

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 27 (1917)
Heft: 4-5

Artikel: Das Problem der Aufmerksamkeit in der modernen Pädagogik
Autor: Wulff, Ada
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789043>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 14.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

DAS PROBLEM DER AUFMERKSAMKEIT IN DER MODERNEN PÄDAGOGIK. VON DR. ADA WULFF, MITAU (KURLAND).

EINLEITUNG.

Die Aufmerksamkeit ist eines der wichtigsten psychologischen Probleme und das wegen ihrer Bedeutung für Erziehung und jeglichen Unterricht. Sie wird allgemein als Grundvoraussetzung für den Erfolg jeder Betätigung des Schülers anerkannt. „Aufmerksamkeit ist Disziplin,“ heisst es bei Barth. Dieser bei Pädagogen sehr beliebte Satz „soll die Wahrheit ausdrücken, dass der Lehrer, der die Aufmerksamkeit fesselt, die Schüler in seiner Hand hat“. Schon in der Vermögenspsychologie des 18. Jahrhunderts wird der Aufmerksamkeit eine entscheidende Rolle unter den Seelenvermögen zugeschrieben. Sämtliche Erkenntnisvermögen, auch die unteren, werden z. B. von Condillac und Meyer von ihr abgeleitet: „Sie ist die höchste, ohne die keine andere Seelenwirkung verbessert werden kann.“¹⁾ Im „Diskurs über den Geist des Menschen“ 1787 behauptet Joh. Helvetius, dass der Geist in allen Arten nichts anderes als eine Wirkung der Aufmerksamkeit sei.²⁾

Trotzdem über die Wichtigkeit und den Wert der Aufmerksamkeit bei allen Psychologen volle Einigkeit herrscht, ist man erst am Anfang des 19. Jahrhunderts dazu gekommen, das Problem der Aufmerksamkeit einer tiefgehenden Untersuchung zu unterziehen. Man findet zwar Bemerkungen über den Vorgang der Aufmerksamkeit bei Descartes, Hume, Locke, von denen der letztere recht viele Regeln zur Erhaltung der geeigneten Verfassung des Kindes beim Unterrichte gibt, doch nur Herbart als erstem kommt das Verdienst zu, diesem tief in das Seelenleben einschneidenden Problem eine besondere Arbeit: „De attentionis mensura causisque primariis“, erschienen 1822, gewidmet und eine eigene Theorie dieser psychologischen Erscheinung aufgestellt zu haben. Seit jener Zeit befassen sich alle Psychologen mit dieser Frage, und zwar so eifrig, dass es in unserem

¹⁾ David Braunschweiger, „Die Lehre von der Aufmerksamkeit in der Psychologie des 18. Jahrhunderts“. Diss. Leipzig 1899, S. 97.

²⁾ 4. Kap., S. 509.

Zeitabschnitt, dem 19. und 20. Jahrhundert, an den verschiedenartigsten Theorien dieses Phänomens nicht mangelt. Treffend behauptet Ebbinghaus, dass die Aufmerksamkeit zu einer „rechten Verlegenheit“ der Psychologie geworden ist.¹⁾

Folgerichtig entsteht die Frage, warum es zu solch einer Erscheinung auf diesem Gebiete gekommen sei. Was hat die Psychologen des 18. Jahrhunderts veranlasst, zu sagen, man müsse die Aufmerksamkeit als ein Vermögen ansehen, das verschiedene Funktionen auszuüben vermag, oder Wundt zu behaupten, dass man unter Aufmerksamkeit „die elementare Form des Willensvorganges“²⁾ zu betrachten habe, während bei Ebbinghaus die Aufmerksamkeit bedingt wird „von der durch äussere und innere Reize hervorgebrachten Erregungsverteilung auf der Grosshirnrinde“?³⁾ So könnten wir noch die verschiedensten Erklärungsweisen der Aufmerksamkeit in unserer Zeit aufzählen, doch zu einer Lösung, einer klaren, endgültigen Auffassung dieses bedeutenden Problems kommen wir nicht. Diese Erscheinung hat meines Erachtens ihren Grund darin, dass die meisten Psychologen die einfachste Tatsache aus dem Auge lassen, nämlich, dass anscheinende Einzelfragen immer Grundfragen seien. Das Einzelne bedeutet nichts, wenn es nicht aus dem Ganzen hervorgeht. Nur von der einheitlichen Grundauffassung von dem Wesen des Menschen und von der Grundbetätigung des Lebens aus können wir zur Feststellung eines einzelnen Phänomens des psychischen Lebens kommen. Haben wir keine prinzipiellen Bestimmungen, so werden wir keine Frage der Psychologie und Pädagogik lösen können. Wie erklärt sich der Erfolg Herbars und das Geheimnis der Lebenskraft Pestalozzis? Wodurch haben diese beiden grossen Männer Schule gemacht? Doch nur dadurch, dass alle ihre Bestimmungen aus einer klaren, einheitlichen Grundansicht vom Wesen des Menschen herausflossen. Beide hatten einen festen Ausgangspunkt, von dem aus die einzelnen Erscheinungen des psychischen Lebens abgeleitet wurden.

Dank einer klaren, bestimmten Grundauffassung lässt sich die Stellungnahme eines Psychologen oder Pädagogen zu einer Einzelfrage entwickeln, wenn sich auch nähere Erörterungen darüber in den betreffenden Abhandlungen nicht finden. Belege hierzu werden sich im Laufe der Arbeit ergeben.

¹⁾ Herm. Ebbinghaus, *Grundzüge d. Psychologie*, Bd. I, 2. Aufl. Leipzig 1905, S. 611.

²⁾ Wilhelm Wundt, *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, 5. Auflage, Band III, S. 307.

³⁾ a. a. O. S. 633.

I. DIE AUFMERKSAMKEIT BEI MEUMANN.

Der gewaltige Aufschwung der experimentellen Psychologie am Ende des 19. Jahrhunderts konnte nicht ohne Einfluss auf die Entwicklung der Pädagogik bleiben. Es entsteht eine experimentelle Pädagogik, deren Hauptzweck die Untersuchung der jugendlichen Psyche ist, um auf exaktem Wege die Prinzipien für die erzieherische Betätigung zu gewinnen.

Meumann, der namhafteste Vertreter dieser Richtung in Deutschland, wirft in seinem grundlegenden Werke „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“¹⁾ der autoritativen Pädagogik vor, sie konstruiere sich irgendein Bild vom Kinde und vom Verlauf seiner Entwicklung und trete mit ihren wirkungslosen Belehrungen an das Kind heran; sie verlasse sich auf das intuitive Verständnis des Kindes nach dem unmittelbaren Gesamteindruck, anstatt die tatsächlichen Verhältnisse zu erforschen, „aus denen die Normen erst entwickelt werden können“²⁾. Er ist weit davon entfernt, die Notwendigkeit der Normen überhaupt abzustreiten, doch wehrt er sich entschieden gegen die Art und Weise, wie sie von der herkömmlichen Pädagogik ohne jegliche wissenschaftliche Begründung aufgestellt werden. Solange man eine einwandfreie Erforschung derselben nicht vornimmt, sind, behauptet Meumann, „alle pädagogischen Vorschriften und Normen entweder logische Konstruktionen, die keine oder nur eine zufällige Fühlung mit der pädagogischen Praxis haben, oder sie sind willkürlich und von autorativem Charakter ... und wir haben keinerlei Garantie dafür, dass sie sachlich berechtigt oder zweckmäßig sind“³⁾. Meumann überträgt die Untersuchungsmethoden der experimentellen Psychologie auf das kindliche Seelenleben, will aber nicht etwa nur angewandte Psychologie, sondern eine selbständige „Wissenschaft von den Erziehungstatsachen“ geben. Er glaubt, dass erst auf diese Weise die Pädagogik zur Wissenschaft, zur empirischen Forschung erhoben werde und dass sie die Lehrschablone, die bei der autoritativen Pädagogik unvermeidlich sei, abschaffe, indem jeder Lehrer sich jederzeit über die wissenschaftliche Begründung seiner pädagogischen Massnahmen klar sein könne. Die experimentelle Pädagogik erhöht nach Meumann „die Selbständigkeit des Erziehers gegenüber der

¹⁾ 2. Aufl., Leipzig 1911.

²⁾ a. a. O. Bd. I, S. 13.

³⁾ a. a. O. Bd. I, S. 9.

pädagogischen Norm und gibt ihm zugleich ein erhöhtes Interesse an seinem Beruf".¹⁾

Da die experimentelle Pädagogik ihren Ausgangspunkt in der experimentellen Psychologie genommen und deren Methode nach und nach auf die Analyse des kindlichen Seelenlebens übertragen hat, so arbeitet sie daher in erster Linie mit dem methodischen Hilfsmittel der experimentellen Beobachtung und der Statistik. Das psychologische Experiment wird teils dadurch zum pädagogischen, dass das erstere auf das Schulkind angewandt wird, teils dadurch, dass mit Hilfe des Experimentes die Leistung oder die Angemessenheit der einzelnen Unterrichtsmethode oder der didaktische Teil bestimmter Lehrmittel untersucht werden. Indem alle Probleme vom Kinde aus entschieden werden, indem durch Statistik und Experiment unerschütterliche Grundlagen gewonnen werden, sei dadurch, wie Meumann meint, alle autoritative Pädagogik endgültig überwunden. In dieser Behauptung geht Meumann meines Erachtens zu weit, und eine Kritik dieser Gesamtansicht ist notwendig, um den Standpunkt für die Beurteilung der Einzelfrage der Aufmerksamkeit zu gewinnen.

Es liegt mir fern, dem Experiment seinen Wert abzusprechen und die Erfolge zu leugnen, die damit bereits errungen sind. Hingegen gilt es, die prinzipielle Unklarheit zu beseitigen, die das Experiment zur alleinigen Grundlage der Pädagogik machen will. Nichts ist irriger als die Meinung, man könne mit Beobachtung und Experiment allein über den Wert und Unwert von Erziehungs- und Unterrichtsmethoden entscheiden. Man kann, nach meiner Ansicht, durch Beobachtung und Experiment nur den Nachweis erbringen, dass ein solches und solches Verfahren unter solchen und solchen Bedingungen und Umständen solche und solche Wirkungen hat. Ob es aber einen Wert oder einen Unwert hat, hängt vom Wert und Unwert der Wirkungen ab, hängt davon ab, ob man diese als Ziel wollen oder wünschen kann. Mit anderen Worten, das Experiment kann nicht die alleinige Grundlage der Pädagogik sein. Es sind dem psychologischen Experiment Schranken gesetzt, welche das naturwissenschaftliche nicht kennt. Es ist weder möglich, noch zulässig, alles, was in der menschlichen Seele vor sich geht oder vor sich gehen kann, durch das Experiment zu erforschen, abgesehen davon, dass sich das psychologische Experiment nicht mit der Exaktheit ausführen lässt, wie z. B. die physikalischen und chemischen Versuche.

¹⁾ a. a. O. Bd. I, S. 11.

Meumann selbst gibt zu, dass nicht alle Fragen der Pädagogik experimentell behandelt werden können, hauptsächlich nicht die Bestimmung der allgemeinen Erziehungsziele, weil diese vom Bildungsideal und den historischen und sozialen Einflüssen abhängig sind und nicht in das Gebiet der Tatsachenforschung gehören. Aber auch er überschreitet öfters die Grenze und vergisst, dass die Grundlagen der Pädagogik, wie jeder Wissenschaft, durch die allgemeine Weltanschauung, die Auffassung vom Naturgeschehen und dem Wesen des Menschen gegeben werden. Aus diesen gehen dann die Grundsätze hervor, nach denen das Experiment angewandt wird. Die Folge der Unklarheit über diesen Punkt ist die Ziellosigkeit, die vielfach im Experimentieren auf dem Gebiete der Pädagogik herrscht, die Neigung zu übereilter Verallgemeinerung der Ergebnisse und zu abschliessenden Begriffsbildungen, die den Charakter des Schematischen an sich tragen.

Bei seinen Untersuchungen über die Aufmerksamkeit stützt sich Meumann auf die rein experimentelle Psychologie, die jedes psychische Phänomen unabhängig vom ganzen seelischen Leben behandelt. Die Aufmerksamkeit wird als eine beinahe isolierte Erscheinung des Seelenlebens betrachtet und nicht aus einer einheitlichen Grundanschauung abgeleitet. Meumann behandelt das Problem der Aufmerksamkeit recht ausführlich in seinen oben erwähnten „Vorlesungen“, die sich durch grosse Frische und Lebendigkeit der Darstellung, durch eine leichtflüssige Sprache auszeichnen, die aber andererseits unter dem Mangel einer klaren, das Ganze durchziehenden systematischen Gliederung leiden. Er geht bei seiner Betrachtung von den Veränderungen aus, welche die Eindrücke und Vorstellungen während des Aufmerksamkeitsvorganges erfahren, weil diese sich unabhängig von den verschiedenen Grundauffassungen über das Wesen des Bewusstseins rein tatsächlich feststellen lassen. Das Ausgehen vom aufmerksamen Subjekt verlange aber die Behandlung der Willenstheorien, die das Aufklären des Problems verwickeln, obgleich Meumann eine erschöpfende Erklärung der Aufmerksamkeit nur von einer Berücksichtigung beider Seiten des Vorganges erwartet.

Aufmerksamkeit ist nach Meumann ein zusammengesetzter Bewusstseinsvorgang, bei welchem einzelne Inhalte dadurch grössere Klarheit erhalten, dass „immer nur ein Vorstellungskomplex im Mittelpunkt des ganzen psychischen Geschehens steht, um den sich gewissermassen das ganze Seelenleben dreht“.¹⁾ Meumann betrachtet

¹⁾ a. a. O. Bd. I, S. 145.

die Aufmerksamkeit als „Fähigkeit“, unter der er nicht ein „Vermögen“ der älteren Vermögenspsychologie verstanden wissen will. Die Annahme verschiedener geistiger Fähigkeiten wird von ihm dadurch begründet, dass unser Seelenleben in der Erfahrung zwar ein durchaus einheitliches, aber kein einfaches Geschehen darstellt. Die mannigfältigsten Inhalte und Vorgänge des Bewusstseins sind fortwährend einem Wechsel der äusseren und inneren Entstehungsbedingungen unterworfen. Dienen diese Bewusstseinsvorgänge, die den Charakter einer Tätigkeit tragen, einem Zwecke oder Ziele, so können wir nach Meumann von psychischen Leistungen reden, zwar mit der Einschränkung, dass solche nur Individuen zukommen. Daher hat auch der Begriff der geistigen Fähigkeit zugleich immer die Nebenbedeutung einer individuellen Fähigkeit.

Die allgemeine Grundlage der psychischen Leistung, die Aufmerksamkeit genannt wird, ist die psychologische Tatsache, dass in unserem Bewusstsein stets ein Unterschied höherer und niederer Bewusstseinsgrade innerhalb seiner Inhalte besteht. Die klarbewussten Wahrnehmungen und Vorstellungen der Oberströmung sind zugleich Gegenstand der Aufmerksamkeit. Es wäre hier zu fragen, wo man nach Meumann eine Grenze zwischen den Bewusstseinsvorgängen höherer und niederer Intensität zu ziehen hätte. Es beruht auf einer ungenauen Beobachtung, wenn man von der Intensität als einer besonderen Beschaffenheit der Empfindung neben der Qualität spricht. Indem wir zwischen zwei Vorgängen verschiedener Intensität im Bewusstsein scheiden, erfassen wir sie beide als „zwei“ getrennte Vorgänge, nicht aber als „einen“ Vorgang von zwei verschiedenen Intensitäten. Eine jede sogenannte neue Intensität eines Bewusstseinsvorganges stellt eine neue Qualität desselben vor. Wenn wir trotzdem von Intensität reden, so vermengen wir das, was wir im Bewusstsein erleben, und das, was wir von der objektiven Beschaffenheit des Vorganges wissen.

Meumann hält den Begriff der Aufmerksamkeit als Leistung des aufmerksamen Menschen: „Aufmerksam zu sein“ nicht fest und bestimmt die Aufmerksamkeit an anderer Stelle als den „inneren“, d. h. auf Vorstellungen und Denkvorgänge gerichteten Willen.¹⁾ An dritter Stelle sei noch die Gleichsetzung der Aufmerksamkeit mit einer intensiven Anspannung des Geistes erwähnt. „Es ist die Aufmerksamkeit,“ sagt Meumann, „die bei längerer geistiger Arbeit

¹⁾ a. a. O. Bd. 1, S. 656.

,nachlässt‘, d. h. ermüdet, die sich anpasst an die Umstände und die Art der Arbeit, die angeregt wird durch den Inhalt und die Form der Arbeit selbst und die als „innerer Wille“ dem Arbeitenden Antriebe gibt.“¹⁾ Diese Auffassungsweisen sind ungenügend. Da sie uns keinen genauen Einblick in das Wesen der Aufmerksamkeit geben, so bleibt es unverständlich, wie ein Zustand der Aufmerksamkeit nach Meumann hervorgerufen wird. Die Tatsache, dass sich im Bewusstsein immer ein Inhalt durch höheren Bewusstheitsgrad gegenüber den anderen auszeichnen soll, ist zwar ein Beweis dafür, dass wir immer auf etwas aufmerksam sein müssen, aber kein Beweis dafür, warum wir es in einer bestimmten, vielmehr gewünschten Richtung sind. Meumann, dem es an einer klaren Grundanschauung mangelt — und das ist die Ursache aller Unklarheiten — vermeidet es, auf diese so wichtige Frage tiefer einzugehen und begnügt sich mit der Erörterung der Eigenschaften der Aufmerksamkeit, die er in zwei Gruppen teilt. In die erstere fallen diejenigen Eigenschaften, die den im Aufmerksamkeitszustande befindlichen Vorstellungen und Wahrnehmungen zukommen; zur zweiten gehören die Eigenschaften des Aufmerksamkeitszustandes selbst.

Der im Aufmerksamkeitszustande befindliche Vorstellungskomplex zeichnet sich durch grössere Klarheit aus, d. h. „die Inhalte der Wahrnehmungen, auf die sich die Aufmerksamkeit richtet, haben einen grösseren Klarheitsgrad oder, was dasselbe ist, einen grösseren Grad der Bewusstheit als die, welche wir nicht beachten“.²⁾ Er herrscht im Bewusstsein vor, bestimmt unsere gegenwärtigen Assoziationen und Reproduktionen, unsere Gedanken- und Phantasiezusammenhänge und trifft die Auswahl unter den möglichen Vorstellungen. Das Merkwürdige an ihm ist aber nach Meumann die Eigenschaft, dass sich das vorstellende Ich sozusagen mit ihm identifiziert und ihm gewissermassen seine ganze verfügbare Energie im Augenblick zuwendet, wodurch „eine Art von monarchischer Ordnung im Bewusstsein herbeigeführt wird, durch die uns die Einheit und der innere Zusammenhang der Bewusstseinsvorgänge garantiert wird“.³⁾ Damit hängt eng das Verhalten des Subjektes selbst zusammen. Das vorstellende Subjekt fühlt sich beim Aufmerksamkeitsvorgang aktiv, selbsttätig, weil es sich eine Zielvorstellung setzt, die dem Verlauf der übrigen Vorstellungen eine Richtung gibt.

¹⁾ a. a. O. Bd. 2, S. 390.

²⁾ Bd. I, S. 146; Bd. II, S. 379

³⁾ Bd. I, S. 146.

Dass auch Gefühle Gegenstand der Aufmerksamkeit sein können, erklärt sich aus der Tatsache, dass es immer nur auf die Absicht der Betätigung unserer Aufmerksamkeit ankomme. Eine Störung des Gefühlslebens durch die Reflexion lehnt Meumann konsequenterweise ab, da er ja unter Aufmerksamkeit nur eine gewisse Höhe des Bewusstseinsgrades versteht.

Betrachtet man den einzelnen Aufmerksamkeitsakt, so kann er, abgesehen von seiner Intensität, repräsentiert durch den höheren Bewusstseinsgrad der aufmerksamen Vorstellung, extensiv verschieden sein; er kann sich auf einen mehr oder weniger ausgedehnten Bewusstseinsinhalt beziehen. Beschäftigt sich unsere Aufmerksamkeit gleichzeitig nur mit wenigen Eindrücken, so sprechen wir von einem geringen Aufmerksamkeitsumfang, einer konzentrativen oder beschränkten Aufmerksamkeit. Gegenüber ihr steht die verteilte oder distributive Aufmerksamkeit, die sich auf eine grössere Anzahl von Wahrnehmungen richtet. Die Konzentration wie auch die Distribution der Aufmerksamkeit können eine mehr oder weniger grosse Intensität, die auch Konzentration im Sinne einer intensiven Anspannung genannt wird, entfalten. Die Beziehung zwischen diesen beiden formalen Merkmalen der Aufmerksamkeit kennzeichnet Meumann in folgenden Sätzen: 1. „Je intensiver die Konzentration der Aufmerksamkeit auf die von uns betrachteten Vorstellungen sich entfaltet, um so mehr wird der ganze übrige Bewusstseinsinhalt gehemmt“ („Gesetz der Intensitätsverteilung der Aufmerksamkeit“). 2. „Je intensiver wir uns auf gewisse Eindrücke oder Vorstellungen konzentrieren, desto mehr verengt sich auch der Kreis oder die Anzahl der Dinge, mit denen wir uns gleichzeitig beschäftigen können“ („Gesetz des Wechselverhältnisses zwischen Konzentration und Distribution der Aufmerksamkeit“) und umgekehrt: „Je grösser die Zahl der Eindrücke ist, mit denen wir unsere Aufmerksamkeit gleichzeitig beschäftigen, desto geringere Intensität wenden wir den einzelnen Eindrücken zu.“¹⁾ Aus diesen Gesetzen ist nach Meumann zu ersehen, dass sich Konzentration im Sinne von Beschränkung einerseits und Verteilung andererseits ausschliessen. Dass solch ein Verhältnis zwischen Intensität und Verteilung der Aufmerksamkeit nicht besteht, beweist folgender Satz: „Es könnte sehr wohl sein,“ sagt Meumann, „dass unser geistiges Leben so geartet wäre, dass mit zunehmender Fülle der Eindrücke eine Steigerung unserer inneren Erregung stattfände,

¹⁾ Meumann, Intelligenz und Wille. Leipzig 1908. S. 17.

vermöge deren wir auch bei einer grösseren Menge von Eindrücken allen Einzelheiten die gleiche Intensität der Aufmerksamkeit zuwenden, wie wenn wir uns einigen wenigen zuwenden.“ Auch durch Übung vermag das Individuum eine möglichst grosse Anzahl von Eindrücken möglichst intensiv zu beachten, und „erst wenn die Zahl der Eindrücke um ein gewisses Mass überschritten wird, tritt jenes Gesetz in Kraft, nach dem mit einer grösseren Verteilung der Aufmerksamkeit den Einzelheiten eine geringere Intensität zugewandt wird“.¹⁾

Neben dem Umfang der Aufmerksamkeit und der Intensität der Konzentration unterscheidet Meumann noch andere formale Eigenschaften der Aufmerksamkeit, die ich aber bei der Behandlung der individuellen Verschiedenheit der Aufmerksamkeit näher erörtern werde.

Nach der Art und Weise, wie der Zustand der Aufmerksamkeit herbeigeführt oder unterhalten wird, und nach der Richtung der Aufmerksamkeit gibt es verschiedene Unterscheidungen unseres Phänomens. Alle diese Einteilungen haben aber nach Meumann nur einen klassifikatorischen, einen ordnenden Wert, denn allen Aufmerksamkeitszuständen ist es gemeinsam, dass sie Spannungszustände sind. In dem Verhalten der Aufmerksamkeit selbst treten keine inneren Unterschiede auf, ob wir aus Vorsatz aufmerksam (willkürliche Aufmerksamkeit) oder unsere Aufmerksamkeit passiv, durch lebhafte oder gefühlsbetonte Eindrücke herbeiführen und unterhalten (unwillkürliche Aufmerksamkeit). Die letztere Art soll nach Meumann auf vererbten Dispositionen zu bestimmten Tätigkeiten beruhen. Ausserdem kann sie beständig in die andere Art übergehen, und umgekehrt. So gewinnt der Mensch öfters an einer Beschäftigung Gefallen, der wir früher nur aus Vorsatz unsere Aufmerksamkeit zuwenden konnten.

Mit Rücksicht auf die Richtung der Aufmerksamkeit haben wir eine intellektuelle oder innerlich gerichtete und eine sinnliche oder an Gegenständen der Sinneswahrnehmung zugewandte Aufmerksamkeit. Als Unterarten der sinnlichen bezeichnet Meumann die sensorische und motorische Aufmerksamkeit, je nachdem wir sie auf Sinneseindrücke oder „Bewegungen“ lenken. Da sich unsere Aufmerksamkeit auch mit Willenshandlungen und Gefühlen befassen kann, so hat man auch eine volitionale und emotionale Richtung der Aufmerksamkeit anzunehmen.

¹⁾ Vorles. Bd. 1 S. 150.

Ein jeder Akt der Aufmerksamkeit hat Begleiterscheinungen zur Folge. Meumann teilt sie in körperliche und geistige Begleitvorgänge ein. Unter den letzteren versteht Meumann die Spannungsempfindungen, ohne die keine Betätigung der Aufmerksamkeit auftritt, dann die uns noch wenig bekannten, im Innern des Körpers entstehenden Organempfindungen und endlich die Gefühle, wie Lust und Unlust, die auch ganz wesentlich die Richtung unserer Aufmerksamkeit bestimmen. Die körperlichen Begleiterscheinungen lassen sich nach Meumann in folgende vier Gruppen ordnen: „1. die reinen oder primären Akkomodationsvorgänge in den höheren Sinnen. Diese treten ganz reflektorisch ein, sind daher dem Willen und damit aller erziehlichen Beeinflussung entzogen; 2. sekundäre Akkomodationsvorgänge in der Haltung des Kopfes, Rumpfes, der Hände usf. Diese treten zwar ebenfalls beim entwickelten Menschen reflexartig ein, stehen aber zugleich unter der Herrschaft des Willens und lassen sich erziehlich beeinflussen; 3. primäre Ausdrucks vorgänge, in Herz-, Puls-, Atemtätigkeiten, den Gefässnerven und der Spannung der Muskeln; sie sind rein reflektorisch; 4. sekundäre Ausdrucks vorgänge; sie sind zum Teil — wie die meisten Ausdrucksbewegungen — völlig zwecklos, ein zweckloses Mienenspiel, das biologisch in der Entwicklung der Gattung einmal seine Bedeutung gehabt, sie jetzt aber verloren hat.“¹⁾ Von den körperlichen Folgezuständen legt Meumann einen Wert nur den sekundären Akkomodationsvorgängen bei. Diese sind Einstellungs- und Hemmungsbewegungen. Bei äusserer Beobachtung passt sich unter der Einwirkung der Aufmerksamkeit die körperliche Haltung des Menschen der Art der Beobachtung an, um die günstigste Aufnahme der gerade beachteten Eindrücke herbeizuführen (Akkommodation der Sinnesorgane, Fixieren des beobachteten Gegenstandes usf.). Bei der nach innen gerichteten Aufmerksamkeit schweifen dagegen die Blicke ins Weite, in der Regel wird kein äusserer Gegenstand fest fixiert, und das der intellektuellen Aufmerksamkeit eigentümliche Mienenspiel des Individuums verläuft in einer der sinnlichen Aufmerksamkeit entgegengesetzten Weise. Diese Akkomodationsvorgänge können nach der Ansicht Meumanns eine gewisse erregende Rückwirkung auf den Aufmerksamkeitszustand selbst ausüben, sind aber als bloss „dienender Apparat“ nicht zu überschätzen, denn „keineswegs ist,“ sagt Meumann — und mit Recht — „mit

¹⁾ a. a. O. Bd. I, S. 160.

Beherrschung dieses motorischen Apparates auch der Eintritt des Aufmerksamkeitszustandes selbst garantiert“.¹⁾ Da sie zum Teil nichts als Gewohnheitsbewegungen darstellen, so können sie bei der „Einstellung“ unseres ganzen Innenlebens auf den von der Aufmerksamkeit beachteten Bewusstseinsinhalt auch unterbleiben. Die „Einstellung“ wird von Meumann in erster Linie als ein rein sensorischer Vorgang angesehen, der in der Fähigkeit besteht, nur für eine bestimmte geistige Leistung innerlich zugänglich zu sein und in der Neigung, in der eingeschlagenen Richtung zu verharren.

Von allgemeiner Bedeutung für das persönliche Leben des Menschen sind nach der Ansicht Meumanns die zahlreichen individuellen Unterschiede, die bei der Betätigung der Aufmerksamkeit zutage treten. Diese Verschiedenheiten in dem Verhalten des Individuums zeigen sich besonders deutlich beim Experiment und stellen die formalen Eigenschaften des Aufmerksamkeitszustandes vor. Durch die Gruppierung der Versuchspersonen nach bestimmten oder vorherrschenden Eigenschaften entstehen die typischen Unterschiede der Aufmerksamkeit oder die sogenannten „Aufmerksamkeitstypen“.

Als Ausgangspunkt der experimentellen Untersuchungen der Aufmerksamkeitsvorgänge diente das Bestreben, ein Mass der Aufmerksamkeit zu finden. Infolge des zusammengesetzten Charakters des Aufmerksamkeitsvorganges kann nur von der Messung der einzelnen Teilvergänge und ihrer Effekte die Rede sein, trotzdem Meumann die Einheitlichkeit des geistigen Lebens betont wissen will. Diese wird bei der Untersuchung nicht weiter beachtet.

Bei der Messung des Aufmerksamkeitsumfanges handelt es sich einerseits darum, mit Hilfe des Tachistoskops festzustellen, wie viele Eindrücke man simultan, d. h. „auf einen Blick“ klar zu erfassen vermag; andererseits untersucht man vermittelst des Metronoms die Zahl der sukzessiv aufeinander folgenden Elemente, die ohne eine Unterbrechung durch Ablenkung und ohne Zählen in ihrer Gesamtheit klar umspannt werden können. Die Ergebnisse dieser Arbeiten müssen, wie Meumann selbst zugibt, mit einer gewissen Reserve aufgenommen werden: die Messung des Aufmerksamkeitsumfanges stellt nicht die „reine Arbeit der Aufmerksamkeit fest, sondern die Mitwirkung von Apperzeptions- und Gedächtnisvorgängen (besonders des unmittelbaren Behaltens der Eindrücke) und ermöglicht bis jetzt keine bestimmte Trennung des Aufmerksamkeits- und

¹⁾ a. a. O. Bd. I, S. 162.

des Bewusstseinsumfanges“.¹⁾ Die Anzahl der von der Versuchsperson angegebenen Elemente hängt von der Art des dargebotenen Materials ab. Der Aufmerksamkeitsumfang ist verschieden, je nachdem einfache Elemente, wie Linien, Punkte, oder komplizierte, wie z. B. geometrische Figuren, exponiert werden. Im letzteren Falle ergänzen die Versuchspersonen vieles aus ihrem eigenen Wissen und ihren Vermutungen. Ferner steigt der Umfang der Aufmerksamkeit mit wachsender Bekanntheit der Elemente, mit günstiger Gruppierung derselben und bei sukzessiven Reizen mit der Anwendung des der Versuchsperson entsprechenden Rhythmus. Es wird also aus der Anzahl der aufgefassten Reize auf den Aufmerksamkeitszustand geschlossen. Hierbei wäre zu bemerken, dass „Umfang der Aufmerksamkeit“ eine irrtümliche Benennung für eine aufmerksame Auffassung einer Reihe von Dingen ist, da wir nur aus der Form des Erfassten Aufschluss über die Zahl der Gegenstände gewinnen können.

Beim Vergleichen des Aufmerksamkeitsumfanges bei verschiedenen Individuen kommt man auf Grund der von Meumann angegebenen Versuche zu folgenden Aufmerksamkeitstypen: 1. der schon oben genannte distributive und konzentратiv, d. h. beschränkte Aufmerksamkeitstypus; 2. der objektive oder treue und der subjektive Typus. Objektiv aufmerksam ist der Mensch, der bei seinen Aussagen nur die Zahl der Elemente angibt, die er wirklich wahrgenommen hat; beim subjektiven Typus tritt ein Erraten der unklar erfassten Elemente ein. 3. Der analysierende und der synthetische Aufmerksamkeitstypus. Der erstere neigt zur intensiven Beobachtung im Gegensatz zum synthetischen, der eine Reihe gegebener Eindrücke als ein sinnvolles Ganzes aufzunehmen bestrebt ist. Dabei entlehnt die letztere Art, die Meumann noch die apperzipierende und die interpretierende nennt, ihre leitenden Vorstellungen dem Sinnengedächtnis. Der Zahl der Elemente nach ist der Umfang der Aufmerksamkeit bei den objektiven und den analysierenden Aufmerksamkeitstypen ein geringerer als bei den entgegengesetzten Arten.

Als zweiter Teilvorgang der Aufmerksamkeit wird die Intensität der Konzentration gemessen. Sie kann nach Meumann geradezu als ein „Mass der intellektuellen Energie“ eines Menschen betrachtet werden. In ihr zeigt sich „die Stärke der Hinwendung des ganzen intellektuellen Seelenlebens auf den gerade vorliegenden Gegenstand der geistigen Arbeit“.²⁾ Meumann unterscheidet hier

¹⁾ a. a. O. Bd. I, S. 192.

²⁾ a. a. O. Bd. II, S. 384.

eine indirekte und eine direkte Methode. Auf dem oben genannten Gesetz der Intensitätsverteilung der Aufmerksamkeit beruht die indirekte Methode der Störungen, durch welche die Ablenkbarkeit und „Widerstandsfähigkeit“ der Aufmerksamkeit gegen verschiedene nicht zur Sache gehörende Reize festgestellt wird. Die quantitative und qualitative Veränderung der Leistung dient als Mass der Intensität. Mit Recht warnt hier Meumann vor Überschätzung dieser Methode, indem er auf unsere Fähigkeit hinweist, uns an Störungsreize zu gewöhnen und sie durch vermehrte Anspannung der Aufmerksamkeit zu kompensieren. Bei direkten Messungen wird aus dem Erfolge einer Leistung oder mehrerer öfters konkurrierender Geistes-tätigkeiten selbst die Intensität und das Gleichmass der Konzentration der Aufmerksamkeit bestimmt. Diese Untersuchungen ergaben das Vorhandensein eines fixierenden und eines fluktuiierenden Typus bei der Aufmerksamkeit. Pendelt die Aufmerksamkeit eines Menschen zwischen einigen Elementen, ohne sie klar und deutlich zu erfassen, so repräsentiert er den Typus der fluktuiierenden oder schweifenden Aufmerksamkeit. Genaue experimentelle Prüfung hat nach Meumann — auch Wundt ist derselben Ansicht — den Beweis erbracht, dass eigentlich von keinem dauernden Zustand der Aufmerksamkeit, sondern nur von einem „intermittierenden“, d. h. unterbrochenen und wieder erneuerten Aufmerken die Rede sein kann.

Der Unterschied zwischen sinnlicher und intellektueller Aufmerksamkeit wird zu einer individuellen Eigenschaft des Menschen, wenn sich bei ihm eine einseitige angeborene Neigung oder die dauernde Gewöhnung zeigt, die Aufmerksamkeit vorwiegend entweder auf Sinneseindrücke oder auf Denkprozesse zu richten.

Als weitere individuelle Ausprägungen kommen noch folgende Eigenschaften der Aufmerksamkeit in Betracht: die Konstanz und Gleichmässigkeit, d. h. die Fähigkeit, einen bestimmten Grad der Aufmerksamkeit während bestimmter Zeit beizubehalten, dann die Ausdauer oder die Fähigkeit, sich längere Zeit aufmerksam mit dem gleichen Gegenstande zu beschäftigen, ferner die Adaptation der Aufmerksamkeit, die sich in einer rascheren oder langsameren Anpassung an eine neue Tätigkeit äussert, und endlich mit Rücksicht auf den allgemeinen Bewusstseinszusammenhang der Unterschied zwischen statischer und dynamischer Aufmerksamkeit. Für jene genügt ein einmaliger allgemeiner Entschluss, diese bedarf wiederholter Antriebe. Von Wichtigkeit für die Praxis und den Unterricht hält Meumann den Unterschied zwischen dem erwartenden oder vor-

bereitenden und dem aktiven oder ausführenden Aufmerksamkeittypus. Der erstere konzentriert seine Aufmerksamkeit auf die Zielvorstellung und betätigt sich hauptsächlich vor dem Beginn der Wahrnehmung oder Handlung; der letztere aber entfaltet die Aufmerksamkeit während der Ausführung, deren Gang er unter Einfluss der fixierten Vorstellung bestimmt.

Alle diese Verschiedenheiten im Verhalten des Menschen sind als formale Eigenschaften der Vervollkommenung fähig, deren Erfolg aber bei den einzelnen Aufmerksamkeitseigenschaften ein ungleicher ist. Während der Umfang der Aufmerksamkeit nach den Versuchen von Cattell nur mit dem Alter wächst, lernt jeder Mensch durch Übung auch bei grösserer Verteilung der Aufmerksamkeit doch dem einzelnen Eindruck so viel Intensität zuzuwenden, als zu seiner Klarheit und Bestimmtheit notwendig ist. Ebenso sind Gleichmässigkeit und Ausdauer der Konzentration beträchtlicher Entwicklung zugänglich.

Für die Kritik dieser Typenlehre gilt dasselbe, was ich am Anfange des ersten Kapitels über das Experiment im allgemeinen gesagt habe. Zur Ergänzung dienen folgende Bemerkungen.

Wo man rein empirisch den Einblick in das geistige Leben sucht, wird man leicht durch vorgefasste Annahmen zu trügerischen Schlüssen verleitet. Kann denn der Mensch überhaupt Aussagen über seinen Aufmerksamkeitszustand machen? Was beschreibt er, wenn man ihn den Zustand der Aufmerksamkeit erleben lässt: den Zustand selbst oder den objektiven Tatbestand? Wie ist es möglich, etwas erleben und dann es ins Bewusstsein erheben wollen? Die Möglichkeit dieses Vorganges wird durch die Tatsache widerlegt, dass wir nur imstande sind, die objektiven Erscheinungen anzugeben, die wir im Zustande der Aufmerksamkeit erfassen. Denn selbst beim Achten auf uns selbst fassen wir unsern Leib auf.

Meumanns Untersuchungen zur Typenlehre sind ergebnislos infolge der mangelhaften prinzipiellen Auffassung. „Die Lehre vom geistigen Leben bedarf ebenso wie die Lehre vom Geschehen in der unbelebten Natur der Klarlegung ihrer Prinzipien, da bei jeder Verwertung der Tatsachen der Erfahrung grundsätzliche Annahmen Einfluss gewinnen.“¹⁾ Weil Tatsachen doch schon irgendwie durch das Denken bearbeitet, also prinzipiell aufgefasst sind, so hat das blosse Gründen auf ihnen keine günstigen Resultate zur Folge. Auch der Physiker steht nicht ausschliesslich auf der Erfahrung, sondern

¹⁾ G. F. Lipps, Weltanschauung und Bildungsideal. Berlin 1911. S. III.

er ist von den herrschenden Ideen seiner Zeit beeinflusst. Wenn gefordert wird, dass nur mit einer prinzipiellen Auffassung der Aufmerksamkeit an das Experimentieren herangegangen werden soll, so bedeutet das noch nicht, in vornherein schon wissen, wie die Versuche ausfallen sollen. Das Experiment soll nur die eine oder die andere von den Möglichkeiten bestätigen, die auf Grund der prinzipiellen Erörterungen vorliegen können. Die Kenntnis der Möglichkeiten macht erst die Ergebnisse des Experimentes verständlich.

Bei der experimentell systematisch durchgeführten Pädagogik mit ihren Hilfsmitteln ist man in Gefahr, den Geist zu sehr einzuteilen und das lebendige Sein, das Wesen des Menschen zu wenig zu beachten. Je mehr der Eigenart und der unbegrenzten Entwicklungsfähigkeit des geistigen Lebens Rechnung getragen wird, um so weniger wird man geneigt sein, verschiedenartige Kräfte und Vermögen anzunehmen, die den menschlichen Geist ausmachen. Der Mensch ist keine Maschine, kein Wesen, das sich unter denselben Einflüssen stets in derselben Weise ändert, das in eindeutigem Zusammenhang mit den Folgezuständen steht. Es lässt sich mit ihm aus dem Grunde nicht nach Belieben experimentieren, da wir den Zusammenhang zwischen dem wesenhaften Sein des Menschen und der äusseren Erscheinung, die als Reiz auf den Sinnesorgan wirkt, nicht ohne weiteres herzustellen vermögen. „Wir haben es vielmehr als eine letzte, schlechthin bestehende Tatsache hinzunehmen, dass ein lebendes Wesen mit den äusseren Einwirkungen zugleich den Nachwirkungen früherer, wieder auflebender objektiver Vorgänge unterworfen ist.“¹⁾ Eine jede Äusserungsweise des Menschen wird durch die vierfache Bedingtheit des Reizes kompliziert. Wie die Versuchsperson auf einen Reiz reagiert, hängt nicht nur von dem letzteren ab, sondern auch davon, was der Mensch überhaupt und unmittelbar vor dem Experiment erlebt hat und was er gleichzeitig mit ihm erlebt. Das Prinzip der Inhärenz, d. h. der stets in die Vergangenheit zurückreichende Zusammenhang des ganzen psychischen Lebens „hat als die unaufhebbare Bedingung jedweder Wahrnehmung und des Bewusstseins überhaupt zu gelten, da es notwendig und hinreichend ist, um das Auseinandertreten der einheitlichen Prozesse in verschiedene Vorgänge, das Hervortreten des einen Ablaufs im anderen herbeizuführen“.²⁾ Wir dürfen im Reiche des Lebens keine so scharfe Regelmässigkeit wie in der unbelebten Welt annehmen. Das geistige Leben, ein eigenartiges Natur-

¹⁾ G. F. Lipps, *Mythenbildung und Erkenntnis*. Leipzig u. Berlin. 1907. S. 14.

²⁾ Lipps, *Weltanschauung und Bildungsideal*, S. 192.

geschehen, widerstrebt den starren Naturgesetzen und bekundet sich in den mannigfaltigen Schwankungen, denen der Mensch fortwährend unterworfen ist. Aus diesem Grunde können wir den Ergebnissen der experimentellen Psychologie keinen allgemein gültigen Wert beilegen, besonders da sie nur aus einer beschränkten Anzahl von Versuchen gewonnen werden. Wir haben es mit Wahrscheinlichkeitsergebnissen zu tun, die im Durchschnitt vieler Fälle Gültigkeit haben. Dem widerspricht nicht die Tatsache, dass auch die Erfahrung selbst auf gewisse Regelmässigkeiten im Leben des Menschen hinweist. Diese sind zweifelsohne vorhanden, aber fraglich ist es, ob sie im einzelnen Falle zutreffen. Es leuchtet deshalb ein, dass die Existenz reiner Typen bestritten werden muss. Das Leben des Menschen ist infolge der Schwankungen, denen es unterliegt, zu kompliziert, als dass von einer starren typischen Ausprägung, von konventionellen Formen die Rede sein kann. Immer und überall muss man die Zusammengehörigkeit der geistigen Funktionen betonen; nicht einzelne Leistungen, sondern das gesamte geistige Leben mit seiner vielgestaltigen Entwicklungsmöglichkeit muss den experimentellen Versuchen zugrunde gelegt werden, damit ein tieferer Einblick in das eigenartige Wesen der menschlichen Natur gewonnen werden kann.

Soweit die Aufmerksamkeit beim erwachsenen Menschen.

Bevor wir zur Betrachtung derselben beim Kinde übergehen, ist es zweckmässig, Meumanns Auffassung von der kindlichen Natur kennen zu lernen.

Die Entwicklung des Individuums ist in dominierender Weise durch seine angeborenen Anlagen bedingt, unter denen Meumann die blosse Möglichkeit zur Entfaltung gewisser Eigenschaften und Fähigkeiten versteht. Die äusseren Reize, die die Kenntnis der Aussenwelt vermitteln, werden durch diese Dispositionen ganz individuell umgearbeitet, so dass die Entwicklung „keine einfache Anpassung an die Reize und die äusseren Lebensumstände“ ist, sondern vielmehr „den Charakter einer individuellen Umgestaltung und aktiven Transformation der Eindrücke trägt. — Die gesamte Auffassung und innere Verarbeitung der Reize durchläuft beim Kinde drei Stufen. Auf der ersten, die phantastische genannt, herrscht die Synthese; das Kind bildet sich ein der Wirklichkeit wenig entsprechendes Gesamtbild von den Objekten und ihren Beziehungen, ohne auf die Einzelheiten einzugehen. Dieser Periode folgt die Stufe der Analyse, auf welcher die Teile, Eigenschaften und Beziehungen der Dinge einer eindringenden analytischen Beobachtung unterzogen werden. Das Kind haftet am

Einzelnen; die Zusammenfassung zum Gesamtbilde tritt hinter die Wahrnehmung der Einzelheiten zurück. In der dritten Periode endlich zeigt der jugendliche Mensch wieder Neigung zur Synthese, welche sich durch logische und sachliche Korrektheit der Wahrnehmung auszeichnet. Meumann missbilligt die Auffassung, im Kinde einen Erwachsenen im Kleinen zu sehen. „Weder ist der jugendliche Organismus,“ sagt er, „nur ein verkleinerter Körper des erwachsenen Menschen, noch ist das geistige Leben des Kindes bloss durch geringere Leistungen ausgezeichnet. Vielmehr bietet der jugendliche Körper auch in anatomischer und physischer Hinsicht grosse qualitative Verschiedenheiten von dem des erwachsenen Menschen dar.“¹⁾ Das Kind, ein Mischprodukt aus Erziehungs- und Entwicklungsfaktoren, ist ein sich entwickelndes Wesen, das sich in jeder Hinsicht vom Erwachsenen unterscheidet. Die Entwicklung kann in vier Richtungen verlaufen: 1. das Kind könnte gewisse Fähigkeiten, die der Erwachsene besitzt, noch nicht haben; 2. könnte die Verteilung der geistigen Fähigkeiten und damit der Gesamtcharakter des geistigen Lebens beim Kinde ein anderer sein als beim Erwachsenen; 3. könnte die qualitative Beschaffenheit der Bewusstseinsinhalte, besonders der elementaren, beim Erwachsenen höher sein, und eine vierte Möglichkeit liegt darin, dass das Kind sich durch geringe Leistungsfähigkeit auszeichnet, die sich aber qualitativ ihrer Beschaffenheit nach weniger vom Erwachsenen unterscheidet. Von diesen vier Entwicklungsfähigkeiten schliesst Meumann den ersten Punkt aus, denn bei näherer Untersuchung des siebenjährigen Kindes hat sich gezeigt, dass es alle Fähigkeiten eines Erwachsenen aufweist, von denen manche allerdings viel schwächer und unvollkommener als beim Erwachsenen ausgebildet sind, dagegen bleibt immer die Leistungsfähigkeit des Kindes intensiv und quantitativ hinter der des Erwachsenen zurück.

Die Ursache dieser Erscheinung sieht Meumann in der physiologischen Grundeigenschaft des kindlichen Organismus, nämlich der „grösseren Labilität der organischen Prozesse, die bei aller psychischen Betätigung direkt und indirekt in Mitleidenschaft gezogen werden“.²⁾ Die Eigenschaft des Herzens, die Schwäche der Muskulatur, die geringere Widerstandsfähigkeit seines Nervensystems bewirken die grosse Verschiedenheit des Jugendlichen vom Erwachsenen auf allen Gebieten des geistigen Lebens, somit auch bei der Betätigung der Aufmerksamkeit.

¹⁾ Vorlesungen, Bd. I, S. 65.

²⁾ a. a. O. Bd. I, S. 204.

Entsprechend der Beschaffenheit des kindlichen Wesens zeichnet sich seine Aufmerksamkeit in der Zeit des Schuleintrittes durch grosse Beweglichkeit aus. Sie ist labil, abschweifend und verteilt, besonders bei der Auffassung nacheinanderfolgender Eindrücke. Es fällt dem Kinde schwer, nach den Versuchen von Freemann, kurz dauernde Eindrücke schnell und sicher zu fixieren, wie auch andererseits seine Aufmerksamkeit willkürlich zu verteilen. Ferner neigt es aus Schwäche zur grösseren Beschränkung in dem, was es gleichzeitig aufmerksam erfassen muss. Aus dem letzteren resultiert die scheinbare Befähigung des Kindes zur Entwicklung einer intensiven Aufmerksamkeit. Im Zusammenhang damit steht auch die grosse Ablenkbarkeit der kindlichen Aufmerksamkeit, die um so grösser ist, je jünger das Kind und je mehr man es zur Entfaltung einer willkürlichen Aufmerksamkeit zwingt. Das Kind arbeitet vorzugsweise mehr triebartig und unwillkürlich als aus Vorsatz. Die Aufmerksamkeit entwickelt nach Meumann „ihre besten Kräfte, wenn sie von den natürlichen Neigungen und Gefühlen des Kindes geleitet werden, und sie ist weniger leistungsfähig, wenn sie unter der Herrschaft des Willens und des Vorsatzes steht“.¹⁾ Da das Kind in dieser Zeit nicht imstande ist, sich mit seinem Innenleben zu beschäftigen, da es, wie Meumann richtig behauptet, „mit seiner Aufmerksamkeit in der Aussenwelt lebt“,²⁾ so ist seine Aufmerksamkeit eine „rein sinnliche“. Die Welt der Umgebung, die anschaulichen Objekte der Sinneswahrnehmung sind es, die sein Interesse erregen und die es veranlassen, seine Aufmerksamkeit zu entfalten. Von der grösseren Langsamkeit der Abwicklung der geistigen Prozesse hängt selbstverständlich die geringere Anpassungsfähigkeit der kindlichen Aufmerksamkeit ab, während die allgemeine Schwäche der kindlichen Psyche den typisch dynamischen Charakter der Aufmerksamkeit bedingt. Endlich wäre noch auf die Rolle der körperlichen Begleiterscheinungen des Aufmerksamkeitszustandes beim Kinde hinzuweisen. Nach Meumann neigen alle Kinder etwa bis zum 12.—13. Jahr viel zu sehr zur Entfaltung des motorischen Ausdrucks der Aufmerksamkeit. Dieser kann „gar kein Gradmesser des Effektes der Aufmerksamkeit“ sein, denn sonst müsste der Erwachsene Ausdrucksbewegungen im vermehrten Masse zeigen. Die Kinder unterscheiden sich nicht nur von den Erwachsenen, sondern es bestehen auch individuelle Differenzen unter den Jugend-

¹⁾ a. a. O. Bd. I, S. 107.

²⁾ a. a. O. Bd. I, S. 386.

lichen selbst. So bedingt bessere Begabung nach Meumann einen grösseren Aufmerksamkeitsumfang, wie auch eine grössere Fähigkeit zur Entfaltung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit. Der unbegabte Schüler dagegen zeichnet sich durch Mangel an Gleichmass und Intensität der Konzentration aus. Diese Verschiedenheiten der Aufmerksamkeit unter den Kindern treten nur mit zunehmendem Alter hervor, das allmählich den Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem ganz verwischt.

Die aus den Untersuchungen sich ergebenden praktischen Folgerungen stellt Meumann nur als Vorschläge und Desiderate hin, über welche die Erfolge des Lehrers zu entscheiden haben. Meumann verlangt die Kenntnis des kindlichen Wesens. Die erste Arbeit in der Schule soll unmittelbar anknüpfen, fortführen, nicht aber brechen mit dem, was dem Kinde natürlich ist. In dieser Hinsicht verschuldet die gegenwärtige „Lernschule“ viel, indem sie die kindliche Aufmerksamkeit konstant und gleichmässig anspannt, sie mit schematischen abstrakten Gebilden beschäftigt, denen das Interesse des Kindes nicht entgegenkommt. Trotzdem wertet Meumann die willkürliche Aufmerksamkeit höher als die unwillkürliche, im Gegensatz zu Herbart. Da sie für das spätere Leben des Menschen von grosser Bedeutung ist, so empfiehlt er, sie schon früh beim Kinde durch Übung und eine gewisse Gewöhnung an äussere Störungen zu entwickeln. Man hat nach Meumann bei Untersuchungen über die häuslichen Umstände, unter denen die Kinder der ärmeren Bevölkerungsschichten arbeiten, beobachtet, dass manche Kinder unter grösstem Lärm mit grosser Konzentration ihre Aufgaben machen. Was in solchen Fällen die Verhältnisse von dem Kinde erzwingen, das soll Übung und Gewöhnung in der Schule bewirken. Meumann warnt jedoch hier vor zu grosser Mehranstrengung des kindlichen Geistes, die zu vorschneller Ermüdung führen kann. — Pädagogisch wichtig wäre ferner die Erziehung des beobachtenden oder analytischen Typus zu einer sinnvollen Bearbeitung und des synthetischen mehr zu einer exakten und objektiven Beobachtung des Einzelnen.

Weitere pädagogische Konsequenzen betreffend die Aufmerksamkeit zieht Meumann nicht. Das ist auch nicht notwendig, denn sie ergeben sich ohne Schwierigkeit aus der Charakteristik der kindlichen Aufmerksamkeit. Da das Kind seiner Natur nach mehr distributiv und fluktuerend veranlagt ist, so darf es der Lehrer offenbar am Anfange nicht zu lange an einem Gegenstande festhalten; er muss es von einem zum andern führen, zugleich durch allgemeine Steigerung

die intensive und fixierende Aufmerksamkeit zu bilden suchen. Die leichte Ablenkbarkeit darf man dem Kinde nicht zum Verbrechen machen, ebensowenig die Neigung zur Beschäftigung mit sinnlichen Gegenständen. Der Lehrer muss den Anschauungsunterricht pflegen, und zwar so, dass die Abstraktionskraft des Kindes gesteigert werde. Der dynamische Charakter der Aufmerksamkeit bedingt endlich die Forderung, dem Kinde fortwährend neue Antriebe zu verschaffen.

Mit Recht hofft Meumann, durch experimentelle Feststellungen das Verständnis des Pädagogen für die kindliche Entwicklung zu vertiefen, doch ist es zweifelhaft, ob durch sie dem Schablonenwesen der Todesstoss versetzt würde. Wird ein Lehrer, der von Natur keine Einsicht in die Art des Kindes hat, durch die Kenntnis der verschiedenen Typen an Lehrtalent gewinnen? Wird er bei aller Kenntnis der experimentellen Versuche imstande sein, der Vielgestaltigkeit des menschlichen Geistes gerecht zu werden? Ich glaube, dass nur derjenige Mensch der Schablone entgeht, der sich durch Talent und selbständige Forschung auszeichnet und nicht das Denken durch experimentelle Versuche zu ersetzen sucht. Nur dieser wird imstande sein, in den mannigfaltigen, durch das Experiment gewonnenen, statistischen Aufzeichnungen die Momente herauszufinden, die seiner pädagogischen Tätigkeit förderlich sein könnten.

II. DIE AUFMERKSAMKEIT BEI HERBART.

Geht Meumann, wie wir gesehen haben, von keinen bestimmten prinzipiellen Erörterungen aus, so haben wir es bei Herbart mit einem Denker zu tun, dessen Grundanschauungen durch grosse Prägnanz und Klarheit charakterisiert sind. Herbart legt der Aufmerksamkeit grossen Wert bei. Was auch der Mensch durch Talent und Fleiss erreicht, sagt Herbart, das vermag er nur durch seine Aufmerksamkeit; wo immer Scharfsinn und Interesse fehlen, da können wir nach ihm mit Recht vermuten, dass die Aufmerksamkeit gefehlt hat.

Seine Erklärung der Aufmerksamkeit ist nur verständlich, wenn man die Eigentümlichkeiten seiner Psychologie kennt. Herbart, der auf dem Wendepunkte zwischen der alten metaphysischen Schule und der neuen psycho-physicalen Richtung steht, verwirft einerseits die bis dahin herrschende Vermögenspsychologie, nach der sich das Seelenleben aus mehreren selbständigen und ursprünglichen Vermögen der Seele aufbauen soll, andererseits aber macht er noch die Seele zum Ausgangspunkte seiner psychologischen Betrachtungen

und bestimmt von da aus den Charakter der einzelnen seelischen Vorgänge. Ihre psychologischen Gesetze und mathematischen Formeln gewinnt er nicht auf empirischem Wege.

Den Begriff der Seele gründet Herbart auf den Begriff der Realien, unter denen er die Seinsdinge versteht, auf welche die Dinge unserer Vorstellungswelt hindeuten. Die Seele ist daher ein einfaches Wesen, weder irgendwo noch irgendwann, nicht bloss ohne Teile, sondern auch ohne irgendeine Vielheit in ihrer Qualität. Sie hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen noch zu produzieren, und ihr einfaches Was ist und bleibt auf immer unbekannt.¹⁾ Dies Seelenreale ist durchaus kongruent allen anderen Realien und unterscheidet sich in keiner Hinsicht von ihnen.

Herbarts einfache, unveränderliche Seele hat daher, für sich betrachtet, weder Vorstellungen, noch Gefühle, noch Begierden; sie weiss nichts von sich selbst und nichts von anderen Dingen. Es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens und Denkens, keine Gesetze des Wollens und Handelns, auch keinerlei wie immer entfernte Vorbereitungen zu dem allem.²⁾

Wie entsteht nun das seelische Geschehen?

Herbart fasst alles Geschehen als eine Selbsterhaltung, als einen Widerstand gegen eine Störung auf, die nur aus den Verhältnissen zwischen einfachen Wesen erklärt werden kann. Das Reale, für sich betrachtet, tut nichts und leidet nichts; aber im Zusammenbestehen der Realien entwickeln sich die Betätigungen als Selbsterhaltungen gegenüber Einwirkungen. Die Analogie mit den gegenseitigen Einwirkungen der unbelebten Dinge aufeinander ist unverkennbar. Die Seele kann daher zwar von sich aus nichts tun und nichts leiden, sie hat aber die Fähigkeit, auf eine Einwirkung, die infolge des Zusammenbestehens mit einem anderen Realen entsteht, mit einer Gegenwirkung zu antworten, wodurch sie sich zu erhalten sucht. Diese „Selbsterhaltung der Seele gegen eine ihr fremdartige Störung“³⁾ nennt Herbart die einfache Empfindung, die er als das primäre psychische Geschehen im Gegensatz zu den sekundären, den Vorstellungen, bezeichnet. Da er die Empfindungen durch die Erfahrung nicht gegeben findet, so spricht er von ihnen nur gelegentlich; um so umfassender operiert er mit den Vorstellungen, die nach ihm das gesamte

¹⁾ Joh. Fr. Herbarts sämtl. Werke. Herausg. v. G. Hartenstein. Leipzig 1851. Bd. V. Lehrbuch zur Psychologie § 150.

²⁾ a. a. O. § 152.

³⁾ a. a. O. S. 110.

geistige Leben zustande bringen und es durch ihr Wechselspiel beherrschen. Sie bilden für die Seele selbst blos ein inneres Tun; sie erwachsen allmählich aus momentanen Auffassungen, aus gleichartigen, wiederholten und zum Teil verschmolzenen Wahrnehmungen. „Sie enthalten nichts von aussen Aufgenommenes; jedoch werden sie nicht von selbst, sondern unter äussern Bedingungen, und ebenso von diesen, als von der Natur der Seele selbst, ihrer Qualität nach bestimmt.“¹⁾ Hier, bei der Bildung der Vorstellungen, ist die Seele tätig; im späteren Verlauf der geistigen Entwicklung aber bildet sie nur den Schauplatz für das Auftreten von Vorstellungen und deren Gefolge. Sie gewinnt dadurch einen Inhalt, dem Selbständigkeit zu kommt, der die Fähigkeit hat, das Neue zu apperzipieren und zu assimilieren, wobei aber sie selbst nicht wahrgenommen wird, wohl aber das Vorstellen, das geistige Geschehen. Die Seele also existiert nur insofern, als eine Vorstellung da ist, d. h. als sie mit einem ihr entgegengesetzten Realen in Zusammenhang kommt. Aber auch eine Vorstellung an und für sich kann nichts bewirken; nur erst durch ihr Zusammen mit andern lässt sie Herbart zu Kräften werden, indem sie einander widerstehen. Was ihr Wesen anbetrifft, so äussert es sich allein im „Erzeugen und Festhalten“ ihres vorgestellten Bildes. Da die Vorstellungen nicht freie Produkte einer freien Seele, sondern Wirkungen einer Störung sind, welche die äussere Welt auf das Seelenreale ausübt, so sind sie durch dieselben Gesetze gebunden, welchen auch die mechanische, leblose Natur unterworfen ist.

In diesem Zusammen der Vorstellungen haben wir die ersten Anfänge wirklichen seelischen Lebens, die in ihrer weiteren Entwicklung die ganze Mannigfaltigkeit aller psychischen Erscheinungen hervorbringen. Die Seele ist nicht der Urgrund, das schöpferische Prinzip aller geistigen Tätigkeit, aus dem die Vorstellungen, das Gefühl und Wollen hervorgehen, sondern das Vorstellen allein ist als die Grundfunktion und Fühlen und Wollen als Produkte derselben anzusehen.

Nach Herbart kann ein Gefühl erst entstehen, wenn wenigstens zwei Vorstellungen vorhanden sind, nicht zwei beliebige, sondern „das Fühlen wie Begehrten haben allemal in gewissen bestimmten Vorstellungen ihren Platz“.²⁾ Sie sind aber, nach Herbart, „nichts neben und ausser den Vorstellungen; am wenigsten gibt es dafür be-

¹⁾ a. a. O. Bd. V, S. 289.

²⁾ a. a. O. Bd. V, S. 38.

sondere Vermögen, sondern sie sind veränderliche Zustände derjenigen Vorstellungen, in denen sie ihren Sitz haben“.¹⁾ Halten sich an einer im Bewusstsein stehenden Vorstellung eine hemmende und eine emportreibende Kraft das Gleichgewicht, so nennt Herbart die Spannungen, die die Vorstellungen bei ihrer Wechselwirkung im Bewusstsein erfahren, das Gefühl; tritt dagegen eine Vorstellung auf, die gegen Hindernisse zu kämpfen hat und dabei alle anderen nach sich bestimmt, indem sie die einen weckt und die andern zurücktreibt, so wird dieser Zustand zu dem des Begehrens. Auf solche Weise gehören Vorstellungen, Gefühle und Wollungen oder Willensakte untrennbar zusammen.

Auch die neuere Psychologie ist derselben Meinung, doch der Unterschied zwischen ihr und Herbart ist gross. Während der letztere Gefühl und Wille als blosse Modifikationen der Vorstellungen ansieht, betrachtet die erstere Empfindungen und Gefühle in dem Sinne als untrennbar verknüpft, als „unser Fühlen und Empfinden nichts anderes als das subjektive Erfassen der eigenen objektiven Existenz und des in den Einwirkungen auf die Sinnesorgane unseres Leibes sich bekundenden Naturgeschehens ist“.²⁾ Da Empfindungen und Gefühle sich in Unterscheidungen und Verknüpfungen kundgeben, so unterscheiden wir Dinge nur, indem wir sie verknüpfen; verknüpfen aber kann man nur das, was unterschieden wird. „Es scheint vielmehr überhaupt kein Zustand des Bewusstseins möglich zu sein, der nicht, selbst in seiner primitivsten Form, ebensowohl ein Zustand des Empfindens und Denkens wie auch des Fühlens und Wollens wäre, so dass man zwar unentwickelte und entwickelte, arme und reiche Zustände des Bewusstseins unterscheiden kann, aber dem Bewusstsein in jedem Falle die ihm wesentlichen, bloss unterscheidbaren, jedoch tatsächlich nicht trennbaren Momente des Denkens und Empfindens, Fühlens und Wollens in unlösbarer Einheit zu erkennen muss.“³⁾

Bei Herbart löst sich alles Geschehen in Verhältnisse der Vorstellungen zueinander auf, und wir können mit Wundt sagen: „Was wir sonst selbst zu tun und zu leiden glauben, das tun und leiden bei Herbart die Vorstellungen.“⁴⁾ Die absolute Unveränderlichkeit des Seelenrealen schliesst ebenso wie bei anderen Realen jede Entwicklung desselben aus. Bei dieser Auffassung ist keine von sich heraus sich

¹⁾ a. a. O. Bd. I, S. 301.

²⁾ Lipps, Mythenbildung und Erkenntnis, S. 267.

³⁾ Lipps, Weltanschauung und Bildungsideal, S. 39.

⁴⁾ Wundt, Physiol. Psychologie, Bd. II, S. 392.

gestaltende Entwicklung möglich, und der Zögling ist und wird nur das, was der Erzieher aus ihm macht. Herbart spricht dem Menschen jede feste Anlage und jedes Vermögen, wie sie den Pflanzen und Tieren eigen ist, ab. Es ist ursprünglich in der menschlichen Seele keineswegs eine organische Konstitution, so wenig als überhaupt irgendein Vieles in ihr darf angenommen werden. Das geistige Leben beginnt zwar sofort nach der Geburt des Kindes, aber nur mit dem Erwerb von Vorstellungen ist es mit Bewusstsein verbunden. Der einzige Nahrungsstoff, welchen der Erzieher dem Zögling zuführen muss und kann, sind Vorstellungen, woraus sich der Begriff der Bildsamkeit des Kindes erklärt, auf welchem nach Herbart die Möglichkeit der Erziehung beruhen soll. Von diesen Voraussetzungen aus ist es konsequent, wenn Herbart den Vergleich eines Erziehers mit dem Gärtner verwirft und den Pädagogen einem Baumeister gleichstellt, der die Bausteine zusammenfügt, wie er will, und den Bau ebenso begründet wie auch vollendet. Ein weites und freies Wirkungsfeld liegt vor dem Pädagogen, der den Keim schon in früher Jugend durch Erziehung zu bilden vermag und in der Lage ist, mit der Zeit durch äussere Einwirkungen das anscheinend Organische hervorzubringen.

Der Schwerpunkt in Herbarts Theorie der Aufmerksamkeit liegt in der *Vorstellungsbewegung*, indem den Vorstellungen die Tendenz zum Steigen zugeschrieben wird. Herbart unterscheidet zwischen gehobenen und freisteigenden Vorstellungen. Die ersten zeigen sich beim Aufsagen des Gelernten, die anderen in den Phantasien und Spielen. Die letzte Art der Vorstellungen spielt eine grosse Rolle bei der Aufmerksamkeit.

Aufmerksamkeit ist nach Herbart ein zusammengesetzter Vorgang und bedeutet ganz allgemein die Fähigkeit, einen Zuwachs des Vorstellens zu erzeugen. Es handelt sich hier nicht um einen Zuwachs zu dem ganzen Quantum der Vorstellungen oder des Vorstellens, sondern um einen Zuwachs des gerade stattfindenden Vorstellens oder um einen Zuwachs derjenigen Qualität, auf welche das Merken gerichtet ist.

Es sei hier nebenbei bemerkt, dass sich bei Herbart eine grosse, obgleich nicht allzu schwerwiegende Unbestimmtheit in der Anwendung der Ausdrücke findet. So gebraucht er an anderer Stelle statt Fähigkeit, welcher Ausdruck am besten für eine mit der Vermögenspsychologie verwandten Auffassungsweise passt, die Bezeichnung „Aufgelegtheit“, während von seinen Schülern von „gei-

stiger Bereitschaft“ und Disposition gesprochen wird. Ausserdem gelten ihm Aufmerken und Aufmerksamkeit als gleichwertige Ausdrücke trotz des Sprachgebrauchs, der zwischen beiden einen Unterschied macht. Dagegen unterscheidet Herbart vom Aufmerken ein „Merken“ im doppelten Sinne. Einmal bedeutet „Merken“ soviel als „etwas spüren“, was verborgen ist; es geschieht durch die von innen entgegenkommenden Vorstellungen; zweitens wird „Merken“ im Sinne „von sich einprägen“ wie beim Memorieren gebraucht.¹⁾ Im allgemeinen aber macht sich bei Herbart der Sprachgebrauch geltend, welcher „Merken“, „Aufmerken“ und „Bemerken“ als im wesentlichen gleichdeutige Begriffe bezeichnet.

Unter der obengenannten Fähigkeit darf man nach Herbart nur eine besondere Beziehung zwischen den Vorstellungen, den Elementen des Seelenlebens, verstehen. Sie bedeutet nicht etwa eine gewisse Anlage, Spontaneität der Seele, welche, wie bekannt, keine Wirkungen auszuüben imstande ist. Was Herbart darunter verstanden hat, ergibt sich aus Folgendem: Der Schüler sei aufmerksam, wenn die freisteigenden Vorstellungen dem Unterricht entgegenkämen, um sich des dargebotenen Neuen zu bemächtigen. Diese Definition der Aufmerksamkeit führt uns zu Unterscheidungen, die Herbart im Begriff der Aufmerksamkeit macht.

Unsere Aufmerksamkeit ist entweder unwillkürlich oder willkürlich. Die letztere Art hat Herbart nur kurz behandelt, da sie für ihn von geringem praktischen Werte ist. In der lateinischen Abhandlung „De attentionis ...“ gesteht Herbart zu, dass der Wille für die Aufmerksamkeit zwar viel vermöge, doch eine nähere Auseinandersetzung, wie er sich das Eingreifen des Willens in den Verlauf der Vorstellungen denkt, gibt er nicht. Die Schwierigkeit, den Einfluss des Willens auf den Vorstellungsverlauf zu erklären, ist eine notwendige Folgerung des Versuchs, den Willen auf das Streben der Vorstellungen zurückzuführen. In die gleiche Lage geraten die Vertreter der Assoziationspsychologie, die keinen Willen als besonderes Elementarphänomen annehmen. Auch für sie sind die seelischen Erscheinungen von den Verhältnissen der Vorstellungen abhängig; neben ihnen erkennen sie aber das Gefühl als ursprüngliche Tatsache und als Ursache der Aufmerksamkeit an. Herbart erwähnt das Gefühl nicht, nur nimmt er den Grad des Gegensatzes der Vorstellungen, der von einem Gefühl begleitet sein kann, als der Aufmerksamkeit

¹⁾ Herbarts pädagogische Schriften. Herausg. v. Salwürck. Bd. II, S. 321.

hinderlich an. In derselben Abhandlung nennt Herbart die Faktoren der Aufmerksamkeit, auf welche das Wollen einen Einfluss hat. Die ursprüngliche Empfänglichkeit ist der Einwirkung des Willens unzügänglich. Aber das Neue, die Wahrnehmung vermag der Mensch oft willkürlich zu ändern. Er kann das Neue, das sich darbietet, zurückweisen oder annehmen und so auf den Gegensatz zwischen den alten Vorstellungen und dem neu Dargebotenen einwirken. Andererseits aber ist Herbart der Ansicht, dass im Willen selbst, der befiehlt, dass etwas abgelegt und weggeschafft wird, eine Aufmerksamkeit auf jene Dinge vorhanden sei. Nur der kleinste Teil der Aufmerksamkeit stehe unter unserer Herrschaft, der Wille aber sei gänzlich von der Aufmerksamkeit abhängig.

So ist es begreiflich, dass Herbart die willkürliche Aufmerksamkeit mit wenigen Worten behandelt und das Hauptgewicht seiner Untersuchungen auf die unwillkürliche Aufmerksamkeit verlegt. Diese Aufmerksamkeit, die am besten seiner allgemeinen Definition genügt, zerfällt in zwei Unterarten, in die primitive und die apperzipierende. Herbart stellt die erstere in Abhängigkeit von zwei negativen und zwei positiven Bedingungen. Die negativen äussern sich im Hemmungsgrad, d. h. im Grade des Gegensatzes der neuen Vorstellungen zu den alten und in der Abweichung vom Gleichgewichte früherer Vorstellungen. Unter dieser Abweichung versteht Herbart nicht die Abweichung der neuen Vorstellungen vom Gleichgewichte der alten, sondern es ist die Abweichung früherer Vorstellungen von ihrem eigenen Gleichgewichte gemeint. Die positiven Ursachen, von der Reproduktion unabhängig, beziehen sich — obgleich Herbart der sinnlichen Aufmerksamkeit wenig Bedeutung schenkt — auf die Intensität der Empfindungen, nämlich auf die Stärke des Eindrucks und die Empfänglichkeit. Letztere wird von Herbart in der lateinischen Abhandlung *facultas* genannt, worunter er die Bedingung der Selbsterhaltungen des einfachen Wesens versteht. Die Empfänglichkeit für eine Vorstellung, veranlasst durch sinnliche Wahrnehmung, kann zwar schnell abnehmen, aber nie ganz erloschen.

Um zu der von den primären Ursachen bestimmten Aufmerksamkeit zu gelangen, hat man Folgendes — nach Herbart auf analytischem Wege — abzusondern und beiseite zu lassen: „den Entschluss, aufzumerken, welcher der Auffassung vorangeht, und das innerliche Wiederholen des Gemerkteten (das Memorieren), wodurch die schon geschehene Auffassung eingeprägt wird. Dann muss noch abge-

schieden werden das Merken aus Begierde (zum Teil blosser Neugierde) und der Zustand gereizter Empfindlichkeit, mit dem öfter eine falsche Aufmerksamkeit des Erschleichens und Missverstehens als die wahre Sammlung des Gegebenen verbunden zu sein pflegt.“¹⁾ Nach der Ausschaltung dieser vier Faktoren bleibt noch die bloss apperzipierende Aufmerksamkeit übrig. Wird auch die Apperzeption hinweggedacht, dann kommt die von primären Ursachen abhängende Aufmerksamkeit zum Vorschein. Die apperzipierende Aufmerksamkeit setzt also die primäre als vorangegangen voraus. Diese muss jener das apperzipierende Subjekt liefern, und erst wenn ein solches da ist, kann sie eintreten. Die Apperzeption selbst ist ein psychischer Vorgang, durch welchen wir einen Bewusstseinsinhalt mittelst verwandter Vorstellungen in den Zusammenhang unseres geistigen Lebens aufnehmen. Sie beruht wie jede psychische Tätigkeit bei Herbart auf den Beziehungen von Vorstellungen und bewirkt, dass die neu ins Bewusstsein eintretenden Vorstellungen von den ältern, den freisteigenden, in sich mehr befestigten Vorstellungsmassen durch Verschmelzung und Hemmung verändert werden. „Gemerkt wird vermöge der Apperzeption auf dasjenige Gegebene, welches, sich selbst überlassen, würde vergessen werden.“²⁾ Die zu apperzipierende Vorstellung muss stark genug sein, um die verwandten ältern Vorstellungen zu reproduzieren. Auch müssen im Bewusstsein solche Vorstellungen vorhanden sein, welche mit dem Neuen etwas Gemeinsames haben. Das völlig Fremde lässt uns kalt, das absolut Neue wird nicht verstanden. Es wendet sich nur dem unsere Aufmerksamkeit zu, was durch Form und Inhalt an Bekanntes erinnert. „Findet nämlich,“ sagt Herbart, „das Neue nicht Altes oder dessen zu wenig vor, mit dem es sich verbinden könnte, so ist es für sich allein meistens zu schwach, um nicht von anderen ersticken zu werden, die sich schon gesammelt und verbunden haben.“ Doch darf andererseits nicht zu viel des Alten hervortreten, denn sonst wird die Empfänglichkeit für das Neue geschwächt, welche durch zwei Umstände begünstigt wird, und zwar, erstens durch den Kontrast mit dem Alten, wobei die Reproduktion stark genug zur Anknüpfung ist, ohne durch ein Übermass der Empfänglichkeit zu schaden, und zweitens, wenn durch das Neue eine Entwicklung älterer Vorstellungen befördert wird, wonach sie ohnehin schon strebten. Dadurch werden neue Verbindungen gestiftet. Auf

¹⁾ Bd. VII, S. 201 (Hartenstein).

²⁾ Herbarts kleinere pädag. Schriften, Reden und Abhandlungen. Herausg. v. Karl Richter. Leipzig 1878. S. 236.

diesen beruht die Tatsache, dass sich die Aufmerksamkeit allmählich ausbildet. Je reicher, intensiver und mannigfaltiger der Inhalt des Bewusstseins wird, der sich im Laufe der Entwicklung bildet, desto stärker und vielseitiger wird die Aufmerksamkeit. Hier muss man Herbart beistimmen, dass der Mensch seine mehr oder minder fertigen Anschauungen vom Leben und den Lebensverhältnissen an seine weiteren Erkenntnisakte heranbringe und die neueren Vorstellungen nach dem Massstabe der alten messe. Andererseits aber ist es unverständlich, wie die eine Vorstellung sich der anderen bemächtigen soll, wie überhaupt die freisteigenden Vorstellungen aus eigenem Antriebe emportauchen und nach dem Ergreifen einer neuen wieder zurückzusinken vermögen. Herbart hat den Begriff „Apperzeption“ resp. apperzipierende Aufmerksamkeit wohl unter der Voraussetzung eingeführt, dass das Neue etwas dem Ältern Gleiches oder Ähnliches besitze. Dieses Gleiche ist nun die Ursache dessen, dass eine „neue“ die ihr „verwandten“ Vorstellungsmassen „wecken“ kann und dass eine neue Vorstellung viel schneller und besser angeeignet wird als eine weniger „bekannte“.

Die Elemente des Seelenlebens sind es also, die das Phänomen der Aufmerksamkeit hervorbringen. So bleibt sich Herbart, der scharfsinnige Denker, treu, wenn er aus der Grundauffassung vom Wesen des Menschen die einzelnen Erscheinungen des seelischen Lebens ableitet.

Doch wie bringt es Herbart fertig, die Aufmerksamkeit in Einklang mit der Lehre von den Vorstellungen zu bringen? Durchgehen wir die Art und Weise, wie Herbart das Problem auffasst. Herbart nimmt zum Ausgangspunkte seiner Betrachtungen die Vorstellungen, „die Selbsterhaltungen der Seele“. Bleiben diese Vorstellungen sich selbst überlassen, so muss ein Zustand des Gleichgewichtes, der Ruhe entstehen, in dem nichts geschieht. Dann ist auch keine Aufmerksamkeit vorhanden, die ihrem Wesen nach Tätigkeit ist.

Es müssen daher neue Einwirkungen auf den Menschen von aussen erfolgen, damit ein Zustand der Aufmerksamkeit entstehe. Diese Einwirkungen aber sind es auch, die nach der mechanischen Auffassung des Naturgeschehens das geistige Leben hervorbringen und ausbilden. Nimmt der Mensch keine neuen Reize auf, so befindet er sich im Schlaf- oder Traumzustande, oder es müsste — wenn Herbart die letzten Konsequenzen zöge, was er nicht tut — das innere Leben vollständig erloschen. Dasselbe müsste geschehen, wenn sich die Vorstellungen im Gleichgewichte befänden. Wir hätten dann

einen der mannigfachen inneren Zustände, der von Herbart als Gefühl bezeichnet wird. In diesem Zustande könnte nur von einer mangelnden oder vielmehr von keiner Aufmerksamkeit die Rede sein, denn der Vorgang, den Herbart Aufmerksamkeit nennt, verlangt eine Bewegung unter den Vorstellungen, die durch äussere Einwirkungen hervorgerufen wird, indem diese eine Verbindung mit den vorhandenen Vorstellungen eingehen. Damit eine jede neue Vorstellung Wirkung ausübe, muss sie in das System der alten Vorstellungen eintreten. Wird diese Bedingung erfüllt, so entsteht der von Herbart mechanistisch aufgefasste Lebensprozess und folglich auch der Zustand der Aufmerksamkeit. Jeder lebende Mensch befindet sich nach Herbart im Zustande der Aufmerksamkeit. In dieser Hinsicht muss Herbart unsere volle Zustimmung gewinnen, denn jeder wirkliche Lebensprozess äussert sich im Erfassen von Objekten, oder kurz gesagt, inwiefern der Mensch zum Erfassen der Wirklichkeit kommt, insoweit ist Aufmerksamkeit vorhanden.

Von diesen theoretischen Ausführungen Herbarts haben wir zu scheiden, was er als Mann der Erfahrung, als Pädagoge, von der Aufmerksamkeit sagt. Herbart, den man als den Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik bezeichnet, behandelt diese Frage in seinen pädagogischen Werken und stellt sie in Zusammenhang mit dem **Begriff der Anschauung und des Interesses**.

Zerstreuung ist der natürliche Zustand des Kindes. Der Fluss seiner Vorstellungen hört nicht auf, solange man es nicht in entsprechender Weise beschäftigt. Spiel und Phantasie nehmen es völlig in Anspruch, wenn nicht der Unterricht sich seiner zuerst unwillkürlichen Aufmerksamkeit bemächtigt und die Gestalten zu fesseln sucht, welche nur zum Teil von der Absicht und dem Nachdenken abhängen. Das Resultat der Bestrebungen des Lehrers ist die Hervorbringung solcher Neigungen zur Aufmerksamkeit bei der Anschauung, dass die erste unwillkürliche Aufmerksamkeit die Anschauung zu einer Reife bringt, die keines weiteren Bestandes bedarf. Die Empfänglichkeit für die Aufmerksamkeit ist für die Erziehung von Wert bei allen Gegenständen. Unsere Anschauungen von den Objekten sind ganz von Anfang an vollkommen, und das Bild würde erhalten werden, wie es aufgenommen wurde, wenn nicht eine Menge von ähnlichen, ineinanderfliessenden und von unähnlichen, einander widersprechenden Eindrücken einträte. Das, was die Gedanken festhalten soll, muss durch verlängertes Aufmerken aus dem Chaos herausgehoben werden; sonst bleibt die Phantasie sich selbst über-

lassen und die Anschauung verliert ihre Bestimmtheit, ihren Charakter. Hat der Mensch Interesse an dem angeschauten Gegenstande, besitzt er das unwillkürliche Verlangen, ihn genau zu sehen, so wird die Anschauung allmählich reif, wenn das Auge den Gegenstand mit seinen Begrenzungslinien immer und immer wieder anschaut. Von diesem Verfahren unterscheidet sich der scharfe Blick der Neugierde nur durch grössere Schnelligkeit bei Betrachtung des Gegenstandes. Beides sind Fälle der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, die durch die Kunst des Unterrichts erzeugt wird. Wie schon oben angedeutet, ist diese Art der Aufmerksamkeit die wichtigere, da sie der Grund ist für das Interesse, welches der Unterricht beabsichtigt. Herbart macht den Pädagogen zum Vorwurf, dass sie zu viel mit der willkürlichen Aufmerksamkeit arbeiten, die oft nur mit Drohungen und Ermahnungen erreicht werden kann. Wenn die Neugierde sich vermindern sollte, so vermögen alle Reizmittel, wie Einladungen und Befehl nichts, um einen Zustand der Aufmerksamkeit hervorzubringen. In dem Aufsatze: „Über die dunkle Seite der Pädagogik“¹⁾ sagt Herbart folgendes: „Ich setze voraus, es entgehe niemandem, wie unaufhörlich ein Erzieher die Aufmerksamkeit seines Zöglings in Anspruch zu nehmen fast nicht umhin kann; wie schädliche Mittel (Prämien, Reizungen des Ehrgeizes u. dgl.) manchmal ersonnen werden, um ein dennoch ungetreues Merken zu erlangen; wie viel es darauf ankommt, ohne schädliche Mittel mit grösstem Vorteil die möglichste Aufmerksamkeit des Zöglings zu benutzen.“ So macht Herbart Spannung und Festhaltung der Aufmerksamkeit zu wichtigen vorbereitenden Aufgaben allen Unterrichtes.

Wie in seiner Psychologie bleibt Herbart auch in der Pädagogik bei der Einteilung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit in eine primitive und eine apperzipierende. Bei der erstenen, die von der Stärke der Wahrnehmung abhängig ist, empfiehlt Herbart, auf einen Mittelweg zu achten, da, obgleich helle Farben, lautes Sprechen z. B. leichter bemerkt werden als Dunkles und leise Töne, die Empfänglichkeit leicht abstumpft und schwache Wahrnehmungen mit der Zeit eine ebenso starke Vorstellung erzeugen können, als die, die sich aufdrängen. Eine weitere Bedingung eines erfolgreichen Unterrichtes ist die Tatsache, dass die alten Vorstellungen nicht gegen das Neue wirken, welches gemerkt werden soll, wie auch das, ob sie unter sich im Gleichgewichte sind oder nicht. Deshalb ist es nach Herbart²⁾

¹⁾ Kleine (pädagogische Schriften II) S. XV.

²⁾ Bd. II, S. 322.

ratsam, bei Anfängern nur langsam vorzugehen, alles zu zerlegen und zu vereinzelnen, um Klarheit der Auffassung zu gewinnen; ausserdem müsse man auf die gehörige „Interpunktion“, den Wechsel von Vertiefung und Besinnung, beim Unterrichte achten, damit die angehäuften Gedanken nicht zu sehr aufeinander drängen, was zu einem Zustand führen kann, in welchem der Schüler nichts mehr hört.

Die weitaus grössere Bedeutung hat die apperzipierende Aufmerksamkeit. Das Merken durch Apperzeption zeigt sich schon bei kleinen Kindern sehr deutlich, wenn sie in der ihnen noch unverständlichen Rede der Erwachsenen die einzelnen bekannten Worte plötzlich auffassen und nachsprechen. Eine besondere Rolle spielt es aber beim Unterricht. Dieser teilt Worte mit; sollen sie nicht blos Tonreihen sein, so müssen die Vorstellungen dazukommen, worauf der Sinn des Vortrages beruht. Gelingt das nicht, so bleibt der Vortrag unverständlich und die Aufmerksamkeit fehlt. Schon der leiseste Anfang des Merkens reproduziert ältere Vorstellungen, die dem Gemerkt teils gleich, teils entgegen sind, und auf entgegengesetzte führen. Welche und wie stark die reproduzierten Vorstellungen sein werden, hängt von dem früheren Zustand des Schülers ab. „Der Erzieher, welcher Aufmerksamkeit ohne gehörige Vorbildung verlangt, spielt auf einem Instrumente, dem die Saiten fehlen.“¹⁾ Wir lernen nur allmählich Entfernungen zu schätzen, und das kleine Kind weiss nicht, wie es Dinge, die es sieht, fassen soll. „Der Sinn findet leicht, wenn der Geist zu fassen versteht.“²⁾ Man unterscheidet Verschiedenheiten scharf und schnell, wenn man vorher weiss, was zu unterscheiden sei. Wenn das den Geist in den Stand setzen könnte, einfach Unterschiede der Formen zu beobachten, so würde das Auge sie leicht überall bemerken, wo immer sie zu finden sind. Herbarts Bestreben ging dahin, die rechte Ordnung der Bildungsstoffe und die rechte Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden muss, aufzufinden, und zu zeigen, in welcher Weise es zum geistigen Eigentume gemacht werden könne. Der Unterricht ist so anzuordnen, dass aus den früher gewonnenen Bestandteilen auf das Nachfolgende „gemerkt“ werde. Die psychologische Vorbedingung für alle Vorstellungen, die interessewirkend in den Gedankenkreis eintreten sollen, ist die Ähnlichkeit und Verwandtschaft mit den schon vorhandenen, ihr Erwartetwerden von

¹⁾ Päd. Schr. Bd. II, S. XVI.

²⁾ Päd. Schr. Bd. II, S. 9.

den letzteren. Hierin zeigt sich deutlich die pädagogische Anwendung der Herbart'schen Apperzeptionstheorie, durch welche die wichtigen Faktoren der Reife und vorhergehenden Vorbereitung geschätzt werden. Geht die Aneignung des Neuen in voller Lebendigkeit vor sich — das geschieht, wenn die freisteigenden Vorstellungen besonders in Tätigkeit geraten — so fühlt sich der Schüler selbsttätig geistig angeregt und innerlich wachsend. Der Unterricht wirkt interesseerzeugend, somit bildend. Obgleich Herbart die Zunahme der Kraft im allgemeinen zugibt, wenn auch nicht betont, legt er doch mehr Wert auf die Fixierung der Aufmerksamkeit, während wir bei Pestalozzi das Gegenteil beobachten werden.

Von allen Unterrichtsfächern hat die Mathematik den Vorzug, den Schüler besonders zur Aufmerksamkeit zu disponieren, da sie es nicht erlaubt, zerstreut zu sein, wie auch nicht duldet, irgendeine Behauptung misszuverstehen oder halb zu verstehen, die kleinste Nebenbestimmung unbemerkt zu lassen, denn sonst offenbart sich der Fehler sofort an Mass und Zahl. Dagegen geht bei Gegenständen des Gefühls, wie Geschichte, das „Mark“ der Erziehung verloren, wenn die ersten frischen Darstellungen unempfunden veralten, wenn geschmacklose Wiederholungen langweilig dehnen, was rasch das Interesse ergreifen musste. Ferner sind Sprachen, Geographie und Naturgeschichte nur scheinbar gut zur Gewöhnung zur Aufmerksamkeit; sie sind nur demjenigen interessant, der ihnen ein gutes Gedächtnis mitbringt.

Da es in gewissen Fällen vorkommen kann, dass bei der besten Methode die primitive und apperzipierende Aufmerksamkeit nicht von jedem Individuum erlangt wird, so hat der Lehrer zum Vorsatz des Schülers Zuflucht zu nehmen. Dieses soll nur durch Gewohnheit und Sitte geschehen, nicht aber durch Lohn und Strafe. Herbart will, dass der Zögling an ernste Arbeit gewöhnt werde. Durch Angabe des Unterrichtszieles wird das Kind zur willkürlichen Aufmerksamkeit gezwungen; durch stetigen Wechsel von Vertiefung und Besinnung erwacht im Schüler das Interesse an der Sache, und dann ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit gewonnen.

In diesen pädagogischen Ausführungen weicht Herbart bei näherem Einsehen von seinen Grundanschauungen ab. In der lebendigen Praxis stellt er nicht jeden Lebenszustand einem Zustande der Aufmerksamkeit gleich, da er sich an die Bedürfnisse der Schule anschliessen muss. Diese verlangt die Anerkennung eines bestimmten Ziels, dessen Befolgung auch einen entsprechenden Gesamtzustand

des Schülers fordert. In der Schule würden wir somit unter Aufmerksamkeit einen Zustand des Bewusstseins verstehen, der auf das Erfassen nur bestimmter Objekte gerichtet ist. Der Schüler dagegen, dessen ganzes Sein weit in die Vergangenheit zurückgreift, dessen Tun und Lassen durch das Prinzip der Inhärenz bedingt wird, ist und muss auch in der Schule oft gezwungen sein, als unaufmerksam zu gelten. Herbart anerkennt diese Tatsache, wenn er von der Zerstreutheit des Kindes und von den geeigneten Mitteln für die Erzeugung der Aufmerksamkeit spricht, aber er lässt uns im Unklaren über die Ursache der Erscheinung. Diese Unzulänglichkeit ist durch seine Grundbestimmung, die Mechanik der Vorstellungen, bedingt. Herbart kennt die Vielgestaltigkeit unseres Lebens, die weitverzweigten Zusammenhänge des Bewusstseins nicht. Er beachtet nicht, dass wir nicht immer darauf angewiesen sind, dass nur eine Vorstellung von aussen auf uns einwirkt, sondern die mannigfaltigsten Anknüpfungspunkte an unsere Vergangenheit und Umwelt sind es, die unserem Gesamtzustand das Gepräge auflegen. Daher ist es Herbart schwierig, den Zustand der Unaufmerksamkeit klarzulegen. Jede Einwirkung kann bei verschiedenen Individuen die verschiedenartigsten Prozesse anregen; jeder Schüler kann in seiner Art aufmerksam sein, unabhängig vom normalen Leben seiner Klasse.

Trotzdem Herbarts allgemeine Auffassung vom Leben unzureichend ist, verlangt er als Pädagoge vom Lehrer die Kenntnis der Vorstellungswelt seiner Schüler, um die Anknüpfungspunkte für den Unterricht herstellen zu können. Das ist ein wichtiger Punkt in der Pädagogik unseres Autors. Hier zeigt sich ein tiefes Verständnis für das Seelenleben des Kindes, dessen tiefere Ergründung, wie wir gesehen, als Hauptzweck von der experimentellen Pädagogik unserer Tage gefordert wird.

III. DIE AUFMERKSAMKEIT BEI PESTALOZZI.

Will man die Pestalozzische Auffassung der Aufmerksamkeit verstehen, so muss man, wie bei Herbart, auf seine Grundansichten zurückgehen. Eine in sich gefestigte Auffassung vom Wesen des Menschen führt mit unaufhebbarer Notwendigkeit zu einer bestimmten diesem Wesen entsprechenden Auffassung der Einzelfragen in Psychologie und Pädagogik. Gerade bei Pestalozzi ist es geboten, diesen Weg einzuschlagen, denn es liegt nicht in seiner Absicht, da er uns keine Detailvorschriften geben will, Gesetze in ihrer Vollkommenheit

uns zu zeichnen, sondern er stellt ihre vollendete Entwicklung der Zukunft des Menschengeschlechtes anheim.

Pestalozzis Grundauffassung vom Wesen des Menschen ist bestimmt und einheitlich. Dank diesem Umstande lässt sich die Stellungnahme Pestalozzis zur vielerörterten Frage der Aufmerksamkeit erkennen, ohne dass er sich mit derselben eingehender befasst hat. Leider ist aber eine befriedigende übersichtliche Darlegung der Anschauungen Pestalozzis mit Schwierigkeiten verbunden, die einerseits in der Unbeholfenheit im wissenschaftlichen Gedankenausdruck, andererseits in der mangelnden systematischen Anordnung des Materials ihren Grund haben. „Der Reichtum und die Lebensfülle seiner stets unmittelbar aus den Erfahrungen seines Wirkens und Schaffens erwachsenen Ideen,“ sagt Natorp, „will sich den Fesseln eines Systems nicht gutwillig fügen; und sie mit Gewalt in diese Fesseln schlagen, heisst vielleicht sie ihres besten Vorzugs — eben der Freiheit, in der sie aus dem Leben quellen — berauben.“¹⁾

Pestalozzi, dem das Theoretisieren stets ein ungewohntes Geschäft blieb, war nach seinem eigenen Geständnis für das eigentliche Philosophieren schon seit seinen zwanziger Jahren zugrunde gerichtet. In „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, das im Jahre 1801 erschienen ist, berichtet er: „Ich habe seit dreissig Jahren kein Buch mehr gelesen und konnte keins mehr lesen; ich hatte für abstrakte Begriffe keine Sprache mehr und lebte nur in Überzeugungen, welche Resultate unermesslicher, aber meistens vergessener Intuitionen waren.“²⁾ Diese geradezu wegwerfenden Selbsturteile Pestalozzis über seine philosophische Begabung dürften nach Natorp nicht wörtlich genommen werden. Während das „eigentliche“, nämlich analytische Philosophieren nicht seine Sache ist, ist seine Synthese „von grosser Tiefe und bis auf weniges auch, wie alles wahrhaft Tiefe, von einfacher Klarheit“.³⁾ Das ernsthafte Streben nach einer zusammenhängenden Theorie seiner Lehren, das ihn, trotz ihrer unzulänglichen wissenschaftlichen Durchführung auszeichnete, veranlasste ihn, alle seine man kann sagen genialen Ahnungen und Einfälle in der Praxis fortwährend nachzukontrollieren. Fischer, der Pestalozzis Arbeiten von Anfang an verfolgt hat, äussert sich über ihn in dem Brief an Steinmüller folgendermassen: „Es ist fast unglaublich, wie unermüdet

¹⁾ Natorp, Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen. 2. Aufl. Leipzig 1912. S. 3.

²⁾ J. H. Pestalozzis ausgewählte Werke. Herausg. v. Mann. 4. Aufl. Langensalza 1894. Bd. I, § 39.

³⁾ Natorp, a. a. O. S. 39.

er Experimente anstellt, und da er — einige leitende Ideen ausgenommen — mehr nach denselben als vor denselben philosophiert, so muss er sie zwar vervielfältigen, aber die Resultate gewinnen dann auch an Sicherheit.“¹⁾

Hier, bei Pestalozzi, dessen ganze Lebensarbeit, unbeeinflusst von Vorurteilen pädagogischer Theorie, ein unablässiges Ausprobieren der besten Unterrichtsmethoden war, haben wir die ersten Anfänge der experimentellen Pädagogik zu suchen.

Um dem zu seiner Zeit in der Pädagogik vertretenen Nützlichkeitsstandpunkt der gesamten Aufklärung, der sich in einer geistlosen Aneignung einer gewissen Anzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten kundgab, entgegenzuwirken, stellte Pestalozzi die Forderung auf: die Erziehung und der Unterricht müsse das Wesen und die Entwicklung des menschlichen Seelenlebens berücksichtigen. In seiner Schrift „Ein Wort über den Zustand meiner pädagogischen Bestrebungen . . .“ aus dem Jahre 1820 sagt er: „Man ist in unserem Zeitalter in keiner Wissenschaft weiter zurück als in der Erforschung der Menschennatur und besonders in dem Fache, in dem ihre tiefe Erforschung für unser Geschlecht von den bedeutendsten Folgen sein und ihm zum wesentlichsten Nutzen gereichen könnte, im Fache der Erziehung.“²⁾ Wie fasst nun Pestalozzi das Wesen dieser Menschennatur auf?

Das durchgreifende Grundmotiv aller Werke, beginnend mit der „Abendstunde eines Einsiedlers“ bis zur zusammenfassenden Darstellung seiner Erziehungslehre im „Schwanengesang“ ist die Anschauung, dass die Natur das einzige Fundament aller Erziehung darstellt. Unter dieser „Natur“ ist im Sinne Pestalozzis nie die den Menschen umgebende, sondern immer die eigentliche eigene Natur des Menschen zu verstehen. Sein letztes Werk „Der Schwanengesang“ (1826) beginnt mit diesem Gedanken: „Es fragt sich vor allem: Was ist die Menschennatur? Was ist das eigentliche Wesen, was sind die unterscheidenden Merkmale der menschlichen Natur als solcher? Und ich darf mir keinen Augenblick vorstellen, dass irgend eine von den Kräften und Anlagen, die ich mit den Tieren gemein habe, das echte Fundament der Menschennatur als solcher sei. Ich muss annehmen, der Umfang der Anlagen und Kräfte, durch welche der Mensch sich von allen Geschöpfen der Erde unterscheidet, sei das

¹⁾ „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. Brief I, § 46.

²⁾ Pestalozzis sämtliche Werke. Herausg. v. L. W. Seyffarth. Liegnitz 1899. Bd. 13, S. 320.

eigentliche Wesen der Menschennatur. Ich muss annehmen, nicht mein vergängliches Fleisch und Blut, nicht der tierische Sinn der menschlichen Begierlichkeit, sondern die Anlagen meines menschlichen Herzens, meines menschlichen Geistes und meiner menschlichen Kunstkraft seien das, was das Menschliche meiner Natur oder, was ebensoviel ist, meine menschliche Natur selber konstituieren.“¹⁾ Wie dieser wörtliche Auszug aus Pestalozzis Schwanengesang besagt, darf man das Wesen dieser Menschennatur nicht als ein leeres Gefäß betrachten, das von aussen seinen Inhalt erhält, sondern die Natur des Menschen birgt in sich den Keim aller Kräfte und Anlagen, die ihr angeboren sind.

Pestalozzi unterscheidet drei seelische „Grundkräfte“, deren richtige und harmonische Entwicklung die Aufgabe der Erziehung ist. Entsprechend seiner unbestimmten Ausdrucksweise ändert Pestalozzi ihre Bezeichnungen nicht nur etwa in verschiedenen Lebensperioden, es laufen vielmehr zur selben Zeit, in ein und derselben Schrift die verschiedenartigsten Benennungen nebeneinander her. Ich erwähne nur wenige, wie z. B. Fühlen, Denken, Handeln, wobei sich Empfinden, Denken, Können findet, oder es ist von physischen, geistigen und sittlichen Kräften die Rede. Es wäre falsch, die drei Grundkräfte bei Pestalozzi als vollständig getrennt voneinander anzusehen. Wie wesentlich verschieden die menschlichen Kräfte und deren Gesetze auch sind, so gehen sie alle aus der Einheit der Menschennatur hervor. Sie sind bei aller Verschiedenheit dank der Harmonie des menschlichen Organismus in unbedingter organischer Einheit, deren Zentrum die Seele als ein göttliches Wesen ist, zu denken und als drei unterscheidbare Momente, als drei Richtungen einer einzigen Kraft, der „in uns liegenden allgemeinen Urkraft“ zu betrachten. Diese müsste in der Terminologie unserer Tage dem sogenannten Begriff des Lebenszusammenhangs auf Grund des Zusammenseins mit anderen, uns gleichartigen Wesen entsprechen. Nach Pestalozzi gibt die Natur „das Kind als ein untrennbares Ganzes, als eine wesentliche organische Einheit mit vielseitigen Anlagen des Herzens, des Geistes und des Körpers“.²⁾

In jeder Anlage der Menschennatur liegt ein Trieb, sich zu entfalten und zu entwickeln, d. h. sich aus dem Zustande ihrer Unbelebtheit und Ungewandtheit zur ausgebildeten Kraft zu erheben,

¹⁾ Schwanengesang § 2. Aus. Mann. Bd. 4.

²⁾ Bd. 18, S. 45. Ausg. Seyffarth.

die im Menschen ursprünglich nur als Keim vorhanden ist. Die Ausbildung der Kräfte ist allgemeines Bedürfnis des Menschen.¹⁾ Jede Grundkraft unserer Natur, heisst es in der letzten Bearbeitung von „Lienhard und Gertrud“, „entfaltet sich nach eigenen, ihr selbständigen einwohnenden Gesetzen, vermöge einer jeder derselben ebenso selbständig einwohnenden lebendigen Strebkraft nach ihrer Entfaltung“.²⁾ Da Pestalozzi von der Voraussetzung ausgeht, dass der Mensch in einem bloss sinnlichen Dasein nicht beharren kann, so ist das zu erzielende Resultat der Gemeinbildung aller unserer Kräfte die Menschlichkeit selbst, d. h. „die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfang der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag“.³⁾

Auf welche Weise vollzieht sich nach Pestalozzi die menschliche Entwicklung? Im Innersten seiner Natur findet der Mensch die Bahn zu seiner Entfaltung. Da seine Anlagen „mit einem unauslöschlichen Trieb zu ihrer Entfaltung verbunden“ sind, so will der Mensch „alles, wozu er in sich selbst Kräfte fühlt, und er muss, vermöge dieser innerwohnenden Triebe, das alles wollen“.⁴⁾ Deshalb ist der Mensch kein Produkt äusserer Anregungen, das geistige Wachstum des Menschen ist nicht etwa ein mechanisches Spiel von Reizen und Reaktionen, sondern die Entwicklung eines geistigen Keimes, der sich in der Verarbeitung der durch die Sinne empfangenen Eindrücke äussert. Die durchaus lebendige selbsttätige Menschennatur schafft sich die innere Welt ihres Wollens, Kennens und Könnens selbst, indem sie die Gesetze ihrer Entwicklung in sich trägt. Aus diesem Grunde steht die innere Einheit der Grundkräfte unserer Natur in „selbständiger Erhabenheit“ über aller menschlichen Kunst.⁵⁾ Die Tatsache aber, dass der Mensch nur als Glied der menschlichen Gesellschaft lebensfähig ist, macht es notwendig, dass er Anregungen und Einwirkungen durch andere Menschen erfährt. Es entsteht so die Frage, worin Pestalozzi die Aufgabe des Erziehers sieht.

Wenn die Menschennatur in ihrem innersten Wesen schöpferische, selbsttätige Kraft ist, die sich nach eigenen Gesetzen entfaltet, so ist die Aufgabe, die dem Erzieher zufällt, nicht zu verkennen. Sie besteht

¹⁾ Abendstunde eines Einsiedlers, § 39. Mann. Bd. 3.

²⁾ Bd. 4, S. 223, Seyffarth.

³⁾ Bd. 4, S. 225, Seyffarth.

⁴⁾ Schwanengesang, § 2. Mann.

⁵⁾ Bd. 4, S. 224, Seyffarth.

nicht, wie bei Herbart, in der Bereicherung des Zöglings mit Vorstellungen, nicht in der Mitteilung oder Aufprägung einer gewissen Form von aussen, sondern in der Entwicklung und Entfaltung der ursprünglichen Kräfte des Menschen, deren Entwicklungsgesetzen der Erzieher sich unbedingt zu unterwerfen hat, mit anderen Worten — die Beeinflussung des einen Menschen durch den anderen soll und kann nur eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ sein. Etwas absolut Neues schaffen, etwas in den Menschen hineinbringen, dem nicht eine Anlage, d. h. eine produzierende Kraft des Subjekts entgegenkommt, ist im Sinne Pestalozzis eine Sache der Unmöglichkeit. Von den Kindern Gertruds heisst es: „Sie ergriffen alles, was sie ihnen zeigte, wie wenn sie nichts lernten, wie wenn es schon vorher in ihnen gelegen wäre. Es war aber auch so: ihr Lehren legte eigentlich nichts in sie hinein, es entfaltete nur die Kräfte, die in ihnen selbst lagen und durch welche sie das, was sie äusserlich erkannten, in sich selbst aufnahmen und als einen reinen Erwerb ihrer selbst und ihrer eigenen Kraft, und nicht als etwas fremdartig in sie Hineingelegtes, in sich selbst liegend erkannten.“¹⁾

Dadurch aber, dass ein immanentes Bedürfnis nach Vollkommenheit den schlummernden Kräften der menschlichen Seele angeboren ist, sind sie einer unermesslichen Ausbildung fähig. Diese findet statt, wenn man die Kraft zur Tat werden lässt. Die seelischen Kräfte können nicht anders zum höchsten Grade ihrer Wirksamkeit erhoben werden, als durch Betätigung und Übung, indem der Erzieher das, was die Natur zerstreut, verwirrt darbietet, in psychologisch geordneter Reihenfolge bringt. Das letztere führt uns zu Pestalozzis Forderung einer „Elementarbildung“ oder einer naturgemässen oder psychologischen Methode, neben der eine zweite nicht bestehen kann. Das Wesen dieser Methode äussert sich in einer genauen Anpassung des Bildungsstoffes an den Entwicklungsgang der kindlichen Kräfte und Anlagen. „Es gibt,“ sagt Pestalozzi, „in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt mit dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll.“²⁾ Pestalozzi ist überzeugt, dass alle Formen des Unterrichts den dauernden und unveränderlichen Gesetzen untergeordnet werden müssen, nach denen der menschliche Geist sich von

¹⁾ Bd. 4, S. 32, Seyffarth.

²⁾ W. G., Brief I, § 34. Mann.

den sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, um ein lückenloses Fortschreiten bis zur Vollendung zu bewirken. Indem die Elementarbildung jeden einzelnen Schritt der Bildung zur Vollendung zu bringen sucht, ehe sie zur folgenden Stufe übergeht, weckt sie in ihrem Zögling das Streben zur weiteren Entfaltung.

Die Anschauung, die von Pestalozzi als das oberste Prinzip alles Unterrichts betont wird, bedeutet nicht das vor-die-Sinne-Stellen der äusseren Dinge, sondern sie schliesst eine innere Selbsttätigkeit ein. „Übung in der Anschauung“ ist das Mittel und nur dieses ist es, durch welches die Erziehung die Selbstentwicklung des Kindes wirksam zu fördern vermag. Die naturgemäße Ausbildung unserer geistigen Kräfte „geht von dem Eindrucke aus, den die Anschauung aller Gegenstände auf uns macht, und die, indem sie unsere inneren und äusseren Sinne berühren, den unserer Geisteskraft wesentlich innewohnenden Trieb, sich selber zu entfalten, anregen und beleben“.¹⁾ Das Anschauungsvermögen des Menschen soll zu solch einem Grade der Kraft durch genaue Beachtung der natürlichen Entwicklung des Kindes gebracht werden, dass er imstande ist, frei und sicher und mit klarem Bewusstsein die Anschauungseindrücke seiner Umgebung und seiner Verhältnisse „als sichere Fundamente zu benutzen für das Denken und Urteilen über diese Gegenstände“.²⁾

Das sind die grundlegenden Ansichten Pestalozzis, die uns als Basis für die Entwicklung seiner Auffassung der Aufmerksamkeit dienen sollen.

In der Darstellung der Pestalozzischen Auffassungsweise der Aufmerksamkeit ist ein chronologisches Vorgehen zu empfehlen, um das zu behandelnde Problem in Beziehung zur Entwicklung der Grundanschauungen unseres Pädagogen zu bringen.

Pestalozzi hatte während der Zeit der Entstehung seiner spekulativen Schriften und seiner pädagogischen Tätigkeit in Stans viel über die Aufmerksamkeit geschrieben. Er hielt sie für ein wichtiges vorbereitendes Moment der Erziehung, wie auch für eine wichtige Bedingung aller nützlichen Arbeit. Im Schweizerblatt, erschienen 1782, sagt Pestalozzi: „Die Aufmerksamkeit des Kindes zu heften, seine Beurteilungsfähigkeit zu schärfen und zu üben und sein Herz zu edlen Gesinnungen zu heben, ist, glaube ich, unzweideutig das Wesentliche aller Erziehungsendszwecke.“³⁾ Ohne auf den Begriff unseres

¹⁾ Schwanengesang, § 19. Mann.

²⁾ Schwanengesang, §§ 61, 62. Mann.

³⁾ Schweizerblatt. Von der Erziehung I, § 38.

Phänomens irgendwie einzugehen, unterscheidet Pestalozzi in seinen ersten Werken verschiedene Formen der Aufmerksamkeit. Von diesen hat jede ihre Zeit, in welcher ihre Entwicklung besonders gefördert wird. Um das Kind zum genauen „Anschauen“ alles dessen, was geschieht, zu erziehen, stellt Pestalozzi die Forderung auf, es zur Beobachtung aller natürlichen Erscheinungen anzuhalten. „Der Knabe muss in seinem Kinderalter nur sehen und hören.“¹⁾ Dieser „Beobachtungsgeist“ gründet sich nach Pestalozzi „auf einer durch Arbeit und Umstände eingelenkten tätigen Aufmerksamkeit“, die sich „zwecklos“ nur mit Sehen, Hören und Tun beschäftigt.²⁾ Durch zwecklose Aufmerksamkeit, unter welcher Pestalozzi nach Mann die unwillkürliche Aufmerksamkeit versteht, zeichnet sich hauptsächlich das vorschulpflichtige Alter des Kindes aus, da zu dieser Zeit die Aufmerksamkeit unbewusst gegeben ist, und als solche ist sie die Quelle einer starken, weitführenden „Beobachtungskraft“. „Ich halte,“ schreibt Pestalozzi, „diese Zwecklosigkeit der jugendlichen Aufmerksamkeit für eine Hauptquelle der echten grossen, weitführenden Beobachtungskraft, wenigstens ich danke ihr alles, was ich Brauchbares weiss; sie war zwar nie mein Grundsatz, aber ich wusste in den Zeiten, in denen ich sicher am meisten lernte, nicht einmal, dass ich etwas beobachtet.“³⁾

In der Schule dagegen, in welcher Pestalozzi besonders auf das ausreichende Anschauen des Vorbildlichen Gewicht legt („was dunkel ist, blendet und verwirrt, das ist nicht Lehren, sondern Kopfverkehren“),⁴⁾ verlangt er, dass die Kinder vor allem gelehrt werden, genau zu sehen und zu hören und mittelst Arbeit und Fleiss sich in „ruhiger“ Aufmerksamkeit zu üben. Schon jetzt empfiehlt er, wie Herbart, die Mathematik, beziehungsweise das Rechnen, um richtig zu sehen und zu hören. „Die Zahl ist das Band der Natur, das uns im Forschen nach Wahrheit vor Irrtum bewahrt“ — lesen wir in Lienhard und Gertrud aus dem Jahre 1785.⁵⁾

In den beiden soeben genannten Werken sehen wir noch keinen rechten Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeit und Grundansicht. Dieser wird zum erstenmal in dem Stanser Brief aus dem Jahre 1799 erwähnt. Im Schulzimmer zu Stans, wo sich seine Erzieherarbeit

¹⁾ a. a. O. II, § 2.

²⁾ a. a. O. II, § 6.

³⁾ a. a. O. II, § 6.

⁴⁾ Bd. 3, S. 142, Ausg. Seyffarth.

⁵⁾ a. a. O. Bd. III, S. 151.

an die Kleinsten der Kleinen, an die Geringsten der Geringen wandte, beginnt sich die wirkliche Bedeutung der Anschauung zu entwickeln und entsteht die Grundidee seiner Pädagogik: „die Idee der Elementarbildung“, welche die fernere Entwicklung der im Menschen als Keime vorhandenen Kräfte zu bewirken hat. Da er wusste, „wie sehr die Not und die Bedürfnisse des Lebens dazu beitragen, die wesentlichsten Verhältnisse der Dinge dem Menschen anschaulich zu machen und die Kräfte anzuregen“,¹⁾ versucht Pestalozzi höhere Grundsätze und bildende Kräfte zu entdecken, welche geeignet sind, die „harmonische Aufmerksamkeit und Tätigkeit“²⁾ der Kinder zu fördern. Die die Kinder umgebende Natur, die täglichen Bedürfnisse und ihre innere rege Tätigkeit dienen ihm als Bildungsmittel; durch ihre Vereinfachung denkt er eine Harmonie der Kenntnisse, des Wissens mit den Verhältnissen und eine Gleichmässigkeit in der Entwicklung aller Kräfte zu sichern. Immer und überall geht es bei Pestalozzi auf ein durch „anschauende Erkenntnis der wesentlichen nächsten Verhältnisse“ und durch Gebrauch der Kräfte stark entwickeltes Gefühl der Kraft hinaus.³⁾ Heute würden wir sagen: auf das Bewusstsein vom eigenen lebendigen Sein. „Die gänzliche Unwissenheit von allem machte mich auf den Anfangspunkten lange stehen bleiben,“ erzählt Pestalozzi in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, „und dieses führte mich zu Erfahrungen von der erhöhten inneren Kraft, die durch die Vollendung der ersten Anfangspunkte erzielt wird, und von den Folgen des Gefühls der Vollendung und der Vollkommenheit auch auf der niedersten Stufe ... Es entwickelte sich in den Kindern schnell ein Bewusstsein von Kräften, die sie nicht kannten. ... Sie fühlten sich selbst, ... sie wollten — konnten, harrten aus, vollendeten und lachten; ihre Stimmung war nicht die Stimmung der Lernenden, es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter, unbekannter Kräfte und ein Geist und Herz erhebendes Gefühl, wohin die Kräfte sie führen könnten und führen würden.“⁴⁾ Aus diesen Worten Pestalozzis ergibt sich von selbst der Schluss: wer die Kräfte des Kindes zu betätigen weiss, was nur durch geeignete Sinneseindrücke geschehen kann, braucht nach keinen Hilfsmitteln zu greifen, um seine Aufmerksamkeit zu besitzen. Man lasse das Kind selbst erfahren, erarbeiten und erleben das, was

¹⁾ Stanser Brief, Aus. Mann, S. 10.

²⁾ a. a. O. S. 30, 69.

³⁾ Stanser Brief, § 68. Mann.

⁴⁾ „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, Brief 1, § 15. Mann.

sein eigen werden soll. Wir sehen hier deutlich den Glauben Pestalozzis an die schöpferische Kraft der Menschennatur. Schon im Schweizerblatt eifert Pestalozzi gegen die Gepflogenheit der Lehrer, die verschiedenartigsten nutzlosen, sogar für die Gesamtentwicklung schädlichen Reizmittel anzuwenden, mit welchen sie die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen hoffen. „Unsere Alten,“ sagt Pestalozzi, „machten die Kinder früh allerlei tun, und dadurch wurden sie natürlich und ohne alle Kunst aufmerksam auf das, was man sie hernach lehrte.“¹⁾

Die Auffassung der Aufmerksamkeit ist somit nach Pestalozzi in die Theorie der allgemeinen Kräfteentwicklung eingeschlossen. Die letztere Tatsache macht es auch begreiflich, warum die Aufmerksamkeit, nachdem Pestalozzi die Harmonie der Verhältnisse zwischen Eindrücke und Reife der Kraft und die physisch-mechanischen Gesetze entdeckt hatte, für ihn aufhörte, ein Problem zu sein. In seinen folgenden Werken finden wir keine Andeutungen mehr über unsere Frage. Seine Spekulation löst sich auf in praktische Ausführung. Aufmerksamkeit wird verlangt als Resultat der naturgemäßen Methode. Herbart berichtet darüber in seiner Abhandlung: „Über Pestalozzis neueste Schrift ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt‘: Die allgemeine und dauernde Aufmerksamkeit war mir auch kein Rätsel; jedes Kind beschäftigt zugleich Mund und Hände; keinem war Untätigkeit und Stillschweigen aufgelegt; das Bedürfnis nach Zerstreuung war also gehoben; die natürliche Lebhaftigkeit verlangt keinen Ausweg, wie der Strom des Zusammenlebens keinen gestattete.“²⁾ Da Pestalozzi an das Vorhandensein einer allgemeinen geistigen Kraft im Menschen glaubt, die nur durch Betätigung eine gewisse Höhe der Entwicklung erreichen kann, so will er „die Kräfte des Geistes intensiv erhöhen und nicht bloss extensiv mit Vorstellungen bereichern“.³⁾ Ob das durch willkürliche oder unwillkürliche Aufmerksamkeit geschieht, hat für Pestalozzi nebensächlichen Wert. Indem er die Schüler gleichzeitig einige Tätigkeiten ausführen lässt, wie Wörter nachsprechen und auf Schiefertafeln zeichnen, hofft er dadurch die Aufmerksamkeit zu üben und die Kinder auf die Fälle im Leben vorzubereiten, wo sich die Aufmerksamkeit teilen muss, ohne sich zu zerstreuen.

¹⁾ Schweizerblatt. Von der Erziehung I, §§ 17, 18.

²⁾ Herbarts kleine pädag. Schriften, Bd. II, S. 248 (Richter).

³⁾ „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, Brief I, § 47 (Mann).

Die Entwicklung, die Pestalozzi im Auge hat, beginnt nicht erst in der Schule, sondern in der Kinderstube, d. h. in der Periode, wo uns „die Welt als ein ineinanderfliessendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen liegt“.¹⁾ Die Aufgabe des Unterrichts ist daher, den menschlichen Geist von den verwirrten Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen. Die Natur bietet dem Kinde „verwirrte“ Vorstellungen, die seine Aufmerksamkeit wahllos fesseln; sie nötigt das Kind unwillkürlich zum Anschauen, Auffassen und Beobachten der Gegenstände, die seine Sinne reizen; sie zwingt es zum Aufmerken auf die Gegenstände, d. h. zum Erfassen derselben.

Aufmerksamkeit muss demgemäß nach Pestalozzi als eine geistige Tätigkeit angesehen werden.

Des Geistes eigentliches Wesen ist das Denken. Die Bildung unserer Denkkraft geht von dem Eindrucke aus, den die Anschauung aller Gegenstände auf uns macht. Indem sie unsere inneren und äusseren Sinne berühren, regen sie, wie wir oben gesehen haben, den unserer Geisteskraft wesentlich innenwohnenden Trieb, sich selber zu entfalten, an und beleben ihn.²⁾ Diese durch den Selbsttrieb der Denkkraft belebte Anschauung führt ihrer Natur nach zum Bewusstsein, zum Erfassen des Eindrucks, den die Gegenstände der Anschauung auf uns gemacht haben, und mithin zur sinnlichen Erkenntnis derselben.

Es gibt nach der Meinung Pestalozzis nur ein Mittel, denken zu lernen. Dieses besteht in der Übung im sorgfältigen und richtigen Zusammenstellen, Trennen und Vergleichen der Anschauungsgegenstände. Das Anschauen, Auffassen und Beobachten dieser Gegenstände mache das Unterscheiden und Verknüpfen derselben der Menschennatur notwendig und entfalte vermöge des Wesens dieser Natur ebenso notwendig das Urteil über dieselben.

Da Pestalozzi somit die Aufmerksamkeit als geistige Tätigkeit, deren Wesen die Denktätigkeit darstellt, ansieht, so müssen die Mittel, durch die man die Aufmerksamkeit des Kindes auf einen Gegenstand lenken will, seine Denkkraft reizend ansprechen. Dieses geschieht durch den Anschauungsunterricht, der vom Kinde zunächst keine Denktätigkeit verlangt, die nicht durch die Sinne vermittelt ist. Durch psychologisch geordnete Darbietung des Stoffes denkt

¹⁾ a. a. O. Brief 6, § 5.

²⁾ Schwanengesang, § 19.

Pestalozzi bekanntlich die Selbsttätigkeit des Kindes hervorzurufen, die ihrerseits eine Steigerung der Denkkraft bewirken soll. Andererseits meint er durch aufmerksame Betrachtung einfacher Raumverhältnisse und durch einfache Messungen, Zeichnungen und Rechnungen die Aufmerksamkeit zu üben, sie zur Gewohnheit der Kinder zu machen. „Wo die Aufmerksamkeit,“ sagt Pestalozzi, „beim Arbeiten gebildet worden, da ist sie dann ja beim Lehren schon da und leicht zu gebrauchen.“ Überhaupt liege in der Natur der Arbeit selbst eine zwingende Hinlenkung unserer Geisteskräfte zu einer ununterbrochenen Aufmerksamkeit. „Arbeit,“ sagt Pestalozzi im Schweizerblatt, „ist die sicherste Übung der Aufmerksamkeit, weil das Rechtmachen der Arbeit ohne anhaltende Aufmerksamkeit nicht möglich ist, und das Verschiedene und Ungleiche, welches die häuslichen Arbeiten, deren Kinder fähig sind, ihnen anbieten, bildet ihre Fähigkeit, mehrere und ungleiche Gegenstände auf einmal festzuhalten.“¹⁾ Wenn verlangt wird, dass man schon erworbene Kenntnisse erweitere, so wird dadurch die Aufmerksamkeit für den Gegenstand gewonnen, die „Forschbegierde“, nach einem Ausdruck Pestalozzis, für die folgende Vorstellung durch das Bedürfnis des Geistes nach Ergänzung eingeflösst. Das Lernen wird von Pestalozzi nur insofern geschätzt, als es ein Mittel darstellt, die Seelenkräfte im allgemeinen, die Aufmerksamkeit im einzelnen zu üben, als es gestattet, die den Kindern eigenen, ursprünglichen, den Gegenstand gestaltenden Kräfte des Erkennens rege zu machen, um den Menschen zum Bewusstsein des eigenen lebendigen Seins zu erheben. Sofern das Kind imstande ist, äussere Eindrücke aufzunehmen und zu gestalten, hascht es nach Entwicklung. „Aller Unterricht des Menschen ist nichts anderes als die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismässigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grade seiner entwickelten Kraft.“²⁾ Diesem Haschen nach Entwicklung soll der Lehrer durch seine Elementarmethode entgegenkommen. Befriedigt er das Bedürfnis des Kindes nach Entfaltung seiner Kräfte, so besitzt er im Sinne Pestalozzis die Aufmerksamkeit seines Zöglings.

Somit ist aus dieser Abhandlung klar zu ersehen, wie eng Aufmerksamkeit und Grundanschauung bei Pestalozzi zusammenhängen.

¹⁾ Von der Erziehung I, § 38.

²⁾ „Wie Gertrud“, Brief I, § 34.

Wir würden keine befriedigende Antwort auf die von uns betrachtete Frage erhalten haben, wenn wir die Aufmerksamkeit nicht in Abhängigkeit von den grundlegenden Ansichten Pestalozzis entwickelt hätten. Es ist also Pestalozzi, für den wie für keinen andern die Wahrheit zutrifft, die Wahrheit, dass Einzelfragen immer Grundfragen sind. Dieser Erkenntnis gemäss hat Pestalozzi gedacht und gewirkt, in der Theorie und in der Praxis.

SCHLUSS.

In der Darstellung der Auffassungsweisen der Aufmerksamkeit im 19. Jahrhundert habe ich den umgekehrten chronologischen Weg eingeschlagen. Ich habe mit Meumann, dem uns am nächsten stehenden, begonnen, und zwar aus folgenden Gründen: Wie aus der Beurteilung der einzelnen Theorien der Aufmerksamkeit hervorgeht, ist Meumann derjenige, der am wenigsten klar das Wesen der Aufmerksamkeit erfasst, während wir in Pestalozzi dagegen, der ein volles Jahrhundert beinahe vor dem Aufschwunge der experimentellen Pädagogik gelebt hat, den Mann zu suchen haben, welcher dem Kern der Sache am besten nahe gekommen ist. Betrachtet Meumann die Aufmerksamkeit als einen Bewusstseinsvorgang höherer Intensität, aber als isolierte Lebenserscheinung, so kennt Pestalozzi ein Problem der Aufmerksamkeit nur im engsten Zusammenhang mit den Fragen der allgemeinen Lebensbetätigung. Genügt man der Neigung des Kindes nach Entwicklung seiner Kräfte, fördert man sein Lebensgefühl, so erzeugt man in ihm den gewünschten Aufmerksamkeitszustand. Hier wären die Worte der Dichterin Isolde Kurz aus „Graf, Schülerjahre“ anzuführen: „Freilich im landläufigen Sinne lernen, d. h. nur von aussen her etwas Fertiges zu eigen machen, das lernte ich auf diese Weise nie. Wobei ich innerlich nichts erlebte, da konnte ich mich nicht zur Aufmerksamkeit zwingen. Aber jede glückliche Anregung fand ein feuriges Entgegenkommen.“¹⁾

Eine ähnliche Auffassung wie bei Pestalozzi, nur wissenschaftlich ausgeführt und begründet, finden wir bei Herbart. Die Gleichsetzung der Aufmerksamkeit mit dem Lebendigsein — Herbarts Terminologie weicht von der heutigen ab — findet ihre Berechtigung in der Annahme, dass die Hervorbringung des Lebensprozesses wie

¹⁾ Alfred Graf, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. Berlin-Schöneberg 1912. S. 202.

das Erzeugen des Aufmerksamkeitszustandes bedingt werden durch die Einwirkung der neuen Vorstellung auf die früheren, in die Vergangenheit übergegangenen, sozusagen erstarrten Vorstellungen. Der Unterschied in den Ausführungen dieser beiden Autoren besteht andererseits darin, dass ihre Stellungnahme zu dem Individuum eine ganz verschiedene ist. Pestalozzi kennt den Menschen als Glied einer Gemeinschaft, nur innerhalb welcher er zur Entwicklung fähig ist, Herbart aber betrachtet das Individuum als für sich bestehend, ohne jegliche Bezugnahme auf die gegenseitige Beeinflussung der Menschen. Deshalb stoßen wir bei ihm, wie wir oben gesehen haben, auf eine Inkonsistenz in bezug auf seine pädagogischen Bestimmungen gegenüber den theoretischen Feststellungen.

Um zur Lösung irgendeines Problems zu gelangen, ist es von ausserordentlicher Bedeutung, sich über die Rolle desselben sowohl im Leben des Individuums als auch im Leben der Gesellschaft Klarheit zu verschaffen. Infolgedessen wäre zu fragen, ob theoretisch genommen eine Notwendigkeit vorliege, von der Aufmerksamkeit eines Individuums zu sprechen, in der Voraussetzung selbstverständlich, dass seine Entwicklung unabhängig von der Beeinflussung der Mitmenschen vor sich gehen kann. Diese Frage wäre zu verneinen. Prinzipiell lässt sich die Aufmerksamkeit nicht von den Bewusstseinsvorgängen trennen. Neben dem Bewusstsein gibt es keinen anderen Zustand des seelischen Lebens, keine zum Gesamtzustand hinzutretende Fähigkeit, keine Kraft, die der geistigen Tätigkeit einen charakteristischen Zug verleihen könnte. Sofern Bewusstsein vorhanden ist — wir haben Bewusstsein nur von Gegenständen — ist auch Aufmerksamkeit vorhanden. Wie das Wesen des Bewusstseins im Akte des Unterscheidens und Verknüpfens seinen Ausdruck findet, so gibt sich auch der Vorgang der Aufmerksamkeit im Erfassen der räumlich-zeitlichen Dinge kund.

Diese Auffassung der Aufmerksamkeit als Bewusstseinsvorgang erfährt eine Einschränkung durch eine andere Erscheinung unseres seelischen Lebens, durch das ästhetische Verhalten, von dem wir auch als von einem Bewusstseinsvorgange reden können. Der Mangel an Sonderung zwischen dem objektiven Gegenstand und dem eigenen lebendigen Sein macht das Charakteristische dieser Erscheinung aus. Das ästhetische Verhalten „bildet den Grundzug unseres Ich, in dem wir unbekümmert um die kritische Sonderung des beharrenden Wesens vom vergänglichen Sein und ohne das ruhelose Streben nach vorgestreckten Zielen, wunschlos, das Schöne als die

unmittelbare Erweckung des eigenen Lebens in der Wahrnehmung der Dinge geniessen“! Wenn sich aus diesem undifferenzierten Verhalten, aus diesem Gefühlszustande, das Erfassen der Gegenstände entwickelt, dann muss unser Verhalten ein aufmerksames genannt werden. Das Individuum erfasst die Wirklichkeit in ihrem objektiv bestehenden, räumlich-zeitlichen Dasein auf Grund seines Lebenszustandes. Eine Einschätzung des Objektivierens selbst, ob gering oder falsch, fällt beim einzelnen Menschen weg, wenn nicht irgendwelche Nebenumstände hinzukommen. Jedes richtige Objektivieren unterliegt günstigen und weniger günstigen Bedingungen, die in der Beschaffenheit der äusseren Umstände ihre Begründung haben. So entspricht z. B. einer besseren Einstellung der Sinnesorgane selbstverständlich auch eine bessere Aufnahme des Gegenstandes. Aber diese objektiven Bedingungen, diese objektiven Hilfsmittel führen die Aufmerksamkeit nicht herbei, da sie nicht herbeigeführt werden kann. Aufmerksamkeit ist, wie gesagt, nichts Besonderes, das zum Bewusstsein hinzukäme. Sie ist ein Bewusstseinsvorgang, der sich auf das Objektivieren von ganz bestimmten Gegenständen richtet.

Allen Bewusstseinsvorgängen liegt der Lebensprozess zugrunde, der nicht immer im Bewusstsein hervortreten muss. Es ist nicht notwendig, dass der aufmerksame Mensch ein Bewusstsein von seinen Vorgängen hat, denn eben im Aufmerksamkeitszustande wird das geistige Sein von der Betätigung absorbiert. Das Individuum befindet sich in einem Gesamtzustande, in dem es nichts von sich weiss. Massgebend ist nur der tatsächlich bestehende, sich wirksam zeigende Lebensprozess. Soweit die Erscheinung der Aufmerksamkeit im Leben des einzelnen Menschen.

Das individuelle Leben ist aber unverständlich, wenn es nicht als hervorgehend aus dem Gesamtleben angesehen wird. Das Individuum sowohl wie die Gemeinschaft sind beide aufeinander angewiesen, denn „die Gesellschaft ist ebenso wie das Individuum ein unmittelbar, mit unaufhebbarer Notwendigkeit sich ergebender Erfolg des Lebens“.¹⁾ Wenn wir uns zum Leben des Menschen in der Gesellschaft wenden — denn nur in dieser findet er die Bedingungen zu seiner weiteren Entwicklung — so entsteht mit Notwendigkeit ein Problem der Aufmerksamkeit. Es genügt, auf die uns immerfort in der Schule entgegentretende Erscheinung hinzuweisen, dass der eine Schüler sich durch bessere Befähigung zur aufmerksamen

¹⁾ Lipps, Weltanschauung und Bildungsideal, S. 208.

Betätigung auszeichne als der zweite, oder dass dasselbe Bewusstseinserlebnis das einmal klar und deutlich und das andere unklar und undeutlich aufgefasst wird.

Wie stellt man die verschiedenen Grade der Aufmerksamkeit fest? Wo soll man die Norm zu einer solchen Beurteilung suchen? Es liegt nicht in der Macht des einzelnen Menschen, zu entscheiden, ob er aufmerksam sei, d. h. ob er den Vollzug des Unterscheidens und Verknüpfens in richtiger Weise ausgeführt. Im eigenen Leben des einzelnen Lebewesens finden wir keine Kriterien, keine Kennzeichen für richtig und falsch; der Einzelne kennt kein Problem des Wahren, denn erst durch das Zusammenleben mit unseresgleichen entsteht das Problem von wahr und unwahr. Es ist die Gesellschaft, die die Befähigung hat, die Normen festzustellen, nach denen die Richtigkeit unseres Verhaltens, somit auch unseres Objektivierens, eingeschätzt werden kann. Alle Sitten und Gebräuche, Gesetze und Normen gehen aus dem Zusammenleben der Menschen hervor und sind Bekundungen der wechselweisen Beeinflussung der Individuen. Nach ihnen richtet sich „das Verhalten, an das die Erhaltung und Entwicklung des Gemeinwesens gebunden ist“.¹⁾

Wer sich zum erstenmal über den Aufmerksamkeitszustand Rechenschaft ablegen will, wird wohl die Ausdrucksbewegungen, die Spannung der Muskulatur etc. als wesentliche Symptome der Aufmerksamkeit ansehen. Nicht sie, sondern die von der Gesellschaft festgelegte Bekanntheit der objektiven Beschaffenheit des Dinges ist die Norm in der Beurteilung der Aufmerksamkeit. Die Übereinstimmung der allgemein gültigen und der subjektiven Faktoren zeigt den Grad der Aufmerksamkeit. Wenn meine Auffassung des Objekts mit seiner objektiven Beschaffenheit übereinstimmt, wenn ich es entsprechend seiner objektiven Beschaffenheit betrachte, dann betrachte ich es aufmerksam, dann objektiviere ich richtig. Wer im allgemeinen richtiger objektiviert, der zeichnet sich auch durch grössere Aufmerksamkeit aus, dessen Auffassung ist klar und deutlich. Daher schwindet bei aufmerksamer Betrachtung der geometrisch-optischen Täuschungen jegliche Illusion, weil eine richtige Objektivierung vollzogen wird.

Wie jeder aus der Erfahrung weiß, ist es hauptsächlich in der Schule vonnöten, sich eingehender mit der Frage der Aufmerksamkeit zu befassen. Die Aufmerksamkeit ist, wie schon in der Einleitung

¹⁾ Lipps, Willensfreiheit, S. 99.

bemerkt wurde, Grundbedingung eines erfolgreichen Unterrichtes. Als solche verlangt sie besondere Beachtung von seiten des Lehrers, dem es zur Aufgabe gestellt wird, genaue Kenntnis vom Seelenleben des Kindes zu gewinnen. Da der Schüler infolge seiner Jugend nicht imstande ist, ebenso wie der Erwachsene Unterscheidungen und Verknüpfungen auszuführen, da die Zusammenhänge, die den Lebenserscheinungen zugrunde liegen, bei ihm noch ein lockeres Gefüge darstellen, so erklärt sich ohne weiteres die grosse Flüchtigkeit, alle jene Verschiedenheiten der Aufmerksamkeit von der des Erwachsenen. Sie sind in der Natur des Kindes begründet. Es entspricht aber jeder Entwicklungsstufe des Kindes ein bestimmtes normales Verhalten der Aufmerksamkeit. Unser lebendiges Sein bringt es mit sich, dass Schwankungen vorkommen. Je jünger das Individuum, um so stärker „schwankt das Leben“ und mit ihm die Aufmerksamkeit. Durch Förderung des Lebensprozesses, durch allmähliche Entwicklung des geistigen Lebens entwickelt sich im Menschen mit der Zeit die Befähigung zum aufmerksamen Verhalten, zur aufmerksamen Lebensbetätigung.

Aufmerksamsein heisst Lebendigsein!

LITERATUR-VERZEICHNIS.

- Paul Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3. Aufl. Leipzig 1911.
- David Braunschweiger, Die Lehre von der Aufmerksamkeit in der Psychologie des 18. Jahrh. Diss., Leipzig 1899.
- Hermann Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie, 2. Aufl. Leipzig 1905.
- Alfred Graf, Schuljahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. Berlin-Schöneberg 1912.
- Joh. Fr. Herbart. Sämtliche Werke. Herausg. v. G. Hartenstein. Leipzig 1851.
— Pädagogische Schriften. Herausg. v. Sallwürck. 7. Aufl.
- Kleinere pädagogische Schriften, Reden und Abhandlungen. Herausg. v. K. Richter. Leipzig 1878.
- G. F. Lipps, Mythenbildung und Erkenntnis. Leipzig und Berlin 1907.
— Weltanschauung und Bildungsideal. Berlin 1911.
- E. Meumann, Intelligenz und Wille. Leipzig 1908.
— Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychol. Grundlagen. 2. Aufl.
- J. H. Pestalozzi, Ausgewählte Werke. Herausg. v. Mann. Langensalza 1906.
— Sämtliche Werke. Herausg. v. Seyffarth. Liegnitz 1899.
- Wilhelm Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 5. Aufl.