

Intelligenz und Phantasie

Autor(en): **Moor, P.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **24 (1951-1952)**

Heft 12

PDF erstellt am: **20.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851519>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Intelligenz und Phantasie

Von Prof. Dr. P. Moor

Von den beiden Größen Intelligenz und Phantasie kennen wir heute die Intelligenz recht gut. Die Untersuchungen zur Intelligenzprüfung haben uns in den letzten Jahrzehnten Einblick gewährt in den komplexen Aufbau der Intelligenz. Abstraktionsfähigkeit, Kombinationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Kritikfähigkeit kennen wir heute als Teilfunktionen der Intelligenz. Dazu aber treten eine Reihe weiterer Fähigkeiten, die zwar an der eigentlichen Intelligenzleistung nicht teilnehmen, sie aber vorbereiten und unterstützen: Aufmerksamkeit, Konzentration, Auffassung, Gedächtnis, Erinnerungsvermögen und das verfügbare Wissen als geistiges Inventar bilden die Voraussetzungen jeder Intelligenzleistung. Dazu kommt, daß in jedem Urteil nicht nur Fähigkeiten am Werke sind, sondern auch eine Entscheidung fällt, Stellung genommen wird. Intelligenzschwäche kann daher ihre Wurzel sowohl in einer Unfähigkeit als auch in einem mangelhaften Stellungnehmen haben. Schließlich kommt kein Urteil zustande, wo kein treibendes Interesse ist, was seinerseits wieder auf fehlende Ansprechbarkeit des Gefühles und geringe Tiefe des Gemütes zurückweisen kann.

Man erkennt schon aus einer so summarischen und nur das Wichtigste aufzählenden Rechenschaft, wie sich in der Intelligenz der ganze Mensch äußert mit allem, was er hat und was er ist. Wenn aber so hinter der Intelligenz sowohl das sittliche Wollen als auch die Empfänglichkeit des Gemütes für Lebensinhalte steht, dann ist offenbar auch ihre Entfaltung abhängig vom Werden des ganzen inneren Aufbaues eines Menschen, von dessen Möglichkeiten und von dessen Reifezustand, von der gesamten Anlage und von der Gesamtheit aller erzieherischen und selbst-erzieherischen Einwirkungen.

Diese Zusammenhänge werden spürbar bis in die Situation einer Intelligenzprüfung hinein. Wo schwere Erziehungsfehler bei einem Kind zu einer charakterlichen Rückständigkeit geführt haben, da kann seine Intelligenz erst geprüft werden, wenn eine umfassende Nacherziehung dafür gesorgt hat, daß die vorhandenen Fähigkeiten auch wirklich eingesetzt werden und nachdem sie im wirklichen Gebrauch sich

entfaltet haben und geübt worden sind. Oder: Was von der Konzentration als einer Voraussetzung der Intelligenz gesagt werden kann — daß sie nämlich vom Stande der Erziehung des Wollens und vom Stande der Pflege des Gemütes abhängig sei und damit eben vom Gesamterfolg der bisherigen Erziehung überhaupt — das gilt in derselben Weise für jede andere Funktion, für die Auffassung und für das Gedächtnis, für Kombinations- und Abstraktionsvermögen, für das Urteil und für die Kritik. Vollends aber ist die Sachlichkeit des Denkens nicht möglich ohne Sachlichkeit des Wollens überhaupt; und diese wieder kann nicht erreicht werden ohne gleichzeitige Vertiefung des Gemütes.

Wenn aber so in der Intelligenz alles anspricht, ja geradezu alles enthalten ist, was den inneren Halt eines Menschen ausmacht, warum machen wir dann so oft die Erfahrung, daß eine gute Intelligenz doch nicht genügt, um auch ein rechtes Leben zu führen? Und warum weiß dann so mancher, der eine gute Intelligenz besitzt, doch nichts Rechtes mit seinem Leben anzufangen?

Die Antwort ist einfach genug: Die «gute Intelligenz» würde zu all dem durchaus genügen, wenn sie das wäre, von was wir soeben gesprochen haben. Aber wir nennen eben immer wieder eine «gute Intelligenz», was nicht mehr ist, als intellektuelle Leistungsfähigkeit. Wir können es uns überlegend wohl klar machen, daß *hinter* der Intelligenz, *in* der Intelligenz viel mehr steckt als nur eine Leistungsfähigkeit, und daß es im Leben immer auf dieses mehr ankommt und nicht bloß auf die Leistungsfähigkeit. Aber wir schauen die Welt und die Menschen und unsere Schüler eben doch immer noch mit den durch die alten Anschauungen verderbten Augen an. Wir müßten in unserem Denken eine innere Wendung vollziehen und festhalten: Wo kein rechtes Leben geführt wird, da ist keine gute Intelligenz, sondern nur eine intellektuelle Leistungsfähigkeit vorhanden. Auch Schulnoten, die neben der Leistung nur eben noch den Fleiß berücksichtigen, gehen am Wesentlichen vorbei. — Es handelt sich hier nicht nur um eine Angelegenheit der Benennung, sondern

um die Notwendigkeit, in unserem Denken, ja schon in unserem Erleben des Schülers und seines Verhaltens umzulernen. Wir sind in diesem Umlernen alle höchstens auf dem Wege. «Ganzheits-Psychologie» gibt es noch immer fast nur als Theorie; und nicht einmal alle Theorien von ganzheitlichem Verstehen und Ganzheitsprinzip im Unterricht erfassen auch nur theoretisch wirklich dasjenige Ganze, um das es doch in der Erziehung gehen sollte: Das Ganze des Menschseins, das Ganze der Bestimmung, welcher das Kind entgegenreift.

Wenn wir uns nun der *Phantasie* zuwenden, so begegnen wir sachlich nichts Neuem. Wie sollte dies auch möglich sein, wo wir doch in der Intelligenz schon den *ganzen* Menschen, mit allem, was zu ihm gehört, erfaßt haben. Wozu dann noch von der Phantasie reden, wenn doch schon von allem die Rede war? — Wir sind zum Ganzen hin immer nur auf dem Wege; jedes Bild vom Ganzen ist immer wieder nur ein perspektivisches; im Bisherigen haben wir das Ganze nur eben von der Intelligenz her gesehen. Da kann denn einiges stark verkürzt werden oder gar in der Verkürzung zu verschwinden drohen. Deshalb bleibt die Ergänzung von einer anderen Perspektive her immer notwendig. Das Ganze, das wir erst von der Intelligenz her gesehen haben, das wollen wir nun auch von der Phantasie her sehen. Wir erinnern uns dabei aber, daß wir jedesmal nur eine Perspektive vor uns haben. Die verschiedenen Anblicke müssen sich ergänzen, sie dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Das Gegensätzliche und Unterschiedliche ist eben das Ergänzung Verlangende und auch Verheißende.

Lassen wir uns durch die Frage führen: Warum genügt so oft die sogenannte gute Intelligenz nicht dazu, daß einer auch etwas anzufangen weiß mit seinem Leben? — Es mag in selteneren Fällen daran liegen, daß der Begabte mehrere Möglichkeiten hat und daß ihm darum die Wahl schwer wird. Dies aber ist noch ein leichtes Problem; es liegt ganz auf der Willensseite und ist einfach dadurch zu lösen, daß sich der Begabte eben zu einer Entscheidung aufrafft. Ein wohlzogener Wille ist nicht allzu schwer dazu zu bringen, lieber eines recht als vieles nur halb zu machen. Schwieriger wird die Frage dort, wo eine gute Intelligenz *überhaupt nichts* anzufangen weiß, sei es im Großen, sei es im Alltäglichen. Aber auch hier ist die Antwort einfach; hier ist zu sagen, daß eine solche Intelligenz eben keine gute Intelligenz *ist*. Nur fehlt es diesmal nicht am Wollen, sondern am Gemüt. Oder genauer: Es fehlt, aus dem Gemütsgrunde hervorgehend, an einer

anderen Funktion, die wir nicht mehr als Intelligenz bezeichnen, die aber zum Ganzen mit dazu gehört: Es fehlt an der Einbildungskraft, an der Phantasie.

«Es fällt ihm nichts ein!» — Das ist die Feststellung, die in der Unterrichtssituation diesem Sachverhalt gegenüber gemacht wird. — Einige Schüler sind mit ihrer Arbeit früher fertig als die andern; es wird ihnen gesagt, sie könnten noch zeichnen; aber da sind Einzelne, denen fällt nichts ein. — Es wird das Aufsatzthema freigestellt; das ist für manchen besonders schwer, denn es fällt ihm nichts ein, worüber er schreiben könnte. — Es soll ein Bericht über die Schulreise vom Vortage geschrieben werden; aber wieder sind einige, die nagen an ihren Federhaltern, und es fällt ihnen nichts ein. — In Geschichte oder Heimatkunde wird gefragt: Was glaubt ihr, warum ist das wohl so? Aber keinem fällt etwas ein. — Eine Knacknuß im Rechnen, eine Beweisführung in der Geometrie sollte gefunden werden, irgend eine neue Aufgabenstellung oder eine neue Situation verlangt eigene Überlegung; aber immer wieder begegnen wir demselben: Den meisten fällt nichts ein. — In der Berufslehre heißt es dann, der Lehrling habe nicht denken gelernt in der Schule; nur eine kleine Überlegung hätte ihn eine unerwartete Schwierigkeit bewältigen lassen; aber er lasse sich nichts einfallen; er lasse sich nicht einmal einfallen, daß man da erst einmal überlegen müßte. — In der Pause, in der Freizeit, in den Ferien weiß er nichts zu tun, ist darauf angewiesen, daß irgendwo etwas läuft, läuft dann einfach mit, kann sich aber nur langweilen, wenn er allein ist; und seine Langweile ist das einzige Anzeichen dafür, daß er doch wohl nicht zu den geistig Armen gehört. Der Sonntag ohne aufregenden Match, der Abend ohne Kino, das Daheimsein ohne Radio, sie alle bleiben leer, weil einem selber nichts einfällt. Berufswunsch und Ansprüche ans Leben sind von außen gekommen, stammen nicht aus dem eigenen Innern, weshalb ihre Erfüllung auch nie befriedigen kann, oder sagen wir besser: Weshalb ihre Befriedigung keine Erfüllung bedeutet.

Weil man keine Einfälle hat, bleibt einem das Leben leer. Das aber ist, wenn man genauer hinsieht, schon nur die Folge davon, daß das Leben leer *ist*. Man hat keine Einfälle, weil einem das Leben leer bleibt. Die innere Leere ist schon die Ursache dafür, daß die Einfälle ausbleiben. Damit kommen wir auf die Erklärung der so häufigen *Phantasielosigkeit*.

Wir erkennen den Zusammenhang am besten da, wo Einfälle und eigene Wünsche *vorhanden* sind. Sehen wir genauer zu, so erkennen wir nämlich, daß

diese Wünsche zuweilen nur scheinbar eigene Wünsche sind, die Einfälle nur scheinbar eigene Einfälle. Betrachten wir etwa die vorhandenen Berufswünsche bei Kindern und Jugendlichen, so erkennen wir, wie recht viele von ihnen gar nicht den wirklichen Neigungen der Kinder entsprechen. Viele Berufswünsche sind nur von außen in das Kind hinein gekommen, entweder durch die Umgebung in es hineingelegt oder von ihm selber nur aufgegriffen in Ermangelung von etwas Eigenem. Man will werden, was die andern sind; oder man will das nicht werden, was die andern sind. Man will werden, was leicht und mühelos unterhaltsam ist, einem nichts zu tun gibt und im Grunde genommen auch nicht anspricht; oder man will werden, was lebhaft, aufreizend, betriebsam, spannend ist, ganz nur ins Tätigsein ablenkt und keinen Gehalt vermitteln kann, da man bei nichts verweilt, was einem dabei ansprechen könnte. Man will werden, wozu einem der innere Konflikt, die innere Unfreiheit zwingt, der Berufswunsch ist ein neurotisches Symptom; oder man will werden, worin man glaubt, sich selber und seinen inneren Nöten entrichten zu können, der Berufswunsch ist ein Symptom der Flucht vor den schuldhaften und festgefahrenen Minderwertigkeitsgefühlen. In jedem dieser Fälle ist er entweder überhaupt kein aus dem Eigenen stammender Wunsch, oder er bleibt es nicht, wird ins Betriebsame abgelenkt und verliert das, was zu einem eigenen *Lebensinhalt* führen könnte: seinen Stimmungsgehalt, seinen Gefühlsgehalt, das, was einem innerlich ausfüllt, bei dem man verweilen, woran man etwas haben könnte, und was dann erst als solches sich vertiefen ließe zu einem tragfähigen und vorhaltenden Lebensinhalt.

Man erkennt an diesen Gegenbeispielen, worauf es ankäme, wenn *eigene* Wünsche, wirkliche Einfälle, da sein sollten: Ein eigener Gehalt. Man erkennt, wann und wie etwas zum eigenen Gehalt *wird*: Dann, wenn es das Gefühl anspricht, einen innerlich ergreift, sodaß man schon durch das Angesprochenwerden und Erleben verwandelt wird, ein anderer wird. Man erkennt, wann ein Wunsch eigener Wunsch *bleiben* kann: Wenn das dynamische Moment, das drängende Begehren gebändigt, das stimmungsmäßige überwiegend bleibt, wenn man wagt, bei ihm zu verweilen, den Wunsch zu hegen, ja gleichsam auszukosten und zu genießen schon als Wunsch, und nicht bloß ihn so rasch als möglich zu befriedigen, so wie er gerade aufgetaucht ist. Und schließlich erkennt man: Wie in diesem Verweilen und Hegen eines Wunsches überhaupt erst seine Vertiefungsmöglichkeit gegeben ist, die Möglichkeit der Vergleichung,

des Unterscheidens, der Gestaltung. Die Vertiefung aber ist möglich, wenn dem Angesprochenwerden von einem Gehalt und dem Erfülltbleiben von ihm ein entsprechend gereiftes Wollen zu Hilfe kommt, das dem ansprechenden Gehalt Gefäß zu sein vermag.

Wovon also hängt es ab, ob Einfälle da sind oder nicht? Was ist der Nährboden der Phantasie? — Es ist der eigene Lebensinhalt, der bereichert wird durch jedes Ansprechen des Gefühls, der sich erhält da, wo ich verweilen kann bei einem Gefühl und mich nicht verliere an die Gier und Begehrlichkeit, wo ich stille sein und zur Besinnung zu kommen vermag und nicht ausschließlich fasziniert bin durch die Tätigkeit, die Betriebsamkeit, wo ich in der Ruhe etwas zu finden vermag und nicht nur in der Arbeit. Und wovon hängen Gehalt und Qualität und Wert meiner Einfälle, meiner Phantasie ab? Davon, ob mein Gefühl, mein Angesprochenwerden und mein Erfülltsein sich haben vertiefen können, den Weg zur Vertiefung eingeschlagen, überhaupt bemerkt haben, daß solches gefühlsmäßige Erfülltsein von einem Gehalt einen ebensolchen Reifungsweg von der Oberflächlichkeit zur Tiefe vor sich hat, wie das Wollen, das von der Egozentrizität zur Sachlichkeit reifen muß.

Warum hat so oft ein Jugendlicher keinen Berufswunsch? Warum hat er keine Ahnung davon, was er eigentlich mit seinem Leben anfangen soll? — Weil er der faszinierenden Betriebsamkeit unserer Tage erlegen ist; weil alles Verlangen nach einem erfüllenden Gehalt durch die Vergnügungsindustrie betäubt wird, sodaß er nicht mehr bemerkt, daß er ja gar nichts Wesentliches davon hat und die wirklichen Erfüllungen überhaupt nie kennen lernt, nie erfährt, was das Leben über die Befriedigung der Wünsche hinaus noch zu bieten hätte; und schließlich weil er im günstigsten Falle nur gelernt hat, Schwierigkeiten zu bewältigen durch Anspannung, Eifer, Fleiß, aber nicht dazu gelernt, stille zu sein, auf die Dinge zu horchen, mit denen er es zu tun hat, sich etwas von ihnen sagen zu lassen, anzunehmen, was ihm das Leben schenken will in den großen und kleinen Begegnungen, und das man nie erjagt, wenn man es nicht fühlt, wenn man es sich nicht schenken läßt.

Was aber so am großen Beispiel des Berufswunsches einzusehen ist, das gilt für jede kleine und alltägliche Situation, in der es sichtbar wird, wie die eigenen Einfälle fehlen oder die vorhandenen nicht eigene sind, in welcher das Kind sich zwar langweilt, aber keinen Wunsch hat, oder der vorhandene und befriedigte Wunsch nichts bedeutet, gleichsam eine leerlaufende und gefräßige Begehr-

lichkeit ist ohne Sinn und Bedeutung. Wenn nach der Schulreise keine Einfälle für den Aufsatz da sind, dann hat eben das *Gefühl* nichts erlebt, es war nur Betrieb und vorüberrauschende Sensation; oder es spricht jetzt, da der Aufsatz geschrieben werden sollte, das Gefühl nicht an, weil es kein tiefes und darum nachwirkendes gewesen ist, oder weil der Anstrengung des sich Besinnen-, Formulieren- und Schreiben-Müssens kein geübter Wille zur Verfügung steht, sodaß die Mühe und Last der Aufgabe zum vorherrschenden Erlebnis wird und das auch vorhandene nachschwingende Gefühl davon zugedeckt wird . . . womit eben bereits wieder gesagt ist, daß auch hier die Phantasie nicht vollbringen kann, was wir von ihr erwarten, wenn nicht die Tiefe des Gemütes hinter ihr und das gereifte sachliche Wollen ihr zur Verfügung steht, das heißt eben: Wenn in ihr nicht nur ein ganzes, sondern auch ein wohlgeordnetes und mit eigenem Gehalt erfülltes Leben steht.

Verstehen wir Phantasie so, dann wird sie zu etwas ebenso Umfassenden und ebenso Bedeutsamen wie die Intelligenz; ja sie wird zum Gegenstück der Intelligenz und kann als solches zur notwendigen Ergänzung, ebenso aber zum Gegenspieler werden. Das Letztere ist bekannt. Jeder weiß, daß es die ganz besondere Gefahr der Phantasie ist, von der Wirklichkeit sich zu entfernen. Versuchen wir aber nun etwas genauer zu sehen, was das eigentlich heißt! Die Intelligenz ist die Fähigkeit der exakt unterscheidenden Erfassung der Wirklichkeit. Welcher Wirklichkeit aber? Der Wirklichkeit des Wollens, der Wirklichkeit unseres tätigen Lebens. Die Phantasie setzt sich über diese Wirklichkeit hinweg; in ihr erbaut sich eine eigene Welt in uns drin, die Welt unseres Innenlebens und Eigenseins. Führt die Phantasie in die Gefahr, daß wir uns an unsere eigene Welt verlieren und dabei die Wirklichkeit des tätigen Lebens aus den Augen verlieren, so droht der Intelligenz die Gefahr, uns an die Wirklichkeit des tätigen Lebens zu verlieren und die Welt unseres eigenen innern Seins nicht mehr zu sehen. Es ist einfach ein Zeichen der Zeit, daß man in unseren Tagen die Gefahr der Phantasie erkennt und zu meiden sucht, die genau entsprechende und nicht weniger verhängnisvolle Gefahr der Intelligenz aber leicht nimmt oder überhaupt nicht sieht, daß man Sachlichkeit hoch schätzt, Tiefe aber nicht vermißt. Vielleicht haben die vorangehenden Ausführungen ahnen lassen, wie sehr *beides* wichtig ist, wie sehr gerade der umfassend durchschauten Phantasie eine ebenso große Bedeutung zukommt, wie der Intelligenz. Daß wir freilich bei

der Besprechung der Intelligenz viele Einzel-Funktionen haben aufzählen können, die Phantasie aber nicht mit derselben Differenziertheit kennen, zeigt, daß hier noch Aufgaben der psychologischen Forschung zu lösen sind.

Wir verstehen unter Phantasiebegabung in der Regel wohl einfach die Leichtigkeit des Produzierens und Kombinierens von Vorstellungen. Wir sehen jetzt, daß eine derartige Fähigkeit wohl auch zur Phantasie gehört, daß die wesentliche und eigenartige «Leistung» der Phantasie aber nicht auf dieselbe Weise zustande kommt wie diejenige der Intelligenz, nicht durch Bemühung und Kraftaufwand nämlich, sondern durch ein inneres Geschehenlassen. Wir sehen aber auch, daß innerhalb einer umfassend verstandenen Phantasie jene Fähigkeit des Kombinierens von Vorstellungen keine größere Rolle spielt, als sie der intellektuellen Leistungsfähigkeit zukommt innerhalb der umfassend gesehenen Intelligenz. Wie hinter der Intelligenz als bloßer Leistungsfähigkeit ein geordneter Wille stehen muß, damit sie selber sachlich sein, zur objektiven Intelligenz werden kann, und ein erfülltes Gemüt, damit es in ihr um Gehalte gehen könne, so muß hinter jener erst oberflächlich erfaßten Phantasie das aufgeschlossene und ansprechbare Gefühl und zur Tiefe gereifte Gemüt stehen, damit sie zur inhaltlichen Erfüllung des Lebens beizutragen vermöge, und muß ihr überdies ein sachliches Wollen zur Seite stehen, in welchem sich die empfangenen und gestalteten Gehalte zu verwirklichen vermögen.

Das Reifen aber der Intelligenz zur Sachlichkeit und der Phantasie zur Tiefe vollzieht sich auf dieselbe Weise, wie dasjenige von Wille und Gemüt, in welchen die beiden Fähigkeiten ja gleichsam eingebettet sind: Es vollzieht sich nur schrittweise in der Wechselwirkung von Intelligenz und Phantasie, in der Wechselwirkung von Wille und Gemüt. Es gibt in der Phantasie wie im Gemüte keine Tiefe ohne Sachlichkeit der Intelligenz und des Wollens; und es gibt keine Sachlichkeit von Wille und Intelligenz ohne Tiefe des Gemütes und der Phantasie. Was uns innerlich erfaßt hat und in der Phantasie aufblüht, das muß überfließen, überströmen in unser tätiges Leben, muß unserem Wollen Inhalt werden und von unserer Intelligenz mit der Wirklichkeit des tätigen Lebens in Beziehung gesetzt. Hier hat es seine Bewährungsprobe zu bestehen; es kann nicht reifen, wo das ergriffene Herz es nicht wagt, sich zu verschenken, zu verschwenden. Aber dieses Verschwenden würde ein Vergeuden, wenn kein entsprechend gereiftes Wollen zur Verfügung stünde.

Wo aber in dieser Bewährungsprobe das Wollen an die Grenzen dessen gelangt, was uns einmal innerlich erfüllt hat, wo sich der Gehalt im tätigen Leben nicht mehr zu bewahren vermag, da scheidet sich nicht nur oft Wille und Intelligenz des sachlich Verlässlichen von der unverbindlichen Schwärmerei, sondern da wächst und vertieft sich auch die Sehnsucht nach dem erfüllenden Gehalt, da reifen Gemüt und Phantasie, daß sie in kommender Begegnung tiefere Gehalte nicht mehr übersehen und von bereits bekannten Gehalten tiefer ergriffen werden, weil in der Verwirklichung der Besitz eines Tieferen zur inneren Notwendigkeit geworden ist.

Wenn wir diese wichtigsten Dinge aussprechen, dann brauchen wir leicht große Worte; und darum mag es den Anschein erwecken, als handle es sich dabei um hochgeistige, unerreichbar über dem Alltag schwebende, exklusive und fast gar esoterische Dinge. Das ist aber nicht so. In jeder kleinen Unterrichtssituation geht es um dies alles. Es käme nur darauf an, immer mehr erkennen, verspüren zu können, daß man es jederzeit mit dem Ganzen der menschlichen Bestimmung zu tun hat, und daß es einen Erziehungsalltag nur so weit gibt, als ich selber, der Lehrer, mir das Wunder der Begegnung mit dem anderen Menschen, das Wunder der Begegnung mit dem Kinde zum Alltag verfallen lasse. Darum versuchen wir noch, das Wesentliche zusammenzufassen im Hinblick auf die Unterrichtssituation.

Nicht nur um Wissenserwerb geht es in der Schule, sondern um die formale Schulung des Denkens; und nicht nur um die formale Schulung des Denkens, sondern um einen erziehenden Unterricht, um die Bildung und Reifung des Charakters, des sittlichen Wollens und Fühlens. Betrachte ich die Intelligenz als eine einzelne Fähigkeit, so muß ich wissen, daß eine solche Intelligenz nur eine Abstraktion ist, daß es sie in Wirklichkeit gar nicht gibt. Der Intelligenzbegriff ist mir nur ein Gleichnis, mit dem ich in meinen pädagogischen Überlegungen operiere. Diese Überlegungen werden nur dann einen richtigen Gebrauch von ihm machen, wenn sie ihn in beständiger Verbindung halten mit den viel wesentlicheren und umfangreicheren Begriffen des Willens und des Gemütes. Nur wo das Wollen zur Sachlichkeit reift und das Gemüt zur Tiefe, kann auch die Intelligenz sich so gestalten, daß sie zur Erfülltheit des Lebens, zur Erfüllung der menschlichen Bestimmung beiträgt.

Trotzdem ich so schon von der Intelligenz her aufs Ganze geführt werde, besteht die Gefahr der Einseitigkeit, weil die Intelligenz eben doch mehr

den Werken des Willens dient, als die Entfaltung des Gemütes ermöglicht. Und darum ist es notwendig, um diese Einseitigkeit auszugleichen, das Ganze der Erziehung auch von einer anderen Seite her zu sehen, nicht von der fragenden und in die Dinge eindringenden Intelligenz her, sondern von der staunenden und von den Dingen erfüllten Phantasie aus. Freilich muß dann auch sie in der Beziehung zum selben Ganzen gesehen werden. Ich muß erkennen, wie ihre Bilder nur aufblühen können, wo Gehalte im Ansprechen des Gefühles empfangen und im Erfülltsein des Gemütes bewahrt wurden, und wo ein reifes Wollen ihnen Raum gewährt in seinen Zielen und Idealen.

Bei uns Erwachsenen pflegen die beiden Seiten des Erlebens *zugleich* da zu sein. Die Mühe der Arbeit hindert uns nicht, uns doch zugleich darüber zu freuen; und die klare Einsicht in die realen Gegebenheiten hindert uns nicht, unsere Wunschbilder an die Wirklichkeit heranzutragen und zu versuchen, sie entsprechend umzugestalten. Ebenso umgekehrt: Wo wir staunen über eine Sache, suchen wir doch zugleich, sie zu begreifen und zu durchschauen, und wäre es auch nur, um das unbegreifliche Ergreifende umso deutlicher abzuheben; und wo uns eine große Freude widerfahren ist, da greifen wir mit beschwingten Kräften die notwendige Arbeit an und ihre Mühe wird uns leicht. Dieses Ineinanderwirken von Gemüt und Wille, von Phantasie und Intelligenz ist es ja gerade, was die Reifung beider ermöglicht und vor den Einseitigkeiten eines bloß tätigen oder bloß empfangenden Lebens bewahrt.

Bei unseren Kindern aber finden wir häufig die besondere Aufgabe, nicht nur das Wollen in Gang zu bringen und das Gemüt zu öffnen, sondern erst noch beides miteinander in Beziehung zu setzen, ja zuerst einmal: Beides auseinander zu halten und jedes für sich zu pflegen. Denn so, wie sie sich ergänzen können, so können sie sich auch widerstreiten. Dann müssen wir auf beiden Seiten beginnen, bei der Intelligenz und bei der Phantasie, und hierauf zusehen, wie sie in Verbindung zu bringen seien. Da mag es nun manchem scheinen, als eigneten sich einzelne Schulfächer mehr zur Entfaltung und Übung der Intelligenz, andere aber mehr als Schauplatz und Spielraum für die Phantasie. Die letztere habe wohl Raum im Zeichnen und Singen, wohl auch im Sprachunterricht; im Rechnen aber, in den mathematischen Fächern überhaupt, habe das Gemüt, das Herz, das Gefühl und also auch die Phantasie nichts zu suchen. Allein, wo ein Lehrer so spräche, da bewiese er damit nur, daß er eben kein Mathematiker sei, ein guter

Rechner vielleicht, aber kein Mathematiker; und er müßte sich von einem andern erst sagen lassen, daß man auch bei geometrischen und algebraischen Aufgaben, ja bei einfachen Rechnungen mit dem Herzen dabei sein könne, und daß die Lösung rechnerischer und mathematischer Aufgaben Phantasie brauche. Wohl mag der einzelne Lehrer bald für dieses, bald für jenes Fach eine größere Neigung und Begabung, eine Vorliebe haben; und dann wird er selbstverständlich auf dem Gebiete dieses Faches auch erzieherisch mehr leisten können, besonders wenn es um die Entfaltung des inneren Angesprochenenseins geht, um Freude und Staunen. Immer aber soll er wissen, daß dies nur seine persönliche Eigenart ist, daß die Kinder auch in anderen Fächern ansprechen können, und daß er diesem ihrem von dem seinigen abweichenden Leben Raum lassen muß. Wichtiger ist, daß in jedem Fach *beide* Haltungen gepflegt werden, die tätige *und* die empfangende, daß in jedem Fach beides gepflegt werden *kann*, die Intelligenz *und* die Phantasie. Und darum müßten wir in jedem Fache die Möglichkeit für die Pflege beider Funktionen *suchen*.

Es geht nie nur um die Intelligenz, sondern mit ihr um das sachliche Wollen. Dieses aber hat als Vorstufe die *Gewöhnung*. In der Gewöhnung ans Arbeiten, im Verlangen und Durchführen sorgfältiger und gewissenhafter Arbeit beginnt die Erziehung des Willens. In solcher Arbeit werden im Schulunterricht die intellektuellen Fähigkeiten entfaltet und geübt. Zwar ergibt sich so nur eine äußerliche Formung von Fertigkeiten; aber auch diese ist notwendig für den Aufbau des Wollens, und sie ist jederzeit möglich, wo noch nicht tiefer gegriffen werden kann.

Gleichzeitig wird nach Möglichkeiten Ausschau gehalten, wo das Kind sich von dem, um was es im Unterricht geht, in seinem Gefühl *ansprechen* läßt. Das geschieht auf ganz andere Weise. Man kann es nicht erzwingen oder befehlen wie die Arbeit, man kann es nicht herbei rufen, auf keine Weise machen oder bewerkstelligen. Man kann nur die Möglichkeiten und Gelegenheiten dazu bieten und dann darauf warten, ob es sich einstelle. Zuweilen stellt es sich auch da ein, wo eigentlich eine Arbeit sollte fertig gemacht werden, als Störung der Arbeit, als Durchbrechung des Unterrichtsplanes. Dann käme es darauf an, daß es wahrgenommen wird, wahrgenommen in dem doppelten Sinne, daß man es überhaupt bemerke und daß man die Möglichkeit seiner Pflege nicht ungenützt lasse. Nicht immer wird das möglich sein. Die Entscheidung fällt zuweilen nicht leicht, was man bejahen solle, das Streben nach dem Ziel oder das Verweilen bei dem Gehalt. Darüber muß

man zu entscheiden wagen und die Verantwortung für die notwendige Verteilung auf sich nehmen. Wo sich aber das Angespochen- und das Ergriffensein einstellt und man sich dafür entschieden hat, ihm Raum zu lassen, da soll man nicht zugreifen, nicht sofort etwas daraus machen wollen. *Geschehen lassen*, heißt hier das pädagogische Gebot, die Auswirkung ihm selber überlassen. Wo man aber sieht, daß es entartet, die Ergriffenheit verloren geht, die Freude in Übermut umschlägt, das Staunen ins leere Dösen verflacht, da greift man ein, nicht um die Freude zu wahren, sondern um wieder hinüber zu leiten in das, was man immer in der Hand hat, ins Arbeiten: Man stellt wieder eine einfache Aufgabe, man übt und lernt wieder, bis zum andernmal die Ergriffenheit sich einstellt.

Beginnt so beides zu wachsen, die Gewöhnung ans Arbeiten und das Offensein für gefühlsmäßiges Angespochenwerden, dann braucht man für deren Verbindung nichts mehr zu tun; sie stellt sich von selber ein. Wo sich das ergriffene Gefühl auswirkt, da tritt von selber die in der Arbeit bereits gewonnene Gewöhnung hinzu und gibt dem sich auswirkenden Gehalt eine, wenn auch noch äußerliche, Form. Und wo in der Arbeit so viel Gewöhnung erreicht ist, daß die Last und Mühe nicht mehr allein gespürt wird, sondern das Gefühl frei wird für die Begegnung mit der Sache, um die es geht, da wird das Gefühl umso eher ansprechen, je mehr es bereits außerhalb der Arbeit, im sich Verlieren an eine Sache die Haltung des Empfangens gefunden und angenommen hat. Noch bevor eine Versachlichung und Verselbständigung des Wollens und eine Vertiefung und Verpersönlichung des Fühlens begonnen hat, verbinden sich schon beide miteinander. Für das Ineinandergreifen braucht man also überhaupt nicht zu sorgen, wenn man nur eben beide gleichmäßig zu berücksichtigen verstanden hat.

Wie aber kommt es dazu, daß das Wollen und mit ihm die intelligente Einsicht *sachlich* wird, und daß das Gemüt und mit ihm die Einfälle der Phantasie *Tiefe* ihres Gehaltes gewinnen? Der Schritt vom Augenblicksverhalten zum dauernd sich Bewährenden, vom Oberflächlichen zum Tiefen, vom Egozentrischen zum Ichunabhängigen ist immer ein Wagnis; und nur wer dieses Wagnis auf sich nimmt, kann entdecken, daß es ihm eine neue Welt aufschließt, kann verstehen, daß das Opfer der Selbstüberwindung das *geistige* Leben gewinnt, und daß man erst durch den Mut zur Hingabe *sich selbst* gewinnen kann. Woher soll das Kind diesen Mut nehmen, um das Opfer zu wagen, dessen Sinn es nicht begreifen kann?

Hier ist der Punkt, wo in der Erziehung das *Vorbild* zum entscheidenden Faktor wird. Was aber heißt *Vorbild*? Es heißt, daß der Erwachsene dem Kinde nichts vormache, sondern wirklich schon *lebe in gereifter Form*, was das Kind erst noch gewinnen muß. Es heißt, daß er es da lebt, wo das Kind eben jetzt den Schritt wagen soll, in der einfachen und kleinen Sache des Unterrichts, um die es in diesem und in jenem und in jedem Augenblicke gerade geht. Und es heißt, daß das Kind *eines* bereits wolle und für *eines* bereits offenstehe: Für das *Miteinandersein* mit seinem *Erzieher*, daß es ihm *vertraue*, das heißt, daß es ihn liebe und seiner Liebe gewiß sei. Wo dies erfüllt ist, da wird es, ohne zu wissen und ohne zu verstehen, die andere und reifere Art seines Arbeitens sowohl als auch seiner Freude verspüren, da wird sich etwas in ihm neugierig vertrauend dieser anderen Art erschließen und es wagen, gleichsam nach seiner Hand tastend, sie innerlich mitzumachen und so unversehens hineingeraten in das noch unerschlossene Land dessen, was uns Menschen *aufgegeben* und was uns *verheißt* ist, aufgegeben unserem Willen und unserer Intelligenz, und verheißt unserem Gemüt und unserer Phantasie. Das reifere Leben des Er-

wachsenen, den das Kind liebt, gibt ihm den Mut zum Wagnis des Wollens und der Hingabe und darüber hinaus zur Wechselwirkung, in welcher beide reifen, zum Dienen des Wollens und sich Verschenken des Herzens.

Intelligenz und Phantasie, Überlegen und Träumen, Fragen und Staunen, Begreifen und sich Ergreifenlassen, Suchen und Offensein, sich Mühen und sich Beschenkenlassen, Aufgabe und Verheißung des Lebens, so etwa heißen die sich weitenden Kreise, in welchen sich unser Dasein für unsere Kinder bewegen kann, wenn es das eine durch das andere zu ergänzen und in beiden dem Ganzen zu begegnen sucht. Möglich ist es in jeder, auch der einfachsten Unterrichtssituation, wenn sie nur zur *wirklichen Begegnung mit dem Kinde* wird.

Was aber braucht es dazu, um jenes andere auch zu berücksichtigen, das uns über der Sorge um das Ziel doch immer wieder verloren zu gehen droht: Die Phantasie neben der Intelligenz, das Staunen neben dem Fragen, die Freude neben der Anstrengung, die Verheißungen des Lebens neben seinen Aufgaben? — Nichts anderes braucht es dazu als den Mut, dem Herzen Raum zu gewähren, wenn es sprechen will.

Einige Erfahrungen aus der Berufsberatung für Mittelschüler

Von Dr. R. Andina

Wohl in keiner andern Tätigkeit ist es von solch unbedingter Wichtigkeit, sich ständig über das eigene Tun Rechenschaft abzulegen, wie in der pädagogischen. Man muß sich nicht nur immer wieder auf das angestrebte Ziel besinnen und dieses aus den sich ständig verändernden Lebensumständen und den daraus erwachsenden Wertmaßstäben und sozialen Leitideen ableiten, auch die angewendeten Methoden bedürfen einer ständigen Revision, Anpassung und Verbesserung.

Während nun die Erzieher im engeren Sinne des Wortes — Eltern, Lehrer, Pfarrer, aber auch Lehrmeister und Jugendführer — das Kind oder den ihnen anvertrauten Jugendlichen während längerer Zeit in Betreuung haben und damit in der Lage sind, den Erfolg oder Mißerfolg ihrer Bemühungen festzustellen, ist die Situation bei den «Beratern» eine völlig verschiedene. Diese sehen sich vor die Aufgabe gestellt, Hilfe und Rat in schwierigen oder entscheidenden Situationen zu gewähren, denen für die zukünftige Entwicklung größte Bedeutung zukommt. In der kurzen Zeitspanne, während welcher der Be-

rater einen Ratsuchenden vor sich hat, muß er alle die wichtigen Faktoren erkennen, die in der Vergangenheit wirksam waren und die in Zukunft Einfluß haben werden. Dies ist an und für sich schon schwierig. Besondere Sorgfalt und Verantwortungsgefühl verlangt aber die anschließende Beratung. Erschwerend fällt noch ins Gewicht, daß der Berater nur in ganz seltenen Fällen Gelegenheit hat, die spätere Entwicklung zu verfolgen, um daran einen Maßstab für die Einschätzung seiner persönlichen Arbeit und die angewendeten Methoden zu gewinnen. An und für sich hätte es der Berufsberater nicht so schwer, den Erfolg seiner Tätigkeit einzuschätzen, da die berufliche Tüchtigkeit der von ihm früher Betreuten einer einigermaßen objektiven Bewertung zugänglich ist. Obwohl systematisch durchgeführte Bewährungskontrollen unumgänglich zum Pflichtenkreis der Berufsberatung gehören, kann ihnen aus zeitlichen und organisatorischen Gründen noch nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Es sei an dieser Stelle nun über einige Erfahrungen berichtet, wie sie sich aus einer kürzlich in beschränk-