

Peter-Petersen-Archiv Nr. 13.1.: Schülerkunde

(1) §3 Von der Bildsamkeit

7^a

(^{elr}) Zu §3 in Zukunft nachsehen *Charlotte Bühler*, Kindheit und Jugend 7^h(15.12.42)
1.A. 1928. (^{ee})

(2) Einleitung: Wahrnehmung

(^{enzr}) Es muss ja eine Qualität am Menschen geben, die neben dem organischen Reifen ein planvolles Helfen ermöglicht und: (^{ee}) (3) Wie wird solches Helfen im Seelischen und Geistigen ermöglicht? Es muss etwas geben wie Wege für das Hinüber und Herüber zwischen (4) mir und dem Schüler? Der alte Iselin nennt im 1. Bande seiner „Geschichte der Menschheit“ S.64/69: „**Nachahmung** und Suggestibilität des (5) Menschen die besonderen Zeichen der Erziehungsmöglichkeit“. Und es ist besonders die **Nachahmung**, die von großen Schulen und Richtungen, vor allem in der (6) 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts betont wurde, und zwar von **Psychologen** nach dem Vorgang von **Soziologen**. (^{elr}) Vgl. u. S. 61 Randbemerkung + Anlage 61 a+b (^{ee})¹ Ich nenne **Gabriel** (7) **Tarde**, <Les> *Lois de l'imitation*, 2. éd., 1895; **Stanley Hall**, Child (8) *observations. The imitation and the allied activities*,² (9) auch **Baldwin**. Alle diese stehen sicherlich unter dem Eindruck der Nachahmungssucht und der Massensuggestion, wie (10) sie als Großmächte im öffentlichen Leben der Völker erscheinen. In Frankreich haben die Nachahmungs- und die Suggestionstheorien die Psychologie so stark bestimmt, dass man von der französischen als einer Suggestionpsychologie spricht. Andeuten, (12) dass hier etwas von der **nationalen** Gebundenheit psychologischer (^{eüz}) Wissenschaft (^{ee}) und aller Wissenschaft vor uns erscheint. Tarde sieht in der Nachahmung (13) **die soziale Grundtatsache**, d.h. jene Tatsache, welche es uns erklärt, wie überhaupt eine Gesellschaft entstand, ein (14) **soziales** Leben zustande kommt, sich erhält und entwickelt. *[Nach René Worms (?) p. 22f.]*^{*}

Eine Gesellschaft kann nur (15) zustande kommen unter Geschöpfen, die sich gleichen. 10 Menschen können eine Gesellschaft bilden, aber nicht 5 (^{eüz}) Krähen (^{ee})³, 3 Kühe, (16) eine Maus und 1 Ferkel. Diesen 10 Geschöpfen ist es unmöglich, sich untereinander anzugleichen. Ohne Angleichung aber keine (17) Gesellschaft. Und wie kommt solche Angleichung, also einfachste Gesellschaftsformen zustande? Eben durch den Mechanismus der (18) Nachahmung. „Die Geschöpfe, die ihre gegenseitige Gleichartigkeit erkennen, ahmen einander nach. Die Nachahmung ist zuerst (19) einseitig, das niedrig stehende Wesen sucht es dem höheren gleichzutun. Später wird die Nachahmung wechselseitig: (20) Das höher stehende Wesen nimmt einiges von dem Niedrigeren an. Dieser Vorgang spielt sich von **innen** nach außen ab, (21) d.h. der Nachahmende macht sich das **Ideal** seines Vorbildes zu eigen, ehe er dessen Handlungen wiederholt.“ Infolge diese (22) Vorgangs

¹Gemeint ist die Anlage: „Gibt es auch Aktion oder nur Reaktion?“ p.61b-61c. Es ist keine S. 61 vorhanden. Auf S. 61^a ist keine passende Anmerkung zu finden.

²Evtl. gemeint ein Beitrag in: Child observations. 1st series, Imitation and allied activities / made by the students, and published under the auspices of the Graduate's Association, of the State Normal School at Worcester, Mass.; edited by Ellen M. Haskell. [[Recherche in COPAC.]]

³Gestrichen wurde „Steine“.

„von **innen** nach außen“ wird, nach Tarde, ^(eüz) auch ^(ee) das erklärt, was man in der „Geschichte der Menschheit“ den Fortschritt nennt oder ⁽²³⁾ die „**Entwicklung** der Menschheit“; der „Nachahmungstrieb“ erklärt die Entstehungen und alle Wandlungsverhältnisse der Gemeinschaftszeugnisse ⁽²⁴⁾ von Sprachen, Sitten, Religion, Kunst usw. So z.B. auch den Laut- und Bedeutungswandel ⁽¹⁾ in der Sprache: **liute** – **leute**; **gmlin** und heute **gemein**. ^{7b} Irgendein der Gesellschaft zugehörendes ⁽²⁾ Individuum gebraucht zuerst diesen Laut oder diesen Bedeutungswandel, und dann ist das „soziologische Gesetz der Nachahmung“ ⁽³⁾ in Kraft getreten, welches besagt: Kein einer Gesellschaft angehörendes Individuum kann irgendetwas Ausgefallenes oder vom ⁽⁴⁾ Gewohnten Abweichendes tun, ohne dass seine Zeitgenossen dem suggestiven Einfluss unterliegen, den eine solche Handlung ⁽⁵⁾ ausgeübt. Erfindungen aller Art von einzelnen verbreiten sich über die ganze Gruppe. Neue Gedanken, brauchbare Gewohnheiten ⁽⁶⁾ des täglichen Lebens werden allgemein aufgenommen und eingeführt. „Die Gesellschaft<“, nennt Tarde einmal[,] <„>ein Gewebe, bei dem ⁽⁷⁾ die Erfindungsgabe den Faden und die Nachahmung die Ketten (?) darstellt“. Und für ihn stellt der Satz: **La** ⁽⁸⁾ **Société c'est l'imitation, et l'imitation c'est** ⁽⁹⁾ **une espèce de somnambulisme** ^(eüz) a.a.O. 95 ^(ee) (nach Wundt **V<ölker>ps<psychologie>**. I, 21f.)

⁽¹⁰⁾ Nach Stanley Hall (1924⁺) ist die Nachahmung die dominierende seelische Kraft vom 6 – 12^x Jahre, ^(elr) x die Zeit der amerikanischen Volksschule **6:6** ^(ee) <„> ⁽¹¹⁾ vom 1 -6. die Sinnestätigkeit, vom 12.- 18: die Intuition, von 18.- 24: Reflexion. ⁽¹²⁾ Für ihn vollzieht sich im 6. - 12. Lebensjahre im besonderen Maße die psychosoziale Angleichung des Kindes, und ⁽¹³⁾ eben durch die **Nachahmung** der Erwachsenen und der Zeitgenossen; es ist das der Beginn der sozialen Angleichung. Er geht noch weiter ⁽¹⁴⁾ und gliedert diese Jahre wie auch jede andere der 4 Perioden in 3 Teile: 6 - 8. Jahr die Periode der **sinnlichen** ⁽¹⁵⁾ Nachahmung, 8 - 10 der **reinen** Nachahmung, 10 - 12 der intuitiven Nachahmung. ^(elr) Nach Flitner, Systematische Pädagogik 118ff. ^(ee)

⁽¹⁶⁾ **Bedeutung dieser Betrachtung:** Wenn wirklich die Soziologie uns zwingend darüber belehrt, dass die Nachahmung **die** Grundtatsache ist, welche uns ⁽¹⁷⁾ das Zustandekommen, die Erhaltung und den Wandel der sozialen Beziehungen erklärt, das **gemeinschaftliches** Leben bedingt ⁽¹⁸⁾ ja erzeugt und erhält. Oder wenn es auch nur für die Jahre 6-12 in solchem Maße gilt, wie ⁽¹⁹⁾ es Hall annahm. † ^(elr) † Man hat in großen Systemen und mehr noch in der ^(e2) Erziehungspraxis der tausend Jahre, die wir überblicken können <„> ^(e3) den **Vorgang der Erziehung** angesehen als (?) „Nachahmung“ ^(e4) und zwar von großen Vorbildern: Nachahmung Christi, ^(e5) Nachahmung **antiker** Gestalten, klassischer Vorbilder; und ^(e6) ohne Zweifel hat ja auch die Nachahmung von ^(e7) **Idealgestalten**, idealeren Vorbildern eine Bedeutung ^(e8) innerhalb der praktischen ^(e9) Erziehung; wir brauchen uns ^(e10) nur selbst einmal zu prüfen. Und Kritik: Erziehung = (?) soziale Angleichung! ^(ee) Also Nötigung für uns, die Nachahmungstheorie zu überprüfen. ⁽²⁰⁾ Nehmen wir jenes Beispiel aus der Sprache. So lehrt uns die neueste Sprachpsychologie, ausgehend ⁽²¹⁾ von den völkerpsychologischen Untersuchungen Wilhelm Wundts, etwas ganz anderes. Überall dort, wo solche Veränderungen ⁽²²⁾ im Laut<-> und Bedeutungs-Bestand auftreten und wo wir imstande sind, den Bedingungen

nachzugehen, durch welche diese ⁽²³⁾Verwandlungen hervorgerufen wurden, finden wir Einflüsse, die **nicht** von einem Individuum ausgehen, auch nicht von einer ⁽²⁴⁾bestimmten abgegrenzten Zahl von Individuen ausgehen, sondern: ⁽¹⁾es sind Einflüsse, welche entweder sämtliche Mitglieder einer Gemeinschaft treffen oder mindestens deren überwiegende Masse ... ⁽²⁾Es sind mithin *Gemeinschaftseinflüsse* und in der **Gemeinschaft** liegenden Bedingungen. Wenn es auch einen Trieb zur Nachahmung ⁽³⁾ gibt, so gibt es ihn jedenfalls niemals als eine „sozusagen unzerlegbare psychische Kraft“ I.138, ⁽⁴⁾ und was für uns das Wichtigste ist, niemals an **primärer** Stelle (Beispiel Wundts I. 22f.)<.> Gegen jene Theorie ⁽⁵⁾ von Tarde ist auch mit Recht eingewandt worden, dass nach dieser Nachahmungstheorie der **Zufall** zum Schöpfer der sozialen Erscheinungen ⁽⁶⁾ und der Wandlungen aller Gemeinschaftserzeugnisse und somit schließlich zum Schöpfer der Gesellschaft selbst geworden wäre. ⁽⁷⁾ Der **Zufall** würde dann das Menschenkind und jedes Menschengeschlecht weiterhin formen, bilden.

7^c

(enzr) Dagegen **Keiter**, Kultur und Rasse I. 1938. S. 59. 61 (ee)⁴

[[Zusatz am linken Rand zu den Zeilen 4 - 7:]]

Nach ^(eüz) Friedrich ^(ee) **Keiter**: Es gibt niemals **bloße** Nachahmung; ^(e2) denn „menschliches Handeln kann natürlich niemals mechanistisch und ^(e3) Abklatsch gesehenen Handelns sein“ ⁽⁶⁰⁾ und ^(e4) „keine kulturelle Nachahmung kann bloße ^(e5) Kultur sein“ ⁽⁶¹⁾

⁽⁸⁾ Im **Anschluss an die französische Soziologie**^{†(elr)} <,>† darum sind diese Untersuchungen gerade bedautsam<,> ^(ee) besitzen wir auch Untersuchungen über die Kindergesellschaft. Hauptwerk ⁽⁹⁾ **Varendonck**, <Julien>: *Recherches*. sur les sociétés d'enfants, 1914<.> ⁽¹⁰⁾ Es handelt sich dabei um Untersuchungen von kindlichen und jugendlichen sozialen Gruppen, Banden, Vereinen usw., in denen ⁽¹¹⁾ häufig Formen aus der Welt der Erwachsenen übernommen, nachgeahmt werden, ganz oder zum Teil. Er fand bestätigt, ⁽¹²⁾ dass die Mädchen passiver nachahmen als die Knaben; die Mädchen gaben weniger Proben der ⁽¹³⁾ Spontaneität; ihre Verbände sind meistens nur blasse, farblose Abbilder der Erwachsenen-Klubs. ⁽¹⁴⁾ „Man spielt den Erwachsenen“ und übernimmt dann natürlich möglichst mechanisch seine Arten und Unarten. Aber auf das Ganze ⁽¹⁵⁾ des Problems gesehen zeigt er, dass die Kinder und Jugendlichen nicht beim reinen ^(?) Nachahmen stehenbleiben. ⁽¹⁶⁾ p.66. „Dadurch<,> dass sie nachahmen, haben **sie gelernt, spontan** zu handeln“. Denn alsbald erscheinen in solcher ⁽¹⁷⁾ Kindergesellschaft **neue** Aufgaben, wie sie die Erwachsenenwelt doch **nicht** kennt, und in den demselben Maße und ⁽¹⁸⁾ und Grade als solche **neuen** Erscheinungen auftreten, in demselben Maße und Grade verliert der Nachahmungstrieb an ⁽¹⁹⁾ Gewicht, und die Kindergesellschaft beginnt ein **eigenes** Leben zu führen, sie ahmt nicht mehr nach. Somit stehen ⁽²⁰⁾ Nachahmung und Spontaneität miteinander in einem umgekehrten Verhältnis. Und sein abschließendes Ergebnis, ⁽²¹⁾ soweit die Nachahmung in Betracht kommt, wird: „Die Nachahmung

7^h(3.5.40)

⁴Der Titel ist zu korrigieren: Keiter, Friedrich: Rasse und Kultur : eine Kulturbilanz der Menschenrassen als Weg zur Rassenseelenkunde. Bd. 1-3. Stuttgart : Enke, 1938-1940. 1. Allgemeine Kulturbilanz. Besprochen von Petersen in: Es gibt rassische Hochwertigkeit. Sie verpflichtet! Heimat und Arbeit. Monatshefte für pädagogische Politik. 14. (1941) 2. S. 38-41.

spielt eine wirkliche Rolle in der ⁽²²⁾ Bildung des Kindes zum sozialen Menschen, aber sie ist für das Kind **nur ein Mittel, nicht ein Ziel.**“

⁽²³⁾ Die Nachahmungstheorie ist auch übernommen worden, um das **Spiel** der Kinder zu erklären. Karl **Groos** ⁽²⁴⁾ war es besonders, der schon in der 1. A. seiner Schrift „Das Seelenleben des Kindes“ 1904, die **geringe** ⁽²⁴⁾ Bedeutung der Nachahmung aufwies S. 56f.61; und stattdessen die „Einübungs-“ oder „Selbstbildungstheorie“ aufstellte. ⁽¹⁾ In unseren Tagen darf ^(elr) † die Herrschaft der ^(ee) **Nachahmungstheorie** in der Soziologie wie in der Psychologie als widerlegt angesehen werden. ⁽²⁾ Natürlich gibt es Nachahmung und gibt es reine Nachahmungsakte. Der reinste ist wohl die „instinktive Nachahmung“ beim ⁽³⁾ ansteckenden Gähnen etwa; oder das „Nachahmen“ als ^(eüz) mimetischer ^(ee)⁵ Akt oder in Fällen reiner Herübernahme, ⁽⁴⁾ um etwas **auch** zu tun, **auch** zu können, auch zu besitzen **so wie** ein anderer: in der **Mitte** z.B., ⁽⁵⁾ bei gesellschaftlichen Sitten <wird> hier „nach oben“ wie „nach unten“ nachgeahmt.

⁽⁶⁾ Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang für uns die Beobachtung und Analyse von Nachahmungsakten ⁽⁷⁾ der Kinder im 1. <Lebnesjahr> und überhaupt im frühen Lebensalter, wo diese Akte **sicher** noch nicht von dem Bewusstseinsakt: „Ich ⁽⁸⁾ **will** dies oder das **auch** tun“, begleitet sein kann. **Was** ahmen Kinder nach? Nach **Grünbaum**, ⁽⁹⁾ „Die Struktur der Kinderpsyche“, **Zpäd Ps.** 1927, 28. Jahrgang. 450ff.: Kinder folgen schon ⁽¹⁰⁾ früh, noch in der Wiege liegend, ^(eüz) etwa ^(ee) dem großen Pendel einer Wanduhr vor ihnen mit den Augen, wollen vielleicht auch ⁽¹¹⁾ es ^(?) ergreifen, aber sie ahmen nicht mit den Händen die Bewegung des Pendels nach. Aber frühzeitig schon ⁽¹²⁾ streckt ^(eüz) ein ^(ee) Kind **der Mutter** die Arme entgegen. Warum? Sicher ist die Pendelbewegung eine auffällige, auch eine sich wiederholende Bewegung, ⁽¹³⁾ aber zugleich für das Kind in der Wiege **sinnlos**, da sie für das Kind in keinem **lebendigen** Verband verankert ⁽¹⁴⁾ ist und deshalb gleichsam auf sich selbst gestellt ist. Verglichen mit der Häufigkeit und den zahllosen Wiederholungen ^(eüz) des ^(ee) Pendels ⁽¹⁵⁾ ist die Bewegung der Mutterarme ein einmaliger Komplex, dafür nun aber „ein **sinnvolles Ganzes**, das nicht ⁽¹⁶⁾ isoliert erfasst wird, sondern zu einer **lebendigen Situation** gehört und eine **persönliche** Handlung bildet. ⁽¹⁷⁾ Wir sehen: Nachgeahmt wird **nicht** die **Bewegung** sondern **durch diese hindurch** der Ausdruck einer psychischen **Verhaltensweise**, ⁽¹⁸⁾ falls das Kind eine solche miterlebt. Ein auf sich selbst stehender optischer Bewegungseindruck wird nicht nachgeahmt.“ ⁽¹⁹⁾ Das Kind ahmt in diesen Lebensaltern nur ganz bestimmte Bewegungen nach und nur dann, „wenn sie von Personen stammen, ⁽²⁰⁾ mit denen es irgendwie verbunden ist. Die Nachahmungsakte werden dabei **nicht** durch **alle** gesehenen Bewegungen ⁽²¹⁾ ausgelöst, sondern **nur unter ganz bestimmten Bedingungen**, nämlich wenn die Nachahmung in die **Gefühlssituation** passt, ⁽²²⁾ die den Nachahmenden und den Nachgeahmten verbindet.“ **Spontane Akte** der Nachahmung in solchen Situationen ⁽²³⁾ sind manchmal schon im Alter von 3 Monaten beobachtet worden. Ebenso kann das Kind Bewegungen nachahmen, ⁽¹⁾ die es an sich selbst noch nie beobachtet hat; so wenn Wilhelm **Preyer** ^(?) berichtet, dass sein Kind bereits mit 3 Monaten ⁽²⁾ das **Mundspitzen** nachahmt. Immer aber ist dieses primäre Nachahmen nur

⁵Petersen macht hier mehrere Versuche, das Wort zu schreiben.

dann festgestellt worden, wenn zu gleicher ⁽³⁾ Zeit zwischen dem Kinde und [nach] Erwachsenen eine Art **Vertrauensverhältnis** bestand, eine mehr oder weniger innige psychische ⁽⁴⁾ Gemeinschaft, ein augenblicklich wenigstens **Einssein** miteinander. Und „diese Gemeinschaft als ⁽⁵⁾ seelische Tatsache ist die innere Motivation der nachahmenden Handlung seitens des Kindes und zu ⁽⁶⁾ gleicher Zeit das **sinngiebende** Moment, das mir erlaubt, die Gebärde des Kindes als echte Nachahmung zu erfassen.“ ⁽⁷⁾ „Im allgemeinen sind wir miteinander eins, nicht weil wir einander nachahmen, sondern wir ahmen erst einander nach, ⁽⁸⁾ wenn wir irgendwie miteinander eins sind.“ ... „Je intimer die primäre Gemeinschaft, desto uniformer ⁽⁹⁾ ist der Stil der Handlung der einzelnen Glieder dieser Gemeinschaft, desto mehr finden **echte** Nachahmungsakte statt.“ Beobachtungen an ⁽¹⁰⁾ den Kindern zeigen uns, „dass das Kind in seiner normalen Entwicklung hauptsächlich nicht die vorsätzlich vorgemachten, ⁽¹¹⁾ auffälligen Gesten und Handlungen nachahmt, sondern in **spontaner** Weise die nicht auffälligen, fein ⁽¹²⁾ nuancierten Ausdrucksphänomene wie Tonfall, Dialekt, Gesichtsausdruck, Haltungen, individuelle ⁽¹³⁾ Gewohnheitsgriffe ^(?) usw. Lauter Dinge, die nach außen gerade die Zugehörigkeit zu einer ⁽¹⁴⁾ psychisch-organischen Gemeinschaft charakterisieren.“ †^(elr) † Daher auch das häufige Versagen bei der **Aufforderung**, ^(e2) dies oder das nachzusprechen, **auch** zu tun! ^(e3) Bei kleinen Kindern. Sie wählen **selbst** aus, **was** ^(e4) sie nachsagen, nachahmen wollen und überraschen dann immer wieder uns ^(e5) Erwachsene damit. ^(ee) Nachgeahmt wird niemals die **isolierte** Bewegung oder der Komplex ⁽¹⁵⁾ der Empfindungen, der sich als Bewegungen darstellt, sondern die **Person**, die die Bewegung ausführt. D.h. ⁽¹⁶⁾ das Kind verwertet die die Bewegung als **Ausdruck** einer seelischen Haltung, als **Handlung** oder als **persönliches Charakteristikum**, ⁽¹⁷⁾ d.h. es erfasst sie in dem Ganzen einer **gemeinsamen** Situation **zwischen mir und dir**. Somit offenbaren ⁽¹⁸⁾ solche Nachahmungsakte uns, dass das Nachgeahmte irgendwie **verstanden** worden ist; und zwar haben wir es hier mit einem ⁽¹⁹⁾ „Verstehen“ zu tun, das nicht mit **Denkoperationen** verbunden ist. Es ist eine **Bedeutungserfassung**, die durch einen ⁽²⁰⁾ **ursprünglichen**⁶ pp[[Mechanismus]] ^(euz) Sinn ^(ee)⁷ der Seele erfolgt, bevor noch das **Denken** und logisches Bewusstsein sie⁸ ergeben kann.

8^h15.11.34)

7^h31/32

11^h(28.11.49.)

[[Neben Zeile 15 - 18 macht Petersen am linken Rand einen Zusatz:]]

S. auch **Ch. Bühler**, Kindheit und Jugend 1.A. ^(e2) S. 167. In der Selbstnachahmung wurde schon im 1. ^(euz) und 2. ^(ee) Lebensjahr ^(e3) ^(eüz) 07 – 1,4 ^(ee) <ein> guter Rhythmus beobachtet, machte aber ^(e4) der Beobachter **dieselben** Bewegungen vor, dann ^(e5) **kein** Rhythmus; schlechte Koordination; ^(e6) Das Kind beobachtet dann den Beobachter, aber ^(e7) im ersten Falle sich selbst!!

⁽¹⁾ Diese so sehr wichtigen Untersuchungen zur ursprünglichen Kinderpsychologie belehren darüber, dass das, was wir als „Nachahmung“ bezeichnen, ⁽²⁾ zurückweist auf ursprüngliche seelische **Spontaneität**. Gewiss **gibt** es Nachahmung: zurückverweisen auf die genannten ⁽³⁾ Formen

7^f

⁶Die gestrichenen Endsilben müssen nach der Textänderung wieder eingefügt werden.

⁷Es liegen mehrere Korrekturversuche vor: Zuerst: „... durch einen ursprünglichen Mechanismus der Seele“, dann: „... durch einen Ursprung in der Seele“, schließlich ist nach Einfügung von „Sinn“ die vorliegende Form anzunehmen.

⁸Von Petersen durch Pfeil auf „Bedeutungserfassung“ bezogen.

der instinktiven, des „**Nachmachens**“ usw. Und solches Nachahmen wird dort zu einer Macht, wo die „Masse“ herrscht. (4) Aber wo wir Kinder unter sich in einem freien (eüz) Zusammenleben (ee) aufwachsen (eüz) sehen (ee) und vor allem Kinder im freien Spiel und in freier (5) Ursprünglichkeit auch in **Schulen** beobachten, dort tritt die Nachahmung außerordentlich stark zurück, ja sie spielt überhaupt keine (6) nennenswerte Rolle mehr. Es muss nur alles aufgehoben sein, was der Erwachsene, also der Lehrer oder (7) die Eltern innerhalb **ihrer** belehrenden Tätigkeit, also didaktisch, oder was sie in ihrem Zusammenleben mit den Kindern, (8) also für bestimmte soziale oder Gemeinschaftszwecke, zur Nachahmung den Kindern auferlegen, gar aufzwingen, vorschreiben<,> (9) also das Nachahmen bestimmter Formen beim Schreiben, von Modellen im Zeichnen, oder Ausnutzung von (10) Ehrgeiz, sich hervortun, glänzen durch das, was **andere** können. Alles dieses auszuschalten oder, im Didaktischen[,] (11) auf das geringste Maß zurückzubringen, ist Bestreben aller Formen „Neuer Erziehung“. Dann fällt nicht nur der Zwang, (12) sondern auch die Fülle der äußeren Antreiber und Anreger **zur** Nachahmung fort, die alle doch nur den *Massenmenschen* (13) packen, jenen Menschen, den wir garnicht wollen, und den die Neuen Schulen an jeder Stelle mit Bedacht bekämpfen, schon weil (14) es außerhalb der Schule übergenug Mächte gibt, die **diese** Tendenzen zum Massenmenschen stärken und ausnützen.

(15) Wo wir Kinder in **freier** Arbeitstätigkeit lassen, dort sehen wir **Nachahmungen** immer nur **Anlass**, (16) Anstoß werden zu etwas, etwas „um sich auch zu versuchen“, oder es ist ein **Sich**-Versuchen, **Sein**-Können. (elr) **Zwang** zum Nachahmen **erstickt!** (ee) (17) Und wo in solchem Falle etwas nachgeahmt wird, sehen wir das Ergebnis stets von der **eigenen** Note des (18) Nachahmenden Zeugnis ablegen: ganz deutlich zu machen beim **Zeichnen** der Kleinen. (elr) Vgl. Hilde ??? 1924. (ee) Ist es aber (19) ein Nachahmungsakt im Sinne des **reinen Nachmachens**, so erstirbt er in sich selbst. **Diese** Art ist aber außerordentlich (20) selten. In der Universitätsschule haben wir nun pp[[in 8]] (eüz) in 19 (ee)⁹ Jahren ganz wenige. Nennen kann ich aus der Erinnerung nur: (21) Ein Junge des 3. Schuljahres brachte eine lange Hausarbeit in Antiqua, „gedruckt“, aber nur einmal. Es war (22) sicher ein Akt reinen Nachahmens. Genau wie im Zeichnen[,] steht es im **plastischen** (euzl) Gestalten. In dem reichen Forschungsmaterial der (ee) (euzl) Frau Bergemann-Könitzer viel Nachahmung (?), aber in keiner Weise ausschlaggebend. (ee)

8^h(5.1.43.)

(1) Einen Beweis für die geringe Bedeutung der Nachahmung fand ich auch an Montessori-Grundschulkindern, die ich nach also (2) 4jähriger Grundschulzeit in die Mittelgruppe der Universitätsschule aufnahm. Wir ließen sie bis zu 2 Jahren ohne besondere Einführung (3) in allen künstlerischen Dingen, boten ihnen nur **unsere** Welt und deren künstlerische wie technische Arbeiten. (4) Und doch wurden diese **nicht** „nachgeahmt“, obwohl sie nichts anderes bei uns sahen; außerdem werden die Arbeiten in den einzelnen (5) Gruppen, aber mindestens 2x jährlich auch von der ganzen Schule ausgestellt und in allen Fällen verglichen und kritisch (6) beurteilt. Das lehrt nun nebenher uns, wie gefährlich eine **falsche** Einübung ist, wie stark zwingend sie auf den (7) Schüler wirkt

7^g

⁹Nach der gestrichenen Jahresangabe ist dieses Kapitel 1931/2 geschrieben worden und 1942/43 überarbeitet worden.

und wie langsam er sich frei macht. Es passt jedenfalls gar nicht auf alle solche Erscheinungen, Tatsachen, (8) was Tarde sagte: Es könne nichts Auffallendes geschehen, ohne dass sich das Gesetz der Nachahmung in Kraft setze!

(9) Im Bereiche der Werkarbeit i.e.S. hat Arno Förtsch in: (eüz) „Freies Werkschaffen und (ee) Gestaltungstypen“, 1933, gleichfalls die geringe (10) Bedeutung der Nachahmung aufgewiesen, nach 7jähriger planmäßiger Beobachtung von Kindern! Er dringt ganz besonders fein und tief (11) in diese Frage ein:

1.) Fand er: Es kommt nicht an auf die Übernahme der Motive, sondern auf das weitere Bearbeiten derselben. (12) Und S. 54f. unterscheidet er sehr fein voneinander: **Nachschaffen, Nacharbeiten, Nachmachen.**

(13) 2.) Die Nachahmenden sind keineswegs die wirklich Indifferenten; es fehlt ihnen **nicht** (14) an Interesse, Fleiß, Ausdauer in der Arbeit, aber sie lieben das, was man nennt, das „geistlose“ mechanische Arbeiten wie (15) Auszeichnen, Abzeichnen, Durchpausen, „ewiges“ Putzen und Glätten der nachgeahmten Gestaltungen usw.

(16) 3.) Oftmals sind es Egoisten, Asoziale, oder Verschlussenen, mit sich selbst Beschäftigte usw.

(17) In **Nohl-Pallat II.** S. 184/5: ist **Bobertag** gegen Annahme allgemeiner Nachahmungstendenzen. (18) Neuere englische-französische Untersuchungen kommen zu selben Ergebnissen und begründen es mit der Tatsache, dass kein Mensch, schon kein (19) Kleinkind dem anderen gleich ist; jedes ist seinem Temperament nach, in allen seinen Bewegungen, ja schon in den vorgeburtlichen (20) spontanen Bewegungen **persönlicher** Art. Die Art und Weise, wie die körperseelischen Funktionen in Anspruch genommen werden, (21) unterscheidet einen jeden vom anderen, genauso wie das infolgedessen entwicklungsmäßig gesehen der Fall ist.

(1) „Wir sind auch original in der Nachahmung.“ „Das Beispiel, das Vorbild 7^h ist nur wirksam bei einem ihm günstigen seelischen (2) Zustande. Das Kind ahmt nicht irgend etwas oder irgend jemand **unterschiedslos** nach und es gibt sich mit der gleichen Bereitschaft (3) und Ausdauer **allen** angeregten Spielen hin.“ „Nachahmung erscheint als eine tatsächlich originale individuelle (?) Initiative.“ (4) So nachgewiesen von M. Guillaume in: *L'imitation chez l'enfant.* (5) u. *The Year-Book of education*, 1936. p. 380 f. (6) Beitrag: „Originality of each temperament“.

(1) Demnach steht es so: Die **Kinder einer Gemeinschaftsgruppe** 7ⁱ sehen viel voneinander ab, (eüz) werden angeregt (ee), lernen von einander, erproben sich aneinander, aber nirgends (2) findet eine **reines** Nachahmen statt, sondern jedes Kind misst sich nach **seinem** Vermögen an den Handlungen, an den Leistungen, an den Worten und Taten (3) der Erziehungsgemeinschaft, in welcher es lebt und steht, d.i. an den lebendigen Mitmenschen dort, deren Gebaren, Verhalten und Tun und Leistungen.

(4) Dabei kann das, was wir als Nachahmung bezeichnen müssen, ein rein instinktives Nachahmen sein, aber auch ein ein gewolltes, in voller Absicht vollzogenes (5) **Nachahmen** und Nachschaffen, und dann immer so, dass dadurch der **Wille** selbst dieses Kindes nur hingelenkt wird. Das Ergebnis bestätigt immer wieder dieses: (6) Kann ein Kind nämlich nicht mit seinem

Selbst, von **sich** aus an diesen Dingen fertig werden, etwa ebenso zu machen wie der oder die, ebenso zu (7) sein wie der oder die, dann geht es weiter, kommt vielleicht nach Tagen oder Wochen oder Monaten wieder zu ihm zurück, sich noch einmal zu versuchen. (8) Und das ist immer ein Erproben seiner selbst, ein erneutes Prüfen des jetzt erreichten Wachstums, und zumeist ein nicht voll bewusstes, gewolltes Sich-Prüfen.

(9) Können Sie das an ihren Schülern beobachten, dann ist das zugleich ein Beweis dafür, dass Sie um sich herum eine rechte **Erziehungsgemeinschaft** (10) gebildet haben. Denn wo diese **freie**, sich selbst prüfende Lebensweise und Arbeitsweise den Schülern unmöglich ist, dort tritt der Zwang[,] (11) auf, dass man allen alles im gleichen Tempo wird lernen lassen, dass man alle nach **einem** Muster sich will verhalten lassen, und dort züchtet man dann die (12) die Fähigkeit zum **äußerlichen** Nachahmen, weil das für die Schüler die einzige Rettung wird, um „Mitzukommen“ und um „sich zu halten“. Dann aber (13) **überzüchtet** man eine **untergeordnete** seelische Funktion, die rechtens in mäßige Schranken gehalten werden muss, denn für die **Bildsamkeit ist sie nicht entscheidend**.

(14) Noch ein Wort ist aber zu sagen zu jenen, eingangs genannten Wendungen: Wonach der ganze Prozess der Erziehung betrachtet werden könne (15) als ein Vorgang der **Nachahmung** größerer Idealbilder, **klassischer** Gestalten. „Vor jedem steht ein Bild des<sen>, das er werden will, (16) solange er das nicht ist, ist nicht sein Glücke voll.“

(17) (speüz) **also**: Es gilt zum Schluss dieser Einleitung „Nachahmung“ noch einmal erziehungswissenschaftlich und pädagogisch zu betrachten. (ee)

Ein jeder von uns weiß es ja, wie stark er von idealistischen Gebilden aller Art bewegt worden ist und noch wird, wenn er nicht verstockt und (18) holzig geworden ist. Immer wieder reißt doch den Menschen das Vorbild auf und gibt ihm wieder Lebenskraft, steckt ihm hohe, wertvolle Ziele. (19) Es gibt auch keine Erziehungsgemeinschaft, in welcher nicht **solche** Vorbilder zur Nachahmung einfach da stehen oder aufgestellt, ganz bewusst aufgestellt werden. (20) Angefangen von dem, was ein „echter und rechter Junge“ ist und wie er sein und sich benehmen muss, bis zu den Idealbildern **des** „wahren Soldaten“, (21) **des** Helden, des reinen und tugendhaften Menschen, Mannes oder Frau, **des** schönen Stils und des vorbildlichen Lebens, des Heiligen usw. (1) In Schrift und gesprochenem Wort, in begeisterter Rede, in der Dichtung nicht zuletzt werden solche Ideale sichtbar gemacht, und es wird auch geschildert, wie es „jene“ (2) dahin gebracht <haben>, Vorbilder zu werden (euz) und an welchen Vorbildern sie so groß und bedeutend geworden sind! (ee) Die Höhe und die Hoheit ihrer Gestalt wie ihrer Leistung, die Mächtigkeit ihres Einflusses, ihrer „Nachwirkung“ wird (3) aufgezeigt und gewinnt, packt die Herzen unaufhörlich. Wer konnte sich je dieses ideale Reich in der praktischen Erziehung fortdenken?

(4) Nun ist man aber in der praktischen Erziehung, vor allem in der praktischen und theoretischen Pädagogik dazu übergegangen, das sogenannte (5) „Bildungsideal“ aufzustellen, z.B. das Ideal des klassischen Altertums, oder man sprach und spricht von „dem“ Bildungsideal „unserer Zeit“. (6) Darunter wird etwas im **höchsten** Grade Allgemeingültiges, für alle verbindliches Idealistisches gesehen, das zugleich (eüz) aber (ee) derart

7j

allgemein sein muss, (7) dass es passt und kraft- und saftlos wird. Demnach ergeben sich solchem Bildungsideale gegenüber im allgemeinen (8) 2 große Richtungen, = Möglichkeiten seiner praktischen Ausnutzung:

a) Der im Bildungsideal umfasste Inhalt wird in begeisterter Rede, in (9) geprägter Form, immer wieder und wieder dargelegt, um die Herzen empor zu reißen, d.h. es wird versucht, das Alltagsleben (10) aus dem Brunnen der **Begeisterung** zu erquicken, und dass man das kann, mit Erfolg, dafür ist die Weltgeschichte aller Völker voll seit Noas <und> (?) (eüz) Arons (?) (ee)¹⁰ (11) Tagen. Aber: such darüber sind sich alle Einsichtigen klar seit je, dieser Weg muss sparsam und selten beschriftet werden, höchst (12) maßvoll, denn nichts verbraucht sich schneller als Begeisterung.

(13) b) Daher der zweite Weg: Die **Konkretisierung** des Bildungsideals in (14) Persönlichkeiten, in Taten und Leistungen. Die großen Zielbilder werden lebhaft gezeichnet, in deutlichen Konturen wird das dem Bildungsideal (15) entsprechende an ihm herausgehoben usw. Dabei findet unvermeidlich zweierlei statt: 1.) eine **Überhöhung** der betreffenden (16) Persönlichkeit, Tat und Leistung, und diese kommt dadurch zustande, dass von allem Menschlich-Allzumenschlichen, von jedem Unvollkommenen abgesehen wird (17) oder es doch ganz stark herabgemindert wird zugunsten der lichten Seiten. Und 2.) es wirkt sich dies als Appell an die **Einsicht** des (18) Angeredeten, ja nur an seinen Intellekt. Es kommt, ob man will oder nicht, zu einer **Intellektualisierung** der idealen Gebilde. Und das, was (19) **einmalig** war, als Persönlichkeit, als Werk, als Tat etwas ganz *Individuelles*, das wird verallgemeinert und „allgemeingültig“ hingestellt für (20) dich und mich. Das Denken hat sich somit die Persönlichkeit, das Werk, die Tat **entpersönlicht**; und das, was doch einmal (21) in seinem (euz) eigenen (ee) vollen Leben dastand und aus einem ganz bestimmten Lebenszusammenhang entstand und daraus zu begreifen ist, (1) das soll für dich und mich verbindlich sein!? Von diesen Gedanken her verstehen wir es, das Männer wie Theodor *Litt*, (2) Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal 1925. 3. A. 1930. und E. *Krieck*, in seiner „Philosophie der Erziehung“ (3) an den Bildungsidealen scharf Kritik üben, vor allem daran, dass man aus ihnen (eüz) nun (ee) die Mittel und Wege der praktischen (4) Erziehung ableiten wollte. Sie bekämpfen die Intellektualisierung der Ideale und die damit verbundenen **Verflachungen** der Ideale. (5) Und das wird niemand anders sehen, als sie es getan haben. Aber damit dürfen wir nicht und können wir nicht leugnen, dass wie gesagt (6) zu allen Zeiten Ideale mit erziehender Kraft vor den Menschen gestanden haben und noch stehen und immer stehen werden; Gestalten und Gehalte, (7) Taten und Werke von Menschen, die zur Nachahmung anreizen, begeistern und nun auch **erfolgreich** nachwirken. Mithin liegt der (8) Mangel solcher „Bildungsideale“ darin, dass sie auf eine falsche seelische Sphäre wirken, auf die **intellektuelle** Kraft, sie sollten aber (9) ergriffen werden und ergriffen bleiben von der inneren **Schaukraft** des menschlichen Geistes. Dann allein findet stets von selbst auch die (10) **individuell erlebbare** Seite jenes Ideals ihr volles Recht. Während der Intellekt nivelliert, gleich macht, alles auf (11) eine Linie, ^{pp}[[auf diejenige des Logos,]] zu bringen sucht, **intellektualistische** Auffassungen anstrebt, umspielt die Schaukraft des Menschen jene (12) Gestalten und Werke und

7^k

¹⁰Einer dieser Namen hätte von Petersen gestrichen werden müssen.

hebt für sich heraus, was **erlebbar** ist für **dieses** Individuum, und nicht so sehr das, was ⁽¹³⁾ *denkbar*, was **einsichtig** ist für **alle und jeden**. Daraus folgt für die pädagogische Praxis: Der Lehrer und Erzieher ⁽¹⁴⁾ lasse solche idealistischen Bilder in dem berühmten „rechten Augenblick“ erscheinen, oder an den gebotenen Tagen, Feier<-> ⁽¹⁵⁾ und ^(?)¹¹ Feststunden, und zeichne sie **selbst** schauend *von sich aus*, gebe ihnen **diejenige konkrete** Gestalt, die ihm ⁽¹⁶⁾ erlebbar wird, und also: Lege **er Zeugnis** ab von **seinem** individuellen Verhältnis zum Ideal: Von **seinem** Verhältnis zu ⁽¹⁷⁾ einer geschichtlichen Gestalt, einer Dichtung, einem Gedicht, einer Tat. Er tue es schlicht und warm und vertraue der geistigen Macht, ⁽¹⁸⁾ die ja auch einmal **ihn** ergriffen hat und irgendwie mitformte. Was ihm **Erlebnis** wurde, von dem darf er glauben mit Recht, ⁽¹⁾ dass es auch 7¹ anderen Erlebnis werden kann, und wenn es **ihm** eine Lebenserhöhung bedeutet hat, dann auch anderen werden kann. ⁽²⁾ Was aber ist es, kurz und abschließend gesagt, dass bei solcher „Nachahmung“ die Wirkung erzeugt? Dieses, dass ich sehe, ⁽³⁾ ein großes Leben, eine heldische Tat, ein Werk der Ewigkeit, eine unvergängliche Leistung ist *möglich*. Ich brauche nicht ⁽⁴⁾ zu fürchten, dass, wenn ich meine Ziele hoch stecke, ich damit etwas **Übermenschliches** anstrebe, nein, ich bleibe im Bereich des ⁽⁵⁾ Menschen, also auch in meine Bereich, freilich ob ich als dieses bestimmte Individuum, so weit komme, das ist nun eben ⁽⁶⁾ die Frage an mich und an meine Kraft, an die Sterne, nach denen ich angetreten bin, an die Führung, die mein ⁽⁷⁾ Leben zuletzt in der Hand hat, ob es Gottes Wille mit mir ist oder nicht: Dennoch kann ich den Auftrieb zur Höhe, ⁽⁸⁾ den Aufschwung zu immer erneutem Festhalten an dem Ideal innerhalb des ^(?) noch so verwirrenden und verwirrten Alltagslebens ⁽⁹⁾ dem Ideal entnehmen und mich immer wieder daran kräftigen.

⁽¹⁰⁾ Darum die Mahnung an den Pädagogen: a) Verwässere, zerrede, verflache nicht damit die großen Ideale, ⁽¹¹⁾ und positiv b) stelle sie schlicht und warm vor deine Zöglinge in gebotener Stunde, zur rechten ⁽¹²⁾ Zeit, so wie sie dir erlebbar waren, so, wie sie dich packten und deinem Leben eine Höhe über den ⁽¹³⁾ Alltag hinaus geben und immer wieder geben, sonst schweige!

⁽¹⁾ a) Die Suggestibilität

⁽²⁾ Anders als mit der Nachahmung steht es nun mit der Suggestibilität 8
^(eüz) als Möglichkeit zur Erziehung des Menschen ^(ee). Zurückerinnern 12^h(1.12.49.)
an den Satz von Iselin! ⁽³⁾ Alles Helfen-Wollen den Hilfsbedürftigen gegenüber wäre ganz vergeblich, wenn nicht unseren Schüler der Zug des „Beeinflussbaren“, ⁽⁴⁾ des Suggestiblen charakterisierte. Johannes Dück hat u.a. in der Zeitschrift für Päd. Psychologie 1911/12 ⁽⁵⁾ die Beeinflussbarkeit von Schülern untersucht. In einer Klasse von 48 Schülern zwischen 14 – 17 Jahren ließ er einen österreichischen ⁽⁶⁾ Gulden von Hand zu Hand gehen. Jeder Schüler hatte eine Minute(!) Zeit, ihn zu besichtigen. Am Schluss sagte er in recht ⁽⁷⁾ suggestivem Ton: „Sie haben ohne Zweifel bemerkt, dass das Guldenstück ein Loch hat; ich möchte nun ⁽⁸⁾ eure Beobachtungsgabe prüfen, und sie sollen mir deshalb angeben, **wo** das Loch ist. Zeichnen Sie einfach einen ⁽⁹⁾ Kreis und die Umrisse eines Kopfes auf ein Blatt Papier, und bezeichnen Sie die Stelle des Loches durch ein

¹¹Evtl. gestrichenes oder korrigiertes Wort.

Kreuz.“ ⁽¹⁰⁾Die Münze hatte gar kein Loch. Trotzdem setzten 44 Schüler ein Kreuz, 2 von ihnen sogar 2 Kreuze ⁽¹¹⁾auf ihre Zeichnungen. Und von den 4 anderen sagte nur einer, der Gulden habe **kein** Loch gehabt, die 3 anderen, ⁽¹²⁾sie hätten das Loch nicht gesehen!

⁽¹³⁾2. Versuch in einer Klasse mit 25 ^(eüz)Schülern ^(ee) zwischen 16 und 20 Jahren. Dück schrieb an einer Tafel: ⁽¹⁴⁾„Jeder Schüler soll sich diesen Satz auf der Tafel genau betrachten.“ in deutschen Buchstaben, nur in ⁽¹⁵⁾„Tafel“ eine lateinische a. ⁽¹⁾Nach einer Minute bedeckte er die Schrift, wartete eine weitere Minute und wollte nun Gedächtnis, Beeinflussbarkeit und Aufmerksamkeit ⁽²⁾zugleich prüfen. Sagte darum: „Sie haben sicher bemerkt, dass **drei** Buchstaben lateinisch geschrieben waren; schreiben Sie diesen Satz ⁽³⁾(den Dück nicht mehr wiederholte) auf ein Stück Papier, genau so, wie Sie ihn gesehen haben.“ Ergebnis: 1 = 4% konnte sich nur an die ⁽⁴⁾zwei ersten Worte erinnern, 8 = 32% schrieben ganz richtig mit **einem** lateinischen a, und zwar in Tafel; 12 = 48% ⁽⁵⁾mit **drei** lateinischen Buchstaben; 3 = 12% mit der Angabe, es sei **kein** lateinischer Buchstabe dabei gewesen; ⁽⁶⁾1 = 4 % gaben an, den Lateinbuchstaben nicht bemerkt zu haben. Uns interessiert an diesem Versuch nur das Moment der Beeinflussbarkeit. ⁽⁷⁾8 sind unbeeinflussbar ^(eüz)gewesen ^(ee); der eine, der angibt, den Lateinbuchstaben nicht bemerkt zu haben, steht einer Suggestion gleichgültig gegenüber, ⁽⁸⁾und nun die 12 mit **drei** lateinischen Buchstaben entsprechen der Suggestiv-Frage! Von diesen hatten 7 3 Lateinbuchstaben ⁽⁹⁾gesetzt, aber **andere** als das a in Tafel, das sind die verhältnismäßig **leicht** beeinflussbaren; 4 schrieben das a in Tafel richtig, aber ⁽¹⁰⁾außerdem noch 2 andere Buchstaben, also auch leicht beeinflussbar; einer schrieb richtig ein a, aber ein anderes als das in Tafel, ⁽¹¹⁾Er ist verhältnismäßig wenig beeinflussbar, hat sich aber als schlecht Beobachter erwiesen. Diese Versuche von Dück[,] ⁽¹²⁾sind vorher in ähnlicher Weise an vielen hunderten französischer Kinder <n> angestellt worden mit gleichen Ergebnissen, und zwar von ⁽¹³⁾Binet, Simon-Vasclide (s. Rouma. 192ff.)¹².

⁽¹⁴⁾Interessant sind auch die Erscheinungen der **Massensuggestion** 9^h(7.1.43)
an Schulkindern, über die W. Dix auf dem Berliner Pädagogischen Kongress Recherche in Fachbibliographien nötig! ⁽¹⁵⁾1906 berichtet hat. Im **Okt.** 1905 wurde ein Mädchen von 13 Jahren einer Mittelschule in Meissen von einem eigentümlichen ⁽¹⁶⁾Zittern befallen; der Arzt stellt <e> eine schmerzlose Krankheit fest und ließ sie die Schule weiter besuchen. Aber bald ⁽¹⁷⁾zeigten sich auch andere Fälle, so sehr nahm das zu, dass im Januar 1906 die Schule auf wenige Tage geschlossen werden musste. ⁽¹⁸⁾Aber das nutzte nichts, wie folgende Tabelle zeigt:

^(enzt) Am 16.1. 66 Kinder krank, am 18.1. 70. Nun auf 4 Tage geschlossen, aber da ging es weiter: ^(ee)

⁽¹⁹⁾23.1. 56 Kinder, Fälle bis zum 5.2. mit 25 kranken Kindern, nun wieder ununterbrochene Zunahme bis am 21.2. **134** ⁽²⁰⁾Kinder krank waren. Darauf mussten **21 Klassen** auf 3 Monate geschlossen werden. Am 20.3. der Höhepunkt mit ⁽²¹⁾237 kranken Kindern! Erst Ende Mai war die Epidemie verschwunden.

^(elr) s. Th. **Heller**, Grundriss der Heilpädagogik, 3.A. 1925

¹²Recherche bisher erfolglos.

Weygandt, Beiträge zur Lehre von den hysterischen (psychischen) Epidemien, 1905. ^(ee)

(22) Ähnliche Erscheinung erkannt in Basel 1901 in einer Töcherschule; ähnlich ferner in Braunschweig 1898, ^(eüz) Bieberach 1891 ^(ee)<,>

(23) auch Januar 1892 eine Anzahl Mädchen in der Römerschule ^(?) zu Stuttgart; Wildbad 1890, Groß-Ting ^(?) 1892, ⁽¹⁾ dabei ohne Zweifel der *massenpsychologische* Charakter; klar am Stuttgarter Beispiel. Hier hatte der Arzt dadurch Erfolg, ⁽²⁾ in kurzer Zeit, dass er alle statistischen Feststellungen und vor allen Dingen jede Art **öffentlicher** Mitteilungen energisch verhinderte, vor allem ⁽³⁾ also die Presse und das Stadtgeschwätz auszuschalten versuchte, und außerdem die Kranken durch eine Gegensuggestion zu heilen suchte. 10

(4) Hierher gehören auch die *Selbstmordepidemien*: in Petersburg 1905 u. 1907, damals unter ⁽⁵⁾ 354 Selbstmorden **26** Studierende, bez. unter 986 **40** Studierende; 1906 stürzten sich im Januar und Februar ⁽⁶⁾ 16 junge Mädchen nacheinander in die Wasserfälle von Ismatra ^(?) in Russland.

(7) **Hans Plecher** in der Schrift „Die Suggestion im Leben des Kindes“ Langensalza 1909 erzählt von seinem Versuche ⁽⁸⁾ in einer Klasse von 29 Schülern mit der Frage: „Hat niemand mein Messer gesehen, das ich auf mein Pult gelegt hatte?“ ⁽⁹⁾ Die Geschichte von dem „ausgerissenen Haar“ 8^h(6.5.40) in der Hamburger Volksschule! Ein Junge von 10/11 Jahre. ^(ernz) Andere Beispiele z.B. bei **Döring**, Pädagogische Psychologie ^(ee)<.>

(10) Hierher müssen wir auch die **Aufsageversuche** setzen <—> ^(elr) dabei auch Beobachtungsfähigkeit, Aufmerksamkeit usw. untersucht, nicht nur Suggestibilität!! ^(ee) <—> setzen, um die hohe Suggestibilität zu erhärten, und vor allem<,> ⁽¹¹⁾ um auch für unsere **praktische-pädagogische Arbeit** zu **wissen**, was wir von „Aussagen“ zu halten ⁽¹²⁾ haben. Hier **mein** Versuch mit den Hamburger Seminaristinnen!

(13) Bedeutung dieses Wissens um die Unsicherheit der Aussage für künftige Lehrer, aber auch für jugendliche Menschen, sobald ⁽¹⁴⁾ sie fähig sind, die Bedeutung und alle Folgen dieser menschlichen Unsicherheit und ihrer eigenen zu überdenken! ^(elr) Neues Werk von **Stern**, Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen, 1926<.> Das **Aussagen** Jugendliche<r> ^(ee)

(15) Ganz allgemein gilt, von zahlreichen Beobachtern nachgewiesen, zunächst der Satz: Je jünger ein Kind ist, desto ⁽¹⁶⁾ suggestibler ist es. † ^(elr) † Der **Sternsche** Versuch durch die 3 großen Stufen der Schule senkte die % von 88% der Unterstufe auf 60% der Mittelstufe und 47% der Oberstufe<.> ^(ee) Wie nach dem Alter, so hat man auch versucht, eine Verschiedenheit nach dem **Geschlecht** festzustellen. Max Lobsien ⁽¹⁷⁾ hat geglaubt, nachweisen zu können, dass die größere Suggestibilität der Beobachtung stets bei **Mädchen** zu finden sei, außer ⁽¹⁸⁾ im 11. – 12. Lebensjahr. Allein eine Reihe anderer Versuche haben ergeben, dass ein **eindeutigerer** Geschlechtsunterschied ⁽¹⁹⁾ in diesem Punkte **nicht** festzustellen ist (Meumann I.71. Littmann ^(?), Psychische Geschlechtsunterschiede, 1917); es könnte sogar eher geschlossen werden, ⁽²⁰⁾ auf Grund des gesamten vorliegenden Materials, dass die Mädchen eine **geringe** Suggestibilität besitzen. Wahrscheinlich spielt das **Geschlecht** ⁽²¹⁾ hier überhaupt keine wesentliche Rolle. ^(spezuz) Also! Fallen auch wohl ??? heraus<.> ^(ee) Dass sich dagegen **individuell**

stärkste Unterschiede zeigen, ist wiederum ganz selbstverständlich.

(22) Ebenso dem **Temperament** nach Verschiedenheiten. Meumann sagt, dass impulsive, sanguinische Naturen besonders suggestibel sind, (1) die Phlegmatiker dagegen sehr wenig. Unter den Schülern sind diese letzten die trockensten, „drögen“ Kerle, die dann und wann einmal mit einer (2) trockensten, sachlich aber recht treffenden Bemerkung im Unterricht und Gespräch hereinplatzen, und plötzlich ihre sichere, = unbeeinflusst<e> (3) Beobachtungsgabe dabei bekunden, jene, die sich immer ihre **ihre** Gedanken machen und nicht so leicht von der Stelle zu bewegen sind.

11

(4) **Für uns** ist aber nun weiter von der **allergrößten Bedeutung**, dass das ganz einwandfrei nachgewiesen ist, wie stark **alle** (5) **äußeren** Lebensverhältnisse des Kindes eine reiche Quelle von schädlichen wie nützlichen Beeinflussungen seines Willens sind, den kindlichen (6) Willen hemmen oder fördern können. Auf dem schon genannten Berliner Kongress für Kinderforschung Okt. 1906 berichtete Bagusky (7) „über Suggestion bei Kindern, s. Zeitschrift für Pädagog. Psychologie III. 97ff.: Kinder werden krank oder gesund, fröhlich oder (8) niedergeschlagen, energisch oder willensschlaff oft nur dadurch, dass sie in eine andere Umgebung gebracht werden. Wenn sie z.B. vom (9) Elternhause in die Klinik kommen oder umgekehrt. Wir kennen das ja an uns Erwachsenen recht gut. Aber als Erwachsene (10) können wir dagegen einen energischen Willen aufbringen, mindestens manchmal, und darüber hinwegkommen, weil wir uns die Erkenntnis der Hemmung (11) in uns bewusst machen können, wozu das Kind nicht imstande ist. (elr) Pathologische Erwachsene auch nicht! Und daher ist dann eine Aussprache, eine recht geführte, Hemmungen beseitigende Aussprache nötig. (ee) Und es hat wenig oder gar keinen Zweck, so einem kleinen Kerl auf (12) die Schulter zu klopfen und zu sagen. „Sei nur unverzagt und und lustig, du bist ja nur deswegen noch geduckt und verschüchtert, weil (13) du eben aus der Klinik kommst oder in sie kommst.“ Und wenn es hilft, was hat **dann** geholfen? Nicht dies, dass das Kind den (14) Kausalzusammenhang zwischen seinem Gemütszustand (eüz) und dem Milieuwechsel, nämlich der Überführung in eine (ee) klinische Behandlung erfasst, sondern das **freundliche Willkommen** des Arztes, (eüz) der Schwester (ee) oder des Lehrers.

(15) Überhaupt übt **diese Umgebung** einen starken suggestiven Einfluss **schon auf kleinste Kinder**. Im letzten Jahrzehnt haben (16) uns unsere besten Kinderärzte Ibrahim-Jena, Czerni (?)-Berlin usw. (Elster (?), 281) klipp und klar bezeugt, dass die beste (17) Säuglings- und Kinderpflege in den Hospitälern mit einem noch so „exakten fahrplanmäßigen Baden, Füttern und (18) Trockenlegen“ nicht das ersetzen kann, was die Mutter und ihre Welt, sie sei so dürftig <wie> sie wolle, an **psychischen** (19) Einflüssen enthält, und weiter: **Diese psychischen** Einflüsse sind vom **ersten** Lebensstadium an wichtig zum **körperlichen** Gedeihen (20) des Kindes. Deutlich, was diese Einsicht bedeutet gegen jeden **mechanistischen** und nur **so genannte soziale** Auffassung auch (21) auf dem Gebiete der Säuglings- und Kinderpflege. Und durch die ganze Kindheit und Jugendzeit hindurch geht diese selb<e> (22) Macht hindurch, und wehe den Millionen Unglücklichen, denen sie fehlen muss!

[[Ergänzung am linken Rand zu den Zeilen 19 – 22:]]

Gilt auch für Kinderverschickung etwa durch NSV, und Kinder-Horte

und Tagesheime: Der enge und warme menschliche Kontakt kann nicht aufgebracht werden, den das Menschenkind braucht um „menschlich“ aufzuleben.

(1) Kein Erzieher kann sich oft genug vorhalten, dass er mit leicht beeinflussbaren Wesen zu tun hat. Er soll nicht (2) nur seine Lehrtätigkeit und seine Erziehungsarbeit darauf einrichten, er soll auch die **Beurteilung** der kindlichen Arbeit darauf einstellen. Wissen um ^(elr) *Umwelteinflüsse*, unter denen gearbeitet wird: z.B. ^(ee) (3) [„]die **Arbeit** des Kindes wird in hohem Maße beeinflusst von dem Geiste des Elternhauses wie der Schulklasse (Klassenarbeiten ⁽⁴⁾ fallen besser aus als Hausarbeiten; die Klasse i.a.S. stärkt das Selbstvertrauen, weckt Kraft des Ehrgeizes, man nimmt ⁽⁵⁾ sich mehr zusammen; darum fordern neue Bestimmungen von Pölitz ^(?) ^(eüz) um 1925 ^(ee) in Preußen, dass alle Arbeiten zur Wiederholung und Einprägung ⁽⁶⁾ und Übung besonders in dem *Klassenunterricht* betrieben werden sollen; alles in Übereinstimmung mit **Meumanns** Werk über „Haus- und Schularbeit<,,>)

12^a

9^h(19.11.34)

8^h(31/32)

(7) Ferner ist die **Arbeit** des Kindes beeinflusst von den Mitschülern, einzelnen, Nachbarn, wie Stellung zur Gruppe; ^(enzr) **Unsere** Lösung durch die freie „Tischgruppe“. ^(ee) 7^h(23.11.37.)

(8) *Von dem Lehrer*: Seiner Aufsichtsführung, von seiner Gesinnung gegen das einzelne Kind (Beispiel: <,,>Bei ihm schreibe ⁽⁹⁾ ich nie eine V“; „Ja, bei ihm bringe ich es schon auf 3 oder auf 2“ usw.) natürlich ^(eüz) besonders ^(ee) in **alten** Schulen und den schlechten Schulen.

(10) Von seiner Art zu *fragen*: Typisch die „allgemeine Dummheit“, wenn ein anderer Lehrer plötzlich Fragen stellt auf **dem** ⁽¹¹⁾ Unterrichtsgebiet, in dem sonst ein anderer fragt; ganz besonders wichtig bei den ganz **kleinen** Schülern. Was mich Thedsen¹³ ⁽¹²⁾ in Hamburg lehrte: Fragestellung im Rechnen z.B. „Wieviel macht das? 3 plus 2, 3 mal 2, 3 u. ^(?) 2 usw. ⁽¹³⁾ Daher die Vorschulen sich in allen diesen Dingen ganz richtig genau auf den Gebrauch der Worte und der Frageformen derjenigen Höheren ⁽¹⁴⁾ Schulen und ihrer Unterstufen, Sextanerlehrer einstellten, und dadurch natürlich ihre Erfolge erzielten für die ... Aufnahmeprüfung. ⁽¹⁵⁾ ^(enzl) Die Umstellung auf ein anderes Milieu: ^(ee) Was ich selber erlebte bei Übernahme neuer Klassen und meiner ständigen Kontrolle bei Niederschrift ⁽¹⁶⁾ des Extemporale; die anfängliche Verwirrung. Warum ich es für richtig hielt? Der Ehrlichkeit halber, wenn schon, ⁽¹⁷⁾ denn schon: Den menschlichen Ausgleich dafür konnte ich anderswo geben[;]<.>¹⁴

(18) *Zurückblicken*: Das Vorausgehende auf **dieser** Seite kann darüber belehren, dass in der Lehrertätigkeit eine Tendenz liegt zur ⁽¹⁹⁾ **Mechanisierung** seiner Suggestionen. Aufforderung an den Lehrer, ständig sich **selbst** auch in diesem Punkte zu überprüfen; ⁽²⁰⁾ wie weit sind deine Erfolge Folgen deiner **suggestiven** Mittel? D.h. schließlich: Wie weit ist diese Klasse ⁽²¹⁾ „meine“ Klasse, nämlich **mein** Werk, und ^(euz) in ^(ee) gar keine<m> oder nur zum geringen Teile **organisch** aus sich gewachsen, ... ⁽²²⁾ „um mich herum“ oder auch ich **mit** ihnen. Auch hier setzt des **neuen** Lehrers Kritik täglich 1) **sich** selbst auf das rechte ^(euz) Maß zurückzubringen, zum **rechten** Führer zu werden. ^(ee)

¹³Leiter einer Vorschule in Hamburg, die Petersens Sohn Uwe besuchte.

¹⁴Petersen setzt am linken Rand eine eckige Klammer von Zeile 15-17, wahrscheinlich hier als Hervorhebung gedacht.

(1) ^(eüz) a) Denn meine Schüler sollen ja nicht nur mir gewachsen sein, sondern Menschen schlechthin und den allerverschiedensten Lagen ... und b) ^(ee)

^(elr) b) Sie können doch **ihren** Wert, **ihren** Gehalt zur Geltung bringen um unseren größeren Gemeinschaft ???¹⁵ willen, also antinazistisch,¹⁶, antitotalitär¹⁷. ^(ee)

Ohne Zweifel ist die Suggestibilität **das große Einfallstor für erzieherische Einwirkung** und insofern erste **Voraussetzung** ⁽²⁾ für Fremderziehung ^(?)¹⁸, den **Willen** eines Zöglings **unmittelbar** zu bestimmen. Der Lehrer und Erzieher kann auch sie garnicht vermeiden. ⁽³⁾ Was Karsen ^(?) aus dem Neukölner Schulversuch berichtet in „Die neue Schule in Deutschland“ 191f. Aufbauschule, nun nach ⁽⁴⁾ 7 Jahren alt<e> ^(?) Schule, sollten die Jungen „sich in dem Glücksgefühl freien Wachsens endlich einmal nach eigenem Gesetz entwickeln können“. ⁽⁵⁾ Mindestens befreit von der sichtbaren und bewusst fühlbaren Übermacht des Erwachsenen. Aber man merkte bald, ⁽⁶⁾ dass dieser Erwachsenen-Einfluss da war, „ohne dass wir sprachen und korrigierten, vielleicht um so stärker, weil wir es nicht taten. ⁽⁷⁾ ... auch der stumme Lehrer reagierte, **aber er belastete nicht die Klasse durch seine Willkür**. Er wirkte nur **mittelbar** durch das, ⁽⁸⁾ was er wirklich bedeutete.“ Karsen spricht von einer ihn fast **erschreckenden Gewalt des Mannes über den Jugendlichen**“ ⁽⁹⁾ und folgert selbstverständlich, dass es den Erwachsenen zur äußersten Zurückhaltung veranlassen müsse. ^(spenz) Was daran nun aber falsch war! ^(eüz) Das echte ^(?) ^(ee) „Zurücktreten“ ^(ee), ^(elr) was in Wirklichkeit nur dahin führte, dass eben andere an des Lehrers Stelle traten. ^(ee)

⁽¹⁰⁾ Wie sollen wir nun diese **Tatsache der Beeinflussbarkeit** als solche verstehen und bewerten? D.h. welches ist ihr **Sinn**?

⁽¹¹⁾ α) Seit von Dühring sagte auf dem III. Kongress für Heilpädagogik, 1926, Berlin, S. 59[.]<,> ⁽¹²⁾ es sei eines der ersten Anzeichen **geistiger** Minderwertigkeit, des Schwachsinn, wenn das Milieu nicht wirke, wenn das Kind nicht ⁽¹³⁾ „reagiert“ auf die Reize der Umwelt, demnach sich **Mangel an Beeinflussbarkeit** zeigt. Ja es lässt sich nach dem ⁽¹⁴⁾ Grade der Beeinflussbarkeit der Grad des Schwachsinn bestimmen. Negativ heißt das beim Kinde, es könne ⁽¹⁵⁾ sich nicht konzentrieren, **positiv** aber müssen wir sagen: Das Kind muss „Offen-Sein“ besitzen. Und so ist, ⁽¹⁶⁾ im allgemeinsten ^(eüz) Sinne ^(ee) verstanden, Suggestibilität ein Zeichen dafür, dass wir **füreinander** geöffnet sind; ^(eüz) also ^(ee) **für jene metaphysische** ⁽¹⁷⁾ **Grundtatsache**, dass niemand **ohne den „anderen“** fertig werden kann, „dass der eine des anderen bedarf“, um zur vollen Entfaltung **seines** ⁽¹⁸⁾ Menschturns zu gelangen. ^(elr) dass wir unser Leben und Sein im tiefsten Verstande **vom anderen her** ^(ee) empfangen, **dass das Du freier ist als das Ich**. Damit verstehe ich die Tatsache der Beeinflussbarkeit in **erster** Linie und in ihrer ⁽¹⁹⁾ Urbedeutung als wichtig, ja notwendig ^(eüz) für den **anderen** ^(ee) im geistigen Werden und **Sich**<->^(eüz) wesenhaft ^(ee)<->Darstellen; anders verdeutlicht: ⁽²⁰⁾ Es

¹⁵ Wohl ein durchgestrichenes Wort, das übergangen werden kann.

¹⁶ Dieses Wort wurde über eine anderes geschrieben, das nicht mehr lesbar ist.

¹⁷ Zum Teil über über eine frühere Fassung geschrieben: „antinazistisch denken und handeln“.

¹⁸ Ursprünglich: „Erziehungsmittel. Der zweite Wortteil wurde gestrichen. Die neue Endung ist nicht deutlich zu lesen.

kommt nicht **zuerst** darauf an, und es trifft nicht den **Sinn** dieser Tatsache der Beeinflussbarkeit, ⁽²¹⁾ dass **ich** den anderen beeinflussen **kann**, sondern dass **er** von sich aus ^(eüz) auch ^(ee) für mich offen ist, ⁽²²⁾ dass er vermag, auch **mich** aufzunehmen, einzufangen, soweit er **mich** braucht. ⁽²²⁾ Wichtig ist: Es besteht ein Weg für **ihn** zu mir.

(1) Also: Ich will **nicht** jauchzen: „Hier habe **ich** ein Mittel, **mich** in ihm oder durch ihn zur Geltung zu bringen, oder für etwas, dass ⁽²⁾ ich durch ihn getan wissen usw. möchte“, sondern: <„>Ich soll dieser Tatsache des Geöffnet-Seins des anderen ⁽³⁾ für mich mit **Ehrfurcht** jederzeit gedenken, und gerade als sich verantwortlich fühlender Erzieher unaufhörlich fragen, ⁽⁴⁾ bin ich *wert*, Einfluss auf ihn zu haben, Einfluss **auszuüben**. Sie sehen, wie der vollbewusste ⁽⁵⁾ **Erzieher** rechte Scheu und **Distanz** zu entwickeln **verpflichtet** ist. Übrigens ruht darauf nun wieder mit das Geheimnis seiner **Autorität**: ^(elr) Denn [der] <wer> wahre Autorität für mich besitzt, der hilft mir frei zu werden, ^(e2) er vergewaltigt nicht. Er **drängt** sich mir nicht auf, ^(e3) sondern gibt mir die Chance **freier** Auseinandersetzung ^(e4) und damit freien Wachsens an ihm ^(e5) und durch ihn. ^(ee) 12^c 10^h(8.1.43.)

⁽⁶⁾ Wehe darum, wenn ein Lehrer die Tatsache der Suggestibilität seiner Schüler **missbraucht**, wehe, wenn er ⁽⁷⁾ diese schöne Natur des Menschen missbraucht, um den **anderen** zu seinem Sklaven, seinem Abbild, seinem Papagei oder ⁽⁸⁾ dergleichen zu machen. Wenn er sie nutzt als ein Mittel, den anderen sich untertänig zu machen, das am anderen missbraucht, ⁽⁹⁾ welches ^(eüz) diesem ^(ee) eignet, um sich **selbst geistig als freier** Mensch herauszubilden! Was folgt praktisch-pädagogisch ^(elr) daraus weiter ^(ee)?

⁽¹⁰⁾ 1) Auf der anderen Seite ist hier der Weg deutlich, wenn es gilt, ganz bewusste Beeinflussung zu üben: ⁽¹¹⁾ etwa in Fragen der Menschlichkeit oder der Geschmacksbildung. Wenn es sich darum handelt, dass sich ein Lehrer, nach Abwägung ⁽¹²⁾ aller Gesichtspunkte natürlich, zum Ziel setzt, in Fragen der **Lektüre** oder des **Hausbaus**, der Innen-⁽¹³⁾architektur, ^(eüz) der Musik, ^(ee) seinen wohlabgewogenen Einfluss anzubieten, in seinen Schülern Kämpfer gegen diesen und für diesen ⁽¹⁴⁾ Geschmack zu erziehen. ^(elr) Gegen „Schmutz und Schund ^(ee). Genauere Einzelheiten über die „Führung, die Pädagogie im U<nterricht>.“, um dieses ⁽¹⁵⁾ schwerste Problem der Unterrichtslehre handelt es sich ja hier, kann ich hier nicht geben. Ich will nur ⁽¹⁶⁾ kurz sagen, dass in allen **weltanschaulichen** Dingen der Lehrer nicht ⁽¹⁷⁾ ohne größere Vorsicht und ernstteste Zwiesprache mit sich selbst ^(uz16) „führen“, bewusst **seinen** Standpunkt einsetzen darf[.] ^(eu); ja in den höchsten und letzten Fragen ⁽¹⁸⁾ des menschlichen Geschlechts, wie Krieg und Frieden, Volk und Menschheit, Gott nur dann, wenn er für **seine** Entscheidung ⁽¹⁹⁾ sein **Leben** einzusetzen bereit ist; also in den großen entscheidenden Fragen des Menschengeschlechts sich **selber ganz** ⁽²⁰⁾ klar ist und gewohnt, für seine Entscheidung alles auf sich zu nehmen.

[[Notiz am linken Rand neben den Zeilen 16 – 18:]]

Verweisen auf Aufsatz „Lehrer als ‚Führer‘ im Unterricht P.Z. 1925 und „Innere Schulreform und neue Erziehung“ 1925<.>

⁽²¹⁾ Ich kann auch anfügen, ^(eüz) dass α ^(ee) er sonst ja selber nur ein von **anderen** geblasenes Instrument ist ⁽²²⁾ β ^(ee) und außerdem, dass reiche und dauernde Wirkungen niemals von **ihm** ausgehen werden. ^(speüz) Wenn er diese Goethe ^(?) auffassung oder [für] Bauhausarchitektur oder sonst etwas nur **durchspricht** und nicht selbst dahinter steht! ^(ee) ⁽²³⁾ Auch 13^h(5.12.49.)

das ist ein Grund dafür, dass **die Schulen** nicht **eine** Modellgesinnung oder Modellweltanschauung ^(euz) vertreten können; es ^(?) ist ^(?) Klappern ^(?) dieser ^(?) laufenden ^(?) ^(ee) ^(eüz) Mühle ^(?) ^(ee) <, > ^(elr) die Korn hineintun sollte, die Lehrer können es nicht. ^(ee)

(1) 2) Darf der Lehrer, ja **muss** der Lehrer aber nicht doch auch sich 12^d
dieses Mittels ^(elr) *planvoll*, ganz absichtsvoll bewusst ^(ee) bedienen? Das führt zu der Frage, die wohl ⁽²⁾ erörtert wird, und zwar gerade unter dem Einfluss gewisser psychologischer, nämlich psychoanalytischer Strömungen, und diese gehen ⁽³⁾ ja mit einer ihrer Wurzel<n> direkt zurück auf die französische **Suggestionpsychologie**[,] und Hypnotismus-Psychologie ^(euz) der Mitte des 19. Jahrhunderts ^(ee) und wir haben ⁽⁴⁾ zu fragen, wie weit Suggestion, und nun auch **Hypnose**, pädagogische Mittel sind. Das führt ganz allgemein ⁽⁵⁾ gesprochen zur Frage nach dem Verhältnis von *Pädagogik und Psychotherapie*. Wir kommen hinein in das Gebiet, ⁽⁶⁾ in dem rechtens der **Arzt** herrscht, und wir werden zu einem wichtigen 9^h(7.5.40.)
Grenzgebiet kommen nämlich zu dem der: *Heilpädagogik*.

[[Am linken Rand macht Petersen folgenden Vermerk:]]

In der alten Lehrerkunde, S. 271 – 279.

[[Hierzu folgende Daten und Stellenangaben am linken Rand:]]

9^h(auf S. 276 ^(euz) m. ^(ee) ^(enz) Ende ^(?) ^(ee)

10^h(20.11.34) bis S.273ob.

[[Der folgende Exkurs ist entnommen aus dem Manuskript „Aus Hamburger Vorlesungen“.

Petersen gibt hier und im folgenden Text verschiedene Hinweise, wie er den Auszug aus 1.51 in den hier vorgetragenen Teil der Schülerkunden einbeziehen will. Für die Übertragung wurden die Randbemerkungen zu Seite 273 und 276 als endgültige Hinweise für den Ablauf als relevant angesehen.]]

(3) Anhang: Psychotherapie, Hypnose ^(eüz) u. Psychoanalyse ^(ee) und 271
Er<ziehungs>w<issenschaft>

(4) Der Vergleich zwischen Erzieher und Arzt kann uns hier weiterhelfen; denn die Tätigkeit des Arztes ist nicht nur in gewissen Stücken derjenigen des Erziehers ⁽⁵⁾ ähnlich, es kann vielmehr für den Erzieher unmittelbar nötig werden, seine Zöglinge mit dem **Blicke** eines Arztes zu betreuen ⁽⁶⁾ und sie nach ärztlichen Methoden selbstständig oder unter Anleitung eines Arztes zu behandeln. ^(eüz) Wegen ^(ee) der unlöslichen Gebundenheit der seelischen ⁽⁷⁾ Vorgänge an die körperlichen Zustände üben krankhafte leibliche Zustände störenden Einfluss auf die Seele aus ^(eüz) + nur psychogen bedingte Krankheiten ^(ee), und diejenige Behandlungsweise, ⁽⁸⁾ welche die Seele von diesen störenden Einflüssen zu befreien strebt, nennt man **Psychotherapie**. ^(eüz) I. Rede ist von Suggestion i. ??? S. II. S. 276 ob. 7 ^(?) ??? ??? S. ^(ee)19. Im Schulleben zeigen sich ⁽⁹⁾ solche Hemmungen im nervösen Verhalten, reizbar<e> Verstimmungen, nervösen Erschöpfungen, Angst- und Zwangszustände, erregte ⁽¹⁰⁾ Nervenspannungen usw. Das alles sind seelische Hemmungen, die nicht selten zur Folge haben, was im Schulleben ⁽¹¹⁾ als Dummheit, Faulheit Nichtsnutzigkeit, Charakterschlechtigkeit ^(?), ^(eüz) sittliche Verworfenheit ^(ee) verzeichnet wird.

¹⁹Ein in der vorliegenden Form schwer übertragbarer und kaum verstehbarer Hinweis, wie die Passage aus 1.51 in die Schülerkunde einbezogen werden soll. S.o.

Ein Lehrer, der mit voller Teilnahme eines ⁽¹²⁾ Kindefreundes seine Zöglinge beobachtet, sollte es niemals versäumen, sich mit den **äußeren** ^(eüz) und inneren ^(ee) Merkmalen dieser krankhaften seelischen ⁽¹³⁾ Zustände vertraut zu machen, um zu einem **gerechten** Urteil zu gelangen, und sodann, um dem Kinde zu helfen. Solche Hemmungen ⁽¹⁴⁾ ^(speüz) sind in der alten Schule ganz besonders häufig etwa ^(ee) verursacht [sein]²⁰ durch falsche Behandlung durch einen Lehrer, der ^(eüz) vielleicht ^(ee) durch Spott und Ironie, stete Zurücksetzung ⁽¹⁵⁾ dem kleinen Kerl allen Mut genommen, alles Selbstvertrauen zerbrochen hat, ^(eüz) „Minderwertigkeitsgefühle in [es] <ihn> hineinpresste, oder *Leistungsdruck* gut gemeint. ^(ee) Was hier ein Lehrer verbrochen hat, der am falschen Orte steht, ⁽¹⁶⁾ das kann einem anderen geschehen im Übereifer, ^(eüz) im besten Bemühen ^(ee) <,> alle Kinder gleichmäßig in seinem Fache zu fördern. Fast monatlich ⁽¹⁷⁾ erlebt man Fälle wie diesen: Der Junge ist ein Schüler mittleren Durchschnitts, ja selbst einer des ersten Drittels seiner ⁽¹⁸⁾ Klasse, versagt aber in den Sprachen oder der Mathematik und muss nun, besonders je näher der Termin der ⁽¹⁹⁾ Versetzung rückt, ^(eüz) hören ^(ee) <:> „Du bleibst sitzen, wenn du dich nicht mehr anstrengst in dem oder dem Fache!“ <-> ^(eüz) Fachlehrersystem ^(ee) <-> Und dadurch ⁽²⁰⁾ suggeriert der Lehrer dem Schüler Angstzustände, oft in wohlwollender Absicht; **er** will ja nur anspornen. ^(euz) „Das Leben später“ usw. usw.!! Der Schüler darf kein „schlapper Kerl“ sein[.]<.> ^(ee) Aber⁽¹⁾ in der Regel ist seine Methode falsch, vor allen wenn es allzu oft wiederholt wird. Einmal gesagt und zweimal und im rechten Tone gesagt wird es ⁽²⁾ gewiss nur bei Überempfindlichen schaden. Es ist demnach besonders schädlich in den Entwicklungsjahren. Solches und ähnliches sind Lehrerdummheiten, ⁽³⁾ die ganz einfach nicht vorkommen dürfen, weil sie garnicht vorzukommen brauchen.

^(ersvs) Ungewollte Lehrerdummheiten; Woher die 950 Schülerselbstmorde im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts? Schohaus ^(?), Schatten über der Schule! „Schweizer Erziehungsrundschau“ bringt immerfort Beispiele! Auch die **schwedischen neuen Bestimmungen** über die Schule von 1934 weisen auf diese dringend hin! Als schlimmer als „Prügelstrafe“. ^(ee)

Dass etwas seelisch nicht in Ordnung ist, das merkt ein ⁽⁴⁾ aufmerksamer Lehrer an vielerlei: Das Kind erschreckt bei plötzlichem Aufrufen, es zeigt übertriebenen Ehrgeiz, ⁽⁵⁾ **ringt** gleichsam um die Anerkennung des Lehrers, ringt instinktiv nach derjenigen Hilfe, die es vom Lehrer ersehnt und braucht: nach ⁽⁶⁾ Anerkennung, Ermunterung; es braucht Stütze für sein gesunkenes Selbstvertrauen und will sie von niemandem lieber als von seinem Lehrer. Wie ⁽⁷⁾ grausam, dafür kein Auge, kein Verständnis zu besitzen! ... Ein Zurückgehen in den Leistungen eines sonst begabten oder mittelmäßig ⁽⁸⁾ mitfolgenden Schülers verrät unweigerlich gleichfalls ^(eüz) körperliche und damit ^(ee) **seelische** Hemmungen, denen der Lehrer nachgehen muss. Das denkbar verkehrteste ⁽⁹⁾ ist, fortzufahren mit Nörgeln und Tadeln; **dieses** Kind braucht das Gegenteil. ^(eüz) Und dann die ^(ee) **Gewitter** in der Klasse nach einem schlechten Ausfall ⁽¹⁰⁾ in der letzten²¹ Klassenarbeit! Sie sollten nur nach sorgfältiger Überlegung

²⁰Dieses Wort ist zu streichen als versehentlich nicht getilgter Teil der alten Fassung „können verursacht sein“.

²¹Es folgt ein für nicht lesbarer Einschub von vier Worten über der Zeile.

8^h(25.11.37.)

272

heraufbeschworen werden: Wer seine Klasse kennt, der weiß es ⁽¹¹⁾ genau, wann ein Donnerwetter angebracht ist; es ist fast **nie** angebracht; dafür kann stark bekundeter Ernst genügen oder, ⁽¹²⁾ in den meisten Fällen, ein Scherz. Denn das ist es, was die Klasse braucht: Sie muss aufgerichtet werden, darf nicht verzagen, ⁽¹³⁾ weiß sie nur dies, dass der Lehrer kein Popanz ist, der vor ihrem Schmeicheln zurückweicht, sondern selbst unbeirrt in seinem ⁽¹⁴⁾ Urteil weiter schreitet, dann ist ja wahrhaftig die große Fehlleistung an sich genügend, um herabzumindern. Und sodann: Kein Lehrer ⁽¹⁵⁾ vergesse dabei, **seinen** Anteil an der Schuld festzustellen; diese unter Umständen ruhig zuzugeben, sich mit der Klasse in die ⁽¹⁶⁾ Schuld teilen. Wer, diese Beispiel mögen genügen, nicht rein menschlich, gleichsam auch ärztlich ^(?)²², seine ⁽¹⁷⁾ Zöglinge betrachtet, der füllt seinen Platz nicht gut aus. Denke jeder doch an seine eigene Schulzeit ⁽¹⁸⁾ zurück und lerne daraus! Will es aber das Verhängnis, wie es ja oft der Fall ist, dass gerade diejenigen Lehrer werden, welche ⁽¹⁹⁾ in der Schule Gutes und selbst Sehr-Gutes leisteten, allein denke er nach, wie es denen zumute war, und was er an ⁽²⁰⁾ denen miterlebte, die **schlechter** dastanden als er: Diese werden seine besten Lehrmeister sein für seine²³ Tätigkeit in der Lernschule.

⁽²¹⁾ Demnach **erste Aufgabe eines jeden rechten Erziehers**, nicht von sich aus seelische Hemmungen aufkommen zu lassen. ⁽²²⁾ Ein Lehrer, den die Klasse fürchtet, ist ein Satan ^(e) und gehört in dessen Reich. ^(ee) Dass die ^(eüz) Schüler ^(ee)²⁴ ihn achten und sich in ^{PP}[[gewissen]] Schranken halten ist etwas ganz anderes. ^(euzr) Der Lehrer darf kein Popanz sein. ^(ee) ^(speuzm) Zwischen Popanz und Satan liegt der Mensch. Ein Mensch ^(?) soll ^(?) er sein.²⁵ ^(ee)

⁽¹⁾ Häufig sind es aber wohl andere Dinge, vor allem falsche Behandlung im Elternhause; Man begegnet unablässig geradezu sträflich handelnden 273
⁽²⁾ Eltern, nicht nur Vätern!, dann wird der Lehrer zum Seelenarzt werden müssen, und seine Aufgabe ist scheinbar einfach: Den ⁽³⁾ Zögling *ablenken*, von dem, was ihn drückt, und zwar dadurch, dass alles in Bewegung gesetzt wird, was ihn von seinem gedrückten ⁽⁴⁾ von seinem verstörten Zustande frei macht: Aussprache mit dem Elternpaar, sobald es ersichtlich wird, dass hier die Ursache liegt; ⁽⁵⁾ von sich aus alles tun, was dem Zögling Mut, Zuversicht, Selbstvertrauen wiedergibt. **Ihm** die freundlichsten Augen schenken, ⁽⁶⁾ gütige, ermunternde Worte, heranholen bei frohem Spiel, auf der Wanderung ihn heranziehen, selbst immer ⁽⁷⁾ frisch und heiter sein und durch die eigene Leichtigkeit der Stimmung den Schüler miterleichtern. Überall da, selbstverständlich, ⁽⁸⁾ wo es sich um schwere Fälle handelt, um **wirkliche** „psychopathologische Geringwertigkeit“, da muss allerdings das ⁽⁹⁾ weitere dem Arzte überlassen werden oder der Heilungsmethode besonders geschulter, sich dieser schweren, schweren Aufgabe widmenden ⁽¹⁰⁾ Lehrer<n> in besonderen Instituten: Rauhes Haus, Trüpersches Sanatorium-Jena usw. Hier ^(eüz) vor der Überführung in eine Heilanstalt Vorsicht bei ^(ee) Hysterie, besonders Mädchen, Pubertät, nicht allein ^(euzl) mit dem Zögling bleiben, ebenso nicht wie der Arzt.

²²Die Nachsilbe ist hier zu lang.

²³Petersenschreibt „deine“, was aber wohl hier offensichtlich falsch ist.

²⁴Dieses Wort ersetzt das frühere „Klasse“.

²⁵Der letzte Satz ist in kleiner Schrift am unteren Rand geschrieben und kaum lesbar.

Hinweis auf manche unliebsamen Fälle; das „Herausreißen“. (ee)

(11) Alles, was weiter geht als das Gesagte, möchte ich aus dem Schulleben verbannt wissen. Ich lehne daher ab (euz) als als normale pädagogische Aufgabe (ee) (12) die **psychoanalytische** Methode in der Hand des Lehrers!! (ersvs) als Erziehungsmethode in den Schulen! Denn nun reden wir von **Suggestion** in e.S.<,> s. ob. S. 276<.> (ee)

[[Dieser Hinweis bedeutet, dass Petersen die folgenden Abschnitte über die Psychoanalyse übergibt und an einer von ihm gekennzeichneten Stelle auf S. 276 der Vorlesung 22.1, Zeile 2 fortfährt.]]

(ersvs) † Hier einsetzen nach S. 273 ? (ee)

(2) † Bleiben wir aber einstweilen bei der Suggestion im engen Sinne, dann tritt sie doch auf als ein (3) Verfahren der Psychotherapie, das **bewusst** und nach reiflicher Erwägung angewandt wird, das heilpädagogisch sich wohl gar (4) der **Hypnose** bedient. 276

[[Durch Ausklammerung und Pfeil wird deutlich gemacht, dass der Text bis einschließlich Zeile 7 in der Schülerkunde übergangen wird.]]

(8) Die **Hypnose** hat zur Voraussetzung die Suggestion d.h. bestimmte 11^h(11.1.43) Worte oder Handlungen veranlassen den (9) hypnotischen Schlaf, der kein rechter Schlaf ist, vielmehr nur ein schlafähnlicher Zustand, in dem aber die Gehirntätigkeit eingetümelnd (10) gehemmt ist, vor allem das (eüz) eigene (ee) Willensleben wie ausgeschaltet **erscheint** und dafür dem Willen des Hypnotiseurs ein **freierer** Raum gegeben ist.

(ersvs) Freierer Raum!

(eso) Oscar Bumke, Gedanken über die Seele, 1941, S. 200ff. zeigt, dass es sich auch beim **hypnotischen** Schlaf niemals darum handeln (e2) kann, dass das Bewusstsein völlig ausgelöscht wird. Auch (eüz) der (ee)²⁶ normale Schlaf ist immer nur ein Teilschlaf. Der Erwachsene regelt auch im Schlaf²⁷ (e3) planvoll, sinnvoll seine Lage im Bett; Mütter, Ärzte, Pflegerinnen wachen zu bestimmten Zeiten, auf bestimmte Laute hin auf. Nansen berichtet, er und seine (e4) Begleiter seien stundenlang schlafend weitermarschiert; Forel (?) behauptet als Student in langweiligen Vorlesungen schlafend mitzuschreiben zu haben. (e5) Er ist dagegen, dass man posthypnotische Verbrechen annehmen darf. Es muss schon ein verbrecherischer Wille da sein, und dann kann man, selbstverständlich durch häufige (e6) Suggestion diesen stärken und zur Tat bestimmen. (ee)²⁸

Denn es ist erwiesen, dass die Abhängigkeit der V<ersuchs>p<erson> vom Hypnotiseur viel geringer ist als man gewöhnlich annimmt. (e2) **Bumd.** (?)²⁹ sagt sogar als Ergebnis gründlicher Analysen von hypnotischen Erscheinungen: Der Hypnotisierte sieht (e3) in den suggerierten Handlungen lediglich das, was **er glaubt** sehen zu müssen, nicht das, was der Hypnotiseur gewollt hat. Also (e4) „Wenn das Individuum ein Hampelmann wird, dessen Fäden der Hypnotiseur zieht, so erfolgt dieses nur deshalb, weil **es** (e5) **sich** eingeildet hat und selbst suggeriert hat, dass es so sein muss.“ Daher kommt es auch, dass manche Menschen in der Hypnose

²⁶Hier liegt eine nicht völlig klare Korrektur vor.

²⁷Meines Wissens Kinder aber auch (Hrsg.).

²⁸Hier endet der Einschub zu Bumke und wird der eingefügte Text zu „Freierer Raum“ fortgesetzt.

²⁹Evtl. der Name „Bumke“ verschrieben.

(e6) **weniger** suggestibel sind als im Wachzustande. Demnach hängen Fähigkeit zur **Autosuggestion** und Fremdsuggestion (e7) innigst zusammen. Ich kann einem anderen demnach nur dann **Böses** suggerieren, wenn dieser an das **Böse** glaubt, es in (e8) ihm demnach als Disposition leicht ansprechbar, erregbar ist!! (ee)

(11) Auch heilpädagogisch ist die Hypnose verwandt worden, und zwar erfolgreich, um (eüz) schlechte (ee) Instinkte zu vernichten, z.B. Kleptomanie, (12) Naschhaftigkeit, Lügenhaftigkeit, Furchtsamkeit, Nägelkauen, Stottern, sexuelle Perversion. Die großen Bedenken aber (13) gegen alle Hypnose bleiben trotzdem bestehen und das sind: (eüz) 1) (ee) die Selbständigkeit des Willens im Hypnotisierten wird **auf die Dauer** (14) doch stark beschränkt, vor allem (eüz) also (ee) bei wiederholter Hypnose, und an die Stelle tritt (eüz) dann doch (ee) stärkere Abhängigkeit des (15) Hypnotisierten vom Hypnotiseur. Was das beim Gebrauch der Hypnose zwischen Erzieher und Kind bedeutet? (16) (eüz) 2) (ee) Ein anderer nachteil aller Hypnose liegt darin, dass die Empfänglichkeit für sie durchaus (17) unsicher ist; der Umfang der Empfänglichen scheint **keineswegs** sehr groß zu sein, und (eüz) 3) (ee) Was noch schlimmer ist, die (18) Nachwirkung ist leider zumeist sehr kurz, wenn eben nicht die Hypnose immer wieder wiederholt wird und dadurch dann eben der Wille (19) gebrochen und durch den Fremdwillen ersetzt wird. Aber was ist dann noch geblieben? (ersvs) Gewiss dort, wo es sich um Krankes, in der ererbten falschen Konstitution Krankes handelt, dort ist es **sicher** und unbestreitbar besser, (e2) ein **Fremdwille** macht sich zum Beherrscher dieses Menschenkindes, als dass in diesem das Kranke, Unnormale sich ungehemmt auswirkt. (e3) Aber **diese** Fälle sind ja doch immer selten. (ee)

Demnach sollte die **Hypnose** (20) nur als letzte Rettungsmöglichkeit offen gehalten werden, und selbst Nägelkauen und Naschhaftigkeit sollte man durch andere Erziehungsmittel (21) abzugewöhnen suchen, bevor man sich zum Mittel der Hypnose entschließt (eüz) Wie es Miss Leifert (?) in Nashville machte!! In (?) Nashville. (ee) Nicht anders steht es für mich mit der bewussten, (22) **ständig** geübten, **planmäßig** geübten **Suggestion** während des Unterrichts und der Erziehung. Etwas ganz anderes (1) ist es um die allgemeine S<uggestion>. und um eine **gelegentliche** Verwendung auch (?) der bewussten während (?) der Erziehung. Denn (eüz) Suggestion in diesem (ee) (2) Sinne liegt überall zugrunde, wo Menschen auf Menschen einwirken und einwirken müssen, und wir kehren dann zurück zu dem (3) weiter (eüz) gefassten (ee) Begriff der S<uggestion>.

277

[[Petersen übergeht eine Textpassage und setzt wieder in Zeile 9 ein.]]

(9) Wer aber den nötigen Takt (eüz) für solche Fragen (ee) besitzt, der kann reiche Belehrung aus einer Schrift wie der des (10) französischen Philosophen „Jean-Marie Guyau „Erziehung und Vererbung“ (11) schöpfen. Éducation et hérédité, 1. A. Paris 1889, 10. A. 1908.

(ersvs) Die Übersetzung G.s' ist ein Beweis dafür, wie um 1910 die **Hypnotismus-Psychologie** in Deutschland (e2) an Boden gewann. Man könnte reden von einem Beweis für die (e3) **innere** Zerfallserscheinungen auch bei uns, Zunahme seelischer Erkrankungen im Volke, so (e4) dass die Zahl solcher Menschen zunahm, die nicht mehr imstande waren, **selbst**, viele (?) in einem starken starken normalen Bewusstsein, (e5) sich selbst in der Gewalt zu erhalten, sondern (eüz) fremde (ee) **Hilfe** brauchten. (ee)

(12) Guyau sieht die Aufgabe der Erziehung darin, das Kind zu *ändern*; und die Kunst, einen Menschen zu ändern, besteht darin, (13) dass man (eüz) ihn (ee) überzeugt, dass er anders sein kann, als er wirklich ist. Das „Gute“, dieser Komplex von Werten, schwebt dem (14) Erzieher vor, und sein Ziel ist, gute Menschen zu bilden, daher wird das Bestreben des Erziehers darauf gerichtet sein, das Kind zu (15) überzeugen, dass es des Guten fähig, des Bösen aber unfähig ist. Dabei das Wichtigste: Bei einem Kinde die (16) **guten** Absichten immer voraussetzen, weil es dann unter dem Eindruck dieser Suggestion sich bemühen werde, diese Meinung zu (17) rechtfertigen. Die Kunst, junge Menschen zu leiten, bestehe darin, dass man bei ihnen zunächst die guten Eigenschaften (18) voraussetze, die man bei ihnen zu erzeugen wünscht. Dabei PP[[kennzeichnet es das durchaus richtige und feine Gefühl des Philosophen, wenn er davor]] (19) warnt (ezw) er (ee), Liebe<-> und Achtungsbezeugungen zu oft und zu voreilig zu (20) benutzen. Die Achtungsbezeugungen als eine **starke** Suggestion, muss nur mit Vorsicht gebraucht werden; ein Lob (21) selten und zur rechten Zeit angewandt, wirke als Eindrucksmitel moralischer Suggestion. Aber umgekehrt muss man (1) äußerst vorsichtig sein, ein abfälliges, lautes Urteil über ein Kind zu fällen. Gerade weil das Kind so außerordentlich suggestibel sei. (2) Und so stellt er (eüz) G. (ee) folgende Erziehungsregel in der genannten Schrift auf: „So gut es ist, einem Kinde seine guten Neigungen (3) zum Bewusstsein zu bringen, so gefährlich ist es, es mit seinen schlechten bekannt zu machen.“ Oder: „Man darf einem Kinde (4) nicht die Formel (?) für seine Instinkte geben.“ Aus diesen Kostproben mögen Sie ersehen, in welcher Richtung sich Gyaut (5) bewegt und wo die Grenzen liegen.

278

(ersvs) Heute dürfen wir über die Hypnose in der Heilbehandlung sagen (n. Birnbaum, (euz) 1927 (ee) S. 131f)<:> (e2) Der medizinisch ausgebildete Hypnotiseur richtet keinen Schaden an; (eüz) denn (ee) er wird sich davor hüten, sie in ungeeigneter (e3) Weise und an ungeeigneten Patienten zu versuchen. „Jede **Laienhypnose** aber ist **schon an Gesunden(!)** eine (e4) gefährliche Maßnahme“. Mit Recht wird daher starke Berücksichtigung in der Ausbildung des angehenden Arztes verlangt. (e5) Damit steht man nicht mehr (eüz) allgemein (ee) auf dem Standpunkte, den **Simmering** (?) einnimmt, dass die Hypnose ein „psychisches Trauma“ (e6) sei. Das ist der Standpunkt der **ärztlichen** Psychotherapie; er sagt genug für den Pädagogen; (e7) Hände weg von jedem Spielen, auch von jedem **ernsten** Spielen mit Hypnose und planmäßiger (e8) Suggestion. (speKeine pädagogische Kurpfuscherei!)

(ee)(e9) Vgl. Hanselmann, a.a.O.; Stockert, a.a.O. (ee)

10^h(9.5.40.)

Die Grenzen liegen, nach meiner Meinung überall an derselben Stelle. Es handelt sich um Kräfte (6) und Mächte, die **sind**, die zwischen Mensch und Mensch spielen, die aber bei (eüz) falschem Gebrauch (ee) Schaden bringen, (7) während sie sonst, einfach und natürlich hingenommen, nicht nur unschädlich sind, sondern in höchstem Grade nützlich, ja gut.

[[Im folgenden Text nahm Petersen in den Zeilen 8 – 13 umfangreiche Streichungen vor.]]

(10) (eüz) Das (e) Beste (ee) ist, **nicht wissen** um sie<.> (ee) (11) „Takt“, oder Feingefühl, Zartgefühl diesen Dingen gegenüber, ist das, was bewahrt werden muss. (12) Und nicht anders steht es **nun** mit dem Eros (?)<.> (13) Wir Deutschen haben für diese Dinge (14) kein eigenes Wort, und so

plumpen wir gewöhnlich sofort in das Reich der Venus und Aphrodite und ⁽¹⁵⁾reden grobschlächtig vom „Geschlechtlichen“ und fassen ^(eüz) das „Erotische“ ^(ee) in seiner ganz *tierisch*^(eüz) sinnlichen ^(ee) Natur. Während es gerade jene, zwar ⁽¹⁶⁾körperlich mitbedingten[,]^(eüz) und ins Körperliche ^(ee) hineinspielenden seelischen ^{PP}[[unbewussten]]³⁰ Mächte sind³¹, die ^(eüz) bei ^(ee) Freundschaft und Zuneigung, ⁽¹⁷⁾ [wie] ^{PP}[[Feindschaft und Abneigung]] unerklärlich³² ^{PP}[[zumeist]] sich geltend machen, jene Mächte, die **auch die geschlechtliche** ⁽¹⁸⁾ Liebe durchdringen ^(eüz) können ^(ee) und zu einer höheren Form der Liebe vollenden können. Mächte, die in tausend Formen ⁽¹⁹⁾ wirksam sind zwischen Mann und Weib, Mann und Mann, ^(eüz) Frau und Frau ^(ee), Lehrer und Zögling, Arzt ⁽²⁰⁾ und Patient, zwischen uns und allen uns fremden Menschen, wenn wir unter ihnen, ohne uns erklären zu können, ⁽²¹⁾ wie und warum, instinktiv eine Auswahl treffen nach sympathisch und unsympathisch, zwischen Menschen, zu denen ⁽¹⁾ wir uns hingezogen und solchen, von denen wir uns abgestoßen 279 fühlen, die wir mögen und die wir nicht mögen. Ganz ohne ⁽²⁾ Zweifel webt dieser Eros auch zwischen Erzieher und Zögling und spielt hier eine *bedeutende Rolle*. ^(ersvs) Ja, ich gestehe, dass ohne den echten Eros Erziehung nicht möglich ist; wie ja wohl jeder zugeben wird, dass ohne *Sympathiewirkung* keiner auf ^(?) uns befreiend, erlösend, erhebend wirkt. ^(ee) Aber für ganz ⁽³⁾ verkehrt, ja für verderblich halte ich es: diese Mächte zu einem Gesprächsstoff vor breiter Öffentlichkeit zu machen; ⁽⁴⁾ diese Mächte gar ^(?)³³ den Kindern zum Bewusstsein zu bringen; denn dadurch wird psychologisch zehnmal eher eine ⁽⁵⁾ Abirrung und Verirrung ^(eüz) gerade in das ^(ee) ^(euz) körperlich ^(ee) Triebhafte entstehen als ein Nutzen von Bedeutung, ein Nutzen, der ja in höheren Maß ⁽⁶⁾ von selbst erfolgt **ohne** Bewusstmachen. ^(eüz) Es ist unserer Zeit zu viel „Schamgefühl“ verloren gegangen, und oft gilt als ^(speüz) geistvoll ^(?)³⁴ ^(ee) ^(rsvs) und auf der Höhe der Zeit, wer seinen Fuß in **jede** ^(eüz) in jede Pfütze setzte. ^(ee) Wer, ohne zu erröten, (mutig nennt man das!) über alles zu reden und zu schweigen versteht, kurz ^(?) und wer seinen Fuß in jede **Pfütze setzte!** ^(ee) Das verhüte ein jeder, ⁽⁷⁾ der die Hingabe seiner Zöglinge erreicht hat; dann allein wird alles Arbeiten leichter und freudiger getan. ⁽⁸⁾ Und vor allen Dingen in jenen Jahren, wo sich der Eros aus dem dem Stadium der Kindheit erhebt und durch die entscheidungsvollen ⁽⁹⁾ Jahre der Pubertät wandert und sich wandeln muss, da leite eine feine Hand und ein mit ein mit **Rauheit und** Zartheit gleich ⁽¹⁰⁾ gepaartes Gemüt den Zögling und führe ihn zu allem Guten und Wertvollen ^(speüz) in der Schöpfung³⁵ ^(ee). Denn danach ⁽¹¹⁾ verlangt, ja hungert und dürstet der ^(speüz) vom Eros getriebene ^(ee) Geist.

[[Der Rest von Zeile 11 und die Zeilen 12 – 15 sind offensichtlich von Petersen ausgeklammert worden. Es kann nicht festgestellt werden, wieweit die unten auf S. 279 ausgeführten Literaturangaben, die in einem Einschub auf der

³⁰Nicht deutlich von Petersen gestrichen.

³¹Der ursprüngliche Text lautete: „... jene, zwar körperlich mitgedingten, ins Seelische unbewusst hineinspielende Mächte sind, ...“

³²Hier wurde ein jetzt nicht mehr lesbares Wort überschrieben.

³³Dieses Wort ist nicht mit dem richtigen Druck geschrieben, wahrscheinlich handelt es sich spätere Einfügung.

³⁴Dieses Wort ersetzt ein ursprüngliches „gebildet“.

³⁵Ursprünglich: „in unserer Kultur“.

Rückseite der vorhergehenden Seite ersetzt oder fortgesetzt werden, noch in die „Schülerkunde“ einbezogen werden sollten.

Die Transkription des Exzerpts wird hier abgebrochen und der Text der mit 12^d, Zeile 7 wiederaufgenommen.]]

(7) H. **Hanselmann**, Einführung die die Heilpädagogik. 2. A. 1933

(8) Fritz **Künkel**, Angewandte Charakterkunde, 6 Bde, letzter[.] 1934, bes. das Werk unter dem Titel: „Die **Arbeit am Charakter** Die neuere Psychotherapie in ihrer Anwendung auf Erziehung, Selbsterziehung und Seelenformung.“

(9) Wieweit Psychotherapie und Beratung geht vgl. **von der Mühlen** S. 179.

(10) F. G. von **Stockert**, Einführung in die Psychopathologie des Kindesalters, 1939.

(11) ... , Jugendpsychiatrisches Praktikum, 1949.

(12) Gerhard **Kujath**, Jugendpsychiatrisches Praktikum 1949. ³⁶

(1) ^(elr) Nun ein anderes Und Letztes: ^(ee) 3) Die Tatsache der kindlichen Suggestibilität verlangt, dass der Lehrer ^(eüz) auch ^(ee) ihr **entgegenarbeitet**, sie abzuschwächen suche. Er muss sich ⁽²⁾ ihrer bedienen und doch gleichzeitig die **Fähigkeit** des Schülers kräftigen, der Suggestibilität Widerstand zu leisten. Dazu können ⁽³⁾ gerade auch solche Versuche dienen, wie derjenige von Dück, der den Schülern einmal klar zeigt, wie es darin mit ihnen bestellt ist. ⁽⁴⁾ Gerade aber heute eine verstärkte Pflicht, der Suggestibilität entgegenzuwirken, wo durch Presse und Reklamewesen auf allen Gebieten ⁽⁵⁾ mit der Suggestionsfähigkeit der Menschen gerechnet, ^(ezw) darauf ^(ee) spekuliert wird, vom Kaufmann <-> ^(eüz) Sogar die Luft wird noch ^(?) Ware ^(?) ^(ee) <-> vom Politiker. ^(elr) In ^(eüz) gewissen³⁷ ^(ee) **Demokratien** starke Tendenz: ^(e2) die Bürger dumm zu machen, zum Stimmvieh ^(e3) für kleine Klüngel und Interessentengruppen, ^(e4) s. Kurt **Baschwitz**, Der Massenwahn, 1923. ^(e5) <Ders.: Der Massenwahn.> Ursachen und Heilung des Deutschenhasses. [2.] <3.> A. 1932<.> ^(ee) Darum gilt es, das **eigene** ⁽⁶⁾ Urteil heranzubilden, das sich vor Suggestion zu schützen weiß. Selbstvertrauen gilt es stärken, das keine fremde ⁽⁷⁾ Suggestion so leicht erlöscht ^(?)³⁸. Die „Neue Erziehung“ hier Naturnotwendigkeit; jetzt klar, warum sie nicht beliebt ist als Schule für ⁽⁸⁾ ^(elr) „**freies volksbewusstes** ^(ee) Menschentum“. ^(elr) * [Weder rechts noch links beliebt, weder in Italien noch in Russland.] * ^(ee) ???!!³⁹

13
9^h(26.11.37)

Darum aber nun schon beim ganz kleinen Kinde anfangen. Wie leicht ist es, ein kleines Kind ⁽⁹⁾ „anzuführen“ und wie beliebt bei Erwachsenen, denen Kinder allzu [zu] oft und allzu viel Spielzeug sind. Es glaubt ⁽¹⁰⁾ alles solange, bis man es misstrauisch gemacht hat. Ein billiges Vergnügen, das

³⁶Der Titel ist in dieser Form nicht nachweisbar.

Vom Verfasser erschienen 1949:

Jugendpsychiatrische Begutachtung. Leipzig : Barth, 1949.

und:

Jugendpsychiatrische Diagnostik und Begutachtung. Leipzig : Barth, 1949.

³⁷Dieses Wort ersetzt das frühere „allen“.

³⁸Das Wortende ist nicht lesbar, da sich eine Ergänzung in der folgenden Zeile sich mit ihm überschneidet.

³⁹Ein auffällig eingekreistes Zeichen, evtl. die Abkürzung „NS“ in Langschrift.

man sich schenken sollte. In der Regel ist das Kind ⁽¹¹⁾ auch noch beim Eintritt in die Schule, also, wenn es ein Schüler wird, gutgläubig, um hier dann oft recht rauh von seiner ⁽¹²⁾ Gutgläubigkeit geheilt zu werden. Hier eine *allererste Regel für die Erziehung*: In der Schule niemals ein ^(eüz) kleines ^(ee) Kind anführen; ^(enzr) Ausnahme **echtes** Spiel; ^(ee) ⁽¹³⁾ es nie zum besten haben, es stets **ernst nehmen**. ^(elr) **eine** Grundregel für alle alle Erziehungstätigkeit in Schule und Haus! Sich **streng** daran gewöhnen! Fr. **Schneider**. Dein Kind und Du. 1937. ^(ee) Schon dadurch gewinnt die Schule dem Elternhause und der ⁽¹⁴⁾ Verwandtschaft gegenüber einen ungeheuren Vorsprung. Denn ohne dass ein Kind noch genau es **wissen**, es klar erkennen kann, warum, ⁽¹⁵⁾ wird jedes Kind immer am liebsten dort sein, wo **man es** ^(eüz) **ernst** ^(ee) nimmt als das **ganz kleine ernste Menschenkind**, das es doch in ⁽¹⁶⁾ Wahrheit ist. Und nicht als Spiegelbild, nicht als Zierpuppe, . als Bubi oder Mädi usw.<,> sondern als Hans und ⁽¹⁷⁾ Margarete. Wo es **voll** als Mensch genommen wird, dort weilt es am liebsten. Und diese Einstellung ist ganz allein diejenige ⁽¹⁸⁾ welche der Schule ziemt. Wir müssen hoch gehen, wenn jemand uns wegwerfend vom „Hosenmatz“ und „^(eüz) Drei ^(ee)käsehoch ⁽¹⁹⁾ und „Kleinen Fratz“ spricht ^(eüz) gegen (?) Wilhelm Münch! ^(ee) und da alle diese Herablassungen der Älteren, in denen so viel Ungerechtigkeit liegt, und vor allem ⁽²⁰⁾ eine so ganz falsche **Ansicht vom Kinde**, die wir nicht genug und nicht stark genug in unseren Tagen bekämpfen können. ⁽²¹⁾ Von hier aus wird dann erst möglich, das Lehrgespräch ^(eüz) als **bildende Unterhaltung!** ^(ee) und die gemeinsamen gegenseitigen Beziehungen in den ⁽²²⁾ Schülergruppen schon bei den kleinen durchzuführen; nur dann führt man nicht immer dasselbe mit: „Ach, dazu sind diese ⁽²³⁾ Kleinen ja noch viel zu dumm“ usw. oder: „Was verstehen die davon?“ Gewiss, sie **verstehen** im Sinne ⁽²⁴⁾ des klugen Erwachsenen-Verstandens manches nicht, aber es gibt noch andere Wege zum Menschen, die **auch** ein **Verstehen** ⁽²⁵⁾ zuwege bringen und **nicht über** den Verstand führen; diesen Wege hat freilich eine alte Pädagogik sich seit 400 Jahren ^(euzr) verrammelt mit dicken (?) aber, ^(ee) ^(euzmr) heute doch schon gottlob morschen Blöcken! ^(ee)

⁽¹⁾ Woher gewinnen wir aber dieses Urteil und wodurch rechtfertigen wir es? Auf der Grundlegung in unserer Erziehungswissenschaft. Wir sagten: ⁽²⁾ Das Menschenkind *ist nicht fertig aus sich selbst*; Dieses „Aus-sich-selbst-fertig-Werden“ ist, kurz gesagt, Ziel und Aufgabe eines Menschenlebens. Demnach ⁽³⁾ gilt es, das **Selbst** zu kräftigen. Niergends geht aber das Selbst elendiglicher zugrunde als in der *Masse*. In ihr aber herrscht die leichteste ⁽⁴⁾ Beeinflussbarekeit. Massendenken und Massenhandeln ist solches Denken und Handeln, das unter Ausschaltung des Selbst erfolgt. Kurt *Paschnitz*, ⁽⁵⁾ der Massenwahn, 1925, ^(eüz) 1932² ^(ee), hat plastisch wie geistreich (?)⁴⁰ die suggestive Kraft der Presse im öffentlichen Leben ⁽⁶⁾ von USA geschildert. Je größer in einer Gesellschaft die Menge derer ist, die unfertig sind, desto stärker klammern ⁽⁷⁾ sie sich aneinander.

⁽⁸⁾ Dieses Massendenken und Massenhandeln fördert aber ganz besonders stark die „Klasse“ an allen unseren Schulen. 11^h(22.11.34)

⁽⁹⁾ *Kruckenberg* (?), die Schulklasse, [1923] <1926>; H. ???, Soziologie der Schulklasse, 1928;

⁴⁰Endung ist nicht sicher lesbar.

(10) Werner **Hartwich**, Massenpsychologie und Schule, in der „Schulreform“ Aug. und Okt. 1924;

(11) *Kretschmar*, im „Archiv für Angewandte Soziologie“, 1928; W<oldemar>. O. Döring, in der „Psychologie der Schulklasse“, 1927. Psychologie der Schulklasse : eine empirische Untersuchung / von Woldemar Oskar Döring

12^h(12.1.43.)

(elr) **Koskenniemi**, <Matti:> Soziale Gebilde und Prozesse der Schulklasse, 1936.

M. Wieschke-Maas, Gegenseitige Hilfen im Unterrichtsleben einer Untergruppe. 1940. (ee)

(12) Die neue Schule des **Volkes**, (euz) die das Volk liebt und nicht hilft, es auszunutzen und auszubeuten, (ee) wird sich mit Macht gegen alles Züchten falschen **Massengeistes** zu wenden haben. (13) Sie müssen Menschen bilden und erziehen, die *immer auf dem Posten sind*; die immer bereit sind *zu sich zurückzukehren*; ein Begriff, (14) den Sie sich bitte merken wollen, der uns noch einmal später eingehend beschäftigen wird. André Gide spricht einmal (15) von der falschen Angst des modernen Menschen<, > sich zu öffnen, weil sie fürchten, sich zu verlieren oder abhängig zu werden“; typisch (16) für den kleinen Geist und (eüz) den feigen Menschen ??? (ee)⁴¹ (elr) + für dessen „Appell an die Feigheit des Mitmenschen.“ (ee)

§3 Von der Bildsamkeit

4^h

b) Spontaneität. Eigentätigkeit

(8.12.42)

Übrigens auf dem Dorf besteht größere Öffentlichkeit, und doch sind dort so freie, unabhängige Menschen.?? (17) Wir suchen nach **den** wesentlichen Faktoren in der sog. **Bildsamkeit**, nach Herbart „Aufriss (?) pädagogischer Vorlesungen“ (18) 1865, im ersten Satz, einem **Grundbegriffe** der Pädagogik. **Wir** fassen den Begriff in seiner engeren wie seiner weiteren (19) Bedeutung. In der weiteren Bedeutung wäre dann auch von der Materie die Aussage gestattet: Sie ist bildsam; sicherlich sind (20) auch Tiere bildsam, aber darin hatte Herbart recht: „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit **kennen** wir nur beim Menschen“. (21) Und **diese** Bildsamkeit ist in der Tat die Grundvoraussetzung aller geplanten Erziehung, aller Lehrtätigkeit usw. Denn (22) sie besagt bestimmt: Es ist möglich, beim Bildungsvorgang eines anderen mitzuwirken; bei der Gestaltung von Bewusstseinsmomenten, (23) von Trieben und Willensneigungen, von Gefühlen mitzuwirken, .. zu helfen. Herbart freilich (1) lehrte: den Willen überhaupt erst zu bilden; der Lehrer hat die Aufgabe, den **Keim** zu bilden, die Dispositionen (2) für die Sittlichkeit (eüz) vorzubereiten (ee)⁴²! Das aber rührt daher, dass er in dem Begriff der Bildsamkeit, das, was nach unserer heutigen (3) Einsicht das wichtigste ist, nicht anerkannte. (elr) Er kannte nicht die Tatsache der *Selbstausbildung* (?) **aus** (?) (e2) Menschenbildung, der organischen Selbstgestaltung (?) in der (e3) Lebensentwicklung, vertrat überhaupt nicht die (e4) organ<o>(eüz) logische (ee) (?), sondern die mechanische-positivistische (e5) Ansicht vom Menschengeste und der Seele. (ee) Nach dem bisher Gesagten, wäre es völlig verkehrt, Bildsamkeit und (4) Suggestibilität, geschweige denn Nachahmungstrieb, etwa gleichzusetzen ja sogar falsch,

15^a

⁴¹Der Einschub endet mit einem nicht lesbaren bzw. nicht fertig geschriebenen Wort und wird evtl. am linken Rand fortgesetzt.

⁴²Ursprünglich: zu schaffen

in der Tatsache der ⁽⁵⁾Suggestibilität den **hervorragenderen** Zug in der Bildsamkeit zu erblicken, wie starke psychologische ⁽⁶⁾Richtungen Frankreichs, der Schweiz und Wiens. Der **hervorragendere** Zug liegt in etwas anderem; ^{pp}[[eben in dem was Herbart leugnete.]] ⁽⁷⁾Das Kind ist bildsam, weil es von der Geburt an ... soweit es sich um ein gesundes und normales Kind handelt, und damit allein ⁽⁸⁾haben wir es in diesem Zusammenhang zu tun ... das Kind ist bildsam⁴³. weil es von der Geburt an **Schöpferkräfte**<,> ^(eüz)Gestaltungsmittel ^(?)(^{ee}), mit ins ⁽⁹⁾Leben mitbringt. Wenn wir ganz allgemein reden wollen, es ist in ihm ein „*Urstreben*“, ^(euz)el<an>. vital, ^(ee)Willensregungen, ⁽¹⁰⁾die es dazu antreiben, sich **nicht** einfach leidend und aufnehmend der Welt gegenüber zu verhalten, sondern **gerade im Gegenteil**. ^(elr)Hier später hinarbeiten, was die Arbeit von Döpp ^(?)bildet in der Darstellung der **Wahrnehmungspsychologie** von heute. ^(ee) ⁽¹¹⁾Schon bei den einfachsten Lebewesen, bei den ??? und Amöben, können wir erste Ansätze reaktiver Kraft ⁽¹²⁾feststellen, ^(elr)nach A. **Gehlen** der Mensch von Natur ein *handelndes Wesen*, nach Conrad: ein **Wille** zum Dasein usw. ^(ee), so besitzt auch der Mensch von Geburt an die Fähigkeit, auf seine Umwelt zu reagieren, ^(eüz)und ^(ee)sehr bald und ⁽¹³⁾schon früh sehr kräftig, und **vor allen Dingen** ^(eüz)nun ^(ee)eigenartig, von *ihm selbst aus*, **spontan**. In den ersten **Reaktionen** des ⁽¹⁴⁾Menschenkindes offenbart sich ja schon weit mehr als nur Reflex- oder reine Triebhandlung[,]. *⁽¹⁵⁾[wie alle Reaktionen der niederen Lebewesen sind.]* ⁽¹⁵⁾Von ihnen aus erwirbt das Menschenkind sich seine „Erfahrungen“, und Erfahrungen in ⁽¹⁶⁾einem ganz anderen Sinn als Tiere, welche ja auch durch Erfahrungen gewitzigt werden; denn im Menschen vereinigen diese Erfahrungen sich ⁽¹⁷⁾zu einem *System*, einem **innerlich** verbundenen Ganzen, einer inneren, in sich zusammenhängenden, eigenartig für jedes Menschenkind ⁽¹⁸⁾^(elr)erworbenen ^(ee)und gestalteten Welt<.> ^(elr)^(e1)Sie werden zu einer bewußten und in dem was man ^(e2)„Bewusstsein“ nennt, zusammenhängenden Welt[,]<.> ^(e3)Es kommt zu einer **Geschichte** des Menschenkindes, die **vor** ihm ^(e4)steht, **über** die es **nachdenken** kann usw. ^(e5)D.h. es kann „sich selbst [+ sein] ^(?)⁴⁴ erleben“<,> ^(e6)sich zum Objekt ^(e7)der Betrachtung, Beurteilung, Bewertung machen. ^(ee) ^(eüz)Von Anfang an gehen ^(ee)Hand in Hand mit den Reaktionen die *Aktionen*, ja diese sind die **ersten**, wenn wir von ⁽¹⁹⁾reinen Reflex- und Triebhandlungen absehen wie denjenigen auf Kälte und Wärme, ^(eüz)der erste Schrei des Kindes! ^(ee) usw. ⁽²⁰⁾Man bedenke doch nur, welche eine ^(eüz)eigene ^(ee)Arbeit ein Kind aufbieten muss, schon in den ersten Lebensjahren, um sich ⁽²¹⁾in die Welt hineinzuleben und sich hier zurecht zu finden! Das normale gesunde Kind ist von Natur ein Arbeiter, ⁽²²⁾und das ein unermüdlicher, der sich an keinen 8-Stunden-Tag hält; und es hat einen Hunger nach Rohstoff für ⁽²³⁾seinen Tätigkeitsdrang, wie das Deutschland ^(eüz)nach dem Weltkrieg⁴⁵ ^(ee); Tätigkeit im Aufbauen, im Niederreißen und Wiederaufbauen usw. ^(euzl)Man hat gesagt, ein Kind sei der größte Kapitalist der Welt: Ihm gehöre alles; denn es werde, sich selbst frei überlassen, alles an sich raffen. ^(ee) ⁽¹⁾Was wir **Spiel** nennen,

15^b

⁴³Der Endung folgt ein hier nicht sinnvoller Aufstrich.

⁴⁴Ursprünglich: „seinem“. Es ist nicht klar, ob nur die Endsilbe oder das ganze Wort gestrichen werden sollte.

⁴⁵Ursprünglich: „wie das Deutschland von heute“

ist ja nicht Spiel in dem Sinne, wie es das Spiel des **Erwachsenen** ist, sondern im Kindesalter eher = Arbeit. (2) Spiel ist die dem Kinde eigentümliche Form des *Tätigseins* und **Schaffens**. Man braucht nur ein Kind bei seinem Spiel zu beobachten, dann sieht man, dass es (3) sich in einer angespannten Tätigkeit befindet, bei der es anordnet, plant, sich allerlei in seinem Köpfchen zurechtlegt, überlegt, (4) dann gestaltet im Entwurf und ausführt, ... mit dem Entwurf in seinem Köpfchen doch auch gewiss irgendwie vergleicht! (5) Denn wir sehen es oft auch unbefriedigt suchen und wählen, nun beglückt zufriedengestellt seine Wahl treffen unter Hölzchen, (6) Stäbchen, Farben, Perlen, Papieren usw., und dann wieder beginnen, auch verbessern usw. Und es ist **stolz** auf **sein** Werk. (7) Welch Geschrei und Wehklagen, wenn man etwa auf einen Holzklötz tritt, der eine wertvolle Kuh auf dem dürftig umhegten (8) Feld darstellt, oder wenn man einige Stöckchen verschiebt, die den wohlumzäunten Hof darstellen! Das Spiel des Kindes ist eine (9) **frei** gestaltende Tätigkeit; und Arbeit im allgemeinsten Sinne dieses Wortes, nämlich: aufmerkendes Tun nach einem Planen. (10) Daran ändert auch die Mißachtung des Erwachsenen vor dem Ergebnis dieser Arbeit garnichts. übrigens bezeugt es auch der (11) Sprachgebrauch, dass wir im Grunde doch diese Tätigkeit achten als zum **Wesen** eines Kindes gehörig; denn man sagt niemals „spielerisch“ (12) aus von einem Kinde, sondern nur von Erwachsenen, oder solchen Kindern, die aus dem eigentlichen „Kindesalter“ hinaus sein sollten. (13) Spiel **gehört zum Kindsein**. Es ist schon richtig, wenn der bekannte Karl Groos (?) in seinen ersten Untersuchungen zum Spiel der (14) Kinder es als „größte Schwierigkeit“ bei der **Deutung** des Spiels empfand, diesen auffallenden **Drang zur Betätigung** zu (15) erklären. Groes sucht (?) (eüz) für (?)⁴⁶ (ee) diesen Drang zur Erklärung nach **physiologischen** Betrachtungen. Wie Jodl u. (16) Beauvais und andere lehren, „dass jedes Sinnesgebiet nicht nur die passive Fähigkeit zur Aufnahme und (17) Verarbeitung gewisser Reize besitzt, sondern sich zugleich auch schon **ursprünglich** als **Verlangen** nach Erfüllungen mit (18) entsprechenden Reizen darstell[en]; es gibt eine aus inneren Ursachen abzuleitende Irritabilität und (19) Anregungsbereitschaft der nervösen Zentren“.

(20) Im Grunde kommt A. Gehlen, *der Mensch*, 1940<,> (eüz) 2. A. 1941 (ee) S. 411f. zu einem ähnlichen Schluss: (21) Er sieht im Spiel des Kindes einen „Antriebsüberschuß“; eine Auswirkung freier Energien, welche nicht durch die (22) Befriedigung physischer Bedürfnisse verbraucht wird wie beim Tier. Und er leitet von da her ab (1) die *Kulturleistung* des Menschen. ähnlich 16^a auch (eüz) F (ee). J. J. Buytendijk, *Vom Wesen und Sinn des Spiels*⁴⁷, 1933.

(2) **Lit. Helga Krücke**, Die Bereicherung unserer Kenntnis des kindlichen Spiels seit Karl Groos' Schrift: (euz) „Die Spiele der Menschen“ und ihre pädagogische Auswertung für die ersten drei Schuljahre, 1936. (ee)

(3) Einiges über das Besondere des kindlichen Spiels. Duhamel sagt in einem 1922 erschienenen Werke, (4) *Les plaisirs et les jeux* (1923 bereits in 24. Auflage!): Es sei die Natur (5) des Spiels, ein Traum zu sein, aber ein tätiger Traum, der Übergang vom Traum zur Tat. Er sagt: „Spiel bedeutet (6) für das Kind mit seinem ganzen Leben träumen“. und: „Der kleine Kerl

⁴⁶Die beiden letzten Wort sind z.T. in ein gestrichenes Wort hineingeschrieben und daher nur schlecht lesbar.

⁴⁷Evtl. deutet Petersen hier ein Wortumstellung an.

liebt in Wahrheit nur ein Spiel: er spielt arbeiten“. Und ihm (7) schließt sich an Charles Baudouin: Das Spiel ist weder ganze Wirklichkeit noch ganze Täuschung, sondern Dichtung, zugleich (8) Vortäuschen und Verwirklichen, Schöpfung und Träumerei, daher berechtigt die Verwandtschaft mit der Kunst. Dagegen: (9) Solche Betrachtungen sind romantisch, dichterisch; geurteilt aus einer Erwachsenen-Sphäre heraus. Karl Spittler (10) sagt in seinen „Lebenserinnerungen“ ganz mit Recht: Der Traum des Kindes ist anders als der des Erwachsenen. Nein:

- (11) 1.) Spiel ist dem Kinde durch und durch Wirklichkeit, und **die** Betätigungsform in **seiner** Wirklichkeit. Es träumt nicht und es dichtet nicht, (12) Es täuscht nichts vor weder sich selbst noch uns sondern, was es im Spiel treibt, ist ihm **voll und ganz Wirklichkeit**.
- (13) 2.) Aber es verbindet sich hier etwas eigenartig miteinander, das für den Erwachsenen zumeist sehr deutlich auseinandertritt: (14) nämlich **Anschaulichkeit** und **Wesen** des Dinges. Freilich: Dem Erwachsenen mag das Wesen einer Burg, eines Bauernhofes, (15) einer Gemarkung ganz anders erscheinen als dem Kinde. *Aber*: Soweit das Kind das Wesen einer Burg überhaupt erfassen kann oder (16) das kleine Mädchen das Wesen einer Puppe, **genau** soweit lebt das Kind in **Einigkeit** mit diesem Wesen (17) und macht es sich im Gestaltswerk zugleich **anschaulich**. Dieses Scheusal (?)⁴⁸ dort ist **nicht** nur schmutziges Leinen gefüllt mit (18) Sägespänen, nein, es **ist** eine Puppe, so ernst zu nehmen, wie ein lebendiges Kind von seiner Mutter ernst (19) genommen wird⁴⁹.
- (1) 3.) Allein<, > was ist es, das im Spiele vor sich geht? Die Auffassungen vom Sinn des Kinderspiels, die Karl (2) Groos zuerst 1898 (eüz)? 1904? (ee) in „Die Spiele des Menschen“ vertreten hat, also vor mehr als 40 Jahren, ist von (3) deutschen Psychologen und Soziologen fortentwickelt und vertieft worden. (elr) Charlotte Bühler, 1, A. S. 55f. (ee) Danach gilt das Spiel der (4) **Selbstausbildung** des Menschenkinds; es ist funktionale Übung, um die beim Kinde noch unfertigen Funktionen (5) zu vervollkommen. Karl Bühler hat diese Theorie erweitert, (eüz) und diese Erweiterung hat (eüz) nun (ee) noch eine Bedeutung über das Spiel selbst noch hinaus. (ee) Er wies 1) einmal darauf hin, (6) dass eine besondere „Funktionslust“ den Antrieb zu diesen immer wiederholten Betätigungen **bestimmter** Funktionen (7) liefere, und 2) dass es bei der Übung auf **formale** Seiten der Betätigung ankomme, (8) und nicht auf **Inhaltliches**. Das ist durch (eüz) seine Schule (ee) *[Charlotte Bühler und den Kreis ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter]* (9) überzeugend nachgeprüft und (eüz) bestätigt (ee) worden.

16^b,

Das Kind übt solange, bis die betreffende Funktion **durchgeformt** (10) ist, und d.h. bis sie bewältigt, bemeistert ist, bis das Kind sie kann. Das bedeutet: Schon das Kleinkind (11) nimmt unermüdlich neue, ihm, seinem Selbst Lust bringende Betätigungen auf und entwickelt **bestimmte Intentionen**, (12) um sich dieser Betätigungsform zu bemeistern. Und was

⁴⁸Die Endung ist hier wohl nicht weit genug heruntergezogen.

⁴⁹Hier ist evtl. ein Hinweis auf einen Einschub gemacht, der sich aber nicht in der Kopie befindet.

bedeutet dies: **Intentionen**, Intendieren? ⁽¹³⁾ Das **Kind greift** irgendeine objektiv gegebene Richtung auf, ??? ???⁵⁰; Es entwickelt also eine <,> ^(eüz) angeregt vom Objekt ^(ee) <,> ⁽¹⁴⁾ „**subjektive Gerichtetheit**“ = **Intention** und Intentionalität. Allein es geschieht noch etwas mehr: **Funktionslust** ⁽¹⁵⁾ und Intentionalität würden noch nicht genügen, hierzu kommt noch der **Wille**; das Kind **will** üben; **das** bedeutet <:> ⁽¹⁶⁾ ^(elr) **Bereits** ^(ee) **das Kleinkind setzt** von sich aus die **Richtung** der Tätigkeit, sodass die Kälpe-Schule Wille ^(eüz) auch ^(ee) definiert hat als: ⁽¹⁷⁾ subjektive *Richtungssetzung*.

⁽¹⁸⁾ Das ist es demnach, was wir im Spielen schon des Kleinkindes feststellen: ⁽¹⁹⁾ die Fähigkeit, **selber** den Willen in einer bestimmten Richtung einzusetzen, hier ^(eüz) vor allem ^(ee) zum Zwecke **formaler** Übungen. ⁽²⁰⁾ Also ein dem Menschenkinde **angeborener, spontan** wirkender Motor, eine **Antriebskraft** ⁽²¹⁾ zu den vielseitigsten Funktionsübungen.

⁽¹⁾ Auch der Anthropologe erkennt die Wirkung der nämlichen Eigentätigkeit, eines Urwillens im Grunde des **menschlichen** Seins von der ersten ⁽²⁾ Lebensstunde an, und erkennt dies als gerade dasjenige, was u.a. Mensch und Tier wesentlich unterscheidet. So sind die meisten Tierjungen ⁽³⁾ bei der Geburt oder doch schon nach einigen Tagen oder einigen Wochen fix und fertig, um in die Welt hinauszugehen und sich darin ⁽⁴⁾ zu behaupten. Ihr anatomischer Bauplan stellt sie so oder so mitten hinein in die Welt und ist fertig da für ihr ganzes Leben, ⁽⁵⁾ abgesehen von gewissen *Wachstumsvorgängen*. Es ist wie Otto F. Hartmann, Menschenkunde, 1941, I. 330 ⁽⁶⁾ sagt, „die Entwicklung ist mit der Geburt, wenigstens grundsätzlich abgeschlossen. Sie ist (beim Tier) ein reines Werk ⁽⁷⁾ naturhafter Schöpferkräfte, und nirgends erhält man den Eindruck, als ringe ein Tier mit seinem Körper und mit seiner Umwelt.

⁽⁸⁾ Der eben geborene Mensch hingegen ist ganz hilflos, ja er ist bis zu einem Grade unfertig, instinktlos und unangepasst, ⁽⁹⁾ dass er vom biologischen Gesichtspunkt als lebensunfähig bezeichnet werden muss.“ Aber nun greift des Menschenkinde ⁽¹⁰⁾ **geistige** Individualität ein und gestaltet diesen ungestalteten Raum nach und nach durch. „Die Natur führt bei der Geburt ⁽¹¹⁾ den Menschen nur bis zur Schwelle, an der nun seine eigenen Initiative <n> eingreifen und er buchstäblich ⁽¹²⁾ Selbstgebärer seines weiteren Lebens werden muss. Dies (sagt O.F.H.) ist der Sinn der Kindheit ⁽¹³⁾ und es lässt sich bis in physiologische Einzelheiten nachweisen, dass in diesem Sinne nur der Mensch und kein Tier ⁽¹⁴⁾ eine „Kindheit“ besitzt.“^[“] Besonders deutlich wird diese Tatsache daran, wie sich **jedes** Menschenkind für sich den **aufrechten** Gang ⁽¹⁵⁾ *erwerben*, erarbeiten muss. Wir können es miterleben, mitansehen, wie ein **geistiger** Wille im Kinde z.B. den Kopf ⁽¹⁶⁾ gleichsam wie ein fremdes Material ergreift, um ihn zu **heben**, solange bis es gelingt, und dasselbe gilt für ⁽¹⁷⁾ die Anstrengungen, die jedes Menschenkind von neuem machen muss, um zu sitzen, zu gehen, zu stehen. „Ein Storch steht aufrecht, ⁽¹⁸⁾ weil er so organisiert ist und garnicht anders kann. Beim Menschen ist es umgekehrt: Da ist zunächst nur der geistige ⁽¹⁹⁾ ausgerichtete Wille des erwachenden Ich und **dieses** (Ich) gestaltet den noch bildsamen Leib und holt aus ihm ⁽²⁰⁾ die Funktion des Stehens und Gehens heraus.“⁽³³⁰⁾. ^(spehzt) Vgl. Portmann, über die Bedeutung des 1.

16^b

⁵⁰Durch Korrekturen wurde diese Stelle unlesbar.

Lebensjahres s. ob. ^(ee) (21) Der anatomische Bauplan ist demnach nicht fertig da, sondern das Menschenkind muss **von der Funktion her** die anatomische ⁽²²⁾ Gestaltung seines Körpers in Gang bringen und vollenden (329). Eine **geistige** Individualität ergreift ihren Körper und ⁽²³⁾ richtet jenen ^(?) nach und nach, **aktiv** an sich arbeitend, aus und stellt sich mit **ihrem** Körper, denn er ist ja nun ihr Werk ^(euz) auf die Erde. Ebenso wie mit der *Sprache*. ^(ee) ^(elr) Und darum ist menschliche Sprache wandelbar und nicht dieselbe wie bei Tier<en> und sogar seit Jahrtausenden. (333). ^(ee)

(1) ^(elr) **Neuer** Gedankengang!! ^(ee)

16^c

Ebenso wie bei der Prüfung der Bedeutung der **Nachahmung** ist es ja von größerem *Wert*, sich vom **Psychologen** darüber ⁽²⁾ belehren zu lassen, wie es ^(elr) in Einzelheiten des Entwicklungsganges ^(ee) mit der Spontaneität im **frühesten** Kindesalter bestellt ist. *^(eüz) Mit ^(ee) dem, was die Schule ⁽³⁾ Wundts **Apperzeption** nennt, wird die Fähigkeit bezeichnet, einen **eigenen** Willen auszubilden und schließlich von sich aus ⁽⁴⁾ **selbst** etwas zu tun. Und diese Fähigkeit der *Apperzeption*, ebenso wie die **Aufmerksamkeit**, besitzt der Mensch von Geburt an. ⁽⁵⁾ Ruhend auf Aufmerksamkeit und Apperzeptionsfähigkeit erhebt sich nach und nach das gesamte seelisch-geistige Leben.]*

^(elr) Wir fragen **gerade** nach den Anzeichen ^(e2) für *Eigentätigkeit* im Kleinkindalter schon, ^(e3) weil ja die „alte“ Schule Herbart folgend, ^(e4) diese, mindestens im Kindes<-> und Volksschulalter, ^(e5) leugnete! *Daher die neuen Forschungen so wichtig!* ^(e6) Charlotte Bühler, 81f. 1.A. ^(ee)

⁽⁶⁾ Das Kind **beachtet** geflissentlich und immer planvoller die Gegenstände und die Vorgänge seiner Umwelt. Es verhält sich ⁽⁷⁾ den auf es eindringenden Eindrücken gegenüber **nicht** passiv, sondern **aktiv**, seiner **individuellen Kraft** entsprechend ⁽⁸⁾ **tätig**. Dieses Tätigsein ist ^(eüz) in den ^(ee) ersten Lebens^(eüz) monaten ^(ee)⁵¹ zunächst ausschließlich sich selbst zugewandt; das Leben beginnt mit ⁽⁹⁾ einer subjektivistischen Periode. Die Bühlerschule hat in ihrem Studium der Verhaltensweisen des Kleinkindes ⁽¹⁰⁾ den Punkt bezeichnet, wo diese Periode aufhört: nämlich um die **Mitte** des 1. L<ebens>j<ahr>., und ⁽¹¹⁾ zwar dann, ^(eüz) wenn ^(ee) der erste Bezug auf das **Objekt** gewonnen wird; das Kind also anfängt, nach Gegenständen zu *greifen*. ⁽¹²⁾ Von diesem Augenblick an beginnt es, leidenschaftlich sich der Gegenstände zu bemächtigen; es will sie kennen lernen, und ⁽¹³⁾ zwar dadurch, dass es sich mit ihnen zu schaffen macht, sich daran betätigt. Es beginnt „die aktive Bearbeitung der **Objektwelt**“. 81. ⁽¹⁴⁾ Für unseren Zusammenhang ist daran aber noch etwas anderes von Gewicht: Ich sagte, das Kind will die Gegenstände kennen lernen. ⁽¹⁵⁾ Das heißt aber noch nicht, das Kind will die **wirklich gegebenen Beziehungen** der Gegenstände kennen lernen, also die ⁽¹⁶⁾ Zusammenhänge erfassen, welche das **Sein** dieses Gegenstandes begründen. Das beginnt allerdings schon im 2. L<ebens>j<ahr>., aber ⁽¹⁷⁾ im 1. L<ebens>j<ahr>. handelt es sich noch **nicht** um Seinsbeziehungen, sondern wie die Wiener Schule erkannt hat, um ⁽¹⁸⁾ *Sinnbeziehungen*! Also: Das Kind **setzt** von sich aus die Gegenstandsbeziehungen. Das Kind **stellt** die Beziehungen her, ⁽¹⁹⁾ willkürlich; es nimmt sie noch nicht als gegeben hin und untersucht sie nun daraufhin, was sie sind, vermögen, leisten können. ⁽²⁰⁾ Es kümmert

13^h(14.1.43)

10^h(29.11.37)

15^h(13.12.49)

⁵¹Ursprünglicher Text: Im ersten Lebensalter.

sich noch nicht um die Welt, wie sie wirklich ist, sondern es behandelt Gegenstände wie sie sein **sollen**, nach **seinem** ⁽²¹⁾ **Willen** sein sollen. Das Kind wirft z.B. einem Gegenstand, der ihm entfiel, einen zweiten nach, der den ersten herbeischaffen ⁽²²⁾ soll. Es blickt daher ihm nach und sieht zu, welche Wirkung das haben mag; erst im 2. Jahr wird erfaßt, dass die Beziehungen, ^(euz) in denen Dinge stehen, so wie sie sind, aufgefaßt und durchgeprobt werden müssen! ^(ee)

(1) Die gleiche **Ursprünglichkeit** der **Eigentätigkeit** nimmt der Psychologe ^(eüz) z.B. ^(ee) auch in der Entwicklung der **Wahrnehmung** an. (2) Das Ganze eines Gefüges von Empfindungen, das sich deutlich von dem Bewusstseins-Hintergrund abhebt, nennt die neuere Psychologie (3) eine „Gestalt“ und spricht davon, dass jede solcher Gestalten ihre eigentümliche „Struktur“ besitze. Nun nimmt die Psychologie der (4) Wahrnehmung an, dass die ersten Wahrnehmungsgestalten noch recht dürftig und unklar seien. Je älter das Kind wird, ⁽⁵⁾ desto mehr dringt es mit Hilfe der verschiedensten Akte wie Betasten, Betrachten, Bemerkern, Beachten in diesen Wahrnehmungsbereich ⁽⁶⁾ hinein. Diese **Akte** sind es demnach, welche das zuerst unklar Wahrgenommene mehr und mehr verdeutlichen; die kindliche *Aktivität*, ⁽⁷⁾ die immer wieder durch neue Anstöße aufgefordert und angetrieben wird, sich mit den Gegenständen zu befassen, arbeitet immer ⁽⁸⁾ kräftiger und erfolgreicher. Daher konnte William Stern in seiner „Psychologie der frühen Kindheit“ 4.A. 1927. ^(elr) S. 81f. ^(ee) (9) mit Recht sagen: „Die **Eigentätigkeit** in ihrem gesamten Verlaufe **schafft** eigentlich erst die Gestalt, ist „gestaltende“ ⁽¹⁰⁾ Tätigkeit. Ja wir dürfen überhaupt nicht von den „Gestalten“ als bloße Gegebenheiten des Bewusstseins reden, ⁽¹¹⁾ sondern von lauter ‚Gestaltungen‘“; denn bei jeder Wahrnehmungsgestalt steht „neben den sinnlichen Momenten der Farbe, Geräusche ⁽¹²⁾ und Tasteindrücke immer auch die Eigenaktivität der Körpereinstellung und Aufmerksamkeitsspannung“, und es ⁽¹³⁾ ist recht eigentlich die **Eigentätigkeit**, welche das schafft, was Gestalt genannt wird.

16^d

^(elr) ^(e1) Dasselbe lehrt die neue Biologie, ^(e2) s. Franz Buchner, Der Mensch in der Ordnung des ^(e3) Lebendigen. T. von Uexküll ^(e4) Lebenslehre usw. ^(euz) exc. in der alphabetischen Mappe⁵² ^(ee) Kurze erste ^(e5) Einführung von Uexküll selbst: „Die Erziehung“ 1938. ^(e6) Hans Petersen, Die Eigenwelt des Menschen, 1939. ^(ee)

(14) Somit dürfen wir als Pädagogen, von der Psychologie ^(eüz) wie von der allgemeinen Biologie und Anthropologie ^(ee) unserer Tage unterstützt sagen: Es ist ⁽¹⁵⁾ Eigentätigkeit, es ist Spontaneität im Grunde des menschlichen Seelenlebens als das schaffende ^(eüz) aufbauende, gestaltende ^(ee) Prinzip von ⁽¹⁶⁾ Anfang an vorhanden und wirksam. **Fröbel** hat Recht gehabt: „Spielen, Bauen ^(eüz) und Gestalten“ ^(ee) gehören von Anfang an zusammen. (17) Die Unterrichtslehre hat im einzelnen ausführlich zu belehren, was diese ursprüngliche Tätigkeit im Menschen ⁽¹⁸⁾ für den Anfangsunterricht bedeutet, was dieser schöpferische Spieltrieb, was diese Arbeitslust des Kindes überhaupt für die ⁽¹⁹⁾ Schularbeit bedeutet und wie sie ^(?) in ^(?)⁵³ ihr genutzt werden muss. Auch in der Schülerkunde kommen wir noch einmal

⁵²Diesem Hinweis auf ein Archivdokument muss noch nachgegangen werden!

⁵³Die drei letzten Worte sind offenbar durch spätere Korrektur z.T. ineinandergeschrieben.

in einem größeren ⁽²⁰⁾ Zusammenhang darauf zu sprechen; hier nur vorerst so viel als nötig war, um erst einmal die ⁽²¹⁾ **Bildsamkeit** des Schülers näher zu bestimmen. (speLit. noch einmal: Helga Krücke Jen<.> Diss. 1936.) (ee)17

(1) **Ergo:** Es ist konstitutiv für den Schüler, dass er ein **aus sich tätiges Wesen** ist. Ja, es ist neben jener Suggestibilität ⁽²⁾ die wahre Voraussetzung, und nun, wenn verglichen werden soll, ist es die wichtigste Voraussetzung aller Bildungstätigkeit und Erziehungsarbeit, ⁽³⁾ dass das zu bildende, zu belehrende und zu erziehende Kind imstande ist, etwas aus sich zu tun, **das** es freitätig schaffen kann. ⁽⁴⁾ Man braucht sich ja nur einmal das Gegenteil vorzustellen, jene unglücklichen Kinder, die stumpfsinnig, gleichgültig, mit mattem ^(?) ⁽⁵⁾ seelischen Ausdruck, gar als Vollidioten, vor einem sitzen. Und nun gerade bezeugt uns wiederum ein jeder, ⁽⁶⁾ der mit solchen Kindern zu tun hat, dass man immer von dem ausgehen muss, was diese *tun*, noch ^(?) tun können und wollen, ⁽⁷⁾ worauf sie mit **ihrem Selbst** reagieren und **selbst** tätig werden können, d.h. womit sie sich einen Weg **von sich aus** ⁽⁸⁾ in die Umwelt hinein suchen können. Und es ist der Lehrer Aufgabe, **diese** Reaktionen zu unterstützen, zu kräftigen ⁽⁹⁾ und zu erweitern, zu festigen. Also immer ausgehen von dem, womit die Seele des Kindes antwortet, Antwort = Gegenwort ⁽¹⁰⁾ gibt, Widerschall, Echo. Nur so gewinnen wir aber auch durch allerhand Schulen verdorbene, d.h. zumeist **an sich selbst** irre ⁽¹¹⁾ gewordene Schüler, wecken sie auf. Wie ist mit einem Jungen wie Heinz Hucke viel anderes zu tun, wenn er so im 6. Schuljahr ⁽¹²⁾ zu einem kommt? Nicht nur das Selbstvertrauen ist weg, sondern auch die Eigentätigkeit eingeschrumpft. Also ihn wecken: zuerst **als Mensch**, ⁽¹³⁾ dann als Schüler. Mithin Anschluß an das, was noch zur Rettung seines Selbst vorhanden ist.

⁽¹⁴⁾ So glücklich umschreibt Adolphe **Ferrière**, selbst für die neue Erziehung als Lehrer in den Heimen von Hermann ⁽¹⁵⁾ Lietz, in seiner „Schule der Selbsttätigkeit“, 1928. S. 101, die *active* ^(euz) II.213 ^(ee) als ⁽¹⁶⁾ Schule der Spontaneität, die Schule des schöpferischen Ausdrucks beim Kinde. Sie entspricht dem Streben nach Freiheit, ⁽¹⁷⁾ das auf dem Grunde jeder menschlichen Seele ruht.“ Vgl. außerdem **Nazareno Paddelaro**, Faschistische Schule und Erziehung, ^(euzl) in Italien. 1934. ^(ee)

12^h26.11.34

^(euz) Immer **unser** Ideal; der **nordische** Mensch als **Leistungstyp + germanische** Völker ⁵⁴ als Träger der „Neuen Erziehung“! ^(lr) ^(e2) Natsoz. ^(?) Bildungswesen, 37, ^(e3) Nov. ^(?) 37. S. 375: „Die nordische Seele ^(e4) ist nicht kontemplativ, sondern sie erlebt ^(e5) **willenshaft** die kosmisch-seelischen Gesetze und gestaltet ^(e6) sie geistig architektonisch durch.“ Darum Schlusssatz dieses Aufsatzes: ^(e7) „Die Erweckung der formenden Kraft im Menschen ist das Ziel der pädagogischen Arbeit.“ ^(ee)

⁽¹⁸⁾ **Also:** Weil dem Lehrer und Erzieher das Kind entgegenkommt mit eigenen Taten, mit Taten **seiner** Vorstellung, **seiner** ⁽¹⁹⁾ Triebe und Begierden, seiner Finger ^(?) und Seele ^(?) usw., ^(eüz) auch ^(ee) **darum** kann der Lehrer beim Bilden mitwirken, wie deswegen ^(?), dass, wie wir ⁽²⁰⁾ zuerst gesehen haben, seiner **Beeinflußbarkeit** halber, dieses „Offenseins<“> halber für den anderen, ⁽²¹⁾ auch **der Weg zurück** von Anfang des individuellen Lebens an vorhanden ist. Wie grausam ^(?)⁵⁵, nein

⁵⁴Die Endung ist nicht deutlich geschrieben. Die Einfügung zwischen die Zeilen 17 und 18 leidet unter extremer Raumnot.

⁵⁵Die erste Silbe dieses Wortes hat offenbar nicht die richtige Höhe.

wie ⁽²²⁾ unsagbar dumm, **nicht** von diesem Tätigkeitsdrang des Kindes, seiner natürlichen Spontaneität auszugehen, sondern ⁽¹⁾ etwa nun in einem bestimmten Lebensjahre des Kindes mit seinen, des Lehrers klugen Taten, Planen, Denken zu kommen und diese ⁽²⁾ **einseitig** fertig, netzartig über das Kind zu werfen! Der Lehrer hat sich bei jedem neuen Schüler, jeder ⁽³⁾ neuen Gruppe eine ganz umfassende, gründliche und vorsichtig zu beschaffende Kenntnis von den Arbeitsweisen, Interessen, ⁽⁴⁾ dem Arbeitstempo, dem Charakter und Temperament eines jeden einzelnen zu verschaffen. Er muss lernen, diese Dinge aus ⁽⁵⁾ den verschiedensten Äußerungen <des> persönlichen Lebens der Kinder, ihrem Verhalten und ihren Leistungen herauszulesen, zum ersten einmal<,> jeden[s] Charakter, ⁽⁶⁾ jede kleine Individualität zu verstehen; denn für den rechten Erzieher ist jedes Kind eine Persönlichkeit, **ist** es bereits ein ⁽⁷⁾ „psychischer Organismus“ ... <,> während es nach Herbart Aufgabe des Lehrers bilden sollte, diesen psychischen Organismus = Persönlichkeit ⁽⁸⁾ erst zu bilden. Und erst wenn der Lehrer und Erzieher nach einem Studium seiner Zöglinge, das oft recht lange ⁽⁹⁾ währen kann und das immer ^(eüz) auch ^(ee) wieder aufgenommen werden muss, nun vor sich verantworten kann zu sagen, ich kenne dieses Kind, ⁽¹⁰⁾ *einigermassen doch*, dann darf er nach und nach auch immer zuversichtlicher und kühner in die Vorstellungs- und Gemütswelt des Kindes *eingreifen*, ⁽¹¹⁾ raten, ändern, bessern, abstellen, entwickeln antreiben, verwerfen, unterdrücken, ja selbst vernichten ^(?); er wird dann niemals *knechten*. ⁽¹²⁾ Denn Sklave, Knecht ist *nach Platon, wer nicht eigene Ideen denkt, sondern die eines anderen*. Den „norddeutschen“ Menschen als Ziel!

⁽¹³⁾ Und bis zu dem Tage, wo das Kind unser Schüler wird, hat sich ein weiteres, ein 3. Merkmal aller Bildsamkeit gezeigt: ⁽¹⁴⁾ das ^(eüz) Kind ^(ee) ist entfaltungs-fähig, d.h. nicht nur änderungs-fähig, oder entwicklungs-fähig d.h. es strebt einer „Vervollkommnung“ zu; ⁽¹⁵⁾ wie wir sagten, seiner „Reife“; der noch „nicht reife Mensch“[.] und jeder Mensch strebt **seiner** Reife zu. **(16) Spontaneität, Beeinflussbarkeit, und Entfaltungs-fähigkeit:** das sind die drei Grundmerkmale der Bildsamkeit. ⁽¹⁷⁾ Je nach dem mehr oder minder eines dieser 3 Faktoren lässt sich die Bildsamkeit individuell, graduell, abstufen. ⁽¹⁸⁾ Die Persönlichkeit ist zugleich überhaupt die Grenze aller Bildung **und** Erziehung nach oben wie nach unten, nach ⁽¹⁹⁾ der Seite der Idiotie wie der Genialität.

[[Am linken Rand zeichnet Petersen eine Skala zwischen „Genie“ (hochgestellt) und „Idiot<tie> (tiefgestellt).⁵⁶ Dies Skizze ist mit folgendem Kommentar versehen:]]

Zugleich Skala der „Erziehbarkeit“ s. ??? III. Kongreß für Heilpädagogik, 1926. S. 63 – 65.

Die *Höhe wird bestimmt durch das Verhältnis von Sp<ontaneität>.^(?), Sugg<gestibilität>.^(?) und Entf<altungsfähigkeit>.^(?)<.> ⁽²⁰⁾ Dabei ist eine weitere Relation auf die betreffenden Lebensalter nötig. ⁽²¹⁾ Nun wirft die Tatsache der **Entfaltungs-fähigkeit** uns ein neues Problem hin, und ^(eüz) das ^(ee) ein ganz schweres.*

Aus der Stenotachygraphie übertragen von Walter Stallmeister,
info@jenaplan-archiv.de
Vorläufige Fassung vom 9. Juni 2015.

⁵⁶Evtl. wird hier im endgültigen Text eine Graphik eingefügt.

12^h(17.5.40:
der 3.
Tag der
Schlacht
in Belgi-
en)

© PPA Vechta

Das Original ist im Besitz der Peter-Petersen-Nachlaßgesellschaft (PPNG).