willenstätigkeit und die intuitive Beschäftigung mit der Innenwelt als selbständige Betätigungen im Kleinkindesalter nicht vorkommen; schlechtweg in unverständiger Form und mit unklarem Gehalt. Das Kind von vier Jahren nimmt Sand in die Hand und zerbröckelt ihn. Inzwischen macht es infolge äußerer Reize Außenbewegungen, und empfindet dabei die Weichheit und Lockerheit des Sandes; es sieht aber in diesen Wirkungen nicht die objektiven Eigenschaften des Sandes, sondern mit seiner Phantasie nur das Rieseln des Wassers, mithin die verschmelzen objektive und subjektive Tätigkeit zu einem Vorgang. Dessen unbeschadet entäußert sich in den Motiven des Interesses eines solchen Kindes eine Grundbestrebung, diejenige, wonach es seine angenehmen subjektiven physiologischen und psychischen Zustände aufrecht erhalte und zum Ausdruck bringe. Wenn gleich im Interesse des Kindchens die Grundmotive auch nicht von einander getrennt sind, besitzt sein Interesse dennoch eine Grundfarbe, eine hervortretende Seite, das ist die Subjektivität. In dem Interesse des kleinen Kindes bekundet sich also insofern eine seelische Individualität, daß eines mit größerer Kraft und anderem äußeren Gehalt die Subjektivität zum Ausdruck bringt als ein anderes. So erfahren wir z. B., daß zwischen den Motiven des Interesses der 4—5 jährigen Knaben und Mädchen ein Unterschied noch kaum ist; die Knaben und Mädchen spielen miteinander, ja dieselben Spiele sogar. Der Unterschied besteht schlechtweg darin, daß der Knabe das Geltendmachen seiner subjektiven Zustände mit größerer Willenskraft, als das Mädchen anstrebt.

Im eigentlichen Kindesalter (von 7—15 Jahren) hört die absolute Herrschaft der Triebformen stufenweise bereits auf, und die individuellen Kräfte drängen immer mehr vor. Die Fortentwicklung der individuellen Kräfte dauert 2—3 Jahre an, und im Alter mit 11—12 Jahren reift der Trieb der Individualität, wenn wir uns des Ausdruckes bedienen dürfen, bereits zu einer Macht heran. Die individuellen Kräfte des Kindes wollen auf jedem Gebiete durchgreifen, sowohl in der Innen- wie Außenwelt, der natürlichen und sozialen Umgebung. In seine Innenwelt möchte es nur das aufnehmen, was seinen eigenen individuellen Kräften entspricht, nach außenhin aber bestreben die individuellen Kräfte gewaltsam, auf eine Schranken nicht kennende Weise sich durchzusetzen. Die absolute Kraft kennzeichnet die erste Ausgestaltung der Individualität.

Das Gedeihen der individuellen Kräfte und die Entwicklung des

individuellen Interesses sind aufs innigste mit einander verquickt. Die beiden Faktoren wirken gegenseitig auf einander. Die individuelle Anmeldung des Interesses fördert den Ausbau des individuellen Selbstbewußtseins, die Funktionierung der individuellen Kräfte wieder ist die Grundbedingung im Entstehen der individuellen Interessentypen. Aus diesem Verhältnisse geht hervor, daß die Interessentypen zugleich allgemeine individuelle Grundtypen sind. Nunmehr können wir die Frage aufwerfen, welche im Kinde die Grundtypen des Interesses sind.

Auf dem Gebiete des Interesses offenbart sich die Individualität des Kindes in der Stärke, wodurch es das eine oder das andere der Grundmotive der Veranlassung gemäß zur Geltung bringen kann und will. Nach den Grundanlagen und erzielten Erfolgen entsteht eine gewisse ständige Anwendung und Rolle der Grundmotive. Auf dem Gebiete des Interesses also unterscheidet die Individualität eines Kindes sich dadurch von einem anderen, daß das eine Kind eines der Grundmotive, das zweite ein anderes der Motive mit mehr Energie wirken läßt. Indem wir aber im Kindesalter drei Gattungen der Grundmotive des Interesses, u. z. die subjektiven, objektiven und Aktivitätsmotive unterschieden, finden wir somit auch drei Typen des individuellen Interesses, namentlich:

- den subjektiven Typus,
- den objektiven Typus,
- den aktiven Typus.

Nach meinen Erfahrungen kann man beim Interesse des Kindes auf psychologischer Grundlage sonstige Typen nicht feststellen. Gemäß den Nebenmotiven des Interesses sind in diesem Alter ästhetische, sympathische, soziale, logische und andere Typen noch nicht zu unterscheiden. Es steht wohl fest, daß in den Interessenvorgängen des Kindes diese Teilfaktoren mit mehr oder weniger Abgesondertheit und deutlicher Zergliederung mitwirken. Jedoch ihr stetes Vorhandensein, einige Ausnahmen nicht gerechnet, ergibt sich eher aus dem Einflusse der gesellschaftlichen Umgebung und der Nachahmung als aus den ausgestalteten und befestigten individuellen Neigungen. Die Richtigkeit dieser Auffassung erhält dadurch Beglaubigung, daß diese Nebentypen der Interessen nach der Umgebung sich verändern, befestigen oder auch gänzlich sich aufheben.

Der objektive Typus wird zumeist durch die Häufigkeit rein objektiver Anschauungen und der passiven Aufmerksamkeit gekennzeichnet. Das Kind beobachtet die Ereignisse der Außenwelt manchmal höchst eingehend und fein. So nahm z. B. ein frühreifes fünf Jahre altes Kind wahr, daß eine auf einer Lade gemalte Tulpe kleiner erscheint, wenn es darauf von der Ferne schaut; ein neunjähriges Mädchen wieder beachtete über dem Feuer die Schwingungen der Luft.

Weiter ist charakteristisch für den objektiven Typus die Sicherheit der konkreten Urteile und Genauigkeiten der Gedächtnisdaten.

Den subjektiven Typus kennzeichnen die nach innen zielende Aufmerksamkeit, das häufige Befassen mit den eigenen körperlichen und seelischen Zuständen, die Subjektivität der Urteilssprüche, die willkürliche Verallgemeinerung, mit einem Worte, die Herrschaft der Gefühls-motive in den Vorgängen des Interesses.

Den aktiven Typus kennzeichnen die Regsamkeit und Häufigkeit einer Handlung, die Energie des Geltendmachens des eigenen Ich gegenüber der natürlichen und gesellschaftlichen Umgebung, bei manchem in schaffender, bei anderen in zerstörender Richtung; die Hitze der Gefühle den hervorbrechenden Hindernissen gegenüber.

Außer diesen reinen Typen kommen noch gemischte Typen vor. Vornehmlich ist es der aktive Typus, der sich mit den anderen zwei paart. Die gemischten Typen sind daher diese:

objektiv-passive,
subjektiv-aktive Typen.

Wahrscheinlich gehört der größte Teil der Kinder zu den gemischten Typen.

III. Indem im Kindesalter (von 7—15 Jahren) die Interessen in individueller Richtung gedeihen, ist es natürlich, daß zwischen dem Interesse der Knaben und Mädchen stufenweise Abweichungen bemerkbar sind. Insofern ich meine Beobachtungen unter ähnlichen Umständen sowohl an Knaben als Mädchen ausführte, erstreckte sich meine Aufmerksamkeit auch auf Verschiedenheiten. Ich fand folgende typische Abweichungen;

Im allgemeinen erfuhr ich eine höhergradige Subjektivität der Mädchen, die sich besonders darin offenbarte, daß neben den Erscheinungen der Außenwelt die der Innenwelt in größerem Maße die Mädchen beschäftigten als die Knaben. Die Mädchen plauderten viel unter einander, insbesondere die älteren; die 7—10 Jahre alten haben auch viel gesungen; des öfteren befaßten sie sich mit ihren Erinnerungen; erzählten ihre Erlebnisse. All dies taten sie auf dem Spaziergange, auch in der freien Natur, sobald neue und wechselvolle Eindrücke an ihre Seele herandrangen. Die Knaben dagegen beschäftigten sich unter ähnlichen Umständen nicht mit ihrer Innenwelt, falls ich sie nicht in dieser Richtung befragte. Die Knaben haben sich völlig den Wirkungen der Außenreize hingegen.

Charakteristisch war das auffällige Interesse der Mädchen für Pflanzen. Die Mädchen interessieren sich überhaupt mehr für Pflanzen

als die Knaben. Ihr Interesse wandte sich natürlich den farbigen Blumen zu. Gleichsam jegliche farbige Blume fesselte ihre Aufmerksamkeit, gleichviel ob die Blume groß oder klein war. Doch am besten gefiel ihnen die Mohnblume, die lebhaft blaue Wegwarte und das auffallende gelbe Wollkraut. Dieses Interesse bewog sie, die Blumen zu sammeln. Das Blumenpflücken hat manches Mädchen mit Leidenschaft betrieben. In einer solchen wohlbehagenden Lustigkeit ließen sie sich nicht einmal vom strömenden Regenguß stören. Manches brachte eine ganze Menge zusammen, so viel es nur vermochte. Von den gepflückten Blumen banden sie einen Strauß. Aus der Frucht des Evonymus und der wilden Birne flochten sie Blumengewinde; womit sie sich putzten oder die sie zum Andenken mit nach Hause trugen. Schon gelegentlich des ersten Ausflugs beschenkten sie mich mit Blumen, an den anderen haben sie mich mit Sträußen förmlich überhäuft. Mehrere haben im voraus angekündigt, daß sie für mich Blumen pflücken würden. Aus diesen Daten erhellt, daß der Pflanzenliebe der Mädchen Gefühlsursachen innewohnen; vornehmlich das ästhetische Gefühl, Besitzerwerb begier und das sympathische Gefühl machten darin die Bestandteile aus.

Das Interesse der Mädchen Tieren gegenüber bewegen gleichfalls die Gefühle. Unter denen spielt die Furcht eine besondere Rolle. In dem Kuhstall eines Gehöfts, wo 100 Kühe in zwei Reihen eingestellt waren, erstarrten die Mädchen geradezu vor Furcht. Ein in die Höhe springender Hahn oder ein in die Luft fliegender Fasan wirkte riesig auf sie. Der Hornkäfer war für sie ein geheimnisvolles und fürchterliches Wesen. Ja selbst vor den Schmetterlingen hatten sie Angst. All diese Tiere sahen sie gerne, verlangten auch mit ihnen sich zu beschäftigen, doch fürchteten sie sich auch vor ihnen. Eine andere Anspornung ihres Interesses war das Mitgefühl. Den jungen Tieren näherten sie sich mit wunderlicher Zuneigung. Von den Kälbern, Füllen, Hühnchen, Kätzchen konnte man sie kaum weglocken. Sie liebkosten und streichelten sie und brachten ihnen zu essen. In den Knaben bekundete sich kein solch großer Enthusiasmus für kleine Tiere.

2. Der zweite Hauptunterschied zwischen dem Interesse der Knaben und Mädchen entsprang einer höhergradigen Aktivität der Knaben. Die gesteigerte Aktivität zeigte sich in der Energie, Lebhaftigkeit und Ausdauer der Bewegungen der Knaben. Während die Mädchen auf Ausflügen in den Ruhepausen umherfaulenzten, plauderten oder sangen, begannen die Knaben nach eifrigem Einpacken, auf der Stelle zu spielen, laufen, springen und verschiedene Kraftproduktionen auszuführen, zu radschlagen, sich auf den Kopf zu stellen, auf den Händen zu gehen und zu ringen. Alle diese Kraftproduktionen waren mit Lob und Wetteifer

verbunden. Auch Fußpartien hielten sie aus, doch nur die über 13 Jahre alten. Über Müdigkeit haben sie nicht geklagt.

Von den gesteigerten Umständen gab sich dementsprechend auch ein Selbstgefühl größeren Grades in den Knaben kund. Seine soziale Entäußerung war das Leben, die sittliche Kraft im Ertragen von Abmühungen, die Geringschätzung der Schwachen und Ungeschickten, die Hochhaltung der Starken und Flinken. Bei den Mädchen war in dieser Richtung das Selbstgefühl geringer. Auf den Exkursionen klagten sie alsbald über Mattigkeit und wollten nicht weitergehen. Für suggestive Einwirkungen aber zeigten sie sich sehr empfänglich; erholten sich und spazierten munter weiter.

Die vorher geschilderten Tätigkeiten entstanden aus inneren körperlichen Reizen. Doch bekundete sich eine ergiebigere Betätigung der Knaben auch Außenreizen gegenüber. In einzelnen Fällen konnte man erfahren, daß ähnliche Reize in Knaben und Mädchen verschiedengradige Tätigkeiten hervorgebracht haben. Auf dem Hofe einer Einsicht entdeckten die Knaben eine Knechtpeitsche; sofort begann das Hantieren, was wohl nicht wenig Kraftaufwand erheischte. Kein Ende wollte das Geknall nehmen. Sie wetteiferten, wer besser schnalzen könne. Nur durch Beseitigung der Peitsche konnte der Belustigung ein Ende gemacht werden. Auch beim Ausflug der Mädchen lag auf demselben Platze eine Peitsche. Ein Mädchen nahm sie wahr, hob sie auf, schmitzte auch schwächlich damit, legte sie zurück und die übrigen Mädchen kehrten sich nicht darum.

Ähnlich wirkten auf die Knaben und Mädchen die flatternden Schmetterlinge. Geriet einer vor einen Knaben, wurde sofort die Mütze vom Kopfe genommen und es begann ein leidenschaftliches, andauerndes Jagen über Stock und Stein, während dessen sie verschiedene Wandlungen von sehr energischen, schnellen und wohlberechneten Bewegungen bewerkstelligten. Um die Mädchen herum flogen gleichfalls Schmetterlinge am Felde und im Walde, doch diese haben sie nicht recht gereizt. Kein einziges mal sah ich, daß sie ihnen nachgejagt hätten. Aber ich vernahm dennoch solche Bemerkungen; „Wie gut wärs sie zu fangen!“ Es erwachte in ihnen die Begierde, ohne Wirkung jedoch.

Lediglich ein äußerer Faktor vermochte die Mädchen zu größerer Betätigung als die Knaben anzutreiben: die Pflanzen. Die Mädchen haben im Blumenlesen eine überraschend intensive, unermüdliche, ja sich steigernde Regsamkeit ausgeübt. Diese Emsigkeit ist hinsichtlich ihrer Intensität und Ausdauer mit dem Umtrieb der Knaben im Schmetterling- und Libellenfang zu vergleichen. Dennoch war zwischen der Qualität der Handlung der Mädchen und der des Handelns der Knaben ein

wesentlicher Unterschied; es ermangelte im ersteren das Element des Kämpfens, das auch diesem und andern Tun der Knaben sein eigenes Charakteristikum verleiht. Ein zweiter kennzeichnender Zug des Umtriebs der Knaben ist das Element des Wetteifers, der zwar verwandt ist mit dem Kampf, doch soziale Motive enthält. Die Tragweite des Wett-eifers als sozialen Motivs haben die Schilderungen im Kapitel „Soziale Gefühle“ illustriert. Ein dritter bemerkbarer, individueller Charakterzug der Tätigkeit der Knaben war der Hang zu gemeinschaftlichem Handeln. Die Knaben gesellten sich leichter und mit einem stärkeren Band, als die Mädchen zur Vollziehung einer gemeinen Handlung. Solch eine letztere wurde gewöhnlich durch geeignete Gegenstände hervorgerufen. So hat z. B. eine Haspelmaschine auf der Einöde zu Babat durch ihre vier Stangen die gemeinsame Handlung der Knaben hervorgerufen. In den Mittätigkeiten der Knaben dokumentierten sich Einheit und gemeinsames Bewußtsein. Außer dem Gemeinbewußtsein war der Born der gemeinsamen Handlungen noch der Erfolg der mit gemeinsamer Kraft beendeten Arbeit.

In der Betätigung der Mädchen klingt wohl für einen Augenblick der Hang zu gemeinsamen Handlungen an, doch alsbald verklang er ohne Kraft und Erfolg. Eine intensivere gemeinsame Regsamkeit kam unter ihnen nur unter anleitendem Einfluß des Erwachsenen zustande. Auch die Knaben willigten unter dem Einfluß des Erwachsenen in gemeinsames Tun ein, doch waren sie leichter zu behandeln, als die Mädchen. Mit mehr Lust brachten sie eine solche Handlung zuwege, welche auf eigene Initiative erfolgte¹⁾.

Als Ergebnis der Erörterungen können wir den Satz aufstellen: in der Tätigkeit der Knaben und Mädchen sind dieselben Elemente zu finden, also in der Qualität der Motive ist kein Unterschied; doch einzelne Motive wirken und erscheinen intensiver in den Betätigungen der Knaben. Die den Pflanzen gegenüber bekundete gesteigerte Tätigkeit der Mädchen beweist, daß im Falle gehörigen Interesses, unter dem Einfluß subjektiver Faktoren auch in den Mädchen eine stetige und wirksam intensive Handlung zustande kommt.

1) Es ist zu bemerken, daß die Beobachtung, wonach impulsive, praktische gemeinsame Handlungen bei Knaben intensiver als Mädchen vorkommen, jene andere Beobachtung nicht beeinträchtigt, welche ich im Kapitel des „sozialen Gefühls“ dargetan, demnach bei Mädchen der Hang zu sozialer Geselligkeit sich früher als bei Knaben bekundet. In diesem Falle ist nämlich von einer momentanen, impulsiven Geselligkeit der Knaben die Rede, im anderen Kapitel wieder sind die sozialen Spiele der Mädchen zu verstehen. Die sozialen Spiele umfassen ständigere und organisiertere Geselligkeiten als die impulsiven Vereinigungen, mithin zeigt der soziale Trieb ein entwickelteres, höheres Niveau.

3. Betreffs der Objektivität der Knaben und Mädchen kann auch der Unterschied festgesetzt werden, daß im ganzen das Interesse der Knaben eher eine objektive Richtung annimmt als das der Mädchen. Das zeigt sich besonders darin, daß in den Handlungen, Urteilen, Verallgemeinerungen der Knaben mehr Sachlichkeit sich offenbart, als in denen der Mädchen. Doch diese Unterscheidung bedeutet bei weitem nicht das, als wären alle objektiven Vorgänge in den Interessen der Knaben besser entfaltet als in denen der Mädchen. Nach den Beobachtungen haben die Knaben in einer das objektive Interesse kennzeichnenden Erscheinung, in dem Interesse für Naturdinge, im entferntesten die Mädchen nicht überragt. Unter den 10 Knaben und 10 Mädchen brachte ein 12 jähriges Mädchen das größtgradige Interesse den äußeren Naturereignissen entgegen. Für Pflanzen zeigten die Mädchen im allgemeinen nicht nur ein größeres, sondern auch ein vielseitigeres Interesse als die Knaben. An den Bäumen, wobei die Knaben auf ihren Ausflügen gleichgiltig vorbeischritten, beobachteten die Mädchen die Wurzel, die Dicke und Höhe des Stammes. Ihre Aufmerksamkeit ließ sich leichter auf die Gartenpflanzen lenken, als die der Knaben. Sie blieben bei ihnen stehen und rieten ausdauernder um die Namen herum als die Knaben. Es ist wahr, sie waren verblüffend unwissend. Die Burgunder Rübe (Futter) nannten sie zuerst eine Kartoffel und dann etwas anderes. Auch die Sommerblume nannten sie erst eine Kartoffel und dann Salat. Doch beim Herumraten prüften sie Blätter und Wurzel der Saatfrucht. Auch die Weizenähre betrachteten sie mit Interesse. Oft zerbröckelten sie die Ähren und zeigten mir die Körner. Dasselbe taten sie mit dem Hafer und der Hirse. Auf Grund dieser Daten kann man sagen, daß auf dem Gebiete der konkreten Anschauungen die Mädchen mehr Tätigkeit ausübten als die Knaben.

Eine charakteristische Äußerung und ein Faktor des rein objektiven Interesses ist die passive Aufmerksamkeit. Diese letztere ist das Zeichen einer intensiven Geistesfunktion. Aus ihrer anhaltenden Stärke läßt sich auf die Reife der objektiven Anschauungskraft Schlüsse ziehen. Deshalb ist wegen der Beurteilung der objektiven Stärke des Interesses die Erforschung von belang, wie sich die passive Aufmerksamkeit in den Individuen bekundet. Die Betrachtungen scheinen dafür zu sprechen, daß Knaben eher vermögen eine ausdauernde passive Aufmerksamkeit zu zeitigen als Mädchen. Wenigstens unter der Wirkung ähnlicher Reize offenbarte sich dies eher bei den Knaben als bei den Mädchen.

Die Knaben haben den Gang des Handdrusches, wie auch alle Momente der Arbeit mit einer ungeteilten Aufmerksamkeit begleitet,

eine halbe Stunde hindurch, während wir dem Dreschen zugesehen haben. Auch für die Mädchen kam die Gelegenheit den Drusch zu besichtigen ebenso unerwartet, wie für die Knaben, und sie durften gleichfalls eine halbe Stunde zu demselben Zwecke auf der Tenne verbringen, wie die Knaben. Die Aufmerksamkeit der Mädchen jedoch war nur zur Hälfte der Zeit vollends in Anspruch genommen, solange das Dreschen selber währte. Beim Garbenbinden lockerte sich schon ihre Aufmerksamkeit und sie fingen an mit anderen Sachen des Hofes sich zu beschäftigen.

Auf dem Felde hat die Funktion der Kleemaschine die Aufmerksamkeit der Knaben ebenfalls solange wacherhalten, als die Jagdepisode ihr Interesse nicht umwandelte. Dortselbst erblickten die Mädchen eine Sammelmaschine, deren Funktionen ähnliche Reize wie die der Mähmaschine bietet. Das Verhalten der Mädchen war auch hierbei zerstreuter als das der Knaben. Während der Veranschaulichung begannen sie sich auch ansonst zu beschäftigen, so suchten einige unter ihnen vierblättrige Kleeblätter.

Auf dem Ausfluge zu Fót dauerte die Anschauung der Arbeit in der Schmiede eine Stunde und die Anschauung des Beschlagens gleichfalls eine Stunde. Während dieser Zeit bewiesen die Knaben ebenfalls eine gespannte Aufmerksamkeit und die bei einigen auftretende Betätigung war ganz objektiver Natur, zum Gegenstand gehörend. Ebenso längere Zeit hindurch wurde bei einem andern Ausflug die gespannte Aufmerksamkeit der Knaben durch die Lebensfunktionen von Ameisen gefesselt. Ich erfuhr durchweg, daß bei Anschauung groß angelegter und bedeutungsvoller Dinge die Knaben ein stilles, ruhiges Verhalten zur Schau getragen haben. Die Mädchen benahmen sich in ähnlichen Fällen gereizter und konnten nur schwer zusammen gehalten werden.

Für logische Verbindungen der Anschauungen bekundeten die Knaben gleichfalls mehr Interesse als die Mädchen. Zum Beweis diene die Beobachtung, daß auf größeren Exkursionen die Knaben unter der Wirkung der distanzzeigenden Steinpflocke für die Reisezeichen der zurückgelegten Strecken, wie auch der noch übrigen Entfernung gewöhnlich sich interessieren. Ebenso interessierte sie die auf Fußpartie aufgewandte Zeit. Man konnte sogar ihre Aufmerksamkeit auch auf das Verhältnis des Wegs zur Zeit hinlenken und mit Interesse berechneten sie die Schnelligkeit des Marsches. Ein derartiges Interesse habe ich bei den Mädchen nicht bemerkt.

Aus diesen objektiven Kräften ergab sich eine gesteigerte Objektivität der Handlungen der Knaben. Die Knaben verstehen es mit ihren Betätigungen sich in die Arbeiten von Knaben unter einander und in die der Erwachsenen besser einzufügen als die Mädchen. Die Knaben

haben in der Schmiedewerkstätte den Blasebalg, auf der Tenne wieder die Reiter getrieben. Die Mädchen waren um die Handreiter herum nach ihren subjektiven Einfällen tätig gewesen.

Zur Objektivität der Urteile der Knaben erwähnte ich als Beweis die Beobachtung, daß sie auch solche Dinge objektiv beurteilten, welche der Allgemeinanschauung nach heikler Natur sind. Auf dem Hofe einer Einsicht wurde ich darauf aufmerksam, daß die Kinder der Dienerschaft mit den Knaben die Kastrierung der Haustiere und deren Verwendung besprachen. Ich habe dann das Thema mit ihnen fortgesetzt, ohne daß die Aufklärungen das objektive Interesse der Kinder auch nur im Geringsten beeinträchtigt oder in subjektive Richtung hinüber gelenkt hätten.

Zusammenfassung. 1) Die individuellen Eigenheiten des Interesses ersprießen weder nur aus den den Kindern angeborenen Anlagen, auch nicht allein dem erworbenen Inhalt, vielmehr der Wechselwirkung der beiden Faktoren auf einander. Aufgabe der induktiven Forschungen ist es, die Art und Weise dieser Wechselwirkung festzustellen. Zu dem Zwecke teilt Verfasser die monographische Beschreibung eines Exempels mit.

2. Die individuellen Eigentümlichkeiten der Interessenvorgänge sind mit der allgemeinen Entfaltung der Individualität aufs engste verbunden. Eben deshalb kann von ständigen individuellen Formen der Interessenvorgänge, den sogenannten Interessentypen im Säuglingsalter (0—1 Jahre), wo die Willensfunktionen nach allgemeinen Triebsschemen ablaufen, nicht gesprochen werden. Diese zeigen aber auch in dem Kleinkindesalter (vom 1.—7. Jahre) keine stete Form, wo des Kindes durchschimmernde individuelle Kräfte den mit absoluter Kraft auftretenden Instinktsformen entgegen nicht durchgreifen können. Die triebmäßige starke Ausgestaltung und Durchsetzung der Individualität gewahren wir im eigentlichen Kindesalter (von 7—15 Jahren). In dieser Zeit gedeihen die Grundtypen des Interesses. Gemäß den drei formalen Grundmotiven des Interesses können wir im Kindesalter drei Grundtypen der Interessen unterscheiden, u. z. den objektiven, subjektiven und aktiven Typus. Es gibt auch gemischte Typen.

3. Zwischen den Interessenvorgängen der Knaben und Mädchen im Alter von 7—15 Jahren fallen typische Abweichungen auf.

a) Das Interesse der Mädchen gegenüber den Knaben kennzeichnete eine Subjektivität höheren Grades, die sich insbesondere darin äußert, daß die Mädchen den Lebenserscheinungen ihrer Innenwelt mehr Zeit widmen als die Knaben, ferner darin, daß in den Interessen-

vorgängen der Mädchen die Gefühlsmotive eher im Vordergrunde stehen als bei den Knaben.

b) Den Mädchen gegenüber bemerkt man bei den Knaben eine Aktivität größeren Grades, welche den Wetteifer und den Kampf anstrebte und häufig zu praktischen, gemeinsamen Beschäftigungen führte. In der Aktivität der Mädchen war das Kämpfen und Wettfeiern zu vermissen.

c) Im ganzen und durchweg erlangt eher das Interesse der Knaben eine objektive Richtung als das der Mädchen. Das gibt sich in der Herrschaft der objektiven Motive, einer eindringlichen Objektivität der Geistesfunktionen und einem üppigeren Gedeihen der logischen Formen kund. Ein Interesse für Naturdinge wohnt eben so den Mädchen wie den Knaben inne.

Grundprinzipien des individuellen Unterrichts.

Das Endziel des Unterrichtes ist aus dem sozialen Leben geschöpft. Die dazwischen fallenden Ziele erhalten wir aus einer harmonischen Übereinstimmung der Abstufungen des sozialen Zweckes und der Kindesentwicklung. Die individuelle Erziehung modifiziert diese dazwischen fallenden Ziele. Die modifizierende Wirkung bezieht sich auf die Quantität des Inhalts, insofern das Kind nach Maß seiner individuellen geistigen Kräfte zum allgemeinen Ziel näher oder weiter gelangen könne. Und sie hat auf die Qualität des Inhalts Bezug, weil in der Seele des Kindes nach verschiedener Qualität der Kräfte die Teile des Inhalts zu verschiedenen Werten werden. Die Regeln der Methode sind gleich den Zielen ebenfalls allgemein. Jedoch die Ausführung der Methode führt nur dann zum Ziel, wenn sie sich in jedem einzelnen Falle den individuellen Kräften anpaßt. Da das Kind aber zu den rein objektiven Anschauungen auf dem Wege seiner Interessenhergänge kommt, deshalb muß sich die Ausführung der Methode nach den Motiven der Interessenmotiven des Kindes richten. Diese Regel der Unterrichtslehre erfolgt von selber aus dem Prinzip der Naturgemäßheit.

Wenn das individuelle Interesse des Kindes erwacht, übt seine nach Selbständigkeit trachtende Individualität in jedem einzelnen Falle den Außenwirkungen gegenüber solche Kräfte aus, die dem Verhältnis seiner Individualität und der Außennatur gemeinsam entsprechen. Mit anderen Worten, das Kind empfängt die äußeren Eindrücke und verwandelt sie nach seinen individuellen Interessenmotiven zu inneren Kräften. Es ist eine gewichtige Frage, ob uns beim Unterricht das Recht zusteht, dies

naturgemäße Verhältnis zwischen der Individualität des Kindes und der Außenwelt willkürlich umzuwandeln. Wenn wir vielleicht dieses Anrecht uns auch dadurch zueignen, daß wir die sozialen Aufgaben in den Vordergrund rücken, so fragt es sich, ob eben dem Erfolg zuliebe richtig ist, das natürliche Verhältnis zu stören, und ein künstliches Verhältnis, welches mit dem ersteren im diametralen Gegensatze steht, an dessen Stelle zu setzen. Das Kind erreicht wahrscheinlich auf die Art am leichtesten den meisten Erfolg, welchen ihm die Natur vorher bezeichnete. Das Kind befolgt auch unwillkürlich jenes hochwichtige Gesetz der Psychologie, welches wir das Gesetz der Entfaltung der kleinsten Kräfte nennen.

Der Kampf, den die Mechanik um die Ersparnis der Kräfte fortsetzt, ist auch ein psychologischer instinktiver Zug des Kindes. In unserem Unterricht sollen auch wir dies Gesetz vor Augen halten; denn der geradeste und der am ehesten zum Ziele führende Weg ist immerdar der, den die Natur befolgt und die beste Methode ist die, welche am Wege der Natur fortschreitet.

Der heutige Unterricht berücksichtigt nicht genügend die Rechte des individuellen Interesses, sondern richtet sich nach allgemeinen Schemen. Wenn aber unser heutiger, verallgemeinernder Unterricht in den meisten Fällen die Individualität des Kindes dennoch nicht zu unterdrücken vermag, so ist es nicht das Verdienst der Methode, sondern es kommt daher, daß die individuellen Kräfte des Kindes mit instinktiver Stärke die Schranken der Schemen überbrücken und denen zu trotz durchgreifen. Die Folge dieses Kampfes ist, daß Lehrer und Zögling gleichermaßen viele Kräfte verprassen und der Erfolg steht nicht im Verhältnisse zu der aufgebrauchten Arbeit. Das Kind vergißt, was es in der Schule gelernt, weil es sich außerhalb derselben damit nicht mehr befaßt. Die Wege des individuellen Interesses der Schule und des Kindes weichen von einander ab. Diese finden außerhalb der Schule Befriedigung.

Wenn wir aber in dem Unterricht auf das Geltendmachen der Motive des individuellen Interesses des Kindes drängen, wollen wir keinesfalls das Prinzip der allgemeinen Ausbildung, oder, wie es die Herbartsche Pädagogik ausdrückt, die Folgen des vielseitigen Interesses abbrechen. Auch wir verurteilen die einseitige Entfaltung der kindlichen Geistesfunktionen und erachten es für notwendig, die vielfachen Richtungen des Willens zu sichern. Die Einseitigkeit legt die ununterbrochene Anpassung der Individualität lahm, und nur die Vielseitigkeit verbürgt eine Kontinuität der Entwicklung. Die Idee des individuellen Bildens steht ja nicht im Gegensatze der allgemeinen Bildung, mit der Idee der viel-

seitigen Bildung des Interesses, sondern modifiziert es blos. Die Vielseitigkeit und die Individualität sind keine entgegengesetzten Begriffe. Die Vielseitigkeit bedeutet nur die vielfachen Richtungen der individuellen Interessenvorgänge und der ihnen entspringenden Handlungen.

Der Seelenreichtum, die Intelligenz, unterdrücken nicht die Individualität. Ja der Seelenreichtum und die Reife der individuellen Kräfte bedingen einander. Aus der Intensität der individuellen Kräfte gedeiht leicht ein reicherer Seeleninhalt, und wieder die allgemeine Bildung fördert die Entfaltung der individuellen Kräfte.

Herbart hat nicht recht, wenn er die Vielseitigkeit und die Individualität als zwei verschiedene Faktoren bezeichnet, die stets miteinander ringen und wenn er meint im Kampfe müsse der allgemeine Mensch die Individualität im Interesse des selbstbewußten Charakters besiegen¹⁾.

Es gibt keine allgemeine Bildung und eine besondere Individualität. Jede einzelne äußere oder innere Handlung ist ein konkreter Verlauf, worin die Bewußtseins-elemente: die Außenreize und der Vorstellungsinhalt nach den Kräften der individuellen Neigungen teilnehmen. Im Bewußtseinsinhalt betätigt sich nur dasjenige Element, welches die individuellen Kräfte modifiziert haben.

Daß im Verlauf der Entwicklung der allgemeine Mensch über die Individualität zur Vorherrschaft gelangt, diese Anschauung widerstreitet den Tatsachen der Entwicklung. Die Entfaltung der menschlichen Handlungen nimmt ihren Anfang mit den allgemeinen Schemen der Urinstinkte und schreitet abschnitt- und stufenweise der Individualität zu. Die herangereifte Individualität ist das Ergebnis fortgesetzter Differenzierung, mithin die Endstation der Entwicklung.

Es ist völlig wahr, daß die Vielseitigkeit die Bedingung des Bewußtseins des Charakters ist; weil aus der Vielseitigkeit (allgemeiner Bildung) die von höheren Gesichtspunkten geleitete Einsicht entspringt. Diejenige allgemeine Bildung jedoch, deren Elemente an den Charakterhandlungen teilnehmen, ist kein abgesonderter Inhalt der Seele neben dem individuell erworbenen Gehalt; ist kein separat verlagert Stoff; sondern ein mehr oder weniger leitendes Motiv der konkreten Vorgänge des Bewußtseins. In den Charakterhandlungen erscheinen die spontan und selbstbewußt erworbenen Bewußtseins-elemente immerdar in gegenseitigem Aufeinanderwirken.

Aus diesen Erörterungen folgt, daß die allgemeine Aufgabe

1) Herbart: Allgemeine Pädagogik. Richtersche Ausgabe. Leipzig 1876. Individualität und Vielseitigkeit. S. 32—34.

des Unterrichtes die Förderung der Ausgestaltung des selbstbewußten individuellen Charakters ist. Indem aber die Charakterhandlungen aus den gefestigten Interessenvorgängen entstehen, deshalb ist das nähere Ziel des Unterrichtes das Zuwegebringen von individuellen Interessenvorgängen, in denen die Gefühls- und logische Führerrolle des Vorstellungsinhalts zu sichern sei.

Aus dieser Definition lassen sich folgende Regeln ableiten:

1) Wir können uns nicht zufrieden geben, bei Gelegenheit des Unterrichtes dem Interesse einzelner Kinder Raum zu gestatten, wir müssen vielmehr die individuellen Motive ihrer Interessen bestärken. Damit unser Verfahren eine sichere Grundlage habe, machen wir die individuellen Grundmotive des Interesses einzelner Kinder ausfindig, und wenn wir die herausbekamen, bringen wir je nach dem Individuum solche Außenwirkungen zustande, die sich zur Stärkung der Grundmotive eignen. In Schulen beim Massenunterricht aber sollen wir uns bestreben, mittels freier und experimentell-beobachtender, sowie statistischer Methoden die Grundtypen des Interesses der Mehrheit der Kinder darzutun, und im Verfahren müssen wir die Entfaltung des Grundmotives dem gewonnenen Resultate gemäß vor Augen halten.

Wir begnügen uns nicht, das Interesse in eine gewisse Richtung zu lenken, sondern entfalten neben dem Grundmotiv des kindlichen Interesses auch die übrigen Motive; z. B. neben der Aktivität auch die Subjektivität und Objektivität der Kinder. Ja wir pflegen selbst auch einzelne den Grundmotiven innewohnenden Nebenmotive, wie die ästhetischen, eigentumaneignenden, sympathischen und auch die sozialen Motive.

Die Bildung dieser Grund- und Nebenmotive aber schreite nicht parallel nebeneinander, sondern verzweige sich strahlenmäßig aus einem Mittelpunkt. Dies läßt sich solchergestalt erzielen, daß wir irgendein individuell intensives Interessenmotiv des Kindes gelegentlich zum Ausgangspunkt der Ausgestaltung der übrigen Motive machen. Zeigt sich beispielsweise beim Kinde die Sammelleidenschaft in irgend welcher konkreten Richtung, sammelt es z. B. Marken, so benutzen wir dies zur Vermehrung von geographischen, ethnographischen und Währungskenntnissen, wir erwecken die Leidenschaft des Kindes zum Sammeln von Schmetterlingen, Insekten, Pflanzen, historischen Bildern, geographischen Ansichtskarten und alter Münzen, auf höherer Stufe selbst zur Zusammenstellung geschichtlicher, literarischer und sonstiger Daten. Spornen wir die Kinder an, die Sammlungen logisch wissenschaftlich systematisiert, weiter symmetrisch einzurichten und schön auszustatten! Zwischendurch sollen wir auf natürliche Art entfalten die verschieden

entfaltete Objektivität, den ästhetischen Sinn, die sympathische und soziale (patriotische) Gesinnung und das systematische Denken des Kindes. Wenn wir auf diese Weise auch sonstige befestigte Interessen nicht brach liegen lassen, gedeihen vielseitige, doch einheitlich und harmonisch gebildete Interessenkreise in den Kindern. Weil eben diese Interessenkreise die eigenartigsten Eigenschaften des Individuums bilden, sind sie zur Tätigkeit und Fortbildung geneigt, demgemäß sie als Grundlage zur Entwicklung des individuellen Charakters dienen.

Schließlich müssen wir dahin trachten, daß die unwillkürlich erworbenen Kenntnisse des Kindes zu selbstbewußten Kenntnissen verändert werden, worauf die Aneignung der inneren Verbindungen gesetzmäßigen Beziehungen und Systeme der Kenntnisse führt. Diese Ausgestaltung des Selbstbewußtseins ist Aufgabe des systematischen Unterrichts. Unter dem systematischen Unterricht aber verstehen wir nicht ein Wandeln auf verschanztem Boden, die Bildung der von individuellen Interessenkreisen abseits stehenden, unabhängigen Interessenkreise, vielmehr den Weiterbau der Individualität. Zur Grundlage der Ausbildung der Wissenssysteme dienen die individuellen Interessenkreise. Bei Gelegenheit des systematischen Unterrichts bringen wir das Kind auf die Ursache seiner konkreten Erfahrungen und Betätigungen, auf die individuellen, sozialen und ästhetischen Werte und Zwecke; auf den inneren Zusammenhang und die Gesetzmäßigkeit der Außenerscheinungen; wir drängen es zum mathematisch pünktlichen Ausdrücken seiner Erfahrungen und der exakten Bestimmung und Ausführung der manuellen Beschäftigungen, und machen es bekannt mit den numerischen Verhältnissen der in seinen Erfahrungskreis fallenden einfacheren sozialen Operationen und Naturgesetzen; durch die Zusammenfassungen entwickeln wir die logisch zusammenhängende Ordnung der Kenntnisse: das System der Lehrgegenstände und die Grundbegriffe; d. h. wir bringen zwischen den mannigfachen konkreten Interessenkreisen einen Zusammenhang, eine Übersicht und Einheit zustande.

In der Familie, dem Unterrichten der einzelnen Kinder, sind die Grundprinzipien des individuellen Unterrichts unmittelbar und in vollem Maße durchzuführen. Jedoch auch beim Massenunterricht vermögen wir viel zu tun, um das individuelle Interesse geltend zu machen. Diese individuelle Richtung wird sich nur dann in unserem Unterricht behaupten, wenn wir unsere Zöglinge unter solchen Verhältnissen halten, die den ihr Entwickeln auf natürliche Weise vollziehenden Außenwirkungen am ehesten entsprechen, nämlich, wenn wir unser Unterrichten auf einen Verkehr mit dem natürlichen und ge-

gesellschaftlichen Leben wie auch die Beschäftigung der Kinder gründen.

Zwecks Bewerkstelligung dieses Prinzips teilen wir unsere Schulordnungsordnung so ein, daß der ansehnlichste Teil unseres Unterrichts in der Außenwelt, in einem unmittelbaren und angängig freien Verkehr mit der Natur und dem sozialen Leben ablaufe. Zu den verschiedenen Jahreszeiten führen wir die Kinder um so häufiger auf Ausflüge, Spaziergänge, den Hof, die Gasse, die Gärten, in industrielle Werkstätten, geeignete Fabriken, auf das Feld, den Acker, in den Wald, die Gehöfte und zu landwirtschaftlichen Arbeiten. Gestatten wir den Kindern, ihr Interesse für Dinge frei und nach ihrer eigenen Individualität äußern zu lassen. Die künstlichen Anleitungen wenden wir auf einfache, natürliche Weise an; sie sollen bloß bezwecken, das Zustandekommen der objektiven Anschauungen der Kinder zu fördern. Ansonst sollen sie sich ihrer Sinnesorgane unablässig und selbständig bedienen und mit den Dingen nach Lust auch beschäftigen; auch ihre Gefühle sollen frei ersprießen und sich äußern, so weit es nur die Erfordernisse der Disziplin gestatten. Die entfernten geographischen Gegenden sollen wir mittels Skioptikons projizieren, wo wir die auftauchenden Interessen und Fragestellungen der Kinder in geeigneter Form befriedigen. Besonders wichtig ist im geographischen Unterricht, daß wir die durch die Außenwelt-ereignisse geweckten Interessen der Kinder ergreifen und zur Mitteilung eindringlicher geographischer Kenntnisse ausnutzen. Auch den bedeutendsten Teil des historischen Wissens können wir in Verbindung mit bestimmten Gelegenheiten, an Jahrestagen, Gedächtnisfeiern, bei Denkmalenthüllungen und Veranschaulichung historischer Gedächtniswerke mitteilen. Auch die Kenntnisse der Bürgerkunde können mit gewissen Erscheinungen des öffentlichen politischen Lebens, der Eröffnung und Schließung des Landtags, geschichtlichen Gedenkfeiern oder anderen hervorragenden Momenten, Wahlen verknüpft werden. Die Aktualität sollen wir insonderheit in dem Unterricht der Naturwissenschaften so weit wie möglich ausbeuten. Aber auch die lokalen Ereignisse des gewerblichen, Handel- und landwirtschaftlichen Lebens bleiben nicht unbenutzt. Das Interesse 10—14 jähriger Kinder für Ereignisse öffentlichen Lebens bekundet sich am unmittelbarsten und aufrichtigsten in ihren gesellschaftlichen Spielen. Deshalb sollen wir die Aktualität der Gesellschaftsspiele der Kinder beobachten und sie zwecks Mitteilung sozialer, sittlicher, nationalökonomischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse verwerten. Mit einer derartigen Einrichtung unseres Unterrichts erreichen wir es, daß dieser mit den Interessenvorgängen der Kinder im ständigen Verkehr bleibe. Der Unterricht zwischen vier

Wänden solle alles aufwenden, die Kenntnisse lediglich zu befestigen; selbstbewußt zu gestalten und zusammenzufassen. Der Unterricht zwischen vier Wänden ist besonders geeignet intuitive Anschauungen und Stimmungen entstehen zu lassen, weiter für den literarischen und musikalischen Unterricht, die Assoziation, Generalisierung und Systematisierung der Kenntnisse, mit einem Worte, zur Verallgemeinerung der Bildungselemente.

Einen ähnlich bedeutsamen Teil des Unterrichtes bilde die handwerkliche Beschäftigung der Kinder. Auch der Beschäftigung nützlichster Teil ist derjenige, der im unmittelbaren Verkehr mit der freien Natur und den echten sozialen Handlungen entspringt und zu Ende geht. Eine solche Beschäftigung führt zu einer realen Betätigung, dem Anschmiegen in das naturgemäße und gesellschaftliche Leben, einer unmittelbaren und selbständigen Ausnutzung der Naturkräfte, einer Überbrückung der Hindernisse, mithin der siegreichen Anwendung der individuellen Kräfte. Die Kinder sollen im Freien Schmetterlinge, Insekten und Pflanzen sammeln; man lasse sie teilnehmen bei gewisser Beschränkung an den Arbeiten der industriellen Werkstätten und des gärtlichen und landwirtschaftlichen Lebens, wie im Umgang mit Haustieren. Gestatten wir ihnen ferner, daß sie über ihre Eindrücke nicht nur mündlich, sondern schriftlich und in Zeichnungen, eventuell Handarbeiten und auch Tonmodellierungen Rechenschaft ablegen. Solcher-gestalt können wir den Zeichen- und Handarbeits-Schulunterricht an das reale Leben des Kindes anknüpfen. So gerät das äußerliche Naturleben zu den Handbeschäftigungen der Schule und es gestaltet sich individuell der Schul- und Handarbeitsunterricht.

Überhaupt sollen die Kinder die meiste Zeit in der Schule, die vom unmittelbaren Verkehr mit Außenleben und der Beaufarbeitung der Eindrücke übrig bleibt, mit mannigfachen Beschäftigungen, äußeren Übungen des Gemüts, Handarbeiten, Zeichnungen, Experimenten, Liedern, Deklamationen, Lesen, Schreiben, Rechnen und Spielen verbringen. Hauptsache sei, daß der Auswahl in jedweder Arbeit mannigfacher Spielraum gewährt bleibe; noch mehr Freiheit erlauben wir in der Ausführung der Arbeit. Wir müssen bei der Handarbeit, beim Zeichnen, Konzipieren und mündlichen Vortrag darauf achten, daß die Außentätigkeit des Kindes und seine freie Phantasie zu einander nicht fremde Bestandteile seien. Das Kind verfertige etwas an der Arbeit als Ausfluß seiner eigenen individuellen Stärke, auch seine Schularbeit trage an sich den Stempel seiner Individualität. Mit Schemen, Schablonen und fertigen Formen dürfen wir die produktive Seele des Kindes niemals ins Joch schlagen. Gestatten wir den Kindern, Fehler zu begehen

und aus ihren mehr oder weniger unzulänglichen Leistungen entwirren wir das Tüchtige. Verlangen wir nicht von Kindern fertige Vollkommenheiten und schauern wir nicht vor Unzukömmlichkeiten. Bedenken wir, daß Vollkommenheit nicht einmal im erwachsenen Alter zu erreichen ist, geschweige in der Kindeszeit. Die Erzwungenheit der Vervollkommnung führt im Unterricht zu nichts anderem, als zur Festlegung der Herrschaft der Schablone im Kindesalter. Die Schablone aber beugt die kindliche Seele ins Joch und verhindert künstlich die Entwicklung.

Wellcome Library

