universität innsbruck
Universitäts- und Landesbibliothek Tirol

Universitäts- und Landesbibliothek Tirol

Das Straferlebnis in psychologischer und pädagogischer Beleuchtung

Kretschmar, Berta

Innsbruck, 1931

urn:nbn:at:at-ubi:2-1808

Das Straferlebnis in psychologischer und pädagogischer Beleuchtung.

Dissertation.

Berta Kretschmar.

Inhaltsübersicht.

Einleitung:

Problemstellung von psychologischem und pädagogischem Standpunkt. S. 1.

I. Die Veranlassung des Straferlebnisses. - Die Strafe in ihrer Beziehung zu den Forderungen. S. 3.

II. Inwieweit kann die Untersuchung des Straferlebnisses der Frage nach der pädagogischen und darüber hinausreichenden ethischen Rechtfertigung des Strafprinzips gerecht werden? S. 9.

III. Von den Quellen des Straferlebnisses und den Methoden, mit denen man diese ausschöpfen kann. S. 22.

IV. Werterlebnisse als Grundlage des Straferlebnisses. S. 30.

V. Wie stellt sich A) die Erzieherstrafe ohne dieses Merkmal der Wertung im Erleben des Kindes dar? (Psychologische Beleuchtung) und B) was folgen daraus für Konsequenzen für den Erzieher? (Pädagogische Beleuchtung) S. 44.

VI. Die absichtliche Schmerzzufügung als zweites wesentliches Merkmal des Straferlebnisses. - Endgültige Definition des Straferlebnisses. S.51.

VII. Stellung des Pädagogen zu den strafähnlichen Erlebnissen. S. 64.

VIII. Beschreibung des Straferlebnisses. S. 70.

IX. Hat die Strafe charakterbildende Kraft? S. 75.

Beeinflusst die Strafe Vorstellungsabläufe? S.75.

Beeinflusst die Strafe Urteilsprozesse? S. 79.

Beeinflusst die Strafe Gefühlsabläufe? S. 85.

Beeinflusst die Strafe den Wertungsprozess? S. 93.

Beeinflusst die Strafe Willensprozesse? S. 98.

X. Zusammenfassung. S. 101.

Schlussworte. S. 103.

Das Straferlebnis in psychologischer und pädagogischer Beleuchtung.

Für den Pädagogen ist es wichtig, zu wissen, welche psychologischen Vorgänge durch seine Strafe in der Seele des Bestraften hervorgerufen werden. Das Erlebnis, das durch den Empfang der Strafe beim Bestraften ausgelöst wird, nennen wir Straferlebnis.

Problemstellung vom psychologischen Standpunkt.

Das Charakteristische der psychologischen Untersuchung des Straferlebnisses gegenüber der pädagogischen, die von Wertgesichtspunkten ausgeht, ist ein einfaches Konstatieren der psychologischen Tatbestände im Zögling. Wenn man die einzelnen Straferlebnisse untersucht, stellt sich heraus, dass bei dem einen diese Faktoren, beim andern jene eine wichtige Rolle spielen, den Ausschlag für die Erlebnisweise geben. Es gilt zu sichten, zu ordnen und festzustellen, ob nicht einzelne Faktoren allen Straferlebnissen zukommen und somit einer Gesetzmässigkeit unterliegen. Den Psychologen interessiert das Straferlebnis unabhängig davon, ob die Strafe pädagogisch gerechtfertigt ist. Das "Wie" der Auswirkung im Bestraften ist jenes Moment, dem sich die psychologische Betrachtung zuwendet.

Problemstellung vom pädagogischen Standpunkt.

Auf dieser Kenntnis der psychologischen Vorgänge im Bestraften kann dann der Pädagoge aufbauen und wertvolle Winke gewinnen. Sein Interesse bleibt nicht bei diesem rein

psychologischen Konstatieren stehen; denn für ihn ist letzten Endes wichtig, zu wissen, ob die Strafe jene Wirkungen auch tatsächlich zeitigt, die er damit zeitigen will; allgemein gesagt: dass das Straferlebnis pädagogisch fruchtbar sei.

Pädagogisch fruchtbar im doppeltem Sinn. 1.) Das Bestreben des Erziehers kann sich darauf beschränken, nur gewisse äussere Verhaltungsweisen des Zöglings erreichen zu wollen. In diesem Sinn wäre also ein Straferlebnis pädagogisch fruchtbar, welches diese vom Erzieher angestrebten äusseren Verhaltungsweisen des Gestraften hervorruft.

2.) Der tiefste Wunsch des Pädagogen geht aber doch dahin, seinen Einfluss nicht nur auf die äussere Verhaltungsweise geltend zu machen, sondern auch den Charakter selbst einzuwirken. Er will eine dauernde Charakter-, Willensgrundlage im Kinde schaffen, auf der es nicht mehr nur unter dem Zwang der Strafe, sondern aus eigenem Antrieb die wertvollen Forderungen erfüllt. In diesem zweiten Sinn ist also ein Straferlebnis pädagogisch fruchtbar, welches charakterbildend wirkt. So kann die psychologische Aufklärung des Straferlebnisses den Pädagogen darüber belehren,

ob eine Strafe ein pädagogisch fruchtbares Straferlebnis (im ersten und im zweiten Sinn) wecken kann.

Die Veranlassung des Straferlebnisses. - Die Strafe in ihrer Beziehung zu den Forderungen.

Die erste Frage, auf die wir bei der Untersuchung des Straferlebnisses stossen, ist die nach den Bedingungen, bei denen ein solches überhaupt zustande kommt; denn ein Straferlebnis steht niemals isoliert da, sondern ist einem grösseren Sinnzusammenhang eingelagert.

Persönliche und überpersönliche Forderungen.

Wodurch wird ein Straferlebnis veranlasst? Dadurch, dass eine Forderung übertreten wird. Es kann dies eine persönliche Einzelforderung des Erziehers sein, die er dem Zögling gegenüber geäussert hat. Wird diese nicht erfüllt, so ist die Strafe gewöhnlich das Mittel, entweder um die Verletzung der Forderung zu ahnden oder die Erfüllung künftighin zu erzwingen. Es kann dies aber auch eine überpersönliche Forderung sein, die unabhängig vom Erzieher gilt. Da die überpersönlichen Forderungen aber nicht von einem greifbaren Subjekt gestellt werden, ist der Erzieher dem werdenden Zögling gegenüber der Vermittler jener geltenden Forderungen und zugleich derjenige, der sich verpflichtet fühlt, für ihre Einhaltung zu sorgen. Der religiöse Erzieher, der daran glaubt, dass jene überpersönlichen Forderungen von Gott gestellt werden, fühlt sich deshalb auch dem Kind gegenüber als Vertreter Gottes. Er kann daraus aber nicht etwa das Recht ziehen, mittels dieser Machtausstattung willkürliche Forderungen zu verlangen, sondern er muss seinen Willen zurück-

stellen und sich an den göttlichen Willen binden.

Abhängigkeit der Strafe von den Forderungen.

Werden nun diese überpersönlichen Forderungen (wir kommen hier wieder auf den allgemeineren Ausdruck zurück, weil wir uns nicht auf den Standpunkt des religiösen Erziehers beschränken wollen) nicht eingehalten, liegt auch hier wiederum eine Bestrafung des Zöglings durch den Erzieher nahe. Es handelt sich nicht darum, ob sie zur Wahrung der Förderungen eintreten muss. Darüber lässt sich streiten. Fest steht aber, dass keine Bestrafung ohne diese Veranlassung einer Gebotsübertretung, sei es einer rein persönlichen oder überpersönlichen, vollzogen wird.

Je mehr man nun die Forderungen herabschraubt, desto weniger Anlässe, bei denen eine Strafe überhaupt in Betracht kommt. Wenn z.B. der Lehrer die Forderung gestellt hat, dass die Schüler in der Pause nicht ausser Reih' und Glied gehen dürfen, so würde mit dem Fallenlassen dieser Forderung eine Bestrafung ihrer Nichterfüllung hinfällig. Das Problem der Strafe bestünde nicht mehr, würde man auf jegliche Forderungen verzichten. In diesem Zusammenhang wird Rousseaus Überzeugung von der Überflüssigkeit der Strafe begreiflich. Er steht auf dem Standpunkt, möglichst wenig zu fordern und alles die Natur machen zu lassen. Damit erübrigt sich für ihn der grösste Teil von Strafen. Von seiner Kritik an der zeitgenössischen Erziehung mit ihren vielfach verschrobenen Forderungen und ihrer Unnatur offenbart sich ihm sein Hauptsatz: "Alles, was aus den Händen der Natur kommt, ist gut, alles

verdirbt unter den Händen des Menschen." Von hier aus ist er von der Nichtigkeit der Forderungen, die die Erziehungsideale seiner Zeit erheben, tief durchdrungen. Er glaubt, man brauche nur sie fallen zu lassen, und der Mensch, wie er h wahrhaft ist, nämlich gut, würde sich entfüllen; aller künstlichen Strafen bedürfe man dann nicht mehr. An dem Beispiel Rousseaus wird die Abhängigkeit der Strafe von den Forderungen deutlich. Eine Quelle der Ablehnung von Strafen ist also die Ablehnung von Forderungen. Wer aber von der Notwendigkeit bestimmter persönlicher und überpersönlicher Forderungen überzeugt ist, kann nicht mit Rousseaus Begründung der Strafablehnung einverstanden sein.

Die Beziehung der Einzelforderungen zu den Hauptforderungen.

In der Erzieherpraxis stellt der Erzieher pädagogische und ethische Forderungen, die aus angestammten und erworbenen, aber wissenschaftlich nicht überprüften Überzeugungen stammen. Nun ist es Aufgabe der Theorie, diese schlichten Überzeugungen wissenschaftlich zu stützen. Bei dieser Klärung wird der Pädagogiker immer von gewissen Hauptprinzipien, deren Wert unmittelbar feststeht, ausgehen, an denen sich dann die Einzelforderungen orientieren. So gelten als Hauptprinzipien der christlich orientierten ethischen Erziehung: Liebe Gott, Deinen Herrn! Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst! Daraus werden nun in bestimmten konkreten Situationen, in denen der Zögling steht und in denen die Hauptprinzipien aktuell werden, Einzelforderungen vom Erzieher gewonnen, die konsequent aus jenen Folgen und in deren Gültigkeit begründet sind.

Je nach Alter, physischer und psychischer Leistungsfähigkeit des Zöglings und anderen Umständen werden diese konkreten Einzelforderungen verschieden gestaltet werden müssen. Bleibt auch die Hauptforderung, z.B. die christliche Liebe, Leitstern, so wird sie nach Ausmass und Grad unter Berücksichtigung der oben angeführten Momente abgestuft werden müssen.

Das selbe, was hier für die ethische Erziehung ausgeführt wurde, gilt auch für die körperliche und geistige. Forderungen, die ihnen als Richtlinien dienen, z.B. "Lebe gesundheitsgemäss!" "Vermehre Deine Kenntnisse!" werden auf bestimmte konkrete Situationen angewandt. D.h. diese bestimmten konkreten Situationen werden daraufhin untersucht, wie weit man in ihnen diese Hauptförderungen verwirklichen kann. Danach werden die Einzelforderungen bestimmt.

Psychologische Überprüfung der Einzelforderungen.

Hier muss nun die Aufgabe der Psychologie einsetzen. Sie hat nachzuprüfen, ob diese konkreten Einzelforderungen in den vorliegenden Fällen nicht die Grenzen des psychologisch Verwirklichbaren übersteigen. Sie kann diese Einzelforderungen an den Verwirklichungsmöglichkeiten messen, ähnlich wie die Medizin, die nachprüft, ob körperliche Anforderungen nicht das physische Leistungsvermögen übersteigen. Da Leib und Seele innig zusammenhängen, müssen oft beide Wissenzweige befragt werden.

So kann die Psychologie aus der Erhellung von Straferlebnissen, die ihren Anlass in der Übertretung bestimmter Einzelforderungen hatten,

erfahren, dass diese das Straferlebnis veranlassenden Einzelforderungen der Psyche des Betreffenden nicht angemessen waren. Wenn ich z.B. feststellen kann, dass ich trotz eines mir wegen Übertretung oder Unterlassung einer Forderung wiederholt zugefügten Schmerzes nicht anders handeln kann, so muss der Psychologe nach den Gründen dieses Unvermögens forschen. Liegen diese Gründe in der Beschaffenheit der psychischen und physischen Natur, heisst es auf diese Einzelforderungen verzichten. So kann die Untersuchung des Straferlebnisses einen Beitrag zur psychologischen Abstufung der Forderungen liefern. Aus dem einseitigen Hinblicken des Pädagogen auf die Forderungen, ob sie nun auf dem ethischen oder anderen Gebieten liegen, erwächst leicht die Gefahr, dass er sich der Wirklichkeit entfremdet und fordert, was das betreffende Geschöpf vielleicht gar nicht imstande ist, zu erfüllen. Allzu gespannte Forderungen können z.B. ein Kind so belasten, dass es Schaden leidet. Hier kann die Psychologie helfend eingreifen, Möglichkeiten und Grenzen seiner Leistungsfähigkeit aufzeigen. Dementsprechend kann sie darauf hinweisen, dass eine Bestrafung des Kindes wegen Übertretung einer überspannten Forderung nicht am Platze ist.

Vom psychologischen Standpunkt aus kann man sich mit einer solchen Bestrafung nicht einverstanden erklären, man muss sie als unvernünftig verwerfen. Selbstverständlich kann man sie damit auch vom rein pädagogischen nicht anerkennen, von dem aus man eine psychologisch als erfolglos erwiesene Massnahme aufgeben muss. Auch vom ethischen

Standpunkt kann man unmöglich billigen, dass einem Geschöpf wegen Übertretung einer Handlung, die es nicht erfüllen kann, Schmerz zugefügt wird. So ist letzten Endes eine aus psychologischen Gründen abzulehnende Strafe auch ethisch unberechtigt. Und dies nun nicht mehr nur, weil sie unpsychologisch ist, sondern weil sie "unethisch" ist.

Entscheidungen der Ethik.

Mag sich auch die Ethik, wie wir eben darlegten, in ihrem Urteil über die ethische Berechtigung einer Strafe zum Teil auf psychologische Erkenntnisse stützen, so steht doch die letzte Entscheidung, die auf den Inhalt der Forderung geht, der Ethik und nur der Ethik zu. Diese kann niemals von der Psychologie, einer blossen Tatsachenwissenschaft, gestellt werden.

Der Entscheidung über die spezifisch ethische Berechtigung einer Strafe muss die Vorentscheidung vorausgehen, nämlich die prinzipielle Frage, ob Strafe überhaupt ethisch zu rechtfertigen ist. Die Beantwortung dieser philosophischen Frage darf in dieser Arbeit, die sich ja eine ganz andere Aufgabe gestellt hat, nämlich die pädagogische Tatsache der Strafe zu untersuchen, nicht erwartet werden. Doch wird im nächsten Abschnitt auseinandergesetzt, inwieweit auch diese Arbeit zur Lösung der prinzipiellen Frage einen "Beitrag" liefern kann.

Wenn diese Vorfrage bejahend beantwortet worden ist, hat die Ethik ~~noch~~ die weitere Entscheidung zu fällen. "Was darf ich vom ethischen Standpunkt aus fordern?" Denn die ethische Berechti-

gung der Forderung ist ja Bedingung für die ethische Berechtigung einer Strafe, die sich an die Übertretung der Forderung knüpft. Der Pädagoge muss sich darüber klar sein, bevor er sein Erziehungswerk beginnen kann. Er muss also eine Auffassung von wertvollen Erziehungszielen und einen Grundstock überpersönlicher Forderungen, die er anerkennt, besitzen. Eine Auseinandersetzung darüber, welche dies sind, geht ebenfalls über den Rahmen dieser Arbeit hinaus. Wir stellen uns auf den Boden der christlichen Ethik, in der jene überpersönlichen Forderungen ihren systematischen Ausdruck finden. Bei der Hinführung des Zöglings zum christlichen Ideal spielt die Strafe eine Rolle, insofern sie bei der Übertretung solcher an ihm orientierten Einzelforderungen zur Anwendung kommt. Und gerade diese Rolle, welche die Strafe im Leben des Kindes, sowie in seiner Beeinflussung und Lenkung nach dem gewünschten Ziele hin spielt, interessiert uns.

Inwieweit kann die Untersuchung des Straferlebnisses der Frage nach der pädagogischen und darüber hinausreichenden ethischen Rechtfertigung des Strafprinzips gerecht werden?

Die zweite grundlegende Betrachtung, die wir unseren Ausführungen voranschicken wollen, betrifft die Frage, wieweit unsere Arbeit einen

Beitrag zu der prinzipiellen, ob der Erzieher überhaupt berechtigt ist, zu strafen, liefern kann. So absurd die prinzipielle Frage vielen Erziehern scheinen mag, die von der Notwendigkeit der Strafe felsenfest überzeugt sind und damit gleichzeitig auch die Berechtigung der Strafe gegeben erachten, es sind im Laufe der Zeiten wiederholt Zweifel aufgetaucht, die die Selbstsicherheit des Erziehers in dieser Hinsicht zu erschüttern suchen.

Im ersten Augenblick scheint es, als hätte die Psychologie bei der Beantwortung dieser Frage kein Wort mitzureden. Sie findet sich mit der einfachen Tatsache der Strafe ab; diese ist im Erziehungsleben da, in sehr mannigfaltigen Formen. Es ist Aufgabe psychologischer Untersuchung, Straferlebnisse zu beschreiben, vom Zufälligen des Einzelerlebnisses abzusehen, das Gemeinsame herauszustellen, um so zu Gesetzmässigkeiten im Ablauf der psychischen Vorgänge beim Straferlebnis zu kommen.

Von hier aus ist dann aber allerdings auch für das Bedürfnis der sittlichen Rechtfertigung Material zu schöpfen. Ist es psychologisch nachweisbar, dass durch die Weckung eines Straferlebnisses pädagogische Wirkungen erzielt werden können, die entweder selbst ethischen Wert in sich schliessen oder zu ethischen Zielen hinführen, so wäre das jedenfalls eine Feststellung, die bei der Beurteilung der ethischen Rechtfertigung der Strafe schwer ins Gewicht fällt. Es wäre dies freilich eine Trugfolgerung, wenn das Schwergewicht auf dem Wort

"können" liegt; denn es könnte ja jemand mit Recht einwenden, dass auch ethisch verwerfliche Massnahmen einmal ethisch wertvolle Wirkungen auslösen. Und mit gleichem Recht dürfte man schliessen, dass damit ethisch verwerfliche Massnahmen sanktioniert seien.

Der psychologische Nachweis darf sich also nicht damit begnügen, Einzelbeispiele anzuführen, wo tatsächlich gute Wirkungen des Straferlebnisses eingetroffen sind, sondern er muss Zusammenhänge aufdecken, die diese Wirkungen nicht nur zufällig, sondern in hohem Masse psychologisch wahrscheinlich sehen lassen. Dabei vermeide ich mit Absicht den Ausdruck: "Notwendig bedingt", etwa im Sinn von eindeutiger ~~Determiniertheit~~ Determiniertheit. Denn dazu müsste die ausnahmsweise Gültigkeit des Kausalgesetzes auch innerhalb der Psyche als schon bewiesen betrachtet werden - eine Voraussetzung, die wir hier nicht zu machen brauchen, weil sie in das Gebiet der Philosophie weist. Selbst wenn die Empirie, aus der der Nachweis zu schöpfen gesucht werden muss, Menschen mit absolut gleichen Vorbedingungen und übereinstimmenden Strafreaktionen aufzuweisen vermöchte, könnte auch der Determinismus nur wieder unter der Voraussetzung der restlosen Gültigkeit des Kausalgesetzes auf psychischem Gebiet auf eine notwendig eintretende, eindeutig festgelegte Wirkung schliessen. Weil uns aber diese gleichen Vorbedingungen niemals gegeben sind, sind sowohl für den indeterministischen, wie für den deterministischen Standpunkt unberechenbare Momente ge-

geben, welche den Erzieher die sichere Eindeutigkeit der Wirkungen nicht voraussehen lassen. Von deterministischer Seite gesehen sind es unerkennbare Motive, die aus Vergangenheits- und Gegenwartslage des Zöglings mitwirken; von indeterministischem Standpunkt ausserdem noch die aktive Umschaltungstätigkeit der Persönlichkeit, von der man das Eintreten der Wirkungen als letzter Instanz abhängig annimmt. (Wobei noch zu bemerken wäre, dass ja auch manche Deterministen mit dieser Umschaltungstätigkeit des Willens rechnen und auch damit noch den deterministischen Standpunkt für vereinbar erklären. Hier stösst allerdings der deterministische Standpunkt so scharf auf den indeterministischen, dass wohl nur noch eine terminologische Differenz besteht.) Unter dieser aktiven Umschaltungstätigkeit verstehe ich folgendes: Der Erzieher kann die Wirkung seiner Strafe, auch wenn er die Vorbedingungen so weit kennen würde, als überhaupt menschenmöglich ist, nicht in dem Sinn voraus berechnen, dass er nur bestimmte Vorkehrungen treffen brauchte, um bestimmte erwünschte Wirkungen auszulösen. Die letzte Entscheidung, ob die Strafe so oder so aufgenommen wird und sich so und so auswirkt, liegt in der Persönlichkeit des Bestraften. Der Erzieher kann sich nur bemühen, diese Entscheidung zu beeinflussen, ihr Motive geben. Aber das letzte, die passive Hinnahme oder aktive Stellungnahme zu der Strafe, liegt in der Persönlichkeit.

Dieser letzte unfassbare Punkt, dieses X (seien es nun die unbekannten Dispositionen

und Motive von deterministischem oder die noch dazutretende ausschlaggebende Rolle der entscheidenden, sich das Erlebnis zu eigen machenden Persönlichkeit vom indeterministischem Standpunkt aus,) dem man auf psychologischem Gebiet immer wieder begegnet, erschwert naturgemäss das Auffinden von psychologischen Zusammenhängen und Gesetzmässigkeiten. Aber im letzten Jahrzehnten haben naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Methoden innerhalb der Psychologie den Blick für vorhandene Gesetzlichkeiten bereichert.

Deshalb ist dem praktisch tätigen Pädagogen, weil ihm die Einzelgeschichte jedes vor ihm stehenden Menschen etwas Neuartiges und nie ganz Erschlossenes ist, zwar die im persönlichen Verkehr gewonnene und erneute Empirie der lebendigen intuitiven Einfühlung immer wieder vonnöten. Sie ist ihm unabnehmbar, worauf Nohl in anderem Zusammenhang in seinem Aufsatz: "psychologisches Verständnis der Tat" hinweist. (In: "Jugendwohlfahrt". Leipzig 1927 S.57.) Aber neben diesem persönlichen Fühlungnehmen können ihm dann theoretisch aufgefundene allgemein gültige psychologische Zusammenhänge den Blick und die geistige Auffassung für das Wiedererkennen des allgemein Gültigen in der vorgefundenen Wirklichkeit schärfen.

So hoffe ich, dass es bei allem Geltenlassen des Daseins einer Reihe unüberschaubare Momente gelingen wird, nachzuweisen, dass in den Strafwirkungen kein zufälliges Walten herrscht,

sondern dass sie in bestimmten aufzeigbaren Zusammenhängen auf bestimmte Strafakte folgen. Ist dieser Nachweis in einem für die Beeinflussung des Zöglings günstigem Sinn erbracht, so ist es nicht mehr möglich, die Strafe wegen ethischer Gefährdung des Zöglings abzulehnen. Damit ist selbstverständlich die ethische Rechtfertigung der Strafe als Institution noch nicht bewiesen. Wollte man dies behaupten, so könnte jemand, der in der Schmerzzufügung einem Mitmenschen gegenüber an sich schon etwas Schlechtes sieht, einwenden, man huldige dem Satz: "Der Zweck heiligt das Mittel." Und hätte er darin recht, dass die Schmerzzufügung an sich schon etwas ethisch zu Missbilligendes wäre, so würde allerdings nur unter der Voraussetzung der Gültigkeit dieses Satzes die sittliche Rechtfertigung der Strafeinrichtung erbracht sein.

Mit dieser nur von der Ethik her zu beantwortenden Frage wollen wir uns nicht weiter befassen. Wir nehmen sie hier in dem Sinn als gelöst an, dass die Ethik einen schmerzvollen Eingriff in das Leben eines Mitmenschen als unter Umständen gestattet erkennt, wie das z.B. die christliche Ethik tut. Wir fragen uns dann weiter, unter welch näheren Umständen nach bejahender Antwort dieser Vorfrage der Pädagoge die Strafe anerkennen wird, - und antworten: Dann, wenn im Wesen des Strafprinzips die Tendenz liegt, mit hoher psychologischer Wahrscheinlichkeit die vom Erzieher erwünschte (ethisch) fördernde Wirkung im Kind tatsächlich zu erzeugen. Wenn im Wesen des Strafprinzips die gegenteilige Tendenz liegen würde, müsste er sie verwerfen.

Zweifellos denken nun viele bei ihrer Ablehnung der Strafe an solche Fälle in der Praxis, wo man mit Strafen nicht die beabsichtigten guten Wirkungen, sondern im Gegenteil unerfreuliche hervorrief, und folgern daraus, dass man durch Strafen bald erfreuliche bald unerfreuliche Wirkungen zeitigt und deshalb die Strafe auch pädagogisch ablehnen muss. Doch lässt sich ihnen entgegenhalten:

Diese als unerfreulich aufgezeigten Wirkungen haben vielfach ihre Ursachen in erkennbaren Tatsachen, die ausserhalb des Strafprinzips liegen und ihm deshalb nicht zur Last gelegt werden können. Sie können z.B. in ungeschickter Art der Straferteilung oder in den Besonderheiten des Zöglings, in einem unglücklichen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling (einem unerquicklichen"pädagogischen Bezug") liegen. So weit der Erzieher von diesen Schwierigkeiten weiss, sie erkennt und in Einzelfällen sieht, kann er ihnen vorzubeugen und sie zu umschiffen versuchen.

Auch der Fall, dass diejenige Persönlichkeit, der die Erziehung anvertraut ist, aus heterogenen, ethisch verwerflichen Gründen Strafmassnahmen trifft (etwa um ihren Rache- oder Machtgelüsten unter dem Deckmantel der Strafe zu frönen) berührt nicht das Strafprinzip als solches, sondern fordert jeden Erzieher nur zur Vorsicht und genauer Selbstprüfung auf, - welche ja auch sonst zu den wichtigsten Forderungen gehören,die an den Pädagogen zu stellen sind.[1)]

1) Ein Zweig der Psychoanalyse lehnt z.B. die Strafe

Abgesehen davon, dass der Missbrauch der Strafgewalt nicht das Strafprinzip als solches trifft, also seine Ablehnung nicht berechtigt, würde die Ablehnung der Strafe unter diesem Gesichtspunkt auch praktisch ihr Ziel nicht erreichen; denn bei verantwortungslosen Erziehern würde das Strafverbot wohl kaum etwas ausrichten, ihnen höchstens einen Weg nehmen. Gerade dadurch, dass ihnen mit der Strafe ein oft harmloses Druckmittel zur Einhaltung unbedingt erforderlicher Vorschriften genommen wäre, könnten sich ihre Rachegelüste aus dem Gefühle der Machtlosigkeit noch viel mehr steigern und sich dann eben einen anderen Weg der Befriedigung suchen. Wie bei der Hydra die abgeschlagenen Häupter doppelt nachwuchsen, so würden sich die Rachegelüste unter Umständen mit doppelter Kraft bahnbrechen. Die Möglichkeit des Missbrauchs der Strafgewalt sagt also noch gar nichts über die Unbrauchbarkeit der Strafe innerhalb der Erziehung. Wollte jemand aus der Möglichkeit solchen Missbrauchs die pädagogische Unbrauchbarkeit der Strafe folgern, so wäre dies wiederum eine Verwechslung des Strafprinzips mit verurteilungswürdiger Ausführung in der Praxis.

Selbst wenn zugegeben wird, dass auch nach Ausschaltung solcher erkennbarer Umstände, die für eine ungünstige Wirkung der Strafe

---

Forts.v.Seite 15). ab, "weil sie ihre sadistische Perversionsmöglichkeit sieht." (Nohl: Erziehungstätigkeit des Einzelnen in Jugendwohlfahrt, Lpz.1927 S.81). Das tägliche Leben und die Literatur weisen leider solch traurigen Fällen auf, in denen Erzieher die Strafe in dieser verantwortungslosen, diskreditierenden Weise missbrauchen. Z.B. In der "Lebensgeschichte, Abenteuer, Erfahrungen und Beobachtungen David Kopperfields von Charles Dickens.": "..... Die grosse Mehrzahl der Knaben, besonders die kleineren, erhielten ähnliche Denkzettel; wie MrR. Creakle die Runde durch die Schulzimmer machte.

den Ausschlag geben, doch ausserdem auch noch unberechenbare Momente bestehen, die eine ~~gute~~ als gut voraus zu sehende Wirkung unter Umständen vereiteln können, braucht daraus sicherlich noch nicht die Ablehnung des Strafprinzips abgeleitet zu werden, wenn das Prinzip an sich pädagogisch wertvoll ist. Dies wäre eine Flucht des Erziehers vor den Schwierigkeiten, die mit der Ausführung des Strafprinzips in der Praxis verbunden sind. Es handelt sich aber gerade um deren Überwindung. Von der analytischen Klärung des Straferlebnisses erwarten wir nun, dass sie all diese Nebenmomente ausscheidet und das Strafprinzip als solches klar herausstellt. Ist dies gelungen, so kann die Einsicht in das Straferlebnis uns weiteren Aufschluss darüber geben, wie das Strafprinzip an und für sich die Seele des Gestraften beeinflusst, welche Situationsmomente bei seiner Anwendung eine Rolle spielen und wie diese die Auswirkung in der Seele des Kindes verändern.

So hätten wir Stellung zu der Frage nach der pädagogischen Rechtfertigung der Strafe genommen unter Betonung der Bedeutung, welche einschlägige Feststellungen für die darüber hinausreichende und an sich unabhängige Frage der ethischen Rechtfertigung der Strafeinrichtung als solcher gewinnen können.

Forts.v.S.15.). Die halbe Anstalt wand sich weinend, eh-er das Tagewerk begann; und wieviele sich wanden und weinten, ehe das Tagewerk beendet war, fürchte ich anzugeben, denn man würde mich der Übertreibung zeihen. Ich meine, es kann nie einen Menschen gegeben haben, der grössere Freude an seinem Berufe hatte, als Mr. Creakle. Wonne, mit der er die Knaben schlug, war wie die Befriedigung eines nahenden Hungers. Ich bin der Überzeugung, dass er besonders einem pausbäckigen Knaben nicht wiederstehen konnte, dass in einem solchen eine Anziehungskraft für ihn lag, die ihm keine Ruhe liess, bis er ihn für den Tag gestreift und gezeichnet hatte.....

Noch einem Bedenken soll hier vorgebeugt werden. Gelingt uns der grundsätzliche Nachweis, dass es im Strafprinzip selbst liegt, pädagogisch förderlich zu wirken, so könnte man noch einwenden, dass man auch ohne Strafe, durch irgend ein anderes Mittel, diese Wirkungen eben so gut und vielleicht besser hervorrufen könne. Dies mag in der Praxis öfters vorkommen, dass man Wirkungen, die man anstrebt auch ohne Strafe erreichen könnte (z.B.durch Aneiferung, mit mehr Geduld) Doch handelt es sich nicht darüber zu entscheiden, ob in einem bestimmten praktischen Fall eine Strafe am Platze ist oder nicht; sondern ob das Strafprinzip als solches durch ein anderes pädagogisches Mittel gleichwertig ersetzt werden kann. Diese Frage ist nun nicht so ohne weiteres zu beantworten, sondern wiederum erst aus der Vertiefung in das Straferlebnis.

Wenn wir es ~~nun~~ als notwendig erkannten, festzustellen, ob die Beeinflussung des Zöglings durch die Strafe an sich eine günstige ist, gilt es nun noch näher zu begründen, warum diese letzte Frage nur aus der Analyse des Straferlebnisses stichhaltig beantwortet werden kann. Der Grund liegt darin, dass die tiefer liegenden Wirkungen, die eine Strafe in der Seele des Gestraften auslöst, dem Erzieher leicht verborgen bleiben können, zumindest dass er sich über sie täuschen kann, weil die Äusserungen dem inneren Seelenzustand des Zöglings nicht zu entsprechen brauchen. Denn diese sichtbaren guten Wirkungen, auch wenn sie über längere Zeit aufrecht erhalten werden, können aus Berechnung nur äusser-

lich zur Schau getragen werden. Der Erzieher kann eben dem Zögling nicht in die Seele schauen. Und so ist eine leicht sich einstellende Neigung, dieses dem Inneren nicht entsprechende Verhalten für den echten Ausdruck einer seelischen Wandlung anzusehen, diese äusseren Wirkungen in ihrem pädagogischen Wert zu überschätzen.

Es gibt Erzieher, Lehrer, die oft überraschende äussere Erziehungserfolge aufweisen. Von Basedow wird berichtet, dass er in seinem Philanthropien durch Anspachelung des Ehrgeizes, durch Belohnungen und Bestrafungen grosse Leistungen erzielt habe. Nun leuchtet gewiss ein, dass harte Bestrafungen derart abschreckend wirken können, dass "der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe" die erfreulichen Wirkungen beim Zögling auftreten. Machen nun jene, die an die Echtheit des Erziehungserfolges glaubten, die traurige Erfahrung, dass er sich als Scheinerfolg entpuppt, sobald der äussere Zwang wegfällt, erkennen sie weiter, dass viel von dem erfreulichen Verhalten des Zöglings Heuchelei war, so werden sie dadurch leicht dazu bestimmt, der Strafe schlechterdings jegliche erzieherische Wirkung abzusprechen. So stammt aus derselben Quelle, nämlich aus der Beurteilung ihres Wertes aus den sichtbaren, erfreulichen Strafwirkungen zuerst eine Überschätzung, und wenn diese zuschanden werden, vollkommene Verzweiflung daran. Ebenso kann eine Unterschätzung der erziehlichen Wirkung der Strafe eintreten, wenn die sichtbaren Wirkungen von Anfang an unerfreulich sind, obschon eine tiefwirkende günstige Beeinflussung eingetreten ist, die aus Scham, Trotz

oder anderen Gründen äusserlich unterdrückt und nicht gezeigt wird. So darf man weder aus dem raschen Eintreten des erwünschten äusseren Verhaltens des Zöglings, hinter dem nur Zwang und Furcht stehen können, Schlüsse auf die erzieherische Wirkung der Strafe ziehen, noch umgekehrt beim Ausbleiben des sichtbaren Erfolges meinen, dass das Straferlebnis pädagogisch spurlos an dem Kind vorübergegangen ist.

Diese letzten Erwägungen kommen natürlich dort nicht in Frage, wo der Erzieher nur äussere Wirkungen erzielen will. Das ist z.B. bei Strafen der Fall, die der Erzieher auf Handlungen, die die Sicherheit des Zöglings gefährden, setzt. Hier verzichtet er auf eine innere Einwirkung, weil es sich nur um dessen äussere Bewahrung handelt.

All diese Überlegungen gipfeln wieder in der Kardinalfrage für den Erzieher. Vermag denn meine Strafe überhaupt auf die Gesinnung einzuwirken? Hängt dies am Ende nur von der subjektiven Beschaffenheit meines Zöglings ab oder liegt <u>im Strafprinzip selbst</u> eine charakterbildende Kraft? Nur dann kann die Strafe wahrhaft Erziehungsmittel genannt werden. Der eigentliche Angelpunkt der Strafe liegt eben nicht in den äusseren Wirkungen, sondern in den seelischen Vorgängen, die jenen zeitlich vorangehen. In der seelischen Bewegung, in der sich die Wirkungen vorbereiten, ehe sie in Erscheinung treten, liegt das Wesentliche. Diese inneren Umwandlungsvorgänge, die uns äusserlich nicht zugänglich sind, die uns nur aus unserem eigenen Erleben

bekannt sind, kann uns nur die psychologische Analyse des Straferlebnisses aufdecken. Wir wollen deshalb nun zu ihr übergehen, und zunächst untersuchen, welche Quellen uns zur Erforschung und wissenschaftlichen Erfassung des Straferlebnisses zur Verfügung stehen.

Von den Quellen des Straferlebnisses u. den Methoden, mit denen man diese ausschöpfen kann.

Der Erzieher entwächst immer mehr dem Erlebnisbereich des Gestraftwerdens und entfremdet sich ihm dadurch. Ein Nacherleben des fremden kindlichen und jugendlichen Straferlebnisses fällt ihm deshalb schwer. Doch ist es uns auch weniger um ein Nacherleben bestimmter Fälle zu tun, sondern um das wissenschaftliche Verstehen des Straferlebnisses schlechthin - nach Spranger: "Geistige Zusammenhänge in der Form objektiv gültiger Erkenntnis als sinnvoll auffassen" (Phychologie des Jugendalters Seite 3) das eine andere Sphäre als die des reinen Nacherlebens fordert. Wenn nämlich auch ein Nacherleben aller möglicher Einzelstraferlebnisse mit gleichsam photographischer Treue möglich wäre, so würde dies für das Verstehen des gemeinsamen Sinnzusammenhanges, der in den verschiedenen Einzelerlebnissen eingebettet liegt, nicht genügen. Denn dazu muss man von Einzelerlebnissen abstrahieren. Und sobald wir das tun, schon beim vorangegangenen Beschreiben und Vergleichen, haben wir den Boden des Nacherlebens verlassen, das sich ja im Nacherleben erschöpft. Nur dem Einzelerlebnis, also was im Augenblick in der fremden individuellen Seele in der Form unmittelbaren Erlebens gegenwärtig ist, kommt man durch Nacherleben, durch "Einfühlung" am ehesten nach.

Wir wollen die <u>allgemeine</u> Situa-

tion, in die einen ein Straferlebnis versetzt, herausarbeiten. Dazu ist das Nacherleben fremder Straferlebnisse gar nicht die erforderliche geistige Haltung. Die allgemeine Situation, in die man durch ein Straferlebnis gerät, kann man am besten bei sich selbst an seinen eigenen Straferlebnissen nachprüfen. Das eigene Erlebthaben von Strafe ist die Grundquelle, von der alle anderen, die uns zur Erforschung des Straferlebnisses fliessen, gespeist werden. Auch die Einfühlung in einen speziellen fremden Fall ist nur auf Grund des eigenen Erlebens möglich.

Wir stellten vorhin zwar fest, dass der Erzieher viel weniger häufig als das Kind und der Jugendliche sich in der Situation des Gestraftwerdens befindet. Rügenerteilungen seitens Vorgesetzter gehören zu den seltenen Fällen, wo dem Erzieher eine strafende Persönlichkeit gegegenübersteht. Weit häufiger wird er das Straferlebnis an solchen Fällen studieren können, wo er sich, ohne dass er die Strafe von einer Persönlichkeit empfangen hat, bestraft fühlt (z.B. vom Schicksal etc.). Da der Erzieher sich aber gerade für das durch eine Persönlichkeit geweckte Straferlebnis interessiert, wird er nach Fällen in seinem eigenen Leben suchen, wo ein derartiges Straferlebnis in ihm geweckt wurde. Solche findet er in Erinnerungen von eigenen Straferlebnissen der Kindheit und Jugendzeit. Im Allgmeinen sind die Erkenntnisquellen der Erinnerung nicht zu überschätzen. Man kann als Erwachsener

eben nicht mehr in die Hülle seines z.B. vierten oder sechszehnten Lebensjahres hineinschlüpfen, sondern all diese Lebensepochen nur von seiner jetzigen aus rückschauend betrachten. Da man sich stetig ändert, wird unsere Betrachtungsweise, frühere Jahre und in diese fallendea Erlebnisse zu sehen, auch eine andere. So weiss man oft nicht, was einem von einem einst gehabten Erlebnis an Einzelheiten überhaupt entschwunden ist; ferner nicht, in-wieweit die Kombinationen, die man bei im Laufe der Zeit entstandenen Gedächtnislücken zwischen den noch deutlich in der Erinnerung haftenden Anhaltspunkten stiftet, dem damaligen Erlebnis entsprechen; und dann ist ja die Tatsache bekannt, dass die Erinnerung zum objektiv früheren Erlebnis Neues hinzudichtet.

Doch beschränken sich diese Variationen, die durch den zeitlichen und seelischen Abstand geschaffen werden, auf Nebensächliches. Das Wesentliche des Eindruckes, den man durch ein Erlebnis empfängt, bleibt haften. Und wir hatten uns gerade zur Aufgabe gestellt, das Wesentliche, das den bleibenden Eindruck schuf, von nebensächlichen Mitmomenten herauszuschälen. Der Ausfall einiger solcher Mitmomente, der bei einem bestimmten Straferlebnis durch das Darüber-hingehen der Zeit eintrat, ist für unsere Untersuchung deshalb kein grosser Verlust. Wir werden von demselben Umstand, der diesen veranlasste, auf andere Weise dafür entschädigt: Das In - Abstand - stehen ermöglicht uns nämlich, das vergangene Erlebnis in grösseren Zusammenhängen zu sehen, die

uns nach dem damaligen Stand nicht erkennbar waren. So können uns dadurch unter Umständen die Augen dafür geöffnet werden, dass die eigentlichen entscheidenden Gründe für die Auswirkung eines in der Erinnerung vorliegenden Straferlebnisses ganz andere waren, als man seinerzeit annahm.

Diese beiden Quellen, die eigenen Straferlebnisse in Gegenwart und Vergangenheit sind nun durch die Methode der Selbstbesinnung ausschöpfbar. Sie vermag verdunkelte Zusammenhänge des Seelenlebens zu deutlichem Bewusstsein zu bringen. Diese Methode der Selbstbesinnung ist unmittelbar einsichtig. (Siehe die methodische Auseinandersetzung Th. Erismanns: "Die Eigenart des Geistigen.") Mittels dieser einsichtigen Methode, können wir durch Versenkung in unser eigenes Innere den Zusammenhang zwischen Strafe und darauffolgendem Verhalten unmittelbar begreifen. Wir erkennen unmittelbar einsichtig nicht nur die zeitliche Aufeinanderfolge von Strafeingriff und folgendem Verhalten, sondern das "Herauswachsen" des Verhaltens aus dem Straferlebnis. Ausserdem wird uns durch einsichtige Vertiefung in ein selbst durchgemachtes Straferlebnis klar, worin das Zwingende des Strafeingriffes lag; worauf die Einflussfähigkeit der Strafe beruht.

Der Vollständigkeit halber sei auf die anderen, für die Untersuchung des Straferlebnisses in Betracht kommenden Quellen hingewiesen. ~~Diese~~ Einmal die Reaktion der Kinder auf

Strafen: spontane Ausdrucksbewegungen, sprachliche Äusserungen, die ganze Art des Benehmens nach Empfang der Strafen, unmittelbar hernach, oder auch nach-dem kürzere oder längere Zeit darüber verflossen ist. In der Erzieherpraxis werden auf diese Weise Erfahrungen, die man mit der Strafe macht, gesammelt. Doch kann man sich, wie früher ausgeführt wurde, in der Deutung solcher Äusserungen, die ja auch wieder auf dem eigenen Erlebthaben fusst, auf die innere Verfassung irren. Die Möglichkeit des Irrtums bei der Deutung der Äusserung des Fremdseelischen ist ein Mangel, der jeglicher Fremdbeobachtung anhaftet. Jedoch kann die Psychologie neben der Selbstbesinnung als Hauptquelle auf diese nicht verzichten. In meiner Arbeit möchte ich diese Quelle nicht benutzen aus folgenden Gründen:

Erstens: Während die Methode der Selbstbesinnung stets anwendbar ist, weil sie vom eigenen Erleben ausgeht, ist die Beobachtung der unmittelbaren und mittelbaren Äusserungen des Kindes von solchen Gelegenheiten abhängig, wo sie sich <u>natürlich</u> ergeben. Eine <u>künstliche</u> Erzeugung von Straferlebnissen, an denen man Beobachtungen anstellen könnte, ist ein unmöglicher Gedanke; denn es wäre völlig unpädagogisch, ohne triftigen Grund eine Strafe zu erteilen oder den Zögling in Situation zu versetzen, in denen ein "Vergehen" des Zöglings herausgefordert würde, damit man einen Anlass zur Bestrafung hätte. Hier stösst

die experimentelle Psychologie, die sich durch künstliche Weckung elementarer Erlebnisse und anschliessende Beobachtung derselben wertvolle Einsichten geholt hat, an unüberbrückbare Grenzen. Die experimentelle Methode ist in unserem Fall nicht gangbar.

2.) Es würde zur wissenschaftlichen Verwertung dieser Quelle einer Materialsammlung von Erfahrungen der Erzieher bedürfen, die uns etwa in folgender Weise Auskunft geben müssten: ‹Wenn wir straften, änderte sich das Verhalten des Bestraften in dieser bestimmten Weise.› Diese Materialsammlung konnte ich mir ersparen, weil sie lediglich Konstatierungen bringt. Warum sich das Verhalten des Kindes einmal in dieser, das andere Mal in jener Weise wandelt, bleibt beim blossen Registrieren der Tatsachen unverständlich. (Siehe die methodische Auseinandersetzung Erismanns: "Die Eigenart des Geistigen"). Um über das "Warum" etwas zu erfahren, muss die Quelle des eigenen Erlebens herangezogen werden, die mit Hilfe der Methode der Selbstbesinnung die Zusammenhänge zwischen Strafe und Strafwirkung aufdeckt. Erst auf Grund jener durch die Selbstbesinnung gefundenen tieferen Zusammenhänge, welche das Wesentliche des Straferlebenisses bilden, wird eine solche Materialsammlung von Wert sein, weil das blosse Nacheinander von Strafe und darauffolgendem Verhalten, welches allein in der Materialsammlung registriert wird, nur mit Hilfe der Selbst-

besinnung überwunden werden kann. Erst sie kann die auf induktivem Weg gewonnenen Erfahrungen psychologisch erklären. Wohl aber kann die Materialsammlung zur Verifikation der aus der Selbstanalyse gewonnenen Erkenntnisse dienen.

Es bleibt also das Eigenerleben die primäre und am besten ausschöpfbare Quelle.

Als weitere Quelle kämen Fremderinnerungen in Betracht. Diese können entweder persönliche Mitteilungen, oder zufällig in Autobiographien, Dichtwerken niedergelegt sein. Um diese Quelle ergiebiger zu machen, wären systematische Untersuchungen an Hand von Fragebogen anzustellen. Es läge am Nächsten, diese Fragen an Kinder und Jugendliche zu richten. Doch würde ihre Beantwortung mancherlei im Kinde voraussetzen: Einmal eine gute Selbstbobachtungs- und sprahcliche Ausdrucksfähigkeit innerer Vorgänge. Erstere ist beim Kinde kaum vorhanden, beim Jugendlichen mit seiner Neigung zur Selbstbespiegelung überwuchert von Phantasie. Auch ist es sehr zweifelhaft, ob das Kind, der Jugendliche genügenden Abstand zu dem Inhalt der Fragen, ob er das sachliche Interesse, dessen er zur Beantwortung bedürfte, hat, wo er noch so stark persönlich dem Erlebnis gegenübersteht. Ausserdem wäre es leicht möglich

dass er darin ein Eindringen in sein Innerstes erblickt und aus diesen Gründen verstellte Antworten gibt. (Unter Umständen würde man hier mehr Schaden anrichten als Nutzen gewinnen.)

Anders ist es mit der Beurteilung des Kindes über Strafzweck, Strafart und Strafmass bestellt. Hier erhält man verhältnismässig leicht Antworten. Ein Versuch in dieser Richtung liegt in dem Heft: "Die Schulstrafe im Urteil des Schülers" von Dr. Julius Wagner 1921 vor. Doch erfahren wir über das Straferlebnis als solches und seine Wirkungen aus dieser, wie überhaupt aus einer solchen Arbeit, nichts.

Diese eben angeführten Gründe würden wegfallen, wenn man derlei statistische Erhebungen an Erwachsenen veranstalten würde. Mit der nötigen Vorsicht angewandt, ist diese Methode brauchbar. Für meine Arbeit kommt sie nicht in Betracht, weil bei der Herausstellung des Wesentlichen des Straferlebnisses das eigene Erlebthaben als Quelle genügt. Das Wesentliche kann mit Hilfe der Selbstbesinnung einsichtig erfasst werden. Wohl aber wäre die statistische Methode für das Herausstellen einzelner Typen des Straferlebnisses unentbehrlich.

W e r t e r l e b n i s s e a l s G r u n d l a g e d e s S t r a f e r l e b n i s s e s.

Eine Strafe kann in sehr verschiedenem Gewande in Erscheinung treten. Was, bei aller Verschiedenheit der äusseren Geschehnisse, ist das Gemeinsame, das sie uns als Strafe erkennen und erleben lässt? Anscheinend doch ein bestimmter Sinn, in dem wir irgendeine an uns vollzogene Handlung empfangen; eine bestimmte Funktion, die wir ihr zuschreiben. Das wird besonders klar, wenn man bedenkt, dass auch ein und dieselbe äussere Handlung bald als Strafe, bald als etwas ganz anderes erlebt werden, also verschiedene Funktionen tragen kann. Ein leichter Schlag z.B. kann ebenso gut wie als Strafe so auch als Ausdruck des Wohlwollens, der Neckerei erteilt und empfangen werden, ja als solcher sehr wohl vom strafenden Schlag unterschieden werden. Selbst hartes Vorgehen gegen das Kind braucht absolut nicht als Strafe von ihm erlebt zu werden. In Sparta z.B. "galten Schläge nicht nur als Strafe, sondern auch als Mittel der Abhärtung." (Messer: Geschichte der Pädagogik, Seite 8). Ebenso bei den Indianern "Stammeserinnerungen des Indianerhäuptlings Langspeer," Seite 14: "Um unsere Körper zu stählen, peitschten in jeder Familie die

Väter ihre Knaben, sobald sie morgens aufwachten ... Fern lag es uns, an solcher Behandlung Missfallen zu finden - im Gegenteil, wir Buben zeigten die Striemen auf unserer Haut mit grösstem Stolz.") Also kann jenes innere Unterscheidungsmoment, das ein und dieselbe Handlung bald so, bald so erleben lässt, nur am Sinnzusammenhang liegen, in den diese Handlung eingebettet ist. Denn das Unterscheidungsmoment kann nicht in dem isolierten Schlag, in dem Schlag an und für sich liegen. Nur aus einem seelischen Geschehen kann sich die Funktion des Schlages entwickeln.

Resultat aus obigen Überlegungen: Einen Schlag gleich Strafe zu setzen, wäre eine falsche Gleichung, eine unsaubere Ausdrucksweise. Wohl aber hat es seine Richtigkeit, wenn man von einem strafenden Schlag spricht: Denn es gibt in der Wirklichkeit keine "Strafe an sich", sondern nur Handlungen, Geschehnisse, Vorkommnisse, an denen eine bestimmte Funktion haftet, die sie zur Strafe macht, also mit Straffunktion ausgerüstet vollzogen und erlebt werden. Diese eigentümliche Straffunktion gilt es zu ergründen, ihr Charakteristikum herauszukristallisieren.

Wann trägt eine Handlung Straffunktion?

Wir wählen als erstes Beispiel, an dem sich uns die Straffunktion erhellen soll, die leichte Züchtigung, einen sog. "Klaps" (Wir könnten anstatt der Züchtigung

irgend ein anderes Strafmittel einsetzen; das Strafmittel ist hier durchaus unwesentlich. Die Wahl des Beispiels geschieht lediglich aus praktischen Rücksichten wegen seiner Eindeutigkeit. Und zwar wollen wir uns an ihm die Strafunktion in den einfachsten Verhältnissen verdeutlichen, wie die Dressur sie bietet.

Die Dressur stützt sich auf die psychologische Tatsache, dass lustbetonte Handlungen lieber ausgeführt werden, als unlustbetonte, dass Lust- und Unlustvorstellungen das Handeln also anregend oder hindernd beeinflussen. Will der menschliche Abrichter bestimmte Verhaltungsweisen erreichen oder verhindern, so macht er sich diese Tatsache zu nutze, indem er in dem ~~Einfall~~ einen Fall mit ihnen Lust verknüpft, (sie "belohnt"), im anderen Fall Unlust (sie "bestraft") Denken wir uns diese Unlust durch einen Klaps repräsentiert, hat dann ein solcher Straffunktion?

Offenbar nicht, weil der "Gestrafte" ja hier noch keinen Sinnzusammenhang erleben kann. So wird auf niedrigen Entwicklungsstufen, auch beim Säugling, ein Klaps rein als ein mit der bestimmten Handlung verknüpftes Weh empfunden, noch nicht aber als Ausdruck eines ihm übergeordneten Willens. Der Klaps zeigt ihm so-zusagen den Misserfolg dieser Handlung. Er ist das mit der Handlung eng verbundene Weh, wie irgend ein Misserfolg in der Natur. (Das Sich-Verbrennen beim Anfassen von Brennesseln). Es ist klar, dass wir Strafe nicht gleich Misserfolg setzen dürfen. Der

Säugling kann den Klaps, den ihm die Wartefrau auf eine in ihrem Sinn schlechte Angewohnheit erteilt, gar nicht als Strafe, sondern nur als eine unangenehme Folgeerscheinung dieser Handlung auffassen, und wird, wenn dieselbe immer wieder eintritt, sie schliesslich dank der dem Lebewesen angeborenen Abneigung gegen die Unlust unterlassen. Entweder wird die Vorstellung der Handlung selbst unlustbetont oder die Nacheinanderfolge von Tat und Unlust wird auseinandergehalten und nicht eineinander verwoben. Dann ist die Auffassung da: "Wenn ich das tue, so ist dies verbunden mit einem "Klaps-Bekommen".

b) Fasst aber der "Bestrafte" in einem solchen Klaps früher oder später einen bestimmten übergeordneten Willen auf, so trägt jener für ihn Verständigungsfunktion. D.h.: Es ist die Erkenntnis aufgegangen, dass der Erzieher ihm mit dem Klaps seine Missbilligung über jene Handlung, durch die er heraufbeschworen wurde, mitteilen will. Es ist in dem "Gestraften" das Erlebnis wachgerufen: "Holla, da habe ich etwas getan, was mein Herr nicht will."

Ein solcher Klaps könnte dort, wo die menschliche Sprache verstanden wird, ersetzt werden durch die ausgesprochene Missbilligung oder das ausgesprochene Verbot.

Neben der blossen Verständigungsfunktion des Klapses kann man ihm allerdings zuerkennen, dass er die begangene Handlung ausserdem durch den hervorgerufenen Schmerz nach-

drücklicher als unlustbetont im Gedächtnis verankert. Das Moment der Abschreckung (in der Absicht des Strafenden) wäre also hier neben dem Verständigungsmoment enthalten. Von wirklicher Straffunktion kann auch hier noch keine Rede sein. Der letzte Fall liegt sehr oft im kindlichen Leben vor. Zum B. wenn die Mutter dem kleinen Kind verbieten will, mit dem Messer zu spielen, und statt vieler Worte dem Kind einfach auf die spielende Hand schlägt.

Bezeichnet man nun auch gelegentlich die unter a) und b) aufgeführten Unlustzufügungen als Strafe, so beruht dies auf einem laxen Sprachgebrauch, in-dem das Wort "Strafe" oft so verwendet wird, dass man all das Strafe nennt, was jemandem wegen einer von einem ihm Übergestellten missbilligten Handlung Unangenehmes zugefügt wird. Dieser den Strafbegriff sehr weitfassende Sprachgebrauch kann dazu führen, dass dabei übersehen wird, dass das wesentlichste Merkmal der Strafe in dieser Bestimmung noch gar nicht enthalten ist. (Der Sprachgebrauch lässt einem bestimmten Wort oft grossen Spielraum. Gerade für wissenschaftliche Zwecke brauchen wir einen festumrissenen, nicht zu weit gefassten Begriff. Die dazu nötige Abstraktion zu ziehen, muss der theoretischen Klärung als Aufgabe zugewiesen werden. Die abstrakte Festsetzung des Begriffs soll natürlich keine rein will-

kürliche sein, darf nicht dem Sprachgebrauch widersprechen und muss möglichst das Wesen der Sache treffen. "Lange vor jeder wissenschaftlichen Betrachtung hat die Sprache für die praktischen Zwecke der Menschenbehandlung und der Verständigung über menschliches Wesen den im täglichen Leben wichtigsten Gesamtbetätigungen der Seele Namen geben müssen, und mit diesen hantieren wir unablässig, wie mit den bekanntesten Grössen. Das Gewohnte und Alltägliche wird uns das Selbstverständliche und ruhig Hingenommene." Ebbinghaus: "Psychologie" in Systemat.Philos. 1907 S.174.)

c) Wir sahen also, dass auf der Stufe a) der Klaps noch nicht als Willenskundgebung aufgefasst wurde. Erst wenn dies der Fall ist, was erst bei Stufe b) eintritt, kann die folgende Unlustzufügung durch Klaps als Willensübertretung erlebt werden.

Wenn z.B. das Kind erfasst hat, dass die Mutter durch den Klaps auf die Hand das Spielen mit dem Messer missbilligt, wird es die folgende Unlustzufügung auf die Wiederholung der missbilligten Handlung als schmerzhafte Antwort auf diese Übertretung, also nunmehr wirklich als Strafe, auffassen. "Meine Mutter schlägt mich, weil ich gegen ihren Willen, trotz ihres Verbotes so gehandelt habe." Hier ist zum ersten Mal in dieser Reihe die reine Straffunktion in Erscheinung getreten. Formulieren wir sie vorläufig, so ist sie in diesem Fall "das Empfangen von etwas mir

Unangenehmen in Bezug auf eine widersetzliche Handlung."

Diese in der Handlung sich kundgebende Straffunktion unterscheidet sich schon einmal durch ihre kausale Begründung grundlegend von dem mit einer Handlung rein assoziativ verbundenem Übel. Es heisst nun nicht mehr nur: "Wenn ich das tue, folgt dies und das", sondern, weil ich das tat, erfolgt jenes unangenehme Vorgehen gegen mich. Die Straffunktion gibt kund, dass das schmerzvolle Vorgehen wegen der Tat, nicht nur nach der bestimmten Tat folgt.

Das Erkennen des kausalen Zusammenhanges zwischen Tat und unangenehmem Vorgehen gegen mich, genügt allein aber noch nicht dafür, dass es als mit Straffunktion ausgerüstet erlebt wird.

Das Kind, welches von Haus aus zum Stehlen angeleitet, kein sittliches Verständnis dafür hat, dass man nicht stehlen darf, erkennt die Schläge, die es von dem ihn auf frischer Tat ertappenden Bestohlenen erhält, sehr wohl als mit dieser Tat in kausalem Zusammenhang stehend. Aber es braucht deshalb noch lange nicht die Schläge als Strafe zu erleben. Es begreift, dass sich der Bestohlene wehrt, dass er zornig auf es ist, weil es ihm sein Eigentum entwendet, Und so legt es die Schläge als Verteidigung, allenfalls als Rache aus. - Angenommen aber, es ertappe ihn ein Unparteiischer, bei dem ja diese Motive der Schläge: Verteidigung des Eigentums

und Rache wegfallen, so wird jenem Kind diese Einmischung schwer verständlich sein. Dass dieser ihn straft, weil die Handlung unrecht ist, das zu erkennen fehlt ihm die Voraussetzung. Sobald das Kind versteht, dass es damit etwas Unrechtes tut, so fasst es ohne weiteres auf, dass man es mit den Schlägen strafen will; so kann es im Nachhinein, belehrt über das Unrecht, auch in unserem Fall, wo es im Augenblick der Straferteilung kein eigentliches Straferlebnis hatte, die Schläge als Strafe erkennen.

Noch ein anderes Beispiel soll dies veranschaulichen: "Ich schlage dich" drückt zum Beispiel ein Schlag auf die Hand des Kindes seitens des Erziehers aus, "weil du das Tier gequält hast und weil das schlecht ist." Wenn das Kind hier den Gedankengängen seines Erziehers folgen kann, erlebt es die Schläge als Strafe. Der blosse Kausalzusammenhang: "Weil ich das Tier gequält habe", genügt aber noch nicht. Es muss, soll die Züchtigung als Strafe erlebt werden, wenn nicht ausdrücklich ausgesprochen, so doch wenigstens mitgedacht werden, dass sie sich auf eine schlechte Tat bezog. (Zumindestens in den Augen dessen, der mich straft.)

Angenommen, das Kind hat in Schaufenstern Froschschenkel angepriesen gesehen und macht sich nun daran, auf eigene Faust solche zu erwerben. Ein vorübergehender Tierfreund ist empört über die Rohheit. Aus der Entrüstung des Mannes erkennt das Kind, dass die Ursache dieser Entrüstung seine Tat ist, es erkennt aber auch,

dass diese Tat in des Mannes Augen verabscheungswürdig ist. Hat es so im ersten Augenblick das Vorgehen des Mannes auch nicht sofort als Strafe begriffen, so nun doch im weiteren, wo ihm die Entrüstung des Mannes über seine Tat klar wird. Zum Erleben als Strafe war also wieder die Beziehung auf eine unrechte Handlung das Ausschlaggebende. Wir werden diese Beziehung bald als notwendiges Merkmal der Straffunktion erkennen.

Nun scheint aber, im Gegensatz zu dem eben Ausgeführten, eine besondere Art von Erlebnissen, die für uns oft Straffunktion tragen, sich in der natürlich kausalen Beziehung von Tat und Folge zu erschöpfen. Das sind jene Erlebnisse, welche die in der Pädagogik sogenannten "natürlichen Strafen" in uns hervorrufen. (Diese liess bekanntlich auch Rousseau gelten, weil sie die Natur oder zum mindesten die Natur der Verhältnisse vollziehen.) Der Unvorsichtige z.B. schneidet sich in den Finger, erkältet sich im Gletscherbach, der Unfreundliche erntet auch wieder wenig Freundlichkeit, dem Lügner schenkt keiner Vertrauen.

Aber diese natürlichen Strafen sind keineswegs zuverlässig. Der Unvorsichtige geht hundertmal leer aus, dem Unentdeckten Lügner wird häufig mit Vertrauen begegnet. Umgekehrt hat auch der Vorsichtige einmal Pech, wird dem Freundlichen unfreundlich, dem Vertrauenswürdigen misstrauisch begegnet. Die Herleitung der Strafe als der unerfreulichen, kausalen Folge aus einer Tat stösst also auch hier auf Schwierigkeiten.

Dies weist wieder darauf hin, dass die Straffunktion in etwas anderem, als dem blossen Kausalzusammenhang begründet liegen muss. Wie kommt es aber, dass wir einen tatsächlich ersichtlichen Zusammenhang zwischen einer unerfreulichen Folge und einer unerfreulichen Tat als Strafe empfinden?" Dieser Mann ist ungefällig gegen mich, weil ich unbegründeter Weise unfreundlich gegen ihn war." Der Lügner fühlt sich durch mangelndes Vertrauen der Umwelt bestraft; jener nicht, dem man zu Unrecht misstrauisch begegnet. Wenn ich mir also sage:"ich bin Ursache des mich unangenehm treffenden Geschehens, denn es ist die Folge meines vorausgehenden Verhaltens ", erlebe ich es als Strafe; wenn ich weiss: "Ich bin nicht Ursache des mich unangenehm treffenden Geschehens, liegt mir der Gedanke einer Strafe völlig fern.

Aber dieses Sicherschöpfen des Straferlebnisses in der kausalen Beziehung wird sich uns entsprechend dem schon weiter oben Ausgeführten gleich als nur scheinbar erweisen.

Angenommen, es stürze sich einer in den Gletscherbach, um ein Kind zu retten, und ziehe sich dadurch eine gefährliche Erkältung zu, so empfindet er in diesem Fall, obgleich ~~xxxxxxx~~ auch diesmal kausale Ursache das Hinabsteigen in den Gletscherbach ist, die unangenehmen Folgen gewiss nicht als Strafe. Und bin ich einem Menschen gegenüber, den ich verachten muss, abweisend und tut er mir dafür etwas Unangenehmes an, so werde ich auch dies wiederum nicht als Strafe empfinden.

Wenn wir also beim Eintreten unerfreulicher Folgen einer ~~xxx~~ unerfreulichen Tat

diese Folgen als Strafe erleben, beim Eintreten unerfreulicher Folgen einer erfreulichen Tat aber keineswegs, s o m ü s s d a s K r i t e r i u m , d a s u n s d i e F o l g e n "a l s S t r a f e" e r l e b e n l ä s s t , n o c h i n e t w a s a n d e r e m a l s i n d e m K a u s a l z u s a m m e n h a n g v o n T a t u n d F o l g e l i e g e n . Sonst müssten ja die unangenehmen Folgen einer erfreulichen Tat auch als Strafe angesprochen werden, und dies empfindet jeder als paradox. Der Grund des Straferlebnisses ist eben nicht die Handlung an und für sich, sondern ihre B e w e r t u n g in der Seele des Gestraften - , genauer die Bewertung der Motive, aus denen sie entsprang. "Ich bin Ursache des mich unangenehm treffenden Geschehens, denn es ist die Folge meines vorausgehenden zu tadelnden Verhaltens. Deshalb erlebe ich es als Strafe, während der andere Fall, wo ich mir unangenehme Folgen wegen einer guten, untadeligen Tat zuzog, (Rettung des Kindes), mich nicht belastet." - Schon dort, wo das Ideal der Abhärtung höher steht als die Vorsicht, wird das Straferlebnis bei unangenehmen Folgen des kalten Bades ausbleiben.

Wir sehen also auch hier bestätigt, dass die Bewertung der Tat entscheidend dafür ist, ob man ihre unangenehmen Folgen als Strafe erlebt oder nicht. Der natürlich kausale Zusammenhang der Geschehnisse ist nicht das für das Straferlebnis Entscheidende. Wir sehen nun den oft unbemerkten,

tiefer liegenden Sinnzusammenhang, der neben dem kausalen, ins Auge springenden nebenher läuft. Über den kausalen Zusammenhängen waltet ein Wertungsprinzip, das den Ausschlag für die Erlebnisweise gibt.

Dies kann so stark sein, dass ein Erlebnis, welches als unangenehm empfunden wird, mit der eigenen Tat, die man ethisch verurteilt, aber gar nicht in kausalem Zusammenhang steht, dennoch als Strafe auf diese Tat bezogen wird. An solchen Fällen sieht man die ausschlaggebende Rolle des Wertungsprinzipes.

Es besteht wie beim Urteilen aus einem "Anerkennen" und "Verwerfen" und doch ist dies "Anerkennen" und "Verwerfen" prinzipiell anderer Art als auf dem intellektuellen Gebiet. Deshalb wählen wir unmissverständlicher den Ausdruck des "Wertvollbefindens" und "Minderwertigbefindens". Auch hier finden sich beim Werten - nicht aber beim Urteilen, wo es nur ein Entweder - Oder gibt - graduelle Abstufungen des Aberkennens und Verwerfens. Wollte man sich diese an einer Linie verbildlichen, so müsste man von einem Punkt der Wertindifferenz ausgehen und von diesem nach der einen Seite in positiv, nach der entgegengesetzten in negativ wertendem Sinn fortschreiten. Diese Wertabstufungen der Handlung eines Zöglings finden im Gleichgültig-Gegenüberstehen bis zu den verschiedensten Graden von Lob und Tadel ihren Ausdruck.

Zusammenfassend können wir sagen: Eine Handlung trägt dann Straffunktion, wenn sie wegen einer begangenen Tat, an die sich ein negatives Werturteil anschliesst, zugefügt und empfangen wird. (Im engeren Sinn: wegen einer ethisch verurteilungswürdigen Tat.) Nur weil ich als Erzieher die Tat des Zöglings verurteile, trägt mein ihm schmerzbringendes Vorgehen Straffunktion. Aber auch als Gestrafter steht und fällt die Straffunktion eines Geschehens mit dem Vorhandensein der Beziehung auf eine Handlung, die man nicht hätte tun sollen; (so gefasst, gilt dies für die eigene Wertung als auch für die im Vorgehen des Strafenden erkannte Wertung.) Beim Erleben der sogenannten natürlichen Strafen kam nur die eigene Wertung in Betracht. Hier kann ich nur dann eine Strafe erleben, wenn ich mich selbst schuldig (nicht nur auf den ethischen Sinn beschränkt) fühle. Das Sich-Schuldigfühlen reagiert auf ein damit in Beziehung stehendes unangenehmes Erlebnis mit dem Erleben des Letzteren als Strafe. Dabei kann dieses Sich-Schuldigfühlen schon vor Eintreten der "Strafe" da gewesen sein, ebenso aber erst durch die "Strafe" erwachen. Wir werden sehen, wie sehr die Verhältnisse durch das Hinzutreten einer Wertung der Handlung durch einen Dritten, namentlich durch den Erzieher, kompliziert werden. Während bei den "natürlichen Strafen" die eigene negative Wertung der Tat jenes Moment ist, dass es zum Straferlebnis kommen lässt, liegen die Verhältnisse bei den vom Erzieher gesetzten Strafen insofern anders, als die Wertung des

Erziehers hier das Primäre ist, und vom Kind im Strafakt erkannt werden muss. Erkennt es die Wertung des Erziehers nicht, so kommt es, wie wir in dem Falle des stehlenden Kindes feststellten, zu keinem Straferlebnis. Hier ist also das erkennende Erleben der negativen Wertung des Erziehers Voraussetzung für das Straferlebnis. Damit ist der Nachweis erbracht, dass immer Werterlebnisse die Grundlage für das Straferlebnis bilden.

Wie stellt sich A) die Erzieherstrafe ohne dieses Merkmal der Wertung im Erleben des Kindes dar? (Psychologische Beleuchtung) und B) was folgen daraus für Konsequenzen für den Erzieher? (Pädagogische Beleuchtung).

Wir müssen bei der Erörterung dieser Frage zwei Gruppen von Fällen auseinanderhalten, in denen beim "Bestraften" keine wertende Beziehung zwischen Handlung und Strafe erkannt wird; nämlich

a) solche, bei denen im Kind zwar im allgemeinen das "Organ" zur Auffassung der Wertbeziegung da ist, aber im einzelnen Fall die spezielle Wertbeziehung wegen mangelnder Voraussetzungen fehlt;

b) solche, bei denen überhaupt die Fähigkeit zur Erfassung solcher Wertbeziehungen noch nicht vorhanden ist.

Zu a)

Prüfen wir an dem schon oben genannten Beispiel des stehlenden Kindes, welches die Schläge des Bestohlenen als Rache, nicht als Strafe in unserem Sinn erlebt, (weil es etwas Unrechtes tat,) die Wirkungen dieser beabsichtigten Bestrafung nach den zwei früher angegebenen Gesichtspunkten:

1) Ruft eine solche Bestrafung die gewünschte äussere Verhaltungsweise hervor?

2) Kann ihr charakterbildende Kraft zugesprochen werden?

A. Zu 1). In dem Fall, wo die Schläge als Rache aufgefasst werden, können die Schläge sowohl ein abschreckendes, als auch gerade ein anreizendes Motiv für die Wiederholung einer Tat werden, je

nachdem, ob die Furcht vor dem Schmerz, oder der prickelnde Reiz der Gefahr und der sich gegen die erfahrene Züchtigung aufbäumende Trotz in dem Bestraften die Oberhand gewinnt. Die äusseren Wirkungen der Strafe in diesem Fall liegen also im Unbestimmten. Bestenfalls schreckt ich das Kind ab. Es würde dann die Tat aber lediglich aus Furcht meiden. Doch nicht einmal dies wäre garantiert.

Zu 2). Von charakterbildender Kraft kann keine Rede sein; denn diese kann nur unter der Voraussetzung, dass das Kind sein Unrecht erkennt, zur Auswirkung kommen. Wir haben also hier durch eine an und für sich scheinbar sachlich berechtigte Strafe ein Erlebnis im Kinde wachgerufen, welches nicht oder höchstens in ganz beschränkten Grenzen pädagogisch fruchtbar genannt werden kann.

B) a.) Daran knüpfen sich für den Erzieher einige Überlegungen: Soll man in diesen Fällen die Strafe ganz fallen lassen und erst die Vorbedingungen für ihre Sinnauffassung schaffen, oder sie beibehalten und nur mit ihr zugleich, zumindest nach ihr etwas setzen, das den Sinn der strafenden Handlungsweise zu erhellen vermag? Dies kann in der Regel nur von Fall zu Fall entschieden werden. Vielleicht kann man dazu noch einige allgemeine Richtlinien geben, die sich

1) auf das Vergehen beziehen; wo es dem Erzieher darauf ankommt, einen bleibenden starken Eindruck zu schaffen, wird er eine "Strafe" setzen, sie der blossen Erklärung und Ermahnung vorziehen,

um den unerbittlichen Ernst der Sache spürbar zu machen. Bei Vergehen, bei denen es solchen Wichtignehmens nicht bedarf und er annehmen kann, dass die blosse Verwarnung das ihrige tun wird, wird er darauf verzichten.

2) auf den Täter beziehen; und zwar insofern die Art des Vergehens a) auf den Charakter des Kindes, b) auf die Motive, aus denen die spezielle Tat entsprang, Schlüsse zulässt.

Es besteht stets eine Wechselbeziehung zwischen Tat und Charakter. So kann die spezielle Tat restlos nur aus einer gewissen Gesamtkenntnis des Charakters einerseits und einem Überblick über die augenblickliche äussere und innere Situation des Kindes andererseits beurteilt werden.

a) Taten, die auf Rohheit schliessen lassen, wird er bestrafen, selbst wenn die Schlechtigkeit der speziellen Handlung dem Kind noch nicht zum Bewusstsein gebracht wurde, weil Rohheit meist nicht durch blosse Überredungskünste ausgerottet wird, sondern das Moment der Entrüstung, ja Empörung, das sich in der Strafe kundtut, viel wirkungskräftiger sein kann.

b) Der Erzieher wird aber nicht ohne weiteres von einer rohen Tat, sagen wir z.B. Tierquälerei, auf einen verdorbenen, rohen Charakter schliessen dürfen. Hier muss die Erkenntnis und das Unterscheidungsvermögen der einzelnen Motive, die zu der Tat führten, einsetzen, und danach wird sich die pädagogische Behandlung richten. Die Tierquälerei kann wirkliche Grausamkeit zum Motiv haben oder aber aus blosser Gedankenlosigkeit, aus Neu-

gierde[1] entspringen, aus Geltungsbedürfnis bei den Kameraden, die das Kind zu der Tat verführten.- Es kann sich darum handeln, dem Kind eine Handlung aus falschem Ehrbegriff als unrichtig klar zu machen. Hier könnte eine Strafe völlig psychologisch verfehlt sein. Bei einer Tat dagegen, die nur aus Mangel an Ehrgefühl zu erklären ist, kann eine Strafe ein herzandringendes Verständigungsmittel sein, auf dem weitergebaut werden kann.

Bei diesem letzten Beispiel sind wir von selbst auf einen neuen Punkt notwendiger Varriierung pädagogischen Vorgehens aufmerksam geworden.

c) Das ist die verschiedene Eindrucksfähigkeit und Sensibilität für Strafen entsprechend der leiblich-seelischen Eigenart des Kindes. So, wie ein und dieselbe äussere Handlung die verschiedensten inneren Beweggründe haben kann, die Strafe vom pädagogischen Gesichtspunkte: da nicht über einen Leisten geschlagen werden darf, so wirkt auch ein und derselbe äussere Eingriff des Erziehers (Strafe) auf die einzelnen Psychen verschieden. Es gibt grobe Klötze, denen ein ordentlicher Denkzettel nichts schadet, aber auch feinsten Präzisionsapparaten zu vergleichende Kinder, die auf den geringsten Vorwurf reagieren. Doch lassen sich hier keine allgemein gültigen Regeln mehr aufstellen.

---

1) Ein solches Beispiel findet sich in: "Schiffe am Himmel" von Gunnar Gunnarssohn, wo der Erwachsene aus dem richtigen Gefühl, dass die Tierquälerei keine Rohheitshandlung ist, auf Strafe verzichtet.

Hier beginnt das Wirkungsreich der "lebendigen intuitiven Einfühlung", von der die Praktiker als von dem pädagogischen Takt sprechen, den man entweder hat oder nicht hat und den einem keine Theorie geben kann.

Diese Fragen hängen eng mit dem Gebiet der sittlichen Bildung überhaupt zusammen, mit dem das Problem der Strafe ja stets innig verknüpft ist. (Siehe dazu die schönen Fingerzeige, sittliche Elementarbildung betreffend, in Pestalozzis Rechenschaftsbericht über seine Anstalt in Stanz, Heft 6 der "Kleinen pädagogischen Texte" herausgeg. von Blochmann, Nohl und Weniger; insbes.S.25,26.)

A. Zu b). In den unter b) angeführten Fällen ist der psychologische Tatbestand also, dass die Unerlaubtheit und Verurteilungswürdigkeit von Handlungen (vom Blickpunkt des Erziehers aus)nicht begriffen wird. Dieses trifft z.B. bei kleinen Kindern und Schwachsinnigen zu.

B) b.)

Hier ist es von vornherein pädagogisch verwerflich, mit allen Zeichen des Zornes, wie wenn es sich um eine eigentliche Strafe handelte, zu züchtigen. In solchen Fällen ist der einzige erfolgreiche Weg immer wieder mit Geduld dieselben unlustbetonten Assoziationen zu stiften, damit die Kinder von diesen Handlungen abgeschreckt werden.

Gerade wenn die in diesem primitiven Stadium sogenannte Strafe weiter nichts als die unlustvolle Verknüpfung mit einer Handlung des Betreffenden ist und sein kann, ergibt sich die unbedingt notwendige pädagogische Forderung nach der

lückenlosen Geschlossenheit der Assoziationen. Dem sogenannten Vergehen muss jedes Mal die unlustvolle Züchtigung, sogenannte Strafe, folgen. Konsequenz ist nirgends so notwendig, als auf dieser Stufe der Erziehung, wo die Einsicht in den Willen des Erziehers mangelt. Denn während beim Erkennen des Erzieherwillens der einmalige Ausdruck des Unwillens genügt oder genügen sollte, um zu wissen, das ist zu meiden, wird auf tieferer Stufe nur dann die natürliche Triebhandlung unterlassen werden, wenn immer wieder gewohnheitsmässig Weh auf sie folgt. Er-leidet diese Gewohnheitserfahrung Lücken, so ist das Verunglücken der Erziehung auf dieser Stufe vollständig zu begreifen.

W.Stern weist der Unlustzufügung auch dann noch lediglich Assoziationsfunktion zu, wenn das Kind das Gebot des Erziehers aus Vergesslichkeit übertritt, ohne damit bewusst widersetzlich sein zu wollen. ("Da das blosse, wenn auch ständig wiederholte Verbiefen bei der Vergesslichkeit des Kindes und bei seinem Aufgehen im Gegenwartsaffekt nicht ausreicht, so müssen stärkere Hemmungsmechanismen geschaffen werden, durch assoziierte Unlustaffekte"; "Psychologie der frühen Kindheit" 1928, Kapitel 37, Titel 1).Im Gegensatz zu Stern möchte ich feststellen, dass im Erlebnis dieser Unlust jedenfalls die wegen unbeabsichtigter Übertretungen des Erziehergebotes erfolgten Strafen (wegen Vergesslichkeit) sich doch weitgehend von den blossen Assoziationserlebnissen, wie sie oben besprochen wurden, unterscheiden. Denn während bei letzteren keinerlei Werterlebnisse hineinspielen,

wird bei den Strafen auf Gebotsübertretungen, mögen sie auch auf"unbewusster Fahrlässigkeit" beruhen, sehr wohl der Tadel des Erziehers (also ein Werturteil) herausgespürt. Im letzten Fall haben wir ein echtes Straferlebnis, während im ersten Fall davon noch keine Rede sein kann.

Die absichtliche Schmerzzufügung als zweites wesentliches Merkmal des Straferlebnisses. - Definition des Straferlebnisses.

Greifen wir auf das vorletzte Kapitel zurück. In diesem stellten wir fest, dass als notwendige Grundlage des Straferlebnisses das Erleben der Verurteilung gehört, sei es die Selbstverurteilung, oder das erkennende Erleben des Verurteiltseins durch einen anderen (den Erzieher). Werterlebnisse allein machen aber das Straferlebnis nicht aus; als weiteres Merkmal tritt die Auffassung hinzu, dass einem die Unlust als beabsichtigte Schmerzzufügung zugedacht ist. Am besten lässt sich dies an den verschiedenen Äusserungsmöglichkeiten der Verurteilung von Seiten des Erziehers erläutern.

a) Die erste Stufe dieser Äusserungsmöglichkeiten wäre die, dass der Erzieher seine Missbilligung ohne jede sprachliche Formulierung, nur in unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen kundgibt. Ein solches Beispiel erzählt Rosegger als Kindheitserinnerung: Er hat vom Nachbarn Kirschen gestohlen und läuft mit dem frisch abgebrochenen Zweig der Mutter in den Weg. Auf Befragen der Mutter, woher er die Kirschen hat, lügt er: "Von unserem Kirschbaum". Kaum hat er dies aber ausgesprochen, fällt ihm ein, dass die Mutter seine Lüge durchschaut haben muss, weil die Kirschen vom eigenen Garten ganz anders aussehen, als die in seiner

Hand. Der Mutter treten Tränen in die Augen, und sie geht wortlos aus der Stube.

Hier liegt, weil keine beabsichtigte Schmerzzufügung, so auch keine Strafe von Seiten des Erziehers vor. Dies fühlt das Kind; es hat demnach kein Straferlebnis. Nichts-destoweniger kann dieses Verhalten des Erziehers das Kind schmerzvoller treffen, als es irgend eine Strafe vermocht hätte.

b) Die nächste Stufe des Kundgebens der Verurteilung ist das Aussprechen derselben. Das Moment der Mitteilung geht über das Sicherschöpfen im persönlichen Ausdruck hinaus, bringt also diesem gegenüber etwas Neues. Zum Beispiel: die Mutter nimmt sich das Kind nach Fortgang eines Besuches unter vier Augen vor: "Ich war heute mit dir nicht zufrieden," und nennt ihm nun Verschiedenes, was sie auszusetzen hatte. Der Gedanke der Mutter ist nur darauf gerichtet, dies dem Kind mitzuteilen. Sie trägt sich nicht mit der Absicht, das Kind zu verletzen. Sie tut es rein um der Sache willen. Dass sie weiss, das Kind hört es nicht gern, ist nur eine Begleiterscheinung ihres Ausspruches. Auch wenn sie sagt: "du hast mich traurig gemacht", will sie dies dem Kinde nur zum Bewusstsein bringen; es liegt nicht in ihrer Absicht, das Kind damit zu bestrafen. Der Tadel braucht also keinesfalls als Strafe vom Erzieher gedacht zu sein. Doch sind hier die Grenzen fliessend. Wenn die Mutter denselben Ausspruch in Gegenwart des Vaters tut, mit der Absicht, das Kind vor dem Vater blosszustellen und ihm damit empfindlich weh zu tun, ist es Strafe,

weil das Moment der absichtlichen Schmerzzufügung in ihrem Tadel eingeschlossen ist. Hier ist wirklich der unmittelbare Zweck ihres Ausspruches: das Kind zu strafen. Das Kind wird es meist an der Form, in der diese Verurteilung ausgesprochen wird, erkennen, ob sie als Strafe gedacht war oder nicht. Wenn nach seiner Auffassung die Schmerzzufügung von jemand über ihm Stehenden beabsichtigt vollzogen wird, hat es ein Straferlebnis.

So mag es unter Umständen vorkommen, dass ein Tadel des Erziehers, der von ihm aus reinen Mitteilungscharakter trägt, als beabsichtigte Schmerzzufügung von Seiten des Zöglings ausgelegt wird. Umgekehrt kann ein vom Erzieher vorgespielter trauernder Ausspruch, mit dem der Erzieher das Kind beschämen, zerknirschen und damit ihm weh tun will, von einem gutgläubigen Kind als echter Ausdruck der Trauer aufgefasst werden. Jedoch wird der weit häufigere Fall sein, dass eine beabsichtigte Unlustzufügung auch als solche vom Kinde aufgefasst wird, und diese wiederum sehr wohl von der Ausdruckshandlung und reinen Mitteilung unterschieden wird.

c) 1) Bei jenen Strafen, die der Erzieher im Affekt vollzieht, wiederholt sich jenes Ineinanderfliessen der Grenzen, bei denen eine Reaktion des Erziehers im Affekt auf eine Tat des Kindes noch reine Ausdruckshandlung, wann schon Strafe ist.

Es kann tatsächlich vorkommen, dass ein Erzieher im Zorn über eine Tat einfach explodiert, sich völlig vergisst und dem Zögling etwas antut, ohne dass dies ihm völlig bewusst, geschweige denn beabsichtigt war. "Er weiss nicht, was er tut".

"Er ist ausser sich." Hier,in solchen exzeptionellen Fällen, haben wir es mit einer reinen Ausdruckshandlung zu tun, was Weigȩl für die Affektstrafen allgemein behauptet. ("Ist die Strafe ein Erziehungsmittel?" in "Pädagogisches Zentralblatt" 1926, 6 Jg. Haft 7,8).

Im Kern der Sache würden diese mit den unter a) gekennzeichneten Fällen übereinstimmen.

2) Doch hat Weigȩl diese Tatsache einfach verallgemeinert, indem er sämtliche Affektstrafen als Ausdruckshandlungen, nicht als Strafe im eigentlichen Sinn auffasst. Dagegen möchte ich zu bedenken geben, dass sich der Mensch selten so weit vergisst,(am ehesten im Zähzorn), dass der Affekt ihn völlig ausfüllt, dass kein anderer Gedanke nebenher aufkommt.

Bei den weitaus häufigeren Fällen von Affektstrafen tritt ausser der affektvollen verurteilenden Stellungnahme gegenüber der Tat des Kindes, die noch eine Ausdrucksbewegung ist, deutlich jenes hinzukommende Moment hervor: das der absichtlichen Schmerzzufügung. Ausser den Äusserungen der Empörung und Entrüstung, die blosse Ausdruckshandlungen sind, schwingt als Hauptbestandteil der Affektstrafe das Moment: "Hierauf gebührt dir Schmerz" mit. Dies hat Weigȩl übersehen. Der von Rosegger geschilderte Fall, in dem eine reine Ausdruckshandlung der Mutter vorliegt, und die unter 2) charakterisierten Fälle einer Affektstrafe sind psychologisch verschieden.

d) Wir müssen uns nun noch den willkürlichen Strafen zuwenden, an die man gemeinhin denkt, wenn von "Strafen" die Rede ist. Von den Affektstrafen unterscheiden sich diese mit Überlegung vollzogenen Strafen dadurch, dass die Reaktion auf die Tat nicht

im ersten Impuls, nicht in der Aufwallung des Gefühls erfolgt, sondern in einem sachlichen, möglichst von Affekten gereinigtem Zustand vorgenommen wird. Die Tat des Kindes wird durchdacht und das Strafmass danach abgewogen. Im wesentlichen gehört diese Gruppe von Strafen zu den unter b) berührten, wo der Tadel als Schmerzzufügung beabsichtigt wurde. Nur die Form dieser Schmerzzufügung kann unendlich variieren.

So hätten wir vier wesentlich verschiedene Gruppen von Äusserungsmöglichkeiten der Verurteilung zu unterscheiden:

1.) Persönlicher Ausdruck des Missfallens. Die Psyche ist damit ausgefüllt, wie z.B. bei der Mutter in dem Fall, den Rosegger erzählt. Ebenso bei affektvollen Ausbrüchen der Entrüstung.

2.) Reine Mitteilung. Der Wille des Erziehers richtet sich darauf, die Verurteilungswürdigkeit der Tat dem Kind zum Bewusstsein zu bringen.

Werden diese Verhaltungsweisen des Erziehers vom Kind so aufgefasst, wie sie psychologisch sind, so entsprechen ihnen auf des Kindes Seite keine Straferlebnisse. Erst wenn

3.) zu diesem persönlichen Ausdruck des Missfallens eine beabsichtigte Schmerzzufügung hinzukommt, wie bei der Affektstrafe 2) oder

4.) zur Mitteilung des Missfallens die bewusste Schmerzzufügung tritt, wie bei dem Tadel vor dem Vater, oder in konkreterer Form, wie bei Freiheits-, Essens-Entzug, haben wir Strafen vor uns. Und wenn diese Schmerzzufügungen auch als beabsichtigt erkannt werden, entsprechen ihnen Straferlebnisse des Kindes.

Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes "strafen" = beschneiden, wehtun (der Tischler straft das Holz) schwingt in allen, auch noch so verfeinerten Strafen mit, ja es ist ein wesentlicher Bestandteil der Begriffsbedeutung.

Wenn auch durch all die verschiedenen, eben gekennzeichneten verurteilenden Haltungen des Erziehers, schmerzvolle Erlebnisse im Kinde hervorgerufen werden können, so unterscheidet sich eben das Straferlebnis dadurch, dass der Schmerz als absichtliches Wehtunwollen des Erziehers erfasst wird.

So können wir nunmehr nach Feststellung dieses zweiten wesentlichen Merkmals des Straferlebnisses letzteres eindeutig und endgültig charakterisieren; (in Übereinstimmung mit der in der Einleitung gegebenen allgemeineren Definition):
Es ist ein Erlebnis, in dem vom Erlebenden ein Geschehen als bewusste schmerzbeabsichtigte Einflussnahme eines über ihm Stehenden aufgefasst wird, welche sich von einer rein böswillig zugefügten Handlung durch ihre Beziehung auf eine verurteilungswürdige Tat unterscheidet.

Handelt es sich also um ein Straferlebnis, das durch den Erzieher im Zögling ausgelöst wird, so müssen von diesem sowohl der Wertungsakt, als auch der Akt beabsichtigter Schmerzzufügung des Erziehers erkannt werden.

Es ist für das Zustandekommen eines Straferlebnisses aber absolut nicht immer nötig, dass die Strafe von einer konkreten Erziehergestalt verhängt wird. Die Vorstellung, dass ein bestimmter Schmerz von einem höheren Wesen zugefügt wird, ruft selbstverständlich auch ein typisches Straferlebnis hervor. Dies wird uns am nächsten Beispiel klar werden, wo wir keinen konkreten Erzieher vor uns haben und doch ein Straferlebnis sehr wohl möglich ist. Wir wollen nämlich an diesem Beispiel als Ergänzung zum Vorherigen, wo wir vom Erzieher ausgingen, ein und dasselbe äussere Geschehen vom Erlebenden aus betrachten, uns die verschiedenen Erlebnismöglichkeiten vergegenwärtigen und aus ihnen das Straferlebnis mit seinen wesentlichen Merkmalen hervorheben.

Jemand begeht einen Diebstahl und bricht sich auf der Flucht nach seiner Tat den Fuss. Je nachdem, ob die das Straferlebnis ausmachenden wesentlichen Merkmale, die in diesem äusseren Geschehen erlebt werden oder nicht oder nur zum Teil, ist der ganze Erlebnischarakter verschieden.

Bezeichnen wir (zur Vereinfachung) den Akt der Verurteilung als Merkmal a), die absichtliche Schmerzzufügung als Merkmal b). Es können nun folgende Fälle des Erlebens möglich sein:

1) -a) -b)

Keine Verurteilung der Tat. Die Auffassung des Fussbrechens als einer absichtlichen Schmerzzufügung taucht überhaupt nicht auf. - Das Fussbrechen ist nichts anderes als ein natürlicher Unglücksfall. Pech! Das Erlebnis ist weit von einem

Straferlebnis entfernt.

2) -a) +b).

Keine Verurteilung der Tat. Das Fussbrechen ist Schicksalstücke; wobei das Schicksal personifiziert gedacht ist. - Es wird als eine vom übelwollenden Schicksal zugefügter Schmerz, aber niemals als Straferlebnis aufgefasst.

3) +a) +b).

Selbstverurteilung der Tat. Absichtliche Schmerzzufügung. "Dies ist mir als Strafe für meine Tat verhängt." (Diese Strafe wird als von Gott bestimmt gedacht. In dem natürlichen Vorgang, der zwar keinerlei übernatürliche Verhältnisse enthält - was dann ein Wunder wäre - wird aber doch ein persönliches Walten Gottes angenommen. Hier ist ein richtiges Straferlebnis da, in dem Sinn, dass eine persönliche Macht mit der Absicht zu strafen gegenüberstehend gedacht wird.

4) +a) -b).

Selbstverurteilung der Tat. Keine absichtliche Schmerzzufügung. Das Fussbrechen wird nicht in Zusammenhang mit der Verurteilungswürdigkeit der Tat gebracht. Es ist Pech! Hier haben wir kein Straferlebnis vor uns. Faktisch wird dieser Fall selten vorkommen, sondern oft in Fall 3) übergehen. Es kann sich in ein und demselben Menschen ein regelrechter Kampf abspielen, ob er das Geschehen als Straferlebnis annimmt oder ablehnt. So kann das Gewissen auch dort, wo das Fussbrechen als unglücklicher Zufall angesehen wird, auf Grund des eigenen Schuldgefühls mahnen: "Du hast das "Pech" verdient. Es ist eben doch die

Strafe für deine Tat." Der Verstand wird sich dem entgegen bemühen, das Gewissen zum Schweigen zu bringen, indem er ihm entgegenhält, dass das Fussbrechen doch eine ganz natürliche Begebenheit gewesen ist, die wohl eine äussere Folge der Tat, aber nicht in inneren Zusammenhang mit ihr zu bringen ist. Er sträubt sich, das Geschehen als Straferlebnis anzuerkennen. Das feinere Gewissen aber wird sich dennoch nicht dabei beruhigen können und allen verstandesmässigen Überlegungen gegenüber diesen Strafzusammenhang gebieterisch einsetzen: "Dies ist die Strafe für meine Tat." Das zufällige äussere Geschehen wird von der Seele in einen Sinnzusammenhang eingeordnet, der über diesen rein kausalen Zusammenhang hinausweist und an eine Welt glauben lässt, die äusserlich nicht sichtbar ist, in der menschlichen Seele aber ihre Macht entfaltet. Es ist ein, wenn auch nicht immer bewusst anerkanntes Glauben an eine hinter dem Scheinbar nur natürlichen Geschehen stehendes, strafendes Prinzip, welches der Strafe durch einen anderen Menschen zu vergleichen ist."Du hast es verdient, und nun hast Du es zwar nicht zufällig, nicht nur kausal bedingt, sondern nach einem gerechten Spruch, welcher Tat mit Lohn und Strafe in aller Welt wesensmässig verbindet, erhalten." So kommt auch jenen Erlebnissen, wo ein natürliches Geschehen nicht nur als Pech, sondern als "Strafe" erlebt wird, das Merkmal der absichtlichen Schmerzzufügung durch ein überpersönliches und über dem natürlichen Ablauf des Geschehens waltendes Prinzip zu.

So kann auch der Fall Roseggers, der kein vom Erzieher hervorgerufenes Straferlebnis

bedeutete, insofern doch ein Straferlebnis sein, in-dem die innere Beziehung, die zwischen dem Schmerz der Mutter und der unrechten Tat Rosegggers besteht, das Gewissen wachrüttelt, und dieses den Gewissensschmerz doch irgendwie von höherer Hand verhängt erlebt. "Das ist die Strafe für meine Tat"; (wenn auch nicht vom Erzieher gesetzte.) Jene schmerzvollen Erlebnisse, die durch die stumme Trauer des geliebten Erziehers in dem Kinde ausgelöst werden können, sind jenen an die Seite zu stellen, wo Erlebnisse ohne Anwesenheit irgend eines anderen Menschen als Strafe auf vorangehende Taten, die man selbst verurteilt, bezogen werden. (Beispiel des Stehlenden, der sich auf der Flucht den Fuss bricht.) Denn auch in dem Fall der wortlosen Trauer des Erziehers ist ja kein eigentlich Strafender da, sondern nur ein Verurteilender und ein diesem recht gebendes verurteilendes eigenes Gewissen. Das Gewissen setzt die sich einstellenden unangenehmen Folgen (wie das Fussbrechen auf der Flucht nach dem Diebstahl, den Schmerz der Mutter) in innere Beziehung, die, (wie schon an anderem Ort ausgeführt wurde,) eine Wertbeziehung (im engeren Sinn ethische Beziehung) ist. Erlebt man nun den sich einstellenden Schmerz als Strafe, so legt man diesem, wenn auch unbewusst, die Absicht eines Strafenden unter; eine interessante psychologische Tatsache, die für das Vorhandensein eines "Strafverlangens" spricht. Die Tatsache, dass man Straferlebnisse ohne Anwesenheit eines konkret Strafenden erleben kann, ist

psychologisch nur aus dem "Strafverlangen" zu erklären, das zur Rechtfertigung der Strafsühnetheorie immer wieder herangezogen, dessen Vorhandensein von vielen aber abgestritten wird.

Gerade aus den letzten Ausführungen dürfte hervorgehen, dass das Vorkommen des Strafverlangens nicht abgeleugnet werden kann. Freilich vermögen diese psychologischen Feststellungen nicht zu entscheiden, ob das Strafverlangen wirklich in der Natur des Menschen verankert, oder nur anerzogen ist.

Ein Argument würde für das Letztere sprechen, nämlich, dass das Gewissen bei den einzelnen Psychen sehr verschieden reagiert. Dort, wo es nicht so stark ausgeprägt, wo es verstandesmässig überbaut ist, kommt es weniger leicht zu einem Straferlebnis, wenn kein konkret Strafender da ist. So hätten einen weniger fein-fühlenden Knaben die Tränen der Mutter nicht so tief wie Rosegger getroffen. Ein gewissenhafter Knabe wird leichter geneigt sein, hinter der gegen das ausdrückliche Verbot leichtsinnig zugezogenen Erkältung durch das Bad im Gletscherbach, hinter dem Fussbrechen auf der Flucht nach einer schlechten Tat, mehr als ein blosses Pech zu sehen. Doch soll dies keine Entscheidung der berührten Frage sein, nur eine Feststellung, die für unseren eben behandelten Gedankenkreis wichtig ist.

Wenn man also der Erzählung Roseggers den Ausspruch anschliesst, es hätte für ihn in

diesem Augenblick keine schlimmere Strafe als die Tränen der Mutter geben können, so kann man es hier im Sinne des echten Straferlebnisses meinen. Es kann aber auch nur eine abgekürzte Ausdrucksweise sein für den Gedanken: „Keine von der Mutter verhängte Strafe hätte mich in meinem Inneren so treffen können, wie das Bewusstsein, in meiner Mutter Augen so schlecht dazustehen, dass sie über mich weinen muss." Diese logische Begriffsauseinanderhaltung findet im Erlebnis selbst natürlich nicht statt. Damit wäre das Wort "Strafe" in übertragenem Sinn gebraucht, was häufiger der Fall ist. Man bezeichnet dann Erlebnisse, die zum echten Straferlebnis in engerer oder entfernterer Beziehung stehen, mit dem gleichen Namen. Diese Beziehung besteht darin, dass das Pseudo-Straferlebnis mit dem wirklichen in einem wesentlichen Merkmal übereinstimmt.

1) Wir nannten schon an anderer Stelle solche Fälle, wo das Kind nur die Absicht der Schmerzzufügung erkennt, nicht aber die Verurteilung. Siehe Kapitel IV. u. V. (S. 33, 44 ff.)

2) Dann solche Fälle, wo es nur die Verurteilung des Erziehers merkt, aber keine Absicht, Schmerz zuzufügen besteht, wie bei der Erzählung von Rosegger. Häufig "strafende" Blicke, die nur verurteilende Blicke sind. Unter diesen Punkt fallen auch jene Affektausbrüche, die sowohl Verurteilung, als auch Schmerzzufügung bedeuten, wobei aber letztere unbeabsichtigt ist. Auch jene tadelnden Aussprüche, die blossen Mitteilungscharakter haben, können wir hiermit hineinnehmen.

3) Jene "natürlichen Strafen", die nicht als Ausdruck Gottes oder eines Gerechtigkeitsprinzipes aufgefasst werden, sondern nur als Inkrafttreten des allgemeinen Kausalgesetzes. Hier fehlt trotz der eigenen Wertung, trotz des Schmerzes, den man in Bezug auf die Tat erleidet, die absichtliche Zufügung, die immer von einem Zentrum ausgehen muss.

4) Aber der Sprachgebrauch begreift auch noch der ursprünglichen Bedeutung sehr fern gerückte Erlebnisse ein. Z.B. "Dies Gedicht-auswendig-lernen ist für mich eine Strafe." "Das Anhören dieses Theaterstückes war für mich eine Strafe." Der Ausspruch soll nur bedeuten, dass es für den Betreffenden etwas Unangenehmes war, das Theaterstück anzuhören. Allein dieses Moment hatte das Erlebnis mit einer Strafe gemeinsam. Es fehlt ihm aber ausser dem Moment der willkürlichen Schmerzzufügung durch einen anderen auch die Beziehung auf ein Vergehen.

Erst dann könnte es mir zur Strafe werden, wenn das Theaterstück Stellen enthält, an denen sich mir eine innere Beziehung zu irgend einem jüngst vergangenen Vergehen aufdrängt. Je nachdem, ob ich an eine persönliche Fügung Gottes glaube, der mich durch das Anhören dieses Stückes, welches mir Gewissensqualen weckt, strafen wollte, (oder an die Strafende Macht des Gewissens und eines richtenden ewigen Gerechtigkeitsprinzipes) oder nur an einem unangenehmen Zufall, haben wir ein echtes, eigentliches Straferlebnis vor uns, oder nicht.

Stellung des Pädagogen zu den strafähnlichen Erlebnissen.

1) Jene Fälle, wo das Kind nur die Absicht der Schmerzzufügung erkennt, beleuchteten wir pädagogisch schon im Kapitel V .

2) Wir wollen dies nun auch für jene Fälle tun, wo es nur die Verurteilung des Erziehers merkt.

Das Kind wird unter der wirklichen Trauer des Erziehers über seinen Fehltritt, wenn es den Erzieher liebt, leiden, ebenso wie unter dem ernstgemeinten Tadel unter vier Augen.

Doch ein zur Schaustellen der Trauer, ein beabsichtigtes pädagogisches Vorkehren dieses Kummers, um dem Kind damit zu zeigen, wie schlecht es doch eigentlich ist, entspricht nicht der Würde eines Erziehers. Die wirkliche Trauer erschöpft sich in sich selbst. Es muss ihr widerstreben, sich in den Mittelpunkt zu stellen, mit der Geste: "Siehst du, an meiner Trauer bist du schuld". Das Kind ahnt in diesem provozierenden Gehaben ein Stück Erzieherselbstsucht, die "das Ihrige" sucht, vor allem sorgenfrei und ohne Ärger leben will. Darauf nimmt aber der natürliche Egoismus des Kindes keine Rücksicht. Schlimm, wenn der Erzieher sozusagen an das Mitleid des Kindes appelliert. Dies weckt geradezu die Bosheit sonst gut zu habender Kinder auf. Denn im Grunde wollen sie, ~~Kinder~~, dass ihr Erzieher ihnen überlegen ist. Wenn er aber ihr Mitleid erheischt, hat er sich ihnen im Grunde ergeben." Schaut, ich bitte euch,

seid ruhig, gleich kommt der Direktor oder die Frau Oberin. Tut es mir doch zuliebe - ". Solche Aussprüche bewirken meist das Gegenteil des gewünschten Verhaltens. Dort aber, wo der Erzieher die wirkliche Liebe seiner Zöglinge besitzt, kann er sicher sein, dass der aufrichtige Kummer über ein Vergehen des Kindes und der dadurch unwillkürlich geforderte Ernst im Umgange mit ihm ein wirklich schmerzvolles Erlebnis für es ist, und pädagogischer wirksamer sein kann, als eine von ihm gesetzte Strafe.

Unwillkürliche Affektausbrüche des Erziehers können sich einem Kind unauslöschlich einprägen und ein Wiederholen des kindlichen Vergehens verhindern. Dennoch sind solche Affektausbrüche vom pädagogischen Standpunkte aus entschieden zu verwerfen. Allein die Unbeherrschtheit des Erziehers ist ein Moment, das nachteilig auf das Kind wirkt, weil der Pädagoge in erster Linie verlangt, dass der Erzieher ein gutes Beispiel gibt. Alle anderen pädagogischen Massnahmen werden diesem Gesichtspunkt untergeordnet.

3) Hier wäre der Wert der "natürlichen Strafen" zu beleuchten, und die Art und Weise, wie der Pädagoge sie in sein Erziehungswerk einbeziehen soll. Es soll dies nur in grossen Zügen getan werden.

I. Der besondere Wert der natürlichen Strafen besteht darin, dass sie organisch aus der Handlung herauswachsen. Dies haben sie vor den Erzieherstrafen voraus, die ja nur bei Entdeckung der Handlung eintreten. Die natürlichen Strafen

sind von dem Vorhandensein eines Erziehers unabhängig und sind in ihrem prompten Anschluss zuverlässig, auch noch zu Zeiten, wo den Menschen längst kein Erzieher mehr zur Seite steht.

Aus dem organischen Herauswachsen erklärt sich ein weiterer Vorzug: Nämlich, dass man stets damit bestraft wird, womit man gefehlt hat, dass die natürlichen Folgen einer Handlung mit unabweisbarer Konsequenz das strafen, was der"wunde Punkt" an der Handlung war. Dies gilt für das Gebiet einfachster natürlicher Beziehungen wie für das höherer geistiger Beziehungen. Unvorsichtigkeit wird sicher damit am konsequentesten bestraft, dass man die schmerzlichen Folgen davon tragen muss, Unkameradschaftlichkeit damit, dass die Kameraden einem wiederum wenig Zuneigung entgegenbringen, einen ausmerzen.

Hat das Kind so häufig die natürlichen Folgen einer Handlung erlebt, so ist es"durch Schaden klug"geworden. Es wird auf diese Weise gewitzigt und zum Zurechtfinden in der Welt ertüchtigt. Man kann ohne Übertreibung sagen, dass es hierdurch zum Lebenskampf vorbereitet wird.

Dass diese Wahrheit Gemeingut ist,bezeugen eine Reihe von fliegenden Wörtern und Sprichwörtern, die den Gedanken, dass Witzigung notwendig ist, ausdrücken. Z.B. "Alles Reden nützt nichts. Ihr müsst erst durch eigene Erfahrung klug werden". "Ihr müsst euch erst die Hörner abstossen, es am eigenen Leib spüren". "Gebranntes Kind scheut Feuer", "wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist, deckt man den Brunnen zu". Für das Gebiet höherer geistiger Bezie-

hungen z.B. "wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht." "Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es zurück."

Diese natürlichen Strafen, die nur als Inkrafttreten des Kausalgesetzes aufgefasst werden, haben ~~aber~~ keine ethische Bedeutung, wohl aber praktische. Auch bergen sie manchmal Härten in sich, die uns grausam erscheinen und die darin liegen, dass die Naturgesetze blind walten, ohne auf die Masstäbe, mit denen wir eine Handlung messen, Rücksicht zu nehmen. So ist eine "natürliche Strafe", die darin besteht, dass ein Kind sich das Auge verletzt, weil es mit einer Schiesswaffe oder irgend einem anderen Instrument sich zu schaffen machte, ein grausames Geschick und steht für unser Ermessen in keinem Verhältnis zu der Unvorsichtigkeit der Tat.

II. Über die pädagogischen Konsequenzen, die aus der Beleuchtung der natürlichen Strafen zu ziehen sind, haben sich vor allem Rousseau und verschiedene Nachfolger ausführlich ausgelassen. Sie alle empfehlen dem Erzieher warm, als passiver Zuschauer diese natürlichen Strafen das Kind erleben zu lassen. Doch gibt es Grenzen, die der ausschliesslichen Begünstigung der natürlichen Strafen durch den Erzieher Schranken ziehen. Dass man nicht zusehen wird, wenn das Kind etwas Lebengefährliches unternimmt, liegt auf der Hand. Peinliche Überwachung oder sichere Verwahrung sind hier das einzig Richtige. Schwieriger ist die andere Grenze zu finden, nämlich die, das Kind nicht zu verzärteln, indem man es vor den "natürlichen Strafen" bewah-

ren will und damit zugleich auch vor solchen Handlungen, die ev. schlimme Folgen nach sich ziehen können. (Auf die Bäume klettern, Pfadfinder-Fahrten usw.) Die bewusste Einstellung des Erziehers, das Kind abhärten und nicht verzärteln zu wollen, ist natürlich etwas ganz anderes, als das bequeme "Laissez aller", als Gleichgültigkeit oder gar Leichtsinn.

Es ist einer jener tiefgreifenden Konflikte, in der sich jeder Erzieher, mehr oder weniger bewusst, befindet, nämlich den richtigen Ausgleich zwischen dem Erlebenlassen von Gefahren und dem Bewahren vor Gefahren zu finden. (Dieser Konflikt dehnt sich auch auf jene Gefahren aus, die in späteren Lebensstufen an den jungen Menschen herantreten und von ganz anderer Art sind, als diejenigen, die ihn von Seite der sich rächenden Natur, wenn man ihre gewöhnlichsten Gesetze nicht beobachtet, drohen.) Bei der Erziehung der Naturvölker, die vor allem darauf gerichtet ist, den Menschen zum Lebenskampf tüchtig zu machen, herrscht die entschiedene Tendenz vor, das Kind Gefahren (und auch ihre ev. schlimmen Folgen, also die "natürlichen Strafen") erleben zu lassen, damit sie sich ferner vor ihnen hüten, oder für ihre Bestehung stärken. Auch bei den einfachen Leuten des Volkes finden wir eine ähnliche Einstellung. Freilich ist diese Haltung teilweise durch äussere Umstände bedingt, weil das Kind sich mehr überlassen werden muss, als in den oberen Volksschichten, wo es meist sorgfältig vor allem, was ihm momentan Schaden antun könnte, behütet wird.

Auch bei den auf dem Gebiet höherer geistiger Beziehungen auftretenden natürlichen Strafen sind Grenzen zu beachten, inwieweit der Erzieher ihre Wirksamkeit unterstützen soll. So wäre z.B. die praktische Anwendung des Gedankens, der in dem Sprichwort liegt: "Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht" zu hart. Umgekehrt soll der Erzieher ruhig einmal dem Kind gegenüber, das sich gegen ihn vergangen hat, ernster, aber ohne Bitterkeit, begegnen,

und nicht aus Mitleid sofort tun, wie wenn nichts gewesen wäre. Allzugrosse Weichheit ist auch hier nicht am Platze.

Für die künstlichen Erzieherstrafen liegt in den "natürlichen Strafen" ein wichtiger Hinweis, nämlich auch sie naturgemäss zu gestalten; Einmal was die unnachsichtige Konsequenz anlangt. Nicht aus Bequemlichkeit das eine Mal das Kind durchwischen lassen, sondern jedesmal prompt dem Vergehen die Strafe folgen lassen. Dann aber auch, was die Art der Strafe angeht. Die Erzieherstrafen müssen wirklich die Wurzel des Übels treffen, im Sinne des Sprichwortes:"Womit man sündigt, wird man gestraft"; also nicht etwa auf eine Lüge hin die Strafe diktieren, dieses oder jenes Gedicht viermal abzuschreiben.

Von nun an wenden wir uns ausschliesslich jenem Straferlebnis zu, wo dem Täter die konkrete Erziehergestalt gegenübersteht und das Erlebnis als vollbewusste Einflussnahme von dieser konkreten Persönlichkeit erkannt wird. Mag sich der Erzieher vom physologischen Standpunkt auch für andere Straf- und strafähnliche Erlebnisse, die entscheidende Erziehungsmächte im Leben des Zöglings sein können, interessieren, so wird er es vor allem für jenes Straferlebnis tun, welches seine Weckung dem Erzieher verdankt.

Beschreibung des Straferlebnisses.

Haben wir in den letzten Kapiteln das Erkennen des Wertungsaktes des Erziehers und seiner beabsichtigten Schmerzzufügung als den bildenden Kern des Straferlebnisses hervorgehoben, so lässt sich dieser doch nur gedanklich isolieren. Er liegt eingebettet in dem augenblicklichen Bewusstseinszustand des Menschen, der je nach der Situation die verschiedensten psychischen Zustände aufweist. Der Kern des Straferlebnisses, der nie bei diesem Erlebnis fehlt, und die augenblicklichen psychischen Begleiterscheinungen machen die Struktur des jeweilig bestimmten Straferlebnisses aus. Weil aber die Zusammensetzung des psychischen Bewusstseins (die durchaus locker ist und sich von Sekunde zu Sekunde ändern kann), bei den einzelnen Psychen sehr variiert, je nach der Veranlagung, der Vergangenheit, der augenblicklichen Stimmung des Bestraften und in Hinsicht auf den pädagogischen Bezug zum Strafenden und zu der bestimmten ihm auferlegten Strafe, ist die Fülle von verschiedenen Straferlebnissen erklärlich. Jedes stellt sozusagen einen einmaligen Fall dar.

Hier gilt wirklich Dostojewskis Wort: Die Wirklichkeit ist so unendlich verschiedenartig im Vergleich mit allem, selbst den raffiniertesten Eigenschaften des abstrakten Denkens, und duldet keine verallgemeinernden und scharf abgrenzenden

Unterschiede. Die Wirklichkeit strebt zur Auflösung in Einzelfälle. "(In: Aus einem Totenhause.) Trotzdem aber bemüht er sich im selben Buche, die ganze Einwohnerschaft des sibirischen Gefängnisses in verschiedene Klassen (Typen) einzuteilen, ein Beweis, dass er über diese skeptische Ueberlegung hinausgekommen ist.) Für unsere Untersuchung über das Straferlebnis können wir Dostojewskis Ausführungen insoweit zustimmen, als das einzeln in der Wirklichkeit vorliegende Straferlebnis in seiner augenblicklichen, mannigfach bedingeten Struktur nicht restlos wissenschaftlich fassbar ist. Das analysierende Auflösen des Einzelerlebnisses wurde aber auch in dieser Arbeit nicht zur Aufgabe gesetzt in Uebereinstimmung mit Sprangers Gedanken.[x]

Nicht um die restlose Kenntnis der beteiligten psychischen Elemente ist es uns zu tun; sondern darum, aus der jeweilig verschiedenen Mischung dieser Elemente, die von den einzelnen Straferlebnissen verschwommene Bilder geben, das Wesen und den Kern herauszuheben und aus der Kenntnis desselben die Bedeu-

---

x Spranger "Lebensformen" 1925. "Es ist und bleibt etwas anderes, ob ich einen komplexen seelischen Vorgang in seine Elemente zerlege, oder ob ich ihn als ein Ganzes in weitere sinnvolle Zusammenhänge hineinstelle. Als Moses über das jüdische Volk ergrimmte, befand er sich zweifellos in einem Affektzustand. Man könnte diesen nun analysieren nach der Art der beteiligten Vorstellungen und Gefühle, nach dem Verlauf und Rhythmus dieser Gefühle, nach der darin enthaltenen Spannung und Lösung. Aber der Historiker nimmt dies alles als bekannt an und begnügt sich mit der Bezeichnung des komplexen Zustandes. Wer den Entschluss einer geschichtlichen Persönlichkeit psychologisch zu beleuchten hat, löst ihn nicht in Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen auf, sondern er fragt nur nach dem Motiv, das schließlich den Ausschlag gegeben hat, und ordnet es einem historischen Sinn- und Wertzusammenhang ein; das übrige versteht sich für ihn von selbst, wenn nicht etwa abnorme Störungen vorgelegen haben. Das geisteswissenschaftliche Denken geht also in der Regel nicht bis in die letzten unterscheidbaren Elemente zurück, sondern bleibt in einer höheren Begriffsschicht stehen und nimmt den inneren Vorgang gleich als ein sinnbestimmtes Ganzes, das einer geistigen Gesamtsituation angehört und von ihr aus seine Bedeutung empfängt. Man hat nie gehört, dass ein Dichter Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen gemischt habe, um aus ihnen die seelische Welt seiner Helden zu erzeugen. Sondern diese steht unmittelbar als ein sinnvolles Ganzes vor seiner Einbildungskraft."

tung des Straferlebnisses für den Gestraften zu erfassen. "Geistiges Verstehen heißt: die zeitlichen Erscheinungen des Geistes auf ihren zeitlosen, gesetzlichen Sinngehalt zurückzuführen." (Spranger: Lebensformen, S.27).

Wenn wir uns nun im Folgenden doch kurz auch die den Kern des Straferlebnisses begleitenden psychischen Phänomene vergegenwärtigen, so ist es deshalb, weil man ihre Rolle über den herausgehobenen Hauptmerkmalen leicht ganz übersieht. Die Strafe als absichtliche Schmerzzufügung und als Ausdruck der Verurteilung greift in den augenblicklichen psychischen Zustand des Kindes ein und ruft hier eine seelische Bewegung hervor. Sie wird von ihm empfunden und gedeutet. Es werden durch sie Vorstellungen erzeugt. Daran schließen sich unmittelbar und mittelbar Gefühle an. Sie ruft es zu urteilender und Interesse nehmender Stellungnahme auf.

Erinnerungsvorstellungen werden wach, z.B.an ehemalige ähnliche Situationen; und diese wieder erwecken durch Assoziationsverknüpfung andere, mannigfaltigste Vorstellungen. Auch Phantasievorstellungen tauchen auf. Der erlittene Schmerz wird gewaltsam vergrößert, für sich entschuldigende Momente aufgebauscht, das Entsetzen irgend eines verehrten Dritten, welcher von der Tat und der Strafe noch nichts weiß, ausgemalt.

Das eigene Verhalten, das man einschlagen will, wird ausgedacht, oft ein richtiger Plan zurechtgelegt, Lügengewebe gesponnen, um sich aus der peinlichen Situation zu ziehen usw.

Am stärksten sind jedenfalls Gefühlsmomente beteiligt. 1) Unlust, die sich unmittelbar an konkrete Empfindungs- und Wahrnehmungsvorstellungen knüpft, (z.B.an Schläge mit der Rute) oder 2) Unlust, die sich an die Vorstellung der Bedeutung

einer Wahrnehmung einstellt (z.B.das Sträflingskleid; das an den Rücken des David Copperfield angehängte Schild: „Achtung, der beißt," berichtet in der Jugendgeschichte Dickens). 3) Unlust, die durch das Bewusstsein des Verurteiltseins hervorgerufen wird. Tritt nun hierzu noch eine dem Erzieher Recht gebende eigene Stellungnahme, so findet durch Reue und Minderwertigkeitsgefühle, die schon vorhandene Unlust noch ihre natürliche Steigerung. Ist die Stellungnahme gegenüber dem Erzieher negativ, so wird durch den das Bewusstsein ausfüllenden Glauben eines ungerechten Verurteilt- und Gestraftseins die Unlust doppelt krass, und nicht selten entstehen große Komplikationen daraus. Die Empörung, ein stets von der heftigsten Unlust begleiteter Zustand, ist ja bei Kindern, die sich ungerecht bestraft fühlen, hinlänglich bekannt. Aufregung, Angst, seelischer und körperlicher Schmerz, Uebertragung des Affektzustandes des Erziehers auf das Kind sind alles Dinge, die die Entstehung von starken Unlustgefühlen begünstigen.

Der Mensch trägt aber von Natur aus die Tendenz in sich, Unlust von sich abzuwälzen. So gehen eine Reihe von Impulsen aus, sich aus den verschiedenen unlustbetonten Zuständen zu befreien oder sie für die Zukunft zu vermeiden. Also gibt das Straferlebnis durch die Unlusterweckung indirekt dem Willen einen Anstoß. Ob sich die Willensrichtung im Gestraften dann in der Wunschrichtung des Strafenden bewegt, in-dem sein Handeln oder zum mindesten der Vorsatz für sein zukünftiges Handeln den Wünschen des Erwachsenen entspricht oder sich einen anderen Ausweg sucht, hängt von der psychischen Konstellation des Zöglings und der Art der Strafe ab. Auf der psychologischen Tatsache, dass die Unlust "gehasst"(nach der Brentanoschen Terminologie) wird und dadurch der Wille zur Befreiung von Unlust aufgerufen wird, fußt der Erfolg der Strafe, ähnlich wie der Erfolg der Beloh-

nung darauf beruht, dass die Luststeigerung, welche sie bedeutet, den Willen zur Ausführung der vom Erzieher belohnten Handlung anregt. Es besteht so kein Zweifel, dass die Strafe das Handeln beeinflusst. Wenn ein Mensch die Macht hat, für ein Kind mit einer bestimmten Handlung Unlust in Form einer Bestrafung zu verknüpfen, so hemmt er diese Handlung nach einer unweigerlichen Tatsache, wie er sie fördert, wenn er mit ihrer Ausführung Lust verknüpft. Der Einfluss, den die Strafe auf das äußere Handeln ausübt, (der im Lauf der Jahrhunderte an tausend und abertausend Beispielen konstatiert ist,) ist unbestreitbar. Aber, wie wir bereits auf Seite 2,10 feststellten, kommt es dem Erzieher weniger darauf an, erfreuliche äußere Verhaltungsweisen zu erzielen, sondern eine innere Umgestaltung des Zöglings zu erreichen. Es taucht also hier wieder die Frage auf, hat die Strafe charakterbildende Kraft? Die Behandlung dieser Frage soll uns in den folgenden Kapiteln beschäftigen.

Hat die Strafe charakterbildende Kraft?

Um diese Frage zu lösen, müssen wir erst eine Vorfrage beantworten: nämlich die, ob und inwieweit die Strafe psychische Phänomene (Vorstellen, Urteilen, Gefühle, Wertungen) beeinflussen kann. Diese Frage darf nicht dahin verstanden werden, als läge in ihr eine Bezweiflung der Tatsache, dass eine Strafe, wie jeder Eindruck, der an das Kind herankommt, psychische Prozesse hervorruft und damit der ganze Bewusstseinszustand des Gestraften beeinflusst wird. Sondern sie muss dahin verstanden werden, ob es möglich ist, ein bestimmtes psychisches Phänomen in seinem Ablauf, dessen Hemmung oder Förderung gerade im Blickpunkt des Erzieherinteresses steht, in dieser vom Erzieher gewünschten Weise zu beeinflussen.

Ist dies in positivem Sinn festgestellt, ist es selbstverständlich, dass diese Beeinflussung ethisch nutzbar gemacht werden kann.

Beeinflusst die Strafe Vorstellungsabläufe?

Von den psychischen Phänomenen nehmen wir zuerst die Vorstellungen aufs Korn. Kann also die Strafe bewirken, dass eine bestimmte Vorstellung, deren Niederzwingung oder in Aktion-Bringung der Erzieher will, in ihrem Ablauf gehemmt oder gefördert wird?

Wir wollen uns dies an Beispielen klar zu machen suchen. Nehmen wir für den ersten Fall an: Das Kind neigt zu phantastischen Träumereien. Wird es wiederholt dafür bestraft, so schafft es Abhilfe, wenn sie erneut auftauchen. Die Strafe hat also den Vorstellungsablauf tatsächlich gehemmt. Wie hat sie dies angestellt? Wenn wir näher zusehen, so finden wir, dass diese Hemmung

nicht eine direkte Wirkung der Strafe ist, sondern dass die Strafe, bzw. die Reproduktion des Strafaktes, die mit der Vorstellung "Träumerei" assoziiert ist, dem Willen Motive gab, der Unlust aus dem Wege zu gehen. Diese Motive werden nicht nur durch das Moment der Unlustzufügung geschaffen, sondern oft viel tiefgreifender durch das Moment der Verurteilung. Und zwar ist die Gewichtigkeit der Wirkung der beiden Momente von dem Verhältnis abhängig, in dem sie in dem jeweiligen Strafakt zu einander stehen, von der Art ihrer gegenseitigen Durchdringung, von der Intensität, mit der sie in den einzelnen Strafakten vertreten sind; außerdem noch von der Konstellation des Zöglings.

Als Beispiel für den zweiten Fall diene folgendes: Der Lehrer will in der Schule ein zerstreutes Kind auf den Vortrag konzentrieren. Er will da einerseits wie im vorigen Beispiel Vorstellungsabläufe hemmen, andererseits aber doch bestimmte andere Vorstellungen in Aktion bringen. Sowie die Strafe erreicht, (und das tut sie so und so oft), dass das Kind daraufhin aufpasst, indem es dem Vortrag wirklich innerlich folgt, nicht nur nach außen hin so tut, hat sie die vom Erzieher gewünschten Vorstellungen in Aktion geleitet.

Hier hat wiederum die Strafe nicht direkt Förderung des Vorstellungsverlaufes bewirkt, sondern wieder auf dem Umweg des Willens. Die für den Fall, dass man sich den gewünschten Vorstellungen nicht zuwendet, in Aussicht stehende Strafe mit ihrer Unlustbetontheit war das Motiv für den Willen, sich auf sie zu konzentrieren. Sobald-

Sobald auf das Uebersehen eines wichtigen Zeichens Strafe steht, wird es im allgemeinen weniger übersehen, als wenn keinerlei Strafe dafür angedroht wird. (Z.B.Kindern, die draußen im Freien spielen, wird be-

fohlen, beim Aveläuten heimzukommen. Im Eifer des Spieles überhören sie es wiederholt. Hier wirkt die Strafe dahin bessernd, dass die Kinder nun wirklich mehr auf das Läuten achten. Aehnlich aufmerksamkeitsanregend wirkt die Aussetzung von Strafe und zugleich das Gefühl, dass viel davon abhängt, bei Lokomotivführern und Verkehrsreglern.) Dieses in Aktion-Bringen der gewünschten Wahrnehmungsvorstellungen ist aber wiederum keine direkte Wirkung der Strafe, sondern geschieht nur durch die bewusste, willentliche Hinlenkung der Aufmerksamkeit[x] auf die zu erwartende Wahrnehmung.

Freilich kann der Wille nicht unbeschränkt den Vorstellungsablauf regeln, weil seiner Wirksamkeit Grenzen gezogen sind. So kann man z.B.ein phantasiearmes Kind nicht durch Strafen zu großer Phantasieentfaltung etwa in freien Zeichenaufgaben und Aufsätzen bringen. Ein Gedicht, das schlecht auswendig gelernt wurde und nicht reproduziert werden kann, wird durch Strafen im Augenblick nicht reproduzierbarer, weil jegliche Willensanstrengung hier vergeblich ist. Wohl aber kann das Kind auf die Strafe hin seinen Willen stärker auf

---

[x] Zur Bestätigung, dass in der bewussten Aufmerksamkeitshinwend ung ein Willensakt vorliegt, möge die Analyse Störrings dienen: "Der Willensakt, welcher in einem Aufmerksamkeitsprozess vorliegt, lässt sich auch bezeichnen als Absicht zur geistigen Betätigung an einem Gegenstand. Von dieser Absicht aber können wir analysierend sagen, dass sie den Gedanken der Realisierung der geistigen Betätigung an dem Gegenstand zusammen mit dem (aktiven) Gefühl, das man am besten Willensgefühl nennt, enthält, welches auf die Realisierung der gedachten Betätigung hinlenkt drängt. (Psychologie des menschlichen Gefühlslebens. S.134). "Von der Aufmerksamkeit als Absicht zur Realisierung geistiger Betätigung an einem Gegenstand unterscheiden wir die geistige Betätigung an einem Gegenstand selbst, welche wir geistige Arbeitsleistung nennen wollen. Sie steht in beständiger Abhängigkeit von dieser Absicht. Wenn diese Absicht in den Hintergrund des Bewusstseins tritt, so sprechen wir von Einstellung."(Ebda S.135).

die Behaltung des Stoffes konzentrieren, öftere Wiederholungen vornehmen, die es ohne die in Aussicht stehende Strafe unterlassen hätte, und so zu relativ besseren Leistungen kommen. Hier, wo also der Wille wieder etwas ausrichtet, ist seine Anstachelung durch die Strafe nicht zwecklos.

Dass die Beeinflussung des Vorstellungsverlaufes durch die Strafe im Grunde nur eine Willensbeeinflussung ist, leuchtet gerade an solchen Fällen ein, wo die gewünschte Hemmung oder Förderung des Vorstellungsablaufes nicht eintritt, also die Strafe ohne die gewünschte Wirkung bleibt. Wenn man diese Fälle nachprüft, erkennt man nämlich, dass bei ihnen immer irgendwie die Wirksamkeit des Willens ausgeschaltet ist.

Das sieht man ganz deutlich an dem Beispiel des phantasiearmen Kindes, das trotz Bestrafung nicht zu größeren Phantasieleistungen gebracht wird. Ebenso an dem Beispiel des im Augenblick nicht ansprechbaren Gedächnisses, welches, selbst durch härteste Strafen wie z.B.durch Prügel, nicht plötzlich ansprechbar wird. Und zwar deshalb, weil trotz Einsatz des Willens die Förderung des Vorstellungsablaufes nicht möglich ist. Ebenso vermag die Strafe auch keine Ablenkung des Vorstellungsablaufes zu bewirken, wenn, wie das bei Zwangsvorstellungen der Fall ist, der Wille bei der Abstellung keine Macht hat. Der Grund für diese Machtlosigkeit des Willens liegt hier in psychischen "Mankos". (Ob diese physiologisch begründet sind, ist eine Frage, die wir hier nicht zu entscheiden brauchen.) Es kann der Grund der Machtlosigkeit des Willens auch in einem physiologischen Fehler liegen. Ein Kurzsichtiger wird trotz größter Willensanspannung das wichtige Zeichen übersehen.

So können Leistungen an Gedächtnis, Beobachtungsgabe und Vorstellungskraft nur so weit durch Willens-

einflüsse unter Mitwirkung der Strafe großgezogen werden, als die Dispositionen hierfür Spielraum lassen. Hiermit haben wir festgestellt: 1) dass die Strafe den Vorstellungsverlauf nicht direkt beeinflusst, sondern den Willen zur Hinwendung oder Abwehr bestimmter Vorstellungen veranlasst und dadurch zwar indirekt auch den Vorstellungsablauf beeinflusst.
2) dass der Einwirkung des Willens auf den Vorstellungsablauf in der psychischen und physischen Konstitution des Zöglings Grenzen gezogen sind.

Hieraus muss man die pädägogische Konsequenz ziehen, nie wegen mangelnder oder mangelhafter Leistungen zu bestrafen, die ihren Grund in wirklichem Nichtkönnen und nicht in bloßem Nichtwollen haben. Es ist oft schwer, zwischen einem wirklichen Manko an Fähigkeiten und zwischen Faulheit zu unterscheiden. Die pädagogische Praxis und Literatur weiss genug Fälle, wo Kindern das Leben dadurch verbittert wurde, dass ihre Fähigkeiten nicht mit den Anforderungen des Erziehers übereinstimmten und dass dann der Erzieher durch strengste Behandlung und durch Bestrafungen die von ihm gewünschte Leistung erzwingen wollte.

Beeinflusst die Strafe Urteilsprozesse?

Wiederum lautet die Frage nicht, ob die Strafe Urteile hervorruft? Denn das ist zweifellos der Fall. Schon durch die Assoziationsstiftung, die durch die bloße Unlustzufügung ohne Wertbegründung geschieht, kann das Urteil zustande kommen: "Wenn diese Tat, so Schmerz." Ein weiterer Schritt ist die Konstatierung: "Weil diese Tat, deshalb Schmerz." Und endlich kommen wir zu jenem ethischen Urteil, in dem schon eine Menge Denkbeziehungen stecken: "Dies ist die Strafe für meine Tat."

Die Strafe kann auch zu Schlüssen den Anlass geben, z.B. "Weil mir dieser Schmerz in Bezug auf diese Tat zugefügt wird, will sie der Erzieher nicht". Oder:"Weil ich hierfür gestraft werde, muss die Tat in den Augen des Erziehers schlecht sein."

Diese Denk- und Urteilsprozesse werden Motive für den Willen, eine bestimmte Tat nicht zu wiederholen. Damit haben wir charakterbildende Momente gewonnen.

Unsere Problemstellung ist aber nun, ob die Strafe es vermag, Urteilsprozesse in ihrem Verlauf zu hemmen oder zu fördern. Und zwar müssen wir die Untersuchung in formaler und materialer Hinsicht anstellen. Beginnen wir mit der Beleuchtung der formalen Seite des Urteilsprozesses.

Denk- und Urteilsprozesse, die unrichtig vollzogen werden, vermag eine Strafe nicht derart zu wandeln, dass sie daraufhin richtig vollzogen würden. Einem Schüler wird ein mathematischer Beweis vorgeführt. Er weiß, er soll ihn kurz darauf wiedergeben, sonst wird er gestraft. Dies vermag ihn dazu anzuregen, dass er seine Aufmerksamkeit, (also den Willensakt, der in der Absicht der geistigen Betätigung an dem Gegenstand besteht,) dadurch mehr anspannt. Nicht aber vermag die Aussicht der zu erwartenden Strafe, im Falle der Nichtlösung die Denktätigkeit selbst zu beeinflussen, etwa dass dem Schüler der Beweis deshalb mehr einginge. Eine direkte Förderung durch die Strafe ist also nicht möglich. Dasselbe gilt für eine <u>falsche</u> Lösung, wo es also auf die Hintanhaltung einer falschen Denkbeziehung ankommt. Eine Strafe hilft nicht, den Fehler zu finden. Wohl aber kann sie bewirken, dass man sich alle Mühe dafür gibt. Die Strafe beeinflusst also auch hier, - wie wir es schon bei den Vorstellungen feststellten, - nur die Willenselemente, die bei der Förderung und Hemmung der Urteilsprozesse mitwirken. So

ist die Beeinflussung der Urteilsprozesse wiederum nur eine indirekte. Und diese ist, wie schon bei den Vorstellungen erwähnt wurde, nicht uneingeschränkt. Sie verliert da ihre Möglichkeit, wo selbst stärkste Willensanstrengung nichts ausrichten kann. So kann eben der Wille keine intellektuellen Prozesse vollziehen und durch sein in Aktion Treten nicht mangelnden Intellekt ersetzen.

Bisher richteten wir unser Augenmerk auf den Einfluss der Strafe, den sie auf die formale Seite des Urteilsprozesses ausübt, auf jene Seite, deren Richtigkeit von der Logik bestimmt wird. Wie steht es mit der materialen Seite des Urteils?

Wenn ein Zögling wgen eines materialen falschen Urteils, (dem z.B.zu wenig Sachkenntnisse zu Grunde liegen,) bestraft wird, wird das Urteil bloß dadurch, wenn nicht eine hinreichende inhaltliche Begründung erfolgt, gewiss nicht im Sinne des Erziehers umgestimmt. Erst wenn ihm die nötigen materialen Voraussetzungen, die für eine inhaltliche Aenderung des Urteils nötig sind, übermittelt werden, wird sich das Urteil innerlich wandeln. Diese Wandlung wurde damit aber durch die Belehrung, nicht durch die Strafe bewirkt. Die Strafe vermag nur die Aeußerung umzustimmen, ohne dass die Gedankengänge mitgemacht werden. Sobald Angstmomente vor der in der gleichen Situation seinerzeit erfolgten strafenden Reaktion des Erziehers in den Vordergrund des Bewusstseins treten, liegt dies sehr nahe. Allenfalls mag der Zögling auch unter der Wucht der Strafe unterliegen und sich der implicite in ihr liegenden Verurteilung suggestiv unterwerfen.

Beide male bedeutet dies aber nicht eine denkende Umstimmung der Urteilsmaterie, sondern eine gedankenlose Unterwerfung des Willens unter fremden Einfluss, die einen Mangel an selbständigem Denken und an selbständiger Betätigung eigener Willenskräfte ist.

Also vermag die Strafe Denk- und Urteilsprozesse auch nicht in materialer Hinsicht zu beeinflussen. Dies steht nicht in Widerspruch zu der bekannten Tatsache, dass Urteile durch Gefühlszustände zuweilen gefälscht werden. Störring fragt nach dem Grund dieser Beeinflussung: "Es kommt uns nun darauf an, festzustellen, wie Gefühlszustände es anfangen, Urteilsprozesse zu beeinflussen". (Psychologie des menschl.Gefühlslebens" S.155) und geht dieser Frage an dem Beispiel der misstrauischen Verstimmung nach. Er kommt über verschiedene Feststellungen[x] zu dem Resultate: "So wird also die Materie des Urteils durch die misstrauische Verstimmung wesentlich modifiziert. Auf Grund dieser Modifikation der Urteilsmaterie müssen falsche Urteile zustandekommen, welche dem krankhaften Gefühlszustande selbst wieder Nahrung geben."

Wir sahen, dass bei der Strafe die Materie des Urteils nicht modifiziert wird. Der grundlegende Unterschied liegt darin, dass bei der misstrauischen Verstimmung nur solche Vorstellungen und Wahrnehmungen modifiziert werden, die mit dieser Verstimmung in organischer Verbindung stehen.

So werde ich z.B.trotz misstrauischer Verstimmung nicht Rot für Weiß ansehen, wohl aber den an und für sich freundlichen Gruß eines Bekannten, den ich auch bisher für gut und freundlich hielt, als unfreundlich auslegen. Man modelt das um, was der inneren Seelenlage entgegenkommt, was dem Misstrauen, (dem betreffenden Menschen selbst unbewusst) neuen Stoff zuführt.

---

x "Die Modifikation der Vorstellungsprozesse findet zunächst in der Weise statt, dass durch die misstrauische Verstimmung die Reproduktion der Vorstellung eine einseitige wird. (Seite 159). Sodann bedingt die misstrauische Verstimmung auch eine einseitige Fixierung von Vorstellungen im Bewusstsein. - Sodann wird durch die Verstimmung die Wahrnehmung einseitig gestaltet und verfälscht."

So ist es klar, dass durch die Unlustzufügung der Strafe ~~auf~~ ein Urteil ~~hin~~ wie z.B. "Der Walfisch ist ein Fisch" in keiner Weise verändert wird, weil hier die Urteilsmaterie in keiner inneren Beziehung zu der durch die Strafe hervorgerufenen Unlust steht, und so kein Grund zur Verfälschung vorliegt.

Ich möchte noch an einem Beispiel den ganzen Sachverhalt klar machen: ein Kind kennt aus dem täglichen Leben den Ausdruck: "Der Wasserfall zerstäubt in Atome." Weil es in der Schule an dieser Ueberzeugung festhält, obschon der Lehrer behauptet, dass es sich da nicht um Atome, sondern um Moleküle handelt, bekommt es vom Lehrer Strafe. Dadurch lässt es nicht von seinem alten Glauben an die "Atome", wohl aber ist es möglich, dass auf Grund der Strafe sein früheres Urteil über den Lehrer: "ich habe einen guten Lehrer" sich durch die Verstimmung und Verbitterung, die durch die Strafe hervorgerufen wird, in das gegenteilige Urteil wandelt.

Ziehen wir wieder aus diesen psychologischen Erwägungen die pädagogischen Konsequenzen. Wegen eines sachlich falschen Urteils darf man einen Zögling nie strafen. Hier ist nur ruhige, sachliche Belehrung am Platz. In Bezug auf die formale Seite ist es auch hier wichtig, Unfähigkeit nicht als Mangel an gutem Willen aufzufassen. Erfolgt trotz redlichen ~~Sich-Mühe-Gabens~~ eine Bestrafung, so wird Verbitterung erweckt. Außerdem kann durch ein solches Vorgehen dem Zögling Heuchelei nahe gelegt werden. Eine wegen wiederholten Nichtverstehens unwillig ~~erfolgte~~ erfahrene, auch nur kleine Strafe, kann bewirken, dass man sein Nichtverstehen nicht mehr zugibt, das gefällte Urteil, den Beweis des Lehrers rein mechanisch nachsagt, ohne die Denkbeziehung selbst gedacht zu haben. Aus solcher Ueberlegung er-

wächst wiederum die Pflicht, sich über das geistige Leistungsvermögen seines Schülers einen richtigen Maßstab zu bilden. Wo der Lehrer ohne Rücksicht auf dieses nur seinen Erfolg will, ist der Einfluss der Strafvollziehung wieder -androhung ein gänzlich schlechter. Denn das Kind weiß von vorneherein, dass es nicht kann, was von ihm verlangt wird. Es überlässt sich einem Zustand der Hoffnungslosigkeit ohne alle Willensanspannung; gerade der gegenteiligen Haltung von jener, die man bezweckte. Dazu tritt die Angst vor der unausbleiblichen Strafe. Die Angst aber verhindert jedes ruhige Nachdenken und Sichsammeln. "Es liegt auf der Hand, dass bei einer solchen abnormen Stärke und abnorm langen Dauer der gewisse Vorstellungen im Bewusstsein fixierenden Gefühlszustände der Ablauf der sich an die Fixierung einer Vorstellung zweckmäßiger Weise anschließenden Prozesse der Reproduktionen und der beziehenden Tätigkeit in ungünstiger Weise beeinflusst wird. Die starken Gefühlszustände wirken also hemmend auf den Ablauf der intellektuellen Prozesse." (G.Störring: Psychol.d. menschl.Gefühlslebens. 1922, S.). Angst vor Strafe und dgl.sind solche heftigen ~~Gefühl~~ Gefühlszustände: sie fixieren die Vorstellung von der Strafe, und diese erfüllt das ganze Bewusstsein mit einem quälenden Angstzustand. Wie soll da noch Platz für andere Denk- und Urteilsprozesse sein! Ein solch geängstigtes Kind schildert die Ebner-Eschenbach im "Vorzugsschüler": "Dem Kinde wollte das richtige Verständnis nicht aufgehen, trotz aller Anstrengung und Mühe. Dazu die Furcht: Jetzt reißt dem Vater die Geduld, jetzt kommt der Schlag. Zuletzt dachte er nur noch an den und wünschte, die Züchtigung wäre vollzogen, damit er sich nicht mehr vor ihr ängstigen brauchte." Die Angst vor dem Damoklesschwert wirkt lähmend, weil man ihm doch nicht entrinnt.[x]

[x] Hier wird durch den Angstzustand offenbar die im Moment =/.

Beeinflusst die Strafe Gefühlsabläufe?

Wir fragen nicht darnach, ob die Strafe Gefühle hervorruft. Dies ist bekannt. Diese Gefühle wurden in dem Kapitel: "Beschreibung des Straferlebnisses" dargelegt. Wir fragen uns jetzt: Ist die Niederzwingung oder Weckung eines Gefühls, die der Erzieher will, durch Strafe erreichbar? Denken wir an jene große Gruppe von Gefühlen, die aus dem verletzten Selbstgefühl, aus der Zurücksetzung hinter andern entspringen. Z.B.: Ein vierjähriger Knabe, um den sich die Eltern viel kümmerten, wurde, als ein kleines Schwesterchen ankam, weniger beachtet und ihm nicht mehr so viel Zeit und Fürsorge wie früher gewidmet. Da bekam das ältere Kind einen förmlichen Hass auf den kleinen Räuber seiner Alleingeltung: "Die soll weg, die soll weg!" Eine Mutter kann über die Äußerung solcher hässlichen Gefühle wie Eifersucht, Hass, Missgunst des Kindes erschrecken, entrüstet sein und das Kind dafür empfindlich strafen. Steuert sie damit diesen Gefühlen? Der Einfluss wird sich in erster Linie dahin geltend machen, dass das Kind sich hüten wird, die Gefühle zu äußern. Den Gefühlen selbst ist damit noch nicht abgeholfen. Nur dann ist auf den Ablauf der Gefühle selbst eingewirkt, wenn das in der Strafe enthaltene Moment der Verurteilung es vermochte, den Willen nicht nur zur Unterdrückung der Äußerung des Gefühls aufzurufen, sondern zu r Niederzwingung des Gefühles selbst. "Ich will nicht mehr neidisch sein."

Ebenso liegt es bei jenen Kindern, Gefühlen, die aus der Sucht, sich über andere zu erheben, stammen.

---

x ... vorhandene psychophysische Energie derart in Anspruch genommen, dass daneben nur noch der Gedanke davonzulaufen im Bewusstsein auftreten kann: für andere psychische Prozesse bleibt hier keine psychophysische Energie mehr disponibel." (Störring: Psych.d.Menschl. Gefühlsl. S.129).

Eitelkeit, Eingebildetheit, Ueberheblichkeit. Auch hier vermögen Strafen nur dann etwas auszurichten, wenn die in ihnen schwingende Verurteilung die Persönlichkeit des Kindes zur Bekämpfung dieser Gefühle aufzurufen vermag. Bleibt dieser Aufruf erfolglos, so vermögen auch hier Strafen nur die Aeußerungen allein zu unterdrücken. Und das ist pädagogisch wertlos, weil einerseits dadurch wieder Heuchelei großgezogen wird, andererseits der Seelenzustand des Kindes dadurch meist verschlimmert wird, dass die Zurückhaltung der Aeußerung bei innerer Beibehaltung des Gefühls dieses nur noch verstärkt. Das Moment der Unlustzufügung allein vermag also kein Aufgeben der Gefühle zu erreichen.

Es leuchtet ein, dass bei der Weckung eines Gefühles die Sachlage so ähnlich ist. Einem wenig kameradschaftlichen Kind kann ich durch Strafe nicht das Gefühl der Zuneigung zu einem bestimmten Kameraden einimpfen. Wiederum kann ich nur eine Aeußerung erreichen, der das Innere nicht entsprechen würde. In diesem Falle ist es schwieriger als in dem vorigen, auch durch die bloße Verurteilung mehr zu erreichen als eine bloß äußere Umstellung. Denn es ist einfacher, auf Grund der durch die Verurteilung dem Kinde an die Hand gegebenen Motive bestehende Gefühle in sich zu bekämpfen als nicht bestehende zu wecken. Es müssen meist positive Mittel angewandt werden, um diesen inneren Erfolg zu haben.

Wir sehen aus den vorangegangenen Erörterungen, dass das Bestimmende der möglich heilsamen Einwirkung der Strafe auf die Gefühle in dem Moment der Verurteilung liegt. Durch dieses kann dem Willen ein Anstoß gegeben werden, die Gefühle in der vom Erzieher gewünschten Weise zu beeinflussen. Vorbedingung dafür ist, dass man diese Verurteilung des Erziehers anerkennt; entweder dadurch, dass eine bereists vorgeschrittene Einsicht dem Erzieher sachlich Recht gibt oder der geliebte und

geschätzte Erzieher selbst das Motiv für die künftige Gefühlsumstellung ist. So hätten wir also auch hier wieder eine indirekte Beeinflussung durch den Willen.

Es kann natürlich unter Umständen auch vorkommen, dass die bloße Scham, die durch die Verurteilung des Erziehers im Zögling ausgelöst wird, das betreffende Gefühl zum Schwinden bringt. Besonders bei augenblicklichen Gefühlswallungen tritt dieser Fall ein, dass das Kind durch den verurteilenden Hinweis des Erziehers zur Besinnung gebracht wird und so die Abreaktion nicht durch bewusste Willensanstrengung erreicht wird, sondern etwa so, wie wenn jemand einen rollenden Stein aufhält. Die Bezwingung eines immer wieder auftauchenden Gefühles (Neidgefühl, weil das Kind neidisch veranlagt ist,) wird die Scham allein freilich nicht bewerkstelligen, sondern nur unter Mitwirkung des Willens. Stehen doch der Tendenz zur Aufhebung von Scham, die einem das bestimmte Gefühl verursacht, fast immer andere Tendenzen gegenüber, die dieses Gefühl von neuem wachrufen. Und hier muss der Wille einsetzen, zwischen den Motiven wählen, dem einen oder andern zum Sieg verhelfen.

Pädagogische Konsequenzen.

Aus der Wichtigkeit des Moments der Verurteilung gerade für die Gefühlsbeeinflussung darf man nun nicht voreilig schließen, dass der Pädagoge deshalb nie wegen häßlicher Gefühle wirklich strafen, sondern nur verurteilen dürfe. Z.B.liegt es einem im Gefühl, ein Kind wegen wirklicher Grausamkeit nicht nur sachlich zu verurteilen, sondern auch zu strafen. Wenn uns hier nicht der Einwurf, wir huldigten damit dem Vergeltungsprinzip, treffen soll, müssen wir dieses strafende Vorgehen anders rechtfertigen können. Die Rechtfertigung liegt darin, dass wir mit der Strafe die Verurteilung eindringlicher gestalten wollen. Während bei einem ge-

dankenlos tierquälenden Kind die ruhige Verurteilung und Belehrung genügen mag, um die Tat nicht wieder zu tun, reicht dies bei einem bewusst grausamen Kind nicht aus. Hier muss ihm die Verurteilung nicht nur durch den Verstand "verständlich", sondern auch durch das Gefühl "fühlbar" gemacht werden. Es ist die Unlustzufügung also hier eine Unterstützung des Momentes der Verurteilung. Fiele letzteres aus, indem es nicht in der Handlung des Erziehers genügend zum Ausdruck käme, oder der Zögling die Strafe nur als Moment der Unlustzufügung auffassen würde, so wäre es des pädagogischen Sinnes entkleidet und könnte höchstens den Willen dazu auffordern, die Aeußerung der Grausamkeit zu unterdrücken, um die Unlust zu vermeiden.

Der Erzieher muss sich also vor allem klar machen, dass das Schwergewicht seiner Strafe immer auf der Verurteilung liegen muss. Der Tadel, der ja so mannigfach abgestuft werden kann, wird hier das geeignetste Ausdrucks- und Erziehungsmittel sein. Wieviel Unlustnuancen man ihm geben kann, weiß der Erzieher genugsam, und er wird sich in dieser Beziehung nach der Art des zu bekämpfenden Gefühls und der seelischen Art des Zöglings richten. Auch hier ist in der Anwendung dem pädagogischen Takt weiter Spielraum gelassen.

II. Bisher behandelten wir die Frage, ob eine Gefühlsniederzwingung oder -weckung durch Strafe erreichbar ist. Dieser Frage verwandt ist jene andere, ob die Strafe vermag, die Gefühlsbetontheit von Vorstellungen zu ändern, also die Lust, die sich einem mit einer bestimmten Vorstellung verbindet, in Unlust zu wandeln und umgekehrt.

Es handelt sich auch da- um die Frage nach der Beeinflussung von Gefühlsabläufen. Der Unterschied gegenüber der ersten Frage liegt darin, dass es hier

dem Erzieher gar nicht auf die Weckung oder Niederzwingung selbständiger Gefühle oder Gefühlskomplexe ankommt, sondern auf die Beeinflussung der Gefühlsnote bestimmter Vorstellungen. (D.h. jener Lust- oder Unlustgefühle, die sich für den Zögling mit einer bestimmten Vorstellung verbinden). Im ersten Fall ist die Bekämpfung der Gefühle (Neid, Eifersucht) Selbstzweck; im zweiten Fall ist sie nur Mittel zum Zweck, nämlich für die Beeinflussung des Willens, der in starker Weise von der Gefühlsbetontheit der Vorstellungen motiviert wird.

Dringen wir in diese Frage an Hand eines Beispieles tiefer ein. Ein Knabe hat verschiedentlich Aepfel vom Nachbarn gestohlen. Diese Handlung war für ihn stets mit Lust verknüpft. Nun wird er ein paarmal dabei ertappt und bekommt vom Nachbarn eine ordentliche Tracht Prügel. Kommt er nun wieder in Versuchung, sich einen lockenden Apfel vom Baum des Nachbarn herunterzuholen, taucht bei ihm die Vorstellung der Strafe mit ihrer Unlustbetontheit auf, die seiner Handlung wiederholt auf dem Fuße folgte, und er lässt das Apfelstehlen aus diesem Grunde bleiben. Aber die Prügel verhindern nur dann die Tat, wenn ihre Unlust die Lust des Apfelstehlens aufwiegt; es sei denn, dass das Moment der sittlichen Verurteilung des Stehlens im Zögling "eingeschlagen" hat. "Nun will ich es selbst nicht mehr tun, weil es schlecht ist." Damit hat sich aber die Gefühlsbetontheit der Vorstellung des Aepfelstehlens noch in keiner Weise gewandelt. Warum er nun die Handlung meidet, hat also nicht zum Grund, dass etwa die Vorstellung der Handlung selbst unlustbetont geworden wäre, sondern entweder dies: dass der lustvolle Gefühlston, der dem Aepfelstehlen anhaftet, durch den unlustvollen Gefühlston der Prügel übertrumpft wird oder dass der lustvolle Gefühlston des Aepfelstehlens, der zur

zu Ausführung der Tat drängt, durch das sittliche Motiv: "Es ist schlecht" in seiner Auswirkung entkräftet wird.

Es gibt aber andere Fälle, in denen eine wiederholte Verbindung von Strafe und einer bestimmten Handlung bewirkt, dass die Vorstellung dieser Handlung selbst unlustvoll wird, also dem Kind "verleidet" worden ist. Es hat von der Vorstellung der Bestrafung eine "Gefühlsübertragung" auf jene Vorstellung, mit der die Strafe assoziiert war, stattgefunden. Diese "Gefühlsübertragung" kann so vollständig eingetreten sein, dass der ursprüngliche Träger der Unlust, (nämlich die Strafe,) gar nicht mehr im klaren Bewusstsein hervortritt.[x] Z.B.: Ein kleines Kind soll nicht in der Nähe des Brunnens spielen und wird, weil es dem Gebot zuwiderhandelt, wiederholt bestraft. Da kann leicht der Fall eintreten, dass zugleich mit dem Gedanken: "Zum-Brunnen-Gehen" Unlust aufsteigt, ohne dass im Augenblick der Gedanke an die wiederholt erfolgte Strafe im Gedächtnis ist.(Die Gefühlsübertragung kann hier so weit gehen, dass auch die Vorstellung des Brunnens selbst unlustbetont wird. - Im Gebiet der natürlichen Strafe ist diese Art vonGefühlsübertragung häufig. "Das böse Bullerfeuer" - weil man sich an ihm brannte usw.) Dies letztere muss aber nicht der Fall sein.

Der oben geschilderte Falll des Apfelstehlens kann sich nämlich auch so gestalten, dass dem Knaben durch

---

x "Wird ein Zögling beim Vollzug ungehöriger Handlungen wiederholt bestraft, so schließt sich bei ihm an die Vorstellung dieser Handlungsweise ein Unlustgefühl an, ohne dass eine Vorstellung des Aktes der Bestrafung im Bewusstsein klar hervortritt, woran ursprünglich das Unlustgefühl unmittelbar gebunden war. Die von der Bestrafung abhängige reproduzierte Unlust ist im klaren Bewusstsein unmittelbar an die Vorstellung des betreffenden Handelsns gebunden. Es hat, so sagen wir, auf die Vorstellung des Handelns eine "Uebertragung der Gefühle" von der Vorstellung der Bestrafung der Handlung aus stattgefunden." (Störring, Psych.d.menschl.Gefühlslebens, S.92. Siehe auch S·150.) Hierzu muss nur ergänzt werden, dass 1) diese Gefühlsübertragung keineswegs immer stattfindet und 2) dass der die Vorstellung des Aktes der Bestrafung keineswegs immer, wenn Gefühlsübertragung da ist, ausfallen muss.

die häufig empfangenen Prügel das Aepfelstehlen an und für sich verleidet worden ist, ohne dass die Vorstellung dieser Strafe aus seinem Gedächtnis entschwunden ist.

Derselbe hier geschilderte Zustand der Gefühlsübertragung kann natürlich auch durch das Moment der Verurteilung bewirkt werden. Vorstellungen von Handlungen, an die sich mehrmals das Gefühl der Verurteilungswürdigkeit heftete, können dadurch unlustbetont werden, ohne dass das klare Bewusstsein von dem Grund dieser Unlustbetontheit vorhanden sein muss. So kann sich das Kind vor einer Unredlichkeit einfach scheuen, ohne sich im Augenblick darüber Rechenschaft zu geben.

Vermag die Strafe eine unlustvolle Gefühlsbetontheit der Vorstellung einer Handlung zu wandeln? Ein Kind denkt mit Unlust an seine Schularbeit. Es weiß aber, wenn es nicht darangeht, erwartet es Strafe. Dies vermag es dazu zu bewegen, sich an die Schularbeiten zu setzen. Wird damit der Gedanke an diese Hausaufgaben lustbetont? Gewiss nicht. Das Motiv der einen vorgestellten Unlust (Hausaufgaben) muss durch das Motiv der andern (der Strafe) übertroffen werden, damit die geringere Unlust der stärkeren vorzieht. Oder das Kind empfindet die in der Strafe liegende Verurteilung des "Nicht-arbeiten-wollens" besonders schmerzlich. Daraus erwächst für es das Bedürfnis, die Berechtigung dieser Verurteilung aufzuheben. Dies kann ihm zum Motiv werden, seinen Willen zu diesem Entschluss zusammenzuraffen: "Ich will arbeiten." Damit ist die Vorstellung des Arbeitens selbst aber keineswegs lustbetont geworden. Die Lust, die ihm die Durchsetzung seines Willens bringt, kann für die Zukunft wiederum neues Motiv für die Arbeitsdurchführung sein. Ja, nun kann es sich so entwickeln, dass die Arbeit selbst einem Freude bereitet, "dass man ihr Freude abgewinnt" und die Erinnerung daran bei späterer Arbeitsscheu ein neues Motiv wird, die

Arbeit anzupacken. Allmählich kann es so weit kommen, dass der Gedanke an die Arbeit lustbetont wird. Man kann hier aber nicht sagen, dass dies eine Wirkung der Strafe sei. Die Strafe gab höchstens insofern den Anstoß zum Erleben dieser Lustgefühle, als sie den Zwang ausübte, sich mit der Arbeit überhaupt zu befassen. Diese Tatsache ist in der Redensart: "Man muss zum Guten gezwungen werden" pädagogisch verwertet. Th.Lipps weist in den"Ethischen Grundfragen" bei Besprechung von Lohn und Strafe auf diese Funktion der Strafe, dass sie nämlich oft durch Zwang ermöglicht, dass ein Mensch bestimmte Werte an einer Handlung erlebt, zu der er ohne Zwang nicht zu bewegen gewesen wäre, hin. Besonders bei von Natur aus nicht sehr willensstarken, etwas trägen Menschen ist dieser Zwang angebracht. Ist bei ihnen dann einmal die Freude an der Handlung erweckt, sind damit oft hinreichende Motive für ihre Ausführung geschaffen.

Zusammenfassend lässt sich betreffs Einflusses der Strafe auf die Gefühlsbetontheit von Vorstellungen sagen:

Die Gefühlsbetontheit von Vorstellungen wird durch die Strafe keineswegs immer beeinflusst. Wenn das der Fall wäre, so wäre das Erziehungswerk leicht. Denn dann brauchte der Erzieher nur eine nicht erwünschte Handlung des Zöglings zu bestrafen, und schon würde die Vorstellung von ihr unlustbetont (oder lustbetont,) wie es der Erzieher wollte und davon würde der Wille zur Ausführung der Handlung bestimmt. Eines Willenskampfes und einer Willensanstrengung brauchte es von Seiten des Zöglings dann nicht.

Die Dinge liegen aber für Erzieher und Zögling nicht so einfach. Der Zögling sieht sich vor die Aufgabe gestellt, zwischen mehreren Motiven zu entscheiden. Und Aufgabe des Erziehers ist es, den Zögling dazu

stark zu machen, dass er gegenüber Vorstellungen von Handlungen, die für ihn mit Lust verknüpft sind, deren Ausführung aber nicht zu billigen (z.B.sittlich verwerflich) wäre, andere Motive geltend macht, die die Ausführung verhindern.

In einem bestimmten Fall, und zwar bei der Gefühlsübertragung, erspart die Strafe dem Kinde diesen Kampf der Motive. Denn da wird die Vorstellung der Handlung wirklich eo ipso unlustbetont und bietet daher dem Willen gar keinen Anreiz. Hier vermag die Strafe tatsächlich direkt, ohne über den Weg des Willens, auf Gefühlsabläufe einzuwirken. Besonders beim kleinen Kind ist diese Gefühlsübertragung pädagogisch wertvoll, weil hier Motive, die auf reiferen Stufen durch Vermittlung von Einsicht der missbilligten Handlung entgegenzuwirken vermögen, noch schwer entwickelt werden können. Auf reiferen Stufen wird man vor allem darauf Gewicht legen, dass die Einsicht, warum eine Handlung unerwünscht ist, die bei der vollständigen Gefühlsübertragung naturgemäß fehlt, da ist. Ist dem Kinde neben der Einsicht die Vorstellung der Handlung selbst "verleidet", wird man diese Gefühlsübertragung nur begrüßen.

Beeinflusst die Strafe den Wertungsprozess?

Wennn wir der Beeinflussung des Wertungsprozesses ein eigenes Kapitel widmen, obgleich das Werten gewöhnlich bei der Aufzählung der psychischen Grundphänomene nicht genannt ist, so tun wir es deshalb, weil das Werten des Menschen mitentscheidend für sein Handeln ist und es deshalb wichtig ist,zu untersuchen, ob die Strafe das Werten zu beeinflussen vermag.

Gewöhnlich unterscheidet man zwischen einem "Wertgefühl" und einem "Werturteil", und versteht dann unter Wertgefühl die bloße Gefühlsaffektion, die sich einstellt, wenn man eine Vorstellung als wertvoll erlebt,

unter Werturteil die sprachliche Formulierung des Wertgefühls in der Urteilsform. Da aber auch bei den andern psychischen Prozessen sich die sprachliche Aeußerung meist in Form eines Urteiles vollzieht, brauchen wir diese Unterscheidung nicht aufrecht zuerhalten.

Wollte man aber glauben, dass sich der Wertungsprozess im Wertgefühl und seiner sprachlichen Formulierung erschöpft, so würde man jene Art der Wertung übersehen, die nun wirklich mit Recht den Namen "Werturteil" verdient. Das ist jener Vorgang, bei dem sich mannigfache Ueberlegungen zu dem Urteil verdichten: "Das ist wertvoll, und aus diesem und diesem Grunde." Spranger hat diesen Unterschied klar hervorgehoben. "Wertungen sind eine primäre Funktion des Geistes. Sie werden nicht durch Erkenntnisse geschaffen. Wohl kann eine Wertung auf eine theoretische Wesenserkenntnis fundiert sein, ja es gibt kaum eine Wertung ganz ohne dies Fundament. Andererseits kann auch der Sinn der Wertung nachträglich (wie alles, was ein allgemeines Wesen hat,) in Form von Werturteilen ausgesprochen werden. Durch diese Form unterscheidet sich die Wertung eigentlich erst von bloßem blinden und momentanen Gefühlsaffektionen. Aber beidemale ist doch der Wertungsakt selber nichts Intellektuelles. Im ersten Fall ist er intellektuell fundiert, im zweiten intellektuell formuliert, d.h. ins Gedankenhafte erhoben." (Lebensformen, S.49).

Wir wollen uns dies an Beispielen verdeutlichen: Oft blitzt uns an irgend einem Erlebnis ein Wert auf. Dann steigt jenes typische Wertgefühl in uns empor, das unsere ganze Seele erfüllen kann. "Ist das schön!" "Das Buch eröffnet mir neue Wahrheiten." "Dieser Mensch ist wundervoll!" Hier hat sich das Gefühl bereits einen gedanklichen Ausdruck geschaffen, es hat seinen Ausdruck in Form eines "Werturteils" gefunden, sich unmissverständlicher zum "Ausdruck-Werturteil" (wie wir das nach Spranger "theoretisch formulierte" nennen wollen) verdichtet. "Theoretisch fundiert" (nach Spranger) wird es meist erst nach Abklang des Werterlebnisses. Wer kennt nicht jenen Zustand, in dem man sich befindet, wenn man noch ganz unter dem Eindruck eines Buches, einer Aufführung, oder einer Rede eines Menschen steht? "Es hat mir viel bedeutet" "Es war mir sehr wert."

Die Rechenschaft darüber, warum oder wieso es mich so angesprochen hat, folgt meist nicht unmittelbar hernach. Das gefühlsmäßige Angesprochensein fand zwar im Werturteil: "Es war schön" seinen unmittelbaren Ausdruck. (Ausdruckswerturteil.) Aber erst durch die geistige und seelische Verarbeitung der Eindrücke wird dieses erste in der Seele aufsteigende Wertgefühl auch gedanklich bestätigt und begründet, manchmal aber auch revidiert, wobei diese Revision des Geistes wiederum intellektuell begründet wird. Andere Naturen wiederum bleiben bei der Impression, also bei dem reinen Wertgefühl stecken, zumindest bei seinem Ausdruck: "Das Bild, die Landschaft, der Mensch gefällt mir, ich weiß aber nicht warum und brauche es auch gar nicht zu wissen."

Das Wertleben des Kindes erschöpft sich sozusagen ganz in Wertgefühlen und ihnen entsprechenden Ausdruckswerturteilen, theoretisch fundierte Werturteile hat es kaum.

Bei Jugendlichen findet man beide Züge, das Ringen um gedankliche Begründung und das Ablehnen jeder theoretischen Begründung dicht beieinander; ein weiteres Symbol für das Zwischenstadium, in dem sie sich befinden. Neben der bekannten jugendlichen Diskutierlust und dem beliebten Problemewälzen, in denen der Geist im Begründen seiner Gedanken und Wertungen geübt wird, steht schroff oft eine völlige Ablehnung einer gedanklichen Begründung eines Werterlebnisses. Letzteres ist meist der Fall bei solchen Erlebnissen, die den Jugendlichen am tiefsten bewegen und ergreifen. So war es für den Wandervogel, überhaupt für die ganze Jugendbewegung charakteristisch, dass die Jugendlichen nur schwer der älteren Generation begründen konnten, warum sie alles, was ihnen an ihrem Leben wesentlich war,im Wandervogel fanden. Allen Außenstehenden gegenüber wand-

ten sie bewusst oder unbewusst das Wort an: "Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen begreifen." Diese beiden Züge, nämlich das bloße Ausdrucksbedürfnis von dem, was ihnen wert ist, und das Ringen nach gedanklicher Begründung, die philosophierende Tendenz, mögen der Natur nach verschieden stark in jedem einzelnen verteilt sein: jedenfalls treten sie im jugendlichen Seelenleben sehr unausgeglichen nebeneinander auf.

Wir müssen uns nun also fragen, ob eine Strafe des Erziehers wegen eines ihm unerwünschten vom Zögling geäußerten Wertgefühls oder eines intellektuell begründeten Werturteils irgendwelchen Einfluss in der Richtung ausübt, dass das theoretisch formulierte wie das theoretisch fundierte dadurch umgebogen würde.

Hinsichtlich des theoretisch fundierten Werturteiles ist die Beantwortung dieser Frage leicht. Sie stimmt mit dem Resultaten überein, die wir bei der Untersuchung der Urteilsprozesse in materialer Hinsicht erhielten: nämlich dass das Urteil, was den Inhalt betrifft, durch Strafe nicht umgewandelt wird. Nur Belehrung vermag dies zu erreichen. Es gilt, dies nur noch an einigen Beispielen zu verdeutlichen. Ein Jugendlicher, der für Kommunismus schwärmt, der durch eifrige Lektüre in Nietzsche für dessen Ideen begeistert ist, wird weder durch Strafe noch durch bloße Verurteilung von seinen Wertschätzungen abgebracht, sondern einzig und allein durch positive Mittel, die ihn zu überzeugen vermögen, dass sie nicht oder nicht ganz zu Recht bestehen. Strafe würde hier nur Opposition erregen, da sich der Jugendliche in seinem Selbständigkeitsdrang gegen jeden Versuch, einen Zwang auf ihn auszuüben, energisch zur Wehr setzt.

Auch die "Wertgefühle" sind durch Strafe allein nicht umstimmbar. Es handelt sich da um Gefühle, die

nur in Begleitung von Vorstellungen, also nicht selbständig auftreten, somit im Grunde um die Wertbetontheit von bestimmten Vorstellungen.

Niemals vermag eine Unlustzufügung zu erreichen, dass ein Wert- oder Unwertgefühl, welches sich an eine bestimmte Vorstellung heftet, durch sie schwindet. Es bleibt bestehen, wenn auch vielleicht die Aeußerung von dem Gefühl (also das Ausdruckswerturteil) unterdrückt wird oder ohne innere Ueberzeugung sich der Wertung des Erziehers anpasst. Deshalb ist Strafe hier auf alle Fälle zwecklos und pädagogisch unangebracht.

Wohl kann die bloße Verurteilung seines Wertgefühls das Kind unsicher machen. Gerade, weil es keinen Grund für seine Wertgefühle angeben kann, lässt es sich durch die Autorität des Erwachsenen leicht einschüchtern. Es unterliegt tatsächlich in-folge seiner Unselbständigkeit oft suggestiv der Wertung des Erwachsenen. Eine wirkliche Einsicht in die Werte ist damit nicht erreicht. Und deshalb ist die Vermittlung dieser Einsicht durch Belehrung, je verständiger das Kind wird, pädagogisch angebrachter als ~~die, es~~ Verurteilung, die es in Unselbständigkeit erhält.

Eine andere Frage ist, ob die Strafe Wertgefühle und Werturteile im Anschluss an Handlungen, die sie bestraft, weckt. Dies geschieht unbestreitbar und zwar nicht durch das Moment der Unlustzufügung, wohl aber durch das Moment der Verurteilung. Durch dieses wird nicht nur Unlust erzeugt, sondern es werden gleichzeitig Wertgefühle und Werturteile hervorgerufen, die ein starkes Motiv für den Willen zur Ausführung oder Nichtausführung einer Handlung werden können, wenn der Zögling wieder in Versuchung kommt. Die Strafe trägt dadurch zur Festigung des Wertlebens bei, indem sie mit Nachdruck das Schlechte als schlecht kennzeichnet, und nicht durch einen alles entschuldigenden Standpunkt die

klare Erkenntnis von Gut und Schlecht getrübt wird. In dieser Unerbittlichkeit des Voraugenstellens, dass man unrecht gehandelt hat, liegt eine wichtige Funktion der Strafe.

Beeinflusst die Strafe Willensprozesse?

Bei den vorangehenden Untersuchungen stellte sich heraus, dass die Strafe auf die bisher behandelten psychischen Prozesse nur in geringem Maße direkten Einfluss ausübt. Mit Ausnahme der Gefühlsübertragung war eine Einwirkung der Strafe auf die psychischen Prozesse nur durch den Willen möglich.

Es handelt sich nun noch darum, zusammenzufassen und zu ergänzen, in welcher Weise die Strafe Willensprozesse beeinflusst.

1) Sie setzt Willensakte und -handlungen: Einem Kinde wird, weil es eine vom Erzieher gewünschte Handlung nicht ausführt, Essen oder Freiheit entzogen. Darauf heftige Unlust des Kindes. Um nun wieder in den Besitz dieser Freiheit zu gelangen, vollbringt es die vom Erzieher gewünschte Handlung.

2) Sie hemmt Willensakte und -handlungen: "Andererseits ist es eine bekannte Erfahrung, dass Unlustgefühle auch hemmend auf den motorischen Effekt von Willenshandlungen wirken". "Ein sich an den Gedanken der Realisierung einer Handlung anschließendes Unlustgefühl wirkt im normalen Seelenleben auf die Realisierung dieser Handlung hemmend." (Störring, S.149). Der Erzieher will eine bestimmte Handlung ~~nicht~~ des Zöglings nicht, deshalb verknüpft er sie für ihn mit Unlust. Wir "hassen" die Unlust: deshalb wird die Handlung durch sie gehemmt.

Und dies tut sie hinsichtlich innerer Willenshandlungen genau so wie in Bezug auf äußere Willenshandlungen. Eine innere Willenshandlung ist z.B. die Auf-

merksamkeit, der Wille zur Konzentration, der Wille, die Äußerung eines Gefühls zu unterdrücken usw. "Die äußeren Willenshandlungen sind solche psycho-physisch bedingte Bewegungen, welche von der Absicht zu dieser körperlichen Betätigung bestimmend abhängig sind." (Störring: Psych.d.menschl.Gefühlslebens, S.164).

Würde sich die Strafe nur auf die Tatsache stützen, dass man einer augenblicklichen Unlust aus dem Wege gehen oder eine in Aussicht gestellte Unlust meiden will, so müssten wir ihr charakterbildende Kraft absprechen; denn von einem Charakter kann nur die Rede sein, wenn die Handlung aus einem inneren Antrieb und um des Wertes selbst willen vollzogen wird, nicht aber auf Grund irgend eines äußeren Faktors, der die Sache selbst nicht trifft. Wird aber der Wille zu einer wertvollen Tat nur durch die Unlust, die in der Strafe liegt, angeregt, so handelt er aus einem äußeren Antrieb, und nicht um des Wertes selbst willen.

Außerdem verbinden wir mit dem Begriff des Charakters die Konstanz des Handelns. Auch dieses Moment fehlt bei dem nur auf die Unlust der Strafe eingestellten Handeln. Denn sobald es wahrscheinlich ist, dass sich an die vom Erzieher gewünschte Handlung keine Unlust anschließt (z.B.dass keine Entdeckungsgefahr besteht) wird dieselbe unterbleiben. Ebenso wird das Moment der Unlustzufügung allein den Willen nur so weit anregen, als es die Lust der vom Erzieher unerwünschten Handlung überkompensiert.

Auch in diesen Fällen ist zwar der Einfluss der Strafe auf Willensprozesse unbestreitbar. Aber dieser Einfluss bleibt ein äußerer und würde nie zur Bildung der Persönlichkeit ausreichen.

Nun enthält aber die Strafe neben der Unlustzufügung auch eine Wertung. Wir sahen, dass auf Grund dieser Wertung im Kind sowohl Wertgefühle wie -urteile

hervorgerufen, wie auch modifiziert werden. Damit sind dem Willen Motive an die Hand gegeben, die der Persönlichkeit selbst entspringen. "Weil ich die Handlung für wertvoll halte, will ich sie. Jenes will ich nicht mehr tun, weil es schlecht ist." Diese in der Persönlichkeit verankerten Motive verbürgen implicite ihre dauernde Wirksamkeit und die Konstanz der Willensrichtung. Mit der Verurteilung sind also beide Momente gegeben, die prinzipiell eine Charakterbildung ermöglichen.

Wir sehen also auch hier wieder die Bedeutung ~~ein~~ des wertenden Momentes in der Strafe. Damit ist die Unlustzufügung nicht überflüssig gemacht. Wie wir bereits hervorgehoben haben, vermag sie die Verurteilung eindringlicher zu gestalten. Abgesehen davon ist sie ein wichtiges pädagogisches Hilfsmittel in jenen Fällen, in denen die Werteinsicht allein nicht die nötige Durchschlagskraft hat, indem sie den Willen durch weitere zugkräftige Motive antreibt. Dieses Hilfsmittel erlangt besondere Bedeutung, wenn die konsequente Unlustzufügung eine Gewöhnung schafft, weil diese indirekt die Charakterbildung stützt. Denn häufig sind die Werterlebnisse allein nicht stark genug, um ein konsequentes Handeln in ihrem Sinn zu gewährleisten. Diese Hilfe zur Charakterbildung vermag die Gewöhnung aber nur dann zu leisten, wenn Werterlebnisse damit Hand in Hand gehen. Die bloße Gewöhnung wäre wieder nur ein äußerer Antrieb für das Handeln. Ohne Werterlebnis, welches den Willen auch unter Fortfall des Zwanges zu weiterer Betätigung veranlasst, ist ihm das treibende Moment genommen; wie bei einer Maschine, die eine fremde Kraft ankurbeln muss, damit sie in Gang kommt. Ueberlässt man sie wieder sich selbst, so ist wohl ihre Arbeitsfähigkeit erhalten; sie mag auch noch eine Weile im angefahrenen Geleise weiterlaufen. Doch würde dies nicht lange anhalten, wenn man nicht von neuem ankurbelt.

Z u s a m m e n f a s s u n g .

Skizzieren wir zum Schluss zusammenfassend unsere Arbeit.

1) Die psychologische Untersuchung des Straferlebnisses zeigte, dass es seine Struktur von mannigfachen Vorstellungen, Urteilen, Gefühlen, Wertungen und Willensimpulsen ist, in dem aber zwei Merkmale wesentlich sind, die ihm unbedingt zukommen: Dies ist das Bewusstsein des "Verurteiltseins" und das Bewusstsein von der "beabsichtigten Schmerzzufügung".

2) Wir konstatierten, dass die einzelnen psychischen Prozesse (mit geringen Ausnahmen) nicht direkt durch die Strafe beeinflusst werden, sondern nur indirekt, auf dem Weg über den Willen, Förderung oder Hemmung erfahren. Auf den Willen selbst wirkt sie direkt ein. Diese Feststellung ist insofern entscheidend, als der Wille für die Charakterbildung ausschlaggebend ist. Der Charakter ist ja geradezu die einheitliche Willensrichtung des Menschen. Dabei sahen wir, dass die in der Strafe liegende Verurteilung das eigentlich charakterbildende Moment ist, und die absichtliche Schmerzzufügung dieses in seiner Wirkung unterstützt, für sich allein aber keine charakterbildende Kraft hat. Die bloße Schmerzzufügung dressiert, schreckt nur ab. Die bloße Verurteilung ruft zur inneren Stellungnahme gegenüber der eigenen Tat auf und sucht den Willen durch die Einsicht in die Verurteilungswürdigkeit der Tat zu bessern.

Sokrates meinte, man brauche dem Menschen nur die Einsicht von Gut und Böse zu übermitteln. Dann sei ihr Handeln nach dieser Erkenntnis garantiert. Wäre der Mensch ein rein geistiges Wesen, so hätte er Recht. Es liegt in dieser Ansicht aber genau solche Einseitigkeit wie in der gegenteiligen, die behauptet, dass

der Mensch nur durch die Unlustzufügung bestimmt wird.

Weil der Mensch aber ein geistiges und sinnliches Wesen ist, wird jenes Erziehungsmittel der Wirklichkeit am meisten gerecht, welches diese Doppelnatur berücksichtigt. Das tut gerade die Strafe, weil sie sich durch ihre beiden Hauptmerkmale sowohl an die sinnliche als auch an die geistige Natur des Menschen wendet. Infolge dieser ihrer einzigartigen Struktur ist sie auch durch kein anderes pädagogisches Prinzip ersetzbar.

Je mehr der Zögling noch der sinnlichen Welt angehört, desto mehr reagiert er auf jenes Moment der Strafe, welches ihn in grob sinnlicher Weise anspricht, desto größeres Uebergewicht muss demgemäß das Moment der Unlustzufügung über das der Verurteilung tragen, wenn die Strafe wirken soll. Mit zunehmender geistiger Reife setzt die Selbsterziehung ein. Infolgedessen wird jetzt das Moment der Verurteilung stärker wirken, und in dem Maße kann und muss das Moment der Unlustzufügung zurücktreten.

"Im Leben des Kindes hat mit steigendem Alter mehr und mehr das negative Erziehungsmittel der Strafe hinter den positiven - Beispiel, Suggestion, Willensübung, Belehrung, Anleitung zu eigenen Urteilen - zurückzutreten." (William Stern in "Psychologie der frühen Kindheit".

Wir lehnten zwar ab, die Strafe von vorneherein als überflüssig zu erklären, sehen es aber als Ziel der Pädagogik an, das Kind so zu erziehen, dass in seinem Leben die Strafe immer überflüssiger wird.

4,) Auch in folgender Hinsicht ist die Strafe unersetzlich. Sie bietet nämlich dem Menschen im Kampf zwischen Geist und Triebnatur eine wertvolle Stütze; denn: "Der Geist ist willig, doch das Fleisch ist schwach".(Paulus). Trotz der besten Einsicht sind stets in uns Tendenzen wirksam, die das Handeln nach dieser Einsicht hemmen. Da kann gerade die Unlust der Strafe beim Kampf der Motive schwer in die Wagschale fallen, sodass sie die hemmenden Tendenzen überwiegt.

Hat die Strafe, wie unsere Arbeit gezeigt hat, charakterbildende Kraft, so wären in weiteren Untersuchungen die spezielleren Fragen zu beantworten:

1) Unter welchen besonderen Bedingungen wirkt eine bestimmte Strafe chrakterbildend?

2) Wie sind die einzelnen Strafen zu gestalten, damit die im Strafprinzip liegende charakterbildende Kraft auch in ihnen zur Auswirkung kommt?

x x x x x x x