

Universitäts- und Landesbibliothek Tirol

Das Straferlebnis in psychologischer und pädagogischer Beleuchtung

Kretschmar, Berta

Innsbruck, 1931

IX. Hat die Strafe charakterbildende Kraft

H a t d i e S t r a f e c h a r a k t e r b i l - d e n d e K r a f t ?

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 ~~ein~~ eine Bezweiflung der Tatsache, dass eine Strafe, wie jeder Eindruck, der an das Kind herankommt, psychische Prozesse hervorrufft 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} ~~die~~ 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 Aufmerksamkeitshinwendung ein Willensakt vorliegt, möge die Analyse Störriings 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 Gedächtnisses, 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 ~~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 pädagogische 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 weist genug Fälle, wo Kindern das Leben dadurch verbittert wurde, dass ihre Fähigkeiten nicht mit den Anforderungen des Erziehers übereinstimmten und dass darn 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 falsche 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 wegen eines ^{material} 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 Urteilmaterie, 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 Urteilmaterie 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 Urteilmaterie 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 nicht 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-Habens eine Bestrafung, so wird Verbitterung erweckt. Außerdem kann durch ein solches Vorgehen dem Zögling Heuchelei nahe gelegt werden. ~~Ei~~ne wegen wiederholten Nichtverstehens unwillig ^{erfahrene} ~~er~~folgte, 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 -androgung 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 ~~Gefühle~~ 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 wohlzogen, damit er sich nicht mehr vor ihr ängstigen brauchte." Die Angst vor dem Damoklesschwert wirkt lähmend, weil man ihm doch nicht entrinnt.

^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 ^{Ver}urteilung 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 davonlaufen im Bewusstsein aufsetzen kann: für andere psychische Prozesse bleibt hier keine psychophysische Energie mehr disponibel." (Störing: Psych.d.Menschl. Gefühlsl. S.129).

Eitelkeit, Eingebildetheit, Ueberheblichkeit. Auch hier vermögen Strafen nur dann etwas auszurichten, wenn die ihnen schwingende Verurteilung die Persönlichkeit des Kindes zur Bekämpfung dieser Gefühle aufzurufen vermag. Bleibt dieser Aufruf erfolglos, so vermögen auch hier Strafen nur die Äußerungen 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 Äußerung 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 Äußerung 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 ^{Ver}urteilung 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 bereits 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 Beispiels tiefer ein. Ein Knabe hat verschiedentlich Äpfel vom Nachbarn gestohlen. Diese Handlung ^{war für} wurde ihm 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 Apfelstehens aufwiegt; es sei denn, dass das Moment der sittlichen Verurteilung des ~~Stehens~~ 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 Apfelstehens 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 Apfelstehlen anhaftet, durch den unlustvollen Gefühlston der Prügel übertrumpft wird oder dass der lustvolle Gefühlston des Apfelstehens, 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 von Gefühlsübertragung häufig. "Das böse Bullerfeuer" - weil man sich an ihm brannte usw.) Dies letztere muss aber nicht der Fall sein.

Der oben geschilderte Fall des Apfelstehleus 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 Handelns 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 Rehhenschaft 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 ~~dem~~ 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 ^{aber} 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 Abstoß 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 nurß begrüßen.

Beeinflusst die Strafe den Wertungsprozess?

Wenn 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 aufrethtzuerhalten.

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 den Naturmensch 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 Werturteils 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 Selbstständigkeitsdrang gegen jeden Versuch, einen Zwang auf ihn auszuüben, energisch zur Wehr setzt.

Auch die "Wertgefühle" sind durch Strafe allein nicht umstimmbare. 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 Äußerung 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, 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."

(Störing: 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 Entdeckungsfahr 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 implizite ihre dauernde Wirksamkeit und die Konstanz der Willensrichtung. Mit der Verurteilung sind also beide Momente gegeben, die prinzipiell eine Charakterbildung ermöglichen.

Wir sahen also auch hier wieder die Bedeutung eines 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 dies indirekt die Charakterbildung stützt. Denn häufig sind die Wert-erlebnisse 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 Wert-erlebnisse damit Hand in Hand gehen. Die bloße Gewöhnung wäre wieder nur ein äußerer Antrieb für das Handeln. Ohne Wert-erlebnis, 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.