

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA
Gdańsk-Wrzeszcz,
Lubomira 36

15583

Jugendkunde und Schule

Herausgegeben
vom Zentralinstitut
für Erziehung und
Unterricht

Verlag Julius Beltz Langensalza



Jugendkunde und Schule

Herausgegeben vom
Zentralinstitut für Erziehung
und Unterricht



Verlag von Julius Beltz in Langensalza

1926

Zeitschrift für Pädagogik

Verlag von Julius Springer
Berlin

Alle Rechte vorbehalten



p2499/52



15563

D 2 371



Verlag von Julius Springer
Berlin

Inhalt

	Seite
Einleitung.	VII
Entwicklung, gegenwärtiger Stand und pädagogische Bedeutung der psychologischen Jugendforschung. Von Aloys Fischer (München)	1
Die Jugendkunde in ihrer Beziehung zur pädagogischen Arbeit in der Volksschule. Von Hellmuth Bogen (Berlin)	151
Die Bedeutung der Jugendkunde für die Arbeit der höheren Schule. Von Hans Schlemmer (Frankfurt a. O.)	170
Die Lehrerin der höheren Schule und die Jugendkunde. Von Mgd. von Eiling (Elberfeld)	178
Zur Kenntnis der Psyche des Volkskindes. Von Ernst Lau (Berlin)	190
Die Bedeutung der Psychopathologie des Jugendlichen für den Lehrer. Von Walter Hoffmann (Leipzig)	205
Die Jugendkunde in der Vorbildung und Fortbildung des Volksschullehrers. Von Erich Hylla (Berlin)	219
Die jugendkundliche Ausbildung und Fortbildung des Lehrers an der höheren Schule. Von Georg Chaym (Berlin)	247
Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen. Von Otto Bobertag und Erich Hylla	279

Einleitung

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstaltete vom 12. bis 14. Juni 1924 eine Pädagogische Pfingstwoche, die den „Fragen der Jugendkunde“ gewidmet war. Es sollte mit dieser Veranstaltung dem bei der Lehrerschaft vorhandenen Wunsche nach einer Klärung der mannigfachen Fragen auf dem Gebiete der Jugendkunde entsprochen werden. Hier ist die theoretische Forschung in den letzten Jahren rasch fortgeschritten, die praktisch-pädagogischen Reformbestrebungen gründen sich vielfach auf jugendpsychologische Einsichten und Forderungen, und der Lehrer erkennt demgemäß immer mehr die Notwendigkeit, sich gründlich mit diesem Gebiet zu beschäftigen, wenn er seine Berufsarbeit erfolgreich und befriedigend gestalten will. Deshalb war es der Zweck der genannten Veranstaltung, zunächst einen Überblick zu geben über den gegenwärtigen Stand der Jugendkunde, sodann ihre praktische Verwertung im Schulleben darzulegen und schließlich zu zeigen, wie der Lehrer die Vertrautheit mit den wichtigsten Fragen der Jugendkunde bei seiner Ausbildung und Fortbildung erwerben kann. Prof. Dr. Aloys Fischer (München) hielt den allgemein-orientierenden Vortrag. Die Verwertung der Jugendkunde in der Schule behandelten die Vorträge von Lehrer H. Bogen (Berlin), Oberstudiendirektor H. Schlemmer (Frankfurt a. O.), Frau Oberin von Tiling (Elberfeld), D. Lau (Berlin) und Prof. Dr. W. Hoffmann (Leipzig); zur jugendkundlichen Ausbildung des Lehrers sprachen Reg.- und Schulrat E. Hylla (Berlin) und Studienrat G. Chaym (Berlin).

Um diesen Vorträgen dauernde Nachwirkung zu sichern und eine über den Kreis der Teilnehmer am Lehrgang hinausgehende Verbreitung zu ermöglichen, sind sie in dem vorliegenden Buche vereinigt und werden hiermit der weiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Beigefügt ist

ihnen ein Aufsatz „Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen“ von O. B o b e r t a g und E. H y l l a, der bereits vor einigen Monaten als selbständige Schrift erschienen ist. Dieser Aufsatz zeigt an einem Beispiel die Verwertung jugendpsychologischer Arbeit unmittelbar im Dienste einer schulpraktischen Aufgabe von allgemeiner Bedeutung und liefert zugleich Anregungen und Unterlagen für jugendpsychologische Übungen in Arbeitsgemeinschaften und ähnlichen der Lehrerbildung gewidmeten Einrichtungen.

Die Leitung des Zentralinstituts
für Erziehung und Unterricht.

Entwicklung, gegenwärtiger Stand und pädagogische Bedeutung der psychologischen Jugendforschung.

Von Aloys Fischer (München).

1. Die Bedeutung der Psychologie für Erziehung und Erziehungswissenschaft.

In den Akten und Einrichtungen der Erziehung steckt jederzeit ein doppeltes Bild des Menschen, das Bild „wie er ist“ oder richtiger, wie man „ihn sieht“, das Bild „wie er sein soll“, sein „sollte“, wozu man ihn machen möchte. Wenn ich sage, daß in jedem Einzelakt und in jeder Dauereinrichtung der Erziehung eine doppelte Psychologie des Menschen stecke, so will ich damit natürlich nicht zum Ausdruck bringen, daß der handelnde Erzieher in jedem Augenblick diese beiden Bilder von der seelischen Verfassung seines Zöglings und dem Wesen des richtigen Menschen, nach dem er den Einzelzögling deutet, beurteilt und behandelt, in bewußter Vergegenwärtigung und voller begrifflicher Schärfe im Geiste trage, auch nicht daß er in steter Beobachtung und reflektierender Vergleichung sich um eine einwandfreie Erfassung der gegebenen Seelenform und in vertiefender Besinnung um die Merkmale der aufgegebenen, gesuchten bemühe — der handelnde Mensch ist auch ohne stete Selbstbesinnung und Reflexion von beiden Bildern des Menschen, dem Wirklichkeits- und dem Idealbild intentional bestimmt. Die Art seines Handelns ist der Bewußtseinsrepräsentant, in dem ihm dieser Zusammenhang mit seiner Psychologie des Menschen selbst erlebnismäßig gewiß ist, das Symptom, von dem aus der außenstehende Beobachter auf die dem Erziehen zugrunde liegende Psychologie des Menschen schließt. Menschliches Handeln als zielstrebige und sinnvolle Lebensäußerung trägt die Bestimmtheit, die es zum Sinnvollen macht, als phänomenologisch faßbares Merkmal an sich, und ein Handeln, daß nicht nur „Wirken auf Menschen“, sondern spezifisch „erzieherisches“ Wirken auf Menschen ist, wird eben nur dadurch wahrhaft sinnvoll, daß es sich bewußt oder un-

bewußt motivisch herleitet aus einer dirigierenden Vorstellung, „wie dieser Mensch — oder der Mensch überhaupt — ist“, und wie man ihn infolgedessen behandeln muß, um ihn zu einem vorschwebenden, vorgefetzten, richtigen Menschen zu machen. Wenn in neuerer Zeit als die Hauptaufgabe der Geisteswissenschaften (zu denen man dann auch die Pädagogik zählt) das „Verstehen“ bezeichnet wird, so bedeutet dieses „Verstehen“ eines einzelnen erziehenden Aktes, einer ganzen Erziehungsform nichts anderes als die Herleitung des bestimmten Sins aus ihm zugrunde liegenden Zweck — Mittelzusammenhängen, die Schaffung eines Motivationszusammenhangs zwischen „diesem konkreten Sin“ einerseits, dem ihm zugrunde liegenden Bild vom Menschen, „wie er ist“, andererseits, mit dem Ziel, nacherlebbar zu machen, wie man glauben konnte (und somit prinzipiell jederzeit wieder glauben kann) daß man gerade durch dieses (und kein anderes Sin) das vorschwebende Ziel der Erziehung erreichen kann. Was in der geistig-geschichtlichen Welt e i n m a l seine Fähigkeit bewiesen hat, zur Lösung einer Aufgabe tauglich zu sein oder mindestens beizutragen, hat diese Fähigkeit damit allgemein ausgewiesen, d. h. für alle Zeiten und Verhältnisse, wo und wann immer man die gleiche Aufgabe sich stellt.

Daß in der Tat in der Erziehungspraxis auch jederzeit eine bestimmte Psychologie des Kindes und Jugendlichen wie des Menschen überhaupt steckt, davon überzeugt man sich sowohl durch die Befinnung auf jeden beliebigen Erziehungsakt als auch durch die vergleichende Betrachtung beliebiger Einzelheiten wie des ganzen Stils konkreter, der Geschichte angehörender Erziehungszustände. Die barsche oder schonfam lebenswürdige Behandlung, die einschüchternde oder ermunternde Art des Umgangs mit dem Bögling ist diktiert, inspiriert von der (einerlei ob richtig oder falsch) vorausgesetzten Anschauung, daß dieses Kind oder daß jedes Kind so behandelt, dahin gebracht werden kann, wohin der Erzieher es bringen will; jede Einzelheit, in Blick, Geste, Wort, Tat auf die spontanen Lebensäußerungen des Bögling zu reagieren, in der Einstellung auf ihn erziehend zu wirken, ist schon v o r der Ausführung „abgestimmt“ auf den Bögling, sozusagen vordosiert, natürlich nach dem auch unformuliert und unausgesprochen vorhandenem Bilde vom Bögling, das sich im Erzieher festgesetzt hat, in dem im einzelnen nicht mehr erinnerte konkrete Beobachtungen, allgemeine Erfahrungen („so sind die Kinder“) und zeitgenössisch herrschende, mindestens im Sozialkreis usuelle Anschauungen über die Menschennatur („so ist der Mensch“) zu einem Ganzen verwoben sind, ohne daß eine bewußte Verknüpfung dazu nötig war und eine kritische

Sichtung die Stichhaltigkeit der Einzelzüge je ausdrücklich überprüfte. Wie der erziehende Einzelakt durch die psychologische Einstellung des Erziehers, so sind auch die in Sitte und Überlieferung weitergegebenen Erziehungsweisen, die zu einer Zeit herrschenden Gesamtformen der Erziehung zu wesentlichen Teilen mitbestimmt durch die ebenfalls in der kunstlosen Begriffsbildung der Gemeinerfahrung sich fixierenden Vorstellungen, wie eben „Kinder“, „Junge“, „Menschen“ nun einmal sind und wie man sie demgemäß behandeln muß, um sie durch erziehende Einflüsse vorwärts zu bringen.

Ich nehme zur Verdeutlichung ein immer wieder und von immer anderen Seiten her beschriebenes und wie man glaubt, endgültig durchsichtig gemachtes Beispiel der Erziehungsgeschichte, den Unterschied zwischen dorischer (kretisch-spartanischer) und athenischer Erziehung. Viele glauben, das Wesentliche gefunden zu haben, wenn sie die ganze spartanische Erziehung als die Konsequenz der immer gefährdeten Lage des staatsbildenden Spartiatentums inmitten einer zahlenmäßig vier- bis zehnfach überlegenen Perioten- und Helotenbevölkerung hinstellen. Diese dauernd exponierte Stellung nähert das Leben des spartanischen Bürgers dem Zustand immerwährender Mobilmachung an, nötig ihn, seinen Nachwuchs unter dem Gesichtspunkt der körperlichen und sittlichen Wehrhaftigkeit auszuweisen und zu erziehen, das Individuum schon von Jugend auf dem Staatszweck zu opfern und die ganze Erziehung unter möglichster Beschränkung des Familienelements als Staatssache zu organisieren, zu verwalten, zu beaufsichtigen. Aus dieser soziologischen Einsicht wird nach umlaufender Meinung die Einseitigkeit der Körper- und Willenskultur auf Kosten der feineren Gemüts- und der mannigfaltigeren Verstandesbildung ebenso verständlich, wie die Unterdrückung des persönlichen Eigenlebens und Eigenwillens durch den Stammesstolz der Bürgerkaste, die Einfachheit und Sittenstrenge wie die Starrheit des Systems, das nur mit seinem Träger untergehen, aber sich nicht wandeln konnte. Auf athenischer Seite erblickt man dazu mehr oder minder das Gegenpiel: eine Vorliebe für die private Regelung und Leitung der Erziehung, eine auf die harmonische Selbstvollendung des ganzen Menschentums, nicht nur seiner vitalen und staatlichen Seiten, gerichtete Zielsetzung, eine Hochwertung und Pflege der ganzen, ungebrochenen Individualität und ihrer Entfaltung nicht zuletzt in den von allem Staatszweck losgelösten Richtungen des freien Geisteslebens in Wissenschaft, Kunst und Genuß. Und man glaubt auch die Physiognomie der athenischen Erziehung herleiten zu können aus dem andern gesellschaftlichen Geiste

einer freien Demokratie. Ich denke nicht daran, diese und ähnliche Beschreibungen und Erklärungsversuche für die Aufstiegszeit des griechischen Volkes in Zweifel zu ziehen; aber mir kommt es darauf an, nachzuweisen, daß die hier als primär behandelten soziologischen Unterschiede zwischen Militäraristokratie und Demokratie selbst schon Ausfluß einer verschiedenen Psychologie sind, derselben Gegensätze psychologischen Denkens, die dann auch in den pädagogischen Einrichtungen erscheinen. Nicht nur die Verschiedenheit der dorischen und jonischen Stammesseele habe ich dabei im Auge, von der die eine noch wesentlich kollektiv gebunden in den emotionalen Kräften ihren Schwerpunkt hatte, die andere schon vielfältig differenziert einen unglaublichen Reichtum der Anlagen, Empfänglichkeiten und Talente besaß, sondern auch eine verschiedene psychologische Einschätzung des werdenden Menschen, die in Sparta dazu führte, von den an sich wohl überall möglichen Erfahrungen gerade jene als stilbildende Elemente zu wählen, die den Druck der Erziehung steigern, den Menschen durch die „Zucht“, durch Zwang zur Form führen, während in Athen die Entwicklung von innen die Psychologie der Freiheit als wirksamere Weise der Menschenbildung in allmählicher Entfaltung den Stil der Erziehung bestimmte. Ich glaube mich nicht zu täuschen in der Annahme, daß die spartanische Erziehung trotz ihrer unleugbaren Erfolge, ihrer reinen Folgerichtigkeit und Nützlichkeit dauernd etwas vom Charakter der Züchtung und Dressur behalten hat, während die athenische in die Atmosphäre der freien Bildung hineinreichte.

Der Leser möge das angezogene Beispiel ruhig durch ein anderes ihm geläufigeres ersetzen — wenn er versucht, zu den letzten Quellen der Erziehung einer bestimmten Zeit, eines bestimmten Volkes vorzudringen, so wird ihm unausbleiblich die Psychologie dieser Zeit und dieses Volkes, ihre Anschauung nicht nur von Bestimmung und Zweck, sondern auch von Natur und Beschaffenheit des Menschen als stilbildender Faktor entgegen treten. Der Erziehung von Herrschenden und Herrenvölkern liegt das Selbstgefühl der Herrschenden ebenso zugrunde wie der Erziehung von Sklaven, Abhängigen und Unfreien die ihnen teils aufgedrungene, teils mit ihnen gewachsenen Psychologie der Gefügigkeit, Passivität, Dankbarkeit, Treue oder des Ressentiments, der trotigen Auflehnung und der Scheelsucht. Die Anhänger der Idee einer allgemeinen und gleichen Menschenbildung nähren sich ebenso von einer bestimmten Psychologie wie ihr größter Gegner Platon von einer andern, entgegengesetzten.

Wer immer erzieht, ist bewußt oder tatsächlich geleitet von psychologischen Vorstellungen, wer eine Erziehung verstehen will, ist genötigt, zu

ihren durchaus nicht immer leicht auffindbaren oder gar mit den eigenen sich deckenden psychologischen Grundlagen und Voraussetzungen sich durchzuarbeiten, wer immer eine Erziehung kritisiert, ändern oder bessern will, tut es, weil er vom Menschen eine wesentlich andere Anschauung mitbringt, d. h. vom Boden einer (gegenüber dem Bestehenden) neuen Psychologie aus.

Diese Verwurzelung aller Erziehungsarbeit in psychologischen Anschauungen, sie mögen geklärt oder ungeklärt, eigengewachsen oder übernommen, in ein System gebracht oder ungeordnet sein, bringt es mit sich, daß immer wieder, wenn das Erziehen zum Problem erhoben wurde, und namentlich wenn die Entwicklung der geistig-gesellschaftlichen Zustände einer Gemeinschaft die Frage der Auslese und Ausbildung bestimmter Menschen zu Trägern der Erziehungsaufgabe aufwarf, die Bedeutung der Beschäftigung mit Psychologie für die Praxis der Erziehung untersucht und betont wurde. Die Geschichte der P ä d a g o g i k als der Theorie der Erziehung ist ebenso wie die der Erziehung selbst ein Spiegelbild des Wandels unserer psychologischen Anschauungen. Setzt sich (wie z. B. im Christentum gegenüber der vorchristlichen Antike, im Beginn der neueren Zeit gegenüber der scholastischen Philosophie) eine neue Auffassung von Psychologie durch, bilden sich wesentlich andere Fragestellungen und Methoden der psychologischen Forschung aus, so dauert es höchstens eine oder zwei Generationen, bis sich diese Wendung in Programmen und Versuchen auch einer neuen Erziehungs- und Lehrkunst, einer anderen Vorbildung für die professionellen Erzieher auszuwirken beginnt. Die Geschichtsschreibung der pädagogischen Ideen und Zustände hat bisher viel zu wenig ihr Augenmerk auf diese Zusammenhänge gerichtet und darum mehr die Abhängigkeit der pädagogischen Bewegungen von den philosophischen und religiösen Strömungen herausgearbeitet, den Zusammenhang der Bildungsideale mit den großen Systemen der Weltdeutung, der Erziehungsorganisation mit dem Wandel der Rechtsanschauungen, der politischen und sozialen Gewalten betont, dagegen die oft entscheidenden feineren Unterströmungen der wachsenden psychologischen Erfahrung und Erkenntnis zurücktreten lassen oder ganz übersehen. Und doch hätte gerade der Werdegang des neuzeitlichen Bildungswesens, der neueren pädagogischen Theorien und Systeme, die Feingestaltung der Unterrichtsarbeit, die Differenzierung in immer neue Gebiete: Heilpädagogik, Fürsorgeerziehung, Volksbildungsarbeit neben den älteren Hauserziehung, Schulbildung, Fach- und Berufserziehung, die Entwicklung einer wirklichen didaktischen Präzisionsarbeit und anderes

mehr die Beachtung der Zusammenhänge zwischen erziehendem Tun und psychologischer Einsicht, zwischen pädagogischer Theorie und seelenwissenschaftlicher Forschung nahegelegt. Erst im 18. Jahrhundert ist die Frage b w u ß t aufgeworfen worden, welches Recht die Psychologie in den Maßnahmen der Ausbildung von Erziehern beanspruchen darf; aber einmal gestellt, ist sie nicht mehr verschwunden und nicht nur von den Systematikern der Erziehungswissenschaft, sondern auch von den Organisatoren der Lehrerbildung vom Standpunkt der ihnen vorstehenden oder bekannten Richtungen psychologischer Wissenschaft beantwortet worden.

Wenn immer wieder im Laufe der Erziehungsgeschichte und wenn mit besonderem Nachdruck in unserer Gegenwart behauptet wurde und wird, daß zwischen Psychologie und Pädagogik innige Beziehungen bestehen, so ist die meist allgemeine Fassung dieser Beziehungen der richtigen Einsicht doch mehr hinderlich als förderlich gewesen. Wer von Beziehungen „zwischen Psychologie und Pädagogik“ spricht, einerlei ob in bejahender oder in verneinender Weise, muß grundsätzlich angeben, wovon er spricht. Dem Wortlaut nach bezeichnen die Ausdrücke „Psychologie“ und „Pädagogik“ je eine Wissenschaft, und der erste Sinn der behaupteten oder geleugneten Beziehungen ist also zu suchen in der Welt des Aufbaus der Wissenschaften. Zwischen zwei Wissenschaften können Beziehungen bestehen, wenn ihre Gegenstände, wenn die Art ihrer Begriffsbildung und die Methoden ihrer Forschung solche einschließen. Man hat, zu dieser Frage Stellung nehmend, alle möglichen Beziehungen zwischen den beiden Wissenschaften, der Erfahrungswissenschaft von der psychischen Wirklichkeit, vom Sein und Werden des psychischen Lebens einerseits, der Wissenschaft von der Erziehung andererseits behauptet, von dem einen Extrem einer absoluten Fremdheit beider Disziplinen bis zum anderen einer uneingeschränkten Identifizierung beider, zur Auflösung der ganzen Pädagogik in „Psychologie“ oder der ganzen Psychologie in „Pädagogik“. Daß beide Wissenschaften zunächst verschieden sind, folgt m. E. aus ihren Gegenständen; handelt doch die eine ausschließlich von den Tatsachen des seelischen Lebens in ihrem ganzen Umkreis, die andere von den Tatsachen und Aufgaben der Erziehung; so wenig „die Seele“ dasselbe ist wie die „Erziehung“, so wenig ist Psychologie Pädagogik und umgekehrt. Beide Wissenschaften sind auch in ihren Verfahren weite Strecken voneinander getrennt. Die „Seele“ ist eine Wirklichkeit analog wie die materielle Körperwelt, die Psychologie also eine Seinswissenschaft im strengsten Sinne, darauf gerichtet, einen gegenständlich-selbständigen Teil oder Ausschnitt der Wirklichkeit zu erkennen, wie er ist. Eine „normative“ Psychologie ist ein

nonsense, Geinwissenschaften erheben nicht den Anspruch, Normen aufzustellen und Forderungen zu begründen. Die Erziehung ist gewiß auch eine Tatsache der Wirklichkeit, nämlich jener, die wir Geschichte nennen, die Erziehung ist ein durch und durch „historischer“ Gegenstand, zeitgestaltet und zeitbedingt, in tausenderlei Formen und Erscheinungen wirklich gewesen und heute wirklich — in d e m Sinn, in dem alle Inhalte des gesellschaftlich-geschichtlichen Lebens wirklich sind. Aber die Wissenschaft von der Erziehung, die Pädagogik als Theorie der Erziehung oder etwas enger als Theorie der Bildung erschöpft sich doch nicht in der Kulturgeschichte der Erziehung und der deskriptiven Darstellung aktueller Erziehungszustände, Erziehungseinrichtungen und Erziehungsideen. Sie glaubt sich fähig und strebt immer darnach, Normen für die Erziehung auszusprechen und zu begründen. Die Tatsachen der Geschichte und Gegenwart werden wohl auch als Tatsachen respektiert, aber im Gegensatz zum absoluten Tatsachenrespekt der Psychologie erhebt die Pädagogik den Anspruch, die Tatsachen zu „kritisieren“, sie beurteilt einige der tatsächlichen Erziehungen als richtig, andere als falsch, Einzelheiten d i e s e r Erziehung als richtig, Einzelheiten einer anderen als falsch. Sie stellt nicht nur fest, was jeweils als Erziehungsziel galt, als Erziehungsstil üblich war oder ist; indem sie die ganze, weit über den Inhalt der persönlichen Erfahrung hinausreichende Mannigfaltigkeit der Erziehungswirklichkeit als Material für die Gewinnung von Gesetzen oder mindestens Regeln betrachtet, strebt sie danach, die „richtige Erziehung“ zu erfassen und als Norm, nach der „wirkliche“ Erziehungen gerichtet, „mögliche“ eingerichtet werden sollen, hinzustellen. Es ist einerlei, ob ihr die Lösung dieser Aufgabe schon gelungen ist, ja selbst einerlei, ob sie ihr gelingt, für die Struktur ihres Verfahrens ist die normative Wendung wesentlich. Man könnte wohl w ü n s c h e n, daß auch die psychische Wirklichkeit anders sein möchte als sie ist; aber ein solcher Wunsch ist ohne Einfluß auf die Psychologie als strenge Tatsachenforschung; sie hat weder Recht noch Veranlassung, Wunschbilder, Ideale und Forderungen für die seelische Wirklichkeit aufzustellen, sie hat im Gegenteil unter peinlichster Voricht die Einmischung von Wünschen als Fehlerquelle meidend nur die Aufgabe, festzustellen was i s t, das auch noch als Psychiatrie und bei der Zergliederung der aus bestimmten Gründen für krankhaft gehaltenen seelischen Zustände. Psychologie und Pädagogik, diese Wissenschaften sind also nach ihren primären Gegenständen und nach ihren Absichten zunächst verschieden. Anschauungen wie die, daß Pädagogik nichts anderes sei als „angewandte Psychologie“, beruhen auf einer Verwechslung der Wissenschaft Pädagogik mit dem praktischen Tun des Erziehens. Der

Antithese

praktische Erzieher handelt unter Umständen nach Direktiven, die er aus psychologischen Erkenntnissen gewinnt, er wendet also Psychologie an. Der Theoretiker der Erziehung untersucht seinen Gegenstand, ohne dabei psychologische Ergebnisse oder Methoden anzuwenden. Die Interpretation der Pädagogik als angewandte Psychologie ist nicht nur deshalb unzutreffend, weil sie die Theorie der Erziehung mit ihrem Gegenstand, dem lehrenden und erziehenden Tun verwechselt, sondern auch deshalb, weil die angewandte Psychologie ein viel weiteres Tatsachengebiet umspannt; denn Psychologie wird nicht nur in der Erziehung angewandt, sondern z. B. auch im Wirtschaftsleben, in der Rechtspflege, in der Medizin usw., es gibt eine medizinische, eine forensische, eine betriebswissenschaftliche und ökonomische Anwendung der Psychologie neben der pädagogischen. Manche glauben, von dieser Identifizierung wenigstens soviel aufrecht erhalten zu können, daß sie den Wissenschaftscharakter der Pädagogik aus der Psychologie herleiten. Man gibt zwar zu, daß die Wissenschaft Pädagogik einen anderen Gegenstand untersucht als die Wissenschaft Psychologie, auch unter andern, z. B. normativen Absichten arbeitet, aber man ist der Ansicht, daß sie aus dem Zustand einer empirischen Regelsammlung und ungefähren Meinungsbildung nur durch Übertragung der Methoden psychologischer Forschung herausgewachsen sei. An dieser Anschauung ist sicherlich einiges berechtigt; nicht nur im Verlauf des 19. Jahrhunderts, sondern auch früher schon hat die Psychologie der Pädagogik methodisch in den Sattel geholfen. Unsere Überlegungen haben uns ja davon überzeugt, daß große Systeme der Pädagogik auf der Psychologie ihrer Urheber basierten, daß auch traditionell in Brauch und Sitte sich fortpflanzende Erziehungen von psychologischen Anschauungen genährt wurden. Und seit Herbart und Beneke sind die methodischen Anleihen der Pädagogik bei der Psychologie gewachsen bis zur Forderung einer exakten Pädagogik, mindestens einer exakten Untersuchung eben der Fragen, die an sich eine solche sinnvoll zulassen. Aber uneingeschränkt ist auch diese Anschauung nicht zutreffend. Denn auch die Methodik der Geschichtsforschung ist am Aufbau der Pädagogik beteiligt gewesen und noch beteiligt und vor allem die Methodik des Philosophierens, namentlich der Werttheorie und der sogenannten normativen philosophischen Disziplinen. Aber selbst wenn man einräumt, daß die Pädagogik je länger je entschiedener mit der Psychologie das Streben nach exakter Gestaltung ihrer Methoden teilt, reicht das nicht aus, die Pädagogik auf Psychologie zu reduzieren, sonst müßte mit derselben Konsequenz die Psychologie auf Physik und Mathematik reduziert werden. Gewiß dient die Methode auch dazu, eine Wissen-

schaft zu charakterisieren, aber doch ohne Aufhebung oder Verwischung der Grenzen, die zwischen den Gegenständen bestehen. Und in ihrem Gegenstand bleiben Psychologie und Pädagogik geschieden, auch wenn beide exakte Wissenschaften schon wären oder zu werden fähig und bestimmt wären. Ja der Gegenstand entscheidet schließlich gerade darüber, ob und in welchem Sinn die zu seiner Erforschung angewandte Methode exakt sein kann. Mir ist es niemals zweifelhaft gewesen, daß „Exaktheit“, die mir allerdings auch für die Pädagogik eine wünschenswerte Forderung scheint, auf i h r e m Gebiet einen doch etwas anderen Sinn hat als auf dem Gebiet der Behandlung physikalischer Vorgänge und mathematischer Relationen oder psychischer Abläufe.

Nach diesen freilich mehr angedeuteten als ausgeführten Überlegungen dürfte eine solche Auffassung der Pädagogik, die diese Wissenschaft zu einem Teil, einem Anhängsel oder einer Anwendung der Psychologie, dieser mindestens nach ihrem Gegenstand anderen Wissenschaft macht, nicht haltbar sein, eine Psychologisierung der Pädagogik also nicht Ausfluß der Sachnatur der Gegenstände beider Wissenschaften, sondern Folge einer bestimmten Philosophie, des „Psychologismus“ nämlich, der in den Generationen seit 1880 etwa auch andere Wissenschaften in Psychologie meinte auflösen zu können, aber diesen Anspruch vor der Kritik nicht aufrecht erhalten konnte.

Aber auch wenn Pädagogik als Wissenschaft nicht selbst schon Psychologie ist, könnten doch noch Beziehungen zwischen beiden Disziplinen bestehen, derart, daß man die eine nicht treiben und pflegen kann, ohne in der anderen Bescheid zu wissen. Damit verwandelt sich freilich die Fragestellung etwas, sie zielt nicht mehr auf das Verhältnis der beiden Wissenschaften nach ihrer Idee, sondern auf die Bedeutung, die Vertrautheit mit einer von beiden für Studium und Betrieb der anderen gewinnen kann. In dieser Linie etwa liegt die seit Herbart's Tagen herrschend gewordene Anschauung, daß die Pädagogik zwar nicht selbst Psychologie oder ein Teil derselben ist, aber umgekehrt die Psychologie ein Teil, eine Voraussetzung der Pädagogik. Der lapidare Satz im „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (1851 § 2 der Einleitung), „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie; jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und Hindernisse“ hat diese Anschauung einpräglich formuliert und darum trotz aller Unklarheiten, die das „hängt ab“ in sich schließt, die Denkweise in seinen Bann geschlagen. Gewiß hat man bald die „praktische Philosophie“ als Zielwissenschaft zu eng empfunden, Logik, Ästhetik, Religionsphilosophie neben

die Ethik auf den Plan gerufen, aber den ganzen Aufriß der „Pädagogik als Wissenschaft“ hat diese immanente Korrektur unangetastet gelassen. Die Pädagogik schien nur dadurch „als Wissenschaft“ möglich, daß ihre Sätze und Lehren auf Hilfs- oder Grundwissenschaften basiert wurden. Als eine derselben blieb die Psychologie nicht nur innerhalb der Herbart'schen Schule, sondern auch bei ihren Segnern und den abseits vom Schulstreit sich bildenden pädagogischen Anschauungen in Geltung. Wenn wir einen zutreffenden Einblick in das Verhältnis zwischen Psychologie und Pädagogik gewinnen wollen, bleibt nichts übrig als jenes „hängt ab“ zergliedernd aufzulösen, seine Vieldeutigkeit herauszustellen und zu entscheiden, ob wirklich die p ä d a g o g i s c h e W i s s e n s c h a f t oder am Ende etwas anderes, nämlich wieder das erziehende Tun von Psychologie abhängt. Wir haben schon festgestellt, daß der praktische Erzieher, wenn er nicht gedankenloser Handwerker oder bloßer Routinier ist, psychologisch verfährt; in jedem Akt des erziehenden und lehrenden Tuns, so haben wir formuliert, steckt latent eine psychologische Komponente, mindestens die Erfassung des konkreten Zögling's nach seinen augenblicklichen, psychischen Beschaffenheiten und Zuständen. Dieser Blick auf die psychische Wirklichkeit des Zögling's zeigt in der Tat die Hindernisse, Hilfsmittel und den Weg, den modus procedendi des Erziehens im Einzelfall und der weitere Blick auf durchschnittliche, generelle psychische Beschaffenheiten des Menschen im erziehungsfähigen Alter erlaubt den modus procedendi, den Weg auch in generellen Sätzen auszusprechen. Aber wenn psychologischer Blick und psychologisches Wissen Hilfen für das praktische Lehren und Erziehen bieten, die Psychologie also eine Hilfswissenschaft für die pädagogische Praxis darstellt, ist es darum doch nicht zutreffend, sie für die wissenschaftliche Erforschung dieses praktischen Tuns (das ist eben die Pädagogik als Wissenschaft) in gleicher Eigenschaft anzuziehen. Es gibt sicherlich Wissenschaften, die zu andern im Verhältnis der Hilfswissenschaft stehen; so sind z. B. Paläographie, Diplomatik und Archäologie Hilfswissenschaften der Geschichtsforschung, oder ist die Chemie in bestimmten Hinsichten eine Hilfswissenschaft der Medizin. In beiden Fällen handelt es sich in der Tat um Beziehungen zwischen den Wissenschaften, nicht aber zwischen einer Wissenschaft und einer (allerdings nur durch wissenschaftliche Studien möglichen) Praxis. Der behandelnde Arzt ist nicht Chemiker, aber seine wissenschaftliche medizinische Ausbildung hat ihn mit den Anschauungen, Methoden und Resultaten der Chemie so weit vertraut gemacht, als für das Studium seiner eigenen, der medizinischen Wissenschaft dienlich war. Wenn wir uns des Unterschiedes zwischen

erzieherischer Praxis und theoretischer Pädagogik bewußt bleiben, scheint es unangemessen, die Pädagogik als Theorie „abhängen“ zu lassen von einer anderen Wissenschaft; sie ist, wie man gesagt hat, „eigengeseklich“. Sie ist als Wissenschaft selbständig, wenn auch hundertmal feststeht, daß ein nur in dieser Wissenschaft unterrichteter praktischer Erzieher vor hundert Fragen steht, für die sie nicht ausreicht. Denn die Pädagogik lehrt ihn z. B. nicht, was er zu lehren hat, sie ist nicht Wissenschaft von den Lehrstoffen, sie ist auch nicht Wissenschaft vom gesunden und kranken Menschen, obschon der praktische Erzieher davon nicht genug wissen kann, weil der Faktor der Dispositionsschwankungen und des Gesundheitszustandes für die ganze Art der Dosierung erzieherischer Eingriffe außerordentlich bedeutsam ist.

Die bisherigen Überlegungen haben die Beziehungen zwischen Psychologie und Pädagogik als ein Teilproblem der Theorie und Klassifikation der Wissenschaften behandelt, sie kommen zu dem Ergebnis, daß beide Wissenschaften nach ihren Gegenständen, ihrer Absicht und ihrem methodischen Aufbau different sind, die eine auch nicht die Grundlegung der anderen bietet. Es wäre ein drittes Verhältnis denkbar, nämlich dies, daß die Psychologie als Wissenschaft der Pädagogik als einer solchen Hilfsdienste leistet. Man wird diese Beziehung wohl bejahen müssen. Die Pädagogik erstrebt als System eine Theorie der Erziehung; in die Erziehung sind als konstitutive Faktoren Personen, Menschen eingeschlossen, der Zögling, der Erzieher. Will man diese Faktoren gründlich verstehen und kennen, so muß man sich allerdings mit ihnen nicht nur nach den Seiten beschäftigen, die ihren Zusammenhang mit der Erziehung herstellen, sondern nach allen Seiten. Die Pädagogik selbst kann sich damit begnügen, Teilprobleme der Menschekunde zu verfolgen, z. B. die Frage der Bildsamkeit nach Grundlage, Grad, Grenzen, der erzieherischen Instinkte und Fähigkeiten usw., eine volle Kenntnis des Menschen ist damit weder erstrebt noch erreicht, lediglich das Zöglingtum, das Erziehertum wird Problem. Will man darüber hinaus diese eine, in abstracto durchaus getrennt studierbare Seite in Wechselwirkung und Zusammenhang mit dem ganzen lebenden Menschen, der hic et nunc Zögling ist oder als Erzieher wirkt, sich klar machen, so ist dazu allerdings ein Studium des Menschen erforderlich, aber nicht nur nach der psychologischen und charakterologischen, sondern ebenso nach der anthropologischen, medizinischen, soziologischen Seite; nicht nur die Psychologie des Kindes und Jugendlichen, des Erziehers und Lehrers leisten in diesem Sinn einer theoretischen Pädagogik Hilfsdienste, sondern auch die Anthropologie, Patho-

logie, Soziologie und Kriminologie sowohl des erziehungsfähigen wie des erziehenden Menschen. Ich lasse dahin gestellt, wie weit im Einzelfall die Notwendigkeit eines solchen Studiums geht; es ist möglich, daß man ohne besondere medizinische und soziologische Studien den durchschnittlichen Anforderungen der Erziehung genügt, daß in anderen Fällen (Heilerziehung, Fürsorgeerziehung, Korrektionserziehung) eine spezialistische Ausbildung erfordert wird; jedenfalls ist grundsätzlich wichtig und richtig, daß die Pädagogik als Theorie der Erziehung überhaupt zwar nicht ihren primären Gegenstand, die Erziehung selber, aber Teilmomente darin, den Menschen, sofern er erzieht und erzogen wird, vollständig nur erkennen und verstehen kann, wenn sie sich auch auf die Forschungsmethoden und Ergebnisse der ganzen Wissenschaftsgruppe stützt, die den Menschen als solchen in seiner körperlichen und seelischen Eigenart und Entwicklung, in der Breite seiner Norm und den Abweichungen von ihr zum Gegenstand hat. So kommt die wissenschaftstheoretische Klärung nicht nur zur begrifflichen und methodischen Trennung von Psychologie und Pädagogik, sondern auch zur Entdeckung von Zusammenhängen von Teilgebieten, Teilaufgaben beider an sich eigen-gesetzlichen und selbständigen Disziplinen, hier zunächst zur Einsicht, in wiefern das Stück pädagogischer Überlegung, daß den persönlichen Faktoren in aller Erziehung gilt, sozusagen verselbständigt und vervollständigt wird in der Psychologie des Menschen.

Man darf nun aber nicht glauben, die aufgedeckte Beziehung sei die einzige, es existiere nur ein — teilweises — Angewiesensein der Pädagogik auf die Psychologie. Umgekehrt stellt die Pädagogik auch der Psychologie Aufgaben und Probleme. Die Verschiedenheit pädagogischer Grundanschauungen und Systeme in Vergangenheit und Gegenwart ist z. B. eine Frage, die man zum Teil nur dadurch klarlegen kann, daß man auf die psychologische bzw. völkerpsychologische Verschiedenheit ihrer Urheber rekurriert. Wenn so die Pädagogik weder Psychologie noch angewandte Psychologie ist, die Psychologie auch nicht die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Pädagogik leistet, so bestehen doch zwischen beiden Wissenschaften Beziehungen die aus der partiellen Gleichheit ihrer Gegenstände sich ergeben, insofern pädagogische Überlegungen von psychologischer Einsicht mit abhängen, pädagogische Tatsachen auch einer psychologischen Interpretation fähig und wert sind.

Unter dem Titel „Psychologie und Pädagogik“ hat man häufig genug etwas anderes behandelt als das wissenschaftstheoretische Problem einer Teilfrage aus dem weiten und schwierigen Fragenkreis der

Klassifikation der Wissenschaften, nämlich die Frage nach dem Wert, den die Ergebnisse der psychologischen Forschung für die Praxis der Erziehungs- und Bildungsarbeit haben können und im Zusammenhang damit nach dem Wert, den ein Studium der Psychologie für die Berufsausbildung der verschiedenen Erzieher- und Lehrerkategorien hat oder haben kann. Da, wie gezeigt, das Erziehen selbst ein ganz von psychologischen Anschauungen, Erwägungen und Überlegungen durchsetztes Tun ist, da die Praxis der Erziehung den Vater, Vormund, Lehrer und Berufserzieher oft genug vor Aufgaben stellt, deren er nur durch eine sorgfältige und unvoreingenommene Beobachtung und Zergliederung der seelischen Eigenart des Zögling's Herr werden kann, so wird man ruhig behaupten dürfen, daß die Psychologie — zunächst ganz allgemein gesprochen — für die Praxis der Erziehung und damit für die Berufsbildung von Erziehern von größter Tragweite ist, auch wenn man die Unabhängigkeit der Wissenschaft Pädagogik von der Wissenschaft Psychologie nach Gegenstand und Absicht festhält. Ob man nun aus dieser weder historisch noch grundsätzlich bestreitbaren Erkenntnis die Folgerung zieht, daß in der öffentlich organisierten Berufsbildung der Erzieher und Lehrer von der Kinderpflegerin und Kindergärtnerin bis zum Oberlehrer gelehrter Mittelschulen die Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Psychologie eine wohlumschriebene Stelle erhalten müsse, das hängt ganz davon ab, wie man das Verhältnis der wissenschaftlichen zu der vorwissenschaftlichen Psychologie einschätzt. Es gibt nicht wenige Menschen, die durchaus auf dem oben dargelegten Standpunkt stehen, daß der praktische Erzieher dauernd psychologisch verfare und verfahren müsse und die doch der Meinung sind, daß in der Berufsbildung für die Erziehertätigkeit eine Beschäftigung mit der Wissenschaft Psychologie entbehrlich ist, ja schädlich sein kann. Sie stützen sich, wenn ich recht sehe, dabei auf folgende Argumente. Einmal sagen sie, daß jeder erwachsene Mensch in der kunstlosen Form der Erfahrung aus dem Umgang mit Menschen, in der Reflexion auf sich selbst, aus gelegentlicher Lektüre soviel Menschenkenntnis und Menschenverständnis erwerbe, als für die Erziehungspraxis erfordert wird. Namentlich sei es dem Erzieher auch ohne psychologisch-wissenschaftliche Vorbildung doch immer und spielend möglich, Kinder und Jugendliche zu verstehen, ja zu „überschauen“; jeder Erwachsene sei ja selbst Kind und jung gewesen, aber da er jetzt über diese Entwicklungsphasen hinausgewachsen ist, falle es ihm nicht schwer, von seiner eigenen Erfahrung aus das werdende fremde Seelenleben zu überblicken. Gerade dem

Erwachsenen, der an sich erfahren habe, wohin das Drängen und Wachsen schließlich führe, der die biologischen Zwecke der Kindheit und Jugend schon erreicht habe, sei es ein Leichtes, Kinder und Jugendliche im ganzen und in jeder Einzelschwierigkeit zu verstehen, zu durchschauen, darum zu beraten und zu leiten. Die Psychologie also, die für das erziehende Tun erfordert sei, stehe dem Erwachsenen als solchen und jedem Erwachsenen ohne weiteres zur Verfügung in den kunstlosen Begriffen der schlichten Lebenserfahrung. Wer etwas vorsichtiger ist und nicht jeden Erwachsenen ohne weiteres für einen gegebenen Kenner der Kindes- und Jugendseele hält, sagt vielleicht, daß die mehr praktische Psychologie des Erziehers Ausfluß einer bestimmten Gabe, eines angeborenen Interesses und Blickes für Menschen und eines natürlichen Takts oder einer natürlichen Taktik im Verkehr mit ihnen sei, die als solche nicht lernbar, darum auch nicht durch ein Studium der Psychologie vermittelt werden könnte. Wer vollends die Geschichte der Psychologie und die Mannigfaltigkeit ihrer gegenwärtigen Lehrmeinungen etwas kennt, kann sogar dazu kommen, das psychologische Studium eher für schädlich als für förderlich zu halten; je nach der „Schule“ oder „Richtung“, an die einer gerät, trübe sie den natürlichen Blick, ersetze sie die doch allein wichtigen, immer sehr komplexen Tatbestände des wirklichen Seelenlebens durch experimentell vereinfachte künstliche Tatsachen. Besonders die experimentelle Psychologie habe in dieser Hinsicht einen verhängnisvollen Einfluß gehabt und statt die Menschenkenntnis zu verfeinern und zu vertiefen, den Blick auf unwesentliche, periphere Fragen der Sinnesphysiologie, Psychophysik, des mechanischen Gedächtnisses, der elementaren Reaktionsformen und Willenshandlungen gelenkt.

Die entscheidende Stellungnahme zu dieser aus dem Gebiet der Klassifikation der Wissenschaften in das der Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnis für die Praxis verschobenen Frage wird zu prüfen haben, ob tatsächlich die Psychologie des gesunden Menschenverstandes ausreicht, die psychologischen Einflüsse der praktischen Erziehung zu leisten und ob das wissenschaftliche Studium auf psychologischem Gebiet notwendig die Verbildung des natürlichen psychologischen Blicks zur Folge haben muß. Ich halte die erste Frage für wichtig genug, um ihr eine eigene Überlegung zu widmen; sie wird uns davon überzeugen, daß die ganze Art vorwissenschaftlich-psychologischer Betrachtung und Denkweise ebenso oft auf Holzwege führt wie dem Erzieher nutzt, denn sie ist Deutung der Anderen vom eigenen Ich aus, aber nicht, wie die wissenschaftlich geschulte, unter steter Besinnung auf die darin lauernden Fehlerquellen und Engen, nach einer vorgängigen Kritik eben dieses eigenen

Ichs, sondern unbefehene Aufrichtung der individuellen Eigenart als Kanon der seelischen Wirklichkeit überhaupt, sie ist impressionistisch bestimmt, nicht kritisch besonnen, und die Vulgärbegriffe, mit denen sie arbeitet, erweisen sich als ein Niederschlag der ganzen Psychologiegeschichte mit Einschluß aller ihrer Widersprüche, sind also mit denselben Bedenken, die man gegen e i n e Schule erheben kann, in bunter Vielfältigkeit belastet.

Das wissenschaftliche Studium der Psychologie besteht seiner Idee nach doch nicht in der Übernahme der Fragestellungen, Begriffe und Methoden nur e i n e r Richtung oder Schule; selbst wenn der Psychologe tatsächlich dazu kommt und dazu kommen muß, in seiner Forschungsarbeit sich auf die eine oder andere Seite festzulegen, tut er es doch nicht blind, sondern weil er in steter Auseinandersetzung mit der Geschichte seiner Wissenschaft und mit den anderen Wegen, ihre offenen Fragen der Lösung zuzuführen, zu der begründeten Überzeugung von der Fruchtbarkeit s e i n e s Weges gekommen ist und weil ihm die übrigen vorhandenen Antworten und abweichenden Wege weniger sicher scheinen als die eigenen. Die Beschäftigung mit einer Wissenschaft führt wohl notwendig durch Schulmeinungen h i n d u r c h, zielt aber darauf, nicht in ihnen stecken zu bleiben, sondern will den Forscher in den Stand setzen, selbständig Probleme zu sehen und aufzugreifen. Es ist wahr, manchmal kann die Zeitlage einer Wissenschaft diesem Ziel große Hindernisse in den Weg legen; es gibt leider auch in der Wissenschaft so etwas wie einen Dogmatismus, der sich zutraut, andere Denkweisen als von vornherein unsinnig und aussichtslos aburteilen zu können. Kaum eine Wissenschaft ist an Belegen dafür reicher wie die moderne Physik, die noch in den letzten 50 Jahren ihr „Unmöglich“ über Fragestellungen und technische Probleme gesprochen hat, die heute zum physikalischen ABC gehören. Es ist unter Umständen auch im wissenschaftlichen Leben schwer, gegen den Strom zu schwimmen und diese Schwierigkeit hat ihre psychologische Wurzel gerade in der Art wissenschaftlicher Ausbildung, die der einzelne Forscher gefunden hat. Aber man darf aus dieser Schwierigkeit nicht folgern, daß man deshalb die wissenschaftliche Ausbildung unterlassen soll, um die schlummernde Genialität nicht zu ersticken. Was herauskommt, wenn man „Vernunft und Wissenschaft verachtet,“ wenn man auf methodische Schulung verzichtet, das beweisen die Charlatane und Projektenmacher, die Phantasten und Einfaltspinsel, die mit ihren Extratouren leicht den Schein der Originalität und Genialität um sich ziehen, aber die Entwicklung der Erkenntnis nur verwirren und aufhalten.

Schließlich ist zu bedenken, daß auch die Beschäftigung mit einer Wissenschaft nicht eine eindeutige Größe ist, sondern durchaus abhängig von den gesamten Zwecken, um deretwillen man sie betreibt. Man kann Psychologie als Psychologie treiben, mit der Absicht, den ganzen Umkreis ihrer Tatsachen, Anschauungen und Methoden auszuschreiten, um an irgendeiner Stelle diese Wissenschaft selbst vorwärts zu bringen, um sich als Wissenschaftler auf diesem Fachgebiet zu betätigen. Die Stellung des psychologischen Studiums im Rahmen der Berufsbildung von Erziehern ist durch andere Endzwecke bestimmt. Die Beschäftigung mit den Erscheinungen der psychischen Wirklichkeit, den Varietäten seelischen Lebens, die Kenntnis und Handhabung der zu ihrer Erforschung ausgebildeten Begriffe und Methoden steht für den Erzieher und Lehrer von vornherein im Dienst seiner eigenen Berufsaufgabe, und diese ist Menschen zu erziehen und zu lehren, nicht sie zu erforschen. Damit ist, scheint mir, eindeutig klar, daß die Art des psychologischen Studiums der Erzieher und der diesen Studien dienende „Betrieb“ der psychologischen Wissenschaft sein Gesetz durch die pädagogischen Endzwecke vorgeschrieben erhält. Bei einer feinfühligsten Beachtung dieser Zusammenhänge ist es ausgeschlossen, daß die psychologischen Studien den etwa vorhandenen Blick für menschliche Wesenheiten blenden, sie schärfen ihn; ist es ausgeschlossen, daß ein psychologischer Doktrinarismus die natürlichen Instinkte der Menschenkenntnis und Menschenbehandlung irreleitet; im Gegenteil, die wissenschaftlichen Studien sind ein Gegengewicht gegen die unberechtigten Verallgemeinerungen, zu denen eine unkritische Vulgärpsychologie verleitet, gegen das vorschnelle Aburteilen oder den Verzicht auf mühe- und liebevolles Eingehen auf besondere Schwierigkeiten, zu dem der neigt, der nur instinktiv spürt: der Jüngling ist erheblich anders als ich selbst war, als der Durchschnitt ist, und der ihn deshalb in die Rolle der Ausnahme erst hineindirigiert, oder ihn sich selbst überläßt, weil er mit seinem vulgärpsychologischen Latein zu Ende ist.

Zusammenfassend wird man sagen können: das Studium der Psychologie ist berechtigt, im Rahmen der Berufsausbildung von Erziehern und Lehrern eine Rolle zu spielen, weil die darin liegende Schulung der Beobachtung menschlichen Seelenlebens für die praktische Arbeit wesentliche Vorteile bietet und weil eine gründliche Kenntnis des Menschen in der Mannigfaltigkeit seiner psychischen Varietäten und Entwicklungsformen für das pädagogische, methodische, lehrplantheoretische und organisatorische Denken mindestens ebenso wichtig ist wie eine klare Zielforderung. Denn schließlich: Ziele und Ideale aufzurichten ist zwar eine

große schöpferische Leistung philosophischen Geistes, aber nur dann ein wirklicher Dienst, wenn sie in psychologischer Intuition oder psychologisch-begrifflicher Klärung die Möglichkeit oder mindestens die Anknüpfungspunkte im Wirklichen erkennbar einschließt; andernfalls ist die zielführende Tätigkeit — vielleicht nicht müßige — Wunschträumerei eines auch mit dem Unmöglichen als einer Quelle seines Amüsements spielenden Geistes.

Die pädagogische Berufsbildung ist deshalb auf dem richtigen Weg, wenn sie sich um Psychologisierung müht. Die Psychologie hat selbst Wandlungen durchgemacht, die innerhalb ihres Gesamtbereichs eine spezielle „pädagogische Psychologie“ als eigenes Forschungsgebiet herauszuheben beginnen. Sie und die mit ihr eng zusammenhängende psychologische Kindes- und Jugendforschung sowie die Zergliederung der Pathologien der Entwicklung sind für den Berufserzieher unentbehrlich; die allgemeine Psychologie mit Einschluß ihrer Geschichte und heutigen Schulströmungen dient wesentlich nur dazu, den eigentlichen Gegenstand einer pädagogischen Psychologie schärfer sehen und konzentriert angreifen zu können. In jedem Fall aber ist das psychologische Studium im Rahmen der pädagogischen Berufsausbildung nicht selbstzwecklich, sondern von den Aufgaben der Erziehung abhängig. Der Erzieher muß fähig, willig und geschult sein, in der Fluktuation seiner konkreten Erziehungsaufgaben mit sicherem Blick die psychologischen Vorteile und Nachteile der Lage, die Eigenart und den Entwicklungszustand jedes Zöglings zu erfassen und ihn nach Schwächen und Vorzügen so anzufassen, daß mit der Wahrscheinlichkeit einer psychologischen Prognose die jeweils nächsten Schritte in der individuellen Wesensverwirklichung und deren Verbindung mit der vorschwebenden Bestimmung des Menschen im geistigen Zusammenhang seines Volkes, seiner Kultur und aktuellen Lage möglich werden. Nur so wird sein Tun eine Lehr- und Erziehungs Kunst, sonst bleibt es rohe Empirie, Routine oder augenloser Zufall, der, auch wenn erfolgreich, in sich minderwertiger ist als geistdurchwirkte Arbeit selbst in den Fällen bleibt, in denen sie ihr eigenes Ziel nicht zu erreichen vermag. Das fromme Vertrauen auf die Selbsthilfekräfte der Natur — wir können es nicht entbehren, aber es ist das Eingeständnis der Unwissenheit, mit der alle Wissenschaft behaftet bleibt, ein *asylum ignorantiae*. Die emphatische Empfehlung der „angeborenen Gnadengaben“ wird zur Ausflucht vor der Mühe einer Selbsterziehung zum Erzieher, denn kein wahrhaft großer Erzieher ist ohne eine lebenslange Bemühung geworden, was er war; alle „Gnade“ ist — ohne theologische Terminologie



gesehen, in der nackten Wirklichkeit des psychologischen Erlebnisses, die auch der erst studieren muß, der dann den Gnadenbegriff als zutreffende Charakteristik desselben meint aufstellen und festhalten zu sollen — ein Stück Psychotechnik, die Technik Gottes in der Führung der menschlichen Seele.

2. Die Vulgärpsychologie des Kindes und Jugendlichen und die Nachwirkungen älterer Kinderforschung.

Wenn es richtig wäre, daß die Psychologie, die der Erzieher braucht, jedem Erwachsenen von selbst zur Verfügung steht, daß deshalb Kenntnis der Begriffe und Gesetze der wissenschaftlichen Seelenforschung und Übung in psychologischer Analyse im System der Ausbildung für die Lehr- und Erziehungsberufe keinen Platz beanspruchen dürften, so müßte sich der Beweis für die Richtigkeit dieser Anschauung durch eine Untersuchung der vorwissenschaftlichen Vulgäranschauungen über die seelische Beschaffenheit des Menschen in den Jahren seines Wachstums und seiner Entwicklung führen lassen. Natürlich leugne ich nicht, daß diese Vulgärvorstellungen praktisch einen ungeheuren Einfluß üben, wie ihre Vorläufer ihn geübt haben; aber es fragt sich, ob dieser Einfluß immer und in allen Fällen ein einwandfreier ist, oder ob damit auch den psychologischen Vorurteilen Tür und Tor geöffnet wird. Es fragt sich außerdem, ob selbst, wenn für durchschnittlich gelagerte Fälle die Vulgärpsychologie zulänglich sein sollte, nicht eine große Anzahl kleinerer und größerer Abweichungen von den in kunstloser Erfahrung zugänglichen Durchschnitten für den Berufserzieher eine psychologische Schulung nötig machen, auf die etwa ein Vater oder eine Mutter verzichten können, in der sicheren Annahme, durch Arzt, Lehrer oder Berater hierin aufgeklärt und unterstützt zu werden.

Die Auffassungen von Kindheit und Jugend, wie sie im vorwissenschaftlichen Denken gang und gäbe sind und in der Erziehungspraxis der Eltern und Lehrer Einfluß auf das pädagogische Tun gewinnen, sind notwendig unpräzis, schwankend, unvollständig und summarisch. Das erhellt schon aus den verschiedenen Quellen, aus denen die landläufigen Vorstellungen von der Kindes- und Jugendseele geflossen sind. Denn die einzelnen Elemente, die in der populären Vorstellung von der Beschaffenheit des kindlichen und jugendlichen Menschen ihre Zusammenfassung finden, entstammen teils eigener Beobachtung und Erfahrung, teils einer anonym gewordenen Überlieferung der Beobachtungen, Er-

fahrungen und Meinungen anderer, älterer Generationen; sie sind ebenso oft auch der Ausdruck von Forderungen, die man an Kindheit und Jugend stellt, wie der von Eindrücken, die ihr unbefangenen und vorurteilslos betrachtetes Wesen und Treiben hat entstehen lassen, und sie sind vor allem ausschlaggebend mitgefärbt durch die Bewertungen, die man den Alters- und Entwicklungsstufen entgegenbringt. Vulgäre Vorstellungen sind deshalb, auch wenn man sie dort und da in scharf umrissene Begriffe einfügt, im ganzen nie der Niederschlag einer lediglich auf die Konstatierung des Seins gerichteten, rein erkennenden Geisteshaltung, sondern auch einer das Wirken und Schaffen vorausbestimmenden Willens- und Werthaltung gegenüber den Gegenständen, auf die sich beziehen. Der Wunsch, Kinder und Jugendliche möchten so oder so sein, der Wille, sie zu dem oder jenen zu machen, hat auf Gehalt und Form der vorwissenschaftlichen Vorstellungen von ihrem Sein und Wesen mindestens den gleichen Einfluß wie die wunschlos-uninteressierte Beobachtung ihrer tatsächlichen Lebensäußerungen. Es bleibt für alle Psychologie die schwierigste, aber auch grundlegende Aufgabe, sich von dem heimlich dirigierenden Einfluß aller Wunsch- und Forderungsbilder an das Wirkliche frei zu machen, unverblendet und unvoreingenommen zu sehen, was ist und zu verstehen, wie dieses originale Sein sich entfaltet. Die Spinozistische Formel, von den menschlichen Affekten so zu handeln als drehe es sich um Punkte, Linien und Dreiecke, ist gewiß material falsch — Bewußtseinstatsachen und seelische Vorgänge sind sachlich etwas anderes als Raumgebilde oder Kristalle; aber methodisch deckt sie die Hauptquelle des Irrtums und der Meinungsverschiedenheit in der Psychologie auf und schaltet sie grundsätzlich aus, nämlich den Einfluß der Vorstellungen vom Sein-sollenden auf die Erforschung des Seienden. Die Naturwissenschaft hat es verhältnismäßig leicht, sich von den Bacon'schen Idolen frei zu machen; die Körper, Gestalten und Vorgänge der unlebendigen materiellen Wirklichkeit stehen dem Betrachter im ganzen fremd gegenüber und er sieht ein, daß er ihre Rätsel nur dann lösen kann, wenn er mit kritischer Aufmerksamkeit sich ganz in die Betrachtung des Schauspiels vertieft, das sie nach den ihnen immanenten, wenn auch zunächst verborgenen Gesetzmäßigkeiten vor ihm aufführen. Ja im Verkehr mit den Objekten der Körperwelt erfährt der Mensch sehr bald auch, daß er selbst ihre Ausnutzung für seine Lebenszwecke nur dadurch sicher stellt, daß er die Beobachtung dessen, was immer ist und immer geschieht, über die aus der Form seiner geistigen Organisation und seiner Lebenswünsche stammenden Nötigungen und Neigungen, die ihm dauernd fremde Natur sich in dieser oder jener Vor-

stellungsweise „heimlicher“ zu machen, triumphieren läßt. So hat er nicht nur die anthropomorphistische Verlebendigung der Naturdinge und Naturkräfte, sondern auch selbst die in den Kategorien seines auffassenden Denkens vorgebildeten Verfestigungen der Wirklichkeit in „Dinge“ und „Eigenschaften“ verflüssigt durch die als einzig brauchbar erkannte Zeitvorstellung der Kausalität, d. h. die Vorstellung einer unverbrüchlichen Gesetzmäßigkeit in der Abfolge der Erscheinungen des Geschehens. Die Psychologie hat es unendlich viel schwerer, sich von den Fesseln der ZweckEinstellungen zu befreien, und die Vulgärpsychologie ist nicht einmal ein Anlauf und Versuch zu solcher Unbefangenheit, denn im gewöhnlichen Leben wird der Mensch auf das psychologische Problem nur hingedrängt, wenn er entweder auf einen Menschen einwirken, bei ihm und mit ihm etwas erreichen will, oder wenn er sich der umgekehrten Einflußnahme des anderen auf sich zustimmend oder abwehrend, zuwartend oder prüfend bewußt wird, wenn er sich besinnt, wessen er sich von einem Menschen zu versehen hat oder wenn er im Dienst von Zwecken, eigenen, kulturellen und politischen, sich an Menschen wenden muß. Die psychologische Alltagserfahrung ist ein Produkt handelnder, nicht erkennender Geisteshaltung. Was die Pragmatisten und auch Bergson gegen die Fachwissenschaften einwenden, das trifft mit voller Schärfe eigentlich nur die vorwissenschaftlichen Begriffsbildungen, denn sie entstammen sicherlich einer Einstellung des Menschen, der beobachtet, merkt und schließt nicht um der Erkenntnis willen, sondern weil er etwas erreichen oder vermeiden will; die vulgären Begriffe sind Hilfsmittel, Werkzeuge, gegebenenfalls Waffen des handelnden Menschen.

Gegen ihre wissenschaftliche Zulänglichkeit spricht — von allem anderen abgesehen — schon der Umstand, daß sie auf zufälligen Beobachtungsgrundlagen beruhen. Persönliche Erfahrungen, die der einzelne Mensch je nach den wechselnden Gelegenheiten zu Beobachtung und Umgang mit Kindern und Jugendlichen sammelt, stellen ihm doch nur ein höchst lückenhaftes Tatsachenmaterial zur Verfügung, lückenhaft namentlich hinsichtlich der Varietäten. Es ist bekannt, daß und warum z. B. Eltern höchstens ihre Kinder kennen und verstehen, nicht das Kind, und daß sie nach dem Urteil Niessches nicht selten auch ihre Kinder weniger kennen als andere Menschen diese verstehen. Die Ursachen für beide Erscheinungen sind verschieden; im ersten Fall, in dem eine Kenntnis des eigenen Kindes, ein mitfühlendes Nachverstehen seiner inneren Lebenslinie besteht, aber Blicklosigkeit für andere, ist das Eingespinnensein in die blutmäßig bedingte, vererbte Typik und der Mangel an Gelegenheit und Übung, ab-

weichende Gestaltungen der seelischen Wirklichkeit sich vorstellig zu machen, dafür verantwortlich zu machen, eine sozusagen natürliche Solidarität mit dem Pulsschlag des seelischen und geistigen Lebens im Kind als der Fortsetzung der eigenen psychischen Verfassung und Geistesrichtung, das „Sich“-Wiedererkennen im Erben. Im andern Fall, wo Blindheit der Eltern für die Beschaffenheit der eigenen Kinder besteht, ist zwischen den beiden Möglichkeiten einer fehlenden und einer nur nicht anerkannten, einer durch anderes verdrängten Einsicht zu unterscheiden. Aber schließlich gehen beide darauf zurück, daß Wunsch und Erwartung, Ehrgeiz und Erziehungsforderung den Blick für das Wirkliche trüben. So ist die Kinderpsychologie des Elterntums ein Schulbeispiel der pragmatistischen Tendenz vorwissenschaftlicher Denkweise. Sie ist eine Psychologie, nach der man zwar handeln kann, aber nur, weil man in bestimmter Weise handeln will. Auch wenn Eltern an Einzelheiten deutlich innerwerden, daß ihre Kinder anders sind, als sie sie sehen und haben wollen, bleibt diese richtige Erkenntnis ohne tiefere Wirkung, denn der Wunsch und Wille, kindliche Entwicklung in eine bestimmte, nun einmal als richtig oder notwendig betrachtete Bahn zu drängen, würde sonst nicht aufrecht erhalten werden können.

Der einzelne Lehrer hat zwar — namentlich im Verlauf seiner Berufsarbeit — Gelegenheit, viele Kinder aus verschiedenen Ständen und Lebensverhältnissen kennen zu lernen, und so die Grundlagen seiner psychologischen Begriffe zu verbreitern. Aber er hat diese Hilfe noch nicht am Anfang seiner Tätigkeit; als Klassenlehrer in einer voll ausgebauten Schule ist auch er im unmittelbaren Erfahrungskreis beschränkt, als Stadt- oder Landlehrer lernt er überwiegend nur bestimmte Milieugruppen kennen. So besteht auch für ihn die Gefahr der Verwechslung von zufälligen Milieumerkmalen mit Altersmerkmalen, die Verwechslung des Allgemein-Kindlichen oder Allgemein-Jugendlichen mit dem durch die Umweltmomente modifizierten individuellen Wesen eines bestimmten Kindes. Ist das Elterntum in seiner Psychologie der Gefahr unberechtigter Verallgemeinerung ausgesetzt, so der Berufserzieher der Gefahr des psychologischen Schablonismus.

Eltern wie Lehrer pflegen mit den Vulgärbegriffen vor allem den ausnahmemäßig gelagerten Einzelfällen schlechterdings nicht gerecht zu werden. Ich erinnere nur an Anomalien der Sinnesfunktionen, der Sprachentwicklung, an Sinnesdefekte Kinder, an die leichteren und schwereren Formen der psychopathischen Konstitution, an Schwach sinnige, aber auch an einseitig Hochbegabte. In allen derartigen Fällen ist meist

die rechtzeitige Erkennung der Beschaffenheit die Grundlage für eine fachgemäße und aussichtsreiche Erziehung. Aber gerade diese Erkennung pfllegt mit den Hilfsvorstellungen der persönlichen Erfahrung und der vulgären Anschauungen eher verbaut als gefördert zu werden. Daher kommt es ja, daß Arzt, Psychiater und Psychologe als sachverständige Berater sich immer mehr in der Privaterziehung wie in der Schule eingebürgert haben, mit Recht. Aber da die Erkennung noch nicht gleichbedeutend mit der erziehlichen Behandlung ist, diese doch nach wie vor in den Händen der Eltern und Lehrer liegt, wird man fordern müssen, daß mindestens in der pädagogischen Berufsausbildung soviel Gelegenheit und Anleitung zur wissenschaftlich-psychologischen Beurteilung geboten wird, als für die Praxis erforderlich ist, um die größten Mißgriffe zu vermeiden. Man wende nicht ein, daß allen hier liegenden Bedürfnissen durch die Spezialisten der Anstalts-, Hilfsschul- und Heilpädagogik genügt werde; denn der erste Grundsatz einer richtigen Heilbehandlung besteht ja gerade darin, solange als möglich normales Milieu beizubehalten, weil es einer der wesentlichsten Heilfaktoren ist. Mir scheint, daß nicht nur der Spezialist für Sonderartungen, Defekte und Abnorme, sondern jeder Berufserzieher durch die Schule der wissenschaftlichen Psychologie hindurch gehen müsse, weil sie allein imstande ist, die ganze Mannigfaltigkeit der psychischen Wirklichkeit mit ihren durchaus fließenden Übergängen von der Norm zur Ausnahme so weit durchsichtig zu machen, daß eine zutreffende, d. h. insbesondere nicht durch populäre Vorurteile getrübe Beurteilung des Zöglings und seiner Gesamtlage möglich wird.

Wenn wir die heute herrschenden Begriffe von Kindheit und Jugend zergliedern, überzeugen wir uns unschwer von der ungleichen Herkunft und der Ungleichwertigkeit ihrer Elemente. Es ist am besten, wenn jeder Leser die Vorstellung, die er vom Seelenleben des heranwachsenden Menschen hat, analysiert. Einiges davon entstammt persönlichen Erfahrungen, die ihm wechselnde Gelegenheiten zu Beobachtung von Kindern und Jugendlichen, zum Umgang mit ihnen und zur Einwirkung auf sie zugespielt haben. Dies Tatsachenmaterial mag groß oder klein sein, immer ist es lückenhaft (bald fehlen Altersstufen, bald bestimmte Varietäten im Umkreis seiner Erfahrung), und immer ist es vorzugsweise durch die „Auffälligkeiten“ akzentuiert, d. h. durch Einzelheiten, die durch ihren Gegensatz zu eigenen Zwecken oder zu gang und gäben Durchschnittserwartungen herausgehoben sich gedächtnismäßig fixiert haben. Die Verallgemeinerungsfähigkeit der Einzelbeobachtung ist selten kritisch untersucht worden, und wer ein mal eine haarsträubende sogenannte Kinder-

grausamkeit als Zeuge erlebt hat, dem erscheint das Kind grausam, wer einmal durch eine ebenso erzeptionelle Tat der Selbstaufopferung erschüttet worden ist, dem heroisch und so jedem anders, und jeder beruft sich auf „die Erfahrung“. Ehe man aber auf seine eigenen „Erfahrungen“ rekurrieren darf, müßte man erst die Bedingungen diskutiert haben, unter denen persönliche Erfahrungen etwas anderes „beweisen“ als ihre Existenz. Andere Elemente der Vorstellungen von Kindheit und Jugend entstammen nicht der zufälligen Fremdbeobachtung, sondern der Erinnerung und nachträglichen Rückbesinnung auf die eigenen Kindheits- und Jugendjahre. Auch sie sind für eine Kenntnis des Kindes, ja für die Selbsterkenntnis lückenhaft und unzulänglich, denn alle Erinnerung an das eigene Leben, Erlebnis und seine Inhalte ist in fast unauflöslicher Verschmelzung verquickt mit persönlich-subjektiver Wertung und Deutung vom Standpunkt einer späteren Entwicklungsphase aus, mit dem Trost- oder Stachelwert, den sie für den aktuellen Zustand haben kann, und zwar so eng verbunden, daß schon die Tatsache, daß erinnert wird, und die Auswahl des Erinnerten durch die aktuellen Bedürfnisse des Augenblicks sozusagen unterirdisch bestimmt wird, genau so wie das Behaltenwerden schon über alle Momente der sinnlichen Deutlichkeit, der Gefühlsenergie, der Plötzlichkeit, der häufigen Wiederholung usw. hinaus wesentlich durch eine, nur oft verborgene Beziehung zu den damals beherrschenden Lebensansprüchen und Wünschen entschieden wurde. Der erlebende Mensch ist nicht erkennend eingestellt; was im Strom seines Lebens sich beharrlich festsetzt oder immer wieder in der Erinnerung auftaucht, tut dies, weil es lebenswichtig, nicht weil es erkenntniswichtig ist. Es mag sein, daß dort und da die Wichtigkeit für den strömenden Lebensprozeß Ereignisse und Einzelheiten vor dem Untergang in der Nacht des Vergessens rettet (das allem Leben mindestens so wesentlich ist wie die Fähigkeit zu behalten), die auch für den erkennenden Geist bedeutsame Wegweisung zur Einsicht in Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit des Seins leisten, im allgemeinen ist auch das von niemanden Erinnerte für diese Aufgabe ebenso wichtig, wie das von der Erinnerung Festgehaltene. Wir vergessen, was wir überwunden, überwachsen, überlebt haben, und jeder Psychologe, der sich nicht selbst täuscht, wird einräumen, daß es ihm unmöglich ist, sich seinen eigenen Seinszustand in einer überlebten Phase adäquat vorstellig zu machen, sich noch in eine Phase, der er eben durch die Fluktuation des Werdeprozesses „entfremdet“ worden ist, so verstehend einzuleben, daß ihre damalige Wirklichkeit wieder da ist. Eine solche Vergewärtigung wäre Wiederkehr des überlebten Zustandes, damit aber

selbst wieder Leben im alten Geleise, nicht Erkenntnis dieses Lebens. Die Verallgemeinerungsfähigkeit der eigenen Entwicklung, selbst wenn man sie richtig überblickt und verstanden hat, ist außerdem in mehr als einer Hinsicht zweifelhaft; wer dem in *seinem* Leben gegebenen Leitfadener Interpretation folgt, findet notwendig „sich“ in jedem Menschen (während die eigentliche Leistung des Psychologen bekanntlich umgekehrt darin besteht, jeden, auch den abwegigen und selbst verrückten Menschen, auch noch in etwa „in sich“ zu finden, d. h. wenigstens eine Möglichkeit, sich etwas, was man selbst nie getan und gefühlt hat oder nie gewesen ist, als immerhin möglich vorzustellen, in der phantasiemäßig vollzogenen Variation der im eigenen Leben in ganz anderen Bindungen gegebenen Elemente des psychischen Lebens überhaupt). Andere Elemente der gang und gäben Kindheits- und Jugendbegriffe entstammen nicht der eigenen Erfahrung und Erinnerung des Menschen, der sie hat, sie sind als Niederschlag der Erfahrungen und Beobachtungen hingegangener Menschengeschlechter im Sprichwort, im Sprachgebrauch, in der usuellen Gemeinvorstellung eines Volkes oder einer Schicht desselben vorhanden, Kollektiverfahrungen, zu denen eine anonyme Masse von Beobachtern beigetragen hat. Man vergegenwärtige sich nur einmal die Leichtigkeit, mit der nicht nur Durchschnittsmenschen, Eltern und Erzieher, sondern auch wissenschaftliche Forscher, die auf anderen Gebieten an höchste intellektuelle Vorsicht gewöhnt sind, in der Beurteilung der Lebensäußerungen von Kindern und Jugendlichen auf Gemeinplätze rekurrieren und in der Behandlung Heranwachsender sich von solchen leiten lassen!

Die interessantesten Einschlüsse in den Vulgärbegriffen sind alle jene Elemente, die nach ihrem Ursprung und ihrer strengen Bedeutung in den Rahmen einer früheren Philosophie und Wissenschaft hineingehören und aus ihr mehr oder minder verändert in das allgemeine Bewußtsein übergegangen sind. Wir wissen aus zahlreichen Gebieten der volkswissenschaftlichen Forschung, daß geistiges Gut der breiten Massen, das man zunächst für originale Produktion der unteren Schichten selbst gehalten hat, aus Inhalten einer älteren Bildungsschicht verderbt und abgewandelt ist. So sind zahlreiche sogenannte Volkslieder ursprünglich Kunstgedichte gewesen, zahlreiche Volksfitten und Tänze als umgewandelte Nachahmungen von Einrichtungen und Gepflogenheiten einer ehemals führenden gesellschaftlichen Oberklasse erkannt. Eine Soziologie des Erkennens überzeugt uns nicht nur davon, daß die jeweils vorhandenen Schichtungen der Gesellschaft in der Form und den Kategorien ihres Denkens voneinander abweichen, sondern daß die abwandelnde Übernahme geistiger

Inhalte von einer in die andere Schicht zu den stehenden Vorgängen des geistigen Lebens gehört. In doppelter Hinsicht: einmal sehen wir das Absinken strenger Schulbegriffe der Wissenschaft einer Zeit in den außerwissenschaftlichen Sprachgebrauch und Geistesbesitz, also das Populärwerden von wissenschaftlichen Fachbegriffen und Fachausdrücken, zum andern die Erhebung populärer Vorstellungen und Ausdrücke zu Fragestellungen und Termini der Wissenschaft. Der Einfluß der Wissenschaft auf den Bedeutungswandel der Worte und damit auf die Veränderung des im Sprachschatz investierten geistigen Besitzstandes (die durch Buch, Presse, Unterricht in neuerer Zeit immer lebhafter und allseitiger geworden ist) verlohnte einmal eine zusammenfassende Spezialuntersuchung.

Der entscheidende Einwand gegen die Vulgärpsychologie als ausreichende Grundlage für eine wissenschaftlich besonnene Erziehungspraxis und eine reine Theorie der Erziehung liegt somit m. E. nicht schon in der kunstlosen Form und den individuell ungleichen Erfahrungsmaterialien, sondern in der Tatsache, daß sie — ohne es zu merken — die Widersprüche ganz verschiedener Systeme in sich aufgenommen hat. Denn die vulgären Vorstellungen und Begriffe sind auch — das beweist die Bedeutungsgeschichte des landläufigen Wortschatzes — dadurch entstanden, daß ehemals im Rahmen einer wissenschaftlichen Theorie geprägte und nur im Kreis der Eingeweihten vollwertige Fachausdrücke ins allgemeine Bewußtsein eingedrungen, in den täglichen Verkehr geraten sind und mit anderen Worten und Begriffen eine Verbindung oder einen Bedeutungsaustausch eingegangen haben, zu denen sie bei genauer Bergliederung in unaufhebbarer Gegensatz stehen. Die kinder- und jugendpsychologischen Vulgärbegriffe repräsentieren so ein Stück „öffentlicher Meinung“ von Kindheit und Jugend und werden mit dieser abhängig von den wissenschaftlichen Forschungen, die am Aufbau der öffentlichen Meinung tatsächlich mitwirken, ob sie dies beabsichtigen oder nicht.

Analysiert man unter diesem Gesichtspunkt die allgemein umlaufenden Vorstellungen von den psychologischen Eigentümlichkeiten der Kindheit und Jugend, so muß man sagen, sie sind ein unklares und widerspruchsvolles Sammelsurium ehemals wissenschaftlicher Schulbegriffe im Denken und Sprechen von Menschen, die den Ursprung dieser Begriffe nicht mehr kennen, die strenge Bedeutung und Konsequenz derselben entweder nie erfaßt oder wieder vergessen haben und die deshalb auch die Rücksicht auf ihre innere Verträglichkeit oder Unverträglichkeit ganz außer acht lassen. Erzieher, die sich allein nach den populären Anschauungen richten, laufen Gefahr, das gleiche Kind heute nach Begriffen einer pietä-

stischen, morgen nach denen einer rationalistischen oder mechanistischen Psychologie aufzufassen und zu behandeln, d. h. sie zerstören eine wesentliche Erfolgsbedingung ihrer Arbeit, die Einheitlichkeit der Deutung von vornherein und ohne es zu ahnen.

Zur Verdeutlichung dieser Zusammenhänge der heutigen kinder- und jugendpsychologischen Vulgärbegriffe mit früheren Phasen der psychologischen Forschung möchte ich lediglich auf die Nachwirkungen der in den letzten zwei Jahrhunderten entwickelten wissenschaftlichen Anschauungen vom Kind eingehen. Die neuzeitlichen Ansätze zu einer wissenschaftlichen Kindes- und Jugendforschung reichen zurück in die pietistische Erweckungsbewegung einerseits, die empiristische Frühzeit der Psychologie und Medizin andererseits. Die heutige Populärpsychologie ist zu einem großen Teil dadurch entstanden, daß die philosophischen Begriffe des 18. Jahrhunderts — keineswegs nur der Aufklärung — durch tausend Kanäle von Buch und Presse, Unterricht und Schule allgemeine Verbreitung gefunden haben. Wäre die Psychologie und Kinderpsychologie der älteren Zeit Ausdruck einer einheitlichen Anschauung gewesen, so könnte man sich mit der Erkenntnis, daß das populäre Denken die Fortschritte der wissenschaftlichen Arbeit aufnimmt und fruchtbar macht, beruhigen. Aber diese Voraussetzung trifft für die kinderpsychologischen Anschauungen nicht zu. Die Gesamtanschauungen, die über Kindheit und Jugend in den Kreisen der Wissenschaft ausgebildet worden sind, stehen nicht einmal in einer folgerichtigen Stufenentwicklung in innerer Beziehung zueinander, sie umschließen vielmehr unaufhebbar Gegensätze, die den Urhebern als solche wohl bewußt, in der Umbildung zu Popularbegriffen aber dem Bewußtsein der Menschen verloren gegangen sind.

Wenn ich recht sehe, lassen sich mindestens drei Quellen für die Inhalte der heutigen Vulgärpsychologie des heranwachsenden Menschen noch deutlich unterscheiden: die Kinderpsychologie des Pietismus, die des Rationalismus und die der Romantik, die beiden letzteren selbst noch zwischen einem naturalistischen und einem religiös-irrationalistischen Extrem schwankend.

Das psychologische Interesse hatte in der Tat im 18. Jahrhundert eine ähnliche Zentralstellung im geistigen Leben erlangt wie sie die mathematische Naturforschung im 17. innehatte. Philosophieren bedeutete, wie Max Dessoir¹⁾ sich ausdrückt, im 18. Jahrhundert den Menschen erforschen, wie es ein Jahrhundert früher bedeutet hatte: die Natur er-

¹⁾ Geschichte der Psychologie. Berlin 1901. I. Bd. S. 358.

forschen. Die Leibnizsche Philosophie, englische und französische Bewegungen haben Anteil an der Weckung und Ausbreitung dieses psychologischen Interesses genommen; aber ohne jene Welle des Mystizismus, die unter der Decke das Jahrhundert der Vernunftgläubigkeit durchströmt, die man auf evangelischem Boden als Pietismus bezeichnet, die aber in den Ländern der Gegenreformation mindestens ebenso stark spürbar ist, von Madame Gujon bis Blaise Pascal, wäre es nicht ein Ferment geworden, das auch außerhalb der „künftigen“ Kreise der Gelehrten und der geschlossenen Birkel der vornehmen Gesellschaft Einfluß gewann. Gegen das rein rationalistische Lebensideal war in den Rationalisten selbst ein starker Widerwille vorhanden, der vom religiösen Erbe zehrende fühlende Mensch, dem eine mathematische Weltformel kein Genüge bot. Die Selbstversenkung in die geheimnisvollen Wirklichkeiten der eigenen Seele, das ängstliche Harren auf „Erleuchtung“, die schwärmerischen Ausbrüche der Empfindsamkeit, die man in der Geschichtschreibung des Philanthropismus merkwürdig oft übersehen hat, um ihn als den reinen Repräsentanten einer rationalistischen Pädagogik hinstellen zu können, sind deutliche Beweise für die Art und Verbreitung des psychologischen Interesses, und der Erfolg von Rousseau wird erst verständlich, wenn man seinen Emile nicht nur als „das Naturevangelium der Erziehung“, sondern auch als das Programmbuch einer zweckfreien Kinderforschung erfaßt hat. Die Erkenntnis der Entwicklung der menschlichen Natur, der Eigenart und des Eigenwertes jeder Lebensphase, auch der Kindheit und Jugend ist das eindringlichste Moment seiner Verkündigung gewesen, und diese Erkenntnis entspringt dem unbewußten Zusammenhang Rousseaus mit eben den irrationalen Bedürfnissen und Kräften, die er als Theoretiker vielfach verkannte, verdeutete oder bekämpfte.

In allen religiösen, philosophischen und pädagogischen Strömungen des 18. Jahrhunderts steckte das psychologische Interesse, und der Historiker der Geistesgeschichte erkennt, daß es notwendig zu gegensätzlichen Auffassungen der Menschennatur, damit auch zu Gegensätzen der Gesamtanschauungen vom Kind führen mußte. Denn die Grundgedanken der Systeme, innerhalb deren sich die psychologischen Anschauungen formen, haben selbstverständlich deren Richtung bestimmt. Der Grundgedanke der Aufklärung ist die Selbstgenugsamkeit und Selbstgeschicklichkeit der Vernunft, Autarkie und Autonomie des Geistes. Die menschliche Erkenntnis hatte es sowohl in den empirischen Disziplinen durch Beobachtung und Versuch wie in den rationalen und demonstrativen Wissenschaften

*Vollständig
vollständig
auf
Wichtig*

(Mathematik, Logik) seit den Tagen von Galilei und Bacon zu außerordentlichen Fortschritten gebracht; der Ausbau zur Vollständigkeit schien durch die Entwicklungslinie der rein wissenschaftlichen Methodik sichergestellt. Die Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf die Gestaltung des Einzelnen und der Gesellschaft, die Entstehung eines Systems technischer Wissenschaften lag in der Luft, und zwar sowohl der naturwissenschaftlichen Technik wie der Gesellschaftstechnik (Machiavelli, Hobbes, Physiokratismus, Merkantilismus, Rousseau). Der Glaube an den Führerberuf der Wissenschaft im Kulturleben, an die Hinlänglichkeit der menschlichen Kräfte für alle Aufgaben eines glücklichen, vernünftigen und richtigen Lebens des Einzelnen und eines besten Zustandes der Gesellschaft griff Platz, ein Kulturoptimismus, den wir noch im 19. Jahrhundert, wenn auch abgeschwächt, nachzittern sehen in der Fortschrittsgläubigkeit des Liberalismus. Aus dieser Einstellung ergab sich für die Mehrzahl der Rationalisten ein Verhältnis zum Irrationalen und zu den Mächten der Tradition und Geschichte, das von einfacher unverständiger Ablehnung bis zum feindseligen Spott und Kampf, von der Kritik bis zur Ignoranz alle Schattierungen durchlief. Die ganze Denkweise war durch und durch unhistorisch, „absolutistisch“, von der Überzeugung getragen, daß die endgültige Lösung der Menschheitsprobleme auf ihrem Wege sicher sei, wenn erst der Verzicht auf die jenseits der Vernunftmöglichkeiten liegenden Probleme allgemein erreicht, die Herrschaft des Aberglaubens allgemein überwunden sei in der nächsten Phase, der „aufgeklärten Zeit“.

So verschieden die religiös-mystische Einstellung von dieser naturalistisch-rationalistischen ist, den Charakter des unhistorischen Denkens, der Tendenz auf Aboluthheit der Lösungen teilt sie mit ihr; aber sie erblickt die Möglichkeit einer endgültigen Lösung nicht in der Ausbildung der allgemeinen Vernunft in allen menschlichen Individuen und in der Gestaltung der Kulturgebiete nach den Ideen der Vernunft, sondern in Glaube und Gnade, in dem Erlösungserlebnis vom irdisch-unzulänglichen Menschen durch die Erweckung zum wahren Christen. Von dieser Einstellung aus werden die irrationalen Kräfte des Menschen wichtiger als die intellektuellen, aber die Überzeugung nicht erschüttert, daß es ewig sich gleich verhaltende Wertordnungen und Lebensforderungen gibt, die einmal erfüllt, keiner Veränderung unterliegen und den Einzelnen wie die Menschheit in einem moralisch besten Zustand stabilisieren.

Selbst der Humanismus, obschon gewiß der Antipode des Rationalismus namentlich auf pädagogischem Gebiet, hat die Tendenz

auf absolute Vorbilder und Formen der Menschlichkeit enthalten, einerlei ob er sie in der Vergangenheit schon als real gewesen betrachtete oder als ewige Aufgabe, die in den Generations- und Völkerfolgen immer wieder gelöst werden müsse, ansah. Worin das Menschliche in seiner klassischen Vollendung bestehe, das vermeinte auch er endgültig und abschließend sagen zu können, wenn er den Bildungsprozeß als Darstellung der Idee des Menschen im Individuum ansprach und gestaltete.

Erst der praktische Zusammenbruch der Ahistorie in dem Realisierungsversuch des schlechtthin Vernünftigen, des schlechtthin Menschlichen und schlechtthin Richtigen in der französischen Revolution, erst die gemeinsame Selbstwiderlegung des Dogmatismus in jeder Form überwand die absolutistische Denkweise zugunsten einerseits der Mächte der Tradition, andererseits zugunsten einer historisch-relativen Denkweise. In der sentimentalischen Romantik entwickelten sich dann die Anfänge der historischen Denkweise, die im 19. Jahrhundert in konsequenter Entfaltung zum andern Extrem des Relativismus führten.

Man braucht sich nur diese prinzipiellen Gegensätze der Weltanschauung vor Augen zu halten, um zu erkennen, daß auch die psychologischen Gedanken, die sich in ihrem Schoß formten und die, wie ich zeigen werde, ins allgemeine Bewußtsein gedrungen sind, alles andere als einheitlich und verträglich sein werden. Ich habe keinen Anlaß, das Problem im ganzen hier zu verfolgen, ich beschränke mich auf die Gesamtdeutungen, die Kindheit und Jugend gefunden haben. In der Philosophie und Pädagogik des Pietismus steckt ein völlig anderes Bild vom Kind, wie in jener des Rationalismus und der Romantik; der Humanismus, der an sich Anlaß und theoretische Verpflichtung gehabt hätte, sich mit dem Menschen auch in seinen Entfaltungsstadien zu beschäftigen, hat eine eigene Kinderpsychologie nicht entwickelt, wenigstens nicht in wissenschaftlicher Gestalt.

Wo uns heute noch die Anschauung entgegentritt, daß Kinder selbst und von Haus aus nichts sind, alles, was sie zu sein scheinen, nur geworden sind durch die Macht der Verhältnisse, besonders die Gunst und Ungunst der Erziehung, liegt eine in den Tagen des ersten psychologischen Empirismus begrifflich herausgearbeitete Auffassung von Seelenleben und Psychogenese zugrunde, die bei Locke und Condillac als bestimmte, wissenschaftliche Theorie ihre Konsolidierung erfuhr. Die menschliche Seele ist ein unbeschriebenes Blatt, der Geist ein leeres Gefäß. So verschieden die erwachsenen Menschen nach geistigem Besitz und charakterlicher Artung, nach Interessen und Wertzielen auch sind, ursprünglich, d. h. als neugeborene Kinder sind sie gleich gewesen, die gleichen leeren Blätter, auf

die erst das Leben seine Inhalte schrieb, das Leben, das mit den Sinnesreizen anhebt und mit den immer mannigfaltigeren Mitteln der Belehrung, Gewöhnung, Dressur, des Beispiels und der Vorchrift, der wechselnden Gelegenheit weiterarbeitet. An sich kann aus allen alles werden, oder methodisch gewendet (im Traum einer Universalmethode von Ratke und Komenský bis auf Herbart), aus jedem kann alles „gemacht“ werden, jeder kann zu allem durch die Verhältnisse befähigt werden. Die schließlich auftretenden Verschiedenheiten der Menschen sind nicht Ausfluß einer ursprünglich verschiedenen Natur, Anlage, geistigen und moralischen Kapazität, sondern ausschließlich die Folge und Wirkung der Außenfaktoren des Lebens, die dem einen Kind früh und reichhaltig Nahrungs- und Aufbaustoffe für das Gefüge seiner geistigen Persönlichkeit zuführten oder wenigstens erreichbar machten, dem anderen versagten. Die Statue Condillacs, die durch den sukzessiven Einfluß der Sinne zum lebenden Menschen aufwacht, kann durch den weiteren sukzessiven Einfluß aller Bildungsgelegenheiten und Bildungsmittel zur Höhe der genialen Persönlichkeit gebracht werden. Die bildungspolitischen Konsequenzen einer solchen Kindes- und Jugendpsychologie liegen auf der Hand: sie bestehen in der Forderung der allgemeinen und gleichen Bildung für alle Kinder und Jugendlichen ohne Ausnahme, damit kein leeres Blatt unbeschrieben bleibt oder mangelhaft beschrieben wird; der schrankenlose Bildungs- und Kulturoptimismus, der hinter dem Begriff einer allgemeinen, formal gleichen und abstrakt gerechten Menschenbildung des Rationalismus steht, hat zu seiner psychologischen Voraussetzung den Glauben an die ursprüngliche Gleichartigkeit der Menschenseele, nämlich ihre gleiche „Leere“ im Augenblick der Geburt, und an den ausschließlichen Aufbau der seelischen Person durch die Beseelung des organischen Lebens „von außen her“, durch Sinne, Erfahrung, sozial vermittelte Einwirkung. Der mit diesem Optimismus Hand in Hand gehende Glaube an die Allmacht der Erziehung ist begründet in der Überzeugung von der Unfehlbarkeit des psychischen Mechanismus, der richtig angeregt und bedient, überall die gleichen Effekte hervorbringt. Mit derselben Notwendigkeit, mit der sich nach der Meinung von Locke, Hume, Bonnet, den Assoziationalisten aus dem Getriebe der Sinneserfahrungen und Einzelvorstellungen die komplexeren Gegenstände des Bewußtseins aufbauen, und zwar in allen Menschen ohne Ausnahme, können auch durch eine planmäßig-rationale Erziehung alle zur gleichen Tugend und Tüchtigkeit, zur gleichen Form der Persönlichkeit entwickelt werden. Soweit es (in der Vergangenheit) nicht geschah oder (in der Gegenwart)

noch nicht geschieht, sind dafür nicht Unfähigkeit, Widerwille und Versagen der bildungsempfänglichen Seelen verantwortlich zu machen, sondern die Lebensumstände, die den einen begünstigen, den andern hemmen, Vorurteile und Machtansprüche sozialer und geistlicher Herrschaftsverhältnisse, die ein Interesse daran haben, daß nicht jeder so „aufgeklärt“ werde wie die Träger der Führungsgewalten. Von ihrer empiristischen Psychologie aus mußten die Träger der Bildungspolitik der Aufklärung zu Sozialreformern, ja zur Sozialrevolutionären werden.

Ich brauche wohl nicht ausdrücklich deutlich zu machen, in welchen heute vorhandenen Auffassungen von Kindheit und Jugend, von Bildung und Erziehung diese Einstellung eines konstruktiven Empirismus in der Psychologie sei es nachlebt, sei es wieder auflebt, wie die ganzen Gedankengänge und Bestrebungen einer Demokratie der Bildung und durch Bildung mit diesem (im 19. Jahrhundert durch evolutionistische Gedankengänge fortgebildeten) psychologischen Empirismus zusammenhängen und von der Grundvorstellung der geistigen Gleichheit und Gleichwertigkeit der Kinderseelen genährt werden.

Auf eine ganz andere Ahnenreihe weisen solche Vorstellungen vom Kind und Jugendlichen zurück, die diesen weitgehenden Optimismus in der Einschätzung sowohl der Menschen selbst wie der planmäßigen Erziehung und Bildung für irrtümlich und gefährlich halten, die vielmehr von nichts überzeugter durchdrungen sind als von der ursprünglichen und unausrottbaren Ungleichartigkeit der Menschen. Nicht selten verbindet sich mit dieser Anschauung auch die Überzeugung von der Ungleichwertigkeit der Menschen, ihrer grundverschiedenen Berechtigung, vom „Gottesgnadentum“ der einen bis zur „gottgewollten Abhängigkeit“ der andern. Durchaus ungeklärte Vorstellungen über die Erblichkeit des geistigen Habitus („der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“, „Wie die Alten jungen“ usw.) über den Einfluß der Frühgewöhnung, über die Bedingtheit geistigen Lebens durch Rasse, Klima und Wohnlage, ebenso unklare Vorstellungen vom Verhältnis der großen schöpferischen Persönlichkeit zu ihrer Vorgeschichte und Umwelt verdichteten sich in solchen Anschauungen zu einer Art psychologischer Begründung und Rechtfertigung ständischer Gesellschaftsverfassungen und erhalten hinwiederum durch die mit ihnen gemachten Erfahrungen neue Bestärkung.

Die pietistische Kunst der Seelenführung, von der die pietistische Pädagogik nur ein kleiner Ausschnitt war, zehrte von dem Erbe des christlich-dogmatischen Seelenbegriffs. Er war selbst keine wissenschaftliche Konzeption, sondern ein Dogma mit der Aufgabe, dem individuellen

Leben einen einheitlichen Sinn zu geben. Der „natürliche“ Mensch ist lediglich als das Gefäß der erweckenden und erwählenden Gnade erfakt, die religiöse Bestimmung zu einem Leben in Gott und aus Gott ist der primäre Gedanke, und die psychische Natur des Menschen wird so konstruiert, daß diese Bestimmung als zwar schwierige, aber mögliche Aufgabe erscheint. Unter dem Einfluß der Lehre von der generativen Schuld des Menschengeschlechts, der alttestamentarischen Anthropologie und der Geschichtsphilosophie des Christentums, die Schöpfung, Sündenfall, Altes Testament, Erlösung, Neues Testament und Jüngstes Gericht als die großen Schicksalsphasen der Menschheit ansah und das individuelle Leben als Parallelismus des Gattungsschicksals auffaßte, erscheint das Kind als der Mensch im Naturzustand der Gnadenlosigkeit, als unfähig, von sich aus die Wendung zu einem guten und geistigen Leben zu nehmen, ein Triebwesen mit an sich zum Irdischen, Gemeinen und Verkehrten zielenden Neigungen. Das Kind ist der „Rebell“, der ohne Gnade nicht Mensch werden kann, ist leichtsinnig, genußsüchtig, faul, roh, egoistisch, tierisch, nicht eigentlich menschlich und unfähig, von sich aus diesen Zustand zu überwinden. Ganz folgerichtig entwickelt die pietistische Pädagogik daraus ein System ständiger Überwachung und Beschäftigung des Kindes, damit die Natur nicht Zeit finde, sich selbst überlassen dem ihr innewohnenden Hang zum Bösen zu folgen und gar ihn zu bösen Gewohnheiten auszuwachsen zu lassen; ganz folgerichtig wird die frühzeitige und gehäufte Erfüllung des kindlichen Geistes mit den religiösen Vorstellungen und Forderungen und ein dauerndes geistliches Exerzitium angewandt, um der höheren Welt zum Einbruch in die Natur, zum Durchbruch in ihr zu verhelfen. Jede Äußerung kindlicher Lust, spielenden Mutwillens, eigener Gesinnung erscheint verdächtig, nicht eine Folge der erfahrungslosen Unbefangenheit, sondern eine mögliche Gefahr für die wahre Gottseligkeit, für die religiöse Zielbestimmung. Daher eine Pädagogik der „Brechung des Eigenwillens“, damit nur der Wille Gottes im Menschen real agiere. Die pietistische Bewegung im ganzen (mit Einschluß der katholischen Mystik) sieht also in der Kindheit und Jugend einen Entwicklungszustand, der als minderwertig und für die letzte Zielbestimmung gefährlich, nicht früh genug abgedämpft, bekämpft werden kann, hält die feinfühligere Rücksichtnahme auf ihn für wertloser als die künstlich frühe Reifung durch die Auflagerung der Seelenform des religiösen Menschen, deutet die in der empirischen Beobachtung zugänglichen Einzelheiten unter dem Einfluß einer übernatürlichen Bestimmung des Menschen und des Glaubens an übernatürliche Hilfskräfte seiner Entwicklung.

Naturalismus und Rationalismus kommen von der entgegengesetzten Wertung der natürlichen Faktoren zu einer anderen Kinderpsychologie. Bei J. Locke, bei Salzmann und vor allem bei Rousseau ist die Überzeugung maßgebend, daß das Kind ursprünglich gut, gut geartet ist, daß die sich selbst überlassene Spontanentwicklung der Anlagen und Neigungen, die reine Wechselwirkung zwischen kindlicher Aktivität und Außen-erfahrung der Leitfaden der negativen wie der fördernden Erziehung sein müsse. Das Prinzip der Naturgemäßheit wird aus der Unbestimmtheit seiner Fassung im 17. Jahrh. in das der psychologischen Entwicklungstreue vergenauert. Eine solche Einstellung nötigt geradezu zur eingehenden Detailbeobachtung, läßt die Freude am Kind das Übergewicht über das Gefühl der Verantwortlichkeit für das Kind gewinnen, das im pietistischen Kreis den Grundton des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling bestimmte. Das Kinderbild, das Naturalismus und Sturm und Drang zeichneten, läßt den Menschen in seiner ersten Entwicklungsphase trotz aller Unbeholfenheiten und Schwächen doch vollkommener erscheinen als den durch Konvention und Kompromiß verstümmelten und beengten Erwachsenen. Das Kind wird so etwas wie der Repräsentant des „Naiven“, der Klassizität des Natürlichen, im Gegensatz zum „sentimentalischen“, reflektierten und gebrochenen Menschen der Geschichte und Kultur. „Unsere Kindheit ist die einzige unverstümmelte Natur, die wir in der kultivierten Menschheit noch antreffen, daher ist es kein Wunder, wenn uns jeder Fußtapfe der Natur außer uns auf unsere Kindheit zurückführt“ (Schiller). Die ganze Wendung der Erziehung zur *Maxime* „vom Kinde aus,“ der Respekt, ja die Ehrfurcht vor dem Kinde, die mit Goethe „eine Beschränktheit“ darin findet, „den Menschen zu seinem (des Erwachsenen) Ebenbild erziehen zu wollen“, die lehrt:

„Die Jugend ist um ihretwillen hier.

Es wäre töricht zu verlangen:

komm, ättele du mit mir!“

hängt mit dieser, sagen wir einmal optimistischen Auffassung des menschlichen Wesens in seinen Knospungsstadien wurzelsest zusammen. Selbst das Mißverständnis des Rationalismus, das im Kind in erster Linie ein ungebrochenes und unverdorbenes Walten der Vernunftkräfte zu spüren meint, ist noch mit dieser Grundanschauung innerlich verbunden, so oft es auch im einzelnen die Gegebenheiten verdeutet und statt die Kindeskultur auszulegen, ihr ein Vernunftideal des Menschen unterlegt.

Beide Wertungen und Zeichnungen der Kindheit und Jugend sind so absolutistisch wie die geistigen Gesamtanschauungen, innerhalb derer

sie sich bildeten. Erst die Romantik hat die historischen Kategorien auch auf das Kind übertragen und eine organische Auffassung begründet, die je nach der Gesamteinstellung in der Geschichte des Individuums und der Gattung entweder einen Abfall vom Ursprünglichen oder einen Aufstieg zur Höhe der Bestimmung erblickt. So gehen in der Romantik zwei Deutungen der Kindheit durcheinander: der einen erscheint sie in den Gleichnissen der Organik als Versprechen, Keim, höchstens Anfang und Möglichkeit, darum nur so viel wert und so weit berechtigt, als die in ihm vorgegedeutete, vorgezeichnete Entwicklung Wert und Berechtigung hat, der anderen erscheint die Kindheit als die Paradiesesunschuld des Vollendeten, erscheint das Kind als der vollkommene Mensch, vollendete Künstler, als das Genie in seiner allgemein verbreiteten Naturform, von der wir, uns Leben eingeführt und schuldig geworden, uns zunächst entfernen im in der künstlerischen oder religiösen Läuterung zu ihr wiedergeboren, zu werden, nach dem Worte Christi: „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen.“ Der ältere Schlegel und Tieck stehen der ersten Auffassung, Hölderlin und Novalis der zweiten nahe, auch die naturphilosophische Literatur des romantischen Kreises bewegt sich zwischen diesen Gegensätzen.

Ich brauche nicht im einzelnen darzulegen, welche berechtigten und welche anfechtbaren Elemente im pietistischen, naturalistischen, rationalistischen und romantischen Bild des Kindes enthalten sind. Wesentlicher ist mir die Tatsache, daß diese Gesamtkonzeptionen nicht nur innerhalb der wissenschaftlichen, philosophischen, psychologischen und anthropologischen Literatur herausgearbeitet wurden, sondern durch die Dichtung, besonders den psychologischen Roman die weiteste Verbreitung fanden. Rousseaus „Émile“ und „Confessions“, R. Ph. Morizens „Anton Reiser“, die Lebensgeschichte Jung-Stillings, Jean Pauls Levana, aber ebenso die literarisch weniger hochstehenden, dafür eingänglicheren Unterhaltungsbücher von Wezel („Tobias Knaut“), Salzmann („Konrad Kiefer“) sind die bekanntesten Belege; das ganze literarische Schaffen der deutschen Klassiker, Aufklärer und Romantiker ist als Vermittlung und Verbreitung der entsprechenden kinderpsychologischen Ideen zu bewerten.

Die Menschen des 19. Jahrhunderts sind unter der Nachwirkung dieser Auffassungen aufgewachsen, und so erklärt es sich, daß in der populären Denkweise die entgegengesetzten Deutungen und Einstellungen zu Kindheit und Jugend als Niederschlag ehemals scharf getrennter Gesamtphilosophien nebeneinander bestehen und durch ihre Widersprüchlichkeit das Unangenehme und Unzuverlässige ihrer Begriffe bedingen.

Die Vulgärpsychologie des Kindes und Jugendlichen ist also nicht nur infolge der Beschränktheit der ihr zugrunde liegenden individuellen Erfahrungen, sondern auch infolge der unausgetragenen, undurchdachten Gegensätze ihrer historischen Quellen keine Grundlage für Beurteilung und erziehliche Behandlung der heranwachsenden Menschen, die den Anforderungen der wissenschaftlichen Besonnenheit genügen kann. Die populär umlaufenden Bilder von Wesen und Entwicklung des Menschen in den bildungsfähigen Jahren sind teils I l l u s i o n e n , teils R o n s t r u k t i o n e n , selbstverständlich nicht ohne ein reales Fundament, im ganzen aber ohne den reinen Erkenntniswillen entstanden. Wie heute in vorwissenschaftlicher Haltung, so wurde auch früher immer aus einigen markanten Erfahrungen, aus berechtigt oder unberechtigt verallgemeinerter Selbstschau, aus günstigen Falles Teiluntersuchungen mit beschränkter Fragestellung und noch beschränkterem Personenkreis ein Bild des Kindes und Jugendlichen gewoben, das wenn es nicht geradezu Wunschbild war, in der für den schauenden, poetischen Geist reizvollen, für den Verstand peinlichen Schwebelage zwischen Dichtung und Wahrheit bleibt, immer „möglich“, weil die Mannigfaltigkeit der seelischen Wirklichkeit den einen und andern Einzelfall darbot, den man „so“ sich verstehend zurechtlegen konnte, immer unsicher, wenn man es als generell verbindliche Erkenntnis ansprach, weil es dafür zu weitmaschig war, und für die praktische Menschenbehandlung gefährlich, weil es die Fehlbehandlung in abweichenden Einzelfällen geradezu erzwang. Wissenschaftlicher Einstellung kann es nicht genügen, mit „ungefährten“ Meinungen zu arbeiten und kommt es nicht darauf an, wie man sich das Kind allenfalls auch „zurechtlegen“ und verständlich machen kann, sondern zu wissen, wie das Kind wirklich ist, generell, und wie dieses Kind wirklich ist. Wenn man einseitige und unvollständige Beobachtungen in eine theoretische Einheit bringt, kann man sich Kindheit und Jugend auch heute noch sowohl pietistisch wie naturalistisch oder romantisch zurechtlegen, man kann mit diesen im ganzen vorgefaßten Begriffen sich diese oder jene Entwicklung verständlich machen, nämlich diejenige, die tatsächlich auch nach ihren empirischen Unterlagen diese Begriffsbildung motiviert hat. Ich leugne nicht, daß es auch heute Kinder gibt, deren unvoreingenommen beobachtetes Seelenleben die Zusammenfassung und Deutung in pietistischen oder romantischen Konzeptionen erlaubt, aber ich bestreite, daß wir alle Kinder so verstehen können und darum auch so verstehen müssen, ich bestreite die hinlängliche Verallgemeinerungsfähigkeit der vorwissenschaftlichen Konzeptionen.

Der geschulte Wirklichkeitsinn des neueren Menschen ist nicht mehr zufrieden, sich ein denkbares Schema, einen möglichen Verständnis-zusammenhang zu erfinden und mit ihm so weit zu arbeiten als es geht, abweichende Fälle als „Ausnahmen“ zu behandeln, die nur die Regel bestätigen, oder vergewaltigend umzudeuten, bis sie sich dem Schema fügen. Er fordert eine unvoreingenommene, auch von den heimlichen Direktiven vorgefaßter Wunschbilder unabhängige, jeder Nachprüfung standhaltende, nüchterne und exakte Beschreibung und Bergliederung dessen, was ist, ehe er den Zeitpunkt gekommen erachtet, die mühsame Empirie in großen Richtbegriffen zusammenzufassen. Jedes andere Verfahren schließt die Gefahr vorchneller und persönlich-subjektiver Vertheoritisierung ein.

Diese Einsicht ist geschichtlich der Ausgangspunkt der Erfahrungspsychologie überhaupt gewesen; diese Einsicht, besonders aufgedrängt durch den Widerspruch der geschilderten Gesamtdeutungen hat auch den Wunsch nach einer selbständigen psychologischen Kinder- und Jugendforschung ausgelöst und genährt. Ihr Gegenstand ist das wirkliche Kind, nicht die möglichen „Bilder von ihm“; ihre Methodik orientiert sich an dem Streben nach Überwindung des persönlichen und historischen „Perspektivismus“, wie Th. Litt sich ausdrückt, d. h. nach Loslösung von den wandelbaren metaphysischen Gesamtanschauungen einer Zeit.

Es ist kein Zufall, sondern ein Ausfluß der Struktur fachwissenschaftlichen Denkens, daß gerade in der Zeit, in der die bis heute populär gebliebenen philosophischen Deutungen von Kindheit und Jugend entstanden sind, auch die Idee einer wissenschaftlichen Kinderforschung sich einbürgerte; sie mußte entstehen, weil die bestehenden Deutungsversuche allzusehr mit religiösen, metaphysischen oder historischen Voraussetzungen belastet waren, um dem Wirklichkeitsinn und den Anforderungen an die Reinlichkeit wissenschaftlicher Begriffsbildung zu genügen; sie wird einmal entstanden, bleiben, auch wenn immer wieder, wie das 19. und 20. Jahrhundert dort und da beweisen, „Systeme“ entstehen, die uns die Bemühung um die Wirklichkeit zu ersparen versprechen durch ihre, wie sie behaupten, alle künftigen Entdeckungen vorwegnehmenden Konstruktionen. Für die Seinswissenschaften gilt als einzige Regel der Geschichte, daß Systeme wechseln, Tatsachen bleiben, und die wissenschaftliche Kinderforschung ist aus der Idee geboren, die Tatsachen ausfindig zu machen in dem Gewirr der Erscheinungen, die Tatsachen, die gewiß selbst noch Theorien erfordern, aber andernteils auch die Richter über alle Theorien bleiben.

3. Die gegenwärtige Lage der Psychologie und ihre Rückwirkung auf die psychologische Jugendforschung.

Die heutige Lage der psychologischen Kindes- und Jugendforschung kann nicht isoliert betrachtet werden, sie ist nur im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Lage der Psychologie überhaupt verständlich, und diese wiederum erfordert einen Rückblick auf den ganzen Entwicklungsverlauf seit ihrer Befreiung aus den Fragezusammenhängen der Philosophie, besonders der Ontologie und Erkenntnistheorie, und ihrer Konstituierung als selbständiger Erfahrungswissenschaft. Wenn ich recht sehe, vollzog sich die Entwicklung der Psychologie in drei Phasen, die, wenn auch bis zur Gegenwart nebeneinander dauernd, doch in ihren Anfängen auch eine historische Gliederung darstellen, Phasen, die sowohl durch die innere Folgerichtigkeit einmal aufgeworfener Fragestellungen wie durch das Wechselspiel der psychologischen Forschung, dieses einen Zweiges der Wissenschaft, mit anderen nach und nach sich konsolidierenden neuen Disziplinen bedingt sind.

Die erste Konzeption einer selbständigen Seelenforschung nach dem Muster der Naturwissenschaften stand unter dem methodischen Vorbild der klassischen Mechanik. „Auf Mathematik und Erfahrung“ wollte Herbart die Psychologie basieren, auf die sorgfältige Beobachtung und kontrollierbare Zergliederung der psychischen Phänomene, die zusammenfassende Beschreibung der Regelmäßigkeiten ihres Ablaufs und die experimentell nachbildende Erzeugung derselben haben die Klassiker dieser Richtung, angefangen von den Psychophysikern E. H. Weber und Fechner bis herab auf die ansehnliche Nachblüte der Wundtschen Schule ihre Erforschung der Tatsachen des Seelenlebens aufgebaut. Das Psychische — einerlei ob nur deiktisch aufgewiesen oder begrifflich definiert — stellt sich in ihrer Betrachtung neben den materiellen Körpern und ihren Bewegungszuständen als ein zweites Reich der Wirklichkeit dar. Diese psychische Wirklichkeit soll in ihrer Ausbreitung von der Pflanze bis zum Menschen in ihrer Mannigfaltigkeit und Gesetzmäßigkeit durch Beobachtung und Beschreibung, Zerlegung und Zusammensetzung, nach Entstehungsbedingungen und Ablaufgesetzen studiert werden. Die Psychologie stellt sich also ihrem Gegenstand gegenüber so ein, wie sich Physik und Chemie ihrem Gegenstand gegenüber, den materiellen Körpern, ihrer stofflichen Zusammensetzung und ihren Bewegungszuständen verhalten. Wie die Naturwissenschaft den Hilfsbegriff des Elements einführte, so auch die Psychologie;

wie sie auf Naturkonstanten und kausale Erklärung gerichtet war, so auch die Psychologie; wie die Naturforschung durch ihre Arbeit den Naturablauf für menschliche Zwecke beherrschbar zu machen strebt, so auch die Psychologie. Aus dieser Phase der psychologischen Forschung stammen, bis heute fortwirkend, die Grundbegriffe des psychischen Elements, der psychischen Verbindung und Komplexion, des psychischen Gesetzes, die Forschungsmittel der Einzel- und Massenbeobachtung, der Vergleichung und des Experiments und die Tendenz nach exaktem, womöglich zahlenmäßigem Ausdruck der gefundenen Einsichten, also die Abstellung auf Zählung und Messung der in strenger Analogie zu den materiellen Komplexen gedachten psychischen Größen.

Wie schon angedeutet, ist diese erste Einstellung einer Physik des Seelenlebens nicht etwa ausgestorben, widerlegt oder überwunden worden durch spätere Richtungen, auf die wir sogleich den Blick lenken werden, sondern hat sich in immer feinerem Ausbau als eine grundsätzliche Möglichkeit, Psychologie zu treiben, bis in die Gegenwart erhalten, ja man kann sagen, daß sie, als die frühest in die offizielle Vertretung an den Hochschulen rezipierte, so etwas wie die *Klassische Schule* der modernen Seelenforschung geworden ist. Eine experimentelle Untersuchung hat die andere korrigiert und verfeinert, eine psychologische Statistik die Erhebungsmodalitäten der anderen vergenauert; neu entstehende Hilfsmittel der Zeitmessung, der Reizung, der Problempräzision wurden in ihren mit innerer Folgerichtigkeit fortschreitenden Ausbau eingegliedert; alle Gebiete des seelischen Lebens wurden nach und nach vom Boden ihrer Voraussetzungen aus angebohrt: nicht nur die Phänomene des normalen und gesunden Seelenlebens, sondern ebenso auch die Störungen und Krankheiten derselben, nicht nur die Tatsachen des reifen, sondern auch die des sich entwickelnden Seelenlebens, nicht nur die peripherischen Fragen der Sinnespsychologie und Psychophysik, sondern auch die zentralen Probleme der Denkverläufe, der produktiven Vorgänge, der Affekte, des Willenslebens. Hand in Hand damit ging eine Verschiebung und Verfeinerung der theoretischen Hilfsbegriffe und erklärenden Hypothesen von dem reichlich derben Assoziationsmechanismus, einer ganz und gar atomistischen *Mosaikepsychologie*, die ihre lediglich sensorieell definierbaren gegenständlichen „Vorstellungen“ als Bausteine zusammensetzte, bis zu der kunstvoll verwebenden *Schichtenpsychologie* mit der Annahme neuer Überlagerungen ganzer seelischer Entwicklungszustände. Ich brauche nur an die beispielsweise Wundt gegenüber beträchtlich feineren Einteilungen in „Erscheinungen“ und „Funktionen“

(Stumpf) oder in Vorstellungen, Einstellungen und Funktionen (Röhler, Koffka), in Elemente, Perseverationen, Assoziationen, Determinationen (G. E. Müller, N. Ach), in ontogenetische Frühformen, Ausgestaltungen, Spätformen aller Elementarprozesse und Funktionen (E. R. Jaensch, S. Driesch) zu erinnern, um die im Verfolg der einmal eingeschlagenen Richtung erzielten, z. T. weitreichenden Aufhellungen der Mechanik des seelischen Geschehens deutlich werden zu lassen. Wie der intensive, so ist auch der extensive Reichtum der klassischen Schule, die Einbeziehung immer weiterer Erscheinungsgebiete der seelischen Wirklichkeit (Pflanzen- und Tierpsychologie, Psychopathologie, Psychologie der Primitiven, des Kindes und Jugendlichen, des alternden Menschen usw.) erobert worden, ohne daß der allgemeine methodische Rahmen gesprengt werden mußte, so vielfältig auch die Einzelmethoden gegenüber dem einfachen Reiz-Reaktionsversuch geworden sind und so kompliziert sich die heutigen theoretischen Hilfsbegriffe auch ausnehmen neben den einförmigen Assoziations-, Verschmelzungs- und Komplitationsbegriffen der englischen und deutschen Vorläufer einer exakten Naturwissenschaft vom psychischen Geschehen. Endlich ist auch die Richtung auf „Anwendung“, die mit der Idee der modernen Naturforschung konstitutiv verbunden ist, mit innerer Folgerichtigkeit zu einer ökonomischen, forensischen, medizinischen, politischen und pädagogischen Psychotechnik immer deutlicher und praktisch belangreicher zutage getreten.

Noch während die ganze Richtung im Flusse war (sie ist es, wie gesagt, ja noch im Augenblick), machte sich eine Unbefriedigung durch ihre ganze Grundanschauung in immer weiteren Kreisen breit. Die Erkenntnis und Beherrschung der Seele rückte vielen Beurteilern nicht schnell genug vorwärts — freilich ein Bedenken, das wissenschaftstheoretisch nicht notwendig berechtigt ist, das aber psychologisch die Abkehr von ihr motiviert, namentlich im Kreise solcher Menschen und Wissenschaften, die für bestimmte Zwecke rasche Hilfsdienste von der naturwissenschaftlich betriebenen Psychologie erwarteten. Vor allem aber verbreitete sich der Glaube, man könne die *G r e n z e n* dieser ganzen Betrachtungs- und Forschungsweise abschätzen, noch ehe sie selbst in sorgfältiger Einzelarbeit den Kreis ihrer Möglichkeiten durchschritten habe. Die Geschichte der Wissenschaften hätte freilich vorsichtig stimmen sollen; es ist immer mißlich, apodiktisch zu behaupten, dies oder jenes sei unmöglich, werde niemals gelingen, mindestens nicht auf dem eben beschrittenen Weg. Benjamin Franklin hat den großen Staatsmännern, die es ihm verübelten, daß er, ein ernsthafter Mann, sich in seinen Mußestunden mit solchen Kindereien

wie der Erforschung der Lufterlektrizität beschäftigte, wobei doch nichts herauskäme, die schöne Antwort gegeben: man könne bei einem fünfjährigen Kinde noch nicht wissen, was einmal aus ihm werde. In gewisser Hinsicht ist die Psychologie als selbständige Erfahrungswissenschaft noch durchaus im Stadium der Kindheit. Auf der anderen Seite hat die Unbefriedigung mit einer Wissenschaftsrichtung oder dem Stand ihrer Methodik häufig produktiv gewirkt, und so mag das üblich gewordene verächtliche Absprechen über die klassische Schule der Psychologie auch etwas als eine Selbstermunterung neuer Bewegungen gewertet werden, die meist in den Kreisen derer sich finden, die selbst die Laboratoriumsarbeit nicht kennen, aber von ihrer Wertlosigkeit desto unerschütterlicher überzeugt sind, einfach deshalb, weil sie ohne diese Überzeugung nicht den Mut fänden, ihre eigenen Wege für die einzig richtigen zu halten. Die Psychologie der Wissenschaft und ihrer historischen Bewegungen kann noch von ganz anderen Motiven der Umkehr oder Abkehr Beispiele bringen, und wie gesagt, ob berechtigt oder weniger berechtigt, ob mit Mißschätzung oder nur mit Gleichgültigkeit verbunden oder mit Anerkennung der doch geschaffenen Leistungen gepaart, entscheidend ist schließlich, ob eine neue Bewegung ihrerseits mit hinlänglich geklärten Grundbegriffen, Methoden und Zielen einsetzt und in folgerichtigem Ausbau ihrerseits neue Erkenntnistollen in das Land des noch Unbekannten vortreibt.

Der Ausgangspunkt der zweiten Phase im Verdegang der modernen Psychologie war und ist m. E. die auf Intuition gestützte Menschenkenntnis des praktischen Lebens. Es ist bekannt, daß die Gabe der Erkennung, Enträtselung und schließlich Behandlung anderer Menschen vor allen Versuchen einer wissenschaftlichen Seelenforschung da war, unabhängig von allen Wandlungen dieser sich erhalten und behauptet hat; es ist ebenso bekannt, daß sie in primitiven Anfängen sich bei allen Menschen findet, in virtuoser Höhe aber geradezu wie ein Charisma selten erscheint. Man hat darüber gestritten (und kann darüber streiten), auf welchen Grundlagen sie beruht und ob ihrem Verfahren mehr und Sichereres zugrunde liegt als dem Verfahren des Rätselratens oder dem genialen Einfall. Wenn man aber in der Gabe der Menschenkenntnis nicht einen bloßen Instinkt sieht, der freilich im Gegensatz zu allen anderen Instinkten nur einzelnen Menschen zukommt, anderen dagegen fehlt, oder eine Spezialbegabung (etwa nach Art eines künstlerischen Sondertalentes), war man berechtigt, die Frage aufzuwerfen, ob sich nicht das Verfahren der „Menschenkenner“, losgelöst von der Individualität derselben, auf einen allgemeinen, begrifflichen Ausdruck bringen lasse, ob die Symptome,

an die sie sich halten, in gekehrmäßiger Weise mit den seelischen Beschaffenheiten, auf die man aus ihnen schließt, zusammenhängen. Mit der Wendung von der „Kunst“ zur „Wissenschaft“ der Menschenkenntnis¹⁾ ist eine neue Auffassung von Psychologie vorhanden, enger als die der klassischen Schule, aber für den Menschen bedeutsamer. Denn schließlich interessiert uns „psychologisch“ nicht so sehr, daß jeder Mensch von seinem Gang durch Muskel-, Sehnen- und Gelenkempfindungen weiß, als die besondere Art seines Ganges und seiner Haltung, nicht so sehr, daß bei der Reizung seiner Sehnerven die und die Farbempfindungen entstehen, als daß er diese und jene Vorlieben und Abneigungen für Farben und Bilder hat, es interessiert uns, allgemein gesprochen, nicht der Mechanismus des Bewußtseinslebens in seiner auch im Tier vorhandenen Elementargestalt, sondern was für ein „Wesen“ der einzelne Mensch ist oder hat. Man könnte diese Idee einer engeren Psychologie des Menschen als *C h a r a k t e r o l o g i e* bezeichnen, hat sie so bezeichnet (Bahnsen, Schopenhauer) und schickt sich heute wieder an, die Charakterologie als selbständige Disziplin neben die allgemeine Psychologie zu setzen.

Die Tendenz, die „Kunst“ der Menschenkenntnis, der Menschenbeurteilung lehrbar zu machen, hat in der ungeheuren praktischen Bedeutung solcher Kunst für Umgang und Verkehr, Geschäft und Beruf, gesellschaftliche und politische Wirkung einen immer vorhandenen Nährboden. Der — ich möchte sagen — selbstverständliche Ausgangspunkt für den Versuch, Psychologie als wissenschaftliche Menschenkenntnis oder als Charakterologie aufzubauen, war das *Studium des Ausdrucks*. Nicht nur die Ausdrucksbewegungen im engeren Sinn, die mimische, pantomimische Geste, die unwillkürlichen Veränderungen im Spannungszustand der Gewebe, in der Farbe der Epidermis, auch die relativ dauernden Ausdruckshaltungen und schließlich der Ausdruckswert der festen Formen wurden studiert analysiert, photographiert, kinematographiert; die Erzeugnisse der Ausdrucksbewegungen in flüchtigen oder dauernden Gebilden (Sprechweise und Handschrift) wurden z. T. mit erheblich feinen Apparaten (Grammophonaufnahme, Rehltonschreiber, Schriftdruckwage) zergliedert, verglichen, fixiert, und im weiteren Verfolg der einmal eingeschlagenen Linie wurde der ganze Inhalt auch der Produktion eines Menschen, alles was er sagt, denkt, fühlt, dichtet, malt, in Handlungen gestaltet, als Ausdruck inter-

¹⁾ Als Symptome dieser Wendung in der zeitgenössischen psychologischen Forschung möchte ich das „Jahrbuch der Charakterologie“ hervorheben 1. Bd. herausgegeben v. E. Utig, Berlin 1925 Pan-Verlag und die „Zeitschrift für Menschenkunde“ 1. Jahrg. Gelle 1925.

pretiert. Auch das Werk ist noch — abgesehen von der Sachlichkeit seiner gegenständlichen Komponenten — Ausdruck der Seele. Die als Charakterologie verstandene Psychologie brachte damit auch eine gewisse Veränderung und Bereicherung der methodischen Grundlagen der psychologischen Forschung mit sich. Wir besaßen und besitzen eine vorwissenschaftliche Charakterologie, wir besaßen und besitzen eine solche der Kunst und Literatur, besonders in der Dichtung, in der Charakterdarstellung des Schauspielers und des bildenden Künstlers; erstrahlt wird eine wissenschaftliche Einsicht in Wesen und Arten der menschlichen Charaktere. Die charakterologischen Begriffe des Vulgärdenkens sind ebenso ein regel- und zusammenhangsloser Niederschlag älterer Anschauungen, wie die psychologischen Vulgärbegriffe überhaupt; ich erinnere nur an die Rolle, welche die antike „Temperamentenlehre“, oder so vage Begriffe wie die Gegensätze von „Optimisten“ und „Pessimisten“, von „Verstandes-, Gemüts- und Willensmenschen“ in ihr spielen. Die Charakterologie der Kunst arbeitet nicht mit Begriffen, sondern mit Symbolen, mit frei geschaffenen, nicht „wirklichen“ Figuren, und man braucht nur an Charaktertypen zu denken, wie sie einerseits bei Schiller, andererseits bei Shakespeare, und im Gegensatz zu beider Gestaltungsweise bei Ibsen oder Strindberg auftreten, um zu erkennen, daß die künstlerische Stilform mindestens ebenso an ihrer Eigenart mitbeteiligt ist wie die Lebenserfahrung, daß die Charaktere in der Kunst sich auf einer Entfaltungslinie anordnen, an deren einem Ende die naturalistische Abschrift einer bis ins Detail beobachteten, aber eben darum zufälligen Einzelwirklichkeit, an deren anderem Ende die zur Illustration eines abstrakten Begriffs konstruierte „Idealfigur“ steht, das Wort formal genommen, so daß es auch Ideale des „Bösewichts“, des Intriganten, des Geizigen usw. umfaßt. Selbstverständlich wird niemand daran denken, die naive charakterologische Begriffsbildung und die Konzeption künstlerischer Symbole als Hilfsmittel charakterologischer Einsicht gering zu werten, aber sie gehören einer Sphäre an, die diesseits oder jenseits von Wahr und Falsch steht. Die ersten unterliegen allein der pragmatistischen Regel der Brauchbarkeit für praktische Zwecke, die zweiten den Gesetzen der künstlerischen Anschaulichkeit und ästhetischen Realität. Von einer wissenschaftlichen Menschenkenntnis und Charakterologie verlangen wir andere Grundlagen, weil ihre Sätze mit einem anderen Geltungsanspruch auftreten als dem der Nützlichkeit oder dem der anschaulichen Repräsentanz.

Die Erforschung des Ausdrucks und die Festlegung von wissenschaftlichen Regeln seiner Deutung, die in der Charakterologie eine zentrale

Stellung einnimmt, hat eine gewisse Annäherung der Psychologie an die sogenannten Geisteswissenschaften zur Folge gehabt. Denn diese haben einen wichtigen Teil ihrer Arbeit, die Interpretation der literarischen, künstlerischen, wissenschaftlichen Werke, der sozialen, wirtschaftlichen, politischen und religiösen Institutionen ja doch auch von jeher unter dem Gesichtspunkt einer Psychologie der Urheber getrieben, haben die Werke nicht nur als einen ideellen Zusammenhang von Gedanken, Stimmungen, Schätzungen und Setzungen an sich oder im Hinblick auf die darin gemeinte und mehr oder minder erfaßte Sachlichkeit betrachtet und analysiert, sondern auch als Spiegelbild, Ausdruck, Selbstdarstellung der persönlichen Eigenart der Menschen oder Völker, die diese Werke und Institutionen hervorgebracht haben. Die experimentelle Psychologie hat sich geflüffentlich von der wesentlich historischen Begriffsbildung der Geisteswissenschaften ferngehalten, sie konnte in den historischen Menschen, den großen wie den kleinen, nichts anderes erblicken als zufällige Einzelexemplare nach Art der ihr lebendig zugänglichen, und sie mußte ihrer methodischen Struktur nach absehen von den konkreten, in der Geschichte natürlich immer gewandelten Inhalten, Gegenständen, Zielen, mit denen Menschen sich geistig beschäftigt haben und beschäftigen können, da sie ja die allgemeine, von allen Inhalten des Geistes unabhängigen Form seiner Funktionen studiert. Es ist bekannt, daß sich Experimentalpsychologie und Geisteswissenschaften darum ohne innere Beziehungen nebeneinander entwickelt haben, und daß gelegentlich jede der beiden Disziplinen die andere für einen törichten und entbehrlichen Irrweg gehalten hat, die Geisteswissenschaften von der Psychologie nichts lernen zu können glaubten, was sie nicht schon besser selber wußten, die Psychologie über den Anspruch lächelte, von der Analyse des h i s t o r i s c h e n Menschen Aufschlüsse über die psychologische Naturgeschichte des Menschen zu erhoffen. Sachlich ist die Entfremdung zwischen der Psychologie und den Geisteswissenschaften sicherlich ein Nachteil gewesen; tiefer sehende Psychologen, vor allem Theodor Lipp s, haben sich Mühe gegeben, das Verhältnis anders zu gestalten, aber sie sind ohne unmittelbare Wirkung geblieben und konnten nicht den Prozeß aufhalten, der heute im Nebeneinander einer naturwissenschaftlichen und einer geisteswissenschaftlichen Psychologie den Eindruck erweckt, als zerfielen die psychologische Forschung tatsächlich in zwei nach Gegenstand, Methode und Absicht verschiedene Wissenschaften, zwischen denen es nur die Alternative des Entweder-Oder gäbe. Deshalb möchte ich in der Auffassung der Psychologie als Charakterologie einen der Gedanken betonen, der geeignet war und immer mehr geeignet

werden wird, Konvergenzpunkte sowohl der historisch eingestellten wie der auf die übergeschichtlich gleichen Züge der Menschenseele gerichteten Fragestellungen und Begriffsbildungen sichtbar werden zu lassen.

Unter diesem Gesichtspunkt verdienen die methodischen Grundlagen der Charakterologie eine besinnliche Überprüfung. Sie gehen von der Vorstellung aus, daß Seelisches überhaupt und individuelle Artung des seelischen Seins im besonderen in einer unüberschaubaren Mannigfaltigkeit von Arten und Formen des *Ausdrucks* manifest werden. Wir unterscheiden schon vorwissenschaftlich zwischen Ausdrucksbewegungen, Ausdruckshaltungen und dem Ausdruck der Formen und ordnen ihnen das jeweils aktuelle psychische Geschehen, relativ dauernde Dispositionen und das unveränderliche Grundwesen eines Menschen zu. Wir müssen aber im wissenschaftlichen Denken die Unterscheidungen viel weiter treiben und zwischen dem Ausdruck, den ich als Ausdrückender in die Bewegungen lege, und dem, der ob ich es weiß und will oder nicht, in den Bewegungen liegt, unterscheiden, im letzteren Fall wieder ein „Sich-Ausdrücken“ der psychischen Vorgänge und Eigenheiten von einem tatsächlichen „Ausgedrückt sein“ abheben. Wir unterscheiden schon sprachlich sehr fein zwischen Wendungen: „ich drücke (meine Freude, meinen Zorn, meine Enttäuschung, mein Wollen usw.) aus“, „ich drücke mich aus“; „es drückt sich (meine Spannung, meine Erregung, meine Art usw.) aus“; „es ist (in dieser oder jener Leistung, Handlung, Unterlassung, in meinem Werk) etwas ausgedrückt.“ Wir müssen unterscheiden zwischen Ausdruck im engeren und weiteren Sinne, nach anderer Dimension zwischen unmittelbarem und mittelbarem Ausdruck, nach dritter zwischen einem Ausdruck, der nur für den Rundgebenden, nur für den Auffassenden, für beide, gleichsinnig oder gegensinnig real ist. Erst auf der Basis der phänomenologischen Klärung des verschiedenen Sinnes von Ausdruck und seiner Dimensionen kann dann eine stichhaltige Entscheidung über Recht und Unrecht der Ausdrucksdeutung gefällt werden.

Die Charakterologie als Ausdrucksforschung verfuhr zunächst naiv, aber Irrtum, Selbsttäuschung und Falschbeurteilung nötigten und nötigen sie, sowohl die beiden in Ausdrucksrelation stehenden Größen selbst, d. h. die Ausdruckserscheinungen einerseits, das „darin“, „dadurch“, „dahinter“ oder „daneben“ Ausgedrückte schärfer zu präzisieren, als auch die Grundlage für den Ausdruckschluß für jede Gattung von Deutungen gesondert nachzuprüfen. Zwischen den beiden Klippen eines dogmatischen „Intuitionismus“, der einfach behauptet, dieses oder jenes in einem Gesicht, einer Handschrift, einem Gang zu lesen, und dem unkritischen Dilettan-

tismus hat sich die Ausdrucksforschung langsam hindurchgearbeitet zu den Anfängen wissenschaftlicher Grundlagen ihrer Arbeit, und wenn sie auch heute sowohl von einem gültigen Charakterologischen System wie von einer Begründbarkeit ihrer Einzelüberzeugungen noch weit entfernt ist, sie ist sich ihrer Aufgabe und ihres Weges doch in einer Weise bewußt geworden, daß sie — ohne Prophetengabe gesprochen — bald mit ihrer Rezeption als legitimer Forschungsrichtung rechnen darf.

Kraniometrie, Physiognomik, Stigmenlehre, Graphologie und andere in älterer Zeit mit überschwänglichen Erwartungen gepflegte Ansätze einer wissenschaftlichen Menschenkenntnis sind aus dem Stadium belächelter Charlatanerie in eine neue, methodisch gefestigte Entwicklung eingetreten, und wenn sie auch noch nicht überall mit der nötigen Unbefangtheit betrachtet und der notwendigen Selbstkritik betrieben werden, dort und da noch mit allerlei Geheimlehren wie Augen diagnose und ähnlichen Kunststücken verquickt sind, so wird doch niemand bestreiten können, daß die Richtung einer umfassenden Ausdrucksforschung heute im ganzen sich wachsender Achtung erfreut. Von größtem Interesse für den ganzen Vorgang scheint mir die Tatsache zu sein, daß auch die Psychologie als Menschenkenntnis trotz ihrer gern betonten Gegenfährlichkeit zur experimentellen Seelenforschung die entscheidende Wendung schließlich dadurch gewonnen hat, daß sie aufhörte, mit „geheimen Fähigkeiten“, angeborenem Blick für Menschen, psychologischem „Takt“, psychologischem „Instinkt“ zu operieren und eine durchaus an dem Muster der naturwissenschaftlichen Empirie orientierte Methodik der Begründung von Deutungszusammenhängen sich zu eigen machte. Der Hauptunterschied zur experimentellen Alltagspsychologie besteht m. E. nicht in der methodischen Struktur, sondern in der Bevorzugung bestimmter Seiten des seelischen Lebens, seiner dispositionellen Grundlagen nämlich, und in der auch aufs Praktische der Menschenbehandlung gerichteten Zielstellung. Sie will nicht das Psychische überhaupt, diesen generellen Gegenstand, nicht den Menschen überhaupt, diesen Gattungstypus seelischer oder befeelter Organismen, sondern die *e* *s* *e* *n* einzelnen Menschen erkennen, will ihn auch nicht erkennen um der Erkenntnis willen, nach allen Seiten und abschließend, sondern nur nach solchen Seiten und so weit, daß eine zweckmäßige, d. h. letzten Endes im Hinblick auf bestimmte Ziele erfolgreiche Behandlung möglich ist, sei es ein sich Schützen vor ihm, sei es seine Leitung und Beeinflussung, sei es seine Heilung, Korrektur, Besserung, sei es seine Ausnutzung, Auslese, Anstellung.

Es ist bekannt, daß alle Ausdrucksbewegungen, Ausdruckshaltungen und

Ausdrucksformen — wenn auch mit ungleichem Erfolg — nachgeahmt, erschlichen werden können, daß deshalb die Unterscheidung zwischen Schein und Sein, zwischen echtem und künstlichem Ausdruck die brennende Zentralfrage bildet, und es verdient ebenso bekannt zu werden, daß die Ausdrucksforschung gerade darin glänzt, den verstellten Ausdruck, die verstellte Handschrift, die verstellte Stimmelage, die angenommene mimische Maske, die unechten Gesten als solche zu erkennen und den richtigen Ausdruck durch alle Retouchen der Absicht, Irreführung, des seelischen Komödiantentums und der Metamorphose hindurch zu erschauen und zu demonstrieren.

Selbstverständlich ist diese zweite Phase der Psychologie ebensowenig abgeschlossen wie die klassische Richtung; sie ist noch nicht einmal zu einer vorläufigen Klärung der Schulmeinungen und Einzelrichtungen gelangt. Sie bemüht sich gegenwärtig namentlich um die Grundlagen einer Deutung der ruhenden Formen und der festen Gestalt in Verbindung mit der Vererbungsforschung und Familiengeschichte, der vergleichenden Anthropometrie und der medizinischen Konstitutionsforschung. Aber ihr Einfluß ist im Wachsen begriffen, und es vollzieht sich — wie ich schon angedeutet habe und unten näher ausführen muß — ein methodischer Ausgleich zwischen der klassischen Schule und dieser Ausdruckspsychologie.

Eine dritte Phase der psychologischen Forschung ist unter dem Einfluß einer jungen Naturwissenschaft erwachsen und steht in engem Zusammenhang mit den seit 30 Jahren erkennbaren Krisen der klassischen Mechanik selbst. Es sei jedoch versucht, die innere Ableitung aus der Problematik der naturwissenschaftlichen Psychologie selbst zu geben, da die in der dritten Phase erkennbar werdende Wendung des Gedankens der Psychologie zwar wieder methodisch angelehnt erscheint an eine neue Disziplin, aber im ganzen doch auch aus den Voraussetzungen der älteren Richtung verständlich wird. Ich bezeichne sie gewöhnlich als die *b i o l o g i s c h e R i c h t u n g d e r p s y c h o l o g i s c h e n F o r s c h u n g*. Nicht das starre, unveränderliche Element, nicht das Naturgesetz der Physik und Chemie erscheinen ihr als die Grundlagen, auf die ein Verständnis der seelischen Wirklichkeit basiert werden kann; seelisches Geschehen ist ein *L e b e n s p r o z e ß*, in dem alles, was etwa in anderer Betrachtung als Element angesprochen werden könnte, in einer unaufhörlich wechselnden Situationsverschiebung seine Stellung, seine Bedeutung nur aus der wechselnden Gegenseitigkeit alles anderen vorgängigen und gleichzeitigen Geschehens gewinnt. Mit dieser Einstellung wird der Begriff des Elements relativiert; der Lebensprozeß selbst fordert nicht nur

kausal erklärt, sondern auch teleologisch interpretiert zu werden als ein Zusammenhang, der seine eigene Schwebel, Erhaltung und Entfaltung zum Ziel hat und darüber hinaus auch noch durch andere Ziele und Zwecke, denen er dienftbar wird, bestimmt ist. Mit der Ausbildung der allgemeinen Biologie trat an Stelle der alten Zweiteilung der Wirklichkeit in das Psychische und das Physische eine andere Zweiteilung: in die „tote“ und die „lebende“ Wirklichkeit. Die Begriffsbestimmung des Psychischen — in der alten, vom Dualismus Descartescher Observanz beherrschten Denkweise schließlich auf das Bewußtsein, die immateriellen, ausdehnungslosen Erscheinungen, Zustände und Akte des bewußten Geistes eingeschränkt — wird flüssig; die psychischen Tatsachen schieben sich an bestimmter Stelle ein in eine Reihe, die von der halbmechanischen Reiz- und Reflexbewegung über die Trieb- und Instinktbewegungen zu den komplexen Lebensäußerungen bei Pflanzen Tieren, Menschen hinaufführt und die seelischen Tatsachen grundsätzlich nur als besonders komplizierte Ausgestaltung der gleichen vitalen Kräfte betrachtet, die auch den bewußtlosen Lebensprozeß unterhalten.

Läßt man die absolute Unvergleichbarkeit und Einzigartigkeit des Psychischen fallen (und das kann, ja muß man, sobald man aufhört, es mit dem Bewußtsein zu identifizieren), subsumiert man die psychischen Tatsachen unter den weiteren Begriff der Lebens-tatsachen, so ist für ihre Beschreibung und Deutung die teleologische Grundstruktur alles Lebendigen maßgebend. Der Begriff des Unbewußt-Psychischen — für die klassische Schule ein hölzernes Eisen, eine Unmöglichkeit ex definitione — wird nicht nur ein legitimer, sondern ein grundlegender Begriff; denn den Lebensvorgängen ist generell eigentümlich, daß sie ohne Bewußtsein ablaufen können, etwa im dekapierten Frosch oder im isolierten, in einer Nährflüssigkeit frisch gehaltenen Gewebeteil genau so stattfinden wie im integren Lebewesen und in der Verbindung der Organe zum Organismus. Mindestens entbehren die objektiv zweckgerichteten Funktionen des Lebens jedes Bewußtsein ihrer Zweckmäßigkeit und ihres Zweckes, verlaufen die objektiv einer gesetzlichen Selbststeuerung unterliegenden Wachstums-, Entfaltungs-, Differenzierungs-, Regenerations- und Degenerationsprozesse ohne subjektiv bewußte oder gar willkürlich zweckgezielte Regulierung. Als Teil der Lebenswirklichkeit ist die psychische Welt in ihrer Masse unbewußter Vorgang; was von seinem Getriebe in die Projektionsebene des Bewußtseins fällt, ist — in extremer Deutung, wie sie etwa bei *Theodor Lipps* zu Wort kam — überhaupt nicht Träger der Kausalität, sondern der Schatten, den die selbst unsichtbaren

Marionetten auf den Schirm werfen, ist in weniger radikaler Deutung ein Symptom, aus dem auf die eigentlichen substanzialen Vorgänge des seelischen Geschehens geschlossen werden kann und damit grundsätzlich der Ausgangspunkt ebensogut der echten (nur mühsam erreichbaren) Selbsterkenntnis wie der Selbsttäuschung. Ob man die Lehre von der „Lüge des Bewußtseins“ generell (das Bewußtsein selbst als „Lüge“) oder partiell bejaht, bedingt keinen wesentlichen Unterschied in der grundsätzlichen Ablehnung der These, daß im Bewußtsein das Psychische selbst unmittelbar evident, anschaulich und substanzial gegeben sei.

Die Psychologie als Wissenschaft wird damit aus einer Beschreibung, Analyse und Klassifikation der Bewußtseinsphänomene, als welche die klassische Schule sich methodisch konstituiert hatte, zur Kritik des Bewußtseins, nicht etwa im Sinne seines Erkenntnisgehaltes, sondern im Sinne seines Symptomwertes, und zum Aufbau der hinter den Phänomenen treibenden Kräfte der an sich unbewußten, aber lebenden psychischen Wirklichkeit. Das gleiche Bewußtseinsphänomen, dasselbe Gefühl, derselbe Affekt, der gleiche Entschluß, den die klassische Richtung, weil er als Bewußtseinsgebilde gleichartig war, auch für eine identische psychische Wirklichkeit hielt, wird dadurch in jedem Einzelfall zu einem Rätsel, zu etwas, das erst in individueller Interpretation verstanden werden muß, hört auf, ein selbstverständliches Element eines generell gleichen psychischen Zusammenhangs zu sein.

Die biologische Richtung bedeutet somit eine unleugbar kopernikanische Wendung in der wissenschaftlichen Einstellung der Psychologie. Man betrachte einmal die entgegengesetzte wissenschaftliche Behandlung irgendeines komplexeren Phänomens, etwa einer Reue, einer Liebe, eines Hasses, eines Vorjages! Für die klassische Richtung erschöpft sich die psychologische Aufgabe in dem durch deskriptive Analyse aufzeigbaren Gehalt an Bewußtseinsmomenten, selbst ihrer bewußten Verbindung untereinander und ihrer Subjunktion unter Klassenbegriffe bewußter Erscheinungen. Selbst ein in der Analyse des Bewußtseinslebens so virtuoser Meister wie Theodor Lipps ist deshalb in der Gefühls-, Affekt- und Willenspsychologie über die Dimension der Deskription nicht wesentlich hinausgekommen und seine Beschreibungen enttäuschen die Erwartungen ebensowohl durch ihre psychologische Leere, wie sie andererseits durch die Eindringlichkeit der Vergegenwärtigung der Phänomene imponieren. Erblickt man in den bewußten Einzelheiten der seelischen Welt nicht die erschöpfenden Substanzen, sondern nur — unter Umständen auch täuschende — Symptome derselben, so ist mit einer Beschreibung

und Klassifikation wenig geschehen, ja unter Umständen der Weg zu Deutung und Verständnis geradezu verbaut, denn der eiserne qualitative Bestand gleicher Phänomene kann — psychologisch betrachtet — in wechselnder Lebenslage immer etwas anderes und anderes sein, ausdrücken, bedeuten. Nehmen wir z. B. die Stimmung der Niedergeschlagenheit und Depression, die uns mehr oder minder lang, mehr oder minder ausgebreitet beherrschen kann, so ist für den deskriptiven Befund Niedergeschlagenheit und Niedergeschlagenheit wohl noch in der Nuance oder Färbung oder im Grad verschieden, wird aber unter einem rein deskriptiven Begriff zusammengefaßt und erklärend an die bewußten Bezugsgegenstände und Motive gebunden, während eine individuelle Analyse lehrt, daß sozusagen normale Niedergeschlagenheit, enttäuschte Hoffnung, gescheiterte Willensanstrengung, ein im ganzen gedämpftes Lebensgefühl, daß Müdigkeit einerseits, die Resignation überwindender Selbstbescheidung andererseits, daß gegenstandslose „Niedergeschlagenheit“, daß Depression des Selbstgefühls, ursprünglich oder erworben, durch Selbsterkenntnis oder vom Leben und seinen Erfahrungen erzwungenen Vergleich mit anderen, aus eingestandener und namentlich uneingestandener Minderwertigkeit nach ihrem psychologischen Gehalt, ihrer Einlagerung in den ganzen seelischen Haushalt immer andere und andere Wirklichkeiten sind, deren Erkenntnis es nicht förderlich, sondern hinderlich ist, daß sie sprachlich mit dem gleichen Wort bezeichnet und phänomenologisch unter dieselbe Klasse subsumiert werden.

Die klassische Schule kann uns gewiß Erhebliches lehren in der Kunst der Beschreibung und Abgrenzung der Phänomene und Gegebenheiten; aber ihr Dogma, das Bewußtsein als eigengesetzliche Wirklichkeit aus sich selbst zu erklären, verführt dazu, den in einem Individuum gültigen Ablaufs- und Motivationszusammenhang auf jedes Individuum zu übertragen, ja verriegelt das Verständnis des anderen, und sogar — soweit es die grundsätzliche Möglichkeit der Selbsttäuschung, und zwar der radikalen Selbsttäuschung außer Ansatz läßt — den Weg zur Selbsterkenntnis. Die biologische Richtung dagegen unterläßt die doch nur wissenschaftsmethodisch bedingte Zerreißung des einheitlichen Lebensstromes in Körper und Bewußtsein, gliedert die bewußten Tatsachen in die Gesamtheit des individuellen Werdeganges ein, lehnt ab, daß das Bewußtsein ein Zeuge — zwar ein unsicherer für die sogenannte objektive Außenwelt, aber ein sicherer Zeuge für die eigene seelische Beschaffenheit sei, betrachtet vielmehr die Bewußtseinstatsachen auch für die Erforschung der psychischen Realität nur als Ausgangs- und Anhalts-

punkt, nicht als reale Bestandteile derselben, und zwingt so, das wahre seelische System eines Individuums, das die andere Richtung für bewußtseins gegeben hält, erst zu erfragen.

Es bedarf nicht vieler Verdeutlichungen, daß schon die Freud'sche Konzeption der Symbolhandlung, der Alltagspathologie des Versprechens, Vergreifens, Verschreibens usw. diese Stellung zur bewußten Sphäre und damit die Wendung von der Bewußtseins- zur Bewußtseinsdeutungspsychologie ankündigte. Stärker betonten möchte ich, weil sie zu ihrer Zeit nur der Verkehrung und dem Mißverständnis ausgesetzt war, die Theorie des Unbewußt-Psychischen bei Theodor Lipps. Seitdem ist die biologische Richtung in einer ganzen Reihe von Unterströmungen gefördert worden, von denen ich als die bedeutungsvollsten hervorhebe die mit der Psychoanalyse im Ausgangspunkt zusammenhängende Individualpsychologie Alfred Ablers und seines Kreises und die rein aus der klassischen Schule erwachsene Entwicklungspsychologie, wie sie etwa Felix Krüger und E. R. Jaensch vertreten. Zwar arbeitet sie nicht mit dem Begriff des Unbewußten (einerlei ob des Vorbewußten, Verdrängten oder Triebhaften), aber doch ist ihr der aktuelle Bewußtseinsbestand nicht die letzte Tatsacheninstanz für die Erschließung der seelischen Wirklichkeit. Bei Krüger und namentlich bei Jaensch ist der aktuelle Bewußtseinsbestand eines Augenblicks nicht das bloße Aggregat letzter, ewig gleicher Bewußtseins-elemente, sondern auch das Ergebnis eines ganzen Vorlebens, deshalb wie dieses notwendig individuell.

Was ist nun der ganzen geschilderten Entwicklung gemeinsam? Worin berühren sich Ausdrucksforschung und biologisch orientierte Psychologie und weichen sie gemeinsam von der klassischen Schule ab? Das ist kurz gesagt: die Abkehr vom Dogma der „Psychologie ohne Seele“. Die alte Richtung mußte, um überhaupt aus dem Dornestrüpp metaphysischer und methodologischer Voraussetzungen loszukommen, ganz radikal so verfahren als ob es die „Seele“ nicht gäbe; sie hat nicht nur den Substanzbegriff fallen lassen, sondern auch die Einheit und den inneren Zusammenhang der psychischen Wirklichkeit, den man mit „Seele“ bezeichnete, zunächst ignoriert, und sich an die schließlich unzählbaren seelischen Einzelvorgänge und Bewußtseinserscheinungen als das primäre, ja ausschließliche Objekt der Psychologie gehalten. Gegenüber dieser Einstellung vollzieht sich heute die Rückkehr zu „der Seele“, die Wendung vom „Subjektiven“ zum „Subjekt“, freilich nicht zu einer Substanz im Sinne alter oder neuer Metaphysik, aber doch zu einer Einheitsbildung, in der die Abertausende von Einzelhalten und Erlebnissen in der konkreten Wirklichkeit vor-

kommen. Die Psychologie der Gegenwart will nicht bloß „das Psychische“ erkennen und verstehen (für welche Aufgabe und Einstellung in der Tat der konkrete Einzelmensch als Ganzheit belanglos ist), sondern „die Psyche“, d. h. die innere Einheit und dauernde Wesenheit eines psychischen Subjekts, die sich in diesen oder jenen psychischen Einzelheiten nicht erschöpft, sondern höchstens manifestiert, ja unter Umständen geradezu verlarvt. Das psychische Subjekt existiert aber zunächst als schlechthin singuläres, individuelles; so spitzt sich die Forschungsarbeit zu auf die Erfassung und Lösung des Rätsels, das j e d e r E i n z e l n e sich selbst und allen andern ist. Mit dem Begriff der seelischen Einzelperson, des Subjekts des individuellen Seelenlebens, ist der gemeinsame Punkt bezeichnet, der die neuen Orientierungen veranlaßt hat und leitet.

Die Rückwirkungen des geschilderten Entwicklungsgangs der Psychologie auf die Auffassung und den Betrieb der psychologischen Jugendforschung liegen auf der Hand. In der Einstellung der exakten Richtung und der ihr zugehörigen Schulen ist auch die Kinder- und Jugendforschung funktionspsychologisch abgezweckt, in der Einstellung der Charakterologie und biologischen Psychologie personpsychologisch. Die Kinderforschung in der ersten Richtung ging Hand in Hand mit dem Ausbau der Physiologie, Psychophysik und physiologischen Psychologie. Ihre erste Konzeption danken wir Männern wie Tiedemann, Wezel, R. Ph. Moriz, Trapp; ihre physiologisch-medizinische Ausgestaltung im 19. Jahrhundert Sigismund, Kuzmaul, Strümpell, Preyer; ihre Verselbständigung zu zwei begrifflich getrennten, sachlich sich überschneidenden Sonderdisziplinen, zur pädagogischen Psychologie einerseits, zur empirisch-exakten Kinder- und Jugendforschung andererseits Meumann, W. Stern, R. Bühler und anderen noch lebenden Forschern. Die Ausgestaltung vollzog sich auf dem Boden der von mir als klassisch bezeichneten Richtung. Sie ist heute selbst in einer Mehrheit von Auffassungen vorhanden, der Kinder- und Jugendforschung als eines Teiles der differentiellen Psychologie, als einer Unterabteilung der Typenpsychologie und als Entwicklungspsychologie in ontogenetischer Fassung.

Aus der klassischen Schule, mit ihrer Absicht auf letzte Elemente und generelle Naturgesetze alles seelischen Seins und Geschehens, die je länger je entschiedener zu immer exakteren, aber zugleich immer leereren Sätzen geführt hat, ringen sich, freilich ohne Preisgabe der Methode, nacheinander die differentielle Psychologie, die psychologische Typenforschung und die Entwicklungspsychologie los. Die Geburtsstunde der differentiellen Psychologie war die Beobach-

tung der „individuellen Gleichung“, weiterhin die Erkenntnis des Individuellen als einer Fehlerquelle für die generalisierende Begriffsbildung. Indem man die Erscheinungen und Tatsachen, die vom Standpunkt einer auf generelle Gesetzmäßigkeit gerichteten Forschung aus eine Fehlerquelle waren, selbst zu einem vollgültigen Problem erhob, wurde die methodische Struktur der Gesetzwissenschaft Psychologie an einem entscheidenden Punkt durchbrochen: ihr Gegenstand war der Idee nach nicht mehr das Psychische schlechthin, nicht die Seele oder auch enger die Menschenseele, sondern das seelische Individuum, nicht der Mensch, sondern: dieser Mensch. Es ist interessant für die Schwerkraft methodischer Gesinnungen, daß trotz der Verschiebung in der Gegenstandsebene, die selbstverständlich auch eine Preisgabe der Methode erfordert hätte, die generalisierende Richtung und empirisch-induktive Art der Begriffsbildung blieb, und so ist etwa bei W. Stern und seiner Gefolgschaft nicht die Individualpsychologie entstanden, sondern die selbst wieder generalisierende Lehre von der Variationsbreite des allgemeinen Seelenlebens. Die differentielle Psychologie faßt wohl das einzelne, einmalige und unteilbare Subjekt ins Auge, studiert aber auch an ihm nicht das, was es tatsächlich zum Individuum macht, sondern was an seiner Individualität zwar nicht mit allen Menschen, aber doch mit einer größeren oder kleineren Menge von Individuen vergleichbar ist, sie studierte die individuellen Differenzen als generelles Problem, begründete also nicht eine Individualpsychologie, sondern eine Psychologie der Altersklassen, der Geschlechter, der Stände, der Begabungen usw. Als ganze Konzeption betrachtet ist diese Forschungsrichtung eine Zwitterbildung, sie verbindet den Gegenstand der Individualpsychologie, den einzelnen, ganzen, konkreten, individuellen und in Individuallagen sich bewegenden Menschen mit Erhebungs-, Beschreibungs- und Erklärungsmethoden genereller Tendenz. Das Individuum erscheint so entweder nur als der so und so geartete Schnittpunkt an sich genereller Gesetzmäßigkeiten, als addiertes Gespenst von Allgemeinheiten, nicht als realer Wesenskern von schlechthin einmaliger Art und Geltung, sondern als die grundsätzlich wiederholbare, in Tausenden von qualitativ gleichen Exemplaren mögliche Verwirklichung von bestimmten Verflechtungen genereller Zusammenhänge und Allgemeinheiten, oder es erscheint, zwar weniger allgemein wie genus und species, aber doch allgemein, nicht in seiner individuellen Fülle und Realität, als Repräsentant eines Typus. Die modernsten Ausgestaltungen der exakten differentieell-psychologischen Forschungsrichtung scheinen mir das Eingeständnis dieses Ergebnisses zu sein, ich meine die

Individualforschung nach der Methode des Psychogrammes einerseits, die Typenforschung in der Fassung Jungs und Kretschmers andererseits.

Wie verfährt das Psychogramm? Es versucht im Sinne von Erschöpfungsmethoden ein Individuum zu beschreiben grundsätzlich durch generelle Angaben, aber indem es diese generellen Angaben häuft, entsteht der Schein, daß ein Individuum beschrieben werde. Das ist in ungefähr demselben Maß richtig und falsch, in dem man einen Kreis als Polygon mit unendlich vielen Ecken beschreiben kann; gefunden wird ein Annäherungswert, der aber das Entscheidende — in der Geometrie die stetige Krümmung, in der Individualforschung die Individualität — selbst nicht mehr faßt. Wer nicht anschaulich weiß, was ein Kreis ist, erfährt es durch die Erschöpfungsmethode der konstruierenden Geometrie niemals, und wer nicht, sagen wir intuitiv, ein Individuum versteht und durchschaut, dem ist die größte Häufung differentieller Beobachtungsergebnisse kein Weg dazu. Der Wert des Psychogramms liegt also nicht darin, daß es eine vorher nicht gekannte oder nicht verstandene Individualität entdecken und enträtseln hilft, sondern lediglich darin — und ich möchte das aus praktischen Gründen nicht unterschätzen — daß es die vorgängige und darum vorwissenschaftliche „Intuition“, den unanalyzierten Gesamteindruck von einem Individuum in planmäßiger, womöglich messender Nachkontrolle und Einzelanalyse über die Unklarheit und Unsicherheit des Eindrucks hinaus zu begründeter und mittelbarer Gewißheit und Bewußtheit erhebt.

Die Typenforschung dagegen glaubt auf die exakte Einzelanalyse der Funktionen und ihrer gegenständlichen Beziehungspunkte verzichten zu können, weil sie in den von ihr verwendeten Typenbegriffen schon Zusammenfassungen und Antizipationen der Einzelheiten zu besitzen glaubt. Sie ist als Typen feststellende Forschung natürlich auf die beobachteten oder beobachtbaren Einzelheiten gerichtet, aber nicht auf jede in ihrer Isolierung von jeder anderen, sondern gerade auf die „Entsprechungen“ oder „Korrespondenzen“ zwischen den auf den verschiedensten Lebensgebieten auftretenden Einzelheiten, auf ihren inneren Zusammenhang, oder ihren Ursprung aus gemeinsamen „Anlagen“, „Wesensrichtungen“ oder wie immer man die den Typ ausmachenden realen, dispositionellen Bestandstücke nennen will. Sie ist als angewandte Typenpsychologie darauf bedacht, in den konkreten Lebensäußerungen eines bestimmten Individuums durch alle inhaltliche und graduelle Variation hindurch die Zugehörigkeit zu dem (schon als bekannt vorausgesetzten) Typ zu erfassen. Es hängt mit diesem Typenbegriff zusammen — andere werden

wir in einem eigenen Kapitel kennen lernen — daß auch die Typenpsychologie sich innerlich genötigt fand, den Weg der exakt-empirischen Feststellung „echter Typen“ zu beschreiten. Wenn die „Typen“, mit denen sie arbeitet, nicht willkürliche Annahmen, mehr oder minder nach Art der Symbole der Psychologie der Dichtung geschöpfte Konstruktionen bleiben sollten, mußte der Versuch gemacht werden, streng nachprüfbar nachzuweisen, daß diese oder jene Züge der seelischen Ausstattung, diese oder jene wesenhaften Bestandstücke der charakterologischen Natur tatsächlich miteinander zusammenhängen, so daß aus dem einen, durch Lebensäußerungen bezeugten Stück der seelischen Wirklichkeit mit Sicherheit auf das Dasein oder Fehlen eines anderen geschlossen werden darf, daß man — auch ohne nachprüfende Einzeluntersuchung — die Existenz anderer realer Eigenschaften, Dispositionen oder sonst zum „Typus“ gehörigen Merkmale behaupten darf. Diesen Weg einer empirischen Typenforschung geht die Korrelationsforschung. Sie untersucht zunächst den Abhängigkeitsgrad einzelner Funktionen, Dispositionen und schreitet nach dem ihr immanenten Ziel fort zur Feststellung der „Zusammengehörigkeiten“, die man dann als Typ ansprechen mag.

Eine dritte Richtung der Kinder- und Jugendforschung entwickelte sich innerhalb der klassischen Schule durch die Einführung des Gedankens, daß die psychischen Tatsachen im individuellen Leben keine zu aller Zeit gleichen und beharrlichen Größen sind, daß die Funktionen wie die Gegenstandswelt des Bewußtseins einer „Entwicklung“ unterliegen. Ich lasse die Frage nach den Faktoren dieser Entwicklung auf sich beruhen; sicher ist heute, daß in der Ausdrucksweise W. Sterns sowohl der Innenfaktor, eine ursprüngliche Veränderlichkeit der Psyche, wie der Außenfaktor, die Einflüsse der Umwelt das faktische Getriebe der Entwicklung in Fluß halten. Mir kommt es auf die Rückwirkung der Einbürgerung des Entwicklungsgedankens auf die Beschreibung und Untersuchung des Psychischen an. Ich habe in anderem Zusammenhang ausführlich gezeigt¹⁾, daß man jede Einzelheit der seelischen Welt als der Entwicklung unterworfen erkannt hat, selbst das charakterologische Grundwesen, da auch jene, die es als konstant angesehen, die verschiedene Vollständigkeit seiner Realisierung oder wie A. Pfänder²⁾ sich ausdrückt, seiner „Auszeugung“

¹⁾ Die Gesichtspunkte und Methoden der psychologischen Analyse von Schülerindividualitäten (Archiv für Pädagogik II. Teil, II. Jahrgang 1914, S. 306—327, 433—451).

²⁾ A. Pfänder: Grundprobleme der Charakterologie (Jahrbuch der Charakterologie, 1. Band 1924, S. 306 f.).

noch als Linie seiner Entwicklung ihm begrifflich gegenüberstellen. Für die Entwicklungspsychologie, wie sie (mit teilweise abweichender Begründung und Auswirkung des Begriffs) H. Driesch, F. Krüger, vor allem E. K. Jänsch vertreten, wird die Grundfrage der Psychologie der „historische“ Aufbau der Wahrnehmungswelt, der Funktionsgestaltung, kurz des ganzen seelischen Seins im individuellen Leben, führt Kindes- und Jugendforschung zu den Substruktionen des als „reif“ angesehenen psychischen Lebens der Erwachsenenheit. Ich erinnere nur an die Bedeutung der „Anschauungsbilder“ bei Jänsch für die Erklärung der entwickelten Wahrnehmung, seinen Nachweis der eidetischen Funktion als Charakteristikum kindlichen und jugendlichen Seelenlebens überhaupt.

Der philosophische Evolutionismus ist als entfernte Grundlage der ganzen Forschungsrichtung nicht zu verkennen; auf der anderen Seite aber ist gerade die Entwicklungspsychologie geeignet, zu den historisch arbeitenden Geisteswissenschaften und der geisteswissenschaftlichen Psychologie die Brücke zu schlagen. Ist sie doch selbst so etwas wie die Darstellung des individuellen Werdegangs als einer Seelengeschichte, so wie umgekehrt die geistesgeschichtliche Erforschung bestimmter Personen, Zeiten, Strömungen in der Psychologie als Geisteswissenschaft eine Wendung vom „Historischen“ zum „Generellen“ nimmt. Es darf nur nicht übersehen werden, daß die über die feststellbaren Einzelheiten hinausweisende Deutung der Entwicklungszusammenhänge an allen Unsicherheiten der philosophischen Begriffsbildung partizipiert, einerlei ob man die Linie der Entwicklung im ganzen und in jeder Phase variierend wiederholt als Schritt vom Instinkt zur Dressur, und von Dressur zum intelligenten Eigenleben bezeichnet (K. Bühler), als die Fortbildung von der Selbsterhaltung zur Selbstenthaltung und Selbstüberhöhung, als das Wechselspiel von fortschreitender Differenzierung und neuer Integrierung zu immer höheren Gesamtzuständen (Spencer), als Kampf und Ausgleich zwischen Selbst- und Fremddrieben in den Situationswechseln des Lebens, zwischen Selbsterhaltung, Geltungstreben, Machtwillen und Selbsthingabe, Dienststreben und überpersönlicher Bindung durch Ausbildung einer Lebensleitidee und Schaffung eines Sicherungssystems zu ihrer Erhaltung (A. Adler).

Die aktuelle Situation der psychologischen Jugendforschung ist aber mit den Richtungen, die sich in engerem oder looserem Anschluß an die klassische Schule der Psychologie entwickelt haben, nicht erschöpft. Vielmehr stehen neben den überwiegend experimentell arbeitenden Bestrebungen einer deskriptiven und genetischen generellen Kinderpsycho-

logie, einer differentiell-vergleichenden, einer entwicklungsgeschichtlichen Betrachtung, die soweit sie auf dem Gedanken der Korrelationsforschung beruhen, mit der exakten Psychologie durchaus zusammenhängen, andere Strömungen, für die ich im Laufe des 19. Jahrhunderts die mehr literarische Behandlung von Kindheit und Jugend (Bogumil Goltz, Die Behandlung der Jugendprobleme im realistischen Drama und im Gesellschaftsroman), die vielfach von der offiziellen Wissenschaft nicht als „voll“ angesehenen-Forschungen der zum Gedankenkreis der Charakterologie gehörigen Psychoanalyse und Individualpsychologie und die am methodischen Vorbild der Geistesgeschichte und den Grundgedanken einer Kulturphilosophie orientierte geisteswissenschaftliche Kinder- und Jugendpsychologie als repräsentativ erwähne, und die heute teils in ihrem eigenen Ausbau wesentlich fortgeschritten, teils in Wechselwirkung mit den älteren Betrachtungsweisen um die Grundlegung einer allseitigen Jugendforschung sich mühen.

In den folgenden Überlegungen soll der Versuch gemacht werden, durch eine kritische Überschau diesem Ziel einer theoretisch-einheitlichen Gesamtjugendkunde einen Schritt näher zu kommen.

4. Die exakte Richtung der psychologischen Jugendforschung.

Hand in Hand mit der vorstehend als „klassisch“ bezeichneten Schulrichtung der empirischen Psychologie hat sich die Kinderpsychologie als ein relativ selbständiges Teilgebiet derselben herausgesondert. Ihre Anfänge liegen in demselben Zeitraum, in dem die empiristische Tendenz in die psychologische Forschung überhaupt eindrang, im Zeitalter der Assoziationspsychologie, wie sie J. Locke, D. Hume und Brown, die französischen Sensualisten Condillac und (mit gewissen Modifikationen) Ch. Bonnet und die deutsche Schulphilosophie in dem allerdings nur als Unterbau einer idealistischen bzw. rationalistischen Seelenmetaphysik geduldeten Teil der *psychologia empirica* entwickelt haben. In einer reizvollen, aber gefährlichen Verbindung von Dichtung und Forschung haben die pädagogisch gestimmten Genien Rousseau und Pestalozzi und ihre sehr zahlreichen und eifrigen Anhänger und Trabanten in Entwicklungsromanen und Tagebüchern Materialien gesammelt und Gesamtdeutungen versucht. Auf deutschem Boden ist es zu einer ersten Blüte dieser empirisch-exakten Kinderforschung gekommen, deren Einzelheiten uns durch die Arbeiten von Ament, Frißsche und neuestens E. Koller wieder nahe gebracht worden sind. Zwischen 1750 und 1800 liegt eine erste Blüte-

periode, in der die medizinisch-psychologische Empirie mit ähnlichen Hilfsmitteln: Enquête, Experiment und Sammelforschung arbeitete wie seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ¹⁾.

Die literarischen Sammelbecken der Pädologie des 18. Jahrhunderts waren — in ihrer Tendenz freilich noch verschieden — J. D. Maucharts „Allgemeines Repertorium für empirische Psychologie“ (Tübingen 1792 bis 1793, 1798—1801), „Die Pädagogischen Unterhandlungen“ der Dessauer Philanthropisten, die 1777—1784 von Basedow und Campe herausgegeben wurden, das „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“, das R. Nh. Moritz in Berlin 1783—1793 erscheinen ließ. Vereinzelt findet sich auch im „Braunschweigischen Journal“ (1788—1791) das ebenfalls unter dem Einfluß der Philanthropisten stand, besonders von Campe, Trapp, Stuve und Heusinger, in den pädagogischen und psychologischen Rezensionen in Fr. Nicolais „Allgemeiner deutscher Bibliothek“, im „Magazin für Schulen und Erziehung überhaupt“ (Nördlingen 1766—1771) und in J. Iselins „Ephemeriden der Menschheit“ (Basel 1776—1782). Als die großen Anreger der ganzen Forschungsrichtung erscheinen heute J. J. Rousseau, dessen „Emile“ trotz aller unhaltbaren Konstruktionen einen hinreißenden Appell zur Beobachtung des wirklichen Kindes bedeutete, ja dessen Erkenntnis vom Eigenwert jeder Entwicklungsphase erst gefühlsmäßig die Bahn für eine ernstnehmende Erforschung des kindlichen und jugendlichen Seelenlebens frei machte, Pestalozzi, der mit dem Fragment gebliebenen Tagebuch über die Entwicklung und Erziehung seines Sohnes vom 27. I. bis 19. II. 1774 zwar ausdrücklich nur die Wirkung seiner Erziehungsmethoden studieren will, aber doch den Blick für

¹⁾ Aus der einschlägigen Literatur hebe ich hervor:

- Max Dessoir: Über Kinderpsychologie im 18. Jahrhundert („Zeitschrift für pädag. Psychologie“ Leipzig 1902 S. 509 f).
- W. Dilthey: Beiträge zum Studium der Individualität (Sitzungsberichte der Berliner Akademie 1896 I S. 327 f).
- W. Ament: Eine erste Blütezeit der Kinderseelenkunde (Kongreß für Kinderforschung Langensalza 1907 S. 38).
- Th. Frißche: Zur Geschichte der Kinderforschung und Kinderbeobachtung (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1906 S. 497 f).
- Th. Frißche: Die Anfänge der Kinderpsychologie und die Vorläufer des Experiments in der Pädagogik (Zeitschrift für päd. Psychologie 1910 S. 149 f).
- M. Offner: Die Psychologie Charles Bonnet's (Schriften der Gesellschaft für psycholog. Forschung, Leipzig 1893).
- E. Koller: Die Kinderpsychologie und das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“. Münchener Dissertation 1923.

die Kindesseele schärfte, und R. Ph. Moritz, der aus der Durchkreuzung pietistischer und rationalistischer Einflüsse in seinem eigenen Werdegang die Erforschung der schlichten Tatsachen, den empiristischen Weg als so etwas wie die notwendige Voraussetzung für eine Entscheidung zwischen den entgegengesetzten Theorien seiner Zeit ansah und darum „Fakta, kein bloßes Geschwätz“ in Magazinen für Erfahrungsseelenlehre gesammelt wissen wollte und der durch eben diese Parole — freilich ohne es zu wollen — der Gefahr aller Erfahrungspsychologie Vorschub geleistet hat, nämlich in der Materialsammlung sich ins Formlose zu verlaufen. Als Männer, in denen sich die kinderpsychologischen Ansätze und Tendenzen zur Idee einer umfassenden Pädologie verdichteten, in deren Werken wir Grundrisse der damaligen Kinderpsychologie erblicken dürfen, haben zu gelten: D. Tiedemann sowohl mit seinen allgemeinen Werken „Untersuchungen über den Menschen“ (3 Bde., Leipzig 1777—1778) und „Handbuch der Psychologie“ herausgegeben von L. Wachler (Berlin 1804) wie mit der eigentlichen Kinderpsychologie „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern“, E. Chr. Trapp: „Versuch einer Pädagogik“ Berlin 1780. J. R. Wezel: „Versuch über die Kenntnis des Menschen (2. Bde, Leipzig 1784—1785). J. G. H. Heusinger: Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein (Neutlingen 1797) und die „Familie Wertheim“ (Erfurt und Gotha 1801).

Das erste Merkmal, das die kinderpsychologischen Arbeiten des 18. Jahrhunderts gemeinsam haben, ist die Unsicherheit der begrifflichen Abgrenzung ihres Fragegebietes. Anfangende Empirie kann nicht in vollem Maß über sich selbst im klaren sein, und so nahe einzelne Aufierungen namentlich von Rousseau, Wezel und Trapp der Erkenntnis der Pädologie als eines selbständigen Forschungsgebietes kommen, zu dem Anthropologie, Medizin, Psychologie und Geschichte eine neuartige Arbeitsgemeinschaft eingehen müssen, im Inhalt zeigen die meisten Arbeiten entweder eine enge Verflechtung mit der Pädagogik, führen sich nur als Vorarbeiten für das pädagogische Denken ein und werden damit schon in der Fragestellung von pädagogischen Vorgebanten und Absichten abhängig, oder bleiben Anhängsel einer allgemeinen Psychologie. Die volle Verselbständigung der Kinderpsychologie ist auch begrifflich noch nicht da. Das zweite Merkmal hängt damit zusammen: es ist ausschließlich das Kleinkind, Spielkind und allenfalls noch das Kind im damals üblichen Schulalter, das die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Also auch stofflich ist der volle Umfang einer psychologischen Kinder- und Jugendforschung nicht erreicht oder gesehen. Diese Beschränkung auf

die ersten Entwicklungsstufen hängt mit der Vorliebe der Empfindsamkeit für das „unschuldige“, des Sturms und Drangs für das „natürlich genialische“ Alter zusammen, ist aber auch durch die Verquickung der Kinderforschung mit Problemen der damaligen Philosophie (z. B. der Frage nach dem „Ursprung“ von Sprache, Kunst, Religion, Gesellschaft, Staat) mitbedingt, die in einer unter anderen deutlich von Goethe ausgesprochenen Erkenntnis vom Parallelismus zwischen Individualentwicklung und (kulturell verstandener) Stammesgeschichte durch den Rückschluß vom Kind eine Lösung der vor allen geschichtlichen Überlieferungen liegenden Urzustände, des „Naturzustandes“ der Menschheit zu finden hoffte. Die psychologischen Eigentümlichkeiten der reiferen Jugendstufen treten ganz zurück. Aber auch in der Beschränkung auf das Kindesalter ist die Forschung alles andere als vollständig; je nach der engeren Zugehörigkeit der Kinderpsychologen zu den Strömungen des Rationalismus, des Rousseauschen Irrationalismus und der religiösen Empfindsamkeit sind hauptsächlich die Entwicklung der Sprache, der Gegenstandsvorstellungen, des begrifflichen Denkens, des Zahl- und Rechenbewußtseins, kurz die individuelle Genesis der intellektuellen Funktionen das zentrale Problem, oder die Frühäußerungen von Liebe und Haß, Anhänglichkeit und Isoliertrieb, von Sexualität und Erotik, von religiösen Vorstellungen und Fühlweisen, des bei Kindern so verbreiteten nützlichen Triebes, „tätig zu sein“ (Heusinger). Als drittes Merkmal, für die Anfangszeit einer Disziplin in einer von sehr verschiedenen Strömungen durchzogenen geistigen Gesamtlage ebenfalls nicht verwunderlich, wird man die methodische Unsicherheit hervorheben müssen. Sie ist wohl auch dafür verantwortlich zu machen, daß die in der Romantik neu einsetzende Welle der idealistischen Philosophie es so leicht hatte, die vorhandenen Ansätze zu verdrängen und zu diskreditieren, ja — für unsere derzeit lückenhafte Kenntnis — den Faden der Überlieferung geradezu abzuschneiden und der philosophischen Konstruktion das beherrschende Ansehen zu verschaffen, demgegenüber die bescheidene Tätigkeit der Empiriker als lächerliche Entbehrlichkeit erschien, da man ja in „großen Ideen“ ein vollendetes Instrument zur Erfassung der Wirklichkeit besitze. Die naturphilosophische Spekulation und der Historismus der Romantiker ist keiner Wissenschaft so gefährlich geworden wie der jungen Psychologie, sie mußte im Kampf mit ihnen geradezu neu entdeckt werden. Die methodische Unsicherheit äußert sich vor allem darin, daß man die eigenen Jugenderinnerungen ohne Kenntnis ihrer genetischen Grundlagen und ohne Zweifel an ihrer Zuverlässigkeit und Treue hinnahm, daß man in den Wirklichkeits-

berichten zwischen Beobachtung und Deutung entweder gar nicht oder fast immer unvollkommen unterschied, daß viele Kuriositäten gesammelt und berichtet wurden, ja daß — eine Nachwirkung der ältesten Phase des psychologischen Interesses am Kind in der Zeit der „Wunderkinderliteratur“ — von vornherein irgendwie auffällige oder für auffällig gehaltene Erscheinungen geradezu bevorzugt und damit indirekt mehr Beiträge zur Kenntnis der abweichenden als der normalen Entwicklung registriert werden. In der psychologischen Forschung selbst gingen erprobte Methoden und halbe Charlatanerie, wie die damalige Physiognomik und Phrenologie ohne kritische Selbstbefinnung durcheinander und verwirrten die methodische Einstellung auch der Kinderforscher. Trotz dieser zum Teil schwerwiegenden Mängel ist aber doch anzuerkennen, daß die deutsche Pädologie des 18. Jahrhunderts in vielen Hinsichten sehr klar gesehen hat und wesentliche Hilfsmittel einer wissenschaftlichen Methodik erkannte und einbürgerte.

Schon die Parole der *B e o b a c h t u n g* des einzelnen Kindes in seiner konkreten Lebenssituation ist in dieser Hinsicht bemerkenswert. Je mehr „Beobachtungen“ eingingen, auch von wissenschaftlich ungeschulten Menschen oder wenigstens von psychologisch nicht ausdrücklich vorgebildeten, um so deutlicher erkannte man die Schwierigkeiten und Fehlerquellen gerade der kinderpsychologischen Beobachtung und strebte nach Ausbildung einer Technik der Beobachtung und nach Anleitung zu einwandfreier Beobachtung. In einer Abhandlung der Pädagogischen Unterhandlungen (1780 IV. S. 76—102 und 199—208) werden die Schwierigkeiten sehr anschaulich geschildert: man müßte Milieu- und Erziehungseinflüsse ausschalten oder subtrahieren können, um die „reine“ Kindernatur zu erfassen. Andererseits wird eine Fehlerquelle, der das 18. Jahrhundert ohnehin in reichem Maß unterlag, geradezu zum System erhoben, nämlich die Deutung des fremdkindlichen Seelenlebens nach den Erinnerungen an die eigenen Herzensregungen. Der Subjektivismus der Deutung wird damit schrankenlos proklamiert. Von den Hilfsmitteln der Beobachtung haben die älteren Pädologen vor allem das „Tagebuch“ ausgebildet. Beispiele solcher Tagebücher liegen nicht nur von Pestalozzi vor, sondern auch als Erfolg eines von Campe am 1. September 1784 in der Vorrede zum 1. Band des Revisionswerkes erlassenen Preisausschreibens von dem Major Moriz Adolf v. Winterfeld (unter dem Titel: „Tagebuch eines Vaters über sein neugeborenes Kind“, Braunschweigisches Journal 1789 II. 404—441 und 1790 I. 322 bis 332) von Fried. Wilh. Jonathan Dillenius (Oberpräzeptor zu

Urach und später Pfarrer zu Baltmannsweiler) dessen erster Teil im Braunschweigischen Journal 1789 II. 320—342 und 1790 I. 279—289, dessen Schluß in Mauchardts Repertorium 1799 V. 225—252 publiziert ist, ein Drittes von J. D. Mauchardt selbst in seinem Repertorium (IV. 269—294) abgedruckt. Zeitgenössische Nachrichten lassen erkennen, daß die Sitte der Führung von Tagebüchern viel verbreiteter war als nach diesen erhaltenen Zeugen geschlossen werden könnte. So versichert Schölzer¹⁾, daß er über sein „Dortgen“ vor Pestalozzi ein Tagebuch geführt habe. Ja es hat eine kleine Literatur gegeben, (unter anderen in „Almanachen“ versteckt, die Väter und Mütter gebildeter Stände anleite, wie psychologische und pädagogische Tagebücher zu führen seien. Die Theoretiker, vor allem Trapp, haben formale Muster für Tagebücher ausgearbeitet, und Wezel hat selbst das Kinder- und Schülertagebuch gefordert, freilich weniger als eine Quelle für den erkennenden Psychologen, denn als eine Art Kritik der Pädagogen durch den Spiegel, den ihm das Bekenntnis seines Zöglings und je nachdem Opfers vorhalten kann. Man darf mit Recht in dieser Literatur eine Folge der Imperative sehen, die J. Locke ausgesprochen hatte und des (fiktiven) Beispiels in Rousseaus Nouvelle Héloïse (5. Buch, 3. Brief), in der er Julia sagen läßt, „sie führe ein genaues Verzeichnis über alles, was ihre Kinder tun und sagen als die natürlichen Erzeugnisse des Bodens, der angebaut werden soll.“ Die erhaltenen Tagebücher sind gewiß ungleichwertig, in vielen Einträgen ist die Tendenz erkennbar, die Leistungen des Kindes zu überschätzen, in anderen verrät sich eine große Unsicherheit, das eigentlich Kinderpsychologische vom Pädagogischen abzuheben. Aber auf der anderen Seite liegen durchaus nüchterne und solide Beobachtungen vor über die Entwicklung der motorischen Funktionen, der Sinne, das Wachstum des Sprachschatzes²⁾, über die Entwicklung der Raumanschauung, des Augenmaßes und der Entfernungsschätzung³⁾, über Zahlbewußtsein und Zählen⁴⁾,

¹⁾ In der Vorrede zu seiner Übersetzung von Chateaus' Versuch über den Kinderunterricht (Göttingen 1771, S. X) versichert Schölzer, daß er die junge Menschenseele anfangs im Locke, Condillac, Le Cat u. a. studiert und nachher sie seit 16 Jahren durch pädagogische Tagebücher und Protokolle belauscht habe. Als 1770 sein „Antibasedow“, sein „Dortgen“ geboren wurde, hat er es nach Briefen an Joh. v. Müller am 21. November 1771, 8. 3. 1772, 13. 9. 1722 psychographisch bearbeitet. Veröffentlicht scheinen diese Tagebücher nicht zu sein.

²⁾ So berichtet Schölzer von seinem Dortchen, daß es im Alter von 15 Monaten 87 Wörter und 192 Ideen habe.

³⁾ Pädagogische Unterhandlungen II, 242—252.

⁴⁾ Pädagogische Unterhandlungen III, 202—209.

die Spannung des Gedächtnisses, die Treue der Erinnerung, über das Prioritätsverhältnis der Farb- oder Formabstraktion, die Spontaneität und Treue der Aussage in Bericht und Verhör, die sehr wohl verglichen werden können mit den sorgfältigsten Angaben heutiger Kinderpsychologen. Einige dieser Kinder wie Pestalozzis Jaceli, Schöblers „Dortgen“, Basjedows Emilie kennen wir als Individuen ähnlich genau wie aus neuester Zeit den kleinen Axel Preyer, die Sprachgeschichte des jungen Stumpf oder die Kinder von Cl. und W. Stern.

Bildet das Tagebuch einen Vorläufer der modernen Psychographie, so macht eine andere Fortbildung der Beobachtung die Schwentung zur *statistischen Samelforschung* erkennbar. Besonders Trapp hat sich um die Grundlegung der Erziehungs- und namentlich der Unterrichtstätigkeit durch die einwandfreie Ermittlung von Durchschnittswerten der psychophysischen Entwicklung große Verdienste erworben. Er will ganze Klassen untersucht haben und zwar bis zum vollendeten 16. Lebensjahr.

Bei Trapp ist endlich auch die Wendung zum *Experiment* erreicht. Vereinzelt war der Versuch unter willkürlich veränderlichen Bedingungen auch vor ihm als Forschungshilfsmittel vorgeschlagen worden, so von Wezel dynamometrische Versuche ¹⁾, von Ehr. Garve ²⁾ die Idee der Intelligenzprüfung, freilich im Zusammenhang mit physiognomischen und phrenologischen Ideen. Bonnet und Rousseau haben den Gedanken des psychologischen Versuches geäußert und mögliche Versuche angegeben. Aber erst Trapp hat die Fruchtbarkeit und vielseitige Verwendungsmöglichkeit wie der psychologischen Statistik so auch des Versuchs sauber erkannt: „Man gebe mehreren Kindern von einerlei Alter verschiedene Gegenstände: Spielzeug, Bücher, Modelle, Gemälde usw. und lasse sie damit nach Belieben schalten und walten. Nun gebe man acht auf die Verschiedenheit ihrer Äußerungen, Empfindungen, Handlungen, Erfindungen usw. Man sehe, welche Gegenstände sich dieser und welche sich jener wählt, wie bald er ermüdet, wie lang er bei einem Gegenstand aushalten kann. Man zähle, wie viele und welche Ideen, Empfindungen und dadurch veranlaßte Äußerungen und Handlungen in einer gewissen Anzahl von Minuten und Sekunden in den Kindern entstehen und zum Vorschein kommen.“ Selbst ein Vorläufer des modernen

¹⁾ Versuch über die Kenntnis des Menschen, 1784, S. 55. Über die Erziehungs-
geschichte. Pädagogische Unterhandlungen II, 21–43.

²⁾ Nicolais Bibliothek der schönen Wissenschaften und freien Künste, 1767,
Bd. 8.

Gedankens des „Schulpsychologen“ ist in Trapps „Beobachter“ vorhanden, der neben dem Lehrer und ungesehen von den Kindern deren Verhalten im Unterricht, unwissentlich auch ihr außerschulisches Verhalten studiert, der seine Ergebnisse in Tabellen niederlegt, die dem Lehrer und der öffentlichen Schulverwaltung für die Auswahl der Schüler, die Klassenbildung, den Lehrplan Fingerzeige geben sollen.

Zur Popularisierung der kinderpsychologischen Einsichten trugen zahlreiche „Entwicklungsromane“ bei, die mehr oder minder unter dem Einfluß der pietistischen Autobiographien einerseits, Rousseaus „Emil“ andererseits die innere Werdegeschichte eines Menschen von seinen Kindheitserlebnissen her abzuleiten sich unterfingen und dabei die in der wissenschaftlichen und ärztlichen Kinderforschung ausgebildeten Kategorien verwerten. So hat z. B. Wezel in seinem „Tobias Knaut“ nach dem Grundsatz, den er in seinen wissenschaftlichen Programmschriften vertrat: man müsse das Kind „mit Barometer und Fleischwage“ studieren, mehr die erblichen Einflüsse („die embryonalen Eindrücke“), die physiologischen Vorgänge (besonders angeborene oder früh entstandene Organminderwertigkeiten) betont, während Salzmann im „Konrad Kiefer“ eine Jugendgeschichte nach den Prinzipien der rationalistischen Pädagogik konzipierte. Die Thematik der Romane bringt es mit sich, daß gerade die emotionale und erotische Entwicklung hauptsächlich in ihnen behandelt wurde. Dafür ist wieder Wezels „Hermann und Ulrike“ (1780) ein sprechender Beleg.

Eine Art Handbuch der damaligen Kinderpsychologie sind, freilich auf den extremsten Empirismus, den Sensualismus Condillacs basiert, Tiedemanns „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern“, (zuerst erschienen in den „Hessischen Beiträgen zur Gelehrsamkeit und Kunst 1786) die in seinem „Handbuch der Psychologie“ (1804 nach seinem Tod von L. Wachler veröffentlicht) ihre volle Auswertung erfahren. Tiedemanns theoretische Fragestellung: „ob erlernte Gewohnheit oder angeborene Begabung die Ursache der Leistungsfähigkeit der Sinne, des Gedächtnisses, des Intellekts usw. seien“, stellt seine Forschungen mitten in den Streit zwischen Aprioristen, Nativisten, Rationalisten einerseits, Empiristen und Sensualisten andererseits hinein; der von ihm erstmals durchgeführte Grundsatz, die Beobachtungen am Kind zu vergleichen mit den Seelenfähigkeiten und dem Kulturstand der Wilden und Primitive n, ist in der englisch-amerikanischen Kinderforschung (Baldwin, Stanley Hall) im späteren 19. Jahrhundert unter dem Einfluß der Deszendenztheorie wieder aufgenommen und vertieft worden. Die sensualistische Erkenntnistheorie verleitet ihn zu

einer Vertrennung der Reflexmechanismen und zu einer Verdeutung seiner oft schönen Beobachtungen, die ihn in den Stand setzt, jeden „angeborenen“ Innenfaktor der Psychogenese zu leugnen und die Theorie der „Beseelung von außen“, die Condillac an der bekannten Marmorstatue illustriert hat, als in der Seelengeschichte jedes Kindes verwirklicht auszuweisen. Auch Intelligenz und Charakter, kurz die gesamte Individualität des reifen Menschen sind wesentlich Folge der Erfahrung, Frucht der Verhältnisse, Erziehungs- und Züchtungsprodukt.

Ich glaubte, die erste Phase der empirischen Kindes- und Jugendpsychologie etwas ausführlicher behandeln zu sollen, weil sich die Denkmotive und methodischen Grundsätze noch naiv und darum sehr durchsichtig präsentieren. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts trat die ganze Richtung zunächst in den Hintergrund, weil die spekulative Philosophie des Idealismus und der romantische Historismus einer naturgeschichtlichen Tatsachenforschung gleich wenig günstig waren. Aber sie lebte wieder auf als bei Herbart und Beneke der Wert der psychologischen Tatsachenforschung für die pädagogische Gestaltungsarbeit, bei den Medizinern Sigismund und Kugmaul die Erkenntnis von der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele auch in der Entwicklung des Menschen sich durchsetzten. Wir können eine Periode der „physiologischen Kinderpsychologie“ konstatieren, deren bedeutendste Vertreter Preyer und Strümpell noch bis in unsere Tage herein nachwirken. Die gleichen Methoden, (Tagebücher z. B.) die uns bereits in der ersten Phase bekannt wurden, erleben ihre Wiederentdeckung und zugleich ihre verfeinernde Ausgestaltung. Aber gründlicher und bewußter als im 18. Jahrhundert wird die Scheidung zwischen „normaler“ und „abnormer“ Linie der Entwicklung vollzogen. Schon bei Strümpell ist die Idee einer pädagogischen „Psychologie“ von der einer pädagogischen „Pathologie“ scharf getrennt, und die reine Kinderpsychologie von beiden unterschieden. „Die Wissenschaft von der geistigen Entwicklung des Kindes“ bezeichnet die letztere, „ihre Bezogenheit auf die Zwecke, welche die Erziehung des Kindes durch die Erwachsenen im Anschluß an die Individualität desselben zu erreichen strebt,“ die erste, „diejenigen Eigentümlichkeiten der Kinder, die teils in b e d e n t l i c h e r, teils in natürlich-normaler Weise a u f f ä l l i g sind, entweder aus körperlichen oder rein psychischen Ursachen entspringen und die Aufmerksamkeit des Erziehers und Lehrers besonders in Anspruch nehmen“, den Aufgabekreis der mittleren. Strümpells theoretische Überzeugung von den frei wirkenden „Kausalitäten durch Gefühle, zwingende Gründe, (logische Kausalität) unmittelbares Gefallen und unreflektierte Billigung,

(Kausalität des Gewissens) und durch Selbstbestimmung“ (Kausalität durch freien Willen) rühren in mancher Hinsicht trotz seiner Segnerschaft noch von Herbart her, namentlich von dessen „Ästhetik“; sie wären fähig gewesen, eine Verbindungsbrücke zwischen der Laboratoriumspsychologie der Mechanisten und der Menschenkenntnis der „Historiker“ zu schlagen. Aber es blieb ihnen zu Lebzeiten ihres Urhebers eine breitere Wirkung versagt, weil inzwischen die rein experimentelle Form der Erfahrungspsychologie durch die großen Psychophysiker E. H. Weber, G. Th. Fechner, W. Wundt zur Herrschaft gelangt war, und auch die empirische Kinder- und Jugendpsychologie in ihren Bannkreis gezogen hatte.

Damit hat die empirische Jugendpsychologie in den letzten Dezennien des 19. Jahrhunderts und in unserer Gegenwart ihre dritte Phase erreicht, die experimentell-exakte Erforschung der Beschaffenheit des Seelenlebens in den einzelnen Lebensjahren und die Herausstellung von Entwicklungsstufen desselben, die in steter Bezogenheit auf jene des organisch-leiblichen Lebens mit derselben, wie man sagt: naturwissenschaftlichen Allgemeingiltigkeit vorausgesetzt werden, die den biologischen Prozessen und Stufen zukommt.

In methodischer Hinsicht sind die Anforderungen an die Beobachtung kritisch klar gestellt worden; es wurde die Kompetenz der Beobachter zum Problem erhoben, zwischen Beobachtung, unmittelbarer Deutung und späterer Deutung scharf unterschieden, die wachsende Fähigkeit der kindlichen und jugendlichen Versuchsperson zur Selbstbeobachtung untersucht und die Selbstbeobachtung jugendlicher Versuchsperson zur Ergänzung, Kontrolle und Interpretation der Fremdbeobachtung herangezogen bzw. umgekehrt eine Technik ausgebildet, mit deren Hilfe es möglich ist, die Zuverlässigkeit der Selbstbeobachtung durch objektive Registrierung des Verhaltens ihrerseits zu kontrollieren. Die Planmäßigkeit und Vollständigkeit der Beobachtung erhielt durch die verfeinerte Technik der Tagebuchführung, des Beobachtungsbogens, des psychographischen Schemas mit entsprechenden Beobachtungsanleitungen ihre durch Dritte jederzeit nachprüfbare Gestalt. Dem Umfang nach wurde die beobachtende Kinder- und Jugendforschung auf alle Funktionen, Altersstufen, Entwicklungsphasen und Variationen der Individualität ausgedehnt. Die früher häufige und meist unkritische Verwertung der eigenen Kindheits- und Jugenderinnerungen wurde durch die Arbeiten über die Lückenhaftigkeiten, Verschiebungen, Unterdrückungen und Fälschungen der Erinnerung auf ihr berechtigtes Maß zurückgeschraubt, durch die allgemeinen Untersuchungen über die Zu-

verlässigkeit des Gedächtnisses überhaupt kritisch sicher gestellt. Der Ausbau der indirekten Beobachtungsmethoden durch die planmäßige Sammlung von „Kinderdokumenten“ (freier Kinderzeichnungen, von literarischen und musikalischen Produktionen, Kindertagebüchern, Aufsätzen, plastischen Arbeiten, von Spielleistungen, durch die photographische und kinematographische Aufnahme der Kinder und Jugendlichen in der Bewegtheit ihres natürlichen Lebens, durch die phonographische Aufnahme ihrer Sprache, ihres Gesanges, ihrer Selbstgespräche usw.) verschaffte diesen eine vorher höchstens vereinzelt gekannte Bedeutung, namentlich seit es geglückt ist, mit den Hilfsmitteln der Präzisionsmechanik auch flüchtige Lebensäußerungen im Augenblick ihres Ablaufs für das spätere zergliedernde Studium zu fixieren. Von entscheidender Bedeutung in methodischer Hinsicht wurde aber die Einführung des Experiments in die Kinderforschung. Durch sie wird die wissenschaftliche Arbeit in gewissem Maß unabhängig von dem Zufall der Beobachtungsmöglichkeit, denn das Experiment — an sich selbstverständlich keine Methode, sondern nur ein Hilfsmittel der Beobachtung — gestattet, den Sachverhalt, Vorgang oder die Erscheinung, um deren Beobachtung es sich eben handelt, willkürlich zu erzeugen und durch planmäßige Variationen der Erzeugungs- bzw. Entstehungsbedingungen nach Ablauf und Ergebnis zu variieren.

Es dauerte freilich einige Zeit, bis die zunächst zur Untersuchung des reifen Menschen ausgebildeten Versuchsanordnungen und Instrumentarien der experimentellen Psychologie den besonderen Bedürfnissen der Kinder- und Jugendforschung und dem Habitus reisender Versuchspersonen angepaßt waren. Aber durch eine nimmermüde Spezialisierung der Überlegung gelang es, nicht nur die klassischen Experimente auch mit Kindern und Jugendlichen auszuführen, sondern den Gedanken eigener Laboratorien und Versuchsstätten ausschließlich für Kinder- und Jugendpsychologie zu verwirklichen. Es war vor allem der Wert solcher Forschungen für die pädagogische und ärztliche Praxis, der diesem Gedanken Vor Schub leistete. Wir dürfen aussprechen, daß uns heute hinlängliche Hilfsmittel zur Verfügung stehen, um jede Einzelfunktion und Funktionsgruppe in jedem Lebensalter einer experimentellen Analyse zu unterziehen, und daß wir auch Versuchsstätten besitzen, die sich der Pflege der empirisch-deskriptiven, der genetischen und erklärenden Kinder- und Jugendpsychologie widmen. Wie sich die „Kinderheilkunde“ nicht nur aus Gründen der ärztlichen Praxis, sondern auch aus theoretisch-medizinischen Bedürfnissen als eigene Spezialdisziplin verselbständigt

hat, so ist auch die Kinder- und Jugendpsychologie im Begriff, sich als ein relativ selbständiger Forschungszweig innerhalb der Psychologie durchzusetzen.

Mit dieser extensiven Entwicklung ging eine Differenzierung der „Schulrichtungen“ Hand in Hand, die als notwendige Rückwirkung der selbst nicht mehr einheitlichen Verfassung der Psychologie, der Anthropologie und Medizin auf den Betrieb auch der speziellen Zweige vorläufig hingenommen werden muß, vorläufig, d. h. so lange, bis die Auseinandersetzung der lebenden Forschung sich wieder zu einer Konsolidierung bleibender Einzelerkenntnisse verdichtet. Aber auch nach einer Annäherung, der heute sehr gegensätzlichen theoretischen Grundanschauungen wird es nicht mehr möglich und wünschenswert sein, die psychologische Kinderforschung nur als Annex der allgemeinen Psychologie oder der Pädagogik systematisch zu pflegen, so wenig wie die ärztliche Kinderforschung als ein Annex der klinischen Medizin je wiederkehren wird.

Methodisch ist die exakte Kinderforschung heute zu hinlänglicher Einheitlichkeit gelangt. Ihre Träger sind entweder allgemeinpsychologische Institute, oder Institute für experimentelle Psychologie und Pädagogik, oder pädagogisch-psychologische Institute oder Jugendkundeabteilungen psychologischer und pädagogischer Seminare. Wie sich ihr interner Aufbau darstellt, ist wiederholt geschildert worden¹⁾. In den letzten Jahren haben sie sich vermehrt und in manchen Fällen auch spezialisiert. Eine neuere Übersicht über die in Deutschland zurzeit bestehenden Arbeitsstätten für psychologische Jugendforschung fehlt in der Literatur. Sie würde am besten von der Ausdehnung der Arbeit ein Bild geben, zugleich von der Mannigfaltigkeit ihrer Träger. Auf die Gefahr der Unvollständigkeit hin möchte ich darum wenigstens die mir bekannten Einrichtungen zusammenstellen. In Verbindung mit psychologischen Instituten oder pädagogischen Seminaren bestehen Pflegstätten der psychologischen Jugendforschung an den *U n i v e r s i t ä t e n*: Berlin, Königsberg, Rostock, Kiel, Hamburg, Münster, Köln, Bonn, Freiburg i. B., Würzburg, München, Tübingen, Jena, an den *t e c h n i s c h e n H o c h s c h u l e n* Braunschweig, Dresden, Stuttgart (in Verbindung mit dem

¹⁾ Ich darf hinweisen auf die Schrift von W. Stern, *Forschung und Unterricht in Jugendkunde*, Leipzig 1911 (Arbeiten des Bundes für Schulreform I), auf E. Neumanns Vorlesungen über experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2. Auflage, Leipzig 1914, auf meine Ausführungen „über Organisation und Aufgaben psychologischer Institute“. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 11. Jahrgang, Seite 2—35, Leipzig 1910.

Lehrauftrag für Psychotechnik) Danzig, in Verbindung mit psychologischen, Arbeitsgemeinschaften der Lehrerschaft in Berlin, Leipzig (Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik), Chemnitz, Bremen, München (pädagogisch-psychologisches Institut). Auch dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin ist eine Kinder- und jugendpsychologische Abteilung angegliedert. Im deutschen Sprachgebiet außerhalb unserer gegenwärtigen Reichsgrenzen widmen sich auch der Jugendforschung die psychologischen Institute bzw. pädagogischen Seminare der Universitäten Wien, Graz, Prag, Innsbruck, Zürich und das Institut der deutsch-böhmischen Lehrerschaft in Reichenberg.

Die Zusammenstellung zeigt, daß die Pädologie anfängt, das ernste Interesse zu finden, das ihr nach dem absoluten Werte ihres Objekts und nach dem heutigen Stande ihrer inneren Entwicklung als ein verdientes zugestanden werden muß; die vorhandenen Arbeitsstätten sind das wesentliche Verdienst einer kleinen Anzahl von Forschern, die durch ihre sorgfältige Arbeit die Jugendkunde in Deutschland vor dem Verfall, auch vor dem Verfall in Dilettantismus bewahrt haben. Die gleichen Tatsachen markieren aber auch den Zeitpunkt, an dem organisatorische Erwägungen über eine möglichste Ökonomisierung der forschenden Arbeit auf jugendkundlichem Gebiete angezeigt sind. Ich möchte den Programmforderungen, die E. Neumann und L. W. Stern bezüglich der internen Einrichtungen jugendkundlicher Forschungsstätten begründet haben, eine Anregung folgen lassen über Zusammenschluß oder wenigstens Zusammenarbeit solcher Institute.

Es ist nicht ausgeschlossen, daß man dem Gedanken einer Arbeitsgemeinschaft von Forschungsinsti-tuten von vornherein nicht nur mit Skepsis, sondern geradezu mit Angst gegenübertritt. Selbständigkeitsfanatiker können es als eine Annäherung an das Ideal empfinden, wenn jedes einzelne Institut so arbeitete, als ob kein anderes derselben Art auf der Welt existierte. Man befürchtet Parteiung innerhalb des Wissenschaftsbetriebs, Beeinflussung, auch negativistische, Bestrebungen, die weniger der Sache, der Förderung unserer Erkenntnis, als der Person, der Förderung des Instituts gelten. Andere erhoffen gerade von der Rivalität der Institute eine Vertiefung des Dienstes an der Sache. Jedenfalls gibt es nicht wenige, welche ernstlich die Unabhängigkeit und Freiheit der Forschung durch suggestive Beeinflussungen gefährdet glauben, die ein freundschaftliches Verhältnis zu anderen Instituten in sich bergen könnte, und die, wenn schon mehrere Institute nebeneinander existieren und irgendein Verhältnis zwischen ihnen unver-

meidlich ist, ein solches des heißen Wettkampfes vorziehen, als ein Mittel, den Leistungswillen zu spannen, zu stacheln und die Leistungsfähigkeit zu steigern.

Eine andere Gruppe prinzipieller Gegner gibt zwar den Wert von Arbeitsgemeinschaften zu, überzeugt sich vielleicht sogar von ihrer Notwendigkeit, sieht aber in der Charakterbeschaffenheit der Menschen, der Gelehrten und der Forscher zunächst, ein unbesiegbares Hindernis der praktischen Durchführung.

Der Individualismus, zu dem die forschende Arbeit mehr als andere Berufe erzieht, erscheint zugleich wieder als eine notwendige Bedingung ihres Fortschrittes. Man sieht Initiative, Einfall, Spontaneität bedroht, gelähmt, wenn der Gedanke einer Arbeitsgemeinschaft heraufstaucht, man fürchtet das System der gebundenen Marschrouten, die Herrschaft der „Korporation“, „des Instituts“ über den einzelnen selbständigen Kopf. Es wird sich, so meint man, kein Forscher dazu verstehen, „nach Anweisung“, „auf Geheiß“, „unter der Direktive“ eines anderen zu arbeiten; jeder will selbständig sein und tut recht daran, denn in der Selbständigkeit sprudelt der Kraftquell am stärksten.

Mir scheint, daß die Denkweise beider Typen von Gegnern nicht imstande ist, Wert und Möglichkeit einer Arbeitsgemeinschaft von Instituten zu widerlegen. Es bricht sich doch in immer weiteren Kreisen die Überzeugung Bahn, daß die unvermeidliche Differenzierung und Spezialisierung der arbeitsteiligen Produktion durch Gegeninstitutionen ausgeglichen werden muß, wenn nicht das Ergebnis der Arbeit direkt geschädigt werden soll. Und wir sehen diese Überzeugung auch Einfluß gewinnen auf die Organisation der wissenschaftlichen Forschung. Die Akademien kartellieren sich zu gemeinschaftlicher Lösung umfassender Aufgaben, nicht nur statistischer, lexikalischer, topographischer Natur; die Universitäten, zunächst einzelner Länder, erstreben durch den Austausch ihrer Lehrer Kompensation der lokalen und nationalen Verschiedenheiten der Forschungsrichtungen und Forschungsweisen; praktische Institute arbeiten mit reinen Forschungsstätten in manchen Fragen zusammen. Zu diesen Beispielen kommen sachliche Überlegungen als Unterstützung. Es gibt auf vielen Wissenschaftsgebieten Aufgaben und Probleme, die über die Kraft nicht nur eines einzelnen Forschers, sondern auch eines einzelnen Institutes gehen; es ist ferner Tatsache, daß die Forscherarbeit nutzbarer gestaltet werden kann, wenn der Einzelne aus enger Fühlung mit den Fachgenossen bei der Stellung seiner Aufgaben es vermeiden kann, bereits in Angriff genommene Probleme nochmals zu behandeln, bereits als erfolglos auf-

gegebene Vorversuche zu wiederholen; schließlich ist es wahrscheinlich, daß die Behandlung einer Frage, die bisher noch immer dem Einzelnen spröde und unergiebig geblieben ist, in den Händen eines Forscherkollegiums günstigere Chancen erhält.

Ich kann auch die Abneigung der individualistischen Gesinnung nicht als stichhaltigen Einwand gegen Arbeitsgemeinschaften gelten lassen. Was ist denn heute bereits Tatsache? Wie arbeitet denn die Wissenschaft bereits jetzt? Es ist noch kein Gelehrter vom Himmel gefallen; man muß diese Trivialität betonen, weil sich manche gebärden, als hätten sie die Wissenschaft ab ovo geschöpft, während sie doch nur nach Goethes Wort Narren auf eigene Hand sind. Auch heute ist der Einzelne von den anderen abhängig, von der Gesamtkonstellation der Probleme und Methoden seines Faches; er knüpft an andere an, kritisch, weiterführend, verbessernd, und er wird seinerseits Anknüpfungspunkt. Ich erinnere nur an den Erbgang des Problems der Infektionskrankheiten in der Geschichte der Pathologie, oder den der Intelligenzprüfung in der Geschichte der Psychologie. Es ist ja doch eine Tatsache, daß alle, die heute Tests sei es ersinnen, sei es erproben und kritisieren, sei es zu diagnostischen Zwecken anwenden, unorganisiert (und darum zugleich relativ unzweckmäßig) an einer gemeinsamen Arbeit sitzen, ich möchte sagen Beauftragte des gleichen Problems sind.

Hat man einmal die durchgängige Wechselwirkung durchdacht, die alle Forscher auf einem Gebiete verknüpft, dann ist man auch bereit sich zu ihr zu bekennen; die Arbeitsgemeinschaft verschiedener Forscher und Forschungsinstitute ist nur die ehrliche Anerkennung bestehender Verhältnisse in einer entsprechenden organisatorischen Maßregel. Es wäre interessant, dem Wandel in der Moral der Wissenschaft und Forschung nachzufinnen, der sich heute bereits vorbereitet; der Einzelne fühlt sich auch als Instrument, Diener, Mitarbeiter, der er tatsächlich ist.

Ich möchte damit natürlich nicht der Unpersönlichkeit, der Anonymität das Wort reden, sondern eben nur der Überordnung der sachlichen Interessen über die persönlichen; wer damit einverstanden ist, für den gibt es wohl keine innere Hemmung mehr, die ihm Anschluß und Eingliederung in eine Arbeitsgemeinschaft der Fachgenossen unmöglich machte.

Eine Arbeitsgemeinschaft jugendkundlicher Institute hat in bestimmten Aufgaben der Jugendforschung ihren Zweck und ihre Rechtfertigung. Zu den Problemen, welche durch planmäßigen Zusammenschluß vieler Forscher und Hilfsarbeiter am besten (wenn nicht allein) gelöst werden können, rechne ich alle f o r t l a u f e n d z u f ü h r e n d e S t a t i s t i k e n

und bestimmte, zu einem singulären Zweck nötige e i n m a l i g e M a s s e n e r h e b u n g e n. Für beide Arten von Massenermittlungen ist eine stehende Arbeitsgemeinschaft nur vorteilhaft; für die erste, weil jedes Institut entweder ein bestimmtes Territorium fortlaufend statistisch bearbeitet, oder einen bestimmten Gesichtspunkt übernimmt; für die zweite, weil der Verkehr, in dem die Institute miteinander stehen, die sofortige und gleichmäßige Durchführung ermöglicht. Zu den fortlaufenden Statistiken gehören solche über die Zahl der Kinder, die Bewegungen in dieser Zahl, die Verteilung auf die verschiedenen Schulgattungen, die Bewegung in der Schulfrequenz, die Zahl der — gleichgültig aus welchem Grunde — besonders beachtenswerten Kinder, kurz Fragen der Bevölkerungsstatistik, soweit die Bevölkerung im Kindes- und Jugendalter steht. Solche statistischen Ermittlungen sind oft das erste Datum, an welches bei der Diskussion über Abschaffung eines bestehenden Schultypus oder Einführung eines neuen angeknüpft werden kann; sie erlauben zu beurteilen, ob die Zahl der Schulen genügt oder nicht, sie sind eine brauchbare Tatsachengrundlage für schulpolitische Fragen. In laufenden Statistiken sollten wir auch informiert sein über Maxima und Minima von Fächern, die in einem bestimmten Schultyp noch vereinigt sind, von Stunden, die diesem oder jenem Fach, für diese oder jene Altersstufe zugestanden werden, von Minuten, die man für eine Einzellektion erforderlich erachtet, von Pausen usw. Solche Ermittlungen geben Material ab für schultechnische Einführungen. Nicht unerwähnt lassen möchte ich die laufenden Aufzeichnungen der verwendeten Lehrmittel (das Wort im weitesten Sinn genommen) und der Erfahrungen über ihre Leistungsfähigkeit. Es ist heute eine mühsame, und nur im Glücksfall lösbare Aufgabe, wenn man beispielsweise auch nur über die in den letzten 30 Jahren eingeführten Hilfsmittel für dieses oder jenes Unterrichtsfach sich informieren will, wenn man gar noch etwas über den damaligen Erfolg oder Mißerfolg im Unterricht erfahren will; davon, daß einem diese Hilfsmittel (z. B. alte Lehr- und Übungsbücher) so gut wie nie zur Verfügung stehen, rede ich gar nicht. Auch die Sammlung von Personalbogen, Gesundheitsbüchern und verwandten Dokumenten, sowie die einheitliche Anlage und nachträgliche Verarbeitung derselben rechne ich noch dieser ersten Gruppe von Aufgaben zu.

Zu den laufenden Statistiken treten die einmaligen (oder periodischen) Enqueten; sie können sich auf die verschiedensten physiologischen, psychologischen, soziologischen, pädagogischen Gebiete erstrecken und ganz verschiedene Zwecke verfolgen, z. B. auch den, gewisse Reformtendenzen zu

unterstützen oder andere zu entkräften. In jedem Fall stellen ihre Ergebnisse wertvolles jugendkundliches Material dar, und ist ihre Durchführung eine relativ einfache Sache, wenn ein Kartell von Instituten sie in die Hand nimmt. Auch wenn Behörden die Durchführung einer solchen Enquete wünschen und in die Wege leiten, können kartellierte Institute eine zweifellos nicht von vornherein abzuweisende Mithilfe, Mitarbeit leisten, jedenfalls mit sachverständiger Beratung das Unternehmen fördern. In den letzten Jahren hat namentlich Österreich große Enqueten über das Mittelschulwesen durchgeführt. Es lassen sich augenblicklich noch gar nicht alle die Fragen voraussehen, deren Beantwortung durch Rundfragen sich noch als wünschenswert und notwendig erweisen wird; immerhin kann ich auf einige hinweisen: Enqueten über häusliche Arbeitszeit, Schlafdauer, Zeit der Freibeschäftigung (die für die Kindesentwicklung oft wichtiger ist als der Schulunterricht), Art der außerschulischen Beschäftigung (z. B. Musikstunden) sind dort und da bereits gemacht, und müssen auf ein immer größeres Kindermaterial ausgedehnt werden. Dringend wünschenswert sind zuverlässige Ermittlungen über die Verteilung und Häufigkeit gewisser Typen unter den Kindern, z. B. neuerdings des von E. R. Jänsch so bezeichneten eidetischen Typs ihre Veränderlichkeit bezw. Unerziehbarkeit. Freilich setzt diese Enquete eine Vorarbeit voraus, die heute durchaus noch nicht vollständig geleistet ist, nämlich eine genauere Erkenntnis der Typen und verlässige diagnostische Hilfsmittel zu ihrer raschen und sicheren Ermittlung. Ich möchte die Tatsachenermittlung auf dem Weg der Enquete auch auf den Lehrer ausgedehnt wissen, und ich bin überzeugt, daß wir dabei manches Erstaußliche z. B. über die Zeit der häuslichen Korrekturen, die Zeit der Nebenbeschäftigungen usw. erfahren würden. Namentlich die Psychologie des Lehrberufes und der Lehrerpersönlichkeit könnte hier durch ein wohlüberlegtes Massenverfahren erheblich gefördert werden.

Neben die Statistiken und Enqueten treten solchen Aufgaben, bei denen es sich um rasche Erprobung bezw. Verwertung von neuen, bisher nur in Laboratorium und Versuchsschule im kleinen Maßstab untersuchten Methoden der Jugendkunde wie der Jugendbildung handelt um rasche Erprobung an einem großen und mannigfaltigen Material, um Durchführung bereits gesicherter Methoden in der Praxis der Untersuchung, Unterweisung, und Erziehung von Kindern. Die Durchführung solcher gemeinsamer Aufgaben setzt voraus, daß jedes Institut eines oder einige seiner wissenschaftlich genügend vorgebildeten Mitglieder in den Gebrauch

der Methode einschult, dann aber diesen Hilfsarbeitern die selbständige Durchführung anvertraut (und natürlich auch anvertrauen kann), daß alle Institute zunächst die gleichen Hilfsmittel (Fragebogen, Maße, Testmaterialien usw.) und die gleiche Terminologie verwenden, und nur bei Unzulänglichkeiten, die sich im Gebrauch der Methode herausstellen, Abweichungen, Veränderungen vornehmen, selbstverständlich unter Bekanntgabe derselben und ihrer Begründung an die übrigen kartellierten Institute. Die anthropologische und psychologische Durchforschung des Schulkindermaterials ist die Hauptaufgabe dieses Gebietes, heute bereits lösbar, wenn Ärzte und Hygieniker, Psychologen und Pädagogen sich einigen wollten, wenn eine Arbeitsgemeinschaft existierte, von deren verantwortlicher Leitung die Grundsätze und Methoden gesichtet und zusammengestellt würden. Wir können uns heute über das einzelne Kind verhältnismäßig gut orientieren, aber es fehlen uns die breiten Grundlagen, die eine rechte und korrekte Deutung der beim einzelnen Kind gefundenen Zahlen ermöglichen, es fehlt die Kenntnis der Konstanten in der physischen und psychischen Natur und Entwicklung des Kindes.

Ich gehe noch einen Schritt weiter und möchte nicht nur die Erprobung bzw. Anwendung schon ermittelter Verfahren zu den Aufgaben einer Arbeitsgemeinschaft jugendkundlicher Institute rechnen, sondern auch die Bearbeitung noch offener Fragen nach gemeinsamen Plänen, oder wenigstens die verabredete gleichzeitige Inangriffnahme noch ungelöster Probleme unter Zusage gegenseitigen Erfahrungsaustausches. Ich halte ein solches Vorgehen weder für unmöglich noch für schädliche Kollektivforschung. Statt eines Einzelnen nehmen eben mehrere Einzelne ein Problem in Angriff; jeder hat mit dem anderen zunächst nichts gemein als das Thema; er ist selbständig und unabhängig in der Wahl der Methode, im Einfall, in der Ausführung. Hat er eine Zeit lang gearbeitet, mit oder ohne Erfolg, und drängt es ihn, vom Stand der Arbeiten der anderen zu erfahren, davon zu lernen oder sie von dem eigenen Gut profitieren zu lassen, so mag er über seine bisherige Leistung berichten, den anderen zur Nachprüfung, Kritik und Beratung davon Kenntnis geben, um seinerseits von ihnen Gleiches mit Gleichem vergolten zu erhalten. Ich wage zu hoffen, daß auf diesem Wege gründlicher und rascher Fragen ihre Beantwortung finden, die heute noch offene sind und es bei mangelhafter Organisation der Forschung auch noch lange bleiben.

Ich habe bisher den Nachdruck auf die Förderung der psychologischen Wissenschaft gelegt; für ein Kartell jugendkundlicher Institute dürften

aber andere Gesichtspunkte kaum weniger in Betracht kommen. Einige Institute haben heute schon die Pflege der Didaktik und die Mitarbeit am Ausbau des Schulwesens in ihr Programm aufgenommen; überhaupt bestehen engste Beziehungen von der Jugendkunde zu den Fragen des Unterrichts der Erziehung, der Schulorganisation, der Berufsbildung der Lehrer. Die öffentliche Erziehung greift immer weiter um sich; ihre Ausdehnung nach unten erheischt immer zahlreichere Kindergärten, Horte, Asyle usw. als Surrogat für die immer schwieriger werdende Familienerziehung; ihre Gliederung erfordert immer energischer die Berücksichtigung der psychophysischen Typik. Die höheren Schulen differenzieren sich in fortschreitendem Maße; auch die Hochschulen aller Arten sind als lebendige Gebilde in Umbildung und Fortbildung begriffen, namentlich in der Richtung auf Vertiefung ihrer Erziehungswirkung und Erweiterung ihrer Organisation.

Für diese ganze Arbeit einer planmäßigen Schulreform ist heute ein lebhafter, beständiger, organisierter geistiger Austausch dringendes Bedürfnis. Die Erprobung neuer didaktischer Methoden, die Vermittlung und Ausbreitung bewährter Hilfsmittel, der Austausch von Gutachten, die gegenseitige Fühlung der Lehrer und Schulen der verschiedenen Art sind heute nur im Anschluß an eine feste Organisation möglich. Alle Interessenten an Schulproblemen können von einer Arbeitsgemeinschaft jugendkundlicher Institute wie von einem stehenden Ausschuß auch für pädagogische Zeitfragen und Sorgen Nutzen haben.

Ich möchte nur eine Einzelheit herausgreifen. Die lebendige didaktische Tat ist zwar psychologisch fundiert, aber doch nicht bewußte Anwendung der Psychologie. Der gute Lehrer hat psychologischen Spürsinn, unterrichtet mit steter Achtung auf die Empfindlichkeiten und Reaktionen des Schülerindividuum; aber es wäre ebenso entsetzlich wie unfruchtbar, von ihm jede Minute die Gegenwart der entsprechenden theoretischen psychologischen Einsichten und eine bewußte ausdrückliche Nutzenanwendung aus ihnen zu verlangen. Ein Lehrer, dessen didaktische Kunst in diesem Sinne aus angewandter Psychologie fließt, wird zum didaktischen Stotterer, der unaufhörlich Besinnungspausen nötig hat und ganz versagt in Fällen, für die er ein probates Rezept, eine psychologische Schablone nicht präsent hat. Ich glaube auch nicht, daß die Anwendung der Psychologie in der Einzelaktion je in einem anderen Sinne ergiebig sein wird als in dem eines instinktiv (bzw. routiniert) psychologischen Verfahrens. Aber es gibt eine Anwendung der Psychologie, allgemeiner der Jugendkunde auf Unterricht, Schule und Erziehung auch noch in einem anderen Sinne:

Die Ergebnisse der Psychologie, Anthropologie, Hygiene usw. müssen in den objektiven Einrichtungen und amtlichen Normierungen des Erziehungswesens, in den Lehrzielen, Lehrplänen und Schulorganisationen immer stärker zu Ausprägung und Anerkennung gelangen. Schulhaus, Schulzimmer, Schuleinrichtung, Stoffauswahl, Stoffverteilung und Lehrplan, Dauer und Aufeinanderfolge der Lektionen, der Fächer, der Schulstufen, Haus-, Schul- und Prüfungsaufgaben, Arbeitstechnik des Lehrers und Kindes müssen sich nach den immer flüssigen Bedürfnissen und Erziehungseigenschaften der Kultur und den Ergebnissen sorgfältiger Massenuntersuchungen fortschreitend wandeln. Der für alle Lehrer und Schüler gleiche äußere Rahmen muß psychologisiert werden, muß Anwendung der Jugendkunde sein — ob man nun soweit geht, die psychische Differenzierung als einziges grundlegendes Organisationsprinzip gelten zu lassen, oder ob man, aus Furcht, andere Ziele und Zwecke zu gefährden, vor diesem letzten Schritt eines psychologischen Rigorismus noch zurückschreckt.

Im Dienst der Schule und Schulreform kann eine Arbeitsgemeinschaft nach zwei Seiten Hilfe leisten: Ehe man eine Neuheit, namentlich eine neue organisatorische Maßregel zur öffentlichen und allgemeinen Einführung begutachten darf, muß sie im Kleinen, aber doch an einer Mannigfaltigkeit von Kindern und Verhältnissen erprobt worden sein. Umgekehrt: steht der Wert einer Neuerung oder Forderung fest, so dürfte das Gewicht eines sie vertretenden Kartells von wissenschaftlichen Instituten bei den maßgebenden Behörden stärker in die Waagschale fallen als die Parteinahme vieler Einzelpersonen. Endlich ist auch Sorge zu tragen, daß wertvolle Erfahrungen und Ergebnisse der Praxis, namentlich der versuchenden Praxis, für die theoretische Verarbeitung nicht verloren gehen. Die Gegenwart und nächste Zukunft der Schulreform steht zweifellos im Zeichen der Versuchsschulen und der Schulversuche. So wichtig für sie Freiheit der sie begründenden und leitenden schöpferischen Persönlichkeiten ist, so unentbehrlich scheint mir andererseits die wissenschaftliche Kontrolle ihre Arbeitsweise und Ergebnisse zu sein. Ich möchte es nicht für von vornherein ausgeschlossen halten, daß ein Kartell jugendkundlicher Institute sich dieser Aufgabe annimmt und damit die pädagogische Versuchsarbeit im Großen fruchtbar macht.

Im Vergleich zu der Bedeutung für die Forschung und den Ausbau sowie die Verbesserung des Unterrichts- und Erziehungswesens tritt der Nutzen einer solchen Arbeitsgemeinschaft jugendkundlicher Institute für die Ökonomisierung des Arbeitsbetriebes in den Hintergrund; aber ganz unerwähnt möchte ich diesen Gesichtspunkt doch

nicht lassen. In drei Zielen sehe ich diese Erleichterung: in der Vereinigung der Institute zum Zweck einer vollständigen, bei der Zentralstelle deponierten Zettelbibliographie der laufenden pädologischen Publikationen, in der gegenseitigen Beratung und Hilfe bei der Veranstaltung von Informations- und Ausbildungskursen, in der gegenseitigen Unterstützung mit Hilfsmitteln (Büchern, Instrumenten, Sammlungen) der Forschung.

Der Vorschlag einer Arbeitsgemeinschaft für jugendpsychologische Forschung, den ich damit der Diskussion unterstelle, scheint mir nicht allzu schwer zu realisieren, wenn etwa das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht sich entschließen könnte, als geschäftsführender Mittelpunkt tätig zu sein. Mindestens könnte so der Anfang gemacht werden.

Wenn ich recht sehe, ist nur ein Umstand geeignet, den Zusammenschluß der jugendpsychologischen Forschung zu erschweren, nämlich die Tatsache, daß sie nach ihrem inneren Betrieb selbst in eine Mehrheit von „Richtungen“ zerfällt. Dieser Unterschied der Richtungen beruht einmal darauf, daß die einzelnen Forscher und Institute in ihren allgemeinpsychologischen und philosophischen Anschauungen und Grundbegriffen voneinander abweichen, dann darauf, daß sie dies oder jenes Einzelgebiet der Forschung bevorzugen. In letzter Hinsicht hoffe ich durch die vorstehenden Ausführungen verständlich gemacht zu haben, daß eine Arbeitsgemeinschaft der Forschungsstätten keine Einengung der Arbeitsteilung bedeuten würde, sondern nur eine Überführung ihrer naturgewachsenen Formen in rationale. In der ersten Hinsicht bleibt freilich zu bedenken, daß der einzelne Psychologe in der Deutung seiner exakt oder experimentell gesicherten Befunde abhängig bleibt von seiner ganzen Philosophie, daß also die systematischen Gesamtanschauungen auch auf die Darstellung kinderpsychologischer Arbeiten spürbar abfärben. Aber ich glaube einerseits, daß die Unterschiede vielfach nur übertriebenes Nuancenbedürfnis sind, — wie hemmend der terminologische „Eigensinn“ ist, haben auch Medizin und Technik erfahren müssen, die deshalb zu einer kollektiven „Normung“ überzugehen genötigt waren — andererseits daß die Gegensätze der Schulrichtungen nicht mehr ausreichen, die ganze empirische Richtung zu sprengen. Bestimmte Grundanschauungen über das methodische Vorgehen im allgemeinen sind heute doch schon den Schulen und Persönlichkeiten gemeinsam, auch wenn die einzelnen sagen wir mehr die Fragen der Erinnerung, Aussage und Intelligenzentwicklung, andere mehr die gefühls- und moralpsychologischen Fragegebiete, Dritte mehr die Arten der „Anlagen“, Vierte mehr das sprachlose Kind und

das stumme Experiment vorziehen. Auch der Grundstock des experimentellen Apparates ist ein gleichheitlicher für alle; die Abwandlungen und Fortbildungen fließen lediglich aus der Anwendung für — als solche natürlich immer wandelbare — bestimmte Fragestellungen¹⁾. Ich ver-
suche deshalb eine Zusammenfassung der — selbstverständlich immer
unabgeschlossenen — Arbeit zu geben, indem ich die herrschenden Gedanken
ihrer methodischen Einstellung und die wesentlichen Ergebnisse in einem
Bild der Durchschnittsentwicklung der Menschen von der
Geburt bis zur psychischen Mündigkeit übersichtlich darstelle.

Die empirische Kinderforschung und Jugendpsychologie der Gegen-
wart geht von der Grundüberzeugung der klassischen Psychologie aus,
daß nur die isolierende Beobachtung und Prüfung
der scharf abgegrenzten Einzelersehung eine hin-
länglich zweifelsfreie Einsicht in den aktuellen Status gibt. Nur dadurch
wird das Ungefähre der naiven Beobachtung, das Konstruktive der Deduk-
tion aus Begriffen und das Dilettantische der Intuition überwunden.

Die erste Aufgabe, die sie sich stellt, besteht also in der — wenn irgend
möglich — experimentellen Analyse und messenden Bestimmung der
isoliert betrachteten und im Versuch auch tatsächlich möglichst isolierten
Funktion. Das Schema der Funktionen selbst ist als empirisches niemals
abgeschlossen; in steter Selbstverbesserung arbeitet die Psychologie immer
feinere Unterscheidungen heraus. Ich erinnere nur an die Auflösung
des noch im Beginn des 19. Jahrhunderts einheitlichen Gedächtnis-
begriffes in die Tatsachen der Nachwirkung, Bekanntheit, des Wieder-
erkennens und der ausdrücklichen Reproduktion, die Auflösung des ein-
heitlichen Begriffes des Merkens oder Lernens in die Vielzahl dispositions-
schaffender Faktoren, oder an die der Reproduktion in die Verschmelzungs-
erscheinungen der Wahrnehmung, in das assoziative Erinnertwerden,
in das ausdrückliche „Sich besinnen“, in die echte Erinnerung, usw. In
ähnlicher Weise wird der einheitliche Begriff der Rezeptivität in der
Sinneserfahrung aufgelöst in die Forschung nach möglichen und spezi-

¹⁾ Aus der einschlägigen Literatur hebe ich hervor: Hans Rupp, Probleme
und Apparate der experimentellen Pädagogik. Leipzig 1912. W. Stern, Die differen-
tielle Psychologie und ihre methodischen Grundlagen. 2. Auflage Leipzig 1922.
Hugo Münsterberg, Grundzüge der Psychotechnik, Leipzig 1914. Fritz Giese, Kinder-
psychologie (im Handbuch der vergleichenden Psychologie, Bd. I), München 1922.
R. Koffka, Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwied 1921. Karl Bühler:
Die geistige Entwicklung des Kindes. 2. Aufl. Jena 1921. Compayré-Ufer:
Die Entwicklung der Kinderseele. Altenburg 1924. Georg Grunwald: Pädagogische
Psychologie. 2. Aufl. Berlin 1925.

fischen Reizen, den Anstieg der Sinneserregung, ihren Nachhall, in die variierenden Bedingungen des Ablaufs und Ergebnisses einer sensorischen Reizung usw. Ich muß als bekannt voraussetzen, welchen Reichtum der Fragestellung und Untersuchungsmethodik die klassische Psychologie für die Funktionsanalyse überhaupt ausgebildet hat.

Die ganze Methodik wird nun mit den durch das Alter bedingten oder geforderten Veränderungen auch auf die Vergliederung der psychischen Tatsachen in Kindheit und Jugend angewandt. Einwände dagegen hat sich die exakte Kinderforschung selbst gemacht, namentlich hat sie dem Wachstum der psychologischen Selbstbeobachtungsfähigkeit und der Aussagezuverlässigkeit über die Selbstbeobachtung ein eigenes Studium gewidmet, so daß heute im allgemeinen mit Sicherheit zwischen solchen Versuchen, in denen allein der Ausfall der Beobachtungen verwertet werden darf, und eine objektive Kontrolle der Richtigkeit anzuwenden ist, und anderen, in denen wir auch die Protokolle der Selbstbeobachtung verwenden dürfen, unterschieden werden kann. Das Ziel der Untersuchung ist eine zuverlässige Kenntnis der sensorischen, mnemischen, intellektuellen und emotionalen Funktionen als solchen nach Entstehung, Ablaufsform, Leistungsgrad und Entwicklungsrichtung, ohne Rücksicht auf die Gegenstände, an denen die Funktionen sich betätigen, auf die konkrete Lebenssituation, in der sie ins Spiel treten, und einen sinnvollen Zweckzusammenhang, in dessen Dienst sie stehen. Sie ist in historischer, philosophischer und pädagogischer Hinsicht voraussetzungslos, d. h. sie erstrebt nicht ein Verständnis der Tatsache, daß und wie es möglich ist, daß die psychischen Funktionen z. B. dem Ziel der Lebenserhaltung, der Lebenssteigerung, der Realisierung von Gemeinschafts- und Kulturzwecken dienen, sie erstrebt eine unbestreitbare Beschreibung des nackten, formalen Funktionsmechanismus selbst. Umwelt, Lebenslage, geistig-geschichtliche Zwecke sind von ihrem Standpunkt aus nur Anlässe, allenfalls Motive der Modifikation des Spiels der Funktionen, nicht aber Bestandteile der psychischen Wirklichkeit.

Die empirische Forschung bleibt aber bei der Deskription und Analyse der einzelnen Funktionen nicht stehen. Sie untersucht — wiederum in induktiv exakter und von jedem Beobachter jederzeit nachkontrollierbarer Weise — die engere Zusammengehörigkeit oder Fremdheit der Einzelfunktionen, die gegenseitige Abhängigkeit nach Dasein, Leistungsgrad, Entwicklungsrichtung, um so die Fülle der Einzelbeobachtungen von größeren gesetzmäßigen Zusammenhängen aus deuten und erklären zu können und in der praktischen Anwendung die Notwendigkeit detaillierter

Prüfung vieler Einzelfunktionen durch eine mit Recht als repräsentativ geltende Auswahl zu ersparen. Das geschieht in der Korrelationsforschung theoretisch, in den verschiedenen Systemen der „Prüfung“ der Sinnesüchtigkeit, des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, der Intelligenz, der Moralität, des Willens usw. praktisch. Die Erkenntnis von Zentralfunktionen eines ganzen Funktionensystems oder einer Funktionsgruppe ist die theoretische Grundlage für die Psychotechnik, insofern deren Idee darin besteht, durch die Prüfung von lediglich einer oder einiger weniger — eben der „zentralen“ — Funktionen die Einzeluntersuchung der mit ihr verknüpften anderen überflüssig zu machen und mit Sicherheit auch den Leistungsgrad dieser ohne ausdrückliche Untersuchung erschließen zu können.

In einer dritten Hinsicht geht sie über die bloße Betrachtung der Funktionen hinaus und erstrebt Einsicht in die relativ dauernden, ursprünglichen oder erworbenen Grundlagen für die individuelle Form des Funktionsablaufs, also nach sicherer Feststellung und Abgrenzung der Dispositionen, die — einerlei in welcher physiologischen oder psychologischen Deutung — die erscheinende, in den Lebensstatsachen und in dem aktuellen Funktionsstatus sich aussprechende Entwicklung erklären. Als Forschung muß dabei die Kinder- und Jugendpsychologie sich mit den Methoden der Familienbiologie und Vererbungslehre verbinden, ohne damit aufzuhören, exakt zu verfahren.

Ihr endgültiges Ziel, die gemeinsame Tendenz der im Gang einer arbeitsteiligen Empirie dem Einzelnen fast nicht mehr überschaubaren Forschung ist eine begründete Einsicht in das Durchschnittsbild der psychischen Entfaltung des Menschen in den Kindes- und Jugendjahren, man könnte sagen, in die generelle psychische Entwicklung bis zur Reife. Da sich die Forschung selbstverständlich nur an konkrete Kinder- und Jugendliche wenden kann, muß sie auf der Basis einer hinlänglich breiten Vergleichung darnach streben, nicht nur das Individuelle als solches, sondern auch den Einfluß von Rasse und Volk sicher eliminieren bzw. subtrahieren zu lernen, um die Beschaffenheit des Kindes und des Jugendlichen als reiner Entwicklungstypen herauszustellen, unter Berücksichtigung der Differenzen zwischen Kalender- und Entwicklungsalter. Um den reinen psychophysischen Typ des Säuglings, des Spielkinds, des Knaben, des Mädchens, des Jünglings herausstellen zu können, müssen wir innerhalb eines Volkes Prüflinge und Versuchspersonen aller Stämme, Klassen und Schichten heranziehen, und für den Menschen j e d e s K i n d e r s verschiedener Völker, Sprachen und Kulturkreise

in Betracht ziehen. Was dabei variiert, steht von vornherein im Verdacht, kulturell, d. h. historisch bedingt zu sein, aus der Wechselwirkung der Außenfaktoren (in Klima, geographischer Umwelt, Kulturmilieu) mit der eigentlichen „Menschennatur“ bedingt zu sein, was sich als konstant erweist, hat umgekehrt die Präsuntion für sich, Ausfluß der Naturgesetzlichkeit der menschlichen Art zu sein.

Die Abgrenzung von Entwicklungsphasen ist unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgt, zum Teil unter solchen, die nicht unmittelbar dem psychophysischen Zustand, sondern mittelbar der Stellung und Leistung der einzelnen Altersstufen in einem gegebenen sozialen System entnommen waren. Ich erinnere an die verschieden lange Dauer der Unmündigkeit, der Rechtsunfähigkeit, an die verschieden festgesetzten Zeitpunkte für die Einschulung, für die Aufnahme in die Glaubensgemeinde, für die Schwert- und Wehrfähigkeit, für die Wahlfähigkeit. Jede Gliederung der Entwicklung nach der Rechtsfähigkeit oder sozialen Leistungsfähigkeit stützt sich, wenn sie nicht willkürlich sein will, auf andere Gliederungen, müßte sich an den psychophysischen Zustand halten, der als Reife für Schule, Rechtshandlung, Wehrpflicht, Wahlpflicht vorausgesetzt wird, setzt also eine gewisse Entsprechung zwischen Alter, Entwicklungshöhe und sozialer Leistung voraus, die als solche durch die kumulierte Erfahrung der Generationen nur ungefähr erkannt wird, die deshalb im Laufe der Geschichte auch stärkere Wandlungen der verschiedenen Mündigkeitszeitpunkte zur Folge hatte.

Natürliche, nicht konventionelle Gliederungen zu finden versuchen die biologischen anthropometrischen und psychologischen Feststellungen von Massendurchschnitten, die auf der Annahme beruhen, daß die Entfaltung des Lebens innerlich gesetzmäßig ist und daß jede auffälligere Abweichung von den durch die große Zahl gesicherten Regelmäßigkeiten als eine erklärungsbedürftige Ausnahme auf besondere Umstände, Einflüsse und Hemmungen zurückweist. Wenn die Kinderheilkunde heute mit Durchschnittsgewichten, Durchschnittslängen, mit festen Zeitpunkten für Dentition und Mutation rechnet, so hat sie für ihre speziellen Zwecke recht und sind ihre Methoden der Einteilung praktisch hinlänglich brauchbar. Das gleiche gilt von den spezifisch kinderpsychologischen Begriffen des Intelligenz- und Moralitätsalters. Für die Zwecke der Pflege und Heilbehandlung, der Erziehung und des Unterrichts, der Berufswahl und Rechtsvertretung ist auf die an symptomatischen Einzelleistungen nachprüfbare Feststellung der Entwicklungshöhe des einzelnen Kindes relativ zur Norm seines Altersdurchschnitts nicht mehr zu verzichten und

ist das Verhältnis von Kalender- und Entwicklungsalter ein diagnostisch unentbehrliches Hilfsmittel zur Kennzeichnung der einzelnen Kinder geworden.

Aber für ein tieferes Verständnis der Entwicklung reichen diese zerstückelnden Methoden nicht hin. Gewiß war es notwendig, auf dem Wege der Beobachtung und Messung festzustellen, welche Funktionen und welche Leistungshöhe derselben tatsächlich in die Breite des Durchschnitts einer Altersstufe fallen — keine noch so ausgedehnte, kunstlose Erfahrung und keine noch so geniale Intuition hätte uns zuverlässig lehren können, was die empirische Kinderforschung sichergestellt hat; ich erinnere nur an die in ihren praktischen Konsequenzen so verhängnisvollen kinderpsychologischen Konstruktionen von Männern wie Rousseau und Pestalozzi — aber schließlich bleibt doch unverständlich, warum gewisse exakt prüfbare Einzelheiten sich gerade zu diesem oder jenem Altersbild zusammenfügen. Das zuverlässigste empirische Bild einer Lebensperiode ist selbst nur eine Tatsache, gewissermaßen ein Zufall, wenn es nicht gelingt, von einem zentralen Punkt aus die innere Zusammengehörigkeit der exakt festgestellten Einzelzüge zu durchschauen, wenn wir sie nicht als einen sinnvollen Zusammenhang verstehen können. Ob diese Absicht reiflos gelingt, weiß ich nicht, der Versuch aber scheint mir unabweisbar. Mißlingt er, so hat die exakte Einzelrecherche das Verdienst, nachgewiesen zu haben, daß tatsächlich diese und jene Einzelheiten für eine Altersstufe charakteristisch sind, auch wenn wir nicht mehr verstehen warum und weshalb, uns also mit dem „daß“ als letzter Tatsache begnügen müssen.

Bezeichnet man mit dem vorwissenschaftlich üblichen Ausdrücken die Hauptabschnitte der menschlichen Frühentwicklung als Kindheits-, Schul- und Jugendalter — unter Vernachlässigung der feineren Innenzeichnung und ohne Rücksicht darauf, daß die Benennung der Abschnitte verschiedenen Einteilungsgesichtspunkten entstammt, — so wird die Hauptaufgabe der Jugendpsychologie als der Versuch einer einheitlichen Deutung der Beschaffenheit und Richtung des gesamten psychophysischen Lebens in diesen Phasen bezeichnet werden müssen. Das übliche Bild versucht ein System nach den Prinzipien eines A g g r e g a t s zu begreifen.

Eine vollständige Zeichnung von echten Entwicklungstypen setzt zweierlei voraus: einmal die zergliedernd durchgeführte Prüfung und Alterseichung der für sie charakteristischen Funktionen nach Zahl, Art, Leistungsgrad, der G e g e n s t ä n d e u n d I n h a l t e des Bewußt-

seins, an denen sie sich ausschließlich oder überwiegend betätigen, der Interessenstufen, in deren Dienst sie stehen, der Lebensgesamtlage, die ihre Voraussetzungen und ihre konkreten Aufgaben einschließen, dann aber die synthetische Erfassung der in diesen Einzelheiten nur erkennbar werdenden, aber sich nicht erschöpfenden Lebensstufe selbst, d. h. des gesamten Selbstbewußtseins der Phase, darin eingeschlossen die Stellungnahme des sich entwickelnden Subjekts zu sich und den aktuellen Gegebenheiten des Erlebniskreises.

Der Status des Neugeborenen ist dadurch gekennzeichnet, daß das Rückenmark als lebensnotwendiges Organ vollendet funktioniert, damit alle in seiner Verlängerung liegenden Zentren für Atmung, Herzschlag usw. Auch das Gehirn ist äußerlich vollendet, neue Nervenzellen scheinen im späteren Leben nicht mehr hinzuzukommen. Dagegen sind nicht alle Zellen funktionsreif. Neuriten und Markscheiden vollenden sich erst im Säuglingsalter; zusammen mit der allgemeinen Zellvergrößerung und dem Ausbau der Leitungsbahnen erfolgt eine Gewichtszunahme des Gehirns. Wie weit die psychophysische Natur des Neugeborenen durch die Vererbung bedingt ist oder durch intrauterine, also nach der Amphimixis eingetretene Schicksale und Schädigungen, ist heute theoretisch noch nicht entschieden. Daß Vererbung auch auf geistigem Gebiet eine Rolle spielt, ist aber in extremen Fällen und durch die Familienforschung grundsätzlich festgestellt, namentlich wo einseitig hochbegabte oder sozial minderwertige Familien zur Untersuchung gelangten. Nach der auf einer vergleichenden Zensurenstatistik von Großeltern, Eltern und Kindern aufgebauten Arbeit von W. Peters darf man annehmen, daß die Zahl der erblichen psychischen Eigenschaften kaum geringer ist als die der körperlichen Merkmale, auch wenn in manchen Fällen der Einfluß des Geschlechtes den des Eltern- und Ahnenerbes überdeckt. Die Jugendforschung steht erst am Anfang ihrer Verbindung mit der Vererbungsforschung. Die psychische Seite der Funktionen und der Bewußtseinsinhalt des Neugeborenen sind durchaus dunkel, keine eigene Rück Erinnerung — auch nicht die hypnotische — reicht in sie zurück. Ausdrucksbewegungen wie das Schreiweinen, Mundspitzen, Lächeln und Abwehrbewegungen des Kopfes, Instinktbewegungen aber sehr viel weniger zahlreich als bei Tierjungen — wie das Saugen, Lecken, Beißen, Rauen, Schlucken, Würgen, Erbrechen, Atmen, Niesen, Sähen und Reflexe sind alles, was der Beobachter sicher feststellen kann. Wie weit hinter der sprachlosen Gebärde des Neugeborenen seelische Vorgänge stecken, ist nur aus der Sicherheit der Koordination mehrerer Bewegungen

zu entnehmen, so z. B. aus der Mimit auf Geschmacks- und Gesichtsstreize in Verbindung mit Such-, Saug- und Abwehrbewegungen, aus der wir (seit Rußmaul) nicht ohne Grund schließen, daß die biologisch elementare Empfindlichkeit für Organzustände und Geschmackseindrücke bei der Geburt funktionsreif ist, auch die Hautsensibilität für die Grundgattungen ihrer Empfindungen, während wir z. B. deutlich beobachten, wie das „Sehen“ auch nach den Bewegungskomponenten im Organ, das „Hören“, das aktive „Greifen“ und „Tasten“ gelernt werden muß. Die „Lernfähigkeit“ — das Wort im weiten Verstand jedes Erfahrungs- und Übungszuwachses — ist wohl überhaupt das erste Merkmal der Psyche kindlicher und jugendlicher Wesen, so allgemein, daß es auch das Eierjunge kennzeichnet. Die Untersuchungen Canestrini's über die Atem- und Fontanellenbewegungen lassen keinen Zweifel darüber, daß dieses Merkmal organischer und psychischer Plastizität mindestens am 7. Tage nach der Geburt mit aller Deutlichkeit ausgeprägt ist. Die Bewegung, mit dem das Lispeln der („bekannten“) Mutter oder des (weniger bekannten oder unbekanntes) Arztes beantwortet wird, zeigen Unterschiede von so unverkennbarer Art, daß die Gesamtreaktion nicht ohne die Annahme psychischer Zwischenglieder d. h. eben nicht ohne „Lernfähigkeit“ verständlich ist.

Soweit dem Spiel der Bewegungen ein „Bewußtseinszustand“ entspricht oder zugrunde liegt, (in den immer nur sehr kurzen Augenblicken des „Wachseins“ des Neugeborenen) können wir ihn nicht nach Analogie unseres späteren Wachbewußtseins denken, mit deutlicher Differenzierung zwischen Gegenstands- und Zustandsbewußtsein oder gar mit der reichen Detaillierung beider Seiten, die durch das gegenständliche Aufmerksamkeitsrelief und die in jedem Augenblick sehr mannigfache Verschlingung von Motiven, Gefühls- und Willensrichtungen entsteht, sondern als dumpfen, unanalysierten Gesamtzustand, in welchem die Gefühlstöne aller Reizungen von außen und die aus dem eigenen Körper bzw. Organzustand stammenden Gefühle in eine allgemeine (bebagliche oder unbehagliche) Stimmung verschmolzen sind. Der Neugeborene „ist“ ganz Hunger oder Sättigung, Erregtheit oder Gelöstheit, ganz impulsiver Trieb oder reaktive Abwehr.

Die *Kindheit* kann man zusammenfassend beschreiben vom Standpunkt der Funktion aus als die *Zeit* des *stutzessiven Erwachens*, der *selbsttätigen Einübung* und *spielenden Voranpassung* der einzelnen motorischen (Greif-, Sitzbewegung, aufrechter Gang, Sprechen und Sprache), sensorischen (Sehen, Hören, aktives Tasten), mnemischen

(Bekanntheit, Wiedererkennen, Merken), intellektuellen und emotionalen Funktionen, durch welche die lebenswichtigsten Gegenstände (das sinnliche Einzel Ding, der Nah- und Fernraum, die Farb-, Form- und Lagekomponenten der sinnlichen Dingwelt) und die grundlegenden Ausdrucksmittel (der Einwortsatz, der Mehrwortsatz, die Anfänge der flektierten Sprache, der elementare Wortschatz, die deiktische, ausdrückende, darstellende Geste, die Unterscheidung zwischen „Ding“ einerseits, „Bild“ und „Symbol“ andererseits) erworben werden und namentlich im Spiel (mit den Gliedmaßen, mit Gegenständen, im Rollenspiel, im konstruktiven und destruktiven Spiel mit Gegenständen, in der gesamten „Märchenwelt“) auch die erste elementare Zusammenarbeit verschiedener Funktionen erreicht wird. Nach der gegenständlichen Welt, der die Kindheit zugewandt ist, und nach den Interessen, von denen sie beherrscht wird, kann man sie als die Zeit der Eroberung der Elemente der Natur und der Grundlegung der Herrschaft über die eigenen psychophysischen Arbeitsorgane bezeichnen, als die Periode überwiegend unwillkürlicher, lebenszweckmäßiger Anpassung des Funktionsstandes an die Aufgaben der biologischen Selbsterhaltung auf instinktiver Grundlage. Die Welt des Kindes ist eine ungeschichtliche Augenblickswelt von Einzel Dingen, Einzelpersonen, Einzelsvorgängen ohne durchgehende Zusammenhänge und Gesetze, darum auch ohne die Schwere der vollen Wirklichkeit, zentriert um die ebenfalls als Augenblicksgrößen wirkenden egoistischen Wünsche, Triebe und Bedürfnisse des Kindes.

Die Knaben- und Mädchenjahre (das „Schulalter“) stellen sich vom Standpunkt der Funktionen aus dar als die Periode der planmäßigen, fremdgeleiteten Übung der Einzel funktionen, vor allem als des für alle spätere Lebensleistung grundlegenden Übergangs von den unwillkürlichen, auf „Trieb“ und „Reizung“ beruhenden Formen der Tätigkeit zu den willkürlichen, also der ganzen Wendung des Funktionsmechanismus „vom Spiel zur Arbeit“, und als die Zeit eines unverhältnismäßigen Wachstums der rezeptiven Funktionen. Wir beobachten darum in erster Linie die Zunahme der willkürlichen Aufmerksamkeit nach Häufigkeit, Dauer und Spannung des einzelnen Aufmerksamkeitsaktes, ihren wachsenden Einfluß auf die innere Gliederung der einzelnen Wahrnehmungs-, Reproduktions- und Denkabläufe, eine Zunahme der willkürlichen Formen des „Lernens“ und des Gedächtnisses überhaupt, den wachsenden Einfluß von „Aufgaben“, „Pflichten“ und anderen determinierenden Vorstellungen, mit deren Hilfe der Mensch sich über das nur in den Geleisen der Gewöhnung und Übung sicher

funktionierende, wesentlich assoziative Seelenleben allmählich erhebt und sich von den zufälligen Gestimmtheiten einer bloß natürlichen „Funktionsluft“ unabhängig macht. Im einzelnen ist die Sinnesempfindlichkeit für Farben und Farbunterschiede, Helligkeitsunterschiede, Tonhöhendifferenzen, für Strecken-, Flächen-, Winkel- und Tiefenunterschiede, für Intervalle, rhythmische Gliederungen des zeitlichen Ablaufs und Zeitdifferenzen in der ganzen Phase vom 5. bis zum 12. oder 13. Lebensjahr in einem zwar un stetigen, sprunghaften, aber gleichwohl dauernden Anstieg der Sicherheit und Gleichmäßigkeit begriffen; ebenso wächst die dynamometrische Leistung der Hand $4\frac{1}{4}$ kg (bei Knaben, 4 kg bei Mädchen) im Alter von 6 Jahren auf 14 kg bzw. $10\frac{1}{2}$ kg im Alter von 14 Jahren. Die Fähigkeit des willkürlichen Merkens wächst nach der Menge des Behaltenen wie nach der Dauer der Nachwirkung und der Verfügbarkeit des Gelernten im ganzen Abschnitt und hat mit dem heutigen Schulaustrittsalter ihr Optimum noch nicht erreicht. Bei anderen Funktionen (z. B. motorischen, sprachlichen) äußert sich der Übungseffekt weniger in einer Gradsteigerung der Leistung, als in einer dem Automatismus zusteuernden Zeitverkürzung und Sicherheit solcher Funktionen, die anfänglich mühsam und in lauter Einzelakte gegliedert eingelernt werden mußten. Die Spontanleistungen der wesentlich produktiven Funktionsgruppen treten nach Häufigkeit und Wert deutlich hinter die „Lernbarkeit“ zurück. Die Tatsache, daß man die Jahre von 5 (6 oder 7) bis 12 (13, 14) von jeher als Zeit der Schule angesehen hat, (und zwar ohne Rücksicht auf die bald retardierende, bald akzelerierende Einflußnahme der pädagogischen Theorie), ist also insofern nicht unbegründet, als diese Jahre in der Tat auch psychologisch als Hauptwachstumsphase der rezeptiven Funktionen sich herausstellen. Betrachtet man die gegenständliche Welt, der sich der Mensch in den Knaben- und Mädchenjahren vorzugsweise zuwendet, so bleibt die Außenkonzentration der Kindheit fortbestehen, aber neben die Natur tritt jetzt immer mehr der Inhalt der Kultur. Man kann geradezu sagen, daß die **R e z e p t i o n d e r E l e m e n t e d e r K u l t u r** die Hauptleistung ist, die in diese Jahre fällt. Dieser Eroberungszug in die geistig-geschichtliche Welt ist der psychologische Boden für den Elementarunterricht. Ich erinnere nur an die spontane Wendung von der Altersmundart zur Sprache der Erwachsenen, an das Interesse an der objektiven Existenz der Sprache in Schrift und Druck, an die Beherrschung der Naturumgebung mit den Hilfsmitteln der Zahl und Zeichnung, an die Anfänge des heimatkundlichen Interesses und anderes mehr. Auch ohne die Schule kommt der Mensch in den knäblichen Jahren auf tausend Wegen, durch

Beobachtung der erwachsenen Umgebung, durch Fragen, durch den Beginn einer sozialen Erfahrung dahinter, daß eingebaut in und aufgebaut über der Welt der Naturdinge eine zweite Wirklichkeit existiert und ihn umfängt, ein Reich des Geistes, das in Gesellschaft und Kultur geschichtlich geworden ist und noch erwächst, und nährt sich der Wunsch, dieses ebenso zu erfassen wie die Naturdinge, um an ihm teilhaben und mitwirken zu können. Die Schulfreife, die Unterrichtswilligkeit ist ein markanter Ausdruck für dieses psychologische Interesse an der Objektivität der Kultur-tatsachen. Auch die Erforschung der kindlichen Interessen und Ideale läßt keinen Zweifel über die Gesamtwendung vom Spiel zur Ernstrezeption. Das literarische Interesse, das im Spielalter durch die „Struwelpeterzeit“ gekennzeichnet ist mit der engen Beziehung ihres Inhalts zu den täglichen Ereignissen des eigenen Kinderlebens: Essen, Trinken, Spiel, Vater, Mutter, Onkel, Arzt, Hund und Kaze, mit der noch sinnlichen Freude an Reim und Rhythmus in stark akzentuierter Form, geht in die „Märchenperiode“ über und aus dieser durch die „Robinsonaden“ in die Frühform der epischen Kunst: „die Heldengeschichte“. Man erkennt in diesem Gang des hier lediglich stofflich charakterisierten literarischen Interesses deutlich die Wendung von der Eigenwelt des Kindes, der die Märchenwelt durch die Mischung von Phantasie und Wirklichkeit, den großen Szenenwechsel, die lineare Einfachheit der Charaktere, die Glückshefnucht des naiven Lebens noch durchaus adäquat ist, zu der wirklichen Welt der wirklichen Menschen, die im Heldenbuch noch immer vereinfacht und gefühlsmäßig beschwingt den Vorstellungen beginnenden Lebens entgegentritt, aber andererseits es zugleich nötigt, die sachlichen Forderungen der Dinge, der Möglichkeiten und der anderen Menschen zu respektieren. Die gleiche Linie der Entwicklung läßt der graphische Ausdruck erkennen, der nach dem reinen Schema, nach der kinderbegrifflichen Niederschrift der eigenen Vorstellung, in den Anfängen erscheinungs- und formgemäßer Darstellung die anfangende Achtung vor der gegenständlichen Objektivität und Richtigkeit verrät, spiegelt sich im plastischen Ausdruck, der von isolierten, aus Material und Technik entwickelten Einzelformen zur charakteristischen Formgebung fortdrängt, im sprachlichen Ausdruck, der auf dem Umweg über die schulmäßige Korrektheit im Grunde die Buch- und Schriftgemäßheit der geschichtlich bedingten Verkehrssprache erstrebt. Auch das Interesse an den Schulfächern — obschon überdeckt durch das Interesse an der Lehrerpersönlichkeit — läßt den Gang von der Ichbezogenheit auf die Sachbezogenheit deutlich erkennen. Die Erarbeitung eines mehr oder minder großen, mehr oder minder geordneten geistigen Besitzes ist der Haupt-

inhalt der Schulepoche, damit dem Menschen nach dem durch die relativ abgeschlossene Sinnesentwicklung gesicherten Zugang zur Natur auch das Reich der menschlich-geschichtlichen Welt sich immer weiter aufstun kann.

Nach der Höhe der funktionalen Leistung charakterisieren sich die Knabenjahre einmal durch die Fixierung und Automatisierung der mühsam erlernten Funktionen, dann durch ihr ständiges Wachstum nach Dauer, Qualität und Pflichtmäßigkeit.

Das Jugendalter kann man vom Standpunkt der funktionellen Entwicklung als den Abschluß der Genese und Übung bezeichnen; die letzten, vorher fehlenden oder latenten Funktionsmöglichkeiten: die sexuellen, erotischen, sozialen erwachen, durchlaufen — wie jede Funktion — ihr Spielstadium bis zur Leistungsfähigkeit des Ernstes und der Reife und bringen zugleich für die schon länger vorhandenen und geübten Funktionen wesentliche, z. B. geschlechtlich variierte Wachstums- und Differenzierungsimpulse.

Die Reifejahre bieten so, funktionspsychologisch betrachtet, das Bild einer Wiedergeburt. Im Relief der Kräfte und Funktionen beginnt jene Umgruppierung, die den Grund für die Ausgestaltung der plastischen Individualität des Kindes zur formbestimmten Persönlichkeit legt, insofern die univervale Rezeptivität der Knaben- und Mädchenjahre hinter die aktiven und produktiven Anlagen und Interessen zurücktritt. Im allgemeinen intellektuellen Seelenleben kündigt sich die Geburt der Persönlichkeit an in der erwachenden Lust zum Selbstdenken, die sich im Rasonieren, Disputieren, Kritisieren äußert, im Drang nach Zusammenfassung der bis dahin willig und massenhaft aufgenommenen Einzelhalte zu einem in sich geschlossenen System, und gleichzeitig in der schärferen Ausbildung der Sonderinteressen im Anschluß an ein oder einige Lebens- und Kulturgebiete, die im Dilettantismus der erwachenden literarischen, wissenschaftlichen, künstlerischen, wirtschaftlichen, politischen Produktion bzw. Tätigkeit sich um die spezielle Stelle müht, an der — endlich mündig geworden — der erzogene und erwachsene Mensch sich selbst als Träger einer Verantwortung in die Geschichte einzugliedern sich ansieht. Im moralischen Leben ist die Reifezeit die Entwicklung einer sozialen Phase der Pflicht- und Motiverkenntnis und die entscheidende Wendung zur Autonomie, beides Symptome eines überpersönlichen Objektivismus. Vom Standpunkt der Gegenstände und Interessen aus wird die Reifezeit als Periode der beginnenden Spezialisierung anzusprechen sein und zugleich als die Entdeckung der wirklichen

Welt und ihre Hereinnahme in das persönlich-individuelle Bezugssystem der eigenen Ziele, Lebensansprüche und Wertabsichten.

Wenn die psychologische Kinder- und Jugendforschung so im Detail die für die einzelnen Altersstufen kennzeichnenden Funktionen, ihr Wichtigkeitsrelief, ihre Leistungsfähigkeit feststellt, wenn sie die Gegenstände und Interessen, die nach und nach in den Kreis des Bewußtseins treten, klassifiziert, so bietet sie einer wissenschaftlichen Beschreibung des einzelnen Kindes und Jugendlichen sehr wertvolle Grundlagen, aber für das Verständnis des Sinnes der einzelnen Epochen doch nur Material, das erst unter Zugrundelegung einer Gesamtanschauung von Entwicklung deutbar wird. Geht man davon aus, daß ein Lebewesen als ein sich selbst steuerndes System, aristotelisch gesprochen, zielstrebig ist, so kann man den Sinn der einzelnen Etappen seiner Entwicklung wohl dadurch aufzuhellen versuchen, daß man die vor der Akme der Selbstverwirklichung liegenden irgendwie als organisch notwendige Vorbereitungsstufen und die auf die Akme folgenden als den ebenso organisch notwendigen Abbau auffaßt, gleichzeitig aber auch jede Stufe als ihrer Umwelt und den darin beschlossenen Aufgaben angepaßt erkennt. Für eine solche Einstellung ist die lediglich beobachtende und messende, also exakte Analyse der Einzellebenäußerungen unzulänglich, es kommt auf eine Erfassung des „Geistes“ der einzelnen Epochen, der gesamten Lebenslage des Organismus, der innersten Lebensrichtung an.

Das Problem der allgemeinen Bewußtseinsform reicht über die induktiv-additive Betrachtung der einzelnen Funktionen, Interessen, Gegenstände hinaus, es versucht, den gemeinsamen Sinn aller Einzelheiten, durch die eine Entwicklungsstufe gekennzeichnet ist, aufzuhellen. Man kann diese Aufgabe wieder von zwei Ausgangspunkten her in Angriff nehmen. Einmal dadurch, daß man nachweist, daß die relative Entwicklungshöhe einer Funktion abhängig ist von derjenigen aller anderen. So ist es nicht mehr „zufällig“, daß z. B. die moralische Höhe des Kindes nach Pflichtenkreis, Pflichteinsicht und Motivbasis seines Verhaltens weit hinter der der reifen Menschen zurückbleibt¹⁾, sobald man erkannt hat, daß auch die intellektuelle Höhe einen ungefähr gleichen Abstand von der Urteilsfähigkeit des Erwachsenen aufweist, und umgekehrt ist es nicht mehr „zufällig“, daß die Interessengruppierung des Kindes

¹⁾ Dazu die Arbeiten meiner Schüler E. Kolb: Die sittliche Entwicklung der Heranwachsenden im Licht der exakten Forschung, und M. Ruland: Das sittliche Bewußtsein in den Jugendjahren, Pädag. Monographien Bd. XX und Bd. XXI Leipzig-München 1922 und 1923 O. Nennich.

anders ist als die des Jünglings oder des reifen Menschen, sobald man nachgewiesen hat, daß Höhe und Art der aktiven Interessen gesetzmäßig abhängig ist von der Weite der Erfahrung und damit von dem größeren Überblick über die Wertträger, wenn dabei das Wort Erfahrung auch die Innenerfahrung des Menschen einschließt. Über die wechselseitige Bedingtheit der motorischen, intellektuellen, ästhetischen, sittlichen Entwicklungshöhe sind wir heute zwar nur sehr mangelhaft unterrichtet, aber wir müssen anerkennen, daß sie besteht, und müssen sie als eine der maßgebenden Linien für die weitere Einzelforschung pflegen. Wir können diese Seite der Form des Bewußtseins genetisch verfolgen als den Weg von der Undifferenziertheit primitiven Gesamtbewußtseins auf wesentlicher instinktiver Grundlage in Säugling und Kleinkind durch die fortschreitende Differenzierung der Funktionen, Einübung und Steigerung in der immanentpsychologischen Phase der Kindheit in die Umgestaltung der Seele zum Organ auch des überpersönlichen Geistes in der Reife und kommen so zu einer ontogenetischen Phasenfolge vom primitiven zum differenzierten, aber kritiklosen, vom rein subjektiven zum geistig gebundenen und geleiteten kritischen Bewußtsein, das sich mit einiger Aussicht auch mit der Stufenfolge des kulturellen Prozesses in der Menschheit parallelisieren läßt. Der zweite Ausgangspunkt, um die Struktur des Bewußtseins in einer Entwicklungsphase und damit diese selbst zusammenfassend zu beschreiben, ist die Analyse der Stellungnahme dieses Bewußtseins zu sich selbst und damit zu allen Einzelheiten seines Inhalts, seiner Ziele und Zwecke, seiner Funktionen und Tätigkeitsrichtungen. Das Leben als ganzes hat Zeitgestalt, es ist, solange es dauert, wesentlich unabgeschlossene Wirklichkeit, darum in seinen konkreten Phasen ebenso sehr durch das bestimmt, was w a r, aber nicht mehr ist, wie durch das, was sein wird, soll, kann, aber noch nicht ist. In der psychologischen Betrachtung des Lebens im großen Stil, der Geschichte, ist uns diese Bedingtheit des Lebens durch seine eigene Philosophie, durch die letzten gegensätzlichen Möglichkeiten reflektierender Selbstdeutung durchaus geläufig; was wir schwerer lernen, ist die gleiche Abhängigkeit jeder Phase auch des individuellen Lebens von ihrer Selbstdeutung. Auf d i e s e m Wege kommen wir zu einer Zuordnung der zunächst an den Erwachsenen geschauten Typen des Realisten, des Romantikers und Utopisten zu den ontogenetischen Phasen. Ich möchte das auf einem Umweg über die Psychologie der augenblicklichen Lebenseinstellung von uns erwachsenen Zeitgenossen deutlich machen.

Gilt Nießsches Wort: „Die Zukunft ist ebenso gut eine Bedingung der

Gegenwart wie die Vergangenheit“, von jeder Gegenwart, von jedem schwebenden Augenblick, ihn dadurch eben zum geschichtlichen machend, so kann eine Gegenwart wie die unsere als Besonderheit in Anspruch nehmen, daß ihr die ihre Lage zwischen zwei Welten, zwischen zwei Kulturen auch bis in alle Einzelheiten und alle lebenden Einzelnen hinein bewußt ist. Wie die einzelnen diese Schwebelage unserer Zeit auf der Messerschneide großer Entscheidungen erleben, ist verschieden; die einen leiden unter der allgemeinen Unsicherheit aller politischen, sozialen, wirtschaftlichen und geistigen Verhältnisse, blicken zurück mit Sehnsucht und Wunsch nach den kürzer oder länger entschwundenen Zeitaltern wohlstabilisierter Machtverhältnisse zwischen festumgrenzten Staaten und Wirtschaften, sauber geschiedenen Ständen und Klassen innerhalb der staatlichen Wirtschaftssysteme, nach den Epochen eines alle Menschen einigenden und bindenden Glaubens an gleiche substantielle Wahrheiten, gleiche Wertmaßstäbe des sittlichen Lebens und der Kulturarbeit, und streben, soweit sie noch Kraft und Aktivität in der allgemeinen Verflüssigung einer ehemals festen Welt gerettet haben, mit dem Utopismus der Vergangenheitsgläubigen nach einer romantischen Restauration. Sie fühlen sich nur wohl, wenn sie, jeder einzelne, in einem wohlgeordneten stabilen System ihren konstanten Platz gesichert sehen, wenn sie in unbestritten herrschenden Anschauungen und Denkweisen auch ihre Stellungnahme, ihre Wertung und Willensentscheidung sich abgenommen oder wenigstens vorgezeichnet sehen durch einen für allgemeingültig gehaltenen Glauben als den Lebensboden des Systems. Andere Geister sind nicht weniger auf eine endgültige Beruhigung in einem endgültigen System bedacht und seiner bedürftig; aber sie verlegen dieses System als Utopisten und Romantiker der Zukunft in die werdende Geschichte, gewinnen ihre Kraft, das gegenwärtige Leben zu ertragen, aus dem Glauben an „bessere künftige Tage“ und ihrem „ewigen goldenen Ziel“. Beide Einstellungen entwerfen sich den Augenblick, betrügen sich um das Leben, der Romantizismus vollständig, weil er in der Gegenwart nichts sieht als Abfall, fortschreitende Entfernung von dem möglichen besten Zustand von Welt und Leben, der ihm als solcher schon wirklich war, der Utopismus weniger radikal, weil er die Gegenwart wenigstens als den Schrittmacher eines besseren Weltzustandes erlebt und in dieser Adventsstimmung ihr den Wert eines notwendigen Mittels abzugewinnen vermag. In beiden Einstellungen jedoch gerät der Mensch in Gefahr, immer weniger wirklich und echt zu leben, die Kräfte, die in ihm als Geschichte bildende stecken, auslöschen zu sehen, im einen Fall in die poetisierende Erinnerung,

im anderen in die Wachträumerei der Erwartung. Sofern der Mensch einer endgültigen Sicherung und Beruhigung bedürftig ist, wird er mit Notwendigkeit dem Augenblick abgeneigt, durch ihn bedrückt, weil am Augenblick alles Schweben und Unsicherheit ist, Zwang zu steter Selbstentscheidung auf das Risiko von Fehler und Irrtum, von Mißerfolg und Reue, wandert der Schwerpunkt seines Wertwillens in das, was „nicht mehr“ oder „noch nicht“ ist und darum dem Wesensmerkmal alles Zeitlich-Wirklichen, der Wandelbarkeit entrückt. Die Geister aber, die ohne Stütze von außen in sich selbst unerschütterliche Fundamente tragen, erleben gerade den Augenblick als die höchste Gnade, als den *καιρός*, von dem ihre produktive und gestaltende Kraft zur Bewährung aufgerufen wird. Der handelnde und schaffende Mensch hat das Gefühl, daß seine Gegenwart größer ist als alle Vergangenheit war und alle Zukunft sein kann. Denn das „Jetzt“ ist eben seine Chance. Im Fluß des Geschehens sich und die Welt zu formen, nicht in einer Endgültigkeit, in der man dann passiv verharrt, verewigt zu bleiben, sondern sozusagen versuchsmäßig, immer wieder zur Umschmelzung bereit zu sein, kennzeichnet das Lebensgefühl eines historisch und politisch bewußten Menschen. Und dieses Lebensgefühl läßt ihn zwar nicht gedankenlos im Augenblick aufgehen, — wie den geschichts- und verantwortungslosen, unschöpferischen Genußmenschen — wohl aber im Augenblick mit stets bereiter Schlagfertigkeit handeln und entscheiden, während sein innerlich von der Fülle der Gesichte, der Wünsche und Entwürfe bedrängter romantischer Zeitgenosse nicht zum Leben und Handeln kommt.

Die Unterschiede in der Einstellung zur Gegenwart verteilen sich, wenn ich recht sehe, nun nicht bloß auf die Typen der erwachsenen und reifen Persönlichkeiten, sie scheinen mir auch den einzelnen Lebensphasen, die jede Persönlichkeit unbeschadet ihrer Typik durchwächst, in gesetzmäßiger Weise zugeordnet zu sein und innerlich zu entsprechen.

Überträgt man diese Psychologie der Geschichte auf die Interpretation der Entwicklungsphasen des einzelnen Menschen, so wird ihre Grundfrage die Stellung des Lebens zu seiner eigenen Gegenwart; es kann in ihr aufgehen, aus ihr herauschauen nach rückwärts und vorwärts, und aus ihr herausstreben. Man wird sagen müssen, daß die Kindheit als Phase eine dauernde Gegenwart, die späteren Jugendjahre als solche eine vorblickende und aufstrebende, immer andere Gegenwarten antizipierende Phase des Lebensperiments sind, die Reife eine neue dauernde Gegenwart repräsentiert und das Altern das Herausleben aus aller Zeitlichkeit in die Reflexion auf das Vergangene und in die

Festigung des Willens zum Zeitlosen darstellt. Nur Kindheit und Reife sind in diesem Sinne in ihren psychischen Manifestationen echt, während Jugend und Alter generell gesprochen die Signatur eines Seelenlebens an sich tragen, das entweder noch nicht oder nicht mehr der persönlichen Wesenheit angehört. Es ist oft festgestellt worden, daß ein individueller Mensch in den Kinder- und Mannesjahren sich wesentlich ähnlicher ist als in den Jugend- und Greisenjahren.

Für die empirisch-psychologische Forschung ergibt sich aus dem Gesagten die Aufgabe, die Echtheit und Konstanz der Wesenszüge über der sorgfältigen Prüfung der jeweils aktuellen Funktionen und Interessen nicht gering zu schätzen, und eine Entwicklungsstufe nur durch den Vergleich der Funktionshöhe mit der ihr eigenen Welt zu beschreiben.

Das Kind lebt in einer aktuellen *Gegenwart*, lange Zeit ohne bewußte Erfahrung, wenn auch nicht ohne mnemische Funktionen, ist Augenblickswesen ohne übergreifende Ziele, und lebt in einer *eigenen* Welt, deren Zentrum seine jeweiligen Bedürfnisse, Antriebe und Strebungen bilden. Die subjektive Zusammenhangslosigkeit seiner mit den inneren und äußeren Reizen rasch wechselnden Lebensäußerungen ist eine vorzügliche Voraussetzung für die vorbereitende Schulung der Funktionen als solchen. Man kann unter diesen Gesichtspunkten den Gang der Entwicklung beschreiben als den Weg vom reizbaren, durch Reiz und Trieb vollständig bestimmten, mit der Reizlage und Triebrichtung immer wechselnden instinktiven Augenblickswesen zu einer geschlossenen Persönlichkeit, deren Leben ein System aufweist, von eigengesetzten Zielen, Werten oder Plänen dauernd reguliert wird und darin die Unabhängigkeit von den objektiven Gegebenheiten der Außen- und Umwelt gewinnt. Wenn als Höhenpunkt der spezifisch-menschlichen Entwicklung jener Formzustand des Einzelwesens gelten darf, den wir mit dem Begriff der Persönlichkeit treffen wollen, so sind die vorhergehenden Entwicklungsphasen als die notwendigen Durchgangsstufen zu interpretieren. Je nachdem man die „Persönlichkeit“ definiert, wird man die einzelnen Substruktionen ihres Werdegangs in den der Reife vorhergehenden Epochen auffinden. Definiert man sie als „normgeformte Individualität“ d. h. als eine solche Eigenwesenheit, die das Rohmaterial ihrer Anlagen und Triebe unter die Zensur objektiver Werte gestellt hat und ihren Betätigungen durch die konstante Richtung auf Wertverwirklichung schlechthin oder auf Verwirklichung eines Grundwertes ein einheitliches „charakteristisches“ Gepräge zu geben und zu erhalten strebt, so ist die Kindheit als die Phase zu betrachten, in welcher der Funktionsbestand der Individualität sich dokumen-

tieren und üben muß, sind die Lernjahre der Schule als die Gelegenheit zu betrachten, sich im Vergleich mit anderen der eigenen Individualität bewußt zu werden und in der Rezeption der objektiven Kulturgüter zur Unterscheidung von Wert und Unwert aufzuwachen, und ist die Periode der Reise der endgültige Durchbruch des objektiven Wertgedankens in die individuelle Natur, die Durchdringung einer konkreten Individualität mit Wertgehalten, das „wissend Werden“ um die letzten Gegensätze und die entscheidende persönliche Stellungnahme zu ihnen. Man kann — bei anderer Betonung und Bezeichnung der Merkmale der Persönlichkeit — auch sagen: Damit der Mensch eine Persönlichkeit werde, also das Ziel seiner Selbstverwirklichung erreiche, muß er Phasen durchlaufen, in denen das *A u f b a u m a t e r i a l*, der *A u f b a u p l a n* und die *F o r m* des persönlichen Lebens ihm sozusagen getrennt bekannt, zugänglich, geläufig werden. Das Aufbaumaterial und die Aufbaukräfte liegen in den Perioden der Rezeption von Natur und Kultur und in der damit Hand in Hand gehenden schulenden Steigerung der Funktionen; den Aufbauplan entdeckt er in einer Periode gesteigerter Empfindlichkeit für die Unterschiede von Personwerten und Sachwerten, in der Periode des Erwachsenens zu einem Selbstbewußtsein, das an die besonderen eigenen Talente, Neigungen und Interessen anknüpft. Und die persönliche Form gewinnt er in den Jahren der Nachpubertät, die ihm Gelegenheit wie Nötigung bringen, die in den Reisejahren gesuchte und abnend gesundene Innenkonsolidierung in der Wechselwirkung mit einer nicht mehr subjektiven oder konstruierten Welt, sondern mit der wirklichen Welt zu bewähren.

So ist der individuelle Werdegang bestimmt ich möchte sagen durch die innere Logik des Werdedranges, die von einer polymorphen und eben darum gestaltlosen Vielgerichtetheit eines dunklen Suchens in die Zone halbbewußter Selbstreflexion und kritischen Auslese hineingleitet und in dieser für den wachbewußten und damit zugleich begrenzenden Aufbau der persönlichen Eigenwelt im Rahmen der historischen Wirklichkeit reif wird. Die Entwicklungsphasen weisen unter solchem Aspekt einen sich gegenseitig bedingenden Wechsel zwischen Rezeptivität und Spontaneität, zwischen Außen- und Innenkonzentration, zwischen Zerstreuung in Vielheit und Gegensatz und Zusammenfassung in Einheit und Einseitigkeit auf.

5. Die psychologische Typenforschung und die geisteswissenschaftliche Psychologie.

Die Typenforschung der Gegenwart ist alles andere als methodisch einheitlich. Nicht nur wechselt der Sinn, in dem man von einem Typus spricht, von Lager zu Lager, auch die Wege, auf denen man

zur Feststellung von Typen zu gelangen hofft, sind von den Gegensätzen zwischen einer vergleichend historischen und einer naturwissenschaftlich exakten Richtung der Begriffsbildung wesentlich abhängig. Ich beschränke mich auf den durch mein Thema bedingten Ausschnitt, die Rückwirkungen der neueren Richtungen der Typenforschung auf die psychologische Jugendkunde.

Die historische Richtung der Typenforschung ist in gewissem Sinn die älteste und zugleich wieder die modernste. Sie hat sich herausgebildet aus bestimmten Tendenzen der Geschichtsschreibung. Seit diese nicht mehr ausschließlich von politischen Kategorien beherrscht wird, sind Einzeltat, Einzelschicksal und Einzelpersonlichkeit in ihrer Bedeutung relativiert hinter die Erforschung der geistigen Zustände von Gruppen, Massen und Gesamtheiten zurückgetreten und haben als Gegenstand einer Universalgeschichte das Werden, die Wandlungen und das Vergehen von Kulturen sichtbar werden lassen. Ich versage mir auf die noch recht verschiedene Ausgestaltung dieser historischen Kulturforschung im einzelnen einzugehen. Worauf es ankommt, ist die in immer weitere Kreise dringende und auf immer mehr Gebieten fruchtbar gemachte Einsicht, daß eine Kultur mehr und anderes ist als ein zufälliges Nebeneinander einer bestimmten Wirtschafts-, Gesellschafts- und Staatsform, einer bestimmten Kunstweise, Wissenschaftsauffassung und Erziehung, einer bestimmten Variation des religiösen und philosophischen Weltbewußtseins, nämlich eine immer systematische Einheit und durchgängige Verknüpfung aller Einzelinhalte und Methoden des Geisteslebens, die Auswirkung einer, wie man eben sagt „typischen“ Geistesform, mittelbar eines (psychologischen) Menschentyps, soweit man den Menschen als Träger und Schöpfer des Geistes noch festhält und diesen nicht als eine — unpsychologische, mystische oder mythische — Realität außer den Seelen der Menschen betrachtet, deren sie sich als ihrer Werkzeuge bedient.

Was bedeutet nun für den Historiker der Geistesgeschichte das Wort „Typus“? Wie gewinnt er seine „Typen“? Ich knüpfe zur Verdeutlichung an große Beispiele an. Wilhelm Dilthey, einer der erst heute zu voller Auswirkung gelangenden Bahnbrecher dieser Art der Geschichtsschreibung, spricht z. B. von „Typen“ der Weltanschauung. Was liegt seinem Gedankengang, der in der Konzeption dieses Typenbegriffs mündet, zu Grunde? Der Historiker der Philosophie (analog: der Religion usw.) findet bei seiner Rekonstruktion der Vergangenheit aus den kritisch gesichteten und erschlossenen Quellen eine mehr oder minder große Anzahl von Einzelpersonlichkeiten mit den ihnen durchaus individuell

zugehörigen letzten Überzeugungen und Werten vor. Die Weltanschauungen, von denen als *Tatsachen* der wirklichen Geistesgeschichte er zunächst Kenntnis gewinnt und Kenntnis gibt, sind individuelle Weltanschauungen, will sagen, sind einem bestimmten Individuum zugehörige, mehr oder minder einheitlich geordnete Gedanken über das Ganze der Welt, ihren Ursprung und ihren Sinn, daraus abgeleitet Gedanken über Wesen und Bestimmung des Menschen als Individuum, Kollektivum und Gattung, und wiederum daraus abgeleitet Daseinszwecksetzungen. Diese mit ihren Trägern vergangenen individuellen Weltanschauungen zeigen dem Historiker, der vergleichend und überblickend verfährt, manche Züge, die trotz anderer Sprache und Ausdrucksweise, verschiedener Stellung in der Zeit, ähnlich oder verwandt sind, und er versucht, diese mehr oder minder weit reichende Gemeinsamkeit individueller Weltanschauungen sowohl begrifflich zu fixieren wie verständlich zu machen. Für beide Absichten wird der Typenbegriff als dienlich erachtet, wenn auch aus verschiedenen Motiven. Zunächst hilft er die an vielen individuellen Weltanschauungen als gemeinsam ersichteten Momente deskriptiv zusammenzufassen; eine typische Weltanschauung oder genauer gesprochen: ein „Typus“ von Weltanschauung ist die gemeinsame Form der weltanschaulichen Fragestellung und ihrer Lösung für viele (historisch schon wirklich gewesene und zukünftig mögliche) individuelle Weltanschauungen. Da die Fragen, die in den verschiedenen, als wirklichen immer nur individuellen Weltanschauungen ihre Antwort fanden, dieselben sind, kann die Typik sich nur auf die beiden Momente: den methodischen Weg der Lösung dieser Fragen und die inhaltliche Verschiedenheit der als Lösung akzeptierten Antworten beziehen. Typen oder vielleicht sogar die Typen der Weltanschauung ergeben sich somit nach der formal-methodischen Seite, je nachdem man die letzten Fragen für unlösbar hält (Agnostizismus, Skeptizismus, Relativismus usw.) für prinzipiell lösbar (Dogmatismus) und zwar entweder in derselben Weise lösbar wie die wissenschaftlichen Einzelfragen (philosophischer, positivistischer Dogmatismus) oder mit anderen als wissenschaftlichen Erkenntnismitteln lösbar (religiöser Dogmatismus, Offenbarungsdogmatismus, Intuitionismus, Mystizismus) oder zwar für lösbar, aber mit einem Verfahren von prinzipiell anderer Erkenntnisdignität als sie den fachwissenschaftlichen Arbeitsformen und Ergebnissen zukommt, (relativer Skeptizismus) je nachdem man auf dem Wege der Erfahrung (Sensualismus, Empirismus usw.) der rationalen Konstruktion und begrifflichen Spekulation, (Apriorismus, Rationalismus, Idealismus usw.) aus einer wechselwirkenden Verbindung von Erfahrung und Denken (Kritizismus usw.)

aus einer übervernünftigen, aber doch noch in der Sphäre des Logischen sich bewegenden Intuition und Kombination die ontologischen und werttheoretischen Grundfragen für beantwortbar hält, mindestens versuchsweise in der Bildung in sich widerspruchsfreier, mit aller bisherigen Erfahrung übereinstimmender, für die noch schwebenden offenen Probleme fruchtbarer und für die Praxis der Lebensführung sinngebender Weltphypothesen. Typen der Weltanschauung ergeben sich nach der inhaltlichen Seite der als Lösung der Fragen nach den letzten Elementen aller Wirklichkeit und den letzten autonomen Wertungen betrachteten Antworten, wie sie in den „monistischen“ Systemen des Materialismus, Spiritualismus, Energetismus, Vitalismus, Evolutionismus, Monotheismus in den dualistischen und pluralistischen Systemen der Ontologie, den entsprechenden Erkenntnistheorien und Wertlehren für die Fragen des Erkennens und Wertens vorliegen.

Der Begriff des Typus in der Geistesgeschichte („Typus“ einer „materialistischen Weltanschauung“, einer „monotheistischen Religion“— aber ebenso auch der Typus einer „agglutinierenden“ Sprache, eines „linearen“ Stils der bildenden Kunst u. a.) ist zunächst deskriptiv gewonnen und deskriptiv gemeint. Aber er erhält einen weiteren und sozusagen solideren Sinn, sobald der Historiker des Geistes sich die Frage vorlegt, „woher es kommt“, daß individuelle Weltanschauungen bald im Nebeneinander einer Epoche, bald verstreut über die ganze Geschichte immer wieder gemeinsame Züge aufweisen. Zunächst wird er versuchen, diese Gleichförmigkeit in den individuellen Gestaltungen dadurch zu erklären, daß er die Faktoren der Übertragung, Entlehnung, Anlehnung, der Tradition usw. zu einer Art kausaler Erklärung verdichtet. Daß die vielen bekannten und weniger bekannten einzelnen Stoiker in wesentlichen Stücken ihrer Ontologie, Ethik und Erkenntnislehre, in den Grundsätzen ihrer Lebensführung übereinstimmen, „erklärt“ er eben daraus, daß sie alle zur „Schule“ der Kleantes und Chrysipp gehörten, d. h. daß die Denkweise und Prinzipien der stoisch benannten Philosophie durch Lehre und Nachahmung verbreitet wurden und trotz individueller Abweichungen in der Einzelausgestaltung von gleichen Voraussetzungen her entwickelt sind. Ähnlich „erklärt“ sich die Familienähnlichkeit aller Ryniker, aller Scholastiker, aller Aufklärer. Ja, bald führt diese Richtung der Betrachtung über die engeren, durch die geistige Genealogie in Tradition und Lehre bedingten Zusammenfassungen von Denkergruppen hinaus, besonders durch den Erfolg zweier Betrachtungsrichtungen, die wir kennen müssen, um die allmähliche Weitung des Bedeutungsgehalts des Wortes Typus zu ver-

stehen. Die erste Richtung nimmt davon ihren Ausgangspunkt, daß in einem Zeitalter oder einer Kulturphase noch inhaltlich und methodisch verschiedene Typen nebeneinanderstehen, die andere davon, daß im Verlauf der Zeitalter auf verschiedenen Schauplätzen und bei unmittelbar nicht mehr miteinander verknüpften Völkern gleiche oder verwandte Typen auftreten, daß es im Verlauf der Geistesgeschichte eine Art Wiederkehr des Gleichen gibt. Ein Beispiel in der ersten Hinsicht bieten die verschiedenen philosophischen und philosophisch-religiösen Schulen, Richtungen und Sekten im Zeitalter der hellenistischen Weltkultur. Wir müssen als Historiker dieses Zeitalters nicht nur unterscheiden zwischen den vielen einzelnen „Stoikern“ und dem Typus der stoischen Philosophie, den einzelnen Skeptikern und der Skepsis, den vielen Neuplatonikern und dem Neuplatonismus usw., sondern sind auch gezwungen, zwischen den Typen der Weltanschauung dieses Zeitalters und einer gewissen Gemeinsamkeit wiederum dieser Typen zu unterscheiden. So verschieden Stoizismus und Skepsis, Epikureismus und Eklektizismus, Synkretismus und Sektentum untereinander sind, so verwandt sind alle diese in der Zeit nach Alexander sich ausbildenden Typen der Weltanschauung in ihrer Gesamtheit — wenn wir diese Gesamtheit vergleichen etwa mit der Gesamtheit der im einzelnen ihres Typus ebenfalls reich differenzierten Lehren der Periode vor der Sophistik oder mit der Zeit der großen Systembildung durch Platon, Demokritos und Aristoteles. Der Philosophiehistoriker ist berechtigt, auch von so etwas wie einem Typus der hellenistischen Philosophie zu sprechen (und analog vom Typus der scholastischen, der Renaissancephilosophie, der modernen Philosophie). Natürlich werden die gemeinsamen Züge, die Stoa, Skepsis, Synkretismus usw. trotz ihrer methodischen und inhaltlichen Gegensätzlichkeiten noch haben, erst sichtbar, wenn man ihre als Philosophie zusammengefaßten Bestrebungen und Tendenzen nun vergleichend in Beziehung setzt zur zeitgenössischen Politik und Gesellschaftslage, Kunst und Lebensordnung und dabei die Entdeckung macht, daß die Form des Bewußtseins, die allgemeine Methode und Richtung des geistigen Lebens über die Unterschiede der Lebensgebiete und die Schulunterschiede innerhalb eines jeden derselben hinaus noch einheitlich gleichartig war. Von solchen Einsichten aus gewinnt der Begriff des Typus eine umfassendere und tiefere Bedeutung: er wird zum Namen für eine, nicht nur bestimmten Typen der philosophisch-religiösen Weltanschauung, sondern auch solchen der Kunst, des Wirtschafts- und Gesellschaftslebens, der Staatwirklichkeit und der freien Geselligkeit zugrunde liegende all-

gemeine Form des geistigen Lebens und des schöpferischen Bewußtseins überhaupt ¹⁾).

Man kann diesen zunächst mit den Mitteln der Geschichtsforschung aufgedeckten Sachverhalt nun psychologisch wenden. Dann erscheint die Gemeinsamkeit, die noch in der Verschiedenheit der selbst wieder in Typen variierten Lebensgebiete einer Kulturphase sichtbar wird, als Ausfluß und Folge eines in allen Individuen der oft jahrhundertelangen Phase sich erhaltenden Menschentypus, das hellenistische Geistesleben z. B. als Frucht des hellenistischen Menschen (nicht des griechischen, denn hellenistisch ist, als geistige Wesenheit betrachtet, auch der Römer der ausgehende Republik, der Asiate der Diadochenreiche gewesen), das scholastische Geistesleben als Frucht des mittelalterlichen Menschen (nicht bloß des „gotischen“ und „deutschen“, sondern auch des romanischen der universal-kirchlichen Epoche des Abendlandes).

Wesentlich erweitert wird die Bedeutung des Wortes Typus aber vor allem durch die Vergleichung über die Einzelzeiten und Einzelräume der Geschichte hinweg. Es ist verständlich, daß der weitere Gebrauch des Wortes Typus erst in einer Zeit möglich wurde, in der die historische Tatsachenforschung das Material einer Weltgeschichte so vor uns ausgebreitet hat wie seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Die ältere Geschichtsschreibung überblickte wohl auch eine große Anzahl von Jahrhunderten und geographisch wenigstens das Geschehen auf dem Boden der „alten Welt“, aber einmal fehlte dieser Geschichtsschreibung eine Kenntnis des alten Orients aus den Originalquellen (diese ist erst möglich geworden mit der Entzifferung der Hieroglyphen, der Keilschrift, mit dem Aufschwung der semitischen byzantinischen, slavischen, keltischen Philologie, der Germanistik und der im Gefolge der vergleichenden Sprachwissenschaft sich entwickelnden Erforschung auch der Dialekte und der Sprachen kleiner Stämme und Völker). Was man vorher über Ägypten, Vorderkleinasion und die Anfänge der nordischen Geschichte wußte, war Geschichtsdarstellung der Griechen und Römer, im höchsten Maß lückenhaft und unter bestimmten Tendenzen gesehen, es fehlte ihr die tiefere Kenntnis des eigentlichen Asiens, Afrikas und der erst nach dem Altertum in den Gesichtskreis des Europäers getretenen „neuen Welt“. Nicht unbeträchtlich sind endlich für die Materialgrundlage einer weltweiten und zeitüberblickenden vergleichenden Betrachtung auch die archäologische und prähistorische Forschung geworden, die der Spaten ermöglicht hat,

¹⁾ Dazu meine Abhandlung: Die kulturellen Grundlagen der Erziehung „Die Akademie“. Erlangen 1925, Heft 3, S. 1—57.

und die Völkerkunde, die der moderne Reiseverkehr und die technischen Hilfsmittel der Aufnahme und Konservierung des geistigen Lebens kulturärmerer und primitiver Stämme in den arktischen Randzonen, in den Tropen und anderen teils gemiedenen, teils unbekanntem Erdstrichen der Arbeit der Gelehrten zugänglich gemacht haben. Erst unsere Gegenwart — das Wort natürlich etwas weiter gegriffen als die schwebenden Jahre — konnte mit Erfolg eine gewiß auch früher versuchte vergleichende Betrachtung der Kulturen in Angriff nehmen. Dabei bestätigten und erweiterten sich Entdeckungen, die man auch früher im engeren Kreis oder vermutungsweise aussprach, in einem Ausmaß, der zur Umdeutung aller Begriffe zwang. Ich bleibe zur Verdeutlichung wieder bei dem engeren Aufgabenkreis der Weltanschauungsforschung. Seit ihre Materialgrundlagen nicht mehr nur aus der Geschichte der großen historischen Weltreligionen und der philosophischen Systeme der abendländischen Kulturvölker genommen werden müssen, sondern auch die Primitiven des religiösen und philosophischen Denkens, die Religionen und Philosophien Asiens dazu gehören, ist die Einsicht in gewisse Gleichförmigkeiten weltanschaulicher Denkbewegung wesentlich erweitert und ihre „Erklärung“ ein grundsätzlich anderes Problem geworden. Denn die Hilfsbegriffe der reinen Geschichtsforschung reichen nicht aus, um Übereinstimmung und Konvergenz der geistigen Gebilde und Bewegungen auf Schauplätzen und in Zeitaltern verständlich zu machen, die eine unmittelbare oder mittelbare historische Berührung im Austausch nicht gehabt haben. Im einzelnen mag heute noch strittig sein, wie weit die gegenseitige Anregung und Befruchtung z. B. zwischen dem semitischen, später hellenisierten und romanisierten Westkreis Asiens und dem asiatischen Osten gegangen sind, aber daß das Eindringen grätobuddhistischer Elemente und nestorianischen Christentums in die nordindische, turfanische und chinesische Kultur uns diese nicht erklärt, sie gar nur zu einer — freilich extremen — Variante der abendländischen Kultur macht, steht heute ebenso fest, wie umgekehrt die Anklänge vorsokratischer Spekulation an vorderasiatische Religionen und Philosophien und die Rezeption von Dionysos und Mithras in das griechisch-römische Pantheon die griechische Weltkultur des abendländischen Altertums nicht zu einem — freilich extrem gestalteten — Ableger der asiatischen Kultur machen.

Wenn nun die mehr oder minder auffallenden Übereinstimmungen und Gemeinsamkeiten von Weltanschauungen, die ethnologisch, geographisch und historisch ganz oder nahezu ganz beziehungslos sich entwickelt haben, nicht mehr mit den Hilfsbegriffen der pragmatischen Geschichts-

Schreibung, mit der unmittelbaren Tradition durch Wanderung, Lehre, politische Gründung, Entlehnung und Angleichung, verständlich gemacht werden können, wenn dazu auch die mittelbaren Erklärungen durch den Einzeleinfluß versprengter Vertreter oder im Handelsweg verbreiteter Produkte einer Kultur im Lebenskreis einer anderen nicht ausreichen, so bleibt nichts übrig als der Versuch, grundsätzlich aus dem Wesen des Geistes und den Gesetzmäßigkeiten seiner funktionellen Entfaltung die Konvergenz in den Bildungen, zu denen er führt, zu verstehen. Damit ist aber die eigentlich h i s t o r i s c h e Art der Begriffsbildung verlassen und die Geschichtsschreibung fängt an philosophisch zu arbeiten, mit „Grundbegriffen“ wie etwa Hermann Paul (Prinzipien der Sprachgeschichte), Heinrich Wölfflin (Grundbegriffe der Kunst) es für einzelne Gebiete der historischen Forschung taten und tun oder wie Oswald Spengler (Morphologie der Kultur) es für die ganze Wirklichkeit der Kulturgeschichte versucht.

In solchen Zusammenhängen gewinnt nun der Begriff „Typus“ einen weiteren und teilweise auch anderen Sinn. Er ist nicht mehr nur ein Hilfsmittel zur deskriptiven Abgrenzung und Zusammenfassung der gemeinsamen Züge individueller Geistesgebilde, er wird ein Grundbegriff des Verstehens auch der Tatsache, daß immer wieder und in allen möglichen ethnologischen, geographischen und politischen Zusammenhängen gleichartige Bildungen des philosophischen Gedankens, des religiösen Lebens, der Kunst, der Wirtschaft usw. auftreten. „Typen der Weltanschauung“ in diesem Sinne werden gewonnen, indem man nicht nur historisch enger zusammenhängende oder nachweisbar miteinander verbundene individuelle Weltanschauungen auf ihre gemeinsame Züge hin beschreibt, sondern indem man das ganze Erfahrungsmaterial der Weltgeschichte von Religion und Philosophie überblickend die allgemeine und formale Struktur d e s Denkens, das eben in Weltanschauungen sich ausdrückt und abschließt, zum Problem erhebt, und mit mehr oder minder Recht behauptet, daß d i e s e s Denken grundsätzlich nur in einer durch Aufzählung erschöpfbaren Mannigfaltigkeit der methodischen Einstellungen und der inhaltlichen Ergebnisse variieren k a n n. Was für die ältere historische Typenforschung Ergebnis war, nämlich der Nachweis, daß tatsächlich örtlich, zeitlich und personal getrennte und individuelle Weltanschauungen gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen (z. B. alle örtlich, zeitlich und personal getrennten Spiritualismen eben den Typus spiritualistischer Philosophie), wird für die neuere Typenforschung Problem, nämlich Ausgangspunkt der Frage, wie das möglich ist und sich verstehen läßt. Und die Lösung

dieser Frage, die nicht mehr rein aus den Mitteln der quellenmäßigen Geschichtsforschung erfolgen kann, wird auf prinzipiellem Weg versucht, nämlich durch den Nachweis, daß die gemeinsamen Züge sich nicht zufällig zusammengefunden haben und immer wieder zusammenfinden, sondern durch eine innere sachlogische Konsequenz aneinander gebunden sind, nichts sind als die Ausstrahlungen einer — an sich letzten, irreduziblen — Möglichkeit, wie sich der menschliche Geist zu den letzten Fragen einzustellen und mit ihnen auseinanderzusetzen vermag. Die nun herausgearbeiteten Typen der Weltanschauung sind nicht mehr deskriptive oder historisch-genetische Begriffe, sondern die Grundformen des Weltanschauungsbewußtseins schlechthin.

Damit tritt der Typenbegriff, wie ihn die historische Richtung konzipierte, einführt, ausgestaltete, aus der historischen Ebene heraus, verliert somit auch die Möglichkeit historisch „bewiesen“ zu werden (darüber ist später noch ein Wort zu sagen), er wird ein Begriff der grundsächlichen, nicht der historischen Ordnung der Mannigfaltigkeit der wirklich gewordenen, wirklichen und künftig möglichen Weltanschauungen. Die historische Wirklichkeit wird zur schattierenden und nuancierenden Abwandlung der an sich „ewigen“, durch Aufzählung erschöpfbaren Grundformen des Philosophierens. Durch eine wieder erneuerte platonische Teilhabe an der „ewigen“ Idee des Materialismus, Idealismus, Skeptizismus usw. werden die einzelnen materialistischen, skeptizistischen usw. Systeme das, was sie sind.

Wenn wir der Intention von Diltheys „Typen der Weltanschauung“ gerecht werden wollen, so müssen wir gerade die beiden Momente betonen: einmal daß die Einzelinhalte eines „Types“ nicht als bloßes (rein empirisches und darum letzten Endes einfach tatsächliches) Zusammensein, sondern als innerliche (darum nacherlebbar verständliche und jederzeit wieder mögliche) Zusammengehörigkeit aufzufassen sind, und daß die überhaupt möglichen Prototypen oder Archetypen des Philosophierens grundsächlich gefunden werden können, jederzeit und tatsächlich schon gefunden sind. Die Geschichte selbst, als immer erneuerte und immer variierte Realisierung dieser „Typen“, wird zu einer ewigen Wiederkehr des „Gleichen“ unter wechselnden Bedingungen, auf verschieden hohen Ebenen des Gesamtbewußtseins. Sie, die Typen, stellen schlechthin das A priori der Geschichte der Philosophie dar.

Verwandte Überlegungen lassen die Typen des religiösen, des sozialen, des politischen und künstlerischen Bewußtseins, der Wirtschaft und Verfassung als das A priori der konkreten Religions-, Kunst-, Wirtschafts-

und Gesellschaftsgeschichte erscheinen. Die wirkliche Geschichte wird für solche Betrachtung nur zu einer Beispielsammlung für die Veranschaulichung der letzten grundsätzlichen Möglichkeiten, zur Lehre von den Einzelrepliken dieses oder jenes Typs.

In solcher Einstellung kann man (mit Dilthey) etwa als einen Typus von Philosophie den inneren Zusammenhang von sensualistischem Positivismus in der Erkenntnistheorie, Hedonismus und Utilitarismus in der Ethik, Individualismus in der Gesellschafts- und Staatslehre und realistischen Empirismus in der Ontologie herstellen, als einen anderen Typus den inneren Zusammenhang zwischen idealistischer Erkenntnistheorie absoluter Ethik, Universalismus in der Staats- und Gesellschaftsphilosophie und theistischer Metaphysik, als einen dritten den Zusammenhang zwischen Skepsis, Eudämonismus des Kalküls, Machttheorie in der Soziologie, ontologisch-religiösem Indifferentismus usw. Es leuchtet ein, daß ein Mensch (ein Zeitalter, ein Volk), der als einzige Quelle der Erkenntnis die Sinneserfahrung betrachtet, auch nur das Einzelding für wirklich hält, die Einzelleistungen als Wertkriterium betrachten kann, wenn er nicht in Widerspruch mit sich selbst kommen will, daß ein anderer Mensch, der auch den Verstandesbegriff, die historische Überlieferung, die in Urkunden niedergelegte „Offenbarung“ Gottes als Quelle der Wahrheitserkenntnis betrachtet, zu einer über die Empirie hinausreichenden Metaphysik und zu einer von dem Einzelnen und seinen Lust- und Unlust-erlebnissen, seinem Nutzen und Schaden unabhängigen Auffassung seiner Zweckbestimmung und seiner Einbezogenheit in Gemeinschaftsformen gelangen wird.

Daß dieser Typenbegriff, auch wenn das Material, von dem er abstrahiert wird, die geschichtliche Mannigfaltigkeit der Philosophien (Religionen, Wirtschaften, Staatsformen usw.) war, nun nicht mehr ein historischer Begriff ist, davon überzeugt man sich leicht, wenn man den ernsthaften Versuch macht, ihn als solchen anzuwenden. Als historischer müßte er alle unter den Typus fallenden Systeme zu decken vermögen, müßte er den Tatsachen auf den Leib gepaßt sein, nicht nur den gedanklichen Möglichkeiten (die als solche freilich auch immer historische Möglichkeiten sind). Ich nehme etwa den Typus der durch Sensualismus, Hedonismus, Individualismus und (ontologischen) Materialismus umschriebenen Philosophie. Dann finde ich, daß es Materialisten vom reinsten Wasser gegeben hat (wie Demokritos) mit einer höchstgespannten, absolut unhedonistischen, ja antiutilitaristischen Ethik, einer kritizistischen Erkenntnistheorie und einer universalistischen Staats- und Gesellschaftslehre, oder

(wie Gassendi) mit einer monotheistischen Ontologie und christlichen Tugenden- und Pflichtenlehre, ich finde Sensualisten (wie Tertullian), die den Supranaturalismus gerade mit ihrer sensualistischen Erkenntnistheorie begründeten, andere (wie Campanella), die einen Idealismus mit ihm verbinden. Jeder mit den Tatsachen der Geschichte der Philosophie Vertraute wird eine beträchtliche Anzahl von Abweichungen der empirischen Systeme von dem Typ, der für sie in Anspruch genommen wird, namhaft machen können. Bei einem historischen Begriff wäre eine solche Diskrepanz zwischen Typ und Einzelrealität nicht erträglich (auch wenn man noch so sehr mit „unvollkommenen“ Erscheinungsformen des Typs rechnet). Für die eigentliche Geschichtsschreibung bleibt er somit nicht eine in den Einzel-tatsachen begründete „zusammenfassende Beschreibung“ des Tatsächlichen, sondern eine für den unter gewissen Gesichtspunkten nötigen Überblick dienliche, prinzipielle „Konstruktion“. Wollte jemand ganz ernsthaft den Versuch einer Geschichtsschreibung der Philosophie nach den von ihm gebotenen Leitfäden versuchen, so würde diese zweifellos ebensosehr zur Vergewaltigung, Verdeutung und unrichtigen Gruppierung der Tatsachen führen, wie sie Hegel mit seiner (ebenfalls nur grundsätzlich diskutierbaren) Idee des Dreischritts der Vernunft Theseis, Antithesis und Synthesis in die Geschichtsschreibung eingebürgert hat.

Der Typenbegriff, zu dem die neuzeitliche Entwicklung der geistesgeschichtlichen Forschung geführt hat, geht zwar von den geschichtlichen Tatsachen aus, aber er sucht eine übergeschichtliche Notwendigkeit in ihnen, und glaubt diese zu finden in eben den grundsätzlich konstruierten Typen als den sozusagen „ewigen“ (platonischen) Urbildern der möglichen und darum auch historisch-tatsächlichen Systeme. Er ist also ein systematischer, ein philosophischer und wenn man so will spekulativer Begriff, sein natürlicher Standort ist nicht die Geschichte, sondern die Philosophie der Geschichte.

Damit scheint aber auch schon die Frage entschieden zu sein, ob er ein psychologischer Begriff ist. Ehe wir zu dieser Frage ausdrücklich Stellung nehmen können, müssen wir freilich erst untersuchen, warum man ihn auch als einen solchen anspricht, in welchem Sinne man ihn dafür hält. Ich knüpfe auch diese Überlegungen wieder an neuere Veröffentlichungen an, in denen die Wendung des zunächst im Zusammenhang mit der Geschichtsschreibung des menschlichen Geistes und der Philosophie der Geistesgeschichte konzipierten Typenbegriffs zu einem psychologischen vollzogen wird. Schon William James, ein sonst nicht historisch eingestellter Denker, hat bei der Untersuchung der „Mannigfaltigkeit der reli-

gößen Erfahrung“ wie bei seiner Theorie der Erziehung, — also bei der Behandlung von zwei Gegenständen, die man durchaus als „historische Gegenstände“ im Sinne Rickerts wird ansprechen müssen — den auch bei ihm noch deutlich aus der Beschäftigung mit wesentlich historischen Gegenständen stammenden Typenbegriff psychologisch zu interpretieren versucht. Und ganz unzweideutig setzt er diese Bemühung in den Einleitungskapiteln seines „Pragmatism“ fort. Der Pragmatismus ist eine amerikanische Form des Eklektizismus auf dem Boden einer Erkenntnistheorie, die Wahrheit mit der biologischen und sozialen Brauchbarkeit einer Gedankenreihe gleichsetzt, mindestens auf dem Gebiet der Weltanschauung. Wie der Amerikaner als wirtschaftender und politischer Mensch die alte Welt als das Experimentierfeld ansieht, auf dem die Völker in mühsamer und irrtumsreicher Geschichte alle möglichen Methoden der Regierung und Produktion ausprobieren durften, damit er, ihr späterer und klügerer Erbe, aus diesen Versuchen die ihm als beste erscheinenden Methoden für seine neue und bessere Welt auswählen könne, so hat der amerikanische Philosoph sich zum Geistesleben der Vergangenheit überhaupt eingestellt. Der Mensch vor ihm hat alle möglichen Systeme der Philosophie und Religion ausgearbeitet und durchgeprobt; den Sieg der endgültigen Wahrheit hat keines zu erringen oder zu behaupten vermocht, weil es eben eine endgültige Wahrheit in letzten Dingen nicht gibt, Wahrheit nur eine irreführende Bezeichnung für die immer zeitbedingten, relativen Nützlichkeiten ist. Statt aber daraus den Schluß zu ziehen, in eigener strebender Bemühung und schöpferischer Arbeit sich um weitere Möglichkeiten zu mühen, auch auf die Lessingsche Gefahr neuer Irrtümer hin, denkt er „klug“, und bezeichnet es als die Aufgabe der Philosophie, sich aus den schon vorhandenen Systemen all das anzueignen, von dem er nach dem Zeugnis der Geschichte den größten Nutzeffekt für seine Lebens- und Staatsziele sich erhofft. Die „Wahrheit“ einer philosophischen und religiösen Überzeugung besteht eben doch nur in ihrer Fruchtbarkeit für das Leben. In weiterer Überlegung entdeckt der Pragmatist, daß diese Lebensbrauchbarkeit von Gedanken, Systemen und Illusionen — daß auch solche im höchsten Maße lebensfördernd sind, hat vor ihm Nietzsche gepredigt — eine variable Größe ist, abhängig nicht nur von den Lebenszwecken, denen sie dienen sollen, sondern auch von der Beschaffenheit, der „Typik“ der Menschen, die nach ihnen leben wollen.

Die erste Anschauung hätte zu einer Typenlehre der Philosophien führen können ganz wie bei W. Dilthey und hat James auch zu einer

solchen geführt; die zweite führt ihn zu einer Typenlehre der Philosophen, d. h. der Menschen, die Weltanschauungen suchen, haben, schaffen. Freilich begnügt er sich noch mit zwei großen Menschentypen, dem tender-minded und tough-minded man, dem feinfühligem, ideengläubigen Prinzipienmenschen und dem grobkörnigen Tatsachenfanatiker. Zum einen „Typus“ gehören die Rationalisten, Intellektualisten, Idealisten, Optimisten, Indeterministen, die religiösen Dogmatiker — zum anderen die Sensualisten, Empiristen, Materialisten, Deterministen, Pessimisten, Skeptiker, irreligiösen Fatalisten. Man kann auch hier wieder „verstehen“, inwiefern ein an die Erfahrung sich bindender Kopf als Erkenntnistheoretiker Sensualist, Empirist, den über die Erfahrung hinausreichenden Begriffen gegenüber Skeptiker wird, als Metaphysiker Materialist und Leugner der Willensfreiheit, damit Gegner der Religion oder wenigstens des religiösen Dogmas, oder wie ein in erster Linie an seine Vernunft glaubender Mensch die Überlegenheit der Vernunftideen über die Tatsachen erkenntnistheoretisch als Rationalist und Idealist verteidigt, als Metaphysiker einem Monismus zuneigt, auch in der religiösen Form des Monotheismus usw. Insofern bildet die James'sche Konstruktion von Typen möglicher Weltanschauung ein durchaus entsprechendes Seitenstück zu den von Dilthey entworfenen Verständnis-zusammenhängen. Aber darauf kommt es mir hier nicht an, auch nicht darauf, wie weit die deutschen Typenhistoriker der Philosophie gegen die relativistische Tendenz des amerikanischen Pragmatismus sich mit Recht oder Unrecht wehren. Wichtig ist die deutlich psychologische Grundlegung der beiden von James statuierten Typen von Philosophie und Philosophen. Er meint, daß zwischen der Philosophie eines Menschen, seinem System einerseits, und der psychischen Beschaffenheit, seinem Naturell und Charakter andererseits so etwas wie ein Entsprechungsverhältnis, eine Korrelation, eine innere Angemessenheit, eine prästabilisierte Harmonie besteht, und er will die Verschiedenheit der Philosophien erklären durch die Verschiedenheit der menschlichen Typen. Damit ist die Psychologisierung des Typenbegriffs vollzogen. Es gibt — primär — zwei Typen von Menschen, zwei typische Varianten der Philosophenseele, darum gibt es auch zwei Typen der philosophischen Systeme. Die ursprüngliche, psychologische Typenverschiedenheit der Menschen hat zur Folge, daß die weltanschauliche Gedankenbildung sich ebenfalls in Typen vollzog und vollzieht.

Dieser aus dem Jahr 1907 stammende Keim hat in einem jüngsten Buche von R. Jaspers („Psychologie der Weltanschauung“) eine sehr reiche

und feinsinnige Ausgestaltung gefunden. Auch für Jaspers ist die Weltanschauungsmannigfaltigkeit in Geschichte und Gegenwart das Spiegelbild der typischen Mannigfaltigkeit der menschlichen Seelen, wenn er auch mit seinen Typen sowohl über die Zahl wie die Art der von James postulierten weit hinausgeht. Aber auch bei ihm sind „Konstanz oder Labilität der Verrichtungen“, „Traditionsgebundenheit oder traditionsbildende Kraft“, „rationaler Prinzipienfanatismus und chaotische Unklarheit“ „Amorphie und Dämonie“ usw. psychologische Kategorien.

Ich sehe davon ab, im einzelnen kritisch zu diesem Versuch, Typen der Persönlichkeit zu gewinnen, Stellung zu nehmen; worauf es mir hier ankommt, ist der Nachweis, daß mit der Wendung der Typenforschung bei James-Jaspers die historische Einstellung offenbar ganz aufgegeben ist, die historische ist in die psychologische Richtung der Typenforschung umgeschlagen. Die methodischen Konsequenzen, insbesondere die Anforderungen an den „Beweis“ für Richtigkeit dieser Typen sind damit wesentlich andere geworden. Davon werden wir uns noch Rechenschaft geben müssen. Zunächst kommt es darauf an, die Typenbildung, wie sie lediglich auf dem Boden der Geschichtsforschung sich vollzieht und möglich ist, auf ihre Grundlagen zu prüfen. Der Historiker des Geisteslebens ist, wie wir gesehen haben, berechtigt, von Typen *g e i s t i g e r G e b i l d e* zu sprechen; er untersucht ja zunächst und primär die geistigen Gebilde, die philosophischen Systeme, die Kunstwerke, die Dichtungen, die Religionen nach dogmatischem, rechtlichem und kultischem Gehalt. Diese studiert er quellenmäßig und soweit zuverlässig, als die Hilfsmittel der Interpretation, eventuell Rekonstruktion jeweils reichen. Er ist durchaus berechtigt, zu sagen, daß die geistigen Gebilde, die sein Studienobjekt ausmachen, gemeinsame Züge, innere Familienähnlichkeiten aufweisen, oft hinweg über die Grenzen von Raum, Zeit und Volk; er ist auch berechtigt, diese gemeinsamen Züge zu Typen zusammenzufassen, zum Typus einer z. B. materialistischen Weltanschauung (wenn man diese als echten Typus gelten läßt) eines „linearen Kunststils“, so wie auch früher schon besonders die Geschichtschreibung der Dichtung und Literatur vom Typ des „Klassischen“ und „Romantischen“, wie Nietzsche vom „Apollinischen“ und „Dionysischen“ gesprochen hat, oder die Geschichte der Philosophie von „Platonikern“ und „Aristotelikern“ auch im Mittelalter, in Cambridge, im 18. Jahrhundert, die politische Geschichtschreibung von „Konservativen“ und „Progressisten“ redet. Der Typus geistiger Gebilde ist aber — mindestens begrifflich — vom Typus der Menschen, die solche geistige Gebilde besitzen, an ihnen mitarbeiten, sie erzeugen, zunächst zu

trennen. Er ist ein Musterbild oder eine Urform nicht von Menschen, sondern eben von den Sachlichkeiten ihrer möglichen Beschäftigungsgegenstände, der Inhalte ihres Geisteslebens, nicht dieses Geisteslebens selbst. Als Historiker des Geistes untersucht auch der Typenforscher primär nicht Menschen, sondern Werke, Leistungen, Gebilde, die als solche losgelöst von ihrem Urheber ein eigenständiges Dasein haben. Auch die historisch vergleichende Betrachtungsweise, die Ähnlichkeiten oder Verschiedenheiten, Parallelismus und Divergenz in den geistigen Gebilden und den in ihnen erkennbaren geistigen Bewegungen entdeckt, bezieht sich und stützt sich unmittelbar nur auf Werke und Leistungen, und auch die konstruktive Schau, die solche Gemeinsamkeiten zu „Typen“ der Weltanschauung, Religion, Kunststile, Wirtschaftsformen usw. verdichtet, gewinnt ihr Aufbaumaterial aus den Beschaffenheiten und Elementen zunächst von Werken und Leistungen, nicht von Menschen. In allem Werk steckt nun aber nicht nur der Mensch, gar der individuelle Mensch, sondern auch eine Reihe durchaus überindividueller Komponenten, steckt ein *lóyos*, nicht bloß eine *ψυχή*, und alle Geistesgeschichte ist der Versuch, die Selbstbewegung dieses *lóyos* durch die Mannigfaltigkeit der geographischen, politischen und psychologischen Bedingungen, Hemmungen und Förderungen hindurch zu verfolgen und sichtbar zu machen. Eine wesentlich historisch eingestellte, historisch unterfütterte Typenforschung ist darum an sich und zunächst, paradox gesprochen Logologie, nicht Psychologie. Die eigentlich psychologische Frage hebt erst an, wenn man die psychischen Bedingungen dafür, daß ein geistiger Zusammenhang erfährt, erlebt und gestaltet wird, zum Problem erhebt; sie ist eingeklammert und ausgeschaltet, solange man nur den *lóyos* selbst, die Struktur eines Sachgebiets studiert. Das ist auch noch der Fall, wenn man mit Eduard Spranger¹⁾ nicht nur Typen der Weltanschauung, sondern die Typen aller Lebensformen: der Wirtschaft, der Kunst, der Theorie, der Gemeinschaft, der Religion untersucht und deren Ergebnisse zu dem Bild des wirtschaftlichen, theoretischen, ästhetischen, sozialen, politischen und religiösen Menschen verdichtet. „Der religiöse Mensch“ ist doch nicht eine empirische Wirklichkeit, ist wie der (freilich unter ganz anderen Gesichtspunkten, zu anderen Zwecken und auf anderer Basis konstruierte) „*homme moyen*“ Quételets eine für gewisse Zwecke brauchbare wissenschaftliche „Fiktion“; die Realitäten aber, auf die diese Fiktionen sich beziehen, für die sie Bedeutung als Deutungs- und Ordnungs-

¹⁾ E. Spranger: Lebensformen. 3. Aufl. Halle a. S. 1922.

begriffe gewinnen, ihr fundamentum in rebus sind einerseits die Mannigfaltigkeit der von Religionshistoriker berichteten religiösen Lehren, Rechtsfälle, Gebräuche, Einrichtungen, Kultformen usw., andererseits die durchaus nicht nur als religiöse, sondern als totale Menschen existierenden Individuen, die an sie glauben, ehrlich, fanatisch, sich mit ihnen abfinden, sie indifferentistisch auf sich beruhen lassen, sie bekämpfen, teils gerade aus religiösen Gründen, teils aus anderen usw. Daß ich gleichwohl die Aufstellung von Typen geistiger Gebilde für berechtigt halte, gewissermaßen als das philosophische Erträgnis der Beschäftigung mit der Geistesgeschichte, habe ich bereits ausdrücklich erklärt, es ist schließlich eine Frage mehr der Terminologie als der Erkenntnis, ob man diese Typen der Weltanschauung, der Kunst usw. wieder auf den dazu passenden oder in ihnen steckenden „Geistes-typus“ zurückführt, und so die immer überindividuellen Strukturen geistiger Bildungen, ihrer Abwandlungen in Zeiten, Völkern und Menschen als doch noch durch die immanente Gesetzmäßigkeit des *lóyos*, eben des jetzt sich mit Wirtschaft oder mit Kunst oder mit Religion usw. beschäftigenden Geistes erscheinen läßt. Aber die Identifizierung der überzeitlichen Form des Geistes oder, neukantisch, des „Bewußtseins“ mit der individuellen Menschenseele, dem primären Objekt einer mit Recht so zu nennenden Psychologie scheint mir unberechtigt und unzutreffend. Es ist freilich auch noch ein Problem der Psychologie, wie mir scheint sogar ihr schwierigstes, zu klären, wie sich „Geist“ und „Seele“ zueinander verhalten (wenn man nicht den alten Trichotomismus erneuern will), aber daß die Formgesetzmäßigkeit des Geistes und die Objektivität der Sachlichkeiten, mit denen und an denen der Geist sich beschäftigt, die er als Sachlichkeiten sogar nur durch seine Stammesbegriffe setzt, nicht die ganze, lebendige Seele ist, nicht die individuelle Artung und den Funktionsmechanismus einer Psyche ausmacht, das scheint mir durch keine Historie und keine Philosophie erschüttert werden zu können.

Wenn in neuester Zeit die Philosophie der Kultur und Geschichte, soweit sie mit Typenbegriffen arbeitet, sich als „geisteswissenschaftliche Psychologie“ oder als Strukturpsychologie bezeichnet¹⁾, so ist selbstverständlich das Recht solcher Terminologie nicht zu bestreiten; wenn sie aber der Meinung ist, damit die „wirkliche Psychologie“ als Wissenschaft entdeckt zu haben, so verfällt sie einer *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος*.

Der bislang nicht wieder erreichte Ahnherr dieser ganzen „Richtung“ von Psychologie ist — wie sie selbst nicht leugnet — Platon. Aber was

¹⁾ Das deutsche Hauptwerk dieser Richtung ist Eduard Sprangers „Psychologie des Jugendalters“. Leipzig 4. Aufl. 1925.

ist Platons Psychologie? Ist sie eine wissenschaftlich gewonnene, sorgfältig gestützte, für alle Anwendungsfälle zuverlässige Theorie des wirklichen seelischen Getriebes in den wirklichen einzelnen Menschen? Schon die zentrale Stellung der genialen Intuitionen psychologischen Charakters in seiner Erkenntnislehre, in Soziologie und Ethik beweist, daß sie durch und durch spekulativ ist, der Ausgangs- und Brennpunkt einer ganzen Philosophie. Seine Lehre von den Seelenteilen und ihren Verhältnissen zueinander — also das, was den Inhalt seiner Psychologie im eigentlichen Sinn ausmacht — ist alles andere als etwa die seit Setens mannigfach ausgestaltete Lehre von den Gruppen psychischer Elemente, seine Psychologie ist von vornherein Erklärung für etwas ganz anderes, in seiner Betrachtung Primäres, nämlich für die verschiedenen Betätigungsweisen des Menschen, für ihre verschiedenen Höhenstufen und Wertrichtungen. Die Verschiedenartigkeit und Verschiedenwertigkeit der Menschen und Völker stand dem Aristokraten und Hellenen von vornherein fest — sie war ihm die Grundtatsache seiner vorwissenschaftlichen Lebenserfahrung. Der Versuch, diese Unterschiede der Art und des Wertes zu beschreiben, führte zur großlinigen Abgrenzung von Wertreichen, der materiellen Güter: Besitz, Genuß, Reichtum, der Personwerte: Mut, Tapferkeit, Klugheit und der überpersönlichen: Wahrheit, Schönheit, Güte, die in einem bestimmten hierarchischen System sich darstellen und denen sich — in einer ebenfalls großlinigen Zusammenfassung — gewisse Tätigkeitsbereiche des historisch-sozialen Menschen zuordnen lassen: Wirtschaft, Heeresdienst, Regierung und Staatskunst. Die Psychologie ist schließlich die „Erklärung der Möglichkeit“ dieser Kultur- und Werttypen. Frägt die erklärungs hungrige Vernunft, warum es denn Wirtschaft, Staat, Regierung gibt, warum es denn die Tugenden und Laster im einzelnen Menschen wie im Menschen im großen gibt, so antwortet die Psychologie mit ihrer Lehre von den Seelenteilen, ihrem Widerstreit und ihrer Ausöhnung unter der Herrschaft der Vernunft, also in die Sprache einer anderen Zeit übertragen: Die verschiedenen Typen, deren Mannigfaltigkeit durch das platonische Schema zwar sehr durchsichtig ableitbar, aber auch sehr gering wird, sind die Ursache dafür, daß es in der Gesellschaft Stände und Klassen gibt, daß in der Wechselwirkung der Völker Staatsgründungen entstehen, daß es innerhalb eines Staates die verschiedenen Lebenssysteme des Kulturverbandes gibt. Die Verkennung der typischen Eigenart und Begrenztheit, die absichtliche Leugnung oder Verwischung der menschlichen Typeneigenart (etwa in falscher Eheschließung), ist die Ursache aller Unordnung und sozialen Unruhe, aller ethischen Minderwertigkeit, die Wahrung derselben in Er-

ziehung, Stand und Berufsaufgaben der Sinn der Gerechtigkeit und die Basis des Glückes. Nun wird man nicht leugnen können, daß eine solche Typologie nicht nur für die letzten Tendenzen Platons ausgezeichnet brauchbar ist, sondern auch für die Menschenkenntnis Dienste leistet, — aber von „problematischen Naturen“, von der Verzwicktheit und ins Unendliche gehende Differenziertheit der menschlichen Seele ist diese ethisierende Konstruktion doch sehr weit entfernt. Ja, wenn jeder Mensch als psychische Realität so glatt ein *φιλοζωηματος* oder *φιλοτιμος* wäre oder zu ihm gezüchtet, ausgelesen und erzogen werden könnte! Nicht die psychische Wirklichkeit, wie sie ist, sondern wie sie im Wunschbild eines von der Unübertrefflichkeit seiner Gedanken ehrlich überzeugten, aber schließlich doch doktrinären Sozialreformers des sinkenden Ständestaates sich darstellt, wird in der platonischen Psychologie schematisiert, natürlich *cum fundamento in re*, eine Psychologie, die einer *Aktion*, einem Wirken *volle* zugrunde liegt und die Wege weist, weil sie ja aus diesem Wirkungswillen schon entsprungen ist, nicht der leidenschafts- und wunschlosen Nachzeichnung und Erkenntnis dient, eine Psychologie, deren Hauptstützen verführerische Bilder und Setzungen sind, die halb Dichtung, halb Wahrheit die verschiedensten Interpretationen duldet, unter anderen auch eine rein theoretische, den Segnern aber mit all den Motiven geladen erscheint, die sie nur sozial und politisch gleichwilligen Menschen annehmbar macht.

Gewiß sind die neueren Versuche einer Strukturpsychologie (wie weniger groß, so auch) wissenschaftlicher in Formulierung und Begründung, aber das Element des Konstruierten ist auch ihr Rückgrat. Wir sehen heute mehr Wertgebiete als selbständige, nicht aufeinander rückführbare Dimensionen, in denen sich die kulturschöpferische Arbeit des Menschen entfaltet, sehen deshalb mehr „mögliche“ Lebensformen als Platon. Hindurchgegangen durch eine Epoche formalistischer Ethik ist uns auch die Tugend nicht mehr bloß als Wahlordnung der Kräfte und Triebe unter der Vernunft im Einzelmenschen und der Stände und Arbeitsgebiete unter dem die Vernunft repräsentierenden Gemeinschaftsgedanken möglich, — wir räumen die Möglichkeit höchster Vollendung des personalen Wesens in jeder Zone ein — aber nach ihrer Zuspitzung auf die Erkenntnis der Seele verfährt die Strukturpsychologie auch heute so, daß sie den inneren Zusammenhang eines bestimmten Wert- und Lebenssystems (etwa der Wirtschaft oder der Technik) auf einen dafür typischen Menschen (auf den wirtschaftlichen Menschen, den sozialen Typus u. f.) zurückbezieht, richtiger gesagt: daß sie das Bild der letzten menschlichen Möglichkeiten nach den

Strukturen der letzten Wert- und Lebensgebiete zeichnet — grundsätzlich nicht anders als Platon hinter die wirtschaftenden Stände den Wirtschaftsmenschen (den *φιλοχρήματος*), hinter die Wissenschaft den theoretischen Menschen (den *φιλόσοφος*) dachte, hinter die Staatskunst den politischen Menschen (*φιλότιμος*). Zwischen den Menschentypen, d. h. den Begabungs-, Interessen- und Wertschätzungskombinationen einerseits, den kulturellen Lebensgebieten andererseits wird eine prästabilisierte Harmonie vorausgesetzt, die objektive Kultur und die Strukturen ihrer Hauptgebiete werden als Gerinnfel der subjektiven Kräfte interpretiert. Nicht mehr der Staat wie beim Platon, aber die Kultur ist der Mensch im Großen, das Individuum ist „die Kultur im Kleinen“, wobei schließlich nichts anderes und geringeres übersehen wird, als daß in solcher Einstellung das schließlich Bekanntere, der Mensch, auf das Unbekanntere, Mehrdeutige, Umstrittenere, die Kultur, zurückgeführt wird.

Wenn wir prüfen, in welchem Sinne und unter welcher Voraussetzung die Erforschung des Geisteslebens in seiner geschichtlichen und grundsätzlichen Gestaltung zugleich ein Beitrag zur Lösung psychologischer Fragen sein kann, wird sowohl der Unterschied zwischen Geisteswissenschaft und Psychologie als auch ihr möglicher Zusammenhang deutlicher werden. Eine „Auflösung“ der Psychologie in die Fragestellungen und Forschungsmethoden der Kulturphilosophie wäre zweifellos dann berechtigt, wenn eine durchgängige Korrespondenz zwischen „psychischem Sein“ und „geistigem Inhalt“ bestünde, wenn die Seele nichts anderes wäre als ein zusammenfassender Name für bestimmte Gruppierungen an sich, nach ihrem *λογος* möglicher geistiger Inhalte, wenn „Persönlichkeit“ und „System“, „Erlebnis“ und „Werk“, „Sein“ und „Ausdruck“ nur die verschiedenen Aspekte derselben Wirklichkeit wären. Ich knüpfe zur weiteren Gedankenentwicklung auch hier wieder an Beispiele an. Wir studieren auf historisch-biographischer Grundlage Persönlichkeit und Wert eines bestimmten Individuums, eines großen wie etwa Pestalozzis oder eines durchschnittlichen aus unserem Bekanntenkreis. Wir stellen dabei fest, daß dieses Individuum im Laufe seiner Lebensgeschichte durchaus verschiedenartige Gedankengänge, Pläne, Ziele verfolgte, seinen „Standpunkt“ gegenüber der geistigen Welt geändert, seinen „Glauben“ gewechselt hat. Ist es mit jeder dieser Peripetien der sachlichen Inhalte als psychisches Wesen ein anderes geworden? Pestalozzi hat, wie wir wissen, in seinem volkswirtschaftlichen und politischen Denken eine physiokratische Phase durchlaufen, in seiner Philosophie die Einheit eines Systems überhaupt nicht erreicht, selbst in seiner pädagogischen Ideenbewegung z. T. heterogene Elemente

umspannt. Wenn wir die sachlichen Inhalte seiner Schriften analysieren und kontrastieren, begegnen uns gegensätzliche Welten. Ist er als psychisches Subjekt ein Proteus gewesen, ohne eigene Natur? Ich glaube, man kann sagen, daß nicht was er tat, glaubte und lehrte, uns ein Schlüssel zu seinem psychologischen Verständnis ist, sondern die besondere Art, wie er in all seinen Unternehmungen und Plänen, seinen Gedanken und Versuchen sich gibt und zeigt. Und diese Art ist merkwürdig konstant, von dem ersten Zurücktreten vor dem letzten Examenstag bis zum Scheitern seiner großen Reformpläne, es ist die Brüchigkeit einer feinfühligsten, höchst empfindlichen, ja enthusiastischen Natur im Kampf mit der Realität, das Versagen im Leben, nicht durch Schuld der Umstände, sondern durch — wenn man es hart sagen will — einen Bruch im Rohguß seiner Natur. Oder ein noch drastischeres Beispiel! Die gedankliche Welt Pauli vor und nach Damaskus ist zweifellos der zu seiner Zeit höchste Gegensatz, Damaskus ist eine radikale Bekehrung; aber ist das, was den Psychologen an Pauli Person interessiert, davon betroffen? Es ist dieselbe Leidenschaftlichkeit des Willens, die den Christenverfolger und den Apostel kennzeichnet, die gleiche psychische Eigenart, die den Gegensätzen seiner beiden Lebenshälften die Einheit der Färbung verleiht, die sie eben zu Hälften *s e i n e s* Lebens macht.

Das psychologische Problem fängt erst an, wenn alle Gegenstände und Sachlichkeiten als bloße stoffliche Voraussetzungen, Auslösungsreize und Umstände hinter uns liegen. So wenig wir Farben, Töne, Worte für etwas „Psychisches“ halten, so wenig dürfen wir auch Philosopheme, Religionsysteme, wissenschaftliche Sätze und Methoden, Kunststile für etwas Psychisches ansehen. Die Frage der Psychologie beginnt erst mit *d e m* Problem, ob, warum und wie von einem Individuum diese oder jene Gegenständlichkeiten, Sachverhalte, Werte erfaßt oder nicht mehr erfaßt, eingesehen oder nicht mehr eingesehen, erstrebt, verwirklicht oder bekämpft werden. Die „gegenständliche Welt“ ist das schlechtthin Nichtpsychische, mag diese gegenständliche Welt als solche der „Natur“ oder des „Geistes“ uns entgentreten, die Objektivität des „Seins“ oder der „Seltung“ haben, mag auch die Stellung der individuellen Seele und der Seele überhaupt zu diesen beiden Sphären der Gegenständlichkeit eine gleiche oder verschiedene sein. Eine Verwischung der Grenzen zwischen Gegenständlichkeit und Erlebnis ist „Psychologismus“ im Betrieb der Naturforschung oder der Geschichtswissenschaft, nicht Psychologie.

Damit rückt auch der Anspruch der geisteswissenschaftlichen Psychologie auf eine wesentlich neue Methode der Forschung in ein anderes Licht.

Nach ihrem Verfahren ist sie nämlich und will sie sein v e r s t e h e n d e Psychologie, nicht beschreibende und erklärende.

Eine Erkenntnistheorie des „Verstehens“, die allseitig dieses Verfahren nach seinen Grundlagen und der Geltungsart seiner Ergebnisse hin untersucht, besitzen wir noch nicht. Der größte Teil der hier einschlägigen Forschungen ist von Dilthey, W. Windelband, H. Rickert und Rothacker im Zusammenhang mit der Erkenntnistheorie der Geisteswissenschaften geleistet worden. Das instinktiv geübte und allmählich bewußt und kritisch fortgebildete Verfahren des Historikers, der ein Stück oder das Ganze der geschichtlichen Wirklichkeit erkennen will, ist durch diese Arbeiten aufgehellert und als ein nach Gegenstand, Art der Begriffsbildung und Geltung der erzielten Erkenntnisse eigengesichtiges neben das Verfahren des Naturforschers gestellt worden. Die terminologische Bezeichnung für die Art der historischen Begriffsbildung schwankt, aber in einigen Punkten ist in der Sache Einhelligkeit der Meinung erreicht worden. So glaubt man heute sagen zu dürfen, die geschichtliche Forschung intendiere auf die Beschreibung und Verständlichmachung ihrer Gegenstände als schlechthin einmaliger und einziger Gegebenheiten in der Zeit und auf die Herstellung eines nacherlebbaren inneren Zusammenhangs ihrer Reihung und Abfolge unter dem Gesichtspunkt eines als Auswahlprinzip leitenden Wertes. In solchen Wendungen wird also das „Verstehen“ als typische Aufgabe und Denkleistung gerade der Historik eingeführt, und schon damit wahrscheinlich gemacht, daß der Standort der Methode des „Verstehens“ die Geschichtswissenschaften und im weiteren die historisch orientierten Geisteswissenschaften sind, nicht die Psychologie. Aber fragen wir weiter, grundsätzlich weiter: „Was kann denn überhaupt „v e r s t a n d e n“ werden? Welche Gegenstände entsprechen als adäquate Objekte der verstehenden Haltung des Geistes?“ so wird dieser Zusammenhang noch wesentlich deutlicher, so erkennen wir, daß das „Verstehen“ die Quelle des „philosophischen Einschlags“ in aller Geschichtsforschung ist, der sie über die rohe Empirie quellenmäßiger Tatsachenfeststellung, Chronologie und willkürliche Pragmatik hinaushebt.

„Verstehen“ kann man zunächst alle r a t i o n a l e n B e g r ü n d u n g s z u s a m m e n h ä n g e. So sprechen wir davon, daß wir ein philosophisches System, eine wissenschaftliche Theorie verstanden haben, wenn wir die ihren Ausgangspunkt bildende Fragestellung, wenn wir die einzelnen Sätze, die in ihrer Gesamtheit die Lösung bilden, wenn wir die innere Verbundenheit dieser Sätze rein aus ihrer Sinnmeinung aufgefaßt haben, und wenn wir das Ganze der Gedankenfolge über-

blickend, sagen können: von solcher Fragestellung aus kann man „logisch“, d. h. nach der immanenten Richtungscharakteristik der Einzelfälle zu dieser Theorie, diesem System, dieser Hypothese kommen. Sie ist in sich widerspruchsfrei, logisch folgerichtig und sie ist in ihrer Gänze nur die Entfaltung eines Prinzips, einer Grundanschauung oder die schlüssige Folge eines gegebenen Ausgangs. Reinste Muster des Verstehens sind in diesem Sinn z. B. die syllogistische Ableitung eines Schlusses aus Prämissen, die deduktive Entwicklung, namentlich der Mathematik, innerhalb gewisser Grenzen auch die detaillierende Entfaltung der Einzelheiten, die aus einer (im Sinne von Husserls „Phänomenologie“ verstandenen) „Anschauung“ abgelesen werden können. Verstehen heißt also zunächst: Verstehen, daß man „so“ denken kann, daß die Prinzipien rationaler Arbeit gestatten, diese und jene Einzelsätze in dieser oder jener inneren Folge aufzustellen. Der Geschichtsschreiber der Philosophie, der Religion, der Kunst usw. der sich nicht damit begnügen mag, nur die Tatsächlichkeiten bestimmter Systeme, Stile, Kultformen zu konstatieren, sie als „Kuriositäten“ hinzunehmen, die eben einmal waren, sondern der „verstehen“ will, warum man so dachte, baute, glaubte usw., ist veranlaßt, zu prüfen, ob man — sachlich gesprochen — so denken, bauen, glauben kann. Indem er diese Prüfung vornimmt und je sicherer sie ihm gelingt, um so besser und reiner „versteht“ er die sonst zufällige Tatsächlichkeit, über die er nach den Quellen zu berichten hat. Durch diese Reduktion einer Tatsache auf ihre — zunächst rein logische — Möglichkeit wird er auch in den Stand gesetzt, immanente und transzendente Kritik zu üben und die sonst unverständliche Reihung historischer Tatsachen als einen problemgeschichtlichen Entwicklungszusammenhang zu „verstehen“.

Der primäre Gegenstand echten „Verstehens“ ist also logischer Natur — das Wort logisch in weitem Sinn genommen, genauer gesagt, gegenstandstheoretisch.

Aber es klingt doch bereits ein zweites Gebiet an, dessen intellektuelle Bewältigung an das „Verstehen“ gebunden ist oder ein Verstehen einschließt. „Verstehen“ können wir nämlich nicht nur (rationale) Begründungszusammenhänge, sondern auch zweckrationale oder psychologische „Motivationszusammenhänge“. So verwenden wir das Wort im vorwissenschaftlichen Sprachgebrauch zu allermeist. Wenn uns von einem bekannten Menschen eine auffällige Handlung berichtet wird, sagen wir wohl im ersten Augenblick: „ich verstehe nicht, daß er so handeln konnte.“ Wenn wir nach und nach die Einzelheiten erfahren, die Umstände, unter deren Druck der Mensch stand, wenn wir die Motive überprüfen und ihr Gewicht — nicht

absolut, sondern relativ zur Beschaffenheit der Menschen — abwägen, kommen wir wohl dazu, die Handlung zu „verstehen“, auch wenn wir sie damit noch nicht billigen. An solchen Beispielen des täglichen Lebens, denen entsprechende in der Biographie und Geschichte sich deutlich anreihen, erhellt, daß wir als Gegenstand dieses Verstehens einen Motivationszusammenhang im Auge haben. Verstanden wird eine menschliche Tat, Leistung oder Fehlleistung, wenn wir sie aus der zufälligen oder aktuellen Begründung in bestimmten Motiven und Gesinnungen so herleiten können, daß sie uns als nach erlebbar psychologisch notwendig erscheint. Auch wenn wir die Handlung oder Unterlassung anders bewerten als der Handelnde, auch wenn wir glauben, daß wir selbst im gleichen Fall nicht gehandelt hätten wie er, können wir doch noch „verstehen“, daß ein Mensch so handeln kann und daß dieser Mensch rebus sic stantibus so gehandelt hat und handeln mußte, mit der Notwendigkeit nicht eines Kausalzwangs, sondern einer Sinnhaftigkeit. Verstehen heißt in diesem Fall einen individuellen Motivationszusammenhang als ausreichend für die Interpretation einer Handlung oder eines Verhaltens erfassen. Wenn man die Lage so ansieht, wie es der betreffende Mensch tut, wenn man in seiner Denkweise, seinen Zielrichtungen so eingestellt ist wie er — entweder nach seiner ganzen Wesensart oder der zufälligen Konstellation der Umstände — war, so kann man „verstehen“, daß er dies oder jenes tut, d. h. man versteht die motivische Kraft der Motive in einem gegebenen Fall. Die — scheinbar sinnlose, und solange sie noch nicht „verstanden“ ist, mindestens überraschende, auffällige — Einzelheit fügt sich im Verstehen ein in einen Möglichkeitszusammenhang, der immer wieder realisiert sein kann, wird dadurch, wenn auch nicht richtig, doch individuell sinnvoll als ein Motivationszusammenhang individuellen Verhaltens.

Bezeichnen wir im Anschluß an den üblichen Sprachgebrauch das „Erklären“ als die Rückführung einer Einzelheit auf einen kausalgesehlichen Zusammenhang, so hebt sich das „Verstehen“ von ihm ab als Rückführung von Einzelheiten entweder auf reine Begründungszusammenhänge oder auf Motivationszusammenhänge. Die Geisteswissenschaften als solche verstehen zunächst, indem sie die Sachlichkeiten der Gegenstandswelt als Norm für die Interpretation einzelner geistiger Gebilde (Gedanken und Denkweisen, Kunstwerke und Kunstweisen, einer Kultform, eines Wirtschaftscharakters und einer Produktionsweise usw.) feststellen und sozusagen rein sachlich beurteilen, ob die konkrete Gestaltung aus der Sache folgt oder nicht. Da sie eine endgiltige sachliche

Wahrheit auf allen Gebieten nicht besitzen, so liegt es nahe, daß sie wesentlich von der Sacheinsicht ihrer Zeit aus beurteilen. Die Psychologie versteht, in dem sie erklärt.

Aber zwischen die Gegebenheiten des individuellen Seelenlebens und die reinen Sachverhalte und Sachzusammenhänge der Gegenstandsreiche, die als solche immer dem Bewußtsein transzendent sind, schiebt sich nun der historisch-psychologische Prozeß der Erkenntnis und Teilhabe an den Sachlichkeiten ein, d. h. diejenigen Zusammenhänge, die uns sowohl verständlich machen wie erklären, warum bestimmte — unter Umständen auch falsche, irrige, unvollständige — Sachauffassungen, Anschauungen, Meinungen, Denkweisen, Kunststile, Fühlweisen, Wirtschaftsformen zu bestimmten Zeiten, von bestimmten Menschen und zwar gerade von ihnen aktualisiert wurden und aktualisiert werden *m u ß t e n*, daß man aus der Fülle der an sich möglichen Sachverhalte und Zusammenhänge, Denkweisen, ethischen Prinzipien, religiösen Anschauungen gerade diese (historisch oder jetzt wirklichen) auswählte und in sich entwickelte.

Die an sich unpsychologischen, immer als Ausdruck eines (möglichen) Sachverhältnisses ansprechbaren Zusammenhänge der reinen Geisteswissenschaften und Kulturforschung werden als Bestandteile von persönlichen Motivationszusammenhängen auch Anzeichen eines psychischen Seins, nämlich Repräsentanten der psychologischen (individuellen oder kollektiven) Eigenart der Stellungnahme zu an sich überseelischen, überpersönlichen Sachlichkeiten.

In diesem Sinn hat aber alle Psychologie das Material der Geschichte als Schlüssel zum Wesen des Menschen schon immer verwertet.

6. Die psychologische Typenforschung unter anthropologisch-medizinischen Einflüssen.

Die Typenforschung ist, wie geschildert, in der neueren Zeit stark von den historischen Wissenschaften angeregt worden. Die großen und kleinen Figuren, die Geschichte gemacht oder in der Geschichte wenigstens eine Rolle gespielt haben, drängten sich der seit der Mitte des 19. Jahrhunderts wahrhaft universal gewordenen Geschichtsschreibung zu Vergleichen auf, die Staatsmänner und Gesetzgeber, Revolutionäre, Feldherren, Erfinder und Entdecker, Religionsstifter entlegenster Zeiten und verschiedenster Völker überblickend das rein Individuelle, das Volk- und Zeitbedingte abzuschneiden und die „typische“ Art „des“ Staatsmanns, „des“ Revolutionärs, „des“ Künstlers oder Religionsstifters als ein in

den vielen oder wenigen Einzelnen sich darstellendes charakterologisches „Wesen“ erscheinbar, bezeichnenbar zu machen gestatten. In ähnlicher Weise suchte man eine Psychologie der „Masse“, der „Klassen“ und „Stände“ schließlich eine Psychologie der „Völker“ und „Kulturen“ zu gewinnen. Allein die ganze Einstellung enthält die Gefahr, daß die in den „Sachen“ und „Problemen“ liegenden Zusammenhänge, die objektiven Strukturen mit den Beschaffenheiten und Strukturen der eigentlichen psychologischen Subjekte verquickt und Persönlichkeits - Standes - Geistestypen zu Varietäten des naturhaften menschlichen Wesens umgebogen werden. Die historisch orientierte Typenpsychologie ist so wohl geeignet, auf ein echtes psychologisches Problem, die Varietätenmannigfaltigkeit des Menschlichen, hinzuweisen, es sehr eindrucksvoll herauszustellen und für seine Lösung ein Erfahrungsmaterial anzubieten, das auch der umgetriebenste Psychologe in der zeitgenössischen Wirklichkeit in gleicher Fülle und gleich sicherer Bezeugung nicht zur Verfügung hat; aber sie ist a l l e i n nicht ausreichend, ist durch ihre ganze Art nicht in der Lage, zwischen Typen zum Zweck zusammenfassender Beschreibung und Typen im Sinn von naturhaften Variationen zu unterscheiden, sie bleibt mit ihren Feststellungen notwendig in der Schwebe zwischen „Kulturtypen“ und „Naturtypen“ des Menschen. Und wenn auch die Kultur selbst gewiß nicht „vom Himmel gefallen ist“, sondern in ihren Entstehungsbedingungen im Erdreich des Naturhaften wurzelt, so bleibt doch im Einzelfall ganz und gar zweifelhaft, wie weit eine allgemeine Form des geistigen Lebens gerade mit dieser oder jener psychophysischen Typik so notwendig zusammenhängt, daß wir von der einen Seite auf die andere schließen können. Die Kulturgeschichte bezeugt uns doch auch die Tatsache einer Überlagerung und Überdeckung der psychophysischen Beschaffenheit durch angenommenes Geistesleben und zwingt den Psychologen, nach Wegen zur „Natur“ des Menschen und des menschlichen Individuums zu suchen, die den Kulturinhalt seines Lebens- und Wertsystems selbst als das zu erklärende Problem, nicht als den erklärenden Schlüssel für die Erkenntnis seiner Naturbeschaffenheit betrachten.

Von solchen Erwägungen aus sind diejenigen Forschungsrichtungen, die von jeher den Menschen nur als Spezies in der Organismenwelt angesehen haben, die Anthropologie, die Medizin und die Psychiatrie in der jüngsten Vergangenheit auch für das psychologische Typenproblem fruchtbar und bedeutsam geworden. Die von uns als „klassisch“ bezeichnete Richtung der psychologischen Forschung, bei Lohe „medizinisch“, bei Wundt „physiologisch“ genannt, war ohnehin auf eine enge Arbeitsge-

meinschaft mit den biologischen Disziplinen angewiesen, nicht nur weil sie, wie man heute sagt, „nach naturwissenschaftlicher Weise“ verfährt, sondern auch weil die ganze Abstraktion des „Psychischen“ aus dem einheitlichen Lebenszusammenhang des psychophysischen Subjekts ein lediglich aus Zweckmäßigkeitsgründen der wissenschaftlichen Arbeitsteilung vorgenommener Kunstgriff war. So trat neben die „historische“ Richtung der Typenpsychologie, die „Geistestypen“ beschreibt, eine medizinische und psychiatrische Richtung, die „Konstitutionstypen“ zu ihrem Ziele hat.

Die Entwicklung der klinischen Medizin hat von der Mitte des 19. Jahrhunderts an die bis dahin mehr oder minder nachwirkende Auffassung des gesunden bzw. kranken Menschen als eines Ganzen und einer Einheit verlassen. Unter dem Einfluß der Organpathologie (Morgagni) und der Zellularpathologie (Virchow) wurden die Krankheitsprozesse sozusagen „lokalisiert“. Hand in Hand mit dieser Standpunktverschiebung in der Theorie ging die weitgehende Spezialisierung der ärztlichen Praxis, die immer mehr dazu führte, „Krankheiten“, nicht „Menschen, die krank sind“, zu behandeln. Die rasche, schließlich übermächtige Entwicklung der Bakteriologie hat von anderen Ausgangspunkten her in der gleichen Richtung gewirkt, sie führte zu einer Überschätzung der äußeren Krankheitsursachen, die in der Anschauung von der „Autonomie der Krankheit“ ihren extremsten Ausdruck fand, und verlor die Rolle des lebenden Organismus mit seiner individuell höchst verschiedenen Anpassungsfähigkeit und Reaktionsweise mehr als billig ist, aus dem Auge. Auch die Medizin dachte eben mechanistisch und atomistisch.

Zu Beginn unseres Jahrhunderts setzte nun, erst langsam, dann immer energischer eine Gegenwendung gegen diesen Geist in der wissenschaftlichen wie der praktischen Medizin ein, Hand in Hand mit dem Aufschwung der allgemeinen Biologie, der, wie früher ausgeführt, auch auf die Fragestellungen der Psychologie einwirkte. Es waren Erfahrungen gerade der spezialistischen Praxis, die eine solche Rückwendung anbahnten und der theoretischen Medizin Probleme stellten, die mit den vorhandenen Anschauungen nicht ohne weiteres gelöst werden konnten. Die praktischen Ärzte hatten immer wieder Gelegenheit, Atypien in den Krankheitsbildern und Krankheitsverläufen zu konstatieren, für die sie nach der Lage der Dinge nicht die im klinischen Idealbild der Krankheit enthaltenen Ursachen im engeren Sinn verantwortlich machen konnten, die sie vielmehr als durch die gesamte Beschaffenheit des erkrankten Individuums bedingt ansehen mußten. Sie erkannten, daß fast nie ein Organ allein

krank sein kann, ohne andere Organe, schließlich den ganzen Körper in Mitleidenschaft zu ziehen, also Krankheiten solche der ganzen Person — das Wort zunächst im Sinne der Biologie verstanden — sind.

Der forschende Arzt stellt sich die Aufgabe, nicht nur die Beschaffenheit und Funktion der Einzelorgane, sondern das Organsystem zu erkennen, der behandelnde wirkt nicht nur medikamentös, chirurgisch und technisch auf das erkrankte Einzelorgan ein, sondern auf den ganzen Menschen. Die Forschung stellt immer wieder fest, daß der Ausbruch einer bestimmten Krankheit und die Art ihres Verlaufs nicht nur eine direkte und ausschließliche Folge einer äußeren Einwirkung, Schädigung, Infektion, sondern auch eine solche der schon vor der Erkrankung vorhandenen „organischen“ Neigung zu ihr, der konstitutionellen, event. erblichen Empfänglichkeit für sie oder gar nur die Manifestation einer latenten Krankheitsanlage ist. Die Krankheiten eines Menschen sind für einen lebenserfahrenen Arzt nicht „pure Zufälle“, unerklärliches, unverständliches, blindes Schicksal, sie sind ihm auch Ausfluß der dauernden Beschaffenheit eines Leibes, der ganzen kongenitalen oder im intrauterinen Leben ausgebildeten Konstitution. Ja in manchen Fällen kann man heute schon geradezu sagen, daß ein Mensch nur an „seinen“ Krankheiten erkrankt, „seinen“ Tod stirbt, d. h. in Leiden verstrickt wird, die alles andere als zufällig sind, deren „Möglichkeit“ während des ganzen Lebens in der Vordisposition dazu über seinem Haupt schwebt. Und als behandelnder Arzt ist der Mediziner sich darüber klar, daß die Auswahl seiner therapeutischen Verfahren und Hilfen nicht nach einem Schema erfolgen kann, wenn sie Aussicht auf Erfolg haben soll, sondern daß auch sie sich nach der konstitutionellen Reaktionsart richten, nicht nur das „Organ“ behandeln, die „Symptome“ beseitigen, den „Krankheitsprozeß“ als ein gewissermaßen vom ganzen biologischen Zusammenhang losgelöstes Ereignis beeinflussen soll, sondern daß sie den ganzen Menschen zur Mitüberwindung des Leidens aufrufen muß. Die oft überraschende Kunst des einen Arztes, die auch noch in solchen Fällen zum Heil führt, in denen der andere trotz gleicher Diagnose und schulmäßig richtiger Behandlung zu keinem Resultat kam, beruht sicherlich zum Teil auf dem Blick für die ganze Art, die umfassend gesehene Konstitution des Patienten und dem Talent, sie zum Bundesgenossen im Kampf gegen Schädlichkeiten und Krankheiten zu gewinnen. Auch das ganze Gebiet der vorbeugenden Hygiene verfolgt heute mehr oder minder das Ziel, die konstitutionelle Leistungsfähigkeit einerseits und die im Leben herantretenden Ansprüche andererseits in ein richtiges Gleichgewicht zu bringen, beim einzelnen Menschen wie bei ganzen Gruppen, in den einzelnen Lebensaltern wie

in den verschiedenen Berufen und Lebenslagen. Sie wird so immer mehr zur Kunst der medizinischen Auslese der Menschen für Bildungsbahn und Beruf, der medizinischen Beratung bei der Ehwahl und zur medizinischen Gestaltung der individuellen Lebensführung wie der sie grundlegenden Erziehung. Es dürfte einleuchten, daß eine Anschauung, die davon überzeugt ist, daß jeder Mensch durch seine Konstitution gerade von bestimmten Erkrankungen bedroht ist, dessen morphologische Merkmale oder in längerer Beobachtung festgestellte Reaktionsweise auf äußere und innere Reize auf eine bestimmte Leistungsfähigkeit, aber auch auf eine bestimmte Krankheitsbereitschaft hinweisen, alles daran setzen muß, in Verbindung mit der Erziehung und der Gesetzgebung die Lebenshaltung, den Bildungsgang, die Berufswahl und Berufsarbeit, die äußeren Lebensverhältnisse in dem Sinn regeln zu helfen, daß die einer bestimmten Konstitution drohenden Gefahren nach Möglichkeit vermieden und verringert und die in der Konstitution selbst liegenden Schwächen durch ihre Stärken und Vorzüge kompensiert werden. Sicherlich ist in dieser Wendung der medizinischen Wissenschaft der unser gesamtes Denken beherrschende Zweckrationalismus ebenso enthalten, wie in den parallelen Bestrebungen der zeitgenössischen Psychologie mit ihrer Absicht auf psychologische Ausleseverfahren, der zeitgenössischen Ökonomik mit ihren Tendenzen auf Sicherstellung dauernder Optimalwerte der menschlichen Arbeitskraft im Sinne einer vollendet zweckmäßigen Auswertung und geringsten Vergeudung. Aber es ist doch in der medizinischen Denkweise als ein erfreuliches Moment anzuerkennen, daß sie nicht mehr nur die Einzelheit der körperlichen Artung, sondern diese Artung im ganzen, daß sie die biologische Einheit der Person ins Auge faßt, wenn sie Leistungsfähigkeit und Krankheitsneigung abschätzend ihre beratende Hilfe anbietet. Sie bietet damit Ausichten und Handhaben zu einer durchgreifenderen Gesundheitspflege und Menschenökonomie als in der Zeit des extremsten Spezialistentums, und gewährt eine gerechtere Würdigung und zweckmäßigere Pflege auch der schwächeren Konstitutionen als eine von der robusten Philosophie des „Kampfs ums Dasein“ auch der Organe und Zellen beherrschte Denkweise. Der Begriff der „Güte“ oder „Tüchtigkeit“ von Konstitutionen, mit dem man wohl auch früher operiert hat, wird erst durch die genaueren Arten von Konstitution unterscheidenden bzw. suchenden Richtungen der Medizin zu einem fruchtbaren Richtbegriff für Erziehung und Wirtschaftsleben.

Der Begriff der individuellen Konstitution wurde dabei im Verlauf der klinischen und teilweise auch der anthropologischen Forschung immer

vollständiger gesehen. Martius, dem seine Wiederentdeckung gedankt wird, schränkte ihn noch ein auf die spezifische Art der Reaktion auf äußere Einflüsse, er verstand darunter jene Beschaffenheit und Verfassung des Organismus, von der das Besondere seiner Reaktion auf Reize, in bestimmten Fällen also seine besonders große oder geringe Widerstandskraft gegen schädliche Reize abhing. Andere Mediziner, die in enger Verbindung mit der neuzeitlichen Vererbungsforchung standen und zugleich dem Problemkreis der inneren Krankheitsursachennachgingen, haben auch die morphologischen Eigentümlichkeiten in die Konstitution einbezogen, auch wenn diese nicht in einer wohl charakterisierten „Reaktion“ zum Ausdruck kommen, so etwa den Zustand der Gefäße bei Blutern oder einen besonders grazen Knochenbau. Soweit ich die Dinge überblicke, geht heute die überwiegende Meinung dahin, unter Konstitution die Summe aller morphologischen (Habitus) und funktionellen Dauereigenschaften eines Organismus als Ganzen und seiner Teile zu verstehen, im Gegensatz zum Status, der die augenblickliche Beschaffenheit und Leistungsgröße desselben umschreibt. In dieser Fassung wird der Konstitutionsbegriff heute ziemlich einheitlich angenommen und ausgewertet, insbesondere in der Frage einer „konstitutionsgemäßen“ (nicht abstrakt für alle Menschen gleichen) Körperbildung (R. Martin), einer konstitutionsgemäßen Prophylaxe, als pathogenetisches Moment zur Erklärung der Entstehung und Verlaufsform der Krankheiten (Sandler), als Grundlage der ärztlichen Therapie.

Größere, heute noch unüberbrückbare Meinungsverschiedenheiten der Medizin begegnen uns erst, wenn wir den Begriff der Dauereigenschaft selbst, der zunächst ein relativer und nur im Gegensatz zur Augenblicksbeschaffenheit der Statusaufnahme konzipierter ist, näher betrachten. Es stehen sich hier zwei Richtungen gegenüber. Die eine betrachtet als dauernd im Sinne der Konstitution nur die angeborenen (ererbten) morphologischen und funktionellen Eigenheiten, die andere rechnet dazu auch erworbene, im Laufe der Entwicklung, besonders in der Kindheit und Jugend entstandene. Die Anhänger der ersten Richtung berufen sich darauf, daß nur die Beschränkung auf die durch das Keimplasma übertragenen, also schon im Moment der Amphimixis anlagemäßig gegebenen Eigentümlichkeiten einen aller Willkür entzogenen Konstitutionsbegriff ergebe, die andere Richtung macht geltend, daß in concreto die Unterscheidung von angeborenen und erworbenen (mindestens durch intra- und extrauterine Beeinflussung, durch Klima, Ernährung, Pflege, Krankheiten, Übung und Erziehung erst ausgebildeten) Dauereigenschaften so gut wie unmöglich sei, mit Konstitution also zweckmäßig die

Summe aller, der angeborenen und erworbenen, Dauererscheinungen bezeichnet werde¹⁾.

Unter dem Einfluß dieser Streitfrage wird vielfach eine schärfere begriffliche und terminologische Scheidung vollzogen. Tandler und die ihm folgenden Autoren gehen vom Phänotypus aus, d. h. von dem im Zeitpunkt der Untersuchung gegebenen Gesamtbild der morphologischen und funktionellen Eigenheiten, und betrachten es als Aufgabe der Forschung und Analyse, die angeborenen und unveränderlichen Bestandteile, den Genotypus, von den erworbenen und deshalb auch veränderlichen, grundsätzlich und im Einzelfall abzuscheiden. Als das im engsten Sinn konstitutionelle Wesen gilt ihnen lediglich der Genotypus. Der Phänotypus erscheint als dadurch zustande gekommen, daß der Genotypus durch die Summe der Umweltsbedingungen (Kondition) sei es in seiner eigenen Geselchtheit entwickelt oder abgelenkt, alteriert und überdeckt wird. Die phänotypischen Merkmale erscheinen also je nachdem idiotypisch oder paratypisch. Eine andere Richtung will das, was im Phänotypus eventuell an abweichenden Momenten liegt, der „Konstitution“ als „Modifikation“ gegenüberstellen und spricht darum den Phänotypus im Ganzen als „modifizierten“ Genotypus an.

Wesentlicher als diese begrifflichen Abgrenzungen, die wie gesagt, in der Medizin selbst durchaus im Fluß sind, umstritten je nach der Stellung, die man zu den erblichen Grundlagen der Konstitution einnimmt, sind nun die inhaltlich bestimmten Typen selbst. Den Zusammenhang mit der Psychologie suchen und finden die Zweige der medizinischen Typenforschung vor allem durch die Arbeiten der modernen Psychiatrie. Ich möchte aus der Fülle der einschlägigen Arbeiten nur die wichtigsten herausgreifen: es sind die von Sigaud und Kretschmer. Sigaud²⁾ hat als erster an die Stelle der nicht nur von der Konstitution,

¹⁾ Aus der einschlägigen sehr reichen Literatur hebe ich hier solche Arbeiten heraus, die entweder große Überblicke geben oder sich speziell auf den Konstitutionsbegriff, wie er in der Kinder- und Jugendforschung eine Rolle spielt, beziehen. Friedrich von Müller: Konstitution und Individualität, Rektoratsantrittsrede, München 1920, J. Lindauer.

Martin Vogel: Die Fachausdrücke der Konstitutionslehre (Münchener Medizinische Wochenschrift 1922 N 47 S. 16 31 f. J. F. Lehmann).

Julius Bauer: Vorlesungen über allgemeine Konstitutions- und Vererbungslehre Berlin 1921, J. Springer.

Richard Lederer: Kinderheilkunde (1. Heft der „Konstitutionspathologie in den medizinischen Spezialwissenschaften“) Berlin 1924, J. Springer.

²⁾ La forme humaine. Paris 1914.

sondern vor allem auch von der Ernährung abhängigen Merkmale des Muskeltonus und anderer rein funktioneller Eigenschaften anatomische Merkmale zur Abgrenzung der Typen benützt und die Erwachsenen auf 4 Typen reduziert. Der type respiratoire ist charakterisiert durch eine besonders hervorstechende Entwicklung des Thorax und der „Atempartie“ des Gesichts von der Nasenwurzel bis zur Nasenbasis, der type digestif durch ein Überwiegen der unteren (Kinn-)Partie des Gesichts, kurzen breiten Hals, ein großes Abdomen mit Fettansatz, der type musculaire durch regelmäßigen, meist brachycephalen Bau des Kopfs, Gleichheit der Gesichtsabschnitte, harmonische Entwicklung von Brust und Bauch, breite Schultern und sichtbar bauchige Entwicklung der Muskulatur, der type cérébral durch einen wuchtigen Schädel und schwächtigen Rumpf. Über den Zeitpunkt des Sichtbarwerdens dieser „typischen“ Körpergestalt herrscht Streit, insofern die einen sie schon beim jungen Säugling zu beobachten glauben, andere der Meinung sind, daß der Mensch in Kindheit und Jugend gewissermaßen alle vier Stadien durchlaufe, der endgültig Typus also von der funktionellen Übung abhängig sei.

In jüngster Zeit hat Kretschmer¹⁾ die Beschreibung der Typen dadurch verfeinert und kompliziert, daß er nicht nur die anatomisch-funktionellen Maßstäbe, sondern in Zuordnung zu ihnen auch die psychologischen und charakterologischen Eigentümlichkeiten der geistigen Person mitberücksichtigte, vom Standpunkt des Psychiaters aus, der der Meinung ist, daß in den geistigen Erkrankungen nur extreme Steigerungen psychologischer und charakterologischer Eigentümlichkeiten zu erblicken seien, die auch innerhalb der Breite der Gesundheit als variationsbildende Merkmale angetroffen werden. So gelangt er zu drei Typen des menschlichen Körperbaus und Charakters zugleich, dem pyknischen, der körperlich durch Hinneigung zu rundlicher Unterseßtheit, charakterologisch als Zyklothymiker gekennzeichnet ist, durch einen tiefen, weichen, periodischen Wellenschlag des Gemütslebens, dem athletischen, der knochenkräftig, schlank und muskelderb im Kampf mit der äußeren und inneren Wirklichkeit seinen Lebensschwerpunkt hat, und dem asthenischen, der von zartem Schmalwuchs als „Autist“ in wirklichkeitsfremder Träumerei oder Theorie sich einspinnt, sie beide die Varianten des Schizothymikers. Bezeichnet man Kretschmers Pykniker als Ernährungstyp, den Athletiker als Bewegungstyp, den Astheniker als Empfindungstyp, so wird der Zusammenhang seiner Einteilung mit dem Geist von Sigauds Schema deutlich, obschon

¹⁾ Körperbau und Charakter. Berlin 2. Aufl. 1922.

das originelle Moment, die Zuordnung von charakterologischen Merkmalen zu solchen des Körperbaus nicht verwischt wird.

Nicht von den körperlichen Merkmalen der Konstitution, sondern ausschließlich vom Seelischen und Charakterologischen nimmt die Typenbildung (Jung s¹⁾) ihren Ausgangspunkt, aber durch die Spannweite, mit der sie die pathologischen Charaktere noch mit erfaßt, und die Zwecke, in deren Dienst sie steht, gehört sie doch noch in den Zusammenhang der medizinischen Orientierung. Von Freud und Adler angeregt hat Jung die Stellung des einzelnen Menschen zu sich selbst und in weiterer Ausgestaltung die Wertakzentverteilung zwischen dem individuellen Selbst und der ihm gegenüberstehenden Welt zur Klassifikation der Persönlichkeiten benutzt. Der „Intravertierte“ ist im ganzen „autistisch“, er lebt und schaut nach innen, überbetont alle sein Ich betreffenden Gefühlskomplexe und ist entweder sozial unverbunden oder strebt mindestens nach Absonderung. Dabei erlaubt der Typ des Intravertierten natürlich alle Spielarten des Autismus von der kulturschöpferischen Selbstbehauptung eines einsamen, weil zeitüberlegenen Genies bis zur Bildungs- und Anschlußunfähigkeit eines Halbidioten, von der für den Typ selbst schmerzlichen Isolation durch die Eingespunnenheit in das Eigenpersönliche bis zu dem — objektiv lächerlichen, aber unwiderleglich beglückenden — Selbstgefühl des sich selbst genügen Sonderlings. Der „Extravertierte“ erscheint als nach außen gerichtet und lebendig hingeeben an die Gegenständlichkeiten der Erfahrung in Gesellschaft und Kultur und sich — ohne ständige Selbstbetrachtung und ausdrückliche Einstellung auf die eigene Entwicklung — an Wert und Wert tatsächlich aufbildend.

Der Typenbegriff in Anthropologie, Medizin und Psychiatrie enthält mehr oder minder deutlich psychologische Einschläge und bereitet so die Einbürgerung der Typenforschung in der Psychologie vor. Diese selbst hat mit innerer Notwendigkeit und Folgerichtigkeit gleichfalls die Wendung von den isoliert betrachteten seelischen Einzelvorgängen und ihrem lediglich als Verlauf angesehenen Kommen und Gehen zu ihrer durchgängigen Verknüpftheit in einem erlebenden Subjekt oder Ich, von den seelischen Einzelheiten zur Einheit der Seele, vom Psychischen überhaupt zur individuellen seelischen Person genommen. Der Personalismus hat den Psychologismus abgelöst und ist für die Auffassung auch der psychologischen Forschung maßgebend geworden.

Die Etappen auf diesem Weg sind heute noch nicht mit der Objektivität der Geschichtsschreibung überschaubar; ich kann nur die nach

¹⁾ Psychologische Typen. Zürich 1923.

meiner Meinung wesentlichen hier kurz kennzeichnen. Ihr Ausgangspunkt war, wie schon erwähnt, die Psychologie der „individuellen Differenzen.“ Jeder einzelne Mensch weicht von dem erfahrungsmäßig angenommenen oder wissenschaftlich exakt festgestellten „Durchschnitt“ in dieser oder jener Hinsicht ab. Man kann nun diese individuellen Abweichungen von der Norm des Durchschnitts doppelt betrachten: man kann einmal untersuchen, ob die Abweichungen auf den einzelnen Funktionsgebieten, die wir bei einem bestimmten Individuum antreffen, zufällig und damit im Verlauf seines Lebens selbst variabel sind, oder ob sie untereinander zusammenhängen, mindestens in Beziehung stehen. Man kann andererseits die individuellen Abweichungen mehrerer Individuen in der gleichen Richtung betrachten. Der letzte Ausgangspunkt führt direkt zu einem bestimmten Typenbegriff. Geht man z. B. von der Tatsache des verschiedenen Anschaulichkeitsgrades und der verschiedenen Anschaulichkeitsart der sog. Vorstellungen aus und bedenkt man, daß die individuellen Abweichungen bei einer Gruppe von Menschen nach der Seite der visuellen, bei einer anderen Gruppe nach jener der kinästhetischen oder auditiven Seite liegen, so liegt es nahe, „Vorstellungstypen“ zu bilden und menschliche Einzelpersonen durch ihre Zugehörigkeit zum visuellen, auditiven, motorischen oder emotionalen Vorstellungstyp zu kennzeichnen. In solcher Weise hat die Psychologie seit Galtons Tagen immer zahlreichere Anschauungs-, Vorstellungs-, Aussage-, Suggestibilitäts-, Arbeits-, Ermüdungs-Interessen-, Gedächtnis-, Aufmerksamkeits-, Gefühls-, Reaktions-, Willenstypen unterschieden. Als typenbildend wird in der Regel ein Merkmal in seiner Variationsbreite verwendet. Was wir von einem Menschen erfahren, wenn wir — mit recht schikanösen, aber sehr zuverlässigen Prüfungsmethoden — seine Zugehörigkeit zu diesem oder jenem Typ festgestellt haben, ist wenig oder viel, je nach der Bedeutung und Mächtigkeit des typenbildenden Merkmals. So sagt uns z. B. der „Vorstellungstyp“ sehr wenig, der „Arbeits“- und „Ermüdungstyp“ beträchtlich mehr. Ich setze dabei natürlich immer voraus, daß wir mit unserer aktuellen Prüfung nicht ein relativ zufälliges und nur für den Status, nicht den Typus charakteristisches Anpassungs- und Übungsphänomen erwischt haben, daß wir also die eigentliche Auswertung unserer Prüfungsergebnisse auf Typik hin dadurch sicher stellen, daß die gewählten Aufgaben der maximalen Übungshöhe entnommen sind, und zugleich im Störungsversuch solche Bedingungen einschließen, bei denen nur der Typ noch Aussicht auf leidliche und gute Leistungen hat. In sehr vielen Untersuchungen sind diese Forderungen nicht berücksichtigt, darum bleibt die Deutung ihrer Er-

gebnisse im typenpsychologischen Sinn zweifelhaft. Denn von einem Typus dürfen wir nur dann reden, wenn die betreffende Art des Vorstellens, Reagierens usw. weder vom konkreten Material, mit dem gearbeitet wird, noch von der Übung und Anpassung wesentlich abhängig ist, darum also mit diesen variablen Faktoren nicht mehr variiert. Für alle feststellenden Untersuchungen gilt darum als unverbrüchliche Regel, daß sie eine typenpsychologische Auswertung erst gestatten, wenn eine material bunt gemischte Reihe von Aufgaben aus der Zone der größten Schwierigkeit, die also Übung voraussetzt, in hinlänglicher Abwechslung der Situation und Disposition als Grundlage dafür vorhanden ist.

Erfolgreicher ist die vorher zuerst genannte Arbeitsrichtung geworden. Sie geht davon aus, daß die Abweichungen von der Norm des Durchschnittes, die wir bei einem und demselben Individuum konstatieren, selbst ein Problem darstellen, das gelöst werden muß. Wird es gar nicht gestellt oder kann es nicht gelöst werden, so bleiben die Abweichungen wissenschaftlich gesprochen: zufällig, d. h. sowohl unverstanden wie unerklärt. Wir finden also z. B. bei einer bestimmten Versuchsperson eine Eigenart des Vorstellens, der Aufmerksamkeit, der Interessenrichtung, der Begabung, des Temperaments usw., die bezogen auf die Altersnorm des Durchschnitts verschiedene Vorzeichen haben kann. Lediglich nach jedem einzelnen als typenbildend betrachteten Merkmal beurteilt gehört das Individuum verschiedenen Typen an, wäre es ein Kreuzungspunkt ganz verschiedener Typen. Bei dieser Auffassung müssen wir in der Praxis oft genug stehen bleiben, aber theoretisch ist sie durchaus unbefriedigend. Deshalb hat die Psychologie versucht, die auf verschiedenen Gebieten liegenden individuellen Abweichungen der gleichen Versuchspersonen selbst noch einer Betrachtung zu unterziehen mit dem Ziel, zu erkennen, ob alle diese individuellen Differenzen gleich ursprünglich sind, oder ob einige nur sekundäre Folgen anderer, damit primärer Differenzen bilden, oder anders ausgedrückt: ob den mannigfachen Abweichungen eines Individuums von der Norm noch ein einheitliches Gesetz zu Grunde liegt. Das Problem erlaubt grundsätzlich zwei Lösungen, entweder wird ein (das auch in vorwissenschaftlicher Betrachtung schon hervorstechendste) Merkmal als Grundlage und Ausgangspunkt für alle übrigen erkannt, als Zentralfaktor sozusagen für alle Differenzen, oder aber, es wird ein Verknüpfungszusammenhang von Merkmalsgruppen mit Merkmalsgruppen festgestellt. Der heute beschrittene methodische Weg zur Lösung dieser Fragen ist die Korre-

lationsforschung¹⁾. Man könnte deshalb die gefundenen und vereinzelt auch gefundenen Typen als Korrelationstypen bezeichnen.

Ich verdeutliche Einstellung und Gang dieser rein psychologischen Typenforschung an einigen Beispielen. Es ist bekannt, daß es Menschen gibt, die rasch reifen, andere, die langsam reifen. Im ersten Fall beobachten wir frühen Eintritt der ersten und zweiten Zahnung, frühen Erwerb des aufrechten Ganges und der Sprache, frühen Beginn der Pubertät, frühe Beweglichkeit und Vielseitigkeit der Intelligenz usw.; im zweiten das Gegenteil. Wenn wir von solchen in jedermanns Erfahrungskreis liegenden Beobachtungen aus zu der Frage angeregt werden, ob der „Frühreife“ und der „Spätreife“ Typen sind, dann müssen wir die Erfahrungen nach bestimmten Gesichtspunkten überprüfen und durch eigene, nach vorgedachten Plan gesammelte Beobachtungen erweitern und festigen. Die Durchführung geschieht in der Weise, daß etwa ein markantes Symptom körperlicher Frühreife, das bei einer hinlänglich großen Anzahl von Versuchspersonen einwandfrei festgestellt ist, auf seine gesetzmäßigen Beziehungen zu anderen körperlichen und psychischen Symptomen untersucht wird. Die sämtlichen Versuchspersonen werden dabei nach jedem der Merkmale in eine Rangreihe geordnet, und der mathematisch faßbare Grad der Entsprechung der einzelnen Rangplätze in den verschiedenen Reihen wird als Maß der Abhängigkeitsgröße der zur Reihenbildung benutzten Momente betrachtet. Im Falle einer vollständigen Korrelation zwischen zwei oder mehr Momenten müssen die mit ihnen behafteten Individuum in jeder der zwei oder mehreren Rangreihen denselben Rangplatz erhalten.

Von einem Typ des Frühreifen zu sprechen sind wir dann berechtigt, wenn der Nachweis gelungen ist, daß mit früher körperlicher Entwicklung auch die psychische und geistige Entwicklung Hand in Hand geht und umgekehrt. Steht ein solcher Zusammenhang einmal fest, dann ist umgekehrt für die Erkennung der Frühreife eines bestimmten Individuums der Nachweis der Verfrühung auf einem oder einigen wenigen Gebieten ausreichend; infolge des inneren Zusammenhangs aller Momente der Frühreife dürfen wir auch ohne ausdrückliche Untersuchung eine entsprechende Verfrühung der nicht geprüften Funktionen voraussetzen. Erst eine erkannte Korrelation der Merkmals- und Funktionsgruppen erklärt das „psychologische Profil“ (Rossolimo) des Individuums

¹⁾ Zum Sinn und zur Methode der Korrelationsrechnung vergl. die Arbeit meines Schülers Albert Huth: Korrelationstafel (in den von E. Vecher und mir herausgegebenen „Philosophischen und Pädagogischen Arbeiten“ Langensalza 1925, Pädag. Magazin Nr. 1005).

und verbürgt die Echtheit des Typs, damit die Möglichkeit seines wiederholten Vorkommens.

Die Korrelationsforschung ist von der Untersuchung peripherer zu der immer zentralerer Eigenschaften und Funktionen vorgezogen und läßt die Hoffnung begründet erscheinen, daß wir nicht nur die gesetzmäßigen Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht, dem Alter, der Bildungsstufe, dem Beruf und allen übrigen Eigenschaften bezw. Merkmalen immer genauer erkennen, sondern schließlich die entscheidenden „Zentralfaktoren“ im Aufbau der Persönlichkeit mit einer der ungefähren Intuition der Menschenerfahrung und der Konstruktion von zufälligen markanten Einzelbeispielen aus erkenntnistheoretisch überlegenen Sicherheit finden werden.

Für den Verlauf der vorstehend skizzierten Entwicklung sind Anstöße fruchtbar und bedeutsam geworden, die von Denkbewegungen ausgingen, denen lange Zeit Verständnislosigkeit und Vorurteil einerseits, kritiklose Trivialisierung in sektenhast geschlossenen Anhängerkreisen andererseits schwere Hindernisse für die folgerichtige Selbstaufgestaltung in den Weg gelegt haben. Ich meine die von Sigmund Freud begründete Psychoanalyse und die von Alfred Adler aufgebaute Individualpsychologie¹⁾.

Beiden Richtungen sind einige Ausgangspunkte gemeinsam. Nach ihren *M a t e r i a l g r u n d l a g e n* stammen sie aus dem Erfahrungskreis des Psychiaters und Nervenarztes. Es waren bestimmte, von den damit behafteten Menschen selbst als „Leiden“, als Nerven- oder Gemütskrankheiten empfundene Sonderartungen ihres ganzen Charakters, ihrer Einstellung zur Wirklichkeit des Lebens in Gesellschaft, Beruf und Kultur, Leiden mit und oft auch ohne körperliche Beschwerdensymptome. Der durch spezialistische Erfahrung geschärfte Blick des Nervenarztes sieht den psychischen und charakterologischen Bestand der Einzelpersonlichkeit nicht selten auch von Rehr- und Schattenseiten, die der damit behaftete Mensch aus sozialen Gründen vor den Menschen seines täglichen Verkehrskreises meint verbergen zu müssen, bis das „Leiden“ entweder an diesen Schwächen, Sonderbarkeiten und Anomalien selbst oder an dem Versteckenspielen mit ihnen so groß wird, daß er den Kampf mit ihnen vorzieht. Charakteristischerweise nimmt er aber diesen Kampf nicht selbst auf, in geradliniger Erforschung seines Wesens und Gewissens,

¹⁾ Aus der einschlägigen Literatur hebe ich die zusammenfassenden Werte der beiden Schulhäupter hervor: Sigmund Freud, „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“. Wien 1908. Heller. Alfred Adler: Theorie und Praxis der Individualpsychologie. München 1921.

in direkter Auseinandersetzung mit sich selbst, sondern mit dem Arzt als Bundesgenossen; ja in vielen Fällen sucht er ihn geradezu auf den Arzt abzuwälzen, einen anderen Menschen zum Verantwortungsträger für sich selbst zu machen. Es ist in jüngster Zeit mehr als einmal betont worden, daß Menschen, die sich nicht selbst bestimmen können oder bestimmen wollen, unter den heutigen Verhältnissen dem Arzt die Stellung anweisen und einräumen, die im System der Glaubensgemeinschaft der Priester hat. Beiden wird — wenn auch mit ganz verschiedener Begründung — höhere Einsicht in Wesen und Bestimmung der Menschen zugeschrieben als man sich selbst zutraut, sie erhalten die Funktion von Seelenführern, Seelsorgern, besonders in den Augen von in sich unsicheren Menschen, die „am Leben“ leiden. Je nach der weltanschaulichen Gesamthaltung sucht der Einzelne Rat und Hilfe gegen seine moralischen Pathologien beim Beichtvater oder bei dem im Besitz einer überlegenen Menschenkenntnis und Lebensweisheit geglaubten wissenschaftlich-ärztlichen Berater und Fachmann. Es waren also zunächst Erfahrungen an Menschen, die sich selbst als „Patienten“ empfanden, die sowohl der Psychoanalyse wie der Individualpsychologie den Anstoß zur Ausbildung ihrer besonderen Theorien der Persönlichkeit gaben, angefangen von den harmloseren Formen der Nervosität bis zu den schwersten Alterationen des ganzen Systems der Persönlichkeit in Neurosen und funktionellen Psychosen. Es bedurfte nur der Entdeckung, daß die von Menschen als „Krankheiten“ erlebten Abweichungen von anderen in kleiner Vorzeichnung, im Keimstadium oder in — sozial ungefährlichen und darum erträglichen — Varianten auch beim gesunden Menschen vorkommen, um die Erfahrungen des Nervenarztes als eine Basis für das Verständnis des Seelenlebens und der Persönlichkeit überhaupt erscheinen zu lassen. Beide Richtungen sind so eine gewisse Umkehr des sonst üblichen Weges, das Abnorme von Normalen aus zu verstehen, indem sie das „Normale“ vom „Abnormalen“ aus interpretieren, richtiger gesagt, das Bild der gesunden Persönlichkeit zeichnen von Ausgangspunkten, die man gewinnt, wenn sie nicht mehr da ist. Gemeinsam ist somit beiden die Tendenz, das Bild der gesunden Persönlichkeitsnorm so zu zeichnen, daß Störungen, Krankheiten und Zerstörungen als „möglich“ erscheinen, möglich nach den immanenten Prinzipien der Entwicklung, nicht nur durch den Einbruch einer dem Psychischen fremden Macht und Welt, des Gehirns und seiner von außen her erfolgenden Infektionen und Verletzungen. Die vorwissenschaftliche Einstellung, die von der Physiologie und Pathologie des Gehirns nichts weiß, ist dieser Auffassung immer sehr nahe gestanden, wenn sie

nicht nur die Sonderlinge und Räuze, die Auffälligen und Exzentrischen sondern mehr oder minder jeden Menschen als irgendwo auf der Rippe vom „Normalen“ zum „Abwegigen“ empfand, anders ausgedrückt, psychische Gesundheit oder Krankheit nicht als einen in sich stabilen, unverschuldeten und naturhaft verhängten Dauerzustand, sondern auch als mitverschuldete Frucht der individuellen Lebensführung, als Ergebnis des Willens zur Gesundheit oder des Willens zur Krankheit, der Flucht in sie empfand, bescheidener und häufiger auch nur als Folge eines Nachlassens des Willens zur geistigen Gesundheit und der Anwendung der Mittel zu ihrer Konservierung, oder eines halb schuldhaften, halb entschuldbaren Fehlgreifens in der Mittelwahl.

Auch im Detail der Methode haben Psychoanalyse und Individualpsychologie manche Verwandtschaft. Beiden ist nicht das einzelne Phänomen oder Symptom das erst- und letztwesentliche. Schon seine Beurteilung als „gesund“ oder „krank“, normal oder normwidrig hängt nach ihrer Auffassung vom inneren Zusammenhang ab, in dem die Einzelheiten stehen und miteinander verknüpft sind; sie erstreben Einsicht in die Struktur des individuell-persönlichen Systems.

Der grundlegende Unterschied zwischen beiden Richtungen besteht darin, daß die Psychoanalyse kausalistisch, die Individualpsychologie finalistisch eingestellt ist. Der ersten erscheint der Lebensablauf eines Individuums als eindeutig-notwendiger Ausfluß der erfahrenen Einwirkungen von außen, der zweiten als einheitlich-sinnvoller Ausdruck der erstrebten Zwecke. Die Einheit der Person ist im ersten Fall eine Einheit natürlicher Kräfte und Schwächen, im zweiten gesetzter Zwecke und Werte. In der Gegenüberstellung der Person als eines Kraftzusammenhangs bezw. eines Zwecksystems wird ihr Gegensatz handgreiflich. Es ist ersichtlich, daß die Individualpsychologie den Richtungen einer „verstehenden“ geisteswissenschaftlichen Psychologie nähersteht, die Psychoanalyse der klassischen Schule der mechanistischen Psychologie. Alle Grundbegriffe der letzteren: Trauma, Verdrängung, Sublimierung lassen den Geist der Psychologie erkennen, die seelisches Leben als ein naturgesetzliches Getriebe ansieht; alle Grundbegriffe der Individualpsychologie: Selbstwertgefühl, Geltungstreben, Machttrieb, Leitbild, Sicherung verraten den Geist einer Psychologie, die seelisches Leben als sinnvoll teleologischen Zusammenhang voraussetzt. Die Fehlarten, Hemmungen und Krankheiten der Entwicklung einschließlich der des Charakters werden für die Psychoanalyse geradlinige Wirkungen einer als solchen dem erlebenden Subjekt unbekanntem, „unbewußten“ und undurchschaubaren

Naturkausalität der Trieb- und Vorstellungsmechanismen, für die Individualpsychologie Folgen der Beschränktheit, Verschiebung und Perversion des individuellen Zwecksystems oder der irrigen Auffassung der Zweck-Mittelzusammenhänge.

Mit dem eben herausgestellten Grundunterschied hängt es zusammen, daß die psychoanalytische Richtung leichter die Verbindung mit der klassischen Richtung der allgemeinen Psychologie fand und findet, die Individualpsychologie im Sinne Ablers der geisteswissenschaftlichen näher steht und leichter zugänglich ist. Sprangers Jugendpsychologie nimmt bei vielen Fragen Bezug auf individualpsychologische Anschauungen.

In unserem Zusammenhang sind die Einflüsse beider Richtungen auf die Auffassung und den Betrieb der psychologischen Kinder- und Jugendforschung von Wichtigkeit. Beide Richtungen bestärkten den genetischen Zug, der in der Jugendforschung schon immer enthalten war, die Psychoanalyse, insofern sie die Genesis als einen Naturzwang verständlich machen will, den Werdegang eines individuellen Charakters und Schicksals als notwendig-unentrinnbare Folge der mechanischen Nachwirkungen der Früherlebnisse, die Individualpsychologie, insofern sie diesen selben Werdegang als relativ sinnvollen Ausfluß der frühkindlichen Bildung von Lebensleitlinien interpretiert. Beide Richtungen stimmen darin überein, den Jahren vor der gesellschaftlich-kulturellen Reife und Verantwortlichkeit den entscheidenden Einfluß auf die innere Gestalt des Menschen zuzuschreiben.

Nach Ablers Anschauungen sind ursprüngliche, erblich bedingte Eigenheiten der psychophysischen Konstitution, angeborene Mängel und Begabungen an sich bedeutungslos für die Psychogenese des Charakters. Diese vollzieht sich vielmehr — einerlei auf welcher Materialgrundlage — nach dem Schema des bewußten Aufbaus eines einheitlichen Lebenssinns. Ausgangspunkte dafür sind die Spannungen zwischen dem Selbstbehauptungs- und Hingabeinstinkten, die in der Kindheit und Jugend durch generelle Erlebnisse aktualisiert, durch die Unterschiede der Konstitution nur nuanciert werden. Kinder als solche leben im Gefühl der Minderwertigkeit; dieses resultiert nicht nur aus der in Erziehung und Unterricht ihnen deutlich zu Bewußtsein gebrachten Haltung der Erwachsenen, die sie nicht für „voll“ nehmen, sondern eben als Kinder behandeln, es resultiert auch aus der täglichen Erfahrung der faktischen Unzulänglichkeit ihrer Kräfte, ihrer Auffassungs- und Arbeitskapazität zu den Aufgaben der Erwachsenen. Alle Kinder erleben sich normalerweise als minder-

wertig im Vergleich zum Erwachsenen. Auf dieser Basis einer generellen Minderwertigkeit baut sich bei bestimmten Kindern eine spezielle Minderwertigkeit auf, nämlich bei denen, die sich auch im Vergleich zu Kindern, Spielkameraden, Altersgenossen als minderwertig erleben, sei es infolge von Organschwächen, sei es infolge eines durch die Erwachsenen und ihre Vorbildpädagogik ihnen suggerierten Vergleichs mit Kameraden. Mit diesen allgemeinen und speziellen Minderwertigkeitsgefühlen ringt in allen Kindern ein ebenso genereller Drang der Selbstbehauptung, des Lebenswillens, des Geltungstrebens. Aus ihm entspringen die Antriebe, sich als Selbstwesen und Selbstmacht zur Geltung zu bringen. Diese Antriebe erhalten ihren Inhalt und ihre Richtung durch die typischen Situationen und eventuell schroffen Situationswechsel, durch die der frühe Lebensweg ein Kind führt. Die Art des Ausgleichs zwischen Minderwertigkeitsgefühl und Geltungstreiben, die in der frühen Kindheit regulär ist, bildet die später nicht mehr, jedenfalls nicht mehr deutlich bewusste Grundlage seines „Charakters“. Jeder Charakter ist „geworden“, nämlich der verdichtete und einstellungsmäßig gewordene Niederschlag frühkindlicher Lebenserfahrung. Bestimmend für seine Form ist die Art, wie der Mensch den Anforderungen anderer Menschen, der Gesellschaft, der objektiven Aufgaben gegenüber für sich innerlich sinnvoll seine Selbstbehauptung stabilisiert. Nach Adlers Anschauung sind dabei die Methoden der Geschlechter ursprünglich verschieden: die männliche Linie ist gekennzeichnet durch Auflehnung, Trotz, Widerstand, Aggressivität gegen die fremde Forderung, einerlei ob diese als eine solche fremden Willens oder der Verhältnisse und Sachzusammenhänge auftritt. Der Mut zum Leben und zum eigenen Leben bestimmt die Richtung der Entscheidung und treibt den männlichen Charakter in der Linie der Macht, Gewalt, in extremen Fällen der Herrschsucht und der Unterdrückung des anderen vorwärts. Die Überwindung der Widerstände gegen den eigenen Geltungsanspruch ist möglich entweder von der Basis ehrlicher Anerkennung der Überlegenheit der anderen, und führt in diesem Fall durch harte Selbstzucht und fortgesetztes Training zu einer Leistungshöhe, die dem vorher als überwertig empfundenen Anderen ebenbürtig oder überlegen ist; sie ist aber auch möglich durch eine unehrlliche Entwertung, Negation, kritische Verkleinerung des Anderen und eine künstliche Aufsteigerung des eigenen Seins zu einer dem dauernd als überlegen gespürten Anderen nur vermeintlich überwertigen Höhe. Diesen Weg gehen die nervösen Charaktere, Menschen, denen die sachlichen Anforderungen des Erwachsenseins zu harte Zumutungen an Selbstzügelung und Selbstverleugnung ansinnen,

und die deshalb in den Schein der Überlegenheit ausweichen. Das weibliche Geschlecht steckt tiefer im Gefühl der Unsicherheit, es weiß sozusagen organisch, daß es seine Bestimmung doch durch den anderen erfährt, fühlt sich schwächer auch in Kraft und Wille und erreicht die Befriedigung seines Geltungstrebens und seiner Überlegenheitssehnsucht, indem es sich in der Linie seiner natürlichen Schwäche zur Kleinheit, Schutzbedürftigkeit weitertreibt, dadurch in dem überlegenen Mann das Gefühl der Verantwortlichkeit für sie auslöst und so durch Willigkeit und (scheinbare) Unterordnung herrschen lernt. Auch diese charakterologische Entwicklungslinie, die mit der generell-kindlichen dauernd Ähnlichkeit besitzt, kann wieder ehrlich oder listig verborgen sein, und in bestimmten Formen der Hysterie bei Mann und Frau als pathologisch auch im medizinischen Sinne sich dokumentieren.

Jede der möglichen Entwicklungslinien setzt sich nun fest oder anders ausgedrückt, ein bestimmter Charakter „wird“, indem die frühkindlichen Erfahrungen aus den ersten Lebenssituationen sich zu einem Lebensleitbild verdichten, d. h. zu der Einstellung, das dauernd Störungen ausgefakte Selbstgefühl grundsätzlich mit den Machtmitteln des Kampfs, der Unterdrückung, der Entwertung, der Erschleichung, der liebbedienenden Werbung, der ehrlich-geradlinigen Auseinandersetzung usw. zu stabilisieren und diese Arbeit der geistigen Selbsterhaltung durch die für jedes der Systeme notwendigen „Sicherungen“ zu stützen. Von bestimmenden Einfluß auf die Ausgestaltung im Einzelfall sind die in der Kindheit und frühen Jugend, also vor der vollen Ausbildung der körperlichen und geistigen Kräfte erlebten Situationswechsel, die entweder feste Anpassungen an ein bestimmtes Lebenssystem überhaupt unterbinden, eine dauernde Unsicherheit, Rat- und Haltlosigkeit zur Folge haben, oder zu Erfahrungen über die persönlichen Erfolgchancen nach dem einen oder anderen System Anlaß geben und so auf Umwege und Abwege drängen.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Kinderstube in gewissem Sinn das Experimentierfeld des Charakters ist und daß zahlreiche, am erwachsenen Menschen uns als Dauereigenschaften ursprünglichen Gepräges anmutende Eigenheiten und Eigenschaften tatsächlich e n t s t a n d e n sind, Züchtungsprodukte der Lebenserfahrung und Resultate guter oder verkehrter, konstanter oder unstetiger Erziehung. Das psychologische und charakterologische Studium des Menschen tut gut, nicht nur den „fertigen“ ins Auge zu fassen, sondern ihn als einen „gewordenen“ zu betrachten und allen Vorphasen und Keimstadien einer Eigenschaft oder Lebenshaltung nachzugehen. Die Theorie Adlers enthält weithin aufhellende, richtige

Erkenntnisse, wenn er sagt, ein psychologisches Verständnis eines menschlichen Individuums oder wie er sich gewöhnlich ausdrückt, eines Charakters sei nicht schon mit der Deskription und Messung der einzelnen Funktionen, Anlagen und Leistungen gegeben, sondern erst mit der Aufhellung *d e s* oder *d e r* *Z w e c k e*, zu denen das Individuum von diesen Gegebenheiten seiner natürlichen Ausstattung Gebrauch macht oder nicht Gebrauch macht, mit der Aufhellung, warum es gerade diese Zwecke als seine Zwecke verfolgt und mit diesen Mitteln auf sie hinarbeitet, also mit der Art der Verwendung und Direktion des ganzen seelischen Apparates; — ich habe diese Einsicht in anderer Sprache so ausgedrückt: „erst in seinen Werten (diese als Fundierung seiner Zwecke verstanden) fassen wir das individuelle Wesen des Menschen“¹⁾ — aber die analytische wie die individualpsychologische Richtung verfallen als Theorien dann doch wieder der Zeitsuggestion des Gesetzesbegriffes. Bei Adler äußert sich dieser Rückfall in den Naturalismus vor allem in der Annahme zwar nicht mechanisch wirkender Kräfte, aber konstanter Lebenszwecke für alle Menschen, mag er diese als Glück, Geltung, Sicherheit oder sonstwie bezeichnen. In dieser Denkweise sehe ich auch die Nabelschnur, die seine Individualpsychologie mit der Freudschen Konzeption verbindet. Denn Freud ist psychologischer Atomist, nur sind seine Atome nicht „Vorstellungen“ oder Empfindungen und Vorstellungen, sondern auch Triebe und Affekte. So ist das Aufbaumaterial der seelischen Wirklichkeit bei ihm zwar ein anderes als in der atomistischen Empfindungs- und Vorstellungspsychologie, aber die Art des Aufbaus, der Aufbauplan durchaus verwandt. Das Seelenleben im ganzen und in seiner genetischen Phase ist ein mechanisches System, in dem die ursprünglichen Triebkräfte, die Erfahrungshemmungen und die Zensur durch das Bewußtsein sich balancieren. Problematisch bleibt, warum dieser Mechanismus — grundsätzlich der gleiche im gesunden und kranken Menschen, bei allen — überhaupt die Möglichkeit der Neurose und Psychose offen läßt, warum z. B. die Verdrängung (die als solche eine generelle und notwendige Erscheinung ist, bei Freud z. T. sicher eine Nachwirkung der älteren Anschauung von der „Enge des Bewußtseins“) bei dem einen Individuum und Fall zur Krankheit führt, beim anderen nicht. Es bleibt hier eine Dunkelheit, die durch die Annahme einer ursprünglich verschiedenen Konstitution des Individuums (psychopathische Konstitution) beseitigt wird, denn an sich kann ein gleicher Mechanismus nicht divergente Effekte schaffen. Wie Freud mit einem Mechanismus der Kräfte, arbeitet Adler

¹⁾ Archiv für Pädagogik, 3. Jahrg. 1914, S. 33.

schließlich — so paradox es klingt — mit einem Mechanismus der Zwecke. Daß der individuelle Mensch auch allen möglichen Zwecken gegenüber frei und schöpferisch ist, daß auch Zwecke und Zwecksysteme, die wir irgendwo als tatsächlich gewollte und festgehaltene antreffen, diesen Eingang in die Realität einer seelischen Person und ihrer Lebenslinie nicht sozusagen von sich aus erzwungen haben, als für alle Menschen notwendige und darum unentrinnbar wirkende, diese Grunderkenntnis einer psychologischen Biographie wird dabei im Interesse eines gesetzmäßigen Systems außer Ansatz gelassen. Gewiß, wenn man die Voraussetzungen akzeptiert: alle Menschen streben nach Glück, nach Geltung, nach Macht, nach Liebe, dann wird es eine Frage der genetischen Individualpsychologie, den Besonderheiten ihrer Glücksbegriffe, ihrer Leitlinien und Sicherungssystemen nachzugehen und die individuellen Charaktere als erfahrungs- und situationsbedingte Abwandlungen des selbst nicht mehr erklärungsbedürftigen Lebensdranges zu begreifen, dann entsteht auch die Plausibilität, daß gleiche Erfahrungen und Situationen notwendig in allen Individuen die gleichen Abwandlungen des ursprünglichen Lebensdranges mit sich führen, als die in der Situation noch sinnvollen Möglichkeiten der Erhaltung des inneren Gleichgewichts und einer der Selbstbehauptungstendenz dienlichen Art der Anpassung. Es sind wesentlich diese verborgenen philosophischen Einschlüsse und Grundlagen der analytischen und individualpsychologischen Richtung, die zu Bedenken Anlaß geben. Die wie mir scheint, entscheidendste Erfahrung des geistigen Lebens, die der schöpferischen Freiheit, wird nicht zutreffend gewürdigt und in ihrer Rolle im biogenetischen Prozeß eingeschätzt. Es ist unberechtigt, den Wert vieler Entdeckungen in beiden Lagern zu verkennen. Die heuristische Bedeutung ist tatsächlich sehr groß gewesen und kann bleibend werden, ähnlich bleibend wie die Bedeutung der rein experimentellen Analysen. Aber den Aufbau der individuellen Person versucht auch die Individualpsychologie von einer zu schmalen Material- und Methodenbasis aus. Ohne den Einsatz dessen, was als Inhalt des freien Geisteslebens, als individuell zwar nacherlebbare, aber nicht mehr individuell gültige Sachlogik von Zwecken und Werten auch für das Frühchicksal des Menschen nachweisbar zu Recht besteht, bleibt sie uns die volle Durchsichtigkeit der Wachstums-schichten auch der individuellen Person zu einem wesentlichen Teil schuldig.

Die typologischen Arbeiten der Medizin, Psychiatrie und Psychologie, besonders ihres analytischen und individualpsychologischen Zweiges leisten zunächst Erhebliches in der Frage der Kenntnis und Klassifikation der deskriptiven Mannigfaltigkeit der Menschenwelt, aber indem sie in

der Logik des Typus ihr Ende sehen, bleiben sie in einer ähnlichen Abstraktheit stecken wie die klassische Schule, die den Menschen — wenn man will auch einen Typus, nämlich einen Typus von Lebewesen — zu ihrem Ziele hatte. Es sind doch wieder generelle Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge, um deren Auffpürung und Formulierung sich die feine Arbeit dreht; während, wie mir scheint, das eigentliche Ziel der psychologischen Wissenschaft die individuelle Seele und ihr Schicksal ist. Für eine solche Einstellung sind generelle und typische Gesetzmäßigkeiten gewiß nicht entbehrlich oder belanglos, aber sie bleiben in ihrer Arbeit in der Rolle von Materialien und Mitteln der Arbeit. Nur in einer Gestalt ist diese Idee der Psychologie immer lebendig gewesen, in der wissenschaftlichen Biographie. Ich weiß wohl, daß man wissenschaftliche Biographie noch in verschiedener Einstellung und Form trieb und treibt. Als willkürlich und zufällig möchte ich die Beschränkung auf bedeutende, große, historische „Personagen“ ansehen; für die Psychologie ist Wesensgestalt und Entwicklungsgang jedes Individuums das gleiche Problem, genauer gesagt: die Wertunterschiede der Persönlichkeiten, die vielfach bei der Auswahl der Objekte biographischer Forschung und Darstellung geltend waren und sind, gehören nicht dem psychologischen Interessentkreis an, sie sind „berechtigt“ als Gesichtspunkte der Geschichtschreibung. Die Biographie bleibt vielfach auch in der äußeren Daten- und Entwicklungsgeschichte stecken und wertet ihre Ergebnisse einseitig aus für die Genesis von Kultur- und Staatswirklichkeit. Aber sie ist doch ihrer Idee nach von diesen Zwecksetzungen und je nachdem auch Mängeln wohl unterschieden als das Streben nach Einsicht in das durchaus individuelle Gesetz des inneren Aufbaus von Person, Wert und Schicksal als einer — nachher von diesen verschiedenen Seiten isoliert betrachtbaren, in der Wirklichkeit aber einheitlichen und ganzheitlichen — individuellen Wesenheit.

Ich hoffe, daß die von mir skizzierte Entwicklung der aktuellen Situation der psychologischen Forschung deutlich werden ließ, warum heute eine radikale Wendung der Einstellung von allen Seiten her sich ankündigt und zugleich den Punkt sichtbar macht, von dem aus die methodische Neuorientierung versucht wird. Bezeichnet man, um allerlei mystische Nebenvorstellungen nach Möglichkeit auszuschließen, das Gesetz der individuellen Wesenheit als Konstitution, so kann man sagen, daß sich die werdende Psychologie als umfassende Konstitutionsforschung ankündigt. Schon vor der Geburt eines Menschen gestattet die Erblichkeits- und Familienforschung eine gewisse Abgrenzung der Weite, innerhalb welcher sich die individuelle Konstitution bewegen wird, gestattet

die Sozialpsychologie in gewissem Umfang die Vorabschätzung der Situationen, durch welche die Konstitution in ihrer zeitlichen Entwicklung hindurchgehen wird, ermöglichen die Psychologie und Philosophie der Kultur eine ähnliche Vorwegnahme der geistigen und geistweckenden Einflüsse, die von gegebenen Gesamtlagen eines Systems sowohl auf die konkreten Lebenssituationen eines Individuums wie auf die Weckung oder Hemmung seiner Wesenszüge Einfluß üben. Beide machen schon im voraus verständlich, daß und warum gewisse Lebensgebiete, Tätigkeitsformen, Einstellungen, Werte und Aufgaben an das Individuum überhaupt herankommen, früher oder später, oder ihm ferner gerückt, unter Umständen sei es versagt, sei es verborgen bleiben. Mit der Verfolgung der Schicksale im vorgeburtlichen Dasein wird die erste Zone von Außenfaktoren sichtbar, mit denen in Wechselwirkung die Festigung der Konstitution erfolgt. Vom ersten Tag des Lebens an bleiben die exakten und vergleichenden Methoden der messenden Anthropologie und Psychologie Hilfsmittel, die konstitutionellen Faktoren sowohl scharfer abzusondern von den Hemmungen und Förderungen, die sie durch die Einflüsse der physischen, psychischen, sozialen, kulturellen Umwelt erfahren, wie sie zugleich begrifflich zu trennen von dem aktuellen Status der Entwicklung der Konstitution selbst. Auf hinlänglich breiten Grundlagen aufgebaut bietet die Konstitutionsforschung zugleich die Handhaben zu jener in der Menschenkenntnis am meisten imponierenden prognostischen Fähigkeit der Vorwegnahme und Voraussage noch gar nicht aktuell gelebter Schicksale und noch nicht erreichter Entwicklungshöhen oder Entwicklungshemmungen, noch gar nicht durchlittener Krankheiten und Charakterchwächen, die als konstitutionelle Gefahren so etwas wie eine objektive Vorzeichnung der stücklichen, zeitlichen Realisierung des individuellen Wesens bilden; denn die Freiheit des Geistes, wenn auch schöpferisch und insofern unberechenbar, ist nicht geschlos und in ihren Ergebnissen Zufall, sondern als „Freiheit von“ wie als „Freiheit zu“ gebunden an die selbst nicht zufälligen Gegebenheiten der Wesenheit oder Konstitution des freien Menschen und an alles, was Erfahrung, Kultur und Sachordnungen dem freien Schaffen als Material zur Verfügung stellen.

Von einer solchen Auffassung der Psychologie aus wird die Kinder- und Jugendforschung je länger desto entschiedener das wichtigste Glied in der Reihe der psychologischen Einzeldisziplinen werden, weil lediglich die viele Einzelne in ihrer ganzen Bildungs- und Werdepoche über-

blickende Kinderforschung endgültig und beweisbar die Metamorphosen aufzeigen kann, die eine Konstitution nach dem ihr selbst innewohnenden Bildungsgesetz durchläuft und die als einzige Konkretheiten durch die Umweltsbedingungen, auch den Geist der Umwelt höchstens aktualisiert, aber nicht geschaffen werden. Wissenschaftlich fraglich bleibt lediglich das „Daß“ einer bestimmten Situation und Konstellation, nicht aber das „Wie?“ und „Was?“ ihrer Wirkung. Aber eben dies Tatsächliche der Ereignisse ist nicht mehr Gegenstand psychologischer, sondern historischer Forschung.

7. Ausblick: Die Idee einer psychologischen Konstitutionsforschung.

Der Geschichtschreiber einer Wissenschaft muß mehr als einmal feststellen, daß die innere Folgerichtigkeit der ihr gestellten Probleme und die langsam bessernde immanente Entwicklung der methodischen Hilfsmittel nicht allein ihr Schicksal bestimmen, sondern daß dieses auch mit der geistigen Gesamtlage der Epochen zusammenhängt. Zeiten, in denen wie alles Geistige so auch das wissenschaftliche Leben von herrschenden Systemen, religiösen oder philosophischen allein dirigiert oder wenigstens mitbestimmt wird, verraten in der Wissenschaftsgeschichte einen fördernden bzw. hemmenden Einfluß, je nach dem Spannungs- oder Verwandtschaftsverhältnis der Fachdisziplin zu der Tendenz der Weltanschauung; Zeiten ohne beherrschende Gesamtvorstellungen begünstigen ein unter Umständen ins Formlose treibendes Wuchern des fachwissenschaftlichen Einzelbetriebs, dem höchstens der Methodismus Fesseln anlegt, der aber — wie alle Fragen der Erkenntnistheorie — den Keim weltanschaulicher Zerfetzung in sich trägt.

Unsere Gegenwart ist deutlich gekennzeichnet durch das Ringen einer im Positivismus selbst Philosophie gewordenen Zerfetzung der wissenschaftlichen Arbeit ins Einzelne und Fachliche mit den Auftrieben einer religiösen und philosophischen Renaissance. In Übereinstimmung mit ähnlich gearteten Epochen der Vergangenheit erweist sich Philosophie nicht bloß als Summenbildung und abschließende Theorieschöpfung, die den Einzelwissenschaften Sinn und Zusammenhang verleiht, sondern auch als originale Systembildung mit dem Versuch, eine andere als lediglich arbeitsökonomische Zerlegung und Gliederung der Wissenschaften anzubahnen.

Aus dieser Situation erklärten sich sowohl die innere Unsicherheit nicht weniger Disziplinen wie auch ihre — im Vergleich zu früher — ungewöhnlichen neuen Verschwisterungen. Am deutlichsten ist die Psychologie von

diesem Umdeutungsvorgang ergriffen. Sie ist vor die Aufgabe gestellt, als umfassende Wissenschaft vom Menschen der zentrale Beziehungspunkt zwischen den Geschichts- und Geisteswissenschaften einerseits, der Medizin andererseits zu werden und wird so genötigt, das eindeutige, aber auch einseitige methodische Wesen, das sie in der Periode der Experimentalisierung angenommen hatte, in mehr als einer Richtung zu korrigieren. Wenn nicht alles täuscht, so hängt ihre weitere Entwicklung aufs engste mit der jungen Disziplin der allgemeinen Biologie zusammen. Die psychologische Kinder- und Jugendforschung und die pädagogische Psychologie schwingen selbst in den Rhythmen dieser allgemeinen Entwicklung mit. Nachdem wir die Vielgestaltigkeit der Problemstellungen, der Absichten und Methoden überblickt haben, obliegt uns zum Schluß die Aufgabe eines versuchsweisen Ausblicks auf die nächste Zukunft. Wenn ich recht sehe, konvergieren sowohl die exakt-experimentelle, wie die medizinisch-anthropologische Richtung wie die geistesgeschichtliche auf die Wiederentdeckung der individuellen Persönlichkeit als des primären Objekts des psychologischen Interesses und eigentlichen Gegenstands der Psychologie.

Die Wanderung durch die gegenwärtigen Schulrichtungen und methodischen Gegensätze hat uns davon überzeugt, daß die Richtungsverschiedenheit auf dem psychologischen Forschungsgebiet einerseits von der Anknüpfungspunkte herrührt, von der die psychologisch-wissenschaftliche Fragestellung ausgeht, andererseits von den Zwecken, denen sie instinktiv oder reflektiert dienstbar gemacht wird. Das wesentliche Kennzeichen der klassischen Schule der Psychologie ist nicht ihre Verwendung exakter Methoden und des Experiments, auch nicht die analytische Betrachtung des allmählichen Erwachens, der fortschreitenden Differenzierung und Komplizierung der einzelnen, scharf abgegrenzten sensorischen, mnemischen, intellektuellen und emotionalen Funktionen nach Verlaufsform, Leistungsgrad und Entwicklungsrichtung, das wesentliche Moment besteht darin, daß diese Psychologie das Bewußtsein und die seelischen Funktionen als solche studiert, abstrakt und formal, ohne jede Rücksicht auf die Gegenstände, an denen sich die Funktionen betätigen, auf die Lebenssituationen, unter denen sie wirken, auf die sinnvollen Zwecke und Zusammenhänge, in deren Dienst sie stehen können. Die ganze Richtung der Fragestellung und Begriffsbildung ist in historischer und pädagogischer Hinsicht voraussetzungslos; es ist ihr gleichgültig, ob der Funktionsapparat Seele ge-

nannt, einmal der Erfassung, Weiterbildung oder Produktion wertvoller Gedanken, künstlerischer und politischer Werte dient oder der Erfassung, Tradition und Produktion von Irrtum und Unwert, ob die Seele funktioniert im kulturell oder sittlich aufbauenden oder im destruktiven Sinn, ob die Höhe ihrer Gegenstände primitiv oder kompliziert ist; sie studiert das Entwicklungs- und Funktionspiel des seelischen Kräftehaushalts unter ausdrücklicher Abstraktion von allen Inhalten und Gegenständen, Werten und Zusammenhängen der unpsychischen, auch der geistig-kulturellen Welt; diese erscheinen in ihrer Einstellung nicht als Bestandteile des seelischen Lebens, sondern als Angriffspunkte, Bezugssysteme, Betätigungsgelegenheiten, Stoffe, die je nach der Art der psychischen Funktionen und Kräfte eines Individuums vollständiger oder kümmerlicher, richtig oder falsch aufgefaßt, angeeignet werden, unter Umständen auch verkannt, vergewaltigt und gegen die in ihnen selbst wesende gegenstandstheoretische Gesetzmäßigkeit verzerrt und verschoben werden. Auf dem Boden ihrer grundsätzlich wertfreien Betrachtungsweise ist ein Irrtum, eine Fehlbewertung, eine Täuschung, eine Bosheit genau so Tatsache und der Erklärung bezw. des Verstehens wertvolle Tatsache wie eine wissenschaftliche Großtat, ein geniales künstlerisches Werk, eine sittlich heroische Handlung. Die Unterschiede und Wertunterschiede der ganzen Gegenstandswelt ist sie weder in der Lage zu erklären noch gewillt zu leugnen, aber sie bleiben für sie außerhalb ihrer Blickrichtung. Nicht worin Wert und Unwert, höherer und geringerer Wert, Wirklichkeit und Schein, Verdienst und Schuld sich sachlich unterscheiden, fragt sie, auch nicht worauf das Recht solcher Unterscheidungen beruht, nicht die gegenstandstheoretisch, erkenntnistheoretisch oder werttheoretisch zu gewinnende Struktur der möglichen Lebensgebiete, auf denen sich Seelen betätigen, an denen sie arbeiten können ist ihr Problem; diese Fragen läßt die klassische Schule der Psychologie auf sich beruhen, bezw. überläßt sie anderen Disziplinen. Ihre Frage hebt erst an mit dem Problem, wie es kommt und möglich ist, daß ein individuelles Bewußtsein, eine individuelle Seele von der ganzen Welt der Gegenstände und Werte oder von einem Ausschnitt aus ihr weiß, zu ihr Zugang in Auffassung, Fühlung, Wertung, Stellungnahme gewinnt, sich rezeptiv und produktiv mit ihr auseinandersetzt, in welchen Akten dies geschieht und auf welchen Funktionsgrundlagen sich diese Akte einstellen. Die klassische Psychologie hat wohl die ursprüngliche Beschränkung auf das Bewußtsein überwunden, aber sie gibt die Beschränkung auf das Psychische als solche nicht auf und bewegt sich so in der Linie einer Überwindung des Psychologismus weiter, der bei ihrer Entstehung wie

mehrmals im Verlauf ihrer Geschichte alle gegenständliche und werttheoretische Objektivität zu vernichten und in die immer zufällige Gegebenheit reiner Bewußtseinsphänomene oder die Fluktuation durchaus individueller Funktionen und Akte aufzulösen drohte.

Wie sich diese Psychologie aufs schärfste von jeder Gegenstandstheorie abscheidet, so auch von jeder Anthropologie. Denn sie klammert auch die Tatsachen ein, die handgreiflich oder auf Umwegen beweisen, daß Bewußtseinsenerlebnisse und psychische Vorgänge, auch wenn sie nicht materielle Wirklichkeiten sind, in ihrem Dasein mit körperlichen, mechanischen, chemischen, physiologischen Prozessen und den leiblichen Organen, in denen diese sozusagen lokalisiert sind, unlösbar verbunden bleiben. Die klassische Psychologie beschreibt und klassifiziert etwa die Empfindungs- und Wahrnehmungserlebnisse als solche, nicht nur ohne Rücksicht darauf, ob eine Empfindung oder Wahrnehmung eine echte, durch adäquaten Reiz bedingte, eine bloß subjektive, eine illusionäre oder halluzinatorische ist, (solche Unterscheidungen verdankt der Mensch der Bezugnahme auf eine Gegenstandswelt im Sinne der Physik) sondern auch ohne Rücksicht darauf, daß diese Prozesse abhängig sind von peripheren und zentralen Sinnesorganen, von dem Gesundheits- und Ernährungszustand derselben usw. Die klassische Richtung leugnet diese Tatsachen und Zusammenhänge nicht, aber sie ist nicht „physiologische Psychologie“, sie strebt in der Linie der Überwindung auch des Physiologismus (Chemismus, Materialismus) als einer „Philosophie“, die für ihre eigene Arbeit belanglos, sich in deren Fragestellungen und Überlegungen ebensowenig einmischen darf, wie der „Psychologismus“ sich in sie einmischen darf. Sie setzt, dem Psychologismus gegenüber, die Objektivität von Gegenstands- und Wertreihen voraus, sie hat dem Physiologismus und Materialismus gegenüber nur das Psychische im Auge und läßt das ontologische Problem seines Verhältnisses zu anderem Wirklichen als ein nicht fachwissenschaftliches, sondern philosophisches Problem anderen Disziplinen zur Bearbeitung übrig.

Die klassische Schule sieht nicht nur davon ab, daß seelisches Leben sich an Gegenständen betätigt und im Zusammenhang mit leiblich-organischem Geschehen sich vollzieht, sondern auch davon, daß es sich immer unter den Voraussetzungen einer historisch entwickelten und sozial geformten Lebenssituation auswirkt. Sie leugnet nicht, daß unter den gesamten Lebensbedingungen eines Urvolkes, eines degenerierten Volkes, einer anfangenden Kultur, in arktischen, tropischen oder gemäßigten Zonen, unter dem Einfluß von verschiedenen Religionen oder Staatsformen die einzelne Seele selbst sich verschieden äußert, weil z. B. andere Gegenstände als

Objekte ihrer Funktionen, z. B. andere Hilfsmittel, Reize und Aufgaben vorfindet. Aber sie überläßt das Studium dieser geschichtlichen Zusammenhänge, in die einbezogen und eingebettet auch die einzelne Seele allein real ist, den historischen Wissenschaften, der Soziologie und Kulturphilosophie; ihr Interesse gilt einzig der Frage, ob auch die Bewußtseinsgegebenheiten, Bewußtseinsformen, Akte und psychischen Funktionen des Menschen einer primitiven, einer hochentwickelten, einer überzüchteten Kultur verschieden sind oder nicht, wieweit die im Kollektivleben der Kulturgemeinschaften enthaltenen Bedingungen günstig oder ungünstig auf Entfaltung und Richtung der individuellen psychischen Wirklichkeiten einwirken, wieweit diese individuelle psychische Wirklichkeit den historischen Gegebenheiten gegenüber rezeptiv und produktiv empfänglich ist.

In dieser sauberen Abgrenzung gegen alle Gegenstände und Zwecke, alle körperlichen und historischen Lebensbedingungen und in der Selbstbeschränkung auf das Psychische als solche in seiner generellen und individuellen Wirklichkeit liegt die Stärke der klassischen Schule, liegt aber auch ihre Schwäche selbst unter dem Gesichtspunkt einer vollständigen Menschenkenntnis. Davon werden wir uns gleich überzeugen.

Die geisteswissenschaftliche Richtung macht umgekehrt einen Teil der Abstraktionen und Einklammerungen der klassischen Schule sozusagen wieder rückläufig; sie geht von der Tatsache aus, daß psychische Kräfte und Funktionen zwar „an und für sich“ betrachtet werden können, aber nicht so vorkommen, losgelöst von der Sachlichkeit aller Gegenstände, Werte, Zwecke, an denen sie sich betätigen, daß sie zwar jede auch „isoliert“ betrachtet werden können, aber normalerweise nicht isoliert wirken, sondern nur in mannigfachen Verbindungen und Kombinationen und unter einheitlicher Direktion. Darum schiebt sie vom Mechanismus der Funktionen ab, ist nicht auf Zerlegung desselben in immer elementarere Prozesse und schließlich letzte Elemente (Instinkte, Anlagen, Triebe, Grundvorgänge) bedacht und nicht auf die Naturgesetzlichkeit ihres Ablaufs, betrachtet nicht die „leeren“ Funktionen. Ihr Ausgangspunkt und damit ihr Zugang zum Menschen ist die Tatsache, daß biographisch das Individuum in jedem Augenblick als eine real ungeteilte Ganzheit und Einheit wirkt und in dieser Beschaffenheit verstanden werden kann durch die in seinen Gegenständen, Zwecken, Interessen, Werten und allen auf diese seine geistige Welt bezogenen Tätigkeitsrichtungen von eben dieser geistigen Welt aus. Da die geistigen Welten der Individuen aber Segmente aus der historisch-geistigen Welt der Gemeinschaft sind, innerhalb welcher die Individuen erzeugt und erzogen wurden, mit der sie im Leben dauernd verbunden

bleiben, zieht die geisteswissenschaftliche Richtung zum Verständnis auch des Individuums die sachliche Struktur der geistigen Gebilde: der Sprache und Sprachen, des Rechts, des Verkehrs und seiner Einrichtungen, der Wirtschaft, der Staats- und Kultverbände, der Religion, der Kunst, der Technik usw. heran. Gewissermaßen „an sich“ existierende, richtiger gesagt „in sich“ strukturell eigengeartete, seiende oder geltende, objektive Zweck- und Sinnzusammenhänge, Wertverknüpfungen und Lebensrichtungen, „Gedanken“, „Denkweisen“, „Systeme“, Zweck-Mittelzusammenhänge usw., die man als „die Kultur“ im ganzen oder als Kulturgebiete im einzelnen bezeichnet, die als ein Reich historisch-geistiger Realität in Schrift und Werkzeug, Bauform und Kunstwerk, Gesetz und Institution und tausenderlei aus solchen Wirklichkeiten bestehenden Erscheinungen auch ein gegen alle menschlichen Individuen isoliertes Dasein besitzen, sich nach einer immanenten Gesetzmäßigkeit sowohl regeln wie entwickeln, bilden den Ausgangspunkt des Geisteswissenschaftlers für seinen Weg zum Verständnis eines Menschen. Die psychischen Funktionen und ihr Mechanismus werden herabgedrückt zu bloßen Bedingungen, Mitteln und Erschwerungen der Erfassung, Erkenntnis, Realisierung geistiger Welten, und Menschenverständnis ist ihm nichts als der Einblick in die Art der rezeptiven und produktiven Anteilnahme, der naiven oder kritischen Auseinandersetzung mit den Wirklichkeiten des Geistes.

Es leuchtet ein, daß und inwiefern ein bestimmter individueller Mensch auch von diesem Zugang her verstanden und erkannt wird, daß und inwiefern er sich auch als Wesen in den Gegenständen, Inhalten, Werten und Werken charakterisiert. Erkennt die eine Richtung die Beschaffenheit des psychischen Skeletts, die nackten Formen und Funktionen, mit denen ein Individuum arbeitet, nach Zahl, Leistungsgrad, Sicherheit, Schwächen, Hemmungen, so die andere die mit den Funktionen zusammen erst die Welt des Menschen bildenden Interessen, Aufgaben, Lagen, Leistungen. Unhaltbar ist lediglich der Anspruch, auf dem einen Weg jeweils auch die Fragestellungen der anderen Forschungsrichtung lösen zu wollen und zu können; wer glaubt, allein durch die Analyse der psychischen Elementartatsachen und Funktionen auch die gegenständliche Welt des Geistes erzeugen und verständlich machen zu können, verfällt dem Psychologismus, wer umgekehrt meint, aus den Sachzusammenhängen und Strukturen der Gegenstandswelt die psychische Beschaffenheit der Individuen ableiten und erzeugen zu können, verwickelt sich in die Konstruktionen eines Panlogismus. Unhaltbar ist aber auch die Überzeugung, daß ein individueller Mensch und seine Welt wissenschaftlich zugänglich wird durch das

bloße Nebeneinander beider Betrachtungsweisen. Vielmehr weist das Nebeneinander auf ein noch offenes Problem hin, auf das Verhältnis von Funktion und Gegenstand. Erst wenn erkannt ist, daß die Gegenstände und Aufgaben auch Wachstums- und Entwicklungsreize für die Funktionen sind (es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken) wie umgekehrt die vorgängig vorhandene Verschiedenheit der Spannweite und Kapazität der Funktion die Erweiterung und Verfeinerung der geistigen Gegenstandswelt ermöglicht, haben sich funktionspsychologische und geisteswissenschaftliche Einseitigkeit in einer echten Menschenkenntnis aufgehoben.

Damit ist die dritte Richtung psychologischer Forschung erreicht. Ich nenne sie die *individualpsychologische*. Um Mißverständnissen vorzubeugen, mache ich darauf aufmerksam, daß dieser Name die Richtung lediglich nach dem Gegenstande kennzeichnen will. Sie versucht die beiderseitigen Abstraktionen der bloßen, leeren Funktionen wie der geistigen Inhalts- und Gegenstandswelt aufzuheben und das *individuelle Wesen* eines bestimmten Menschen zugleich mit seinem Schicksal zu begreifen als einen der an sich unzählbaren Spezialfälle der Durchdringung allgemeiner Funktionsmöglichkeiten mit an sich ebenso allgemeinen historisch-kulturellen Sachgegebenheiten, als die schlechthin einmalige, aber durchaus gesetzmäßige *coincidentia oppositorum* Natur und Geist. Vom Adlerschen Gebrauch des Wortes Individualpsychologie unterscheidet sich mein Begriff zunächst dadurch, daß eine bestimmte Theorie der Deutung dieses Zusammenhanges und Wechselspiels und die Überzeugung von der Eindeutigkeit desselben fehlt. Das Wort soll die Form der Psychologie lediglich nach der Seite des Gegenstandes umschreiben; sie will sein vollendete Menschenkenntnis im Sinne der Erfassung jedes individuellen Menschen als einer an sich einmaligen Wesenheit.

Es ist möglich, diese Richtung der Psychologie auch als Charakterologie zu bezeichnen. Wenn ich mich diesem Sprachgebrauch nicht anschließe, so wesentlich deshalb, weil der übliche Sinn des Wortes Charakter mir enger zu sein erscheint als die Bedeutung des Wortes Wesen. Mit Charakter wollen wir in erster Linie die emotional-voluntarische Seite des Wesens, das Gefühls-, Willens- und Wertleben eines individuellen Menschenwesens treffen. Wer beim Gebrauch des Wortes Charakter nicht vergißt, daß auch die körperlichen, intellektuellen und praktischen Einzelheiten im Leben eines Individuums nicht zufällig sind, sondern Ausfluß derselben Wesenheit, die nach anderen Seiten im Charakter sich manifestiert, wird Charakterologie statt Individualpsychologie sagen können.

Am engsten berührt sich mit der Konzeption des Begriffs „Individual-

psychologie“ wie ich ihn verstehe, jene Richtung der Anthropologie und Medizin, die als Wurzel der tausenderlei Einzelheiten des leiblichen Seins, Lebens, Schicksals in Gestalt, Funktionsmöglichkeit, Kraft und Schwäche, in Gesundheit und Krankheit die individuelle Konstitution ansieht. Die Individualpsychologie würde sich somit als psychische Konstitutionsforschung bezeichnen lassen, und vollendete Menschenkenntnis wäre vollendete Konstitutionserkenntnis, Erkenntnis einer individuellen Konstitution nach allen — körperlichen, seelischen, geistigen — Komponenten. Setzt man als Ziel und Aufgabe der Psychologie die wissenschaftlich zuverlässige Menschenkenntnis, so scheidet man sich damit von all jenen Begriffsbestimmungen, die Psychologie definieren lediglich als Lehre vom Psychischen überhaupt (insofern Psychisches einerseits außerhalb der menschlichen Individuen vorkommt, andererseits im Zusammenhang eines menschlichen Einzellebens nur ein Teil der Tatsachen ist, auf die bei der Menschenkenntnis geachtet werden muß) oder sie gar nur verstehen als Lehre von den Erscheinungen und Zusammenhängen des Bewußtseins (insofern das „Bewußtsein“, selbst in der ganzen Vieldeutigkeit des Ausdrucks nicht einmal den Kreis der psychischen Wirklichkeiten erschöpfend umschreibt, noch weniger das Wesen des Menschen oder eines individuellen Menschen adäquat deckt, während es andererseits als „Bewußtsein von“ dazu verleitet, die gesamte gegenständliche Welt noch für etwas „Psychisches“ zu halten und statt das individuelle Wesen eines Menschen zu erfassen, die Wesenheiten von Sachgebieten und Wertzusammenhängen dafür zu substituieren.)

Läßt man die Wissenschaft Psychologie konstituiert werden durch die umfassende Phänomenologie des menschlichen Wesens und durch die darauf basierte Kenntnis menschlicher Individuen, so erfahren die Einzeldisziplinen, die dazu Bausteine liefern, eine der bisherigen, auf immer schärfere Trennung und Spezialisierung gerichteten Entwicklung in mancher Hinsicht gegenläufige Gruppierung und Verbindung und können die Forschungsmethoden, die sich als allein ausreichend für die Zwecke der Psychologie angesehen haben, relativiert und jede an ihrem Ort als „auch“ Hilfsmittel im Dienste der umfassenden Idee „Psychologie“ verwendet werden.

In der ersten Hinsicht scheint uns, daß die Arbeitsteilung und methodische Zerreißung der Disziplinen, die unmittelbar den Menschen zu ihrem Gegenstande haben, theoretisch falsch und praktisch gefährlich ist, insbesondere die Zerreißung der Wissenschaft vom Menschen in eine Disziplinengruppe vom Leib und leiblichen Leben, eine solche von der Seele und

dem seelischen Leben, eine dritte von dem Geist und der Geschichte des Menschen. Vielmehr scheint es mir notwendig, die Lehre vom Menschen als gemeinsam-konstitutive Idee der ganzen Disziplingruppen von der Anatomie und Anthropologie bis zur historischen Typenlehre anzuerkennen und nach und nach zu realisieren. Man könnte zweifeln, ob es nicht zweckmäßiger sei, diese Zentralwissenschaft vom Menschen wieder — wie in früherer Zeit — mit dem Namen Anthropologie zu belegen, statt mit dem wissenschaftsgeschichtlich jüngeren der Psychologie. Wenn ich mich hier gegen diese Möglichkeit ausspreche, so anerkenne ich gerne, daß Terminologien in erster Linie Zweckmäßigkeitsfragen sind, daß also sachlich das eine wie das andere Verfahren an sich zulässig ist. Mich bestimmt zu der Einstellung, die **Wesenswissenschaft vom Menschen** Psychologie zu nennen, in erster Linie der Umstand, daß die neueren Anschauungen der Biologie die dualistische Trennung des menschlichen Wesens in Körper und Seele und die neuen Richtungen der Geschichtsforschung die — nach anderem Gesichtspunkt dualistische — Trennung in Seele und Geist verflüssigt haben. Die wesentlich dem Leib zugekehrten Richtungen der Erforschung des Menschen haben den Nachweis erbracht, daß Bewußtseins- und Seelenleben des Menschen gewiß nicht ohne Anatomie, Physiologie, Pathologie verstanden werden können, aber eindeutig auch den anderen Nachweis, daß diese Seiten des menschlichen Wesens und Äußerungen seines Seins nicht ein zufälliges Epiphänomenon eines an sich seelen- und geistlosen Mechanismus sind, sondern daß umgekehrt schon die — vermeintlich rein — körperlichen Tatsachen, Formen, Lebensregungen nicht verstanden werden können ohne ursprünglich seelische Bewegungs- und Entwicklungsfaktoren¹). Es ist weder so, daß der Leib die Seele baut, noch so, daß die Seele sich den Leib als ihr Haus, ihr Werkzeug- und Organsystem erzeugt, sondern — vorläufig — höchstens so, daß die theoretisch gesondert betrachtbaren Seiten miteinander real sind, miteinander entstehen und sich entwickeln und daß die Erkennbarkeit der einen Seite von der andern aus nicht eine reale Erzeugung der einen durch die andere bedeutet. Es ist richtig: gewisse psychische Eigenheiten können wir — vorläufig und vielleicht immer — nur erkennen von der Analyse des Leibes her, gewisse leibliche Eigenheiten sichtbar und deutlich machen, vielleicht auch verstehen, nur von der Seele her. Aber man

¹) Mit bedeutsamen Begründungen vertritt eine psychistische Auffassung des Organischen in der Gegenwart namentlich Erich Becher. Vergl. dessen Arbeiten: „Die Führerrolle des Seelischen im Organismus“ („Annalen der Philosophie“ Bd. 3, Heft 3, Leipzig 1922) und „Die fremddienstliche Zweckmäßigkeit der Pflanzengallen.“

darf aus diesem Zusammenhang der Erkennbarkeit nicht eine reale Abhängigkeit machen, sondern muß aussprechen, daß das menschliche Wesen als konstitutive und konstruktive Idee selbst schon in beiden waltet. Daß wir diese Idee heute bald „Person“, bald „Charakter“ bald „Wesen“ nennen, hängt mit unseren noch durchaus uneinheitlichen philosophischen Gesamtstandpunkten zusammen; ich bin der Ansicht, daß der vorwissenschaftliche Sprachgebrauch dafür doch das Wort „Seele“ nahelegt. Darum scheint es mir zweckmäßig, die Wissenschaft vom Menschen als Psychologie zu bezeichnen.

Eine so umfassend verstandene Psychologie umgreift nun als Teilgebiete die Erforschung des gefunden und des kranken, des jungen, reifen und alternden Menschen in der Konkretheit seines leiblich-seelisch-geistigen Gesamtlebens und stellt die bisher entwickelten Methoden als solche — ohne die theoretischen Ausdeutungen und „Philosophien“, mit denen sie sich verbunden haben — jeweils an ihrem Ort ein. Sie übernimmt von der Anthropologie im engeren Sinn die Hilfsmittel der Beschreibung, Bergliederung, Messung der leiblichen Erscheinung, also Somatostopie und Somatometrie, die Gesichtspunkte der Klassifikation nach Erscheinungsmerkmalen der Leibesform, die Bestimmtheiten des Individuums durch die somatischen Generalnennmer in Rasse und Volk; von der Anatomie, Physiologie und Biologie die Hilfsmittel der Beobachtung und Bergliederung der Lebensprozesse ohne Rücksicht auf die später erfolgende Zuteilung der Einzelheiten zum Gebiet des Vital-Organischen, des Psychisch-Organischen und des Geistig-Historischen; von der Medizin die Richtung auf die individuelle Gesamtkonstitution mit all ihren Ausprägungen und Erscheinungsweisen auch in den spezifischen Gefährdungen, Krankheitsneigungen, besonderen Widerstandsfähigkeiten oder Anfälligkeiten, von der Psychologie im engeren Sinn die Kunstregeln der Isolierung aktueller und dispositioneller funktioneller Eigenheiten und Leistungen, von den geschichtlich verfahrenen Geisteswissenschaften die Einsicht in die Struktur und Gesetzmäßigkeiten der Gegenstands- und Wertwelten und den Anlaß zur Erforschung der Begründungs- und Motivationszusammenhänge in ihnen, darin eingeschlossen die Abhängigkeiten der Erscheinungsweise und der Ausprägungen eines individuellen Wesens von den jeweils historisch gegebenen Existenzbedingungen. Wir kennen einen Menschen nicht, wenn wir nur — in der Art der früher allgemein und jetzt noch häufig üblichen Weise der Medizin — seine Deszendenz, seinen leiblichen Status, die Funktionsweise der Organe und Organsysteme kennen, wir kennen den Menschen auf diese Weise schon als Mediziner nicht, weil eines Menschen Konstitution auch psychische Komponenten der Anpas-

sungsfähigkeit, Resistenzfähigkeit oder Anfälligkeit einschließt; wir kennen einen Menschen nicht, wenn wir nur — in der Art der noch üblichen, rein experimentellen — Psychologie nur den Bewußtseinsstatus und die psychischen Funktionen zergliedern und prüfen, wir kennen auf diese Weise den Menschen schon als Psychologen nicht vollständig, weil der Erlebnisbestand und Funktionalismus schon das geistige Bezugssystem einschließt, unter dem die psychischen Funktionen sich entwickelt haben und dauernd tätig sind, und weil der rein psychische Funktionalismus in Wirklichkeit nur mit den Berechnungen, Nuancierungen und Schicksalen vorhanden ist, die aus seiner Verbindung mit einer physischen Konstitution resultieren. Wir kennen den Menschen vollständig aber auch nicht, wenn wir in der Art der Biographie und Historik lediglich seine geistige Welt verstehen, weil diese einmal sozusagen für sich verständlich ist, (also auch abgesehen davon, daß sie Welt „dieses Individuums“ ist, einen Sinn und Zusammenhang hat, mindestens haben kann) dann aber auch weil wir eine geistige Welt als Welt dieses Individuums, dieses Menschen nicht denken können, ohne in ihr die naturhaft funktionellen und dispositionellen Vorzüge und Schwächen, Interessengruppierungen, Vorlieben oder Abneigungen mitgedacht zu haben, die der Biologe und Psychologe studieren. Bestimmen wir Psychologie begrifflich als wissenschaftliche Menschenkenntnis, so werden Anthropologie, Medizin, Funktionspsychologie im engeren Sinne und geistesgeschichtliche Forschung ihre Teilgebiete, keines für sich ausreichend, die gestellte Aufgabe zu lösen, jedes von einer allen gemeinsamen Zielstellung abhängig.

Ich möchte als ein Symptom der inneren Zusammengehörigkeit aller dieser auf den Menschen bezüglichen Disziplinen sowohl die Tatsache bezeichnen, daß seit einigen Jahren für die Ausbildung der Ärzte die Beschäftigung mit geisteswissenschaftlichen und fachpsychologischen Studien, für die Ausbildung der Psychologen medizinische und anthropologische Studien programmatisch gefordert werden, wie die Tatsache, daß wahrhaft fruchtbare Leistungen der Menschenkenntnis und Menschenbehandlung sich schon immer auf einen möglichst vielseitigen Zugang zu den Individuen aufgebaut haben. Die Kenntnis eines individuellen Menschen ist, als Ideal gemeint, die wissenschaftlich bewußte und begründete Einheit der Beschreibung seines Wesens als des individuellen Gesetzes aller Einzelheiten seines leiblichen, psychischen, geistigen und sozialen Seins und des verborgenen Leitfadens seiner Entwicklungen und Lebensschicksale. Die praktische Menschenkenntnis darf sich in den meisten Fällen damit begnügen, einen Menschen „soweit“ zu kennen oder

nach solchen „Seiten“ seines Wesens aufzuspüren, die für eine Situation, im Hinblick auf einen Zweck vordringlich sind. Es fehlt ihr an Zeit, Sammlung und Anvoreingenommenheit zur vollständig analysierenden Versenkung in den verschlungenen Reichtum des ganzen Wesens. Und selbst wenn in Fällen ausnahmsweisen Interesses angeborener Blick für Menschen die Auffassungsrichtungen und das Gedächtnis für seine Spielarten unwillkürlich dirigiert, so hat diese praktische Menschenkenntnis kein Bedürfnis nach reflektierender Bewußtheit ihres Verfahrens, nach wissenschaftlicher Formulierung, Diskussion und Begründung ihrer Ergebnisse; sie bleibt in der genialen Intuition befangen und wirkt sich praktisch in instinkticherer Erfahrungsroutine aus.

Daß gerade die Praxis der Erziehung und noch weniger ihre Theorie bei solcher praktischen Menschenkenntnis nicht stehen bleiben kann, daß deshalb die pädagogisch-psychologische Kinder- und Jugendforschung und die psychologische Ausbildung der Berufserzieher durch eine wissenschaftliche Menschenkenntnis oder vorläufig noch durch die Beiträge dafür liefernden Disziplinen hindurchgehen muß, das hängt mit dem Sinn von Erziehung zusammen. Dieser beschränkt sich eben nicht auf die Ausbildung dieser oder jener einzelnen „Seiten“ eines individuellen Zöglings, auf die Abrihtung und Dressur für ebenso einzeln betrachtete „Zwecke“ und die Befähigung für die Aufnahme ebenso „einzelner“ Zielsetzungen und Wertgebiete, der Sinn der Bildung ist der Selbstvollendungsgang einer individuellen Wesenheit¹⁾ und alles was dazu von außen her (in der Fremdenerziehung) beitragen kann, ist deshalb ab ovo auf die unzerstückte Ganzheit dieses individuellen Wesens selbst innerlich gerichtet. Sehen wir für das Wesen eines Selbst aus den im vorhergehenden Kapitel dargelegten Gründen das Wort Konstitution ein, so können wir die pädagogisch relevante Psychologie als umfassende Konstitutionsforschung definieren. Damit scheint mir die in der heutigen Lage der Kinder- und Jugendforschung schon deutlich erkennbare Linie ihrer nächsten Entwicklung getroffen zu sein, damit die Aufgabe gestellt, zu deren Lösung sich die Forscher von differenten Ausgangspunkten her langsam zusammenarbeiten. Solange wir eine einheitliche Konstitutionslehre nicht besitzen, wird die Jugendforschung gut tun, alle Theorien einzuklammern und sich lediglich an die Arbeitsmethoden zu halten, die ihr Medizin, Anthropologie, Psychologie

¹⁾ Weiteres zu diesem Punkt in meiner Abhandlung: „Psychologie der Arbeit“ (Die Arbeitsschule 39. Jahrg., Leipzig 1925 Heft 1—3).

und Geisteswissenschaften bieten, soweit diese in jederzeit und jedem Forscher nachprüfbarer Weise Selbstgarantien in sich tragen. Damit ist die Rolle der psychologischen Ausbildung im Rahmen der pädagogischen Berufserziehung umschrieben: sie soll nicht — immer strittige — Schulmeinungen und Theorien verbreiten, sondern in die Handhabung der pädagogisch-psychologischen Untersuchungsmethoden einführen und dadurch jeden Erzieher und Lehrer in den Stand setzen, die Tatsachenunterlagen für seine Meinungsbildung über die Konstitution jedes seiner Zöglinge unanfechtbar sicher zu stellen.

Die Jugendkunde in ihrer Beziehung zur pädagogischen Arbeit in der Volksschule.

Von Hellmuth Bogen (Berlin).

I.

Über Jugendkunde und ihre Beziehung zur pädagogischen Arbeit sprechen heißt in gewissem Sinne als Verteidiger der Jugendkunde sprechen müssen. Eigentliche, das Gesamtgebiet berücksichtigende Angreifer sind unter den praktischen Pädagogen im allgemeinen selten. Es gilt darum, gegenüber dem Heer der Indifferenten und Ablehnenden Stellung zu nehmen. Bei Versuchen, den Durchschnitt der Lehrenden zu einer Befruchtung von Unterricht und Erziehung im Sinne jugendkundlicher Forschungsergebnisse zu führen, wird immer wieder entgegengehalten, daß man in der täglichen Schularbeit mit Ergebnissen jugendkundlicher Forschung herzlich wenig anfangen könne, da der Geltungsbereich der Erkenntnisse immer nur die zeitliche, örtliche und soziologische Struktur der durchforschten Population umfaßt. Aus diesem Grunde läßt sich eine Übertragung von gegebenenfalls entwickelten Forderungen oder Folgerungen nicht an „meiner Klasse“, in „unserer Schule“ usw. durchführen. Derartige Einwände sind zum Teil durchaus ernst zu nehmen. Anders ist es, wenn man etwa so nach Hause geschickt wird: „Meine Klasse begreift die Bruchrechnung durchaus nicht. Welche Methode gibt mir die experimentelle Psychologie als erfolgreiche in die Hand?“ Dieser Fall tritt als häufigerer entgegen. Ihm fehlt völlig die im erstangeführten, ernst zu nehmenden Einwand vorhandene Erkenntnis von der Bedingtheit aller regelhaften Einsichten angewandt psychologischer Forschung, d. h. eine unerläßliche wissenschaftstheoretische Grundvoraussetzung. Darin muß man auf der einen Seite eine Verfehlung in der Lehrerbildung sehen, die propädeutisches Denken auf allen Gebieten vernachlässigt, teilweise bewußt verhindert hat. Auf der anderen Seite trüben falsche Erwartungen den Blick für die Beziehung der Jugendkunde zur Schulpraxis. Und hierfür dürfte in erster Linie die dominierende

Stellung des von Meumann geprägten Begriffs der „experimentellen Pädagogik“ im jugendkundlichen Denken der Lehrermasse verantwortlich zu machen sein. Der Begriff der Jugendkunde ist traditionell belastet. Die „experimentelle Pädagogik“ Meumanns und seiner Schule ist unter dem Einfluß der im Ausklang begriffenen naturwissenschaftlichen Epoche des 19. Jahrhunderts erwachsen. Die Hoffnung auf eine „exakte Pädagogik“ leuchtete am Horizont. Der Begriff „exakte Pädagogik“ ist in Analogie zu den Teildisziplinen der Naturwissenschaft gedacht. Die Arbeiten F e c h n e r s und seiner Nachfolger über die Beziehungen zwischen Reiz- und Empfindungsstärke hatten den Glauben an eine Gesetzmäßigkeit auch im seelischen Leben analog der in den Naturwissenschaften geltenden erwachsen lassen. Die ganze Arbeit der Schulen W u n d t s, E b b i n g - h a u s u. a. zielt ja zu einem Teil darauf ab, die Gesetzmäßigkeit des seelischen Lebens unter Zuhilfenahme streng naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden zu erweisen. Es ist nur natürlich, daß sich innerhalb der pädagogischen Psychologie das gleiche Streben breit macht. Ein verheißungsvolles Ziel besonders für den pädagogischen Praktiker winkt. Alles ewige Sisyphusringen um die „eine beste Art“ didaktischer Methodik scheint dem Abschlusse nahe; denn, wenn sich das Psychische im Sinne naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeit aufbaut, dann müssen sich endlich allgemeingültige Regeln für erfolgreiche Unterrichtsarbeit ableiten lassen. Und diese Erwartung lebt noch heute in vielen, vielen Köpfen, die sich mit literarischer Scheidemünze abfinden lassen und nicht zu den Quellen wissenschaftlicher Arbeit schreiten können oder wollen.

Es gilt also, die Jugendkunde von dieser traditionellen Belastung zu befreien. Das heißt, sie herauslösen aus dem Bereich, in dem sie erwuchs, aus der „experimentellen Pädagogik.“ Das heißt weiterhin, sie herauslösen aus ihrer speziellen psychologischen Begrenztheit. Aus der „experimentellen Pädagogik“ herausgelöst, bleibt die psychologische Jugendkunde als Problem der differentiellen und der Individualpsychologie stehen. Aus der engeren psychologischen Begrenzung herausgerückt, umfaßt die Jugendkunde einen größeren Kreis von Einzelwissenschaften. Genau so, wie es eine psychologische Jugendkunde gibt, gibt es eine somatische, physiologische, soziologische, biologische, pathopsychologische Jugendkunde. Ihre Zusammenfassung unter dem einen Begriff einer allgemeinen Jugendkunde ist nicht allein durch das relativ äußerliche Merkmal der Jugendbezogenheit bestimmt. Ihre Zusammenfassung, gegenseitige Durchdringung und Ergänzung ist bedingt durch die Erkenntnis, daß Erfassung des Lebendigen nur möglich ist, wenn es

innerhalb der Totalität seiner Lebensbeziehungen erforscht wird. Wir können die Genese eines Charakters nicht allein als psychologische Fragestellung gelten lassen. Erbgang, physiologischer Konstitutionstypus, „Milieu“ sind verursachende Entwicklungsfaktoren, welchen das gleiche Ausmaß an Berücksichtigung zukommt.

Die Erfassung des Lebendigen ist aber auch nur möglich, wenn zur Aufhellung der Totalität seiner Lebensbeziehungen die Gesamtheit zur Verfügung stehender Forschungsmethoden angewandt wird. Damit ist eine heute m. E. völlig irrige Fragestellung erledigt, nämlich die: „In welchem Sinne soll sich der Erzieher von heute orientieren?“ Soll er der geisteswissenschaftlich betriebenen Jugendkunde vor einer naturwissenschaftlich betriebenen den Vorzug geben oder umgekehrt? Ein großer Teil der Pädagogenschaft schwört ja neuerdings plötzlich geisteswissenschaftlich und lehnt den bisherigen vorwiegend naturwissenschaftlichen Forschungsbetrieb ab. Da ist es auch in diesem Rahmen geboten, ganz kurz dazu Stellung zu nehmen. Zunächst ist die pro et contra-Frage für den Praktiker irrelevant. Ohne bewußt nach einer Synthese widerstreitender Anschauungen zu streben, wird er in der Praxis die Synthese vollziehen, da er das Gute, d. h. das für ihn im einzelnen Fall Brauchbare dorthin nimmt, wo es zu finden ist. Zum andern läßt die Entscheidungsfrage die Einsicht darin vermissen, daß die Erkenntnismethoden jeder der beiden Denkweisen Grenzen haben und so eine der andern bedarf zum Weiterstreben der Erkenntnis.

II.

Wollen wir feststellen, zu welchen Erwartungen an Befruchtung pädagogischer Praxis der Lehrer von heute berechtigt ist, so muß zunächst der Angriffspunkt ganz allgemein klargelegt werden. Wir müssen uns bei diesen Betrachtungen allerdings wieder auf die rein oder überwiegend psychologische Seite des Problems beschränken, da die psychologische Jugendkunde ihre Erkenntnisse bisher am weitesten getrieben hat.

Die Notwendigkeit des Mitwirkens jugendkundlicher Erkenntnisse im Unterrichts- und Erziehungsvorgang ist a priori gegeben dadurch, daß praktische Pädagogik Psychotechnik ist. Unter Psychotechnik haben wir einmal die Anwendung psychologischer Erkenntnisse auf das menschliche Leben zu verstehen, zum anderen ist sie Seelenbearbeitung, Seelenbeeinflussung. Wenn also einer naturwissenschaftlichen Unterrichtseinheit der psychologische Erkenntnisweg der Naturwissenschaft zugrunde ge-

legt wird für ihre Gestaltung, wird Psychotechnik im ersterwähnten Sinne getrieben. Wird der so gestaltete Gang der Lektion dem seelischen Standpunkt einer Klasse bzw. der geistigen Struktur der in ihr zusammengefaßten Individuen angepaßt zum Zwecke der Erarbeitung der Unterrichtseinheit durch diese Klasse, dann werden die Maßnahmen zur Seelenbearbeitung in Aktion gesetzt. Jede Psychotechnik setzt Psychognostik voraus, d. h. im vorliegenden Falle jugendkundliche Forschung oder aber, da nicht jeder Praktiker zugleich auch Forscher sein kann, Aufnahme der Forschungsergebnisse in seinen Wissensbestand mit dem Ziel der Gestaltung didaktischer Arbeitstechnik.

Es könnte die Annahme gerechtfertigt erscheinen, daß man — wie vielfach behauptet wird — mit dem vorwissenschaftlichen, grob empirischen psychologischen Verständnis der Jugend weit genug komme, daß es also einer eingehenden wissenschaftlichen Durchbildung in dieser Beziehung nicht bedarf. Die Möglichkeit kann nicht bestritten werden im Falle des „geborenen Menschenkenners“. Es ist aber sicher anzunehmen, daß er nicht häufiger sein wird als der „geborene“ Musiker, Mathematiker, Physiker usw. auch. Die große Masse der Lehrenden ist es jedenfalls nicht. Die Tatsache muß unter dem Eindruck der aggressiven Stellungnahme besonders der älteren Jugend von heute anerkannt werden, trotz der Selbsttäuschung, der sich allzu viele Lehrende immer wieder hingeben. Die Inkarnation einer besonderen Veranlagung, die „geborenen“ Menschenkennner, innerhalb des Berufsstandes in der Minderheit, können nicht als repräsentativ angesprochen werden, und so bleibt die Notwendigkeit einer psychologisch-wissenschaftlichen Grundlegung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bestehen. Im Sinne der Ausführungen des ersten Teiles aber nicht nur einer psychologischen, sondern einer allgemein jugendkundlichen Grundlegung. Dann kann von der Pädagogik nicht mehr als von einer Psychotechnik gesprochen werden, dann wird sie zur Biotechnik. Wie wirkt nun Pädagogik als Psychotechnik in den praktischen Schulbetrieb hinein? Folgende kurze, aber nicht als erschöpfend anzusehende Übersicht verdeutliche den Wirkungsbereich. (Siehe nächste Seite!)

Mit der Unterordnung der verschiedenen Gegenstände ist nun nicht etwa gesagt, daß sie nur psychologische Probleme darstellen. Sie sind auch, im einzelnen mehr oder weniger, psychologische Probleme. So sind die Lehrplanfragen ebenso stark ethischer, kultur- und gesellschaftswissenschaftlicher wie jugendpsychologischer Natur. — Zu beachten ist ferner, daß jedes der aufgeführten psychologischen Arbeitsgebiete eine

Pädagogik als Psychotechnik

Anwendung genereller Erkenntnisse
auf Menschen

Grenzen der Bildsamkeit
Lehrplanaufbau
Stoffauswahl
Stoffgestaltung
Arbeitsgestaltung
Funktionschulung
Stundenplan
usw.

Menschenbehandling

Beeinflussung

Auslese

negativ

positiv

prophylaktisch

allgemeinpsychologische und eine jugendpsychologische Seite in sich einschließt. Das ist besonders innerhalb der ersten Gruppe der Fall, in der die Anwendung genereller Erkenntnisse die Hauptrolle spielt. Das Hauptinteresse der nachfolgenden Ausführungen wird sich darum besonders auf die zweite Gruppe Menschenbehandlung richten.

III.

Zunächst seien illustrierende Beispiele aus dem Bereich der Anwendung von Erkenntnissen geboten. Es handelt sich innerhalb dieses Bereichs ja zum großen Teil um jene Probleme, deren baldige Lösung man von einer „experimentellen Pädagogik“ erwartete. Soweit sich ihre Arbeit auf didaktische Fragen richtete, versuchte sie gewisse Entscheidungen. Das klassische Beispiel hierfür bilden wohl die zahlreichen Versuche einer jugendpsychologischen Grundlegung des Orthographieunterrichts. Stellt man eine Reihe von Untersuchungen darüber zusammen, mit dem Ziel, ein nun wirklich richtunggebendes Ergebnis zu erlangen, so wird man sich zunächst enttäuscht abwenden. Hier vorwiegend visuelle Schulung, dort motorische, dort akustische, schließlich alle vorkommenden Mischformen dieser drei Standardformen. Man kommt schließlich zu dem Schluß, niemand hat Recht. Und doch haben alle Recht. Betrachtet man die Fragestellung der einzelnen Untersuchung in Beziehung zum Ergebnis, so ist wohl von einer positiven Antwort zu sprechen. In den allermeisten Fällen schwebte dem Untersucher ein Entweder - Oder vor. Eine solche Alternative ergab in den meisten Fällen ein richtiges Für und ein ebenso richtiges Wider. Selten dagegen waren die Fragestellungen, die ohne den Schatten einer vorgefaßten Hypothese etwa so vorgingen: wie erwirbt sich das Kind spontan eine „richtige“

Schreibweise? Darunter ist eine Schreibweise zu verstehen, die das Kind in die Lage setzt, das was es spricht, so zu schreiben, daß es als das Gesprochene auch wieder zu erkennen ist. Man fragte eben „experimentell-pädagogisch“, d. h. unter Berücksichtigung der traditionellen Kulturerfordernisse und nicht unvoreingenommen jugendpsychologisch. Dabei würde man aller Voraussicht nach zu dem Ergebnis gelangen, daß jeder Typus Kind die seiner Struktur gemäße Form des Erarbeitens hat. D. h. man kommt zu dem Schluß, der dem durch die Vielheit der Ergebnisse Hindurchschauenden deutlich wird, daß nämlich eine generell-jugend-psychologische Entscheidung im Sinne einer Doktrinenerarbeitung nicht möglich ist. Die Lösung des Problems geht über das Studium der Individualität. Aus ihm erwächst die Erkenntnis: allen alle Arbeitsmöglichkeiten zugänglich zu machen, damit jeder einzelne das Seine entnehmen und sich an der ihm adäquaten Weise emporarbeiten kann.

Nicht immer liegt die Entscheidung methodischer Fragen so kompliziert wie beim Orthographieunterricht. Einfachere Fragekonstellation — und die Jugendpsychologie wird antworten können. Ein Beispiel bietet die Frage: Soll der erste Schreibunterricht mit der Steinschrift oder mit der deutschen Schreibschrift beginnen? Die p s y c h o l o g i s c h e Entscheidung ist eindeutig zugunsten der ersteren gefallen. Sie ist dem optischen, motorischen, Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsentwicklungsstadium des Schulneulings angemessener als die deutsche Schreibschrift.

Es interessiert die Ursache der leichteren Entscheidungsmöglichkeit. Die Schulneulinge sind unter Ausscheidung derer, die schon schreiben können, in bezug auf Schreibetkönnen psychologisch tabula rasa. Das ältere Kind, dem Rechtschreiben beigebracht werden soll, ist bereits „belastet“ mit Schreib-, Sprech- und Hörbildern, und gestattet daher nicht mehr die Herstellung reiner Versuchsbedingungen. Hinzu kommt ein zweites. „So (A) sieht ein a aus“ ist eine völlig eindeutige Verbindung. „Vieh wird geschrieben vieh“ ist mit schweren Komplikationen belastet. („Warum schreibt man nicht Fi?“) Hier werden die reinen Einprägefunktionen durchkreuzt von höheren intellektuellen Funktionen, weil sich bzwußt oder unbewußt die Warumfrage einhängt, um den krassen Widerspruch zwischen Sprechen und Schreiben einsichtig zu machen.

Hier steht die experimentelle Jugendpsychologie vor Schwierigkeiten, wenn nicht gar vor Grenzen. Hier liegt die Ursache getäuschter Hoffnungen. Man übersah nicht, daß die naturwissenschaftliche Forschungsmethode nicht oder noch nicht überall hinreichen konnte, wendete sie aber dennoch an. Wo aber die Forschungsmethode einem Problem angemessen werden

konnte, brachte sie Entscheidungen, von deren Wirksamkeit allerdings leider oft in der praktischen Pädagogik nicht viel zu merken ist.

Einige solcher Entscheidungen seien kurz umrissen. Die psychologische und biologische Erblichkeitslehre erweist, daß Anlagen entfaltet und gerichtet werden können. Damit sind die allgemeinen Grenzen der Bildsamkeit aufgezeigt. Damit ist deutlich, daß es im jugendpsychologischen Sinne ein allgemein verbindliches Unterrichts- und Erziehungsziel nicht gibt. Trotz dieser Erkenntnis strebt die Pädagogik, wie sie in der großen Masse der Lehrerschaft lebt, noch immer danach, die interindividuellen Unterschiede möglichst herabzumindern zugunsten der Heranbildung eines vorschwebenden „Normalmenschen“. Und wenn der Schulpraktiker über Sisyphusarbeit klagt, dann muß er sich zuerst fragen, ob er nicht die Grenzen der Bildsamkeit des Individuums überschritten hat.

Entscheidungen brachte die Jugendpsychologie auch hinsichtlich des allgemeinen Prinzips der Arbeitsgestaltung in der Schule. Kinder-, differentielle und Individualpsychologie lehrten Kind und Jugendliche als auf Freitätigkeit eingestellte Wesen kennen. Die Richtung dieser Freitätigkeit geht auf das Konkrete. Das Erwerben der Kulturgüter vollzieht sich unter Aktivierung der das Anschauliche bevorzugenden psychologischen Funktionen. Diese Grunderkenntnisse lassen das Schulkind als ein vom Typus des Erwachsenen wohl zu unterscheidendes Eigenwesen der Gattung Mensch erscheinen. Innerhalb dieser Grundzüge des Typus Schulkind spielt nun der ganze Reichtum der Individualitäten. Damit wird die Arbeitsgestalt des Unterrichts umschrieben. Die Schule hat Erarbeitungsschule zu sein, die alle notwendigen Erarbeitungstechniken bereit zu stellen hat und die der jeweiligen individuellen bzw. Altersseelenstruktur entsprechenden Techniken zu pflegen hat als Mittel zur Erreichung der Unterrichts- und Erziehungsziele. Diese sind zwar kulturwissenschaftlich festzulegen, sie haben aber individuell und differentiell bestimmt zu bleiben.

Viel ist davon gesprochen worden, Lehrplan und Stundenplan im Sinne einer wissenschaftlichen Jugendkunde aufzubauen. Es gab Zeiten, in denen man der psychologischen Jugendkunde zutraute, durch exakte Forschungsmethoden die Normalleistung einer jeden Altersstufe innerhalb der verschiedenen Unterrichtsgegenstände festlegen zu können. Auch von diesem Glauben ist man geheilt. Gerade hier zeigte sich die Anzulänglichlichkeit einer ganz exakt im Sinne der Naturwissenschaften aufgebauten Forschungsmethode. Hier fand die kritische intuitive Psychologie des pädagogischen Künstlers ihr Arbeitsfeld. Erfreulicherweise gehen diese

Ergebnisse pädagogisch-psychologischen Schauens allmählich in die Lehrpläne der Volksschulen ein. Zu bedauern ist nur, daß der hier in Rede stehende Typ des pädagogischen Künstlers an den bei dem Ringen um „Normalleistungen“ erwachsenen Erkenntnissen vorüberging und sein intuitives Verstehen nicht befruchtete. Es sei nur eine Erkenntnis herausgegriffen. Die Untersuchungen über Altersentwicklungen didaktisch wesentlicher psychischer Funktionen deckten ähnlich wie bei der körperlichen Entwicklung einen gewissen periodischen Wechsel auf zwischen Zeiten geistiger „Streckung“ und Zeiten geistigen „Breitenwachstums“. Es ist durchaus wesentlich, daß dieser Erkenntnis in Lehr- und Stoffplänen Rechnung getragen wird. — Auch für die Gestaltung des Stundenplans können recht befruchtende Gedanken aus der experimentellen Jugendkunde entnommen werden. Im Interesse des Kräftehaushalts des Schulkindes muß abgegangen werden von einem Stundenplanaufbau, der auf rein schulpraktischen und auf die Lehrkräfte bezüglichen persönlichen Erwägungen ruht. Wenn auch die verschiedenen Untersuchungen recht vielgestaltige Ergebnisse zeitigten, so gibt es doch genug Erkenntnisse, die den gründlichsten Untersuchungen gemeinsam, eine Übertragung in die Praxis fordern. Dürfen die Erwartungen bezüglich einer Lösung der Methodenfrage nicht so hoch geschraubt werden, wie man sie einst geschraubt hat, so dürfte aber aus der kurzen illustrierenden Betrachtung an den wenigen vorerwähnten Beispielen doch deutlich werden, daß die zunächst hier in Rede stehenden Ergebnisse aus der Zeit und Schule der „experimentellen Pädagogik“ nicht ignoriert werden dürfen.

Wesentlicher als die Ausnutzung psychologisch-jugendkundlicher Forschungsergebnisse für die Entscheidung unterrichtsmethodischer Fragen ist die Verwendung der Forschungsmethoden. Auch hier einige kurze Beispiele.

Es kann in vielen Fällen sehr wesentlich sein, bei Übernahme einer neuen Klasse recht schnell brauchbare Unterlagen zur Beurteilung des geistigen Standpunkts zu gewinnen. Massenprüfungen mit Hilfe von in der psychologischen Auslesepraxis bewährten Tests können hier gute Dienste tun. Voraussetzung dafür sind Vergleichswerte und mit der psychologischen Testmethodik vertraute, gewissenhafte Untersucher. Die Ergebnisse solcher Proben werden bedeutungsvoll sein für das Ausmaß des mit der Klasse zu erarbeitenden Stoffes und für die mehr oder weniger große Intensität, mit der in bestimmter Richtung gearbeitet werden muß. Sie werfen ferner bezeichnendere Schlaglichter auf die in der Klasse zusammengefaßten Individuen als die Schulzeugnisse. Mehrmalige An-

wendung analoger Methoden und Vergleich ihrer Ergebnisse mit den erstmalig gewonnenen gestattet die Beurteilung in der Entfaltung der geprüften seelischen Funktionen beim einzelnen wie bei der Klasse und dementsprechende Einstellung der Unterrichtstaktik.

Mit Hilfe derartiger Verfahren ist es auch möglich, begründete Entscheidungen über die Wertigkeit verschiedener Unterrichtsmethoden zu fällen. Die Stichprobenversuche müßten dann natürlich dem vorliegenden Fall genau angepaßt werden. Das wird nicht ohne Zusammenarbeit mit dem gründlich mit der Materie vertraut zu machenden Fachpsychologen geschehen dürfen.

Und schließlich bieten die jugendpsychologischen Forschungsmethoden ein denkbar günstiges neutrales Material zu reiner Funktionschulung. Wenn ein Test zur eindeutigen Diagnose der Willensstärke im Sinne streng wissenschaftlicher und praktischer Anforderungen noch nicht zureicht, so kann er doch Ausgezeichnetes leisten zur Schulung der Willensstärke. Ein in jüngster Zeit entwickelter „Blicktest“ erwies sich bei praktischem Versuch als sehr brauchbar. Bei ihm kommt es darauf an, unter Überwindung von Schmerz, Tränenfluß, Müdigkeitsgefühlen u. dgl. solange als möglich, ohne die Lider zu schließen, in einen Spiegel zu sehen. Der mit schwachem Selbstvertrauen belastete Jugendliche gewinnt an Wille zu erhöhter Leistung mehr und mehr, sobald man ihm im Verlauf der psychologischen Übungsmethoden seinen Übungserfolg oder -nichterfolg in einer Zahl ausgedrückt vorführen kann. Für die Schulung des Beobachtens, kombinierenden und konstruierenden Denkens, der Aufmerksamkeitsleistungen usw. usw. bietet die jugendpsychologische Experimentalmethodik reiche, fast überreiche, noch ungehobene Schätze. Und freudig arbeitet die Klasse. Man muß es erlebt haben.

IV.

Soweit die gestellten Fragen bisher im Sinne einer Beantwortung angeschnitten wurden, kann infolge des noch recht problematischen Standes innerhalb der einschlägigen Gebiete der Jugendkunde nur von einer oberflächlichen Wirkung auf das schulische Leben gesprochen werden. Viel tiefgreifender ist die Wirkung, wenn an das Problem der Menschenbehandlung herangegangen wird. Es sei zuerst die Auslesefrage angeschnitten. — Unter Auslese ist jede zeitweilige oder dauernde Ausscheidung eines Mitgliedes aus seiner schulischen Arbeits- oder Klassengemeinschaft zu verstehen, soweit ihre Ursachen in seiner Person zu suchen sind. Die Auslese wird als negativ gerichtet bezeichnet, wenn

es sich darum handelt, einen Schüler einer unter kulturwissenschaftlichen und -politischen Wertgesichtspunkten gesehen primitiveren Beschulungsform zuzuführen. (Hilfsschule, Vorklassen und in gewisser Beziehung Schulen für mit erheblicheren Sinnesdefekten Behaftete). Die Auslese wird als *positive* angesprochen, wenn der Schüler durch die Auscheidung einer kulturell als höherwertig anzusprechenden Schul- oder Lebensform zugeführt wird. („Begabenschulen“, Spezialklassen, Berufszuordnung). Unter *prophylaktischer Auslese* werden die Fälle zusammengefaßt, in denen ein Individuum unter vorbeugende Maßnahmen in anderer Umgebung gestellt wird mit dem Ziel, es auf der kulturellen Wertigkeitsstufe zu erhalten, der es im Sinne des Menschseins angehört. (Drohende Verwahrlosung, Psychopathenfürsorge).

Welche allgemeinen Grundsätze haben für jede Form der Auslese Geltung? Betrachtet man die einzelnen möglichen Fälle, so ist der Sachverhalt immer der, daß vom durchgängigen, psychologischen Habitus des Schulalters abweichende Personmerkmale die Auscheidung herbeiführen. Es gilt also, jedes Individuum auf solche Ausfallerscheinungen hin zu erfassen. Es wäre nun grundfalsch, im Falle der Diagnose nach oben oder nach unten oder in bestimmter Richtung *abzuweichen* der Merkmale nur ihnen und ihrer Wirkung auf die Lebensgestaltung des Schülers Beachtung zu schenken. Es ist danach zu streben, die Totalität der Personmerkmale in ihrer Beziehung zur Totalität ihrer Lebensbedingungen zu erfassen. Fassen wir einmal das in der Volksschule besonders häufig anzutreffende *verelendete* Proletarierkind ins Auge. Licht- und luftarme Kellerwohnung, unterwertige Ernährung, seelischer Tiefstand der Eltern, häufige Zerrissenheit des Familienlebens aus ewiger Wirtschaftsnot u. v. a. m. lastet auf den Kindern. Ihre geistige Leistungsfähigkeit liegt häufig auf dem Niveau des Hilfsschulkindes. Auf Grund der letzteren scheint vielleicht eine Verpflanzung aus der Normalschule in die Hilfsschule geboten. Es hieße leichtfertig handeln, wenn man diesen Weg ginge, ohne vorher den Versuch gemacht zu haben, auf anderem Wege zum Resultat zu gelangen. Vielleicht wäre eine Verpflanzung in andere häusliche Umgebung das zu bevorzugende Mittel, oder aber eine besondere Einstellung auf dieses Kind in den Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen. Und das brauchte durchaus nicht etwa im Sinne einer besonderen Zurichtung der Erarbeitungsmethoden geschehen müssen. Es könnte gegebenenfalls zweckmäßiger sein, an der Dämpfung der aus der sozialen Lage erwachsenen Minderwertigkeitsgefühle zu arbeiten, um so den Ring nicht von einer minderwertigen, sondern von einer nur

gefesselten Seele zu lösen. Die üblichen und durch Vorschriften sanktionierten Wege sind unter der Vielheit der gangbaren nicht immer die besten. Sie können im vorliegenden Fall allzuleicht durch Überpflanzung des Individuums in einer der Kulturwertigkeit nach niedrigeren Gesellschaft die Gesellschaftsfeindlichkeit des an sich schon nicht gesegneten Schülers erhöhen und damit seine seelische Spannkraft noch mehr herabsetzen. Darum müssen erst andere Möglichkeiten wirklich zu erschöpfen versucht werden. Das Recht zu solchen Versuchen ist aber nur gegeben, wenn der Versuch auf der Totaldiagnose basieren kann. In dem Beispiel liegt durchaus kein Einzelfall vor. Ganz gleich, ob es sich um einen schulisch besonders Begabten, um ein in seiner einseitigen Lebensbegabung sich frühzeitig Entwickelnden, um einen Psychopathen, notorischen Faulpelz usw. handelt. Die zu treffende Maßnahme ist nicht eindeutig bestimmt durch die sie herausfordernden Merkmale, sondern durch die Inbezugsetzung der Totalität des Individuums zur Totalität seiner Lebensbedingungen. Die allen Maßnahmen vorausgehende Schülerbeobachtung kann dann nicht mehr eine in erster Linie psychologische sein, sie ist im Sinne unserer Ausführung allgemein jugendkundlich zu orientieren.

Den Lehrer in diesem weiten und schwierigen Bereich sicher zu machen, ist Sache einer künftigen ausgedehnten wissenschaftlichen Einführung in die Grundlagen der „Biotechnik“. Oder sie ist für den bereits amtierenden Lehrer eine Aufgabe seiner persönlichen Weiterbildung nicht an Broschüren und Schwärtchen, sondern an wissenschaftlichen Originalarbeiten des Forschers. Psychologie, Sinnesphysiologie, Soziologie, gewisse Bereiche der Kinderheilkunde, Psychopathologie und Psychiatrie, sie alle gehören in bestimmten Auschnitten zur Ausbildung des Lehrers. Er muß in die Lage versetzt werden, entscheiden zu können, ob eine Besserung eines notorischen Faulpelzes auf erzieherlichem Wege oder z. B. durch eine Nasenoperation zu erreichen ist. Er muß bei einem Krüppel entscheiden können, ob er seine Leistungsfähigkeit durch Schulung der kranken Organe oder durch Willensschulung oder durch Weckung starken Selbstgefühls erreichen kann und ob er so seine Verpflanzung in eine Heilanstalt umgehen kann. Er muß das „Wunderkind“ von der wirklichen Begabung unterscheiden können, um nicht den falschen auszulesen. Er muß die kritischen Symptome sich anbahnender Psychosen oder zum Ausbruch gelangender Psychopathien zu erkennen in der Lage sein, damit rechtzeitig die ärztliche oder schulische Prophylaxe einsetzen kann, um ein Gegengewicht gegen späteres immerwährendes berufliches

Scheitern zu schaffen (Wenn es erst bis dahin gekommen ist, ist die berufliche Arbeitstherapie meist ein aussichtsloses Unterfangen). Er muß vor allen Dingen in die Lage versetzt werden, Ursachen, tiefste Ursachen, wenn nicht zu erkennen, so doch zu ahnen.

Die Voraussetzungen derartiger die schulischen Maßnahmen grundlegender Arbeit sind Symptomenlehre und psychognostische Methodik. Die Bedeutung der ersteren ist implizite in den vorausgegangenen Ausführungen beleuchtet worden. Ganz kurz sei Stellung genommen zu der Frage: was gehört an psychognostischer Methode zum Schulpraktiker? In allererster Linie Beherrschung der Fremdbeobachtung sowohl in analytischer wie auch synthetischer Form. Es muß in der Ausbildung des Lehrenden geübt werden, Beobachtungen zu machen, zu sammeln, systematisch aufzuarbeiten und aus dem gesichteten Material Aufbaukomponenten des seelisch-körperlichen Seins der Beobachtungsperson herauszuschälen. Es muß geübt werden, weil auch der Lehrende erst sehen lernen muß und um einer wilden Deuterei vorzubeugen. Schwieriger wird es sein, mit der synthetischen Form des Beobachtens, dem einfühlenden Verstehen, vertraut zu machen, da hier starke Anlagefaktoren von seiten des Beobachters entgegenkommen müssen. Aber auch hier wird sich an nach einer gewissen Typik auszuwählendem psychographischem Material aller Art (Biographien, Briefwechsel u. a. m.) einiges erreichen lassen. Zur Beobachtungsschulung gehört ferner die Erleichterung zu formalen Erfassung objektiver Schülerprodukte, wie sie in schriftlicher, zeichnerischer, wirklich und künstlerisch gestaltender Arbeit vorliegt. Der Lehrende ist ferner mit der Praxis des biotechnischen Experiments so bekannt zu machen, daß er es gelegentlich in wissenschaftlich einwandfreier Weise anwenden kann, wobei bemerkt sein möge, daß der im Dienst seiner Praxis experimentierende Pädagoge eine Ausnahme darzustellen hat. Auch gewisse Formen anderer seelenanalytischer Techniken, wie sie in der Psychotherapie und der psychoanalytischen Schule entwickelt worden sind, müssen zum wenigsten bekannt sein, um Maßnahmen und Ergebnisse anderer das Bildungs- und Heilverfahren weiterführender außerschulischer Institutionen vorbereiten, verstehen und damit fördern zu können.

All diese Dinge sind natürlich auch Voraussetzungen der Menschenbehandlung in der Schule. Arbeitet der Lehrende und Erziehende mit derartigen Hilfsmitteln sach- und zielgerecht individualdiagnostisch, so wird ihm — was heute leider noch so ungeheuer selten der Fall ist — die These, daß es nicht zwei ganz gleichartig zu behandelnde Schüler-

individualitäten gibt, zum Erlebnis und zur Eigenkenntnis werden. Und die ewige didaktische Frage nach der „einen besten Art“ der Stoff-erarbeitung löst sich in einem anderen Sinne. Über die genaue Kenntnis der Schülerindividualität gewinnt die Methode ihre fruchtbarste Gestalt. Es gibt dann nicht eine Methode für alle, sondern nur noch Erarbeitungsmethoden für jeden einzelnen. Es besteht damit keineswegs die Gefahr einer Aufspaltung pädagogischer Verfahren in ein zusammenhangloses Nebeneinander einer Vielheit an Arbeitsmethoden. Dieser Gefahr wird entgangen, wenn aus dem Lehrer ein Arbeitsleiter wird, der in ihrer Individualität sich Nahestehende zu kleineren Arbeitsgemeinschaften zusammenführt und die verschiedenen Arbeitsgemeinschaften sich gegenseitig ergänzend zu den Unterrichts- und Erziehungszielen emporarbeiten läßt. Die „ex cathedra-Methode“ hat dann allerdings ihre Berechtigung in einem auf jugendkundlicher Grundlage aufgebautem System verloren.

Genau wie in der Unterrichtsmethodik gibt es auch in den Erziehungsmagnahmen keine Uniform. Beispiel möge verdeutlichen. Eine häufige Erscheinung in den Schulklassen bilden die Träumer, die ewig Unaufmerksamen. Sie treten am kräftigsten bei einer auf Rezeptivität eingestellten Unterrichtsweise in Erscheinung. Aufrufe, Ermahnungen, Strafen in seit Jahrhunderten mitgeschlepptem Stil fruchten nichts. Der Lehrer gerät in Verzweiflung, der Schüler übt bewußt oder unbewußt passive Resistenz. Nur Ursacherforschung kann hier weiter helfen. Der mit einwandfreiem jugendkundlichen Rüstzeug ausgestattete und vertraut mit ihm arbeitende Praktiker wird in der weitaus überwiegenden Zahl der Fälle an die Gründe der Erscheinungen herankommen. Der stärkste Träumer — wahrscheinlich auch der zu seiner und des Lehrers Last am intensivsten Bearbeitete — entpuppt sich als starker Eidetiker, dem sich die optischen Anschauungsbilder so stark und starr aufdrängen, daß er nur auf sie sich zu konzentrieren in der Lage ist. Ein anderer stellt sich vielleicht als gedächtnisflüchtig dar, dem eben Gehörtes, auch Aufgefaßtes, sofort unter dem Sinneseindruck des folgenden zerrinnt. Er rechnet irgendeine Aufgabe, nur nicht die gestellte; er überlegt die Antwort zu irgendeiner Frage, nur nicht die zu der gerade geforderten usw. Der dritte ist nach innen gerichtet, auf sich selbst, auf seinen Körper. In ihm erlebt er Spannungsgefühle, raschen Wechsel im Tempo der Durchblutung, Druck im Kopf, unruhigmachendes, leises Prickeln in der Sitzfläche. Er fühlt, er horcht nach innen, fragt sich vielmals, was das wohl sein mag, ist konzentriert auf eines Rätsels Lösung.

Im ersten Fall wird jede pädagogische Therapie versagen. Abwarten, bis die eidetische Entwicklungsphase abklingt. Das darf aber wohl nur dann geschehen, wenn der durch das Abwarten entstehende Verlust an Persönlichkeitsentfaltung ausgleichbar erscheint. Bleibt nichts übrig als den Spezialarzt und wirklichen Sachkenner zu bemühen, zu einer einfachen, aber konsequent durchzuführenden medikamentösen Behandlung. Im zweiten Fall erforsche, welche Surrogatfunktionen in Aktion treten müssen, um X schularbeitsfähig zu machen und versuche gleichzeitig zu erkunden, welche gehörten Inhalte und unter welchen besonderen Bedingungen sie trotz der bestehenden Schwäche behalten werden. Benutze sie als Brücke. Sind gar keine auffindbar, mache einen Versuch mit abstrakter Funktionschulung. Ist auch das erfolglos, so benutze den Psychiater, jedoch nicht, ohne ihm das gesamte über den Fall gesammelte Material zur Verfügung zu stellen. — Den Dritten kläre in einem stillen Zusammensein auf über die Erscheinungen beginnender Pubertät. Gib ihm aber auch, sowie er es verstehen kann, einen Einblick in das Wesen und den Sinn der Pubertät überhaupt. Er wird dankbar sein und nur noch mit der Innenwendung zu tun haben, welche eine echte Pubertät als natürliche Erscheinung mit sich zu führen hat.

Vielleicht ist auch so ein ewiger Störenfried, ein Überlebhafter in der Klasse. Aus den mannigfachsten Ursachen heraus angestaute, nach Entladung drängende Energien führen immer wieder zu klassengemeinschaftswidrigem Handeln. Hemmende Maßnahmen und Strafen werden nur steigern oder den mürrischen, mit sich selbst und der Lebensgemeinschaft unzufriedenen, oft gesellschaftsgefährlichen Eigenbrödlers aus ihm machen. Die Schule soll ihn, wenn irgend möglich, davor bewahren. Solchem Schüler muß in der Schule, auf dem Spielplatz, zu Hause, kurz überall, wohin der Lehrereinfluß hinreichen kann, Gelegenheit zum Ausleben geschaffen werden. Die Hauptsache ist, dieses Ausleben in Beschäftigungen mannigfachster Art unbemerkt positiv zu richten, besonders dann, wenn eine psychopathische Konstitution anzunehmen ist.

Nur Andeutungen prinzipieller Natur konnten gegeben werden. Die Befruchtung der Schulpraxis erwächst in erster Linie aus einer möglichst weit getriebenen und breit angelegten individualdiagnostischen Grundlegung der Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen. In zweiter Linie erst stehen die Anwendungen in gewissem Sinne genereller jugendkundlicher Forschungsergebnisse auf Unterrichtsmethode und Schulorganisation. Wer sich in dieser Hinsicht von übertriebenen Erwartungen freihält, seine ganze, wissenschaftstheoretisch und -praktisch gut fundierte

Arbeit dem Problem der Menschenbehandlung zuwendet, wird erkennen müssen, daß allgemeine Jugendkunde die Grundlage einer erfolgverheißenden Biotechnik ist.

Den grundsätzlichen Erörterungen, in denen Beispiele aus der Praxis nur Streiflichter werfen konnten, sei eine ausführlichere Darstellung eines Falles aus der „pädagogischen Klinik“ angefügt. Aus dem schulischen Leben dieser auch in anderer Hinsicht recht interessanten Schülerin — sie war eine hervorragende optisch-konstruktive Begabung mit zeichnerischem Talent — bildet es nur einen kleinen Ausschnitt.

Frida M. war 13½ Jahr. Ein körperlich kräftig entwickeltes, wohlgebautes Mädchen, das recht frühzeitig seine Geschlechtsreise erlebte. Geistig gehörte sie, von ihrer erwähnten speziellen Beanlagung abgesehen, zum guten Durchschnitt, sie war vor allem ein gewissenhafter, fast zu peinlicher Lerner. Die übertriebene Peinlichkeit in dieser und auch in mancher anderen Hinsicht kann bei ihr als ein unbewußter Kompensationsversuch gelten gegenüber ihrer leicht neuropathischen Konstitution, die sich in einer starken motorischen Übererregtheit äußerte. Diese Übererregtheit gab vielfach Anlaß zu Ungeschicklichkeiten, fahrigem Handeln u. dgl. m., die bei ihrer körperlichen Gewandtheit zu recht drollig wirkenden Erlebnissen mit ihr führte. Vor dem Eintritt der Geschlechtsreise lachte sie mit der aufrichtig belustigten Klasse herzlich mit, später empfand sie es als peinlich, häufiger als jede andere die Ursache „homerischen“ Gelächters zu sein.

Ihre schwächste Seite hatte sie in der Orthographie. Ihre Nervosität, ihre Peinlichkeit, die sie zu lange über die vorschriftsmäßige Schreibweise nachdenken ließ und schließlich eine falsch korrigierende ältere Schwester erklärten einen Teil ihrer „Böcke“ hinreichend. Auf ihre starken optischen Qualitäten hin wurde sie veranlaßt, bei auftauchenden Zweifeln die vor-schwebenden Wortbilder auf ein immer bereit liegendes Blatt Papier zu schreiben, um die optische Kontrolle als Richterin anzurufen. Eine Besserung ließ sich im Laufe von drei Halbjahren statistisch einwandfrei nachweisen. Da trat wieder eine starke Verschlechterung der Leistungen ein. Ihre schriftlichen Arbeiten machten in bezug auf Falschschreibung den Eindruck der Niederlichkeit. Die alte Therapie half nicht wieder. Es mußte nach anderen Ursachen gefahndet werden.

Schwankung in der Pubertätsentwicklung? Ist ein Begriff. Ihm fehlt das Konkrete, der Angriffspunkt zu Gegenmaßnahmen. Zumal,

es war unwahrscheinlich, daß sich eine Schwankung, welche die ganze Persönlichkeit erfassen mußte, so isoliert auswirken sollte. Ihre Nervosität hatte sich gesteigert, wenigstens schien es tageweise so. Das konnte Ursache sein. Vielleicht aber war es auch Folge. Schließlich verschlechterten sich auch ihre Leistungen im schriftlichen Rechnen sehr stark. Das Rechenheft wanderte daraufhin mit nach Hause in die Wohnung des Lehrers. Genaue Analyse von Rechenfehlern ist immer ein recht dankbarer Ausgangspunkt für Aufdeckung geistiger Einbuße. Die Sachlage klärte sich etwas. Rechenfehler lagen nicht vor, sondern *Schreibfehler*. Auslassen von Ziffern, Umstellungen innerhalb der Zahlen, Substitutionen von zahlfremden Ziffern waren an der Tagesordnung. Natürlich mußte sie andere Resultate haben als die andern, auch wenn sie sonst richtig gerechnet hatte. Ein Beispiel: Statt 37 477 mal 378 wird gerechnet

$$\begin{array}{r}
 37747 \text{ mal } 348 \\
 \hline
 304976 \\
 150988 \\
 113241 \\
 1111 \\
 \hline
 12738956
 \end{array}$$

Neben Schreibfehlern stecken in der Ausrechnung noch zwei Additionsfehler. In der Hunderttausenderreihe ist statt $3 + 5 + 3$ gerechnet worden $3 + 5 + 9$, und in der Millionenreihe ist eine 1 unterschlagen worden. Die Schreibfehler bestehen in einer Umstellung und im Ersatz einer 7, die im Zahlenbild recht häufig auftritt. Es ist eins der typischen Fehlbeispiele der Schülerin gegeben.

Die Entdeckung der Schreibfehler im Rechenheft führte zu einer Statistik und Analyse der Fehler in den Heften mit geschriebenem Text. Anbei eine Beispielsammlung von Fehlern verschiedener Typs.

I.

pfand	statt	fund
Migliche	„	mißliche
etwar	„	etwa
solte	„	solte
er warte	„	erwarte
Leiblicherkraft	„	leiblicher Kraft
Vertigkeit	„	Fertigkeit.

II.

- a) Hirnschalen ihrer erschlagenen
Erinnerung
nachkommenden
heren Schönheit
Bedeutung
- b) altteufches statt altdeutsches
altgriechischen
auch Wiedersehen statt auf Wiedersehen
die dem Mut nicht im Stiche lassen
statt den Mut
Famielien.

III.

Schiefer	statt	Schiffer
schiefen	„	schleifen
Schiel	„	Schilf
Schiler	„	Schiller
Schieffahrt	„	Schiffahrt
Schrieft	„	Schrift
Pfeiffe	„	Pfeife ¹⁾ .

Die Gruppe I enthält orthographische Fehler, wie sie jedem Pädagogen geläufig sind. Die Gruppe II gibt Schreibfehler. Auch sie finden wir bei schriftlichen Arbeiten von Kindern und Erwachsenen immer wieder. Sie machen sich besonders unter natürlichen oder nervösen Ermüdungszuständen breit. Unter IIa stecken Schreibfehler, die auf das Ranschburgsche Hemmungsphänomen zurückzuführen sind. „Die Auffassungsschwelle für gleichzeitige oder rasch aufeinanderfolgende heterogene Reize liegt tiefer als für homogene Reize.“ Letztere reproduzieren sich auch schwerer. So kommt es, daß bei einer Häufung von h irgendwo eines unterdrückt wird. Desgleichen sehr leicht einen unter einer Reihe aufeinanderfolgender Grundstrichbuchstaben. (Man stelle sich diese Fehler zum besseren Verständnis in deutscher Schreibschrift vor.) Fordert man bei der Rückgabe von Heften die Schülerin zum Buchstabieren oder Anschreiben auf, so werden die falschen Wörter fast ausnahmslos richtig behandelt. In der Gruppe IIb stecken Schreibfehler

¹⁾ Wurde erst nach Entdeckung der Ursache in diese Gruppe eingefügt.

die auf Vorwirkung optisch oder akustisch hervortretender Wortteile zurückzuführen sind. Die Fehlerursache ist in den gleichen Ermüdungserscheinungen, zum Teil im Wortvorstellungstypus zu suchen. Auffällig im Falle Frida M. war, daß sich diese Fehler im Verlauf des letzten Halbjahrs stark gehäuft, gegen früher etwas mehr als verdoppelt hatten. Rätselhaft blieb die Gruppe III mit ihren Auslassungen, Substitutionen und Permutationen. Ihnen liegt irgend etwas Gemeinsames zugrunde. Ich vermutete die Wirksamkeit irgendwelcher unbewußter Zwangsvorstellungen. Ein genaues Studium der Lössblätter und anderer beliebter Gelegenheiten zum Kritzeln und Zeichnen setzte ein. Da fanden sich verschiedentlich Köpfe, Karikaturen mit weit abstehenden Ohren und starkem Schielen. Auf meine fragenden Blicke hin Schweigen. Die nebensitzende Mitschülerin wurde zum Verräter. Sie erklärte, das sei Herr Schiffer; lächelnd errötend fügte sie hinzu: „Herr Schiefer.“ Frida M. wurde rot und schwieg weiter.

„Hast du nicht gern bei Herrn S. Unterricht?“ Trotzig hervorstoßend: „Nein, den kann ich nicht leiden, der ist immer so grob.“ Ich brach ab und wandte mich wieder meinen „Fehlern“ zu. Der Sachverhalt klärt sich. Herr Schiffer guckt schief, er ist ein Schiefer; er schielt, er ist also ein Schiler. Jedes optische oder akustische Anklingen einer Buchstabenverbindung an seinen Namen oder an seine Person weckt zwangsmäßig reproduktive Nebenvorstellungen, die im vorliegenden Falle zum Versprechen führten. Herr Schiffer raucht auch immer Pfeife und schon schnappt zwangsläufig die seinem Namen angehörende Buchstabenverbindung iffe ein, das falsch geschriebene Wort ist fertig. — Eine Durchsicht der Verschämnisliste ergibt, daß Frida M., wenn sie gefehlt hat, nur an Tagen fehlte, wenn sie bei Herrn S. Unterricht hatte. „Ich konnte da manchmal nicht gehen, ich hatte dann solche Angst, daß ich alles verkehrt gemacht habe.“

Woher der Haß? Herr S. war ein fleißiger, aber sehr strenger, dabei barscher Herr, der wie man so oft sagt, alles über den gleichen Leisten schlug. Mit Frida M. mochten ihn auch die andern, die in der Entwicklung voraus waren, „gar nicht leiden“. Eins verdachte man ihm besonders: „Ihr denkt wohl ihr seid schon Damen? Ihr seid dümmere Göhren als die andern.“ — Der leichte Neutopath Frida M. hatte seine Antipathie zum Haß gesteigert, Zwangsvorstellungen und in ihrem Gefolge Zwangshandlungen bemächtigten sich ihrer. Ihre Nervosität steigerte sich und ließ die Schreibfehler anwachsen, sogar dort, wo es sich um das neutrale Zahlenschreiben handelte. Vielleicht war es gar nicht so neutral, ich glaubte aber in den Deutungen nicht weiter gehen zu sollen.

In einer stillen Viertelstunde machte ich Frida mit den Ergebnissen meiner Untersuchungen bekannt, machte ihr die Ursache der Erscheinungen bewußt und versuchte, Verständnis für Herrn S. Art anzubahnen. Der lange verschlossene Mund öffnete sich und sprudelte seinen Kinderhaß heraus und all die „kleinen“ Gelegenheiten, die ihn gewedt hatten. — Mit Herrn S. gab es auch in aller Freundschaft eine aufklärende Aussprache, der er ungläubig kopfschüttelnd folgte. Aber er machte den Versuch mit, in Frida M. die heranreifende Jungfrau achten und beachten zu wollen. Auch er fand später einmal eine stille Viertelstunde, in der er sich mit Frida „aussprach.“ Fehlerstatistik und Analyse zeigten nach drei Monaten das gewohnte Bild. Das unbewußt Zwanghafte war geschwunden. Die „Komplexfehler“ verschwanden sofort. — Frida M. ist längst aus der Schule. Sie ist auf Grund ihrer Beanlagung der Zuschneiderei zugeführt worden. Die alten Gefühle gegen Herrn S. sind geschwunden, sie besucht ihn sogar a u ch einmal.

Die Bedeutung der Jugendkunde für die Arbeit der höheren Schule.

Von Hans Schlemmer (Frankfurt a. O.).

Wir haben es im folgenden nicht mit der rein wissenschaftlichen Bedeutung der Jugendkunde zu tun; diese ist unbestritten und unbestreitbar wie die jeder wahren Wissenschaft und trägt ihr Recht in sich selbst. Wohl aber handelt es sich hier um den praktisch-pädagogischen Wert der Jugendkunde, und dieser ist sehr umstritten. Es sind im wesentlichen drei Einwände, die gegen ihn erhoben werden. Zunächst wird vielfach gesagt, es sei besser, wenn der Lehrer der höheren Schule sich auf das Interesse an seiner Wissenschaft und auf deren Übermittlung beschränke, die Seelen seiner Schüler aber in Ruhe lasse. Gedanken dieser Art sprechen, wenigstens im Hinblick auf den Durchschnittslehrer, zum Beispiel Gustav Wynken¹⁾ und Harald Schulz-Henke²⁾ aus, und Wilhelm Münch³⁾ erzählt in seinen Jugenderinnerungen von einem seiner Lehrer — es war der berühmte Pädagoge und Historiker Oskar Jäger —, der trotz oder wegen dieser Beschränkung auf die strenge Wissenschaft sich gerade die Zuneigung seiner Schüler erworben habe. An diesem Einwande ist manches richtig; nichts ist in der Tat furchtbarer als ein taktloses Herumtasten an jugendlichen Seelen, und ebenso gibt es eine üble Sorte schlechter oder fauler Lehrer, die ihre mangelnden Unterrichtserfolge durch wohlfeilen psychologischen Dilettantismus zu verbergen suchen und damit dem bösen Spott Wilhelm Windelband⁴⁾ ein gewisses Recht geben. Namentlich für die höhere Schule bleibt gründliche fachwissenschaftliche Schulung der Lehrer unbedingtes Erfordernis,

1) G. Wynken, Die neue Jugend. München 1919. S. 24.

2) H. Schulz-Henke, Die freideutsche Jugendbewegung. Gotha 1920. S. 68 f.

3) W. Münch, Seltsame Alltagsmenschen. München 1910. S. 22 f.

4) W. Windelband, Die Philosophie im deutschen Geistesleben des 19. Jahrhunderts. Tübingen 1909. S. 92.

und keine psychologische Vielgeschäftigkeit kann ihr Fehlen ersetzen. Andererseits ist nun aber doch zu sagen, daß, selbst einmal den alleinigen wissenschaftlichen Zweck der höheren Schule zugegeben, dieser Zweck jedenfalls sicherer erreicht wird, wenn der Lehrer seine Schüler und ihr Seelenleben genau kennt und seine Bemühungen danach einstellen kann. Aber die höhere Schule hat nicht nur wissenschaftliche Aufgaben; die Jugend von heute verlangt in ihrer großen Mehrzahl nicht bloß Belehrungen, sondern auch Führung, und dazu scheint eine Beherrschung der Jugendkunde unentbehrlich. Allerdings erhebt sich da ein zweiter Einwand. Man sagt vielfach, Einfühlung in die Jugend und in ihr Seelenleben sei Sache des Tactes und des Instinctes, nicht Ergebnis der Wissenschaft. Auch daran ist manches richtig, aber nicht alles; man wird vielmehr sagen müssen, daß angeborener Tact und wissenschaftliche Erkenntnis zusammenkommen müssen, so wie der Arzt ebenfalls auf den Instinct angewiesen ist und doch niemand die medizinische Wissenschaft für überflüssig halten wird. Endlich aber erhebt sich noch ein dritter und wirklich in das Zentrum der Sache treffender Einwand; er besteht, kurz gesagt, in der Behauptung der Unvereinbarkeit von Erzieher-tätigkeit und psychologischer Forschung. Eine Vereinigung, so meint z. B. J o n a s C o h n¹⁾, beider Einstellungen sei nur in seltenen Ausnahmefällen möglich. Wer von uns wird aber den Mut haben, sich als Ausnahmeerscheinung zu fühlen? Fraglos hat Cohn recht; die Aufgabe des Erziehers ist es, im E i n z e l f a l l z u h e l f e n , des Psychologen, ein allgemeines G e s e h z u konstatieren. Ein junger Mensch aber, der mit der Bitte um Hilfe einem Erzieher seine Seelennot offenbart und dann erfahren müßte, daß er nur ein interessantes Forschungsobjekt gewesen ist, der würde sich damit als im schlimmsten Sinne verraten vorkommen. Zu dieser Schwierigkeit kommt noch eine andere, die begründet ist in der Furchtbarkeit der Psychologie überhaupt. Ihr hat einmal der Dichter J a k o b W a s s e r m a n n ergreifenden Ausdruck verliehen: „Aufgraben von Seelen; fortwährendes Aufgraben von fremden Seelen; eindringen in sie bis in die Fugen; schon als ich die erste Kunde davon gewann und ihm heimlich auf seiner Bahn folgte, sagte ich mir: das ist ein Erdrosselungsapparat für das ganze Glück der Erde. Was da zutage tritt! Wovon da die Hüllen fallen! Die verwickelten Gänge, die schmutzigen Schlupflöcher; die Labyrinth von Schuld und Irrtum und Jammer und Betrug und Selbstbetrug und Wahn und Verfolgung und ersticktem

1) J. C o h n , Geist der Erziehung. Leipzig und Berlin 1919.

Neid und feiger Leidenschaft und gehemmtem Instinkt; wie sich das häuft; was für ein Gespenstertanz da entsteht. Und es erfragen; Stück für Stück aus der stummen Brust reißen, das Bewußtsein unterminieren; Aber um Aber die Wunde betasten; Zurückkriechen in die Höhlen der abgestorbenen Geschlechter und Spion sein der lebendigen, wem fiele da die Welt nicht in Trümmer; wem sollte da das Herz nicht versteinern; was für ein Mensch müßte einer sein, der dabei noch einen Gott im Innern behielte, einen Abglanz von Gott nur!"¹⁾ Wassermann spricht hier gewiß in erster Linie von der Pathologie, bis zu einem gewissen Grade gelten aber seine Worte auch von der Psychologie überhaupt. Auch auf ihrem Gebiete ergeben sich nicht selten Erkenntnisse furchtbarer Art, die geeignet sind, manches Erzieherglück und manche naive Erzieherfreude zu zerstören. So sind in der Tat die Spannungen zwischen der Arbeit des Erziehers und der des Jugendforschers nicht gering, und als eine wirkliche Lösung vermag ich es auch nicht anzusehen, wenn man sagt, der Lehrer solle ja nicht Jugendkunde t r e i b e n, sondern nur ihre Ergebnisse b e n u t z e n. Für einen wissenschaftlich gebildeten Menschen ist ein solches bloß rezeptives Verhalten eine glatte Unmöglichkeit; immer wird man, und sei es auch in noch so bescheidenem Maße, produktiv zu sein versuchen, wenn man die Resultate einer Wissenschaft sich zu eigen macht und verwendet, und so wird sich die hier festgestellte Spannung immer wieder von neuem ergeben. Trotzdem aber ist nun meine Behauptung, daß irgendwie, wenn auch vielleicht nicht grundsätzlich, so doch jedenfalls praktisch eine Lösung versucht werden muß; die Lehrer der höheren Schule müssen a n der Jugendkunde m i t arbeiten, und müssen m i t Jugendkunde arbeiten 1. um der Jugendkunde, 2. um der Schule, 3. um der Jugend und 4. um ihrer selbst willen.

1.

Es ist hier nicht der Ort, über die verschiedenen Methoden der Jugendkunde im einzelnen zu handeln. Soviel aber ist klar. Mag man experimentell arbeiten im engern oder weiteren Sinne, mag man sich auf literarische Dokumente, Tagebücher, Briefe und dergleichen stützen, mag man rein beschreibend oder statistisch vorgehen, oder im Sinne K e r s c h e n - s t e i n e r s oder S p r a n g e r s strukturelle Typen herauszuarbeiten versuchen: überall wird man beobachten, daß die bloße Schreibtisch- und Laboratoriumsarbeit nicht genügt, sondern der dauernden Fühlung mit

¹⁾ J. Wassermann, Oberlins drei Stufen. Berlin 1922. S. 210 f.

der wirklichen lebendigen Jugend dringend bedarf. Das heißt: neben den Gelehrten muß auch aus wissenschaftlichen Gründen hier der Lehrer treten, der die Jugend nicht nur studiert, sondern sein Leben jahraus, jahrein in ihrer Mitte zubringt. Einer unserer größten Jugendforscher, *William Stern*, hat darüber sehr deutliche Worte gesagt und es mit Recht lebhaft bedauert, daß die Lehrer der höhern Schulen im Gegensatz zur Volksschullehrerschaft mit ihrer Mitarbeit sehr zurückhaltend sind, obgleich sie wegen ihrer gründlicheren wissenschaftlichen Schulung und wegen ihrer engeren Fühlung mit der Jugend des Pubertätsalters grade sehr Wichtiges leisten könnten ¹⁾. Übrigens kommt noch ein anderer Grund hinzu, der die Mitarbeit der Lehrerschaft im Interesse der Jugendkunde selbst als sehr wünschenswert erscheinen läßt. Der einzelne Professor erreicht mit seinen wissenschaftlichen Erkenntnissen immer nur eine kleine besonders qualifizierte Gruppe von Menschen; diejenigen, durch deren Vermittlung die Resultate der Jugendkunde wirklich ins Volk dringen können, sind wir, die Lehrer. In unzähligen Sprechstunden, auf Elternabenden usw. haben wir Gelegenheit, die Ergebnisse jugendkundlicher Arbeit zu verbreiten und so praktisch nutzbar zu machen; die Jugendkunde braucht uns, denn wir liefern ihr die notwendige breite Basis in Objekt und Publikum, deren keine Wissenschaft entzaten kann.

2.

Braucht die Jugendkunde die Lehrerschaft, so braucht umgekehrt die Schule die Jugendkunde. Zunächst zur Klärung ihrer Stellung im Ganzen des Bildungsprozesses. Alle die geistvollen Theorien, wie sie namentlich über das Verhältnis der Schule zur Familie von Pestalozzi an bis zu Ratorp aufgestellt worden sind, bleiben doch eben Theorien, wenn nicht die Jugendkunde hier Leben gibt. Sie lehrt uns namentlich auch die besonderen Schwächen der gegenwärtigen Familie sehen, die aus sittlichen, soziologischen und wirtschaftlichen Gründen folgen und so der Schule von heute Aufgaben auferlegen, die der Schulmeister von früher nicht kannte und nicht zu kennen brauchte. Fast noch wichtiger aber ist eine andere Erkenntnis, die uns die Jugendkunde vermittelt und veranschaulicht, nämlich daß die Jugend nicht nur in Familie und Schule lebt, sondern vor allen Dingen ein *Eigenleben* führt. Man kann ohne Übertreibung sagen, daß erst die Arbeit der Jugendpsychologen von heute uns dieses Eigenleben bloßgelegt hat; es bedarf keiner Ausführung, wie diese Erkenntnis die Arbeit der Schule beeinflussen, namentlich auch

¹⁾ *W. Stern*, Die Jugendkunde als Kulturförderung.

ihre Stellung zu den Jugendvereinen und der Jugendbewegung bestimmen wird. Dasselbe gilt nun aber auch von der eigentlichen Unterrichtstätigkeit der Schule selbst. Erinnerung sei nur an den Aufbau der Lehrpläne. Nicht als ob ich meinte, daß er lediglich nach psychologischen Gesichtspunkten erfolgen könne; es gibt auch eine logische Eigengesetzlichkeit der Wissenschaften und Kulturgebiete, die jedenfalls den Lehrplan der h ö h e r e n Schule stark bedingen wird. Aber daneben wird der jugendkundliche Gesichtspunkt immer große Bedeutung behalten; auch der sachliche Erfolg kann ja nur gesteigert werden, wenn der Lehrplan sich der jugendkundlichen Seele und seiner Entwicklung möglichst anpaßt oder für sie doch zum mindesten erträglich ist. Ein Beispiel möge es veranschaulichen. Jahrzehntelang, ja man kann fast sagen: jahrhundertlang hat es als feststehendes Dogma gegolten, daß das Lernen von Französisch und Englisch „weiblich“, das Lernen von Lateinisch und Griechisch dagegen „unweiblich“ sei. Erst die moderne Jugendkunde hat die völlige Grundlosigkeit dieser Meinung dargetan und damit der klassisch-humanistischen Bildung der Mädchen die Bahn gebrochen, deren segensreiche Wirkung für die Vertiefung unseres gesamten Volkslebens noch gar nicht abzusehen ist. Dasselbe gilt von der angeblichen Unbegabtheit der Mädchen für Mathematik, die sich als völliger Unsinn herausgestellt hat. Vielleicht ist die *B e l i e b t h e i t* der Mathematik bei Mädchen geringer als bei Jungen¹⁾, was aber nichts für die *B e g a b u n g* beweisen würde; es ist wieder ein Ergebnis der modernen Jugendkunde, auf das namentlich *R e r s c h e n s t e i n e r* gern hinweist, daß Befähigung und Neigung durchaus nicht immer zusammengehen. Das mag hier genügen.

Neben den unterrichtlichen Aufgaben stehen solche erziehlicher Art, deren Lösung durch eine sorgfältige Verwertung der Jugendkunde erheblich erleichtert werden könnte. Auch hier seien nur einige Beispiele genannt. Ein Hauptproblem der gegenwärtigen Pädagogik ist die Frage der richtigen Auslese der Schüler; hängt doch die zweckmäßige Durchführung der Einheitschule völlig von ihrer Beantwortung ab. Wie wenig die herkömmlichen Aufnahmeprüfungen genügen, wird jedem klar, der nur ein wenig in die Jugendkunde hineingeschaut hat; ebenso deutlich ist aber, daß die experimentellen Begabtenprüfungen etwa nach Art der Berliner Versuche von *M o e d e* und *P i o r k o w s k i*²⁾ auch nicht

1) Vgl. J. Wagner, Pädagogische Jugendkunde. Frankfurt a. M. 1923 S. 117.

2) *M o e d e*, *P i o r k o w s k i*, *W o l f f*, Die Berliner Begabtenschulen. Langensalza 1919. Sehr feine Bemerkungen über Recht und Schranken experimen-

der Weisheit letzter Schluß sind. Wir stehen hier noch ziemlich in den Anfängen; um so mehr sollten wir alle die Aufgaben empfinden, an dem Fortschritt auf diesem Gebiete mitzuarbeiten. Je mehr wir das tun, desto mehr werden wir auch vor den „Strukturirrtümern“ bewahrt bleiben, wie Goldbeck sie nennt, die auf einer Verwechslung der genetischen und der individuellen Psychologie beruhen, so daß man etwa die Lust zum Basteln bei einem elfjährigen Jungen oder die Neigung zum Dichten bei einem fünfzehnjährigen Mädchen für Kennzeichen besonderer Begabung hält, während sie in Wirklichkeit nur Allgemeinererscheinungen des betreffenden Alters sind. Eine andere viel beredete Frage ist die, ob es empfehlenswert ist, die bisherige Klasseneinteilung in unseren Schulen durch eine solche nach Arbeitsgemeinschaften zu ersetzen. Ich wüßte nicht, wie man hier zu einer Antwort kommen will ohne Hilfe der Jugendkunde; die ganze Psychologie des Klassegeistes, der jugendlichen Freundschaften zwischen gleich- und verschiedenaltigen, die Tatsachen der Anziehung und Abstoßung der Geschlechter — alles das muß berücksichtigt werden, will man nicht kritiklos das Alte konservieren, bloß weil es alt ist, oder ebenso kritiklos das Neue einführen, weil es neu ist¹). Bei der beabsichtigten und ja auch durch die wirtschaftliche Notlage unseres Vaterlandes geforderte Planwirtschaft im höheren Schulwesen ist öfter der Gedanke aufgetaucht, die Oberstufe der Vollanstalten zu verselbständigen und von den übrigen Klassen zu trennen. Gott bewahre uns davor, daß diese Frage nur nach finanziellen Gesichtspunkten entschieden wird; wir Lehrer werden darauf dringen müssen, daß auch hier ebenso sehr die Tatsachen der Jugendkunde in Betracht gezogen werden, was wir aber mit Aussicht auf Erfolg nur tun können, wenn wir selbst auf diesem Gebiete gründlich orientiert sind.

3.

Mit dem Wohl der Schule eng verknüpft ist das Wohl der Jugend selbst; das führt uns ganz naturgemäß zu dem dritten der oben aufgestellten Gesichtspunkte. Freilich, soll die Beschäftigung des Lehrers mit der Jugendkunde für die Jugend selbst zum Heil werden, so darf sie niemals zu neugierigem Ausfragen und zu taktlosem Herumstöbern in den innersten Geheimnissen des jungen Menschen führen. Aber lernen können wir aus ihr für unseren Verkehr mit der Jugend mancherlei. Und

jeller Begabungsforschung finden sich bei O. Bobertag und E. Hylla, Begabungsprüfung. Langensalza 1925.

1) Zu dieser Frage vgl. meine Abhandlung „Schulklassen oder Arbeitsgemeinschaften?“ (Deutsches Philologenblatt 1921. Nr. 24).

wenn es bloß das Negative wäre, daß die Jugend ab und zu in Ruhe gelassen sein will, daß sie Zeiten haben muß, wo sie ohne erziehliche und sonstige Beeinflussung allein sich selbst leben kann. Aber es wird für den jugendkundlich interessierten Lehrer bei dieser Negation nicht bleiben, ganz von selbst wird er Interesse bekommen für die jungen Menschenkinder, die vor ihm sitzen; es wird ihm anschaulich werden, daß sie nicht bloß wandelnde Gehirne sind, sondern daß eine unübersehbare Fülle leidenschaftlichster Gefühls- und Willenserregungen durch ihre Seele stürmt. Und das wird zur Folge haben, daß man zunächst einmal die jungen Menschen ernst nimmt, weder über sie lacht noch über sie sich entrüstet, sondern sie, um das schöne Wort *Hebels* zu gebrauchen, als Rätsel von Gott ansieht, deren Lösung nur der Liebe gelingt, fügen wir hinzu: der Liebe, die mit Kenntnissen und Verständnis gepaart ist; und weiter wird man dann bereit und imstande sein, der Jugend in ihren Nöten und Konflikten auch wirksam zu helfen. Man sage nicht, daß dazu die Eltern da seien; es liegt uns fern, in das Recht der Familie einzugreifen, aber die Jugendkunde lehrt uns, daß mit einer gewissen Naturgesetzmäßigkeit der Jugendliche in bestimmten Jahren seines Lebens sich seinen Eltern entfremdet und sich so nach anderen Ratgebern sehnt, und daß auch abgesehen davon es manche Jugendprobleme gibt, bei denen dem Wesen der Sache nach ein Fremder besser helfen kann als die leiblich und seelisch Nächsterwandten. Unsere Schule ist heute nur zu oft eine bloße Last für den jungen Menschen; eine jugendkundlich gebildete Lehrerschaft könnte viel dazu beitragen, sie aus einer Stätte der Last zwar nicht zu einer Stätte des Vergnügens — das kann die Schule nicht sein und soll die Schule nicht sein — aber doch zu einer Stätte seelischer Bereicherung und Vertiefung zu machen.

4.

Und endlich und zuletzt, nachdem wir, wie es sich gebührt, die Interessen von Wissenschaft, Schule und Jugend vorangestellt haben, dürfen wir noch ein kleines Wörtchen von uns selber reden. Auch für uns Lehrer als Einzelpersonlichkeiten und als Stand könnte eine gründliche Beherrschung der Jugendkunde von größter und wertvollster Bedeutung sein. Man mache sich einmal klar, welche Rolle wir in der Öffentlichkeit spielen könnten, wenn wir nicht nur Sachkundige in irgendeiner Fachwissenschaft, sondern vor allem auf dem gesamten Gebiete des Jugendlebens wären, wenn wir hier dieselbe Stellung hätten, wie der Arzt auf dem der leiblichen Gesundheit. Wenn wirklich jeder Oberlehrer imstande

wäre, den Eltern in Erziehungsnöten und Schwierigkeiten wertvolle Hilfe zu leisten, unser Ansehen würde mit einem Schlage mehr wachsen als durch sämtliche Mittel der sogenannten „Standeshebung“. Aber verweilen wir nicht lange bei dieser Außerlichkeit; viel wichtiger ist natürlich der Gewinn an inneren Werten. Unbeschadet alles dessen, was wir oben über die Furchtbarkeit der Psychologie gesagt haben, kann doch andererseits behauptet werden, daß die Jugendkunde auch ein Quell unendlicher Freude ist. Daß die Kindheit den Zauber eigenartiger Schönheit an sich trägt, ist allgemein bekannt; dem Jugendforscher wird aber auch die besondere Schönheit des heranwachsenden Jugendalters aufgehen. Gewiß ist dieses Alter reich an Unausgeglichenheiten und Komplikationen; aber wer tiefer hineinschaut, dem enthüllt sich auch der wundervolle Reiz, der diesem Werden und Treiben, Knospen und Reifen eigen ist. Ich habe immer das Gefühl, daß keiner mehr vor dem Pessimismus gesichert ist als der Kenner und Freund der Jugend. Und diese Freude, die die Beschäftigung mit der Jugend gewährt, hat dann schließlich noch eine letzte Folge: sie läßt uns selber jung bleiben. Ist es nicht ein Jammer, daß gerade in der Lehrerschaft die Zahl der vorzeitig alt und greisenhaft gewordenen besonders groß ist? Ist das nicht ein Beweis dafür, daß in der beruflichen und seelischen Einstellung des Durchschnittslehrers irgend etwas falsch ist? Durch nichts jedenfalls kann diesem Übelstande besser abgeholfen werden, als dadurch, daß wir unsere innere Fühlung mit der Jugend so eng wie möglich gestalten. Ein Lehrer, der neben solider fachwissenschaftlicher Ausrüstung eine gründliche Kenntnis der Jugend und eine innige Liebe zur Jugend besitzt, der wird am ersten in der Lage sein, das von Schleiermacher aufgestellte Ideal zu verwirklichen, daß er „lächelnd schwinden sehen kann der Augen Licht und keinen das weiße Haar zwischen den blonden Locken, weil der Puls des inneren Lebens frisch bleibt bis in den Tod“. Und damit mündet unsere egoistische Schlußbetrachtung doch wieder ein in dem großen Ganzen; denn letzten Endes können Wissenschaft, Schule und Jugend sich keinen besseren Lehrer wünschen als den ewig jungen.

Die Lehrerin der höheren Schule und die Jugendkunde.

Von Magd. v o n E l i n g (Elberfeld).

Unsere Zeit ist sich der Notwendigkeit, die psychischen Erscheinungen des Jugendalters zu erforschen und zu erkennen, klar bewußt. Das beweist die immer umfangreichere Literatur auf diesem Gebiet. Immer selbstverständlicher wird uns auch die Forderung, daß jeder, der an der Erziehung des jugendlichen Alters praktisch arbeitet, sich durch Studium, sorgfältige Beobachtung und Einfühlung mit den Besonderheiten des Seelenlebens dieses Alters bekannt machen muß. Nur wer das Jungmädchen wirklich kennt, wird es zu führen wissen. Freilich stehen wir trotz jener reichen Literatur über die Psyche des Jungmädchens heute noch vor der Tatsache eines Mangels an Zielsicherheit in der Mädchen-erziehung. Der Grund dafür liegt meines Erachtens darin, daß die Ergebnisse des Studiums des Jungmädchenalters des einheitlichen Gesichtspunktes entbehren. Es fehlt der Blick für die Totalität des Seins des Jungmädchens. Man erforscht, wie mir scheint, wohl das Sosein der Mädchenpsyche, aber man sieht dies Sosein nicht als ein zielstrebiges *W e r d e n* ; das heißt, uns fehlt das Sehen der Pubertäterscheinungen unter dem Blick auf ihr Ziel. Dies Ziel aber ist *F r a u e n t u m* : das Pubertätsalter ist das Alter werdenden Frauentums. Nun besitzen wir aber weder eine wirkliche Psychologie deutschen Frauentums, noch Definitionen oder auch nur eine einigermaßen von der Allgemeinheit anerkannte klare Erkenntnis derselben. Solange dieser Mangel besteht, werden uns auch alle psychologischen Studien am Jungmädchen unbefriedigt lassen.

Im folgenden möchte ich den Versuch machen, das Jungmädchenalter unter dem Blick auf sein Ziel zu sehen. Ich schicke deshalb einige Worte über Frauentum voraus, die natürlich nur andeuten können.

Das Wesen des Frauentums unterscheidet sich vor allem vom Mannestum durch die viel stärkere körperlich-seelisch-geistige Einheit des Seins

der Frau. Ferner dadurch, daß die Frau ganz anders als der Mann von ihrem seelischen Zentrum aus lebt. Der Urgrund alles Frauentums ist Mütterlichkeit. Mütterlichkeit lebt im Kleinkinde, im Schulmädchen, im Jungmädchen, in der verheirateten wie der unverheirateten Frau. Das Geheimnis ihrer Seele ist die stete Bewegung zwischen Hingabe und Zurückhaltung. In der Einheit ihres Seins ist es begründet, daß sie die geistigen Werte mit der Seele ergreifen muß, wenn sie sich selbst nicht verlieren will, daß sie andererseits ihre Seele, ihr ganzes Sein in ihr Tun legen muß. Anders als der Mann fühlt sich die Frau dem kosmischen Sein verbunden, fühlt sie seine Lebendigkeit ihr eigenes Sein durchfluten. Die Frau wirkt durch ihr Sein, sie schafft Atmosphäre, lebendige Beziehungen zwischen den Menschen, lebendige Beziehungen zu den Dingen.

Von hier aus begreifen wir das Jungmädchen. Charakteristisch für dasselbe ist dies, daß jede Seite des künftigen Frauentums sich für sich entwickelt, bald die eine, bald die andere schneller, betonter, aber alles noch ohne jene eigentümliche innere Verbundenheit, die die Frau kennzeichnen soll. Darum auch die vielen Widersprüche im Jungmädchen. Die körperliche Beeinflussung des seelischen Lebens ist noch unbeherrscht; das geistige Leben kontrolliert noch nicht das seelische Leben; das seelische Sein, die Gesamtpersönlichkeit bestimmt noch nicht die Richtung des geistigen Lebens. Auffallend groß ist vor allem diese Zusammenhangelosigkeit zwischen dem seelischen und geistigen Sein.

Wenn wir im einzelnen in einigen Strichen auf die verschiedenen Seiten dieser Entwicklung eingehen, so sehen wir zunächst, daß die eigentümliche Stellung der Frau zu ihrem Körper in dieser Zeit erwacht, das Mädchen bekommt ein Körper-Ich, ihr Körper ist ihr nah, durch ihren eigenen Körper hindurch erlebt sie jene innere Verbundenheit mit dem Kosmos. Das Mädchen hat deshalb auch eine starke kosmische Ergänzungsbedürftigkeit, die sie zur Natur treibt. Die Empfindung der lebendigen Schöpferkräfte der Natur kann sich steigern bis zum Ersatz für alle Religion. Das körperliche-geschlechtliche Ergänzungsbedürfnis ist beim normalen Jungmädchen dagegen zunächst nicht ohne weiteres mit dem Eintreten der Pubertät gegeben. Es erwacht in dem Mädchen, dem die richtigen seelischen und geistigen Gegengewichte gegeben werden, meist erst in den späteren Jahren und dann am Manne. Nicht zu selten ist diese Art der Ergänzungsbedürftigkeit bei normaler Entwicklung überhaupt kaum vorhanden. Die innere Unausgeglichenheit kann sich beim Jungmädchen in zwei völlig verschiedenen, einander entgegengesetzten inneren Ein-

stellungen zum Körper äußern. Wir kennen den Typ des Jungmädchens, dem jede Vernunft dem Körper gegenüber fehlt, die mit starrem, wenn gleich lebenswürdigem Eigensinn keine Rücksicht auf ihren Körper nehmen will, die nicht essen, sich überarbeiten, sich nicht erholen will. Und wir haben den andern Typ des sich beständig hängenlassenden Mädchens, dem es ganz und gar an Willensenergie dem Körper gegenüber fehlt. Beide fühlen sich als Märtyrer, das ist das eigentümliche. Beide Erscheinungen können auch merkwürdigerweise, wenn sie über das 18. Jahr hinaus bleiben, zur Hysterie führen.

Im Pubertätsalter beginnt die Seele kraftspendender aber noch nicht zu beherrschender Mittelpunkt der Gesamtlebendigkeit des Mädchens zu werden. Seine Not ist, daß es sein seelisches Leben noch nicht beherrschen kann. Das Mädchen beginnt jene rastlose Unruhe des seelischen Zentrums, wie sie der Frau eigen ist, die nicht zur Stilllegung dieses Zentrums gekommen ist, zu empfinden. Das religiöse Mädchen empfindet diese Unfähigkeit, Herr ihres seelischen Zentrums zu werden als Sünde gegen Gott, sie tritt als Untreue gegen ihren Gott in ihr Bewußtsein. Gerade wegen dieser Unruhe des seelischen Zentrums ist die seelische Ergänzungsbedürftigkeit des Mädchens groß, ihre Aufgeschlossenheit zur Hingabe an einen Menschen außerhalb der Familie. In der Hingabe an eine ältere Frau sucht das Mädchen Ruhe und Beruhigung, sie sucht einen Menschen, dem sie sich als Gegengewicht gegen all das Erwachen der Verfelbständigung unterwerfen kann, der sie führt; sie sucht für ihre erwachende hungrige Seele das Bewußtsein, daß sie von den Menschen, denen sie sich hingibt, geliebt wird. Sie sucht Menschen, die ihr zeigen, wohin all dies Drängende, Neue in ihr weist. Die Hingabe an den gleichalterigen Knaben in Seelenfreundschaft enthält dagegen wohl immer eine gewisse Auslösung ihrer Mütterlichkeit. Diese Art Freundschaft kann deshalb bis zu einem gewissen Alter mit einem Abscheu vor allem Sexuellen verbunden sein. In dem Schwärmen für den älteren Mann oder der Hingabe an ihn liegt dagegen immer die Gefahr des zu frühen Erwachens der Sexualität. Das der Frau eigentümliche Einsamkeitsgefühl erwacht, wenn das Mädchen aus großem frohen Geschwister- und Freundeskreise kommt, oft erst am Ende der Pubertätszeit. Die schmachtenden weltlichschmerzlichen Einsamkeitsgefühle des Jungmädchens sind nicht damit zu verwechseln; die Seele weitet sich, tritt gleichsam über ihre Ufer in diesem Alter und hat noch keinen Damm, aber auch keinen festen und klaren Inhalt.

Die Einheit von Körper und Seele, die Beeinflußbarkeit der Seele

durch den Körper zeigt sich in den Stimmungen des Jungmädchens; sie zeigt sich weiter darin, daß das Jungmädchen im engsten Zusammenhang mit dem Werden ihres Körpers in Herzhheit beginnt, eine Mauer um ihre Seele zu bauen. Die eigentümliche Verbundenheit zwischen Körper und Seele zeigt sich weiter in dem Erwachen des Intuitiven: das Unterbewußte, das unbewußte Sein beginnt starken Einfluß auf das Mädchen zu gewinnen. („Ich fühle es.“)

Vom 11. bis zum 14. Jahr zeigt das Mädchen die größte Lebendigkeit der Vorstellungen. Es ist das Alter unbefangener Wirklichkeits-erfassung, das Phantasieleben des Kindes unterstützt das Ergreifen der Außenwelt, das Mädchen begeistert sich für seine Helden und Heldinnen, die es sich übergroß und herrlich vorstellt. Das eigentlich begriffliche Denken ist dagegen noch nicht entwickelt, das Kind täuscht durch einen gewissen Reichtum an Worten über den Mangel an klaren Begriffen. Die Fähigkeit zu abstraktem, begrifflichem Denken, zum begrifflichen Zusammenfassen beginnt sich erst im Alter von 13 Jahren etwa zu entfalten. Bei eintretender Pubertät fängt das Gefühls- und Phantasieleben an, eigene Wege, völlig getrennt von denen des sich entwickelnden logischen und begrifflichen Denkens zu gehen. Die Phantasie kehrt sich von der Außenwelt ab, die Ideale bekommen eine Ichbezogenheit. Das Mädchen beginnt ein Doppelleben zu führen, in dem entweder das Gefühl oder das Denken die Führung ergreifen. Wenn das Gefühlsleben und eine auf das eigene Innere gerichtete Phantasie die Führung haben, ist das Mädchen meist nach außen ohne Energie, träumerisch, wenn das Denken die Führung hat, ist es streberisch und ehrgeizig. Das neu erworbene kritische Denkvermögen wird vielfach zuerst der eigenen Seele gegenüber angewendet, es beginnt jenes bekannte Zerpflücken und Sezieren des eigenen Ichlebens. Die ernstesten Gefahren dieses Doppellebens kommen oft erst spät zutage. Mit 17 Jahren etwa erreicht die schnelle Aufnahme und Lernfähigkeit, das rasche Erfassen des Gebotenen, das Begreifen von Tatsächlichem seine Höhe. In demselben Alter von etwa 16—17 Jahren ist das begriffliche Denken soweit ausgebildet, daß bei den hierfür veranlagten Mädchen das Erfassen von Problemstellungen erwacht. Es tritt dadurch in diesem Alter häufig jener merkwürdige Umschwung ein, vorher scheinbar hochbegabte Mädchen versagen den Forderungen wissenschaftlicher Denkarbeit gegenüber, während andere, die vorher für weniger begabt galten, jetzt durch die Schärfe und Tiefe ihres Denkens die ersten überflügeln. Charakteristisch für die Richtung des geistigen Lebens der Jungmädchen ist das Interesse, das alle ethischen

Werte und Fragen für sie haben. Wir dürfen in diesem Alter bei normaler Entwicklung immer einen sittlichen Idealismus, den festen Glauben an die Erreichbarkeit der sittlichen Ziele, „wenn man sich nur einmal richtig Mühe gibt“, voraussetzen. Zugleich ist das Mädchen in seinen eigenen Wertmaßstäben einerseits unsicher und schwankend, andererseits von jenem bekannten ethischen Radikalismus erfüllt.

Ein meines Erachtens noch sehr wenig erforschtes Gebiet der kindlichen wie der jugendlichen Entwicklung ist das Gebiet des Wollens und Strebens im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung. Es kann hier nur wenig angedeutet werden. Viel zu wenig werden die geringen Willensmöglichkeiten des Kindes und des Jugendlichen beachtet, ferner die Tatsache, daß in jedem Menschen nur ein bestimmtes Maß von Willensenergie vorhanden ist, sowie die andere Tatsache, daß jede Überlastung des geistigen oder seelischen Lebens die Willensenergie hemmen kann. Endlich dies, daß jedes Alter eine der Gesamtentwicklung des betreffenden Alters entsprechende Willensrichtung (Triebrichtung) hat, die mit einer unvergleichlich viel größeren Ausdauer gerade auf diesem Gebiet im Vergleich zu anderen verbunden ist. Auf den nicht der betreffenden Altersstufe entsprechenden Willensgebieten ist der Wille schwach und klein, bedarf er einerseits der Unterstützung. Man sollte das Kind, den Jugendlichen, auf solchen Gebieten von unnützen Willensentschlüssen und damit vom Verbrauch geistiger Kraft entlasten, damit seine natürliche Kraftentfaltung sich möglichst ungehemmt vollziehe. Man hat bekanntlich früher oft übersehen, wieviel Willensenergie und geistige Kraft man durch übertriebene Forderungen des Stillsitzens, durch zulange dauernden Zwang zu einer bestimmten Haltung bei kleinen Kindern unnütz verbrauchte, die der geistigen Arbeit in demselben Augenblick entzogen wurden. Heute übersieht unsere Zeit umgekehrt die Wichtigkeit, die Befehl, feste Ordnung Regelmäßigkeit und Gewöhnung für die rechtzeitige Entlastung der kindlichen Willensenergie haben. Sie übersieht die innere Sehnsucht des Kindes, des Jugendlichen nach einem Willen, der ihm die Willensanstrengung erleichtert. (Autoritätslose Erziehung ist von hier aus gesehen eine Grausamkeit gegen das Kind.) Kinder, die aus einer festen Familienordnung kommen, in der sie ihre geistige Kraft und Willensenergie nicht beständig mit Willensentschlüssen (ob sie jetzt ihre Schularbeiten machen, ob sie nun zu Bett gehen wollen) verbrauchen, die aber andererseits innerhalb der festen Tagesordnung sich in ihrer Art ganz frei entfalten können, werden immer Menschen größerer geistiger Kraft werden als etwa Kinder, denen ihre Tageseinteil-

lung beständig Gegenstand eigener Wünsche oder der Auflehnung gegen den Erzieherwillen sein darf, die aber andererseits in ihrem Spiel, in ihrer Beschäftigung auch beständig den Erzieherwillen über sich fühlen. Das Jungmädchenalter ist die Zeit der Willensrichtung auf das Ideale, des innern Hindrängens auf die denkende Erfassung der Welt. Daraus entsteht die Notwendigkeit, dem Jungmädchen für seine häusliche Beschäftigung, für seine Unterstützung der Mutter, das Motiv aus seiner idealistischen Einstellung zu geben, sonst wird es die notwendige Willensenergie für diese Dinge nicht aufbringen können. Andererseits ergibt sich aus dieser Richtung aufs Ideale die *u n b e d i n g t e* Notwendigkeit, daß viele Dinge des äußern Lebens *v o r* der Pubertätszeit zur festen Gewöhnung geworden sein müssen; (ja es fragt sich, ob es nicht für den Erwerb jeder selbstverständlichen Lebensgewohnheit [Reinlichkeit, Ordnung, ruhige Haltung], ein bestimmtes Alter gibt, in dem der Erwerb dieser Fähigkeiten in Verbindung mit der natürlichen Gesamtentwicklung möglich ist, während später, wenn die Zeit verpaßt ist, diese Dinge nur mit größter Mühe, mit Strenge und Strafe angewöhnt werden können). Der so verspottete Schönschreibe-Unterricht z. B. ist Entlastung der Willensenergie im Pubertätsalter, wo der Geist von Natur durch den *I n h a l t* des Geschriebenen mehr in Anspruch genommen sein muß und wo der Lehrer oft einen fast aussichtslosen Kampf mit der unleserlichen Schrift eines Mädchens führt. Das Jungmädchen hat meines Erachtens in diesem Alter kaum mehr die Möglichkeit, ihre Willensenergie außer auf den *I n h a l t* auch auf die äußere Form des Aufsatzes zu richten, wenn letzteres Anstrengung kostet. Im Alter von 17—18 Jahren muß von Rechts wegen nicht mehr ein Denktakt oder ein Willensentschluß nötig sein, um ein Stück Papier aufzuheben, das auf dem Fußboden liegt, eine Komodenschieblade zuzumachen, die offen steht, auf den Treppen des Schulgebäudes sich nicht laut zu unterhalten; das 17—20 jährige Mädchen hat anderes zu tun, anderes zu denken und zu wollen, als sich bei solchen Kleinigkeiten des Lebens mit Nachdenken und Willensentschlüssen abzugeben. Alle solche und viele andere Dinge müssen deshalb *v o r h e r* zur Selbstverständlichkeit geworden sein, damit Wille und geistige Kraft sich dem diesem Alter eigenen Gebiet zuwenden können. Hier kommen auch all die vielen kleinen Dinge des Mädchenschulwesens in Betracht: Leise auf den Treppen zu gehen; nicht zu sprechen vor der Andacht usw. usw. Alle diese Dinge sind, zur rechten Zeit angewöhnt, eine Stärkung der Kraft zur Beherrschung des Triebens, sie geben dem Mädchen Diszipliniertheit, ehe das Alter kommt, wo der junge Mensch nichts so sehr braucht als eben diese geistige

Fähigkeit zur Selbstdisziplin. So ist alle Gewöhnung Entlastung des geistigen Lebens der nächsten Altersstufen. Für die Frau aber gilt im besonderen, daß die innere und äußere Diszipliniertheit sie frei macht zu geistigem Sein, ihr die Freiheit von sich selbst gibt.

Daneben haben wir in diesem Alter sorgfältig darauf zu achten, daß nicht durch zu große seelische und geistige Überlastung die Willensenergie erlahmt. Wenn wir ein solches Erlahmen beobachten, müssen wir beurteilen können, wo der Grund liegt.

Damit betreten wir schon das Grenzgebiet einer nicht ganz normalen Entwicklung des Jungmädchens. Auch dies Gebiet muß für die Erzieherin der Jungmädchen viel mehr als bisher Gegenstand der Forschung und Beobachtung werden, um jenes Hinübergleiten der gewöhnlichen Pubertätserscheinungen ins Übersteigerte, Krankhafte rechtzeitig zu erkennen. Da wird vor allem wichtig für uns die Erkenntnis, in welcher Art gemütl*ic*he Überlastung, seelischer Druck im Jungmädchenalter sich auswirken. Häusliche Not, ein unglückliches Familienleben in diesen Jahren kann auf Lebenszeit die Willensenergie, die Konzentrationsfähigkeit hemmend beeinflussen. Das Leid ist größer als die seelische Kraft dieses Alters, und so entsteht eine Art einseitiger Kraftzusammenziehung. Es wird im Dulden und Tragen und Verbergen vor der übrigen Welt (in der *ὑπομονή* der Bibel) soviel Kraft verbraucht, daß sie an andern Stellen fehlt. Andere Mädchen schaffen sich in Herbheit und scharfer Kritik an den Menschen eine Art Panzer für die zu schwere Not ihrer Seele. In solcher seelischen Überbelastung liegt die Gefahr der Hysterie. Das Doppelleben der Pubertätszeit kann sich einerseits bis zu einem Doppel-Ich steigern, andererseits kann das Mädchen durch die Last, die ihre Seele vielleicht einsam trägt, so in ihr Ich versponnen werden, daß es ihr erscheint, als bewege sich die ganze Welt nur um ihr Ich. Letzteres wird vor allem da leicht eintreten, wo zu der seelischen Überbelastung geistige Überanstrengung tritt. Umgekehrt nimmt die seelische Überlastung dem Mädchen auch die Kraft zu geistiger Arbeit.

Ein sehr schweres Problem ist das der Heraushebung des jungen Mädchens durch eine höhere Schulbildung über die Lebenssphäre seines Elternhauses. Das Mädchen wurzelt noch anders als der Knabe im Boden der Familiengemeinschaft. Durch ihre höhere Bildung wird sie Gegenstand der Bewunderung in der Familie, ihre Gedankenkreise werden andere, höhere, als die ihrer Umgebung. Das so wie so in jedem Mädchen von 15 Jahren liegende Gefühl: keiner versteht mich, ich bin etwas Besonderes, wird in

ungefundester Weise gesteigert, das Mädchen verliert die richtige Selbsteinschätzung, es löst die Wurzeln seines innern Lebens aus dem Familienboden. Vielleicht ist es noch das Gesundeste, wenn solche Mädchen in den auf ihre Ausbildung folgenden Jahren allmählich wieder ihrer Lebensphäre sich innerlich annähern, wie man es oft beobachtet. Andernfalls liegt die Gefahr hysterischer Erscheinungen gerade hier sehr nah, zumal wenn in der Ausbildung nicht stärkster Wert auf die Ausbildung seelischer Kraft zugleich mit der geistigen Ausbildung gelegt wird, sondern diese einseitig im Vordergrund steht. Gerade bei solchen Mädchen ist das gesundeste Gegengewicht gegen alle diese Gefahren nachdrückliche Ausbildung in häuslicher Betätigung, um in ihnen starke Frauenkräfte auszulösen. Jede geistige Höherbildung muß von der Gesamtpersönlichkeit, bei der Frau vor allem von starken seelischen Kräften getragen und *e r t r a g e n* werden können¹⁾.

Eine andere Müttern und Erziehern viel zu wenig bekannte Gefahr liegt in der Möglichkeit der Störung der *k ö r p e r l i c h e n* Pubertätsentwicklung durch zu großen seelisch-gemütlichen oder geistigen Kräfteverbrauch im Alter von 14—16 Jahren: endlich in der Möglichkeit einer Hemmung der körperlichen Entwicklung durch Schreckserlebnisse, die mit dem sexuellen Gebiet in Zusammenhang stehen. Ein Studium für sich ist der merkwürdige Zusammenhang zwischen dem seelischen Reifen oder Nichtreifenkönnen des Jungmädchens mit der körperlichen normalen oder irgendwie gestörten Entwicklung. Höchste geistige Ausbildung (etwa durch Vorbereitung aufs Abitur) ist neben solchem nicht Reifenkönnen der Frauenpersönlichkeit aus körperlichen Ursachen möglich. Der Mann wird als Erzieher in solchen Fällen schwerlich je das Manko, das hier vorliegt, richtig sehen und ergründen können.

Ein nicht ganz selten vorkommender Typ ist das Mädchen der zwanziger Jahre, das während der Pubertätszeit in irgendeiner Weise Schaden gelitten hat oder überanstrengt wurde und nun keine Fähigkeit zur Konzentration in den häuslichen Dingen oder im Nähen und Kochen besitzt, obgleich sie sich in geistiger Arbeit vielleicht konzentrieren kann, das also gerade den kleinen Dingen des täglichen Lebens, die für sie immer erneuter Willensimpulse bedürfen, nicht gewachsen ist.

Im allgemeinen dürfen wir vielleicht sagen, daß es heute zwei Typen von nervösen zur Hysterie neigenden Mädchen der zwanziger Jahre gibt,

¹⁾ Hier liegt vielleicht das schwerste pädagogisch-psychologische Problem der künftigen Lehrer- und Lehrerinnenbildung, das rechtzeitig erkannt werden sollte.

die einen, die sich schon vorher auf körperlichem, seelischen oder geistigen Gebiet überanstrengt haben, die anderen, die aus Mangel an Lebensinhalt bis an die Grenzen der Hysterie kommen. Die einen können nur durch Freude, Frieden und Ausruhen, die anderen durch Arbeit, Kraftanstrengung und einen Lebensberuf gesund gemacht werden.

Das Ziel der Entwicklung des Jungmädchens und darum das Ziel unserer gesamten Erziehung und Beeinflussung muß sein, das Mädchen zum Frauentum zu führen. Nicht, daß wir reife Frauen erziehen können, aber auf den Weg dahin wollen wir das Mädchen stellen.

Dies Ziel ist zunächst das *d e r i n n e r n H a r m o n i e*, die in der Einheit des körperlich-seelisch-geistigen Seins besteht. Die Frau soll eine starke seelische, vom geistigen Sein beherrschte und reich gemachte, von der Körperlichkeit getragene Lebendigkeit besitzen. Das körperliche Leben soll durch die vom Geist stark gemachte Seele beherrscht werden, die Abhängigkeit des seelischen Seins vom körperlichen Leben, die sich in dem rhythmischen Schwingen des seelischen Lebens äußert, soll nicht unterdrückt werden. Die seelischen Anlagen sollen ins Gebiet des geistig-sittlichen Seins erhoben, die geistigen Werte mit der Seele ergriffen werden. Überall werden wir so suchen, das körperliche, seelische und geistige Sein zu rechter Verbundenheit, Ordnung und Unterordnung zu führen.

Die Wege zur Erreichung dieses Zieles weist uns die Natur selbst, die die Erhöhung der ethischen Wertmaßstäbe, das Streben nach sittlichen Werten zur Sehnsucht, zur Aufgabe und Gabe dieses Alters macht, die den Hunger nach ethischen und philosophischen Kategorien des Lebens und des Seins in dieses Alter legt. *U n s e r e* Aufgabe ist es, dem Mädchen die höchsten sittlichen Wertmaßstäbe zu zeigen, ihm zu einer richtigen Rangordnung der Werte zu verhelfen, seinen Idealismus auf ein Streben nach wirklichen Frauenidealen zu leiten, damit nicht seine natürliche Entwicklung zum Frauentum abseits von seinem Idealismus sich vollzieht. Das Mädchen soll lernen, seine Gefühlsneigungen (z. B. Mitleid, Opfersinn) sittlich zu bewerten und als sittliche Pflicht über Zufall und Laune zu erheben. Mit seiner gesamten Persönlichkeit soll es am geistigen Reichtum werden und reifen, um sich so frei zu machen von der inneren Verspinnenheit, dem Dahindämmern der Seele. Sein sittlicher Idealismus, sein Streben nach hohen Idealen sollen es vor dem Zerflattern, Zerfließen und Verträumen im seelischen Leben bewahren, vor allem es schützen vor zu früher Sexualität. Es soll weiter am Sittengesetz kraft der Selbstbeherrschung und Selbstucht auch seinem körper-

lichen Leben gegenüber lernen. Daneben werden wir uns hüten müssen, das Intuitive, das Unbewußte, jenes so stark vom Unterbewußtsein geleitete seelische Sein des Jungmädchens durch Spott oder platten Realismus und Intellektualismus zu zerstören.

Das so zur Einheit seines Seins gelangte Mädchen wird als Frau nicht anders können als ihr Sein in ihr Tun zu legen und so in ihrem Tun die ihr eigentümliche Aufgabe innerhalb der Gemeinschaft erfüllen. Damit aber das Mädchen dies einst kann, müssen wir sein tägliches Leben, seine täglichen Pflichten mit jenem Streben nach dem Idealen verknüpfen, und von klein auf das Mädchen lehren, mit seinem ganzen Ich hinter den kleinen Pflichten des täglichen Lebens zu stehen, müssen wir den Kampf aufnehmen gegen seine Gedankenlosigkeit, gegen seinen Mangel an Umsicht und Konzentration im täglichen Leben, wobei das Mädchen sein eigentliches Ichleben unverbunden mit dem täglichen Tun und seiner Pflicht für sich lebt.

Zur Herausbildung echten Frauentums gehört weiter die Herstellung der inneren Verbundenheit der Seele mit der Umwelt, das Draußen und das Drinnen müssen ihren Einklang, ihre Einheit bei der Frau finden, damit sie auch so ihre Naturanlage erfüllt. Es handelt sich dabei einerseits um jene eigentümliche Wert- oder Gemütsbezogenheit der Frau zu den Gegenständen der täglichen Umgebung, vor allem wenn sie ihr eigen sind, andererseits um Beziehungen zu den Dingen, die durch Beurteilung und Beherrschung derselben entstehen. Es handelt sich weiter um jenes kosmische Einheitsgefühl der Natur gegenüber. Gewiß wird es auch Sache des naturkundlichen, des physikalischen und des mathematischen Unterrichts sein, einerseits jene seelischen Wertbeziehungen zur Umwelt, andererseits dies geistige denkende Ergreifen der täglichen Dinge des Lebens und der Natur zu schaffen. Vor allem aber liegt hier eine Seite der großen Bedeutung, die die spezifisch weiblichen Betätigungen im Hause und in der Wirtschaft für das Mädchen haben. Es lernt durch die Hausarbeit Konzentration auf das Jetzt und Hier, es lernt die Umwelt geistig erobern und durchdringen, sie denkend erfassen. Die häusliche Arbeit gibt ihm unablässig Anstoß zum Disponieren, zur Überlegung, die zur Beherrschung der Dinge führt. Das Arbeiten an und mit den Dingen schafft andererseits jene Gemütsbeziehungen zu den Dingen, jene Verlebendigung der toten Umgebung. Freilich all dies kann die häusliche Betätigung nur, wenn wir das Mädchen lehren, die Gesetzmäßigkeit hinter den Dingen zu sehen, wenn wir sie in der Hausarbeit und beim Kochen lehren, nach dem Warum zu fragen. Um jener

geistigen Herrschaft über die Dinge willen haben wir in der Mädchen-erziehung einen beständigen Kampf gegen das Sichbegnügen mit allgemeinen Eindrücken von der Außenwelt, gegen jenes fälschlich als Weiblichkeit ausgegebene so „Dahinleben“ zu führen, wobei man traditionelles Sehen, Urteilen und Tun an die Stelle eigener geistiger Erarbeitung der Dinge setzt.

Die höchste Steigerung gewinnt jene Wertbeziehung zu den Dingen der Umwelt im kosmischen Einheitsempfinden der Frau. Dies kosmische Einheitsempfinden ist wohl den meisten jungen Mädchen der Pubertätszeit selbstverständlich. Es trägt für viele stärkste Gefühlsbetonung bis zu religiöser Steigerung. Dies Gefühl des sich Einswissens mit dem Baum, mit der Blume, mit dem Vogel, ja auch mit den toten Dingen, die gesamte Naturverbundenheit der Frau hängt, wie mir scheint, zusammen mit der in der Frau lebenden Mütterlichkeit.

All diese innere Verbundenheit mit der Umwelt und der Natur, jene Belebung und Beseelung der toten Dinge wird tiefster Frauenwert dadurch, daß hier ein wesentlicher Faktor für jene Gabe der Frau, Atmosphäre zu schaffen, liegt, denn Atmosphäre ist immer nur da, wo eine gefühlte Beziehung zu den Dingen vorhanden ist. (Anderere Voraussetzungen für das Schaffen der Atmosphäre sind Takt und Einfühlung.)

Die dritte Forderung, die das Ziel der Erziehung zum Frauentum uns stellt, ist die, daß wir dem Mädchen zur innern Ruhe, zur Stilllegung seines Zentrums verhelfen und damit das Mädchen wahrhaft zu sich selbst führen. Hier hat die religiöse Erziehung ihre Stelle, denn nur in der Verankerung im Ewigen gewinnt die Frau wahrhaft jenes Stillewerden und die tiefste Tiefe ihres Seins. Zugleich liegt hier eine andere Bedeutung der spezifisch-weiblichen Betätigungen in Haus und Familie für das Mädchen. Die Unfähigkeit, das Unvermögen den weiblichen Betätigungen gegenüber hemmt die Auswirkung des Opfersinns der Frau der Not oder der Bedürftigkeit der Mitmenschen gegenüber. Man kann dem Kranken, dem Hungernden, der abgehefteten Frau nicht persönlich helfen, weil man die Hilfe und Pflege nicht zu leisten versteht. Wo aber die Auswirkung des Frauentums gehemmt ist, da ist auch das Reifen der Frau als Frau gehemmt, da zeigt sich nur zu leicht dauernd eine gewisse Unausgeglichenheit und Hilfslosigkeit des Seins.

Der Urgrund des Frauentums ist Mütterlichkeit, eine der wichtigsten Erzieheraufgaben ist deshalb heute das Wecken und Pflegen

des mütterlichen Sinns im Jungmädchen als stärkstes Gegengewicht gegen die sexuell-erotische Einstellung unserer Zeit, wie auch gegen die einseitig sexuell-erotische Beurteilung des Frauentums. Unsere Zeit verlangt von der Frau Mütterlichkeit auch auf allen Gebieten des Volkslebens. Die Erziehung zur Mütterlichkeit muß deshalb Hand in Hand gehen mit der klar zu erfassenden Aufgabe der Erziehung des Mädchens zum G l i e d s c h a f t s b e w u ß t s e i n innerhalb der Gemeinschaft, zur sittlichen Mitverantwortlichkeit und zur Bereitschaft des Mädchens, mit ihrer Frauenkraft der Gemeinschaft zu dienen.

Zur Kenntnis der Psyche des Volkskindes.

(Unter besonderer Berücksichtigung des Berufsschulalters.)

Von Ernst Lau (Berlin).

Mein Thema ist die Psyche des Volkskindes. Das Thema ist derart unererschöpflich und enthält eine Fülle ungelöster Probleme, daß ich mich bei seiner Bearbeitung eigentlich sehr bedrückt fühlte. Die allermeisten Probleme kennen wir meiner Meinung nach gar nicht, geschweige denn, daß wir sie gelöst hätten. Der ärgste Feind des Fortschritts ist bekanntlich der Gedanke, daß wir alles wüßten. Und unserem Gebiet gegenüber sollte dieser Gedanke überhaupt nicht aufkommen. Ich will Ihnen hier keinen Überblick über die Geschichte der Anschauung über das Volkskind geben, auch verzichte ich hier auf eine Milieudarstellung, die Schilderung der furchtbaren Großstadtstraßen oder der blühenden Auen, die die Spielplätze der Jugend sind. Auch kann ich Ihnen in dem Zusammenhang nicht zugänglich machen, was so hervorragende Künstler wie Ludwig Richter, Hans Thoma oder Heinrich Zille über das Volkskind zu sagen haben. Ich glaube Ihnen am besten zu dienen, wenn ich mich eng an meine eigenen Forschungen¹⁾, die ich zum Teil mit dem bekannten Jugendkenner Pfarrer Günther Dehn²⁾ gemeinsam unternommen habe, anschließe. Ich werde dabei besonders bei derartigen Problemen verweilen, die meine eigne Aufmerksamkeit in letzter Zeit auf sich gezogen haben, und in denen ich etwas weiter gekommen bin.

Zunächst muß ich auf das Methodische etwas näher eingehen. Die Methode, die ich dabei angewendet habe, ist gelegentlich besonders von Spranger angegriffen worden. Ich freue mich, bei dieser Gelegenheit einige Punkte deutlicher zu machen, als ich es bisher getan habe, doch verweise ich auch hier auf meine ausführlichen Veröffentlichungen.

1) Vergl. Dr. Ernst Lau, Beiträge zur Psychologie der Jugend in der Pubertätszeit. Velh, Langensalza, 2. Aufl., 1924.

2) Günther Dehn, Die religiöse Gedankenwelt der Proletarier-Jugend. Furcher-Verlag Berlin, 2. Aufl., 1924.

Den Ausgangspunkt bildeten Übungen im psychologischen Institut der Berliner Universität, die von Prof. Rupp über die Binet-Simon Tests gehalten wurden. Damals fiel mir bei Versuchen an Kindern mit dem Masselon Test etwas auf, was mich zu lebhaftem Nachdenken anregte. Gab man den Kindern drei Worte, z. B. Kind — Blume — Tod, und sollten sie dann möglichst viele Verbindungen zwischen diesen Worten, am besten in einem Satz, niederschreiben, so zeigte sich dabei, daß die Verbindungen, die die Schüler fanden, zum Teil ganz anders waren, als ich und die Studenten erwartet hatten. Leider kann ich mich der genauen Einzelheiten nicht mehr erinnern. Ich weiß nur, daß ich damals mit dem Gefühl nach Hause ging, entweder bin ich viel dümmer als die Kinder, oder aber hier liegt noch ein Geheimnis, das es zu lösen gilt . . . Nun, ich will Ihnen gleich die Lösung sagen. Die Verbindungen, die gewählt und gefunden wurden, stammen ganz aus dem Geistesleben der Kinder, und es kommt so unmittelbar das Geistes- und Gemütsleben der Kinder zum Ausdruck. Ich gestaltete später die Methode für meine Zwecke etwas um. Ich ließ längere Aufsätze machen, in denen die Reizworte vorkommen. Auch brauchte nicht gerade eine streng logische Verbindung gewählt zu werden. Die Grundlage der Methode ist also: es drängt sich jedem beim Anhören der drei Worte ein Zusammenhang auf, vielfach mit dem Gefühl: das ist der einzig mögliche und richtige. Niemand glaubt bei der Niederschrift, daß irgend welche persönlichen Geheimnisse verraten werden. Und doch ist dieser Zusammenhang wesentlich durch das persönliche Leben der einzelnen bedingt. Die starke subjektive Bedingtheit der Verbindung ist von Spranger ganz übersehen worden. Ich will nun nicht behaupten, daß man auf jeden Fall so arbeiten muß, man kann es gewiß auch ganz anders machen, insbesondere ist es wohl manchmal angebracht, zwei oder vier Worte zu wählen. Selbst mit Fragen kann man viel erreichen. Ich erwähne, daß es sehr gut ist, Bilder ansehen und darüber schreiben zu lassen. Dabei scheinen die Verhältnisse ganz ähnlich zu liegen. Ich erzähle Ihnen bei dieser Gelegenheit ein Erlebnis einer Lehrerin, das sie mir vor einigen Jahren erzählte. Es wird bei Durchnahme der Abrahamgeschichte ein Bild gezeigt, auf dem Abraham auf einem Esel reitend gezeigt wird; er erblickt zum ersten Male in der Ferne das Land Kanaan. Die Lehrerin fragt: Seht einmal, warum freut sich Abraham wohl so? Antwort: Weil er auf dem Esel reitet! Man sieht, auch hier ist die Deutung des Bildes ein Stück Geistes- und Gemütsleben des Kindes.

Also ich wandte die Dreiwortmethode an, froh eine Methode ge-

funden zu haben, bei der aus den Schülern etwas herauszubekommen war' und zwar bei gut gewählten Worten auch aus den Schwachbegabten, die sonst nie etwas zu Papier bringen, und dabei einen Einblick in das Seelenleben der Schüler zu bekommen. Herr Dehn und ich haben wohl im ganzen über 5000 Aufsätze dieser Art verwertet. Erwähnen muß ich aber, daß wir auch zur Kontrolle persönlich uns die Klassen angesehen haben, und uns mit den Schülern unterhalten haben. Auch hierüber verweise ich auf die ausführliche Veröffentlichung. Die Hauptsache ist ja schließlich das, was wir damit erreichten, und davon soll jetzt die Rede sein.

Statt aller allgemeinen Erörterungen will ich Sie an einem Beispiel gleich mitten in die Ergebnisse hineinführen. Ich verzichte dabei auf genauere Einzelheiten und beschränke mich auf einige Punkte, auf die ich augenblicklich besonderen Wert lege. Das erste Thema, das ich überhaupt stellte, war: Gold — betrunken — Detektiv. Die 14 jährigen Berufsschulburschen brachten als häufigste Verbindung, natürlich mit viel Einzelheiten ausgestaltet: Ein Dieb stiehlt, betrinkt sich, erzählt im Rausch seine Tat einem Detektiv. Bei den 16 jährigen findet sich oft ein anderes Motiv: jemand trinkt, hat nicht genug Geld, fängt schließlich an zu stehlen und wird zuletzt von einem Detektiv gefaßt. Wenn man von allen Einzelheiten absieht, so spricht die Tatsache, daß die Älteren das Stehlen erst motivieren, dafür, daß die Seele dieser Burschen total anders geartet ist, als die der Dierzehnjährigen.

Wenn bei den 14 jährigen Mädchen dasselbe Thema gestellt wurde, so kam wieder etwas anderes heraus. Statt einer allgemeinen Charakteristik gebe ich sogleich eines von den Beispielen:

„So rein und glänzend wie das Gold ist, soll auch das Gemüt eines Menschen sein. Vergleicht man das Wesen desselben mit der Reinheit des Goldes, so hat der Mensch eine edle und gute Gesinnung. Diese kann man nur durch einen wahrhaft kindlichen Sinn erlangen. Um diesen zur Geltung kommen zu lassen, so bringt man seinen Mitmenschen nur wahre Kindesliebe entgegen. Diese Tugend ist die edelste, die ein Mensch nur zu besitzen vermag. Darum findet man sie auch nur bei dem kleineren Teil der Menschheit.

Die Trunkenheit, welche hauptsächlich über das männliche Geschlecht herfällt, ist das Gegenteil von dem Golde. Unter ihr leidet das ganze Wesen des Menschen. Er wird liederlich und vergißt seine Pflicht der Familie gegenüber und seines Vaterlandes. Durch dieses unsittliche Betragen wird das Verbrechen mehr und mehr verbreitet, so daß ein Detektiv unentbehrlich ist. Er verfolgt die Verbrecher und setzt dabei sein

Leben oft ein. Sein Tun und Walten verrichtet er im geheimen. Er erscheint jedesmal in einer anderen Maske, und so kann er mit Leichtigkeit viele Verbrechen verhindern.“

Aus diesem einen Beispiel ergibt sich schon, welche eine Welt die vierzehnjährigen Mädchen von den Burschen trennt. Bei den Mädchen überwuchert das Ethisch-Religiöse. Sehr oft ist mir von Kritikern sofort gesagt worden, diese Religiosität der Mädchen sei nicht echt. Nun, ich bin eigentlich vom Gegenteil überzeugt: wenn ein Mädchen sich nicht religiös äußerte, so ist das eigentlich nicht echt. Ich werde noch weiter auf Motive und Grenzen dieser Religiosität eingehen. Jedenfalls bin ich Skeptikern gegenüber geneigt zu sagen, wenn ihr nicht glaubt, daß die Seele des Mädchens über ganz weite Strecken hin von der Religion beherrscht wird, so versteht ihr nichts davon ¹⁾.

Wir sind an diesem einen Beispiel schon ziemlich weit hineingeführt in das Gebiet. Ich möchte nun auf eine wichtige Voraussetzung meiner Arbeit kommen, die bisher noch nicht genügend herausgearbeitet war. Ich arbeitete so, daß ich in verschiedenen Altersstufen das gleiche Thema gab und behauptete, wenn sich dabei für verschiedene Altersstufen etwas anderes ergab: hier hat eine Entwicklung stattgefunden. Ich behauptete somit implizite, das Seelenleben hat eine kontinuierliche Entwicklung. Zunächst dachte ich mir die Sache im Sinne des Wachstums der Pflanze. Es wächst das Gehirn, neue Teile bilden sich aus, und das Resultat ist die Entwicklung. Ich nahm also an, daß zwangsläufig eine Entwicklung vom Flegel zum begeisterungsfähigen Jüngling stattfindet. Die Flegeljahre wären also eine Wachstumsercheinung, die man nicht abkürzen kann, die überwunden werden muß, wo man die Zeit walten lassen muß. Ich bin nun nach wie vor überzeugt, daß Wachstumsprozesse dieser Art eine Rolle spielen, doch haben dabei die gesellschaftlichen Verhältnisse und die geistigen Erlebnisse eine ungeheure Bedeutung. Ich möchte das an der Psychologie des Flegelalters bei Burschen und Mädchen ein wenig deutlich machen. Beide Geschlechter haben ein Flegelalter. Ich möchte es ganz roh mit

¹⁾ Frau Anna Plotow, die während des Vortrages anwesend war, erzählte in der Diskussion folgenden Fall, der meine Auffassung bestätigt: Ein Berliner Mädchen geriet in freireligiös-sozialistische Kreise und entfernte sich unter dem Druck der Umgebung immer weiter von der Kirche. Bei ihrer Hochzeit mußte sie alles ablehnen, die kirchliche Trauung, den Schleier und Kranz, es fand alles sehr nüchtern statt. Sie aber legte sich heimlich den Schleier, der mit dem Konfirmationsstrauß verbunden zu sein pflegt, mit unter die Hochzeitsgeschenke. Natürlich ist das nicht die tiefste Religiosität, aber es ist religiös.

14 Jahren bei den Jungen und mit 15 bei den Mädchen (Bachfischzeit) ansetzen. Die Gründe dafür sind jedoch ganz verschiedenartige.

Aus den Aufsätzen hat sich bei dem Thema: Kind — Blume — Tod ergeben, daß sich die 14 jährigen Burschen noch ganz als Kinder fühlen. Ein Beispiel zeigt uns die Lage.

„Ein lustiges, pausbadiges Kind ging auf eine große Wiese, um hübsche Blumen für ihre kranke Mutter zu suchen. So ging es auf die Wiese hin und her und suchte Ruhblumen, Himmelschlüßelchen, Butterblumen und viele andere bunte Blumen. Auch nahm sie aus dem kleinen Garten viele. Nun war es schon dunkel als sie zurückkam. Sie kochte der schwerkranken Mutter eine Milchsuppe und brachte sie der Mutter. Diese aß sehr wenig und legte sich schlafen. Sie fühlte, daß es mit ihr zugrunde ging, aber was sollte denn das kleine Kind anfangen. Dabei schlief sie endlich ein. Mitten in der Nacht da stand sie auf und wollte frische Luft atmen, ihr war nämlich so schlecht und so beklommen zu Herzen. Dann legte sie sich wieder schlafen. Da wollte sie schreien, aber sie konnte nicht, ihr wurde schwarz vor den Augen und sie schlief ein, ohne jemals wieder aufzuwachen. Am andern Morgen fand das Kind ihre Mutter tot im Bette liegen und sie weinte bitterlich. Sie fand eine schöne Mutterstelle bei der Frau Pastorin.“

Mit sechzehn Jahren stehen die Schüler schon ganz auf Seiten der Erwachsenen. Davon mag uns die Geschichte eines Berliner Straßenfeger-Burschen einen Eindruck geben.

„Ein Blick auf das Grundstück und sehen, daß hier ein inniges Familienglück harmoniert. Wir denken uns ein Grundstück auf dem ein Ehepaar mit einem Kinde wohnt, und zwar ein Mädchen. Hinter dem Hause ein großer See, welcher von Weidensträuchern umstanden ist. Vor dem Hause ein großer Garten mit vielen Blumen. Morgens um 7 $\frac{1}{2}$ Uhr, wenn die Sonne auf das Grundstück niederscheint, öffnet sich die Tür des Hauses und ein reizendes kleines Mädchen erscheint im Garten, mit einer kleinen Siebkanne in der Hand. Sie sei es so gewöhnt jeden Morgen den Garten zu gießen, denn die kleinen Blumen hätten auch Durst, sagte sie öfter zur Großmutter, welche auf Sommerwohnung bei ihrem Sohne weilte. Doch die Großmutter ermahnte die kleine Gertrud, denn so hieß die Kleine, sie solle nicht vom See Wasser holen, sonst würde sie doch mal hineinfallen. Doch die Kleine nicht den Worten der Großmutter Gehör zu schenken, begab sich auch wieder zum See um Wasser zu holen. Als sie sich aber hinüberlegte um die Ranne zu füllen, fiel sie Kopfüber ins Wasser, niemand

hatte sie bemerkt, doch schließlich wurde sie durch den Gärtner vermißt, welcher sein klein Trudchen suchte, sofort wurde sie überall gesucht und nirgends gefunden. Da kam ein Fischer auf die Idee den See abzufischen. Nach einer Stunde großer Qualen der Mutter, brachte man ihren einzigen Liebling tot heim“.

Ich glaube, daß die Eingruppierung in die Gruppe der Erwachsenen die Schwierigkeiten hervorruft. Die kindliche Moral verblaßt, das Artigsein, Gehorsamsein verliert an Bedeutung, die neue Gesittung der Erwachsenen ist zwar sehr stark, aber wohl in Karikatur erfaßt. Auch die Haltung der Erwachsenen ihnen gegenüber ist schwankend. Die neue Zuordnung bringt somit große Gefahren mit sich. — Ich möchte bemerken, daß Zuordnungsschwankungen in bezug auf Berufe oder soziale Gruppen auch in späterem Alter ähnliche Zustände hervorrufen können. — In diesem Zustand tritt eine Seite des männlichen Wesens ungehemmt auf, es ist das hemmungslos, kriegerische Rücksichtslose, Jägerhafte. Hier gibt es keine moralischen Bedenken, alles wird diesem Trieb untergeordnet. Erst mit dem Hineinwachsen in das Leben der Erwachsenen tritt das bürgerliche, väterliche, berufsgebundene wieder auf. So dient auch der Berliner Bursche in allen seinen inneren Kämpfen zwei widerstrebenden Göttern. Dem Mars und dem Apollo, dem Kriegsgott und dem Gott der Städtegründung, der männlichen Tugend und Kunst. Aber Apollo ist bis zum gewissen Grade allmählich der Sieger. Im übrigen tritt dieses Flegelstadium verschieden stark auf, das hängt wohl von persönlichen Eigentümlichkeiten ab, aber sehr stark auch von der Berufswahl. Augenblicklich fasziniert die Elektrizität und ihre immer wachsenden Anwendungen die Menschheit. Wenn nun ein Bursche in einen Beruf hineinkommt, der ihn so ungeheuer zu fesseln imstande ist, wie die Elektrotechnik, so wird sein ganzes geistiges Leben dadurch umgeändert. Ich habe den Eindruck: die jungen Elektrotechniker haben keine Flegeljahre. Jedenfalls treten sie wohl längst nicht so stark auf wie beispielsweise bei einem Schlosser.

Ganz anders liegt der Fall bei den Mädchen. Auch bei ihnen liegt eine Eingruppierungsschwierigkeit vor, aber ganz anderer Art. Sie stehen mit vierzehn Jahren schon ganz auf der Seite der Erwachsenen. Sie fühlen mehr mütterlich als kindlich. Wenn nun doch eine Krisis auftritt, so liegt es daran, daß sie sich als begehrenswerte Mädchen fühlen lernen. Sie bemerken mit großer Affektbetonung, daß sie auf Männer wirken. Und bis die beiden Seiten, das Mütterliche und das Begehrenswerte in Einklang gekommen sind, kommt es begreiflicherweise zu großen

Schwankungen. — Unerträglich kann es sein, wenn man ein fünfzehnjähriges Mädchen und einen vierzehnjährigen Jungen zusammen hat. Ich habe einen derartigen Fall beobachten können. Es war nie Frieden zwischen den beiden. Beide waren stets verlegt und beleidigt. — Wie eigentümlich die Verhältnisse bei Mädchen oft liegen, geht aus folgender Tatsache hervor. Fragt man ein fünfjähriges Mädchen, was es werden will, so wird man oft die Antwort bekommen: eine Mutti. Die fünfzehnjährigen haben dagegen ein Entsetzen vor dieser Aussicht. Sie wollen erst einmal Mädchen sein. Sie fürchten sich vor der Zeit nach zwanzig Jahren. Schrecklicher Gedanke, verheiratet zu sein! Dann geht es bergab! Die Mädchen genießen sich selbst in ihrer Jugendlichkeit. So sind wir auch hier bei einem eigentümlichen Widerspruch angelangt, an dem die Mädchen tranken. Auf der einen Seite sind sie mütterlich empfindend und fromm, auf der andern Seite mädchenhaft und unfrohm. Ich habe auch das Thema: Mode — Schönheit — Ärger bei den Mädchen gestellt. Da reagieren die Mädchen fast völlig unmoralisch. Es ist letzten Endes selbstverständlich, daß ein Mädchen sich pukt, daß es sich ärgert, wenn ein anderes Mädchen schöner ist und diesem womöglich „etwas Schlechtes“ wünscht.

Augustinus hat einen viel besprochenen Ausspruch geprägt: die Seele des Menschen ist von Natur eine Christin. Das gilt in der Allgemeinheit sicher nicht, aber man wird sagen müssen: die weibliche Seele, auch in unserer Berliner Volksjugend, ist eine Christin, sofern sie mütterlich ist. Das ist so echt, wie man es sich nur denken kann. Auf der andern Seite steht aber die andere Tatsache: die weibliche Seele, sofern sie sich als ein begehrenswertes Mädchen fühlt, ist eine Heidin im griechischen Sinn. Voll bewußt der irdischen Schönheit genießt sie ihre beneidenswerte Lage. Auch die weibliche Seele ist wie ein Baum, der zwei verschiedene Arten Früchte trägt, man wundert sich oft, wie das möglich ist. Hier auf der einen Seite eine schneeweiße Blüte, auf der andern eine rote. Wir stehen hier vor einer eigentümlichen Spaltung des Bewußtseins, die oft zu den merkwürdigsten Konflikten führt. Bei reiferen Frauen und Mädchen sind die Gegensätze meist ausgeglichen und stehen problemlos nebeneinander.

Die eben geschilderten Gegensätze sind natürlich nicht auf die Pubertätszeit beschränkt. Beobachtet man die spontanen Spiele eines Knaben, so sind es meist wilde räuberhafte Spiele (ein siebenjähriger Junge erzählte mir heute, ich habe Krieg gespielt, ich habe sie alle die Köpfe abgehauen), oder ein Bauen von allerhand Werkzeugen und andere äußerst friedliche Betätigungen. Ebenso ist die Eitelkeit und Mütterlichkeit selbst bei sehr

jungen schon dreijährigen Mädchen äußerst auffallend. Daß es in späteren Jahren noch ebenso ist, brauche ich hier nur anzudeuten. Wir stehen hier zweifellos vor Fundamentaltatsachen des Erlebens. Die Beobachtung ist nicht neu, sie ist mir jedoch bei meinen Versuchen in ihrer ganzen Realität und Bedeutung klarer geworden. Schon bei Betrachtung dieses Erlebens wird also deutlich, daß unser Bewußtsein keineswegs einheitlich ist, nicht einmal in den Schichten der geistigen Geschlechtsmerkmale.

Doch wir sind über das Thema hinausgegangen. Bleiben wir zunächst bei den Jugendlichen stehen: Frau Bühler hat nachgewiesen, daß in den Jugendlichen eine Entwicklung von der Lebensverneinung zur Lebensbejahung stattfindet. Das ist aus dem Tagebuchmaterial erschlossen, und es besteht kein Grund zu zweifeln, daß die Entwicklung bei Jungen und Mädchen gleichartig erfolgt. Man ist natürlich erstaunt, daß derartige Ähnlichkeiten bestehen, wo doch auf der andern Seite die Fundamentaltriebe so verschieden zu sein scheinen. Auch von sozialen Faktoren scheint diese Erscheinung unabhängig zu sein. Mir sind Gedichte einer Proletarierin bekannt, die ganz dieselbe Stimmungsfolge zeigen¹⁾. Man kann das wohl nur so erklären, daß man hier ganz andere Schichten des Bewußtseins vor sich hat. Während man Tagebuch schreibt oder Gedichte macht, befindet man sich in einer eigentümlich kontemplativ-abstrakten Stellung dem Leben gegenüber, das, was da geschaut wird, ist unabhängiger vom Geschlecht. Diese abstrakte Lebensschau, dieses allgemeine Lebensgefühl, was sich damit verbindet, ist etwas Neues in der Pubertätszeit. Dieses wird gerade so eingeübt, wie das Aufrichten eines kleinen Kindes eingeübt wird. Daher erklärt sich wohl auch das Lustgefühl, das sich mit dem Schmerz vermischt, das Leben so traurig und schmerzreich zu finden. Es ist in diesem Stadium lustvoll, überhaupt eine allgemeine Stellung zum Leben zu finden. Hier liegt der Grund für die Tatsache, daß das Tagebuchschreiben zum großen Teil eine Pubertäterscheinung ist.

Es gibt übrigens noch eine ganze Reihe anderer Erscheinungen, die unabhängig vom Geschlecht sind. Näher bekannt sind mir die Anpassungserscheinungen des Willens an den Beruf. Wir fragen: Was wird aus den Jungen und Mädchen, wenn man sie in den gleichen Beruf steckt? Wirklich vergleichbar sind nach den bisherigen Kenntnissen wohl nur die Erscheinungen bei ungelerten Arbeitern und Arbeiterinnen. Um Ihnen am besten die Einstellung dieser Berufsgruppe zu verdeutlichen, möchte ich

¹⁾ Spranger teilt mit, daß ihm gegenteilige Fälle bekannt sind. Es wäre wichtig, dieselben genauer zu beschreiben. Es würde dann sicher die Einsicht in diese Erscheinungen vertieft werden.

zunächst an ein paradoxes Erlebnis anknüpfen, das Dehn und ich bei unsern Besuchen in Berliner Schulklassen ungelernerter Arbeiter beiderlei Geschlechts gehabt haben¹⁾. Fragt man in den Klassen, ob den Schülern ihre Arbeit Freude macht, so erfährt man zum größten Staunen, daß Mädchen und Burschen ganz ernsthaft versichern: „es macht Spaß, tausend Schrauben zu drehen, den ganzen Tag Schokolade einwickeln“. „Anderthalb Jahre habe ich nichts anderes in der Fabrik gemacht, wie Klischees eingepackt und fortgetragen, manchmal 25—30 Stadtpakete. Es war ganz schön.“ „Ich habe mir an meine Maschine ganz gut eingearbeitet, ich bin ganz zufrieden.“ Man sagt zunächst mit Achselzucken, das müssen ja ganz stumpfsinnige Menschen sein, die sich derartig wohlfühlen können bei so monotoner Arbeit. Man hat jedoch beim Besuch der Klassen keineswegs den Eindruck, daß diese Burschen im Ernst stumpfsinniger genannt werden dürfen als etwa die Lehrlinge. Die Lehrlinge lehnen mit Entsetzen die monotone Arbeit ab. Sieht man sich die Lage genauer an, so bemerkt man auch bald, daß die Lehrlinge auch noch ganz andere Sachen ablehnen, z. B. den Handwagen schieben, Botengänge machen. Man bemerkt sehr bald, die Arbeitsfreude hat ganz andere Gründe, als man es zunächst annimmt. Versetzen wir uns einmal tiefer in die Seele eines Ungelernten. Ich drucke einen der Aufsätze hier ab, die die vierzehnjährigen Burschen bei dem Thema: Arbeit, Freude, Arbeitslosigkeit geschrieben haben.

„Als ich am 1. Oktober 1920 aus der Schule entlassen wurde, da stand ich mit einer großen Sorge auf dem Herzen vor dem Tore, wo ich einst so fröhliche Stunden verlebt habe. Jetzt blickte schwarz die Zukunft vor mir und immer wieder fragte ich mich, wie und wo bekomme ich Arbeit. Ein guter Freund riet mich, mich bei dem Arbeitsnachweis zu melden. Ich ging auch frohen Mutes hin; aber wie groß war die Enttäuschung, als ich die vielen Arbeitslosen dort sah. Nachdem einige Arbeitsstellen vorgelesen waren und ein Angestellter erklärte, daß keine Arbeitsstellen vorhanden wären, ging ich wieder mit betrübten Herzen nach Hause. Aber wie groß war die Freude, als mir mein Bruder sagte, daß ich seine Arbeitsstelle antreten kann, da er Lehrstelle angenommen hatte. Viel größer war aber die Freude, als ich den ersten Wochenlohn erhielt.

Und so arbeitete ich noch bis jetzt mit der Hoffnung, meinen Vater

¹⁾ Ich habe diese Verhältnisse genauer geschildert in der Broschüre „Die Berliner Jugend und ihr Beruf“, jetzt gleichfalls mit abgedruckt in meinem Buch: Beiträge zur Psychologie der Jugend in der Pubertätszeit.

etwas unterstützen zu können, damit er uns großziehen kann. Meistens weichen die Arbeitslosen wegen Mangel an Geld und Nahrungsmitteln vom rechten Wege ab.“

Man sieht, die Burschen — und das gleiche gilt auch von den Mädchen — suchen Arbeit, um Geld zu verdienen. Sie sind gezwungen, nicht nach der Interessantheit der Arbeit zu fragen, sondern sie sind froh, überhaupt Arbeit zu haben. Unter diesem Gesichtspunkt ist ihnen jede Arbeit recht. Sie sind zufrieden, wenn sie untergekommen sind, und wenn es recht viel Gleichartiges zu tun gibt, haben sie ein Gefühl der Unentbehrlichkeit und sind zufrieden. Wenn man nur mit geeigneter Einstellung an die Arbeit herangeht, gibt es keine Langeweile. Nur für Menschen mit andersartigem Berufswillen gibt es ein Monotonieproblem. Die Form, in der das Monotonieproblem meistens behandelt wurde, das mitleidige Bedauern der monotonen Arbeit, ist gänzlich sinnlos. Das Arbeiten reiht sich ein in das lebenswichtige Ziel, des Arbeitens, um Geld zu verdienen. Nicht aus der einzelnen Arbeitsverrichtung erwächst dem Menschen die Arbeitsfreude, sondern daraus, ob das, was er bewußt oder unbewußt dabei will, befriedigt wird oder nicht.

Dieser Punkt ist stark Mißverständnissen ausgesetzt, und zwar aus ganz ähnlichen Gründen wie die Drei-Wort-Methode. Jeder Mensch glaubt unmittelbar, wenn er meint: „die Arbeit ist interessant“, damit ein objektives Urteil auszusprechen. Und doch ist nichts verkehrter als dies. Es werden dabei Vorgänge des eignen Inneren nach außen in die Arbeitsverrichtung des anderen hineinprojiziert. Man kann aber auch von ganz anderen Gesichtspunkten aus an eine Arbeit herangehen, als man es selbst vermutet, dann wird die Arbeit interessant.

Wenn man bei den Ungelernten etwas zu beklagen hat, so ist es vielleicht die Grundeinstellung bei der Arbeit. Sie ist verhältnismäßig stabil. Wer erst einmal unter dem Druck der Lebensnotwendigkeit zu einer solchen Arbeitsauffassung gekommen ist, ist schwer davon zu befreien. Auch pflegen sich die Lebensverhältnisse nicht so leicht zu verändern, daß es anders möglich wäre. Was einmal als Lebensziel aufgenommen ist, ist nur sehr schwer wieder abzureagieren. Im Gegenteil gliedert sich alles was in der Arbeit, ja vielleicht im Leben überhaupt vorkommt, um dieses Ziel. So gibt es keine Bewunderung für die Meister, wie es bei den Lehrlingen sehr häufig ist, kein Hängen an der Arbeit um der Interessantheit willen, sondern um des geringsten Vorteils willen wird die Arbeit aufgegeben.

So fern uns Spezialarbeitern eine derartige Einstellung liegt, so muß

man andererseits doch zugestehen, daß in ihr etwas Vorbildliches liegt. Hier ist eine Arbeitsbereitschaft für jede Arbeit vorhanden. Der Gedanke: Arbeit schändet nicht, ist eine Selbstverständlichkeit. Ein hohes ethisches Ideal ist so verwirklicht. Sieht man sich ältere gewordene Arbeiter dieser Gruppe an in ihrer Bescheidenheit, in ihrem Geschick für alles mögliche, in ihrer Lebenswärme, ist doch ihr ganzes Tun Geldverdienen für ihre Familie, so erfüllt einen unwillkürlich eine gewisse Ehrfurcht. Auch die Burschen und Mädchen machen einen besonders einfachen, fast möchte ich sagen abgeklärten Eindruck. Andererseits ist ihre geistige Anspruchslosigkeit ihr stärkstes Hindernis, so daß schließlich ihr ganzes Leben an der Anspruchslosigkeit zugrunde geht.

Das, was uns nun hier besonders interessiert, ist, daß in der Grundeinstellung kaum ein Unterschied zwischen Mädchen und Burschen existiert. So groß die Unterschiede sonst in der Sphäre des Ethisch-religiös-familiären waren, so gering sind sie hier. Bei der Berufseinstellung handelt es sich offenbar sehr stark um das formbare Intelligenz- und Willensleben, hier ist eine Zone der Anpassungsfähigkeit, die relativ unabhängig vom Triebleben ist. Übrigens sind natürlich doch gewisse Rückwirkungen des Mädchenhaften auf die Stellung zur Arbeit zu bemerken. Die Mädchen arbeiten, um ihren Kummer zu vergessen oder bringen eine ganz besondere „Luft und Liebe zur Arbeit mit“, arbeiten gern viel. Die Burschen scheinen mehr gleichmäßig ihre Einstellung zur Arbeit inne zu halten. Auf die Einzelheiten muß ich hier verzichten. Wir wollen hier nur vor allem festhalten, daß es neben dem Triebleben große Sphären gibt, in denen ein formbares Willensleben entscheidend ist.

Wir werden nun ganz kurz einen Überblick über die Einstellung zur Arbeit und zur Familie in einigen wenigen Berufsgruppen geben. Außerdem achten wir auf die Haupttugenden, die für die Berufe von den Schülern genannt werden:

1. Ungelehrte Burschen und Mädchen. Sie arbeiten, um Geld zu verdienen, um leben zu können. Sie arbeiten für die Familie, die im wesentlichen eine Vegetierergemeinschaft ist, das heißt, nur für die allerprimitivsten Bedürfnisse sorgt. Haupttugend: Bereitschaft für jede Arbeit.

2. Kaufleute. Sie arbeiten, um viel Geld zu verdienen. Der Wohlstand ist der Segen der Arbeit. Familienleben ohne Wohlstand wird verachtet. Haupttugend: Aktivität, Energie.

3. Lehrlinge. Sie arbeiten zunächst aus Interesse an der Arbeit. Später lernen sie einsehen, daß sie doch nur arbeiten müssen, um Geld

zu verdienen. Sie werden von den Familien getragen und gepflegt. Haupttugend: Interesse für den Spezialberuf und z. B. Sorgfalt.

4. Kontoristinnen. Stolz, Geld zu verdienen und selbständiger der Familie gegenüber zu sein. Gepflegt von harmonischem Familienleben, besonders für ihre Kleidung werden viele Opfer gebracht. Haupttugend: Gewissenhaftes Ausführen übertragener Arbeiten.

5. Verkäuferinnen: ähnlich wie bei Kontoristinnen. Haupttugend: viel verkaufen und mit Menschen umzugehen verstehen.

Das was ich soeben dargeboten habe, ist nur ein ganz rohes Schema, das uns vor allem dienen soll, auf gewisse Probleme allgemeiner Natur zu achten. Man sieht schon hier, welche Nuancierungen in den Berufszielen es gibt, insbesondere dem Geldverdienen gegenüber. Wie die Verschiedenheiten im einzelnen zustande kommen, ist nicht leicht zu sagen. Sie müssen mit den ganzen Möglichkeiten eines Berufs und seiner sozialen Selbsteinschätzung zusammenhängen. Daß die Mädchen übrigens stolz sind auf das Geldverdienen und ihre Selbständigkeit, hängt mit der sozialen Situation der Frau zusammen, sie ist ja immer eingespannt in die Familie, und es wird als eine gewisse Emanzipation empfunden, wenn sie eine Zeitlang unabhängiger sind.

Auch über das Familienleben eine Bemerkung. Beim Angelernten sehen wir einen losen Zusammenhang der Glieder der Familie, der sich auf die elementarsten Bedürfnisse gründet. Bei dem geringsten Anlaß trennt sich ein jugendliches Glied vom ganzen und sucht sein Brot irgend wo anders. Bei den Lehrlingen scheint es schon anders zu sein. Die Lehrlinge sind schon besonders gepflegt. Sobald überhaupt die Glieder der Familie Werte füreinander darstellen, entsteht erst etwas, was man im höheren Sinn als Familienleben bezeichnen kann.

Zuletzt ein Wort über die Tugenden der Berufe. Man wird sagen müssen, daß alle diese Tugenden nicht eigentlich christliche Tugenden sind. Wenn man einen Beruf nennen will, der Nächstenliebe als Haupttugend hat, so wird man den der Krankenschwester nennen müssen. Man weiß auch, wie eng Christentum und Krankenpflege miteinander verbunden sind. Ich werde auf diese Tatsache noch einmal zurückkommen.

Noch auf zwei weitere Punkte will ich hinweisen. Die Haupttugenden eines Berufs haben die Tendenz, sich auszubreiten und als absolut angesprochen zu werden. Der Mechaniker sagt z. B.: „Ich will ein anständiges und sorgfältiges Leben führen.“ Der Angelernte meint: „Hauptsache, daß ich gesund bin und immer satt zu essen habe.“ Für den Kaufmann ist ein Leben ohne Wohlstand sinnlos. Der Elektrotechniker ver-

achtel alle, die nur arbeiten, um Geld zu verdienen. Die Kontoristin sagt „auf das gewissenhafte und ordentliche Erfüllen der Arbeit kommt es hauptsächlich an“.

Ein weiteres ist von besonderer Wichtigkeit: Die Kontinuität des Willenslebens. Ein Ziel, das ernsthaft gewollt worden ist, wird nicht ohne weiteres wieder fallen gelassen, es sei denn mit dem ausdrücklichen Entschluß, daß man es nicht mehr will. Dann entsteht eine Feindschaft gegenüber dem früheren Zustand ¹⁾).

Bei der großen Wichtigkeit der religiösen Fragen in der Jugend-erziehung möchte ich nicht unterlassen, auch hierüber wenigstens einiges mitzuteilen. Eine Tatsache, die vielleicht in der Veröffentlichung Dehns zu wenig betont wird, ist, daß die Jungen besonders eine Fremdheit der Materie gegenüber an den Tag legen. Nicht nur, daß sie von dem Stoff verhältnismäßig wenig wußten und sich manchmal äußerten, als müßten sie über eine Angelegenheit der afrikanischen Neger berichten, sie sagten auch direkt: „Bei der Elektrotechnik brauche ich keinen Religionsunterricht.“ Denken wir an die Aufzählung der Berufstugenden, so wird man sagen, daß selbst die Religion als Moral, nicht nur als Glauben und Wissen, für die Tätigkeit kaum in Betracht kommt. Für die Arbeiter ist die berufliche Existenz eines Pastors ein schweres Problem: daß ein Beamter zugleich von einer religiösen Begeisterung erfüllt sein kann, ist ihnen ein ebenso unmöglicher Gedanke, wie uns monotone Arbeit bis zum gewissen Grade als befriedigender Berufsinhalt unfasslich erscheint. Der Pfarrer redet nur, weil es sein Beruf verlangt.

Man sieht, daß unter unseren Gesichtspunkten ein Anknüpfen zwischen Religion und der im Berufsleben stehenden Jugend nur sehr schwer möglich ist.

Andererseits ist die Religion für die Jugend genau so wie für unsere ganze Kultur ein schwieriges Problem. Eigentlich berührt, daß ein christologisches Problem eigentlich kaum existiert. Christus war der erste Sozialist, ist fast der einzige Gedanke über Jesus mit Ausnahme der Ablehnung des Wunderglaubens. Die eigentlichen Probleme sind die metaphysischen Fragen der Existenz und Gerechtigkeit Gottes und die Vorsehung. Die Frage der Gerechtigkeit Gottes ist für den Proletarier besonders aktuell; er zerbricht sich nicht angesichts eines fernen Erdbebens

¹⁾ Wer zufällig, wie der Verfasser, diese verschiedenen Berufe nacheinander gehabt hat, weiß, wie lange alte Berufe und Lebensziele nachwirken, wie sie zwar verändert, aber nicht aufgehoben werden. Näheres Beweismaterial habe ich bereits veröffentlicht.

den Kopf, ob es einen gütigen Gott gibt, sondern die Frage ist für ihn sehr persönlich gefärbt. Ferner spielt die Frage eine große Rolle, ob eine Erziehung ohne Religion möglich sei. Ich übernehme hier einige Äußerungen aus Dehns Buch, und muß es Ihnen überlassen, sich selber dort genauer zu orientieren.

a) „Die Leute, welche Armut und Elend drückt, schicken Gebete zu Gott, er möge ihnen helfen. Wenn die Hilfe aber ausbleibt und die Leute sehn, ihre Gebete bleiben unerhört, so verlieren sie den Glauben an Gott und sagen: Es gibt keinen Gott.“ Ein anderer bringt das gleiche zum Ausdruck, indem er als Gründe, weswegen er nicht mehr an Gott glaubt, folgende 3 Punkte anführt: „1. Seit meiner Jugend geht es mir schlecht. 2. Ich habe meine Eltern früh verloren. 3. Ich habe das Massenmorden im Kriege gesehen.“

b) „Ich habe Rusinen, die sind im Wandervogelverein. Seitdem war ich im Zweifel ob es einen Gott gibt. Ich habe gedacht, die Natur ist selbst die Gottheit. In der Schule habe ich fest geglaubt. In dem Wandervogel von den Rusinen wurde erzählt von Charles Darwin, der die Abstammung des Menschen vom Affen befestigt hat. Ich habe mich dann abgeschlossen von den Rusinen, weil ich daran glaubte, daß es einen Gott gibt. Jetzt glaube ich aber, es entsteht alles aus sich selbst. Es kann niemand da sein, der es schafft. Es entwickelt sich immer eins aus dem andern.“

c) „Ich behaupte, es gibt einen Gott, und es lebt ein Gott. Wie komme ich aber zu der Behauptung? Hat es mir jemand gesagt? Habe ich es gehört? Habe ich ihn gesehen? Nein, nichts von alledem. Sehen wir einmal hinaus in die freie Natur. Wir brauchen ja schließlich nur einen einzigen Blick zu tun, so sehen wir es, das, was ich meine. Die Bäume und das frische Grün. Woraus ist es entstanden? Woraus ist die Welt entstanden? Von nichts wird nichts. Ein altes Sprichwort! Also, da gibt es nur eine Lösung. Es hat jemand gelebt und lebt auch heute noch, der alles geschaffen hat, der alles regiert.“

Erwähnen muß ich schließlich noch folgende Erscheinung. Zweifellos haben wir eine verhältnismäßig große und verbreitete Naturfrömmigkeit vor uns, aber es ist auffallend wie stereotyp, wie klischeemäßig sie sich äußert. Trotzdem ist man wohl nicht berechtigt, daran zu zweifeln, daß hier viel echtes Erlebnis vorliegt. Das ästhetische und religiöse Erleben ist ja nur in ganz seltenen Fällen originell, sondern rankt sich hoch an Gelehrten, Nachempfundenen.

Wir sind am Schluß unserer Erörterungen. Trotzdem es nur ein kleiner Ausschnitt des Lebens war, ist es schon übergenuß, was an uns vorbeizog. Wir suchten die Seele des Volkstundes, unsere Betrachtung führte uns Bahnen, die uns hier und da an die Volksseele, ja wohl auch an unser eigenes Leben heranführte. Nur eine Frage möchte ich stellen, wir sahen das Triebhafte, Kriegerische mit dem Gesitteten bei den Burschen, das Christliche mit dem Griechisch-Heidnischen in den Seelen der weiblichen Jugend in seltsamster Weise sich bekämpfen und vereinigen. Wir lernten das formbare Willensleben im Berufsleben kennen, unter anderem durch die Tatsache würdigen, daß es besondere Berufstugenden gibt. Wie steht eigentlich die Schule zu alledem? Zweifellos wird vieles im Schulleben bereits genügend berücksichtigt, aber wie ist es eigentlich mit den Berufstugenden? Kann z. B. der Unternehmungsgest im Sinne eines Kaufmanns ernsthaft gepflegt werden? Hat die Schule nicht auch ihr besonderes Schülerideal? Die Tugenden, die der Lehrer dem Schüler vor allem wünscht, sind wohl noch immer: Fleiß, Aufmerksamkeit und gutes Betragen. Sie ergeben sich als notwendige Forderungen für die Einpassung in den Schulbetrieb. Welche Tugenden sind nun aber das Ideal des Schülers? Genaueres weiß man wohl bisher noch nicht darüber. Wie verhalten sich die Schultugenden zum Leben? Wie wirken sie nach? Das alles sind offene Fragen, die ich hier nur stellen kann. Helfen Sie sie lösen.

Die Bedeutung der Psychopathologie des Jugendlichen für den Lehrer.

Von Walter Hoffmann (Leipzig).

Alle neueren pädagogischen Strömungen haben zum gemeinsamen Ausgangspunkt, daß sie das Kind nicht einfach als Objekt der Erziehungskunst ansehen, sondern es in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen, um durch immer genauere Erforschung seiner körperlichen und seelischen Eigenart die geeigneten Wege für seine Erziehung zu finden. Der Jugendliche gilt uns nicht, um an ein bekanntes Gleichnis des Sokrates anzuknüpfen, als ein Gefäß, in das der Lehrer etwas von seiner Weisheit Fülle überfließen ließe; wir haben die Selbstbescheidung gelernt, daß unsere höchste Kunst darin besteht, lebendiges Wachstum zu fördern. Psychologische Vertiefung in die Gesetzmäßigkeiten jugendlicher Entwicklung gilt uns daher heute als selbstverständliche Voraussetzung einer planmäßigen Erziehung. Aber während man noch im Begriff ist, nach den besten Wegen und Methoden hierfür zu suchen, erweitert sich bereits der Problembereich durch den Hinweis, daß die Psychologie des normalen Kindes allein nicht ausreicht, um jugendliches Seelenleben allseitig zu verstehen, sondern hierzu auch die Psychopathologie einbezogen werden müsse. Daß damit eine ungeheure Vertiefung erreicht wird, ist ohne weiteres klar; es fragt sich nur, ob darin nicht etwa eine Überspannung des ganzen Prinzips liegt mit der Gefahr, daß man zu weit von praktischen Zielen abkommt. Liegen wirklich zwingende Gründe vor für eine so ungeheure Erweiterung des Problembereiches durch Einbeziehung der Psychopathologie? Oder lassen sich wenigstens bestimmte Grenzen ziehen, soweit es sich um praktische Aufgaben des Erziehers handelt?

Die Bewegung nimmt bekanntlich ihren Ausgang von Erfahrungen der Heilerziehung. Immer wieder zeigt sich, daß abnorme Anlagen von Kindern oft viel zu spät erkannt werden und inzwischen eine ganz verfehlte Erziehungsarbeit geleistet wird. Nicht nur das Kind, sondern ebenso der

Lehrer und lezthm die Schule leiden unter solchen verunglückten Erziehungsversuchen. Auf der lezten Landeswohlfahrtstagung in Sachsen wurden von Oberregierungsmedizinalrat Dr. Heinicke Fälle berichtet, wo Kinder dauernd in der untersten Schulklasse blieben, ohne daß man dies als Zeichen abnormer Artung erkannt hätte. Gelegentlich hat man sie in eine höhere Klasse versetzt, mit der Begründung, daß die Schulbank zu klein geworden sei¹⁾.

Um solche pädagogischen Irrwege zu vermeiden bedarf es eigentlich keiner Versenkung in die Psychopathologie. Die einfache Tatsache, daß ein Kind jahrelang sich als vollkommen unbildungsam erweist, nicht die Anfangsgründe des Lesens und Schreibens lernt, müßte eigentlich jeden erkennen lassen, daß er es nicht mit einem normal veranlagten Kinde zu tun hat und deswegen andere Erziehungsmethoden, als sie sonst üblich sind, einsetzen müssen. Man findet aber Erzieher, namentlich auch Eltern, denen diese Einsicht ungeheuer schwer fällt. Sie sehen darin eine Herabwürdigung ihrer Erziehungskunst. Es ist ihnen ganz unsaßbar, daß es anderen Menschen mit anderen Mitteln gelingen soll, einen Erfolg zu erzielen. Gelegentlich erhält man sogar Berichte, das Kind sei durchaus nicht schwachsinmig, sondern nur faul, widerseßlich und zu allerlei Bosheiten geneigt. Man sieht aus solchen Berichten sofort: zwischen Lehrer und Kind besteht Krieg! Der Lehrer versteht das Kind falsch, er bemerkt den Schwachsinn des Kindes nicht und stellt Anforderungen, denen es geistig nicht gewachsen ist. Das Kind wiederum sieht sich vor die Tatsache gestellt, daß man etwas von ihm verlangt, was ihm als reine Unmöglichkeit erscheint; es empfindet den Unterricht daher als eine sinnlose Quälerei; der Lehrer erscheint ihm als ein boshafter Mensch, weil er von seiner zwecklosen Quälerei nicht abläßt²⁾. Und dementsprechend reagiert das Kind: Es sucht sich der vermeintlichen Bosheit gegenüber zu erwehren mit den beschränkten geistigen Hilfsmitteln, die dem Schwachsinnigen zur Verfügung stehen. Es hilft sich mit der Rolle des unartigen Kindes, läßt das ganze Register vom heimlichen Troß bis zur offenen Bosheit spielen und findet bald die verwundbarste Stelle seines Gegners. Das ist die besondere Begabung des Schwachsinnigen, die ihm als Waffe im Kampf ums Dasein geblieben ist. Und der Lehrer findet nunmehr

¹⁾ Durch die Lebenswürdigkeit des Herrn Oberregierungsmedizinalrat Dr. Heinicke bin ich in der Lage, als Anhang einige Beispiele mitzuteilen, die aus den Akten der Landeserziehungsanstalt Chemnitz von dem Leiter der Schwachsinnigenabteilung, Herrn Regierungsschulrat Noack, gesammelt worden sind.

²⁾ „Der Lehrer kann mich nicht leiden“ sagt das Kind.

sein Urteil bestätigt; die Beweise liegen vor: das Kind will nicht, es ist widersetzlich und boshaft, zeigt darin eine Schlaubeit, die einer besseren Aufgabe würdig wäre. Er meint vielleicht, gegen diese Unarten müsse eingeschritten werden, damit es seine Intelligenz nach der richtigen Seite entfalte. Wehe dem Lehrer, der sich auf diesen ungleichen Kampf einlasse! Er würde nicht bloß unterliegen, sondern auch ein gut Teil Nervenkraft zusetzen, denn er will etwas Unmögliches, während das Kind, von seinem Standpunkt aus gesehen, höchst verständig handelt, wenn es nicht mittut. Im allgemeinen wird der Lehrer sehr bald einen diplomatischen Rückzug antreten, erklären, daß er sich mit einem so faulen und unartigen Schüler nicht länger abmühen werde, womit dieser sehr zufrieden ist. Das schwachsinnige Kind fühlt sich als Sieger und pflegt dies auch seinen Klassengenossen gegenüber zum Ausdruck zu bringen. So wird das schwachsinnige Kind leicht zur Gefahr für die ganze Klasse. In Berichten wird oft darüber geklagt, daß solche Schüler die Anführer bei allen schlechten Streichen spielen.

Wir können mit gutem Grunde annehmen, daß wir es mit Ausnahmefällen zu tun haben. Ja, es wäre für den Zweck unserer Untersuchung sogar gleichgültig, wenn man den Fall als konstruiert bezeichnen würde. Die Hauptsache ist, man trifft immer wieder auf Berichte, worin gesagt wird, ein Kind sei nicht schwachsinnig, es sei nur faul und ungezogen, entwickle sogar eine große Verschlagenheit, wenn es sich um schlechte Streiche handele. Damit wird nicht bloß das Wesen des Schwachsinnes verkannt, sondern es verbirgt sich dahinter eine falsche psychologische Einstellung. Man sieht nicht, daß die Unarten des Kindes die notwendige Folge einer falschen Behandlung sind. Wo der Erzieher auf Schwierigkeiten stößt, wird er daher in erster Linie die Frage aufzuwerfen haben, ob das Kind vielleicht in irgendeiner Weise anders geartet ist, als er es vorausgesetzt hat, und es aus diesem Grunde auch anders auf seine Einwirkungen reagiert, als er es wünscht.

Ich hatte als Beispiel bisher den Schwachsinn gewählt, lediglich der Einfachheit halber, gerade weil ich weiß, daß diese Anomalie im allgemeinen jedem Lehrer genügend bekannt ist. Aber das Bild ändert sich sofort, wenn man berücksichtigt, daß es ungezählte andere Möglichkeiten gibt, wie jugendliches Seelenleben von der Norm abweichen kann, namentlich die verschiedenen Anomalien auf dem Gebiete des Gefühlslebens, des Trieb- und Willenslebens, die man unter dem Begriffe der Psychopathie zusammenzufassen pflegt. Gerade weil bei ihnen meist keine ausgesprochenen Intelligenzdefekte vorliegen, sind sie viel schwerer zu er-

kennen und zu verstehen. Aber im Endergebnis kommt man zu demselben Bilde: Wird die Eigenart oder Schwäche des Kindes erkannt, wird es infolgedessen falsch behandelt, werden Forderungen gestellt, denen es nicht oder noch nicht gewachsen ist, so wird es wiederum in höchst unerwünschter Weise dem Erzieher gegenüber reagieren, vielleicht mit ähnlichen Unarten wie das schwach sinnige Kind, gelegentlich aber auch mit sehr bedenklichen nervösen Symptomen.

Damit soll nicht gesagt sein, daß alle Unarten Jugendlicher als geistige Anomalien zu betrachten wären, ein Mißverständnis, dem man häufig begegnet. Jedes Kind versucht einmal, sich einer ihm unbequemen Aufgabe zu entziehen oder durch Unarten sein Selbstgefühl zu heben. Würde der Erzieher das in allen Fällen wie eine Naturnotwendigkeit hinnehmen, so würde das sehr unerfreuliche Erziehungsfrüchte geben; man würde jugendliche Neurotiker in Reinkultur züchten. Auch beim schwach sinnigen und psychopathischen Kinde werden wir nicht zu seinen Unarten schweigen, sondern unter Umständen sehr energisch dagegen einschreiten, nur werden wir an d e r e Mittel wählen, als es sonst zu geschehen pflegt. Durch Berücksichtigung der Psychopathologie wird also nicht eine nachsichtige Schwäche in die Erziehung eingeführt, wie L a n g e n b e r g in einer kürzlich erschienenen Schrift irrtümlich annimmt, sondern nur eine größere Individualisierung der Erziehungsmethoden ¹⁾.

Eine andere Frage ist die, ob die Zahl jugendlicher Psychopathen so groß ist, daß jeder Erzieher sich mit diesen Fragen beschäftigen muß, oder ob es sich nicht um Ausnahmefälle handelt, so daß es genügen müßte, wenn sie mit Hilfe fachärztlicher Überwachung rechtzeitig erkannt und ausgesondert würden. Der Einwand liegt zu nahe, daß man es schließlich mit der Erziehung g e s u n d e r Jugendlicher zu tun habe und unmöglich die Zahl der abnorm veranlagten Kinder so zugenommen habe, daß der Lehrer ständig an diese Möglichkeit denken müsse. An dieser Auffassung ist Verschiedenes richtig zu stellen. Zunächst ist mit dem Kennzeichen „P s y c h o p a t h“ noch nicht gesagt, daß ein Mensch krank sei, so häufig man auch dieser Verwechslung begegnet. — Ein Begriff, der sich so wenig scharf umreißen läßt, ist sicher nicht sehr glücklich gewählt. Er enthält weniger eine tatsächliche Feststellung, als den Ausdruck einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise, nämlich einer Betrachtungsweise, die ausgeht von den Erfahrungen an kranken

¹⁾ Hans Langenberg, Jugendverwahrlosung und Erziehungsschule. Paderborn 1923. S. 58.

Seelenleben und verfolgt, wie weit man in abgeschwächter Form ähnliche Erscheinungen noch im Bereiche des gesunden Seelenlebens auffinden kann. Man findet dann tatsächlich fließende Linien, nirgends scharfe Grenzen zwischen kranken und gesunden Zuständen, so daß man ironisch bemerkt hat, es gäbe bei solcher Betrachtung überhaupt keine normalen Menschen mehr, sondern nur noch Psychopathen. Zweifellos ist es eine wissenschaftliche Grenzüberschreitung, wenn die Psychopathologie ihre Methoden bis in das Gebiet der Normalpsychologie erstreckt, wobei dahingestellt bleiben mag, ob sich überhaupt eine feste Grenze finden läßt. Jedenfalls kann man erwarten, daß für das Gebiet des normalen Seelenlebens die wissenschaftliche Grundlage die Normalpsychologie gibt und man nicht von vornherein das ganze Seelenbild daraufhin erforscht, ob nicht selbst die schönsten Stellen unter der Lupe des Psychopathologen kleine Anzulänglichkeiten erkennen lassen. — Durchaus richtig, aber die wissenschaftliche Forschung ist einen andern Weg gegangen. Prüfen wir nämlich einmal nach, was die sogenannte Normalpsychologie über Charakteranlagen, Persönlichkeitsentwicklung, individuelle Varianten zu sagen hat, so werden wir sehr bald in Verlegenheit geraten. Von dem lebendigen Menschen erfahren wir aus den meisten psychologischen Werken verhältnismäßig wenig. In dem Bestreben, möglichst rasch zu allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten zu gelangen, hat man fast alle individuellen Züge ausgelöscht und mehr mit einem Schema „Mensch“ gearbeitet. In allen wichtigen erzieherischen Fragen, die auf Individualisierung gerichtet sind, versagt daher diese Art Psychologie. In derselben Lage befinden sich andere angewandte Wissenschaften, wie beispielsweise die Kriminalpsychologie. Ganz besonders machte sich aber diese Lücke bemerkbar in der Psychopathologie, und so mußte sie sich selbst den theoretischen Unterbau schaffen, den ihr eigentlich die Psychologie hätte liefern sollen. Wer die „Psychologischen Vorlesungen“ von Bunte¹⁾, die „Medizinische Psychologie“ von Kretschmer²⁾ oder ähnliche psychiatrische Literatur zur Hand nimmt, findet darin große Abschnitte, die sich vorwiegend mit Erscheinungen des gesunden Seelenlebens befassen, natürlich immer mit einer gewissen Beziehung zu klinischen Erfahrungen, auf die es dem Mediziner letzten Endes ankommt. Von Kretschmer stammt die Bemerkung: „Die Psychologie der Neurose ist die Psychologie des menschlichen Herzens überhaupt.“ Man hat ihm diese Gleichsetzung zum Teil

1) Oswald Bunte, Psychologische Vorlesungen. 2. Aufl. München 1923.

2) Ernst Kretschmer, Medizinische Psychologie. 2. Auflage. Leipzig 1922.

sehr verdacht, und doch ist der Grundgedanke richtig: Wir können die Neurose nur verstehen, wenn wir uns zuvor genügend über das gesunde Seelenleben unterrichtet haben, denn es handelt sich letzten Endes um eine Auswirkung derselben seelischen Gesetzmäßigkeiten. Häufig trägt gerade die Übersteigerung gewisser seelischer Eigentümlichkeiten ins Pathologische dazu bei, daß wir sie erst richtig erkennen. Die geschichtliche Entwicklung hat es also mit sich gebracht, daß die Psychopathologie wissenschaftliche Aufgaben übernommen hat, die bisher von der Psychologie mehr oder weniger vernachlässigt worden sind. Der Erzieher braucht daher Kenntnisse der Psychopathologie nicht bloß, um geistige Anomalien zu erkennen, sondern er braucht sie viel mehr noch, um sich in der Breite des normalen jugendlichen Seelenlebens zurecht zu finden. Ja ich würde dieser Seite sogar die Hauptbedeutung beimessen und demgemäß die Grenzen ziehen, innerhalb deren eine Beschäftigung mit der Psychopathologie im allgemeinen für den Lehrer in Frage kommt. Auch bin ich überzeugt, daß es sich um einen Übergangszustand handelt und die Psychologie mehr und mehr das bisher vernachlässigte Gebiet selbst bearbeiten wird. Namentlich in der Jugendpsychologie tritt deutlich das Bestreben hervor, mehr Individualitäten und Typen zu zeichnen und damit einen von der Psychopathologie erprobten Weg zu gehen. Einstweilen muß sich jedoch der Erzieher mit der Tatsache abfinden, daß er sein psychologisches Wissen aus zwei verschiedenen Quellen zu schöpfen hat.

An sich könnte es gleichgültig erscheinen, von welcher Seite aus uns psychologische Einsichten erschlossen werden. Ein Fakultätenstreit geht uns nichts an. Aber der Dualismus bringt Schwierigkeiten mit sich, für die bis heute noch keine befriedigende Lösung gefunden ist. Denn die Sache ist nicht so einfach, daß der Psychologe nur über die Grenzen seines Fachgebietes einen Ausflug unternimmt in ein Nachbargebiet, um sich dort umzusehen, was er dort etwa für seinen eigenen Bedarf vorfindet. Vielmehr redet man in diesem Nachbargebiete eine ganz andere wissenschaftliche Sprache. Die Verschiedenheit der Begriffsbildung ist so groß, daß kein Lexikon zur Verständigung genügt, sondern es handelt sich um eine andere wissenschaftliche Methode. Sie gründet sich auf den besonderen Anschauungs- und Erfahrungskreis des Arztes und ist für seine besondere Aufgabe zugeschnitten. Darum läßt sich Psychopathologie niemals aus Büchern und Vorträgen lernen, sondern die Hauptsache ist die Demonstration praktischer Fälle. Ebenso gehört der Begriff des „Psychopathen“ ausschließlich der medizinischen Wissenschaft an und läßt sich niemals in psychologische Begriffsbildungen überführen.

wie es immer wieder irrtümlich versucht wird. Diese Verschiedenheit des wissenschaftlichen Ausgangspunktes wird selbst in Fachkreisen noch viel zu wenig beachtet und erschwert die gegenseitige Verständigung.

Man braucht nur die einfache Frage aufzuwerfen, wie der Begriff des normalen Seelenlebens abzugrenzen sei. Der Mediziner wird meist sagen, er entspreche dem statistischen Durchschnitt. Der Psychologe muß dem widersprechen; man käme sonst zu dem Ergebnis, daß eine normale Intelligenz gleichbedeutend mit leichtem Schwachsinn wäre¹⁾. Aber selbst G r u h l e hat auf dem vorjährigen Kongreß für Heilpädagogik an dem ersten Standpunkt festgehalten mit dem Hinweis, daß man einen gewissen Spielraum nach oben und unten zulassen müsse²⁾. Das ändert aber an dem prinzipiellen Gegensatz nichts. Der Psychologe wird auch noch einwenden, daß es ganz unmöglich sei, seelische Anlagen nach einem einheitlichen Maßstabe zu staffeln, weil sehr verschiedene Wertungen zu berücksichtigen seien. Darauf wird der Mediziner erwidern, daß er w e r t f r e i denke, wodurch sich für ihn alle Schwierigkeiten erledigen. Dieser Satz enthält den Schlüssel des Problemes.

Tatsächlich denkt der Mediziner gar nicht wertfrei³⁾, sondern er wertet ganz einseitig. Für seine Wissenschaft gibt es nur einen Wert, das L e b e n; alles, was der Erhaltung und Verlängerung des Lebens dient, hat positiven Wert, alles andere negativen Wert. Für den Arzt ist es selbstverständlich, daß er einen zum Tode verurteilten Mörder, wenn er erkrankt, zu heilen sucht. Unter diesem einen Gesichtswinkel betrachtet er alle Lebenserscheinungen, und nun ergibt sich ein sehr einfaches Bild, mit dem sich zweckmäßig arbeiten läßt. Die Fülle der Lebenserscheinungen wird gewissermaßen in e i n e Begriffsebene projiziert. Aus dem Reichtum der Gefühlswelt interessiert nur noch Lust und Unlust. Ob ein Jugendlicher sich einer Verbrecherbande anschließt oder den Heldentod stirbt, erscheint als gleichartiger Vorgang; er ist einer Massensuggestion erlegen, hat an einer „überwertigen Idee“ gelitten, wie es B i e h e n darstellt⁴⁾.

1) Vergl. hierzu meine Ausführungen in dem Aufsatz: Das Pathologische in der Entwicklung der Jugendlichen. Leipzig 1923.

2) Hans W. Gruhle, Psychopathie und Verwahrlosung. — Bericht über den 1. Kongreß für Heilpädagogik. Berlin 1923. S. 27.

3) Auch auf der 3. Tagung für Psychopathenfürsorge wurde in dem Referate von Professor Dr. Schneider wieder diese Behauptung aufgestellt.

4) Alles wissenschaftliche Denken beruht auf einem Wertens. Gerade über die Verschiedenheit des Wertens müssen wir uns verständigen.

4) Theodor Ziehen, Das Seelenleben der Jugendlichen. Langensalza 1923. S. 48, 49.

Gegen die geistige Veranlagung von *RossEAU* oder *Goethe* hat der Mediziner dieselben Bedenken wie gegen die irgendeines degenerierten Landstreichers; sie sind samt und sonders „Psychopathen“. Diese Betrachtungsweise ist vom medizinischen Standpunkte aus ganz folgerichtig, nur muß sich der Erzieher der darin enthaltenen Einseitigkeit bewußt sein, wenn er praktische Folgerungen zieht. Gesundheit und Leben sind durchaus nicht die einzigen Werte, nicht einmal die höchsten Werte. Sonst müßten wir auch alle Denktätigkeit auf ein Mindestmaß einschränken, da anstrengende Denkarbeit bekanntlich der Gesundheit wenig zuträglich ist. So dachte auch *Möbius*, als er „über den physiologischen Schwachsinn des Weibes“ schrieb; bekanntlich glaubte er damit der Frau eine Liebenswürdigkeit zu sagen, denn er hielt die geistige Verfassung der Frau der Gesundheit für zuträglicher als die des Mannes. Somit ergibt sich, daß wir medizinische Wertungen nicht ohne weiteres auf pädagogisches Gebiet übertragen dürfen. Wenn ein Jugendlicher als „Psychopath“ bezeichnet wird, so ist damit noch keineswegs gesagt, daß wir es mit einem minderwertigen Jugendlichen zu tun hätten, ja er kann für den Erzieher sogar ein sehr hochwertiges Bildungsmaterial darstellen. Lediglich der Hinweis, daß wir es mit einer eigenartigen Veranlagung, unter Umständen mit einer stark ausgebildeten Individualität zu tun haben, ist darin enthalten. Freilich, welcher Art die seelische Abweichung ist, das erfährt der Erzieher mit jener Kennzeichnung überhaupt nicht. Darum ist sie für die psychologische Beurteilung noch ganz nichtsagend. Erst die Zuordnung zu einem uns bekannten Typ fördert das psychologische Verständnis. Das Studium typischer Fälle bildet daher in der Psychopathologie den methodischen Ausgangspunkt.

Jeder Gruppierung nach Typen haftet etwas Willkürliches an¹⁾. Es wäre daher ganz zwecklos, hier irgend ein bestimmtes Schema darlegen zu wollen. Es hat für sich genommen sehr wenig Wert, wenn nicht die lebendige Anschauung hinzukommt, und diese kann kein Vortrag schaffen. Nur einige Hinweise allgemeiner Art mögen als Richtlinien dienen. Vor allem zeigt sich, daß für die Beurteilung von Menschen, ihrer Handlungen und ihres Charakters der anschauliche Denkinhalt, ihr Vorstellungsleben, die im Bewußtsein hervortretenden logischen Motive gar nicht die Bedeutung haben, die man ihnen im allgemeinen

1) Eine den Psychologen befriedigende Typisierung besitzen wir noch nicht. Derselbe Psychopath, der auf Grund der Anstaltsbeobachtung in die Gruppe der Passiven, Haltlosen oder Willenlosen eingereiht wird, zeigt sich außerhalb oft sehr aktiv und zielbewußt, wenn er wieder seinen unsozialen Neigungen nachgeben kann.

zuschreibt. Stimmungen, Gefühle, Affekte beeinflussen unser Denken und Handeln viel mehr, als wir selbst uns das vielfach zugestehen wollen. Viele Tüge, die uns unlogisch und widerspruchsvoll erscheinen, werden verständlich, wenn wir die einem Menschen eigentümliche Gefühlslage kennen.

Namentlich beim Psychopathen liegt der Schlüssel zum Verständnis häufig in dem Mitwirken von Gefühlsmomenten, sei es, daß er starken Stimmungsschwankungen unterliegt, sei es, daß seine Gefühle besonders schwer oder leicht anzusprechen. Unser Denken vollzieht sich durchaus nicht bloß in anschaulichen, sprachlichen Formen, sondern es gibt ein ganz unanschauliches und „unformuliertes“ Denken, das nicht weniger bedeutsam für unser Gesamtverhalten ist. Man hat dafür den wenig glücklichen Ausdruck des „Unterbewußtseins“ geprägt. Die Hauptsache ist, daß unser Denken sehr wesentlich von gefühlsmäßigen und begrifflich nicht austrifflisierten Inhalten bestimmt wird. Bei manchen Psychopathen beobachten wir, wie zwischen beiden Formen ihres Denkens ein Widerstreit einsetzen kann. Ihr Charakter ist nicht einheitlich, ein Doppel-Ich scheint in ihnen zu wohnen. Namentlich bei Neurotikern ergibt sich der Eindruck, als sei ihr Wesen unecht, und gar nicht selten verbindet sich diese seelische Unechtheit mit bewußter Verstellung und Lüge. Diese Menschen sind nicht frei, sie leiden an inneren Konflikten, haben stets in ihrem Bewußtsein etwas zu verdrängen. Spuren hiervon wird man fast bei jedem Menschen finden. Die sogenannten „Lebenslügen“, wie sie I b s e n genannt hat, sind dem Kulturmenschen beinahe zu einem unentbehrlichen Hilfsmittel geworden. Diese innere Spaltung verbindet sich dann leicht mit einer Überwucherung des Phantasielebens. Man spinnt sich ein in seine träumerische Gedankenwelt, verliert dadurch die geistige Bindung zu seinen Mitmenschen, die Gedanken kreisen immer enger um das eigene Ich. Ein so gesteigertes Selbstgefühl fühlt sich in der Wirklichkeit natürlich ständig zurückgesetzt und benachteiligt, und diese dauernde innere Spannung entladet sich in nervösen Symptomen. Man wird ohne weiteres bemerken, daß den geschilderten Seelenverfassungen etwas Kindliches anhaftet. In der Tat sind viele psychopathische Konstitutionen gar nicht anders zu verstehen, als daß ihre seelische Entwicklung in der einen oder anderen Hinsicht zurückgeblieben ist¹⁾. Es sind unreife Stellen geblieben, und darum zeigt sich ihr Charakter unausgeglichen. Insbesondere besteht eine überraschende

¹⁾ Bei meinen Ausführungen ist immer nur an das psychologische Verstehen, nicht an eine kausale Erklärung gedacht.

Ähnlichkeit mit manchen dem Pubertätsalter eigentümlichen Erscheinungen. In dieser Übergangsperiode befinden sich eben kindliches Phantasieleben und kindliches Selbstgefühl häufig in Konflikt mit den Anforderungen der Umwelt. Das seelische Gleichgewicht ist äußerst labil und durch ein stürmisches Gefühlsleben gefährdet. Aus der Psychopathologie gewonnene Erfahrungen bringen uns daher für dieses Alter sehr wertvolle Aufschlüsse. Nur ist deswegen vor einem naheliegenden Mißverständnis zu warnen, als ob es sich deswegen immer um pathologische Erscheinungen handelte. Man ist gelegentlich so weit gegangen, die ganze Pubertät als eine pathologische Krisis aufzufassen. Ich habe es immer sehr bedauert, wenn meine Darstellung der „Reifezeit“¹⁾ als eine Sammlung pathologischer Fälle betrachtet worden ist. Gewiß habe ich zur Verdeutlichung sehr stürmische Krisen ausgewählt, gelegentlich auch mit einem pathologischen Einschlag. Aber in mehr oder weniger abgeschwächter Form durchlebt jeder Jugendliche solche Krisen. Darüber findet man allerdings wenig in Tagebüchern. Auf die psychologischen Gründe kann ich hier nicht eingehen; ich kann nur die einfache Tatsache hier feststellen, wie sie sich aus dem Vergleich von Tagebüchern mit dem tatsächlichen Entwicklungsverlauf ergibt. Auch die Erinnerung ist trügerisch; was den jungen Menschen einstmals bis auf den Grund seiner Seele aufgewühlt hat, erscheint später als ein harmloses Zwischenspiel, das bald der Vergessenheit anheimfällt. Nur unmittelbares Miterleben erschließt uns diese Tiefen — um nicht zu sagen: Untiefen — der jugendlichen Seele.

Erscheinungen, die mit Notwendigkeit im Entwicklungsverlauf einsetzen, können wir nicht als pathologisch betrachten. Erst dann, wenn Pubertätskrisen nicht überwunden werden, wenn sie sich zu einem chronischen Zustande auswachsen, gleiten sie in das Gebiet des Pathologischen hinüber. Alles Seelische hat, wie Scheler einmal treffend bemerkt, seinen eigenen Stellenwert im Entwicklungsverlauf. Was in einer bestimmten Entwicklungsstufe als normal gilt, stellt eine Entartungserscheinung dar, wenn es in einer höheren Entwicklungsstufe stehen bleibt. Nur unter diesem Vorbehalte dürfen wir Erfahrungen der Psychopathologie für die Jugendpsychologie nutzbar machen. Zwischen beiden Gebieten besteht ein Wechselverhältnis; indem wir die fraglichen Erscheinungen zunächst im normalen Entwicklungsverlauf studieren, erweitert sich wiederum unser Verständnis für die entsprechenden patho-

¹⁾ Die Reifezeit, Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik. Leipzig 1922.

logischen Zustände. Die Pubertätspsychologie ist daher besonders geeignet, als wissenschaftliches Bindeglied zwischen Normalpsychologie und Psychopathologie zu dienen.¹⁾

So sehe ich also die Bedeutung der Psychopathologie für den Erzieher und Lehrer nicht allein darin, daß er krankhafte seelische Veranlagungen rechtzeitig erkennt, sondern mindestens ebenso wichtig erscheint mir die andere Seite, daß er durch die Betrachtung pathologischer Fälle viele Erscheinungen des normalen Seelenlebens besser verstehen wird. Es sind gewissermaßen Experimente, die von der Natur selbst angestellt werden. Insbesondere erhalten wir wichtige Hinweise auf die besonderen Gefahrenpunkte, die in jeder jugendlichen Entwicklung drohen. Ihre Kenntnis ermöglicht es dem Erzieher, rechtzeitig vorbeugende Maßnahmen zu treffen. Wenn heute die Psychopathenfrage eine früher gar nicht geahnte Bedeutung erlangt hat, so deutet das weder auf eine Degenerationerscheinung hin, noch auf eine Verweichlichung der Erziehung. Die Steigerung der Kulturhöhe äußert sich in der Entwicklung des Jugendlichen eben in einem zunehmenden Spannungsverhältnis, wodurch alle Schwächen viel schonungsloser offenbar werden. Deswegen ist die wirksamste Erziehungshilfe bei jugendlichen Psychopathen bekanntlich die Verpflanzung in eine andere Umgebung, die besser ihrer seelischen Eigenart angepaßt ist.

Stellt demnach die Psychopathologie heute eine unentbehrliche Hilfswissenschaft der Pädagogik dar, so darf das doch nicht dazu führen, jede ungewöhnliche seelische Erscheinung als pathologisch anzusprechen, sich womöglich mit dieser Annahme zu beruhigen und auf weitere Erziehung zu verzichten. Die Aufgabe für den Erzieher muß immer sein, zu einem psychologischen Verstehen zu gelangen. Mögen pathologische Fälle noch so instruktiv sein, der Ausgangspunkt und Richtpunkt muß für den Erzieher immer im normalen Seelenleben liegen. Denn der Sinn des Lebens kann sich doch nur in solchen Formen offenbaren, von denen wir annehmen dürfen, daß sie der Natur am vollkommensten gelungen sind.

* * *

¹⁾ Vergl. den Aufsatz über „Pubertätskrisen“ in der Sammlung von Küster: Erziehungsprobleme der Reifezeit (Leipzig 1925).

Anhang.

I.

An den Schulausschuß zu B.

(Datum).

Folgenden Fall — einen Analphabeten betr. — unterbreite ich hiermit dem Schulausschuß zur gefl. Entschliebung.

Der Schüler G. sikt — obwohl schon im 7. Schuljahr stehend — noch in Klasse VII, also mit dem 2. Schuljahr zusammen, und nach dem Urteil des Klassenlehrers ist es auch Ostern 1919 wieder ausgeschlossen daß er in die nächste Klasse (VI) versetzt wird. Er käme dann aus Klasse VII eigentlich aus der Schule, kann aber weder Rechnen noch Lesen. Nach dem übereinstimmenden Urteil seiner Lehrer ist G. z w a r g a n z u n b e g a b t, bezw. b e s c h r ä n k t, aber von S c h w a c h s i n n kann bei ihm n i c h t g e r e d e t w e r d e n (er ist daneben unbeschreiblich faul und gleichgültig und zeigt ein finsternes verstocktes Wesen, das zu Frechheit und Widersäcklichkeit neigt. Die Schule hat er oft und gern versäumt (bisher 287 Tage), begünstigt von der Mutter, weshalb auch bereits Anzeigen nötig wurden. Eine weitere Beschulung im Normalunterricht ist fruchtlos, zumal er von seinen Angehörigen keine Förderung in schulischer Hinsicht — eher Hinderung — erfährt. Es ist jetzt schon sicher, daß er die nach dem Gesetz erforderliche Reife zur Schulentlassung nicht erlangen wird und deshalb bei ihm ein 9. Schuljahr in Frage käme. Ob eine Anstaltserziehung jetzt noch in Erwägung zu ziehen ist, möchte einem ärztlichen Gutachten überlassen bleiben.

Lehrer G.

Beischluß des Schulausschusses zu B. vom . . .

(Datum).

Dem Bezirksarzte Herrn Dr. E. zu E.

mit dem Ersuchen, den vorstehend genannten Schulknaben G. zu untersuchen und ihn nach der Richtung zu begutachten, ob seine Unterbringung in einer Anstalt für Schwachsinnige oder mit Rücksicht auf die wahrscheinlich mangelnde elterliche Erziehungsaufsicht die Unterbringung in Fürsorgeerziehung als angezeigt erscheint.

St. Stadtrat

G. R. an Herrn Schuldirektor C. in B.

zur gefl. gutachtlichen Aussprache, ob der G. in der zu errichtenden Schwachbefähigten-Klasse gefördert werden kann.

Der Rat der Stadt.

J. A. Sekr. F.

An den Rat der Stadt B.

Der Schüler G. ist nicht nur schwach befähigt, sondern dazu noch faul; hat in dieser Zeit bis Ostern 1919 449 $\frac{1}{2}$ Tag gefehlt und ist nur des Alters halber in die VII. Klasse (2. Schuljahr) versetzt worden.

Den Eltern scheint an einer Förderung ihres Kindes wenig zu liegen.

B., Datum.

Schuldirektor E.

II.

M. besuchte die untere Klasse 3 Jahre, ohne das Ziel zu erreichen und wurde des Alters wegen versetzt.

U., Datum.

E.

III.

Direktion der Bürgerschule zu B.

B., Datum.

An den Schulausschuß zu B.

Pflichtgemäß wird folgender Fall zur Kenntnis gegeben.

Der Schüler H. wird nächste Ostern mit entlassen; er sitzt aber noch in der untersten Klasse VIII infolge seiner ganz unnormalen geistigen Veranlagung, die b e i n a h e a n S c h w a c h s i n n g r e n z t. Damit er in seinem letzten Schuljahr nicht noch einmal mit den Neulingen anfangen mußte haben wir ihn versuchsweise jetzt zu Ostern mit in die nächste Klasse genommen, in die er aber keinesfalls paßt; denn er kann nichts lesen und rechnen, nur ganz mangelhaft abschreiben. Ein 9. Schuljahr wäre für ihn ebenso unfruchtbar. Kann er darum ohne weiteres oder nur mit Genehmigung des Ministeriums entlassen werden?

Lehrer G.

IV.

E., Datum.

An die Amtshauptmannschaft in E.

Bei einer Schulrevision war festzustellen, daß der Volksschüler K. schwachsinnig ist. Er ist im Rahmen der Volksschule nicht zu unterrichten, sitzt noch in der Grundklasse, obwohl er dem 6. Schuljahr angehört und bedarf der Anstaltserziehung.

Ich beantrage ein bezirksärztliches Gutachten bezugs Unterbringung des Knaben in Chemnitz-Altendorf zu veranlassen.

Der Bezirksinspektor S.

V.

K., Datum.

An das Amtsgericht in E.

L. ist am 12. April 1915 in die hiesige einfache 4-klassige Volksschule als schwachsinniges Mädchen eingetreten. Die Elementarklasse des unterzeichneten Schulleiters hat sie 4 Jahre lang besucht, ohne

das Klassenziel auch nur annähernd zu erreichen. Seit Ostern dieses Jahres ist sie ihres Alters wegen in die 2. Abt. der III. Klasse des hiesigen Hilfslehrers versetzt worden pp.

VI.

G., Datum 1920.

An den Herrn Gemeindevorstand zu G.

H. besucht die Schule schon seit Ostern 1915, befindet sich aber immer noch in der Elementarklasse. Er ist als schwachsinnig zu bezeichnen und seine Unterbringung in der Landesanstalt Chemnitz-Altendorf dringend zu empfehlen.

Die Schulleitung. L.

Die Jugendkunde in der Vorbildung und Fortbildung des Volksschullehrers.

Von E. Sylla (Berlin).

Die Überzeugung, daß auch die Erziehung zum Gegenstand wissenschaftlicher Besinnung gemacht werden kann und gemacht zu werden verdient, ist noch keineswegs alt, und noch jünger ist die Erkenntnis, daß die Beschäftigung mit der Erziehungswissenschaft auch dem Erzieher etwas zu geben hat. Beide Gedanken sind übrigens auch heute noch nicht allgemein anerkannt, zum mindesten nicht in der Wirklichkeit des Lebens: Die Lehre von der Erziehung ist noch keineswegs an sämtlichen Hochschulen als eine eigene Fachwissenschaft vertreten, und in der Vorbildung eines großen Teiles der Berufserzieher spielt die Beschäftigung mit der Erziehungswissenschaft noch immer eine verhältnismäßig untergeordnete Rolle. Die Ursachen dieses Zustandes sind mannigfaltig, und es liegt kein Anlaß vor, sie hier aufzuzählen. Eine von ihnen ist auch die Auffassung, daß Erziehung ausgeübt worden sei, seit es Menschen gäbe, ohne daß eine besondere Vorbildung oder gar eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Erziehungsfragen nötig gewesen wäre, daß der größte und sicher der wichtigste Teil des Erziehungsgeschäftes auch heute von Männern und Frauen besorgt werde, für die eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Erziehungsangelegenheiten gar nicht in Frage kommen kann, nämlich von den Eltern; daß Erziehung somit eine allgemein menschliche Funktion und die Fähigkeit zu erziehen in jedem Menschen vorhanden sei. Man halte dem entgegen, daß diese Gedankengänge mehr oder weniger von aller menschlichen Betätigung gelten, daß sich gewiß aus den allgemeinen menschlichen Anlagen erzieherische Verhaltensweisen der Erwachsenen den Unerwachsenen gegenüber entwickeln, daß aber die so entwickelten gewissermaßen natürlichen erzieherischen Fähigkeiten nur bei wenigen Menschen einen besonders hohen Grad erreichen, daß die Zahl der von Natur hervorragend beanlagten Erzieher jedenfalls nicht ausreiche, um den großen Bedarf an Berufserziehern zu decken — und man wird kaum noch ernsthaften Widerspruch befürchten müssen.

Ein ähnlicher Gegensatz der Auffassungen tritt uns entgegen, wenn wir nicht die Wissenschaft von der Erziehung im ganzen, sondern einen ihrer Zweige ins Auge fassen: die Lehre vom Gegenstande der Erziehung, vom Kind und vom reifenden Jugendlichen. Auch hier finden wir die Meinung vertreten, daß es zu dem Zwecke, dem Erzieher die Kenntnis vom Wesen und von der Art des zu erziehenden Kindes zu vermitteln, besonderer Hilfsmittel und Veranstaltungen nicht bedürfe, daß der Erwachsene im allgemeinen und der Erzieher im besonderen diese Kenntnis entweder besitze — sei es „von Natur“, sei es aus der Erinnerung an die eigene Kindheit — oder doch rasch und ohne besondere Schwierigkeiten erwerbe, indem er sich in das Kind sozusagen „einfühle“. Auf Grund dieses einfühlenden Erkennens leite ihn dann sein „erzieherischer Takt“ ohne weiteres zu den rechten Erziehungsmaßnahmen, wenn er nur das Ziel der Erziehung klar genug vor Augen habe. Ja man ging sogar so weit, die Befürchtung auszusprechen, daß die Fähigkeit der Einfühlung und der instinktiv richtigen Behandlung der Kinder durch eine wissenschaftliche, d. h. rationale Betrachtung des Kindes, insbesondere des kindlichen Seelenlebens gefährdet und behindert werden könnte. Daß trotz dieser angeblich vorhandenen Fähigkeit der Einfühlung in das kindliche Seelenleben Mißgriffe in der erzieherischen Beeinflussung vorkamen und zuweilen sehr bedauerliche Folgen hatten, glaubte man auf die allgemeine menschliche Unvollkommenheit zurückführen und als unabänderlich hinnehmen zu müssen.

Es waren denn auch nicht so sehr solche Irrtümer und Mißgriffe, sondern vielmehr eine allgemeine Wandlung geistiger Grundanschauungen, die auch auf diesem Gebiete zu einer veränderten Auffassung und zu besserer Einsicht führten: die Hinwendung zur Erfahrung, die immer mehr durchdringende Überzeugung, daß alle Erkenntnis der Tatsachen zuletzt aus der Erfahrung stamme, und daß jeder Fortschritt der Erkenntnis deshalb eine sorgfältigere und eingehendere Feststellung von T a t b e s t ä n d e n zur Voraussetzung habe. Die Einsicht in diesen Zusammenhang hat sich zunächst gegenüber den Erscheinungen der äußeren Natur durchgesetzt. Indem die Wissenschaft von der Natur sich bemühte, die Verfahren der Tatsachenfeststellung zu verfeinern, hat sie jenen glänzenden Aufschwung genommen, der das „Zeitalter der Naturwissenschaften“ heraufgeführt hat. In der Schule der Naturwissenschaften hat dann auch die Seelenkunde gelernt, mit den unklaren Begriffen der „Einfühlung“ und des „Taktes“ möglichst vorichtig zu sein und auch auf dem Gebiete des Seelenlebens und der mit

feelischen Erscheinungen verbundenen Formen des menschlichen Verhaltens zunächst einmal möglichst sichere Feststellungen zu treffen. Dabei ist auch deutlich geworden, welche Schäden der Tatsachenfeststellung durch sogenannte Einfühlung anhaften: es wurde allmählich immer klarer erkannt, daß diese Einfühlung im wesentlichen auf mehr oder weniger bewußten Analogieschlüssen beruhte. Solche Analogieschlüsse haben auch auf der frühesten Stufe des Naturerkennens eine große Rolle gespielt, wenn etwa die Erscheinungen im Leben der Tiere und der Pflanzen oder gar die der leblosen Natur in vermenschlichender Weise aufgefaßt und gedeutet wurden. Erst indem sich die Naturwissenschaft von dieser Betrachtungsweise freimachte, wurde sie ihrem Gegenstande wahrhaft gerecht und lernte, ihn allmählich immer mehr zu beherrschen, d. h. menschlichen Zwecken dienstbar zu machen. Nun kann zwar zugegeben werden, daß eine analogisch deutende Betrachtungsweise gegenüber den Vorgängen eines anderen Seelenlebens zu weniger unwahrscheinlichen Ergebnissen führt als gegenüber irgendwelchen Vorgängen in der unbelebten Natur — unmittelbar gewiß aber sind Ergebnisse eines Analogieschlusses auch hier nicht, solange wir nicht auf dem Wege einer von der Analogie unabhängigen Tatsachenfeststellung Maßstäbe dafür gewonnen haben, wie weit die Ähnlichkeiten, die beim Analogieschluß vorausgesetzt werden, wirklich vorhanden sind. Es fehlt indes hier an Raum, auf diese Zusammenhänge näher einzugehen. Es soll nur an einem Beispiel gezeigt werden, wie wenig zuverlässig die Ergebnisse solcher „einfühlender“ Analogieschlüsse unter Umständen sein können, und wie darum auch der ausgeprägte erzieherische Takt irreleiten kann, wenn er sich nur auf sie gründet.

Denken wir etwa an das Kind, das eine objektiv unwahre Aussage abgibt! Das einfühlende Verstehen kann bei der Beurteilung einer solchen nur ausgehen von den Fällen, in denen der Beurteiler selbst eine objektiv falsche Angabe gemacht hat. Nun macht der Erwachsene objektiv falsche Angaben bewußt am häufigsten dann, wenn er sich dadurch vor Schaden und Nachteil bewahren oder einen Vorteil verschaffen will. Von diesem Tatbestand ausgehend wird der ungeschulte Erwachsene auch einer objektiv unrichtigen Aussage eines Kindes gegenüber in der Regel ohne weiteres annehmen, daß sie aus ähnlichen Ursachen erfolge, kurz: er wird sie als Lüge werten und behandeln. Damit soll selbstverständlich nicht gesagt sein, daß sich der Erwachsene dieser Zusammenhänge, insbesondere dieser Grundlagen seines Schließens und Urteilens irgendwie bewußt sei —, wo sie anfangen bewußt zu werden, da liegt

vielmehr auch schon der Beginn ihrer kritischen Betrachtung und ihrer Überwindung. — Was aber lehrt nun eine sich von analogisierender Einfühlung möglichst freihaltende, möglichst eindringende Feststellung der Tatbestände? Sie zeigt, daß die objektiv falsche Aussage des Kindes auch aus ganz anderen Zusammenhängen herausgewachsen sein kann, aus Zusammenhängen, die gewiß auch beim Erwachsenen noch gelegentlich feststellbar sind, — sie würden sonst dem „Nacherleben“ ganz unverständlich bleiben, — aber eben doch so selten vorkommen, so stark zurücktreten, daß sie als Hilfsmittel, gewissermaßen als Schemata für die Auffassung und Deutung von Beobachtungen an anderen beim seelenkundlich Ungeschulten nicht ohne weiteres bereit liegen und verwendet werden. Vielleicht kann man die objektiv unrichtige Aussage als Lüge schon deswegen nicht bezeichnen, weil das Kind gar nicht die Absicht hat, die Wahrheit zu sagen, allerdings auch nicht die Absicht, dies nicht zu tun, — weil also bei seiner Aussage der Gesichtspunkt der „Richtigkeit“ überhaupt keine Rolle spielt. Vielleicht war aber auch die Absicht, durch seine Aussage zu täuschen, beim Kinde zwar da, jedoch nicht in der Form einer selbstsüchtigen Absicht. Vielleicht liegt nicht das Streben nach irgendwelchem eigenen Vorteil zugrunde, sondern nur das, etwas Besonderes zu sagen, vielleicht auch etwas, was der Erwachsene gern hören will — auch dann wäre diese Aussage als „Lüge“ im eigentlichen Sinn kaum noch zu bezeichnen. Vielleicht liegt aber auch überhaupt keine Absicht vor, den Tatbestand falsch wiederzugeben. Vielleicht verursacht nur die noch mangelhafte Beherrschung der Sprache eine Aussage, die der Erwachsene anders deutet, als sie gemeint ist, die somit weit von dem entfernt ist, was wir Lüge, nennen dürfen. Vielleicht, wenn es sich um eine Aussage aus der Erinnerung handelt, geht ihre objektive Unrichtigkeit auf Mängel des Erinnerns zurück, auf Lückenhaftigkeit des aufbewahrten Bildes oder auf seine phantastische oder irgendwie gefühlsbeeinflusste Umgestaltung. Vielleicht aber hat gleich von vornherein eine falsche Auffassung des Tatbestandes stattgefunden, den das Kind nun aus der Erinnerung wiedergeben soll, und den es deshalb gar nicht anders als objektiv falsch wiedergeben kann! — Ähnliche Betrachtungen ließen sich gegenüber den verschiedensten Äußerungen kindlichen Seelenlebens anstellen. Sie alle würden zeigen, daß eine „Einfühlung“, die nicht durch eine möglichst eingehende und sorgfältige Feststellung der Tatbestände gestützt und gesichert wird, außerordentlich oft irreleitet. Richtig ist allerdings, daß auch bei einer umfassenden Kenntnis der Tatbestände das „einfühlende“ Verhalten nicht

ganz entbehrlich wird, und daß uns in der Praxis des Lebens die Möglichkeit einer umfassenden Tatsachenfeststellung im Einzelfalle selten gegeben ist, daß wir darum hier immer auf ein „einführendes“ Erkennen der seelischen Vorgänge bei andern angewiesen bleiben werden. Die wissenschaftliche Seelenkunde — im Sinn einer Sammlung und kritischen Sichtung von Erfahrungen — kann aber durch „Einführung“ nicht ersetzt werden, sondern das „einführende“ Erkennen seelischer Vorgänge bedarf wissenschaftlicher Feststellungen zu seiner fortschreitenden Verfeinerung und Sicherung.

Damit dürfte die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der wissenschaftlichen, d. h. der zunächst die Tatsachen sorgsam feststellenden Seelenkunde des Kindes auch für den Erzieher erwiesen sein. Verweilen wir noch einen Augenblick bei unserm Beispiel der unrichtigen Aussage! Es ist zwar nicht ausgeschlossen, daß erzieherliche Maßnahmen gegen eine unrichtige Aussage ganz allgemein Erfolg haben, gleichgültig worauf sich diese gründet. Das Schema dieser Wirksamkeit ist schließlich folgendes: Ein Verhalten, das Mißbilligung erfährt oder gar bestraft wird, wird sozusagen „probierend“ abgeändert, bis dabei oft mehr oder weniger zufällig ein Verhalten erreicht wird, bei dem die Mißbilligung ausbleibt oder gar Billigung und Anerkennung eintritt, und das nun dank diesem Erfolge durch Wiederholung befestigt wird. Der Spielraum dieses Probierens aber wird stark eingeengt, die Wahrscheinlichkeit eines günstigen Erfolges also erhöht, wenn, um beim gewählten Beispiele zu bleiben, nicht alle der für die Richtigkeit einer Aussage möglicherweise entscheidenden Faktoren, sondern nur der eine im Einzelfall tatsächlich maßgebende, (etwa die erstmalige Erfassung des Tatbestandes, — oder die sprachliche Formulierung, — oder die bei der Darstellung verfolgte Absicht usw.) probierend verändert wird. In einem solchen Einengen des Spielraumes für Abänderung der Verhaltensweisen aber besteht zum großen Teile die Hilfe, die der Erzieher dem Jüngling gewähren kann. Damit er sie richtig und zweckmäßig leiste, bedarf es eben jener genauen Kenntnis der Faktoren, von denen das Gesamtverhalten möglicherweise abhängig ist. Diese Kenntnis zu geben ist Sache der wissenschaftlichen Jugendkunde.

Die Aufgabe, die gesamte Lehrerschaft, auch und vor allem die der Volksschulen, mit wissenschaftlicher Gründlichkeit in der Jugendkunde zu schulen, stellt naturgemäß große Anforderungen. Es lag darum nahe, den Gedanken der „Arbeitsteilung“ anzuwenden und zu fragen, ob nicht eine ausreichende Berücksichtigung der Jugendkunde, insbesondere der

Runde von der jugendlichen Seele, im öffentlichen Erziehungs- und Schulwesen auch rascher und vielleicht mit geringerem Aufwand erzielt werden könnte, indem die Pflege der Jugendkunde in der Schularbeit besonderen Stellen oder Personen als Hauptaufgabe übertragen werden könnte. Einen eingehenderen Vorschlag dieser Art hat W. Stern in Hamburg in seiner im Jahre 1916 erschienenen Programmschrift „Die Jugendkunde als Kulturforderung“ gemacht. Er führt dort aus, daß im hochausgebildeten Schulwesen einer größeren Stadt fortwährend Probleme auftauchen, die nach psychologischer Bearbeitung rufen und glaubt, daß angesichts dessen die Einrichtung des Amtes eines städtischen „Schulpsychologen“ bald unabweisbar werden dürfte. Ihm weist er Aufgaben zu wie die Anlegung gleichmäßiger Individualitätenlisten für die Schulen der Stadt, die Ausarbeitung der Beobachtungsanweisungen hierzu, die Verwertung und Verarbeitung der ausgefüllten Listen, die Durchführung von Begabungsprüfungen, die Ausarbeitung der psychologischen Gesichtspunkte für Schulbahn- und Berufsberatung, ferner die Erstattung von Gutachten über die psychologischen Bedingungen von beabsichtigten Schulreformen und anderes mehr. Stern selbst bemerkt, daß seine Forderung aus pädagogischen Kreisen lebhaften Widerspruch erfahren hat, und gibt eine Befürchtung wieder, die beispielsweise Muthesius zum Ausdruck gebracht hat: daß der Schulpsychologe leicht zu einer neuen und nicht wünschenswerten Aufsichtsstelle für den Lehrer werden könnte. Auch Sauidig hat sich gegen Sterns Forderung gewandt und hervorgehoben: „Das schulpsychologische Amt, das von Stern befürwortet wird, ist mir vor allem das planmäßig auf psychologischem Gebiete arbeitende Kollegium; damit aber in den Kollegien so gearbeitet werden kann, ist mit aller Bestimmtheit alles das zu fordern, was die Lehrer zu psychologischer Beobachtung befähigt, vor allem die Besserung des psychologischen Unterrichtes im Seminar“. Wenn Stern demgegenüber darauf hinweist, daß der Schulpsychologe nur diejenigen Aufgaben erledigen solle, die der einzelne Lehrer grundsätzlich nicht erledigen kann, daß er auch die psychologische Ausbildung der Lehrerschaft durch Einrichtung von Einführungs- und Fortbildungskursen verbessern könne, so werden damit die erwähnten Bedenken doch wohl nur zum Teil beseitigt. Jedenfalls kann die Einrichtung von schulpsychologischen Ämtern eine gründliche psychologische Ausbildung der Lehrer unter keinen Umständen ersetzen. Zunächst wird die Anstellung von Schulpsychologen, wenn sie überhaupt in größerem Umfang möglich werden sollte, auf Großstädte beschränkt bleiben, während doch auch der Landlehrer bei seiner

Arbeit der jugendkundlichen Einsicht dringend bedarf. Zum andern wird aber auch der großstädtische Schulpsychologe Ersprießliches nur dann leisten können, wenn er eine psychologisch gut geschulte Lehrerschaft vorfindet, die er in weitem Umfange zur Mitarbeit heranziehen kann. Ohne eine solche wird das schulpsychologische Amt kaum mehr als bürokratische Arbeit leisten können. Wenn wir also auch Sterns Forderung nicht zurückweisen wollen, so müssen wir doch — und sicherlich im Einverständnis mit ihrem Urheber — an der Forderung einer ausgiebigen Berücksichtigung der Jugendkunde in der Vorbildung und Fortbildung der Volksschullehrer festhalten. Für die Durchführung dieser Forderung mögen im folgenden eine Reihe von allgemeinen Grundsätzen aufgestellt werden.

Zunächst: Der Jugendkunde, insbesondere der psychologischen Jugendkunde, muß in der amtlich geordneten Vorbildung und Fortbildung der Volksschullehrer der erforderliche Raum gewährt werden. In der bisherigen Seminarbildung der preußischen Volksschullehrer ist das nicht der Fall gewesen. Für den Unterricht in der Psychologie standen hier während höchstens eines Jahres 3—4 Wochenstunden zur Verfügung. Diese zeitliche Beschränkung erklärte sich aus dem Umstande, daß dem Seminar nicht nur die Aufgabe der Fachbildung zugewiesen war, sondern daß es zugleich allgemein bildende höhere Schule sein sollte. Es ist zwar richtig, daß auch in andern Lehrstunden, etwa in denen, die der allgemeinen Erziehungslehre oder der Didaktik einzelner Unterrichtsfächer gewidmet waren, Gelegenheit auch zu jugendpsychologischer Arbeit gegeben war. Daß diese Gelegenheit aber immer zweckmäßig ausgenutzt worden sei, wird man nicht behaupten wollen, zumal auch den Lehrern am Seminar selbst in vielen Fällen die notwendige psychologische Schulung und Einstellung fehlte. Eine durchgreifende Besserung könnte hier nur erzielt werden, indem der Gedanke der grundsätzlichen Trennung von Allgemeinbildung und Fachbildung Zustimmung und praktische Verwirklichung fände. Das erste ist nunmehr wohl fast überall, in Preußen ja auch amtlich geschehen, indem festgelegt worden ist, daß die Allgemeinbildung der Volksschullehrer auf einer zur Hochschulreise führenden Schule erfolgen müsse. Nachdrücklich aber muß die Forderung erhoben werden, in den neu zu schaffenden Einrichtungen für die Fachbildung der Volksschullehrer der wissenschaftlichen Jugendkunde die nötige Zeit offen zu halten. Zwischen den Einrichtungen der verschiedenen Länder für die Lehrerfortbildung zeigen sich auch in dieser Beziehung die merkwürdigsten Unterschiede. Italien beispielsweise, das vor kurzem nicht nur sein Volks-

schulwesen, sondern auch die Lehrerbildung tiefgreifend umgestaltet hat, kennt eine Berücksichtigung der Jugendkunde, vor allem der psychologischen Jugendkunde in seinen Seminaren überhaupt nicht. Wenn die Nachrichten, die darüber nach Deutschland gelangt sind, zutreffen, so fehlt selbst ein Unterricht in der Pädagogik; jedenfalls tritt sie nicht als gesondertes Fach auf, sondern nur innerhalb der Philosophie, der ein breiter Raum gewährt wird. — Wie weit diese Reform Wirklichkeit werden wird, bleibt abzuwarten. Vorläufig scheint sie in der Hauptsache noch auf dem Papier zu stehen. Ein entgegengesetztes Bild bietet — wenigstens teilweise — Nordamerika: Wenn ein Buch wie Edward L. Thorndikes „Educational Psychologie“ auch nur in der einbändigen Form des „Briefer Course“ als Lehrbuch der Psychologie von den Studierenden nicht nur an den Universitäten, sondern auch an den Lehrerbildungsanstalten gebraucht wird, so läßt das den Schluß zu, daß der psychologische Unterricht an diesen Anstalten nach Umfang und Art den an unseren Lehrerbildungsanstalten bisher erteilten bei weitem übertrifft. Ein Vergleich mit den für deutsche Seminare bestimmten Lehrbüchern fällt jedenfalls nicht zugunsten dieser Bücher aus.

Wie weit in den zukünftigen Lehrerbildungsanstalten der einzelnen deutschen Länder die Jugendkunde Beachtung finden wird, läßt sich heute noch schwer übersehen. Die bekannt gewordenen Vorschläge gehen darin weit auseinander.

Einen sehr beachtenswerten Plan hat Professor Alois Fischer in München bereits 1922 veröffentlicht. Er setzt einen dreijährigen Studiengang voraus und will in jedem der 6 Semester etwa 16 Wochenstunden für die Berufswissenschaften, den Rest der Zeit für das Studium eines „Wahlfaches“ verwenden. Psychologie ist im 1. Semester mit 4 Stunden (Allgemeine Psychologie), im 2. (Psychologisches Praktikum) und 3. (Pädagogische Psychologie, 1. Teil: Die seelische Entwicklung im Kindes-, Schul- und Jugendalter, mit anschließendem Praktikum oder Übungen) wohl ebenfalls mit 3—4 Stunden bedacht. Für das 4. Semester wird „Fortführung der . . . psychologischen Studien“ zwar gefordert, ihre Ausgestaltung im einzelnen aber dem Studierenden überlassen. Im 5. Semester folgt der 2. Teil der Pädagogischen Psychologie (Die psychologischen Voraussetzungen und Grundlagen der Didaktik), wohl ebenfalls auf 3—4 Wochenstunden berechnet, während das 6. Semester keine Psychologie mehr ansieht. Insgesamt ergeben sich also etwa 15 bis 20 Semester-Wochenstunden im Laufe des ganzen Studienganges.

Eine Denkschrift des „Badischen Ministeriums für Kultus und Unterricht“ erörtert drei denkbare Wege der zukünftigen Lehrerbildung: Den eines d r e i j ä h r i g e n Studiums, den z w e i e r Studienjahre und den eines e i n j ä h r i g e n Studiums, von denen allerdings der erste gleich von vornherein als zurzeit unmöglich bezeichnet, der letzte auch kaum ernsthaft erörtert wird. Es sei nur beiläufig erwähnt, daß bei dem einjährigen Studium 4 Wochenstunden des 1. Halbjahres für die Psychologie eingesetzt sind! Wie auf allen anderen Gebieten, so erweist sich also auch auf diesem der zweisemestrige Studiengang als ganz unmöglich. Denn in etwa 16×4 Wochenstunden ist selbstverständlich eine genügende jugendkundliche Vorbildung des Lehrers nicht zu erreichen. Wie weit bei dem zweijährigen Studiengang die Jugendkunde berücksichtigt werden soll, darüber läßt sich den Ausführungen der Denkschrift nicht viel entnehmen. Unter den für die Abschlußprüfung in Aussicht genommenen Pflichtfächern finden wir auch sie aufgezählt, allerdings in enger Verbindung mit der Logik und unter einer so zahlreichen Schar anderer Fächer (Geschichte der Philosophie, wenigstens im Umriß, Geschichte der Pädagogik, Allgemeine Unterrichtslehre, Allgemeine Erziehungslehre, Methodik der Volksschulfächer, Schulkunde und praktische Unterrichtsproben, ferner Religionslehre bezw. Ethik, Staatsbürgerkunde und noch mehrere andere Fächer), daß die Befürchtung begründet ist, auch hier würde für die Psychologie und die Jugendkunde viel nicht herauskommen.

Der amtlichen Badischen Denkschrift steht eine solche des Badischen Lehrervereins gegenüber, in der ein von P e t e r s aufgestellter Studienplan enthalten ist. Er sieht 4 Semester-Wochenstunden Allgemeine Psychologie, 4 Geistige Entwicklung (Jugendkunde im engeren Sinne), 4 Psychologische Übungen und 2 für Behandlung des „Abnormen Kindes“ vor, nennt dann aber unter den Hilfsfächern noch Körperliche Entwicklung des Menschen (2 Std.) und Jugendpflege (2 Std.), die mindestens zum Teile auch hierher gerechnet werden müssen, so daß sich insgesamt auch etwa 16 Semester-Wochenstunden ergeben.

Etwa dieselbe Zeit wird der Psychologie nach dem Plane des Professors Petersen an der Universität J e n a eingeräumt.

Ein ähnliches Bild bietet ein Vorschlag, der von den Professoren Deuchler, Peters und Gebhards in Hamburg gemacht worden ist und dort wohl auch Aussicht auf Verwirklichung hat. Hier wird eine im ganzen über s e c h s Semester sich erstreckende Vorbildung angenommen, von denen die ersten vier an der Universität zuzubringen sind. Es wird ein

4 stündiges Kolleg in allgemeiner Psychologie, ein weiteres 4 stündiges über Psychologie der Kindheit und des Jugendalters vorgesehen; dazu treten noch Übungen verschiedener Art (Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer, Beobachtungen und Versuche am Schüler, Beobachten und nachbildendes Beschreiben von Bildungsvorgängen, Herausarbeitung von charakteristischen geistigen Verfassungen), die natürlich ganz besonderen Wert besitzen.

Demgegenüber kommt die Psychologie in dem Stundenverteilungsplane der amtlichen Denkschrift über die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen ganz unverhältnismäßig schlecht weg. Hier kommen von den etwa 34 bis 37 Wochenstunden, die sich bei Einrechnung der Stunden für die wahlfreien Arbeitsgemeinschaften für jeden Studierenden ergeben, im 1. Semester und im 4. Semester je 4 auf Psychologie. Rechnen wir damit, daß jeder Studierende wenigstens in e i n e m Semester an einer psychologischen Arbeitsgemeinschaft teilnimmt, so ergeben sich immer erst 10 Semester-Wochenstunden, also zweifellos zu wenig. Der Mangel rührt offenbar daher, daß ein sehr großer Teil der Studienzeit zur „Einführung in die Bildungsgüter der Volksschule“ verwendet wird: im 1. Semester 10, im 2. sogar 13 Wochenstunden, und erst im 3. und 4. etwas weniger (6 und 3 Stunden). Hier wird die Praxis also noch andere Wege zu finden versuchen müssen.

Wichtig ist aber, daß auch in der Fortbildung der Lehrer die Jugendkunde ausreichende Beachtung findet. Der Fortbildung dienen zurzeit in erster Linie die sogenannten „Arbeitsgemeinschaften“. Ihre Einrichtung ist zu verschieden, als daß sich allgemeine Angaben darüber machen ließen, welche Zeit man hier der Jugendkunde widmet oder widmen sollte. Aus den Berichten der Bezirksregierungen über die Arbeitsgemeinschaften geht aber das eine Erfreuliche hervor, daß sich a l l e Arbeitsgemeinschaften irgendwie mit der Jugendkunde beschäftigen. Wir halten es sogar für notwendig, daß gerade die Jugendkunde in jeder Arbeitsgemeinschaft zu den d a u e r n d gepflegten Arbeitsgebieten gehört. Wenn, wie es wohl meist der Fall ist, die Arbeitsgemeinschaften je einmal in 14 Tagen zu einer etwa 5 stündigen Arbeitssitzung zusammenkommen, so sollte etwa $\frac{1}{3}$ dieser Zeit jeweils der Jugendkunde gewidmet werden. Bei einer zweijährigen Pflichtteilnahme ergeben sich dann $40 \times 1\frac{1}{2} = 60$ Stunden für Psychologie und Jugendkunde. Das ist gewiß noch immer eine recht geringe Gesamtzeit. Doch darf bei der Beurteilung nicht vergessen werden, daß die Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft ja nicht die g a n z e, nicht einmal die H a u p t arbeitszeit

darstellen — wenigstens sollte es nicht so sein. Die Hauptarbeit muß vielmehr zwischen den Sitzungen geleistet werden, und in den Sitzungen haben gemeinsame Besprechungen, kurze Referate, gemeinsame Versuche usw. nur den Zweck, Dunkelgebliebenes zu klären, Mißverstandenes zu berichtigen und Wege für die Weiterarbeit zu weisen. Werden sie in diesem Sinn verwandt, dann läßt sich in 60 Stunden immerhin schon recht Gutes erreichen, wie die praktische Erfahrung bestätigt.

Auch bei verhältnismäßig reich bemessener Zeit wird es natürlich weder bei der Fortbildungsarbeit in den Arbeitsgemeinschaften noch auch in der zukünftigen Lehrervorbildung möglich sein, das ganze Gebiet der Jugendkunde mit der wünschenswerten Eindringlichkeit zu behandeln. Es wird also notwendig sein, auszuwählen. Für diese Auswahl möchte ich als zweite Hauptforderung zu unserem Gegenstand aufstellen: Die Auswahl muß erfolgen unter dem Gesichtspunkt der Bedeutung der einzelnen Gebiete für Erziehung und Unterricht, wie denn die gesamte jugendkundliche Arbeit überhaupt in engstem Zusammenhang mit der Schul- und Erziehungsarbeit stehen soll. Nun ist es zwar richtig, daß es vielleicht keine psychologische Frage gibt — um wieder die Psychologie als Beispiel herauszugreifen —, deren Beantwortung nicht irgendwelche Folgerungen für Erziehung und Schule zuließe. Aber es gibt doch in dem weiten Gebiete der Seelenkunde Sondergebiete, bei deren Bearbeitung man ganz unmittelbar auf Fragen der Schulerziehung und des Unterrichts geführt wird, und wiederum andere, bei denen nur ein recht mittelbarer Zusammenhang vorhanden ist. Es muß selbstverständlich auch zugegeben werden, daß im Einzelfall die Entscheidung darüber, ob ein Gebiet unter diesem Gesichtspunkt herangezogen werden soll oder nicht, oft schwer fällt — im ganzen aber wird er doch bei der Auswahl leiten müssen und auch leiten können.

Das bedarf vielleicht noch einiger Einzelausführungen. Zunächst: Es genügt nicht, wenn die allgemeine Psychologie in der Vorbildung und Fortbildung des Volksschullehrers berücksichtigt wird. Es scheint notwendig, dies besonders zu betonen, weil eine starke Neigung zu einseitiger Bevorzugung der allgemeinen Psychologie vielfach hervorgetreten ist. In einer Anzahl der für den Seminarunterricht besonders in Preußen bestimmten Lehr- und Hilfsbücher nimmt die allgemeine Psychologie einen sehr breiten Raum ein — in einigen ist sogar wenig mehr als sie zu finden. Wenn dann innerhalb der allgemeinen Psychologie oder im Zusammenhang mit ihr Dinge besonders ausführlich behandelt werden,

die für den Lehrer und Erzieher wirklich nicht unmittelbar wichtig sind, wie etwa die Lehre vom Bau und der Tätigkeit des Nervensystems mit allen seinen Teilen und den Sinnesorganen, wenn diese Behandlung dann noch — mangels geeigneter Anschauungs- und Demonstrationsmittel vorwiegend buchmäßig erfolgt, wenn der im engeren Sinn psychologische Teil eines solchen Buches Dinge in breiter Ausführlichkeit erörtert, die eigentlich so selbstverständlich sind, daß man sie mit wenigen Worten abtun könnte — so bleibt für wichtigere Gebiete nicht ausreichend Zeit und Kraft übrig. Die Lernenden selbst, auch dort, wo sie in der Wahl ihrer Arbeitsgebiete ganz frei waren, sind vielfach in den gleichen Fehler verfallen. Nach den früher geltenden Bestimmungen für die zweite Lehrprüfung in Preußen hatte jeder Prüfling den Nachweis zu führen, daß er sich mit irgendeinem beliebig von ihm zu wählenden pädagogischen oder psychologischen Werk eingehend vertraut gemacht hatte, zu diesem Zwecke wurde nicht selten Ziehens „Leitfaden der physiologischen Psychologie“ oder W. Wundts „Grundriß der Psychologie“ gewählt. Beide Bücher sind an sich natürlich außerordentlich wertvoll, und es wäre auch wenig dagegen einzuwenden, daß sie zur Grundlage eines tiefer dringenden psychologischen Studiums gemacht würden. Wenn aber gerade der Lehrer und Erzieher über diese (und ähnliche) Werke nicht hinausgelangt, wie das bei vielen Prüfungsandidaten doch wohl geschehen ist, wird er unmittelbaren Gewinn für seine Berufsarbeit von einem solchen Studium der Psychologie nur in sehr beschränktem Umfange haben. Ähnliches gilt auch von manchem anderen Buche, das der Schularbeit näher zu stehen scheint, so z. B. von dem in der Lehrerschaft recht beliebten Buche von Rudolf Schülke, „Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie“. Das Buch kann gewiß, wenn es richtig benutzt wird, auch dem Lehrer manches bieten. Wer sich aber im Anschluß daran in weitläufige Studien über Empfindungsmessungen, Schwellenbestimmungen, Puls und Atemkurven, Reaktionszeiten und dergleichen verliert, begibt sich in die Gefahr, bis zu den für ihn in erster Linie wichtigen Gebieten der Seelenkunde nicht vorzudringen. —

Es gilt also, die allgemeine Psychologie etwas zurückzudrängen zugunsten anderer Gebiete, ja wir möchten sogar noch weiter gehen und sagen: es gilt, sie m ö g l i c h s t zurückzudrängen. Daß sie nicht völlig entbehrlich ist, versteht sich von selbst: eine gewisse Bekanntschaft mit allgemein psychologischen Einsichten ist erforderlich, wenn die differentielle Psychologie nicht in der Luft schweben soll. Vielleicht kann aber für die Fortbildungsarbeit in den Arbeitsgemeinschaften auf eine irgendwie

systematische Behandlung der allgemeinen Psychologie überhaupt verzichtet werden, da ja ein gewisser Einblick in das ganze Gebiet bereits während der Vorbildungszeit gewonnen worden ist. Wie weit der einzelne es nötig hat, sich früher Erlerntes wieder zu vergegenwärtigen und ins Gedächtnis zurückzurufen, das wird er selbst am besten entscheiden können. Zum allgemeinen Hauptarbeitsgegenstand aber sollte man in den Arbeitsgemeinschaften lieber andere Gebiete machen. —

Zu den für den Erzieher wichtigsten Gebieten, um deretwillen eine Zurückdrängung der allgemeinen Psychologie angebracht wäre, zählt vor allem die differentielle Psychologie, d. h. die Lehre von den seelischen Unterschieden der Individuen und der Gruppen. Auch die Kinderpsychologie als solche ist ja in gewissem Sinn Psychologie einer Menschengruppe, eben der Kinder, die allerdings auch untereinander recht verschieden sind und daher in weitere Gruppen zerlegt werden müssen. Das Kind des vorschulpflichtigen Alters bietet selbstverständlich ein ganz anderes Bild als das schon reifende Mädchen von 13 oder 14 Jahren. Außer den Altersgruppen sind, wie eben schon angedeutet, die Geschlechter zu berücksichtigen. Auch Stadtkinder einerseits, Landkinder andererseits bilden Gruppen, deren Eigenart zu kennen oder doch zu studieren für den Erzieher von Wichtigkeit ist, wenn auch zugegeben werden muß, daß verlässliche Feststellungen auf diesem Gebiete noch kaum vorhanden sind. Endlich sind hier die individuellen Differenzen zu beachten, die ja für den Erzieher ganz besondere Bedeutung haben. In das Gebiet der Psychologie individueller Differenzen gehört auch fast die gesamte Begabungslehre, sowohl die Lehre von den Spezialbegabungen (Talenten) als auch die von der Gradabstufung der allgemeinen Begabung, der Intelligenz. Hier liegt ein Arbeitsgebiet, das keinem Lehrer und Erzieher ganz fremd bleiben sollte, schon um seiner praktischen Bedeutung willen: kann doch jeder Lehrer demnächst in die Lage kommen, bei Veranstaltungen zur Auslese von Begabten mitzuwirken, insbesondere bei der Auswahl von Kindern, die von der Grundschule zur mittleren oder höheren Schule übergehen wollen. — Aber auch die mehr qualitativen Unterschiede der Begabungen, wie sie bei der Berufswahl eine Rolle spielten, verdienen die besondere Aufmerksamkeit des Lehrers, da ja die Schule die Aufgabe hat, bei der Berufsberatung wenigstens vorbereitend auch in dieser Hinsicht mitzuwirken. Der Lehrer, der sich dank besonderer Beschäftigung mit diesem Gebiete in den Stand gesetzt hat, seinen abgehenden Schüler bei der Berufswahl zu unterstützen, weil er ein Urteil über seine Eignung zu diesem oder jenem Berufe gewonnen hat, kann ihm möglicherweise einen unschätz-

baren Dienst leisten. Aber selbst, wenn man von allen diesen Beziehungen der Schule zu anderen Schulen oder zum Berufsleben absieht, muß man doch hervorheben, daß für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit selbst die Kenntnis der individuellen Eigenart jedes Schülers von der größten Bedeutung ist. Je mehr der Lehrer in seiner Arbeit die Schablone vermeiden, je stärker er den einzelnen Schüler wirklich fassen, ihm wirklich dienen will, um so besser muß er seine Eigenart kennen und mit den möglichen Eigenarten sowie mit den Verfahren ihrer Feststellung vertraut sein.

Diesen beiden Gesichtspunkten für die Auswahl der psychologischen Arbeitsgebiete (Zurückdrängung der allgemeinen Psychologie, starke Berücksichtigung der Lehre von den seelischen Unterschieden der Gruppen und der Einzelnen) sei noch ein dritter angefügt: die didaktisch wichtigen Gegenstände sollen besonders betont werden. Gebiete wie die Psychologie der Zahlauffassung und des Zählens überhaupt, sind für den Rechenunterricht von grundlegender Bedeutung. Ähnliches gilt von der Psychologie des Lesens, die durch zahlreiche Untersuchungen mit dem Tachystoskop wesentlich gefördert worden ist, von der Psychologie des Zeichnens, zu der wir neben vielen anderen Kerschensteiners klassische Untersuchungen besitzen, von der Psychologie des freien schriftlichen Darstellens (des Aufsatzes), von der Psychologie der Bildbetrachtung und der Aussage schließlich von der des Lernens überhaupt, wie sie jüngst in dem sehr beachtenswerten Buche von Thorndike, Psychologie der Erziehung, (deutsch von Bobertag) eine grundlegende Darstellung erfahren hat. Mit einigen der hier erwähnten Fragen berühren sich auch wichtige Fragen der Erziehung im engeren Sinne (z. B. die Frage der Erziehung zur Wahrheitsliebe mit der Psychologie der Aussage), und es versteht sich von selbst, daß nicht nur die didaktisch wichtigen, sondern auch die für die Willens- und Charakterbildung bedeutsamen Fragen des Seelenlebens dem Lehrer besonders nahegebracht werden müssen. Allerdings besitzen wir in diesen Fragen bisher nur wenig zuverlässiges Tatsachenmaterial. Immerhin gehören hierher einige Untersuchungen über das sittliche Empfinden und Urteilen, über das religiöse Erleben sowie eine Reihe von Arbeiten über straffällig gewordene Kinder und Jugendliche.

Die dritte Hauptforderung, die hinsichtlich der Jugendkunde in der Vorbildung und Fortbildung des Volksschullehrers zu stellen ist, bezieht sich auf das Ziel, das ins Auge gefaßt werden muß: Es darf nicht etwa nur Wissen angeeignet, sondern es muß ein festes und sicheres Können erworben werden. Das möchte nicht dahin mißverstanden werden, als ob ein festes

und umfassendes Wissen um die Tatbestände des seelischen Geschehens und ihre Beziehungen entbehrlich wäre! Das ist keineswegs der Fall; denn selbständiges Können ohne eine Wissensgrundlage ist schließlich undenkbar. Aber über dieser Wissensgrundlage soll sich als Aufbau das Können erheben. Und das muß allerdings betont werden, weil ein Wissen ohne diesen Überbau nicht nur möglich, sondern leider allzu häufig Tatsache ist. Gerade dieser Umstand hat zu einer manchmal ins Unberechtigte gesteigerten Geringschätzung des Wissens Anlaß gegeben. Es ist auch nicht zu bestreiten, daß in dem Streben nach einer möglichst großen Ausbreitung des Wissens diejenigen Maßnahmen oft zu kurz kommen, die der Entwicklung des Könnens dienen, und das muß gewiß vermieden werden. Das wird am besten geschehen, wenn die Arbeit auch in der Seelenkunde nicht auf alle möglichen Fragen und Gebiete ausgedehnt wird, sondern wenn auf Einzelgebieten das notwendige Wissen angeeignet und das so Erworbene durch Übung, eigene Beobachtung und darstellende Betätigung zum Können gesteigert wird.

Die Forderung, zum Können zu führen, läßt sich für unser Gebiet in eine Reihe von Unterforderungen zerlegen, von denen die erste vielleicht so selbstverständlich ist, daß wir sie hier kaum zu erwähnen brauchen. Der praktische Zweck dieser Zeilen, besonders auch den Arbeitsgemeinschaften Fingerzeige für ihre Arbeit zu geben, und einige in diesen Arbeitsgemeinschaften gemachte Beobachtungen veranlassen uns jedoch, mit ein paar Worten auch darauf einzugehen: zum Können in unserem Sinne rechnen wir zunächst die Fähigkeit, das wissenschaftliche Schrifttum unseres Gebietes wenigstens in seinen der Schule am nächsten stehenden Erscheinungen selbständig und mit eigenem Urteil zu verfolgen. Dazu gehört als eine ziemlich äußerliche, aber recht wichtige Vorbedingung, daß dem Lehrer einige grundlegende Bücher auf diesem Gebiete wenigstens so weit bekannt sind, daß er weiß, welches von ihnen er aufzuschlagen hat, wenn er in irgendeiner Einzelfrage Rat sucht. Dazu gehört ferner, daß er einige Hilfsmittel für die Zusammenstellung von Quellenverzeichnissen kennt und sie zu gebrauchen weiß. Dazu gehört endlich — da ja niemand Bücher in unbegrenzter Zahl kaufen kann, — daß ihm die Technik der Bibliothekbenutzung nicht ganz fremd ist. Die wichtigsten Zeitschriften des Gebietes müssen ihm nicht nur dem Namen nach bekannt sein, sondern er muß auch einigen Einblick in ihren Charakter, einige Kenntnis von ihrer Eigenart besitzen. Von besonderem Werte sind die leider im ganzen so wenig beachteten Berichte, die diese Zeitschriften über Neuerscheinungen des seelen- und jugendkundlichen Schrifttums

bringen. — Man wird diese Äußerlichkeiten gewiß nicht überschätzen wollen — aber man möge sie auch nicht unterschätzen. Die Rat- und Hilfslosigkeit ist gerade in diesen Dingen oft besonders groß und besonders hinderlich. — Aber nicht nur die Beschaffung des für eine Einzelfrage notwendigen Schrifttums, sondern auch seine Durcharbeitung und Verwertung will gelehrt sein und sollte gezeigt und geübt werden. Die Kunst, den Hauptinhalt eines Buches, eines Buchabschnittes oder auch nur eines Zeitschriftenaufsatzes in wenigen Sätzen richtig wiederzugeben, fällt einem nicht von selbst zu, und die, ihn auf seine Richtigkeit zu prüfen, ihn mit anderen verwandten Darstellungen zu vergleichen und an ihnen zu messen, noch viel weniger. Gerade die meist nicht allzu umfangreichen und in sich geschlossenen Aufsätze, wie sie etwa die „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ bringt, und wie wir sie auch in anderen verwandten Zeitschriften finden, eignen sich oft ganz vorzüglich dazu, derartige Übungen anzustellen.

Diese erste Teilforderung soll nun freilich nicht nur für die Jugendkunde, sondern für jeden Gegenstand gelten, mit dem sich der werdende oder der sich fortbildende Lehrer beschäftigt — aber für die Jugendkunde doch in besonderem Maße, da sie seiner Berufsarbeit im ganzen genommen doch näher liegt und für sie mehr bedeutet als irgendwelche Fachwissenschaft. Sehr viel ausschließlicher für die Jugendkunde und ihre psychologische Seite aber gilt die zweite dieser Teilforderungen, die vielleicht die wichtigste von allen ist, mit deren Erfüllung überhaupt der Wert der jugendkundlichen Arbeit für den Lehrer steht und fällt: Schulung der Fähigkeit zum Beobachten und Beurteilen seelischer Erscheinungen.

Auf das Wesen und die Eigenart der seelenkundlichen Beobachtungen näher einzugehen ist hier natürlich nicht der Ort. Bemerket sei nur, daß eine der Hauptaufgaben bei der Entwicklung und Schulung der Beobachtungsfähigkeit darin liegen muß, auf die wichtigsten Fehlerquellen immer wieder nachdrücklich hinzuweisen. Eine von ihnen, vielleicht die bedeutendste, ist die Neigung, die Beobachtung selbst, d. h. die Feststellung der wirklich vorhandenen und ablaufenden seelischen Erlebnisse zu ersetzen durch gewisse denkmäßige Konstruktionen, ein Verfahren, das sich auch in der seelenkundlichen Wissenschaft von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart hin immer wieder feststellen läßt, und von dem sich frei zu machen gerade dem Anfänger ungeheuer schwer fällt. Eine zweite wichtige Fehlerquelle ist die der Suggestion: Die Beobachtung wird beeinflusst, ja gefälscht durch die Einstellung auf das, was man zu finden erwartet.

So weit die seelischen Erscheinungen in der Form beobachtet werden sollen, in der sie im Bewußtsein gegeben sind, können wir sie nur in uns selbst beobachten. Aus äußeren Vorgängen, die wir an anderen Personen feststellen, aus Handlungen und Leistungen — vielleicht dürfen wir allgemein mit einem noch nicht gebräuchlichen, aber bezeichnenden Ausdruck sagen: aus Verhaltungen irgendwelcher Art können wir dann unter Benutzung dessen, was wir in uns selbst erlebt und erkannt haben, auch auf die Bewußtseinserlebnisse anderer Personen schließen. Daraus erhellt, daß nicht nur die Beobachtung anderer, sondern auch die Selbstbeobachtung für die Schulung der Beobachtungsfähigkeit überhaupt von Bedeutung ist.

Nun sind die Vorgänge unseres bewußten Lebens in der Regel so außerordentlich vielseitig und verwickelt, daß es sehr schwer ist, sie genau zu beobachten. Weil nun auch in den Übungen in der Beobachtung möglichst vom Leichten zum Schweren fortgeschritten werden muß, sollte die Selbstbeobachtung zunächst an künstlich vereinfachten Bewußtseinsvorgängen geübt werden. Indem wir diese künstliche Vereinfachung der Beobachtungsbedingungen und zugleich auch der Bedingungen für den Ablauf des Bewußtseinsvorganges durchführen, gelangen wir zum Experiment. Darin nun, daß das Experiment die Beobachtung der Bewußtseinserscheinungen erleichtert, liegt seine große Bedeutung für die Schulung der Beobachtungsfähigkeit überhaupt, und damit rechtfertigt sich auch die Forderung, daß das seelenkundliche Experiment in der Vorbildung und Fortbildung des Lehrers nicht fehlen darf. Auch wenn wir uns von einer Überschätzung experimenteller Forschungsverfahren durchaus freihalten, werden wir den Schulungswert des experimentellen Beobachtens nicht verkennen dürfen, und gerade um dieses Schulungswertes willen gehört das Experiment unbedingt zu den unentbehrlichen Hilfsmitteln für die jugendkundliche Ausbildung auch des Volksschullehrers. Aus diesen Gedankengängen ergibt sich übrigens ganz von selbst auch der wichtige Gesichtspunkt, daß das Experiment sich nicht bloß auf eine Feststellung objektiver, d. h. irgendwie meßbarer Ergebnisse beschränken darf, sondern daß gerade bei dem schulenden Experiment die Durchführung der Beobachtung, der Selbstbeobachtung oder der Beobachtung der fremden Versuchsperson, niemals vergessen werden darf, ja vielfach die Hauptsache ist. Darin liegt aber zugleich auch die Mahnung, nicht etwa nur Massenversuche durchzuführen. Denn nur beim sogenannten Einzelversuch ist eine eingehende und sichere Beobachtung möglich — es sei denn, daß ein Massenversuch an zahlreichen

Teilnehmern etwa einer Arbeitsgemeinschaft durchgeführt wird und jeder von diesen dann die Aufgabe hat, sich dabei selbst zu beobachten. Massenversuche haben ohne Frage ihren Wert, sind oft aus irgendwelchen äußeren Gründen unentbehrlich und sollen auch dem Lehrer nicht fremd bleiben. Wer aber nur Massenversuche anstellen wollte, würde den Versuch gerade hinsichtlich seines Wertes für die Schulung der Beobachtung nicht genügend ausnützen.

Es könnte zunächst erscheinen, als ob die Durchführung dieser Forderung, den Versuch in der Vorbildung und Fortbildung des Lehrers ausgiebig zu berücksichtigen, an äußeren Schwierigkeiten scheitern müsse, weil man meint, daß für seelenkundliche Versuche umfangreiches und teures Gerät unentbehrlich sei, daß solche Versuche nur im Laboratorium durchgeführt werden könnten. Bücher wie das sonst in mancher Hinsicht verdienstliche Werk von Rudolf Sch ul z e, „Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie“ haben — vielleicht ungewollt — dieser falschen Auffassung Nahrung gegeben. Es läßt sich aber auch eine stattliche Zahl von Versuchen ausdenken, die man mit bescheidenstem und fast durchweg selbst herstellbarem Gerät durchführen kann, besonders wenn man als Zweck des Versuches nicht so sehr die Bereicherung der Wissenschaft als eben die Schulung der Versuchspersonen oder der Versuchsleiter ins Auge faßt. Leider fehlt es noch an einem Buch, das Versuche dieser Art, wie sie gerade für den Lehrer von Wichtigkeit sind, in handlicher Zusammenstellung bringt. Hingewiesen aber sei z. B. auf die B i n e t'schen Versuche zur Intelligenzprüfung, die nur ganz wenige Hilfsmittel erfordern, und auf die Leipziger „Untersuchungen der Lernanfänger“, für die dasselbe gilt.

Neben der experimentellen Beobachtung muß selbstverständlich auch die Beobachtung o h n e irgendwelche künstliche Hilfsmittel gepflegt werden, die Beobachtung der Vorgänge, wie sie im wirklichen Leben ablaufen — weil sie ja praktisch für den Lehrer wichtiger ist als jede andere Form der Beobachtung. Nur oder fast nur diese reine Beobachtung kann der Lehrer im Alltag seiner Berufsarbeit durchführen, und sie muß er durchführen, wenn er seinen erzieherischen und didaktischen Aufgaben wahrhaft gerecht werden will. Nur diese reine Beobachtung hilft ihm beispielsweise, die Ursachen zu erkennen, aus denen sich das Versagen eines Kindes irgend einer bestimmten unterrichtlichen Anforderung gegenüber herleitet, und nur aus dieser Erkenntnis heraus wird er imstande sein, das rechte Mittel anzuwenden, um dem Kinde zu helfen. Ein wichtiges Hilfsmittel zur Schulung in der reinen Beobachtung, das datum

keinem Lehrer unbekannt bleiben dürfte, stellen die sogenannten „Beobachtungsbogen“ dar. Die „Beobachtungsbogen“ erfreuen sich bei der Lehrerschaft noch immer keiner sonderlichen Beliebtheit. Es soll hier nicht untersucht werden, ob dieses Empfinden berechtigt ist und worauf es zurückgeht. Zum Teil aber rührt es gewiß daher, daß die Beobachtungsbogen mißverstanden werden. Immer wieder stößt man auf die Vorstellung, ein solcher Beobachtungsbogen sei ein Formular, das für jedes Kind ausgefüllt werden muß. Wenn nun ein solcher Beobachtungsbogen an die 100 — oder seien es auch nur 20 oder 30 — einzelne Fragen enthält, dann wird die Abneigung gegen ihn einigermaßen verständlich. Aber wie gesagt: sie beruht auf einem Mißverständnis, das allerdings durch die äußere Form mancher Bogen genährt worden ist. Der Beobachtungsbogen ist nicht ein Vordruck, sondern eine Beobachtungsanlei-
t u n g. Wenn der Lehrer ihn recht benutzen will, so muß er sich die in ihm zusammengestellten Fragen und Hinweise zunächst gründlich aneignen, so aneignen, daß sie als Leitgedanken für seine Beobachtungen ihm ständig gegenwärtig sind. Fällt ihm nun im Laufe seiner Unterrichtsarbeit bei irgendeinem Kinde ein Tatbestand auf, der zu einer Frage des Beobachtungsbogens gehört, so macht er sich darüber eine Notiz — nicht im Beobachtungsbogen, sondern auf irgendeinem Zettel mit dem Namen des Kindes. Wenn er ein Jahr lang oder noch besser eine Reihe von Jahren hindurch solche Notizen gesammelt hat, mag er sie dann für ein einzelnes Kind zusammenstellen. Wenn er dabei, um sich nun die Arbeit zu erleichtern, etwa einen Vordruck benutzt, der seinem Beobachtungsbogen entspricht, dann wird er feststellen, daß er bei den meisten Fragen des Bogen n i c h t s niederzuschreiben hat, weil das Kind eben in bezug auf die größte Zahl dieser Fragen zu besonderen Beobachtungen gar keinen Anlaß geboten hat; denn die meisten Menschen sind ja doch eben in bezug auf die meisten menschlichen Besonderheiten „Durchschnitt“, und nur in bezug auf einige wenige fallen sie aus der Menge heraus. Nichts wäre verkehrter, als wenn der Lehrer nun für jedes Kind seinen „Bogen“ Punkt für Punkt ausfüllen wollte. Das würde dazu führen, daß in den meisten Fällen irgend etwas hingeschrieben wird, damit nur eben etwas dastehe. Einer derartigen Suggestionwirkung seines Beobachtungsschemas muß sich der Lehrer unter allen Umständen zu entziehen suchen. — Von besonderem Werte ist es natürlich, wenn eine und dieselbe Kindergruppe nicht nur von einem Lehrer, sondern von verschiedenen Lehrern beobachtet werden kann, die dann unabhängig voneinander ihre Aufzeichnungen machen, und sie erst nach einer gewissen

Zeit vergleichen. Wo — wie in den Lehrerbildungsanstalten oder auch in den Arbeitsgemeinschaften, — diese Möglichkeit besteht, wird es sich sehr empfehlen, sie auszunutzen. Der Wert, den eine solche vielseitigere Beobachtung für die Klärung der Tatbestände hat, liegt auf der Hand. — Gerade weil wir die Schulung der Beobachtungsfähigkeit im allgemeinen und die Übungen in der Schülerbeobachtung im besonderen als für die jugendkundliche Ausbildung des Lehrers so überaus wichtig erkannt haben, werden wir uns auch die Forderung zu eigen machen, daß die Vorbildung des Lehrers im engen Zusammenhang mit einer Schule stehen müsse; einen solchen Zusammenhang mit der Schule scheint man nach den vorliegenden Berichten bei der Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Sachsen in mustergültiger Weise hergestellt zu haben.

Wenn wir soeben darauf hinwiesen, daß der Lehrer in einem geeigneten Zeitpunkt das über einen Schüler gesammelte Beobachtungsmaterial nun auch einmal übersichtlich zusammenstellen wird, so dachten wir hauptsächlich an diejenigen Fälle, wo die Beobachtungsarbeit e i n e s Lehrers nun auch fruchtbar gemacht werden soll für die Weiterarbeit eines andern Lehrers mit dem betreffenden Schüler, etwa beim Wechsel der Schule oder beim Übergang in eine andere Schulform. Ähnliches gilt für die Verwertung der Schulbeobachtung im Dienste der Berufsberatung, die ja auch an der seelischen Eigenart des Jugendlichen nicht vorbeisehen darf. Damit haben wir eine Stelle erreicht, wo wir hinsichtlich des zu erstrebenden R ö n n e n s eine weitere Teilforderung noch ausdrücklich aufstellen wollen: Der Lehrer soll befähigt sein, eine schlichte, aber verständliche und treffende Darstellung von der seelischen Eigenart eines Schülers abzugeben, also ein psychologisches Gutachten zu erstatten. Für Preußen ist diese Forderung vor kurzem auch amtlich gestellt worden. In einem Erlaß, betreffend den Übergang von der Grundschule zur mittleren und höheren Schule, wird dem Lehrer der Grundschule die Erstattung eines eingehenden schriftlichen Gutachtens über den zur höheren Schule strebenden Schüler zur Pflicht gemacht. Wie wertvoll solche Gutachten des Lehrers auch in anderen Fällen sein können, etwa wo es sich um straffällig gewordene oder von der Verwahrlosung bedrohte Kinder und Jugendliche handelt, ist bereits öfter hervorgehoben worden. Als Ziel der jugendkundlichen Vorbildung und Fortbildungsarbeit wird also ein „Rönnen“ auch auf diesem Gebiete zu erstreben sein.

Man hat hinsichtlich des R ö n n e n s gerade auf dem Gebiete der Jugendkunde gelegentlich noch weitergehende Forderungen aufgestellt. Auch im Zusammenhang mit der beabsichtigten Neugestaltung der Lehrer-

bildung hat man darauf hingewiesen, daß die Pädagogik das wissenschaftliche Fach des Volksschullehrers sein müsse, daß er also, wenn überhaupt irgendwo, dann hier eine streng fachwissenschaftliche Ausbildung erhalten müsse. Nun ist ja das Ziel einer wissenschaftlichen Fachausbildung auch des Lehrers (zunächst der höheren Schule) zuweilen dahin bezeichnet worden, daß er zu eigener wissenschaftlicher Arbeit in seinem Fachgebiete fähig sein müsse. Stimmt man diesen Gedankengängen zu, so gelangt man dazu, vom künftigen Volksschullehrer, und zwar von jedem künftigen Volksschullehrer zu fordern, daß er zu wissenschaftlicher Arbeit, d. h. doch wohl zu eigener Forschung auf dem Gebiete der Pädagogik und gegebenenfalls der Jugendkunde fähig sein soll. Wenn man aber bedenkt, daß auch für die fachwissenschaftliche Ausbildung der für die höheren Schulen bestimmten Lehrer dieses Ziel nicht erreicht worden ist und auch heute nicht erreicht wird, so wird man in der Aufstellung eines ähnlichen Zieles für die Volksschullehrerbildung vorsichtig sein. Es ist gewiß sehr zu begrüßen, wenn einige für die Seelenkunde besonders begabte und interessierte Volksschullehrer sich in die psychologischen Fragen so weit vertiefen, daß sie die Wissenschaft auch durch eigene Forschungen zu fördern imstande sind, zu begrüßen schon deshalb, weil gerade auf dem Gebiete der Jugendkunde und der Psychologie des Kindes, besonders des Schulkindes, noch viele fleißige Hände gebraucht werden, um brachliegenden Acker anzubauen, und weil es dem forschenden Fachpsychologen meist recht schwer wird, in die Schule zu gelangen und dort Forschungsarbeiten durchzuführen. Einer Reihe von Volksschullehrern war es bisher schon möglich, wertvolle Beiträge zur Kinderforschung zu liefern, und man wird vielleicht darnach streben können, ihre Zahl durch eine erweiterte und vertiefte jugendkundliche Bildung zu vergrößern. Die Forderung „Jeder Volksschullehrer ein forschender Kinderpsychologe“ scheint mir jedoch stark übertrieben.

Die Ablehnung dieses Zieles steht keineswegs im Gegensatz zu einer weiteren Hauptforderung, die wir für den Betrieb der Jugendkunde in der Vorbildung und Fortbildung der Volksschullehrer aufstellen müssen: Die Jugendkunde muß in wissenschaftlichem Geiste bearbeitet werden. — Gerade an der Jugendkunde läßt sich in der Volksschullehrerbildung eine Aufgabe lösen, die für die Bildung jedes Lehrers Geltung haben muß: daß er irgendwo und irgendwann einmal in wahren wissenschaftlichen Geiste hineingetaucht worden sein, daß er an irgend einer Stelle einmal die Eigenart und den Reiz, aber auch die Schwierigkeiten und Mühen echter wissenschaftlicher Arbeit praktisch

kennen gelernt haben muß. Gerade hier liegt der Punkt, in dem sich die Volksschullehrerbildung von der Bildung des Lehrers der höheren Schule bisher grundlegend unterschied. Die Bildung der höheren Lehrer war fast ausschließlich auf Wissenschaft, zu einem guten Teile sogar nicht auf Erziehungswissenschaft, sondern auf die Fachwissenschaften eingestellt. Das war gewiß eine Einseitigkeit, die überwunden werden muß, und deren Überwindung wohl auch bereits begonnen hat. Ebenso einseitig aber war es, daß der Volksschullehrer im Laufe seiner amtlich geordneten Vorbildung und Fortbildung überhaupt in keine engere Berührung mit der forschenden Wissenschaft zu kommen brauchte. Auch wenn man sich durchaus darüber klar ist, daß die Berufsaufgabe des Volksschullehrers mit der Pflege der Wissenschaft unmittelbar weniger zu schaffen hat als die Berufsaufgabe des höheren Lehrers, wird man doch zugeben müssen, daß die Wissenschaft in seiner Ausbildung eine Stelle finden muß: Wissenschaft ist ein so bedeutamer und kennzeichnender Bestandteil unserer Kultur, daß der, der sie nicht gleichsam von innen kennt, der nicht ein eigenes Verhältnis zu ihr gewonnen hat, für die Arbeit im Dienste der Fortpflanzung und Höherentwicklung der Kultur — und die muß auch der Volksschullehrer leisten — nicht voll geeignet ist. Wenn aber irgendwo, so bietet sich in der Jugendkunde die geeignete Stelle, um dieser Forderung zu entsprechen, einmal um der Bedeutung willen, die die Jugendkunde für die Vorbildung des Lehrers — und zwar sowohl des höheren wie des Volksschullehrers — besitzt, dann auch, weil auf keinem andern Gebiete die Gelegenheiten zu echter wissenschaftlicher Arbeit dem Volksschullehrer so nahe liegen, die Mittel zu ihr so leicht erreichbar sind wie gerade auf diesem. Dazu kommt in Zukunft vielleicht noch ein äußerer Grund: Wenn, wie dies in einigen Ländern und auch in Preußen beabsichtigt ist, die Vorbildung der Volksschullehrer nicht an den allgemeinen Hochschulen, sondern an pädagogischen Fachhochschulen erfolgen soll, so wird es nicht möglich sein, Forschungsmittel und geeignete Hochschullehrkräfte für alle Fachwissenschaften oder auch nur für einige von ihnen an jeder derartigen Hochschule bereitzustellen. Dies aber an der einen Hochschule für das eine, an der andern für ein anderes Fach zu tun wird gewiß notwendig und hoffentlich auch möglich sein — nicht immer aber wird der zukünftige Lehrer sich die Hochschule so frei wählen können, daß er an ihr nun auch die seiner Begabung und Neigung entsprechende Fachwissenschaft so gut vertreten findet, wie das nötig ist, wenn er zu gründlicher wissenschaftlicher Arbeit in diesem Fache angeleitet werden soll. In dem Studium der Jugendkunde dagegen

werden sich alle zukünftigen Volksschullehrer zusammenfinden können und zusammenfinden müssen.

Was bedeutet nun aber die Forderung eines wirklich wissenschaftlichen Betriebes der Jugendkunde im einzelnen? Das brauchte vielleicht nicht ausgeführt zu werden, wenn wir nur an die zukünftigen Anstalten für Lehrervorbildung dächten. Aber mit Rücksicht auf die gegenwärtigen Einrichtungen für Lehrerfortbildung, die Arbeitsgemeinschaften, scheinen auch darüber hier noch ein paar Worte angebracht.

Es bedeutet zunächst, und dabei weisen wir nur kurz zurück auf Gedanken, die oben bereits ausgeführt worden sind, daß nicht etwa eine systematische Darstellung der Jugendkunde im wesentlichen theoretisch dargebracht und angeeignet wird, sondern daß auf dem Boden eigener Beobachtung und Tatsachenfeststellung durch kritische Prüfung und Vergleich mit den Beobachtungen und Feststellungen anderer, eigene Erkenntnisse erwachsen, daß also die methodischen Grundsätze, die wir für den Unterricht, den wir selbst an die Schüler erteilen, aufgestellt haben und immer mehr durchzuführen bemüht sind, auch für die Lehrerbildung gelten müssen. Der Weg zu fruchtbaren und lebendigen Kenntnissen, vor allem aber der Weg zum Können muß auch hier über das „Erarbeiten“ der Einsichten führen.

Das bedeutet weiter, daß nicht gewisse Verfahren der wissenschaftlichen Forschung ganz oder fast ganz unbeachtet bleiben. Die Forderung erscheint in dieser Allgemeinheit selbstverständlich, und wir würden sie hier nicht aufstellen, wenn nicht einige noch heute viel gebrauchte Hilfsbücher für den seelenkundlichen Unterricht in den Lehrerbildungsanstalten gerade in dieser Hinsicht zu erheblichen Bedenken Anlaß gäben. Es gibt solche Bücher, und sie sind bis in die neueste Zeit hinein im Gebrauch gewesen, die beispielsweise das Experiment als Mittel der seelenkundlichen Forschung kaum erwähnen, jedenfalls ihm nicht gerecht werden. Die Ursache liegt gewiß mehr in dem Umstande, daß es den Lehrerbildungsanstalten an Hilfsmitteln zur Durchführung seelenkundlicher Experimente meist fehlte, als in einer grundsätzlichen Ablehnung des Experimentes, wie wir hier andererseits seine Verteidigung nicht etwa deswegen unternehmen, weil wir es irgendwie für das allein seligmachende Verfahren seelenkundlicher Forschung halten. Daß diese Schwierigkeiten überschätzt werden, wurde oben bereits ausgeführt. Jedenfalls müssen in der zukünftigen Volksschullehrerbildung Mittel gefunden werden, um sie zu überwinden.

Dazu gehört aber ferner, daß auch wirklich die wissenschaftliche Psychologie gelehrt wird und nicht eine noch immer außerordentlich verbreitete Vulgärpsychologie, die sich mit dem gemeinen Denken entlehnten und selten genügend geklärten und geschärften Begriffen schlecht und recht behilft. Auch in dieser Beziehung sprechen manche der für den Seminarunterricht bestimmten Lehrbücher der Psychologie eine deutliche Sprache. Es wäre nicht schwer, an einzelnen Beispielen nachzuweisen, wie wenig scharf und wissenschaftlich solche dem gemeinen Denken entlehnten Begriffe wie „Assoziation“ oder „Gedächtnis“ oder „Fantasie“ in dem einen oder anderen dieser Bücher entwickelt werden, so daß das Arbeiten mit ihnen zu zulänglichen Ergebnissen nicht führen kann. Es ist gewiß richtig, daß äußere Rücksichten diese Bücher zur Kürze zwingen; daß aber Kürze und wissenschaftliche Schärfe in dem hier erforderlichen Sinn sich nicht ausschließen, beweist ein so treffliches Buch wie die leider nur zu wenig bekannte „Psychologie für Lehrer“ von Otto Lipmann (Leipzig 1920), die auf 190 Seiten alles für den Lehrer Notwendige im Umriß darzustellen versteht und zur wissenschaftlichen Forschung der Gegenwart denn doch ein anderes Verhältnis hat als manches dieser viel gebrauchten Seminarlehrbücher.

Eine wahrhaft wissenschaftliche Psychologie kann und darf aber auch nicht über den gegenwärtigen Zustand der psychologischen und im besonderen der jugendkundlichen Wissenschaft hinwegtäuschen wollen. Daß dieser Zustand noch sehr unfertig ist, darüber ist wohl kein Zweifel. Diese Unfertigkeit darf nicht verschleiert, über noch ungelöste Fragen dürfen nicht irgendwelche Meinungen vorgetragen werden ohne sie als das zu kennzeichnen, was sie eben sind: als vielleicht recht wahrscheinliche, aber doch eben noch ungesicherte Meinungen. Gerade darin, daß die Ungelöstheit zahlreicher Fragen der Seelenkunde und der Jugendkunde aufgezeigt wird, sehen wir eine der Hauptaufgaben der Arbeit an der Vorbildung des Lehrers, auch des Volksschullehrers. Nicht Dogmen sollen aufgestellt, sondern die Augen der Lernenden sollen geöffnet werden für alle Schwierigkeiten, die sich der Gewinnung endgültiger Ergebnisse hier in den Weg stellen. — Darin liegt natürlich auch die Forderung einer von irgendwelchen außerwissenschaftlichen Bindungen freien Lehre. Wahre Wissenschaft ist selbstverständlich unmöglich, wenn ihr aus irgendwelchen außerhalb ihrer selbst liegenden Gründen verboten ist, zu gewissen Ergebnissen zu kommen. Dieser Gedanke ist indessen wohl so selbstverständlich, daß es eines weiteren Eingehens auf ihn in diesem Zusammenhang nicht bedarf.

Wenn oben gefordert wurde, daß irgendwelche dogmatische Voreingenommenheit die Freiheit der wissenschaftlichen Lehre nicht einengen dürfe, daß weltanschauliche Überzeugungen auf Ton und Darstellung der Psychologie nicht abfärben dürften, so sollte damit natürlich nicht gesagt sein, daß philosophische Gedankengänge bei der Beschäftigung mit der Seelenkunde auszuschneiden hätten. Im Gegenteil: Es muß geradezu gefordert werden, daß das eine oder das andere der seelenkundlichen Probleme bis in seine philosophischen Tiefen verfolgt werde. Denn wie jede Wissenschaft, so hat selbstverständlich auch die Seelenkunde philosophische, beispielsweise erkenntnistheoretische Grundlagen und man würde sie als Wissenschaft verstümmeln, wenn man sie von diesen ihren Wurzeln abschneiden würde. Gelegentlich muß und wird es möglich sein, diese Zusammenhänge zu zeigen, etwa darzulegen, welche erkenntnistheoretischen Voraussetzungen bei der Anwendung messender Verfahren auf seelische Vorgänge gemacht werden müssen oder doch gemacht werden, welche Voraussetzungen im Begriffe beispielsweise der „Normalität“ liegen, welche Beziehungen etwa zwischen „Normalität“ und „Durchschnitt“ bestehen usw. —

Endlich noch eine letzte Forderung, die nun freilich eine ganze Reihe von Aufgaben umschließt, deren Erfüllung darum in mancher Beziehung besondere Schwierigkeiten bereiten wird, die aber trotzdem nicht übersehen werden sollte: Die Vorbildung und Fortbildung des Volksschullehrers soll möglichst das gesamte Gebiet der Jugendkunde berücksichtigen. Das bezieht sich zunächst auf den zeitlichen Umfang des Begriffes der „Jugend“.

Wenn der Volksschullehrer auch in der Hauptsache die Jugend vom 6. bis zum 14. Jahre zu unterrichten und zu erziehen hat, so wird ihm doch auch die frühe Kindheit einerseits, die Reifezeit andererseits nicht völlig fremd bleiben dürfen. Das seelische Leben, ja das Leben überhaupt stellt einen zusammenhängenden und im gewissen Sinne einheitlichen Entwicklungsvorgang dar, aus dem sich nicht dieses oder jenes Stück herausnehmen läßt, ohne wichtige, für das Verständnis der Erscheinungen unentbehrliche Zusammenhänge zu zerreißen. So wird, um nur ein Beispiel zu nennen, die Entwicklung der Kindersprache im schulpflichtigen Alter kaum zu verstehen sein, ohne Einblick in die Sprachentwicklung der vorangegangenen Jahre. Zahlreiche sprachliche Erscheinungen im Schulalter stellen gewissermaßen Nachklänge dar von solchen, die in der vorschulpflichtigen Zeit in scharfer Ausprägung hervorgetreten sind, und die Einsicht in die Vorgänge der „natürlichen“ Sprach-

erlernung, wie sie sich bis zum Schulbeginn vollzieht, kann in manchen Stücken unmittelbar wegweisend sein für die bewußte und planvolle Förderung der kindlichen Sprachentwicklung während der Schulzeit. Ähnliches gilt, vielleicht in noch stärkerem Maße, von der Psychologie des kindlichen Spieles, von der der Aussage und von vielen anderen Gebieten. — Auf der andern Seite müssen auch die Seelenvorgänge der Reifezeit dem Volksschullehrer wenigstens einigermaßen bekannt sein, einmal aus ähnlichen Gründen, wie wir sie eben mit Bezug auf die frühe Kindheit anführten — in den letzten Schuljahren setzen Vorgänge, die zur Reifung mindestens in enger Beziehung stehen, vielfach bereits ein — dann aber auch deshalb, weil ja der Volksschullehrer in seiner Arbeit oft genug auch mit älteren Kindern zu tun hat. Seine Mitarbeit in der Jugendpflege, sein nebenamtlicher Unterricht an der Fortbildungsschule, schließlich auch ganz unmittelbar seine menschliche Anteilnahme an früheren Schülern stellen ihn oft vor Aufgaben, für deren rechte Lösung Verständnis für die seelischen Erschütterungen und Umwälzungen, die sich während dieser Jahre vollziehen, unentbehrlich ist.

Die Forderung einer Berücksichtigung der gesamten Jugendkunde gilt aber auch für die einzelnen Zweige des Gebietes: Jugendkunde ist nicht etwa bloß Psychologie der Jugend, wenn auch für den Lehrer die Wissenschaft vom jugendlichen Seelenleben ihren wichtigsten Zweig darstellt. Aber auch die Lehre von krankhaften Erscheinungen im jugendlichen Seelenleben, die Psychopathologie der Jugend, darf nicht übersehen werden. Niemand wird den Lehrer zum Psychopathologen ausbilden wollen — aber so weit sollte sein Wissen auch über Krankheitserscheinungen reichen, daß er sie als solche rechtzeitig erkennt und das Seine tut, damit möglicherweise ärztliche Hilfe in Anspruch genommen werde. Auch die Physiologie des jugendlichen Menschen darf dem Lehrer nicht fremd bleiben; führen doch zahlreiche Fäden von der Psychologie zu ihr hinüber! Ähnliches gilt von der Soziologie der Jugend, die ja gerade jetzt, wo Erscheinungen des jugendlichen Gemeinschaftslebens in der Form der sogenannten „Jugendbewegung“ viel erörtert und oft mißverstanden werden, das Interesse auch der werdenden Lehrer ganz von selbst in besonderem Maße auf sich ziehen werden.

Es muß vielleicht gerade mit Rücksicht auf diese letzten anscheinend sehr weit gehenden Forderungen nochmals betont werden, daß nicht etwa eine systematische und irgendwie auf Vollständigkeit abzielende Behandlung aller dieser Gebiete in Frage kommen kann — dazu würden viele Jahre nicht ausreichen. Gemeint ist mit dieser Forderung nur, daß bei

der Auswahl von Einzelaufgaben auch diese Gebiete berücksichtigt werden müssen. Wenn der Lehrer sowohl in den zukünftigen Lehrerbildungsanstalten wie auch in den Fortbildungseinrichtungen, in den Arbeitsgemeinschaften, seine Aufgabe recht versteht, wird er sich überhaupt von dem Gedanken frei machen, Allen Alles lehren zu wollen. Eine Arbeitsgemeinschaft und auch eine Studiengemeinschaft, wie wir sie in den zukünftigen Lehrerbildungsanstalten hoffentlich finden werden, ist keine Schulklasse im älteren Sinne, in der allen Schülern der gleiche „Unterrichtsstoff“ beigebracht wird. Sie ist vielmehr oder sollte doch sein eine Gruppe von nach gleichem Ziele, aber auf verschiedenen Wegen hinstrebenden Leuten, die bereits wissen, daß wahre innere Förderung nur durch eigene Arbeit erreichbar ist, die darum in dieser eigenen Arbeit das wichtigste und wirksamste Bildungsmittel erkennen. In einigen Arbeitsgemeinschaften ist ein derartiges Arbeitsverfahren bereits mit Erfolg erprobt worden: Sie haben versucht, sich zu einer Gruppe von interessierten und strebenden jungen Lehrern zu gestalten, von denen jeder an einem Stücke des großen gemeinsamen Arbeitsgebietes seine Kräfte versucht, die dann die Ergebnisse und Erfahrungen ihrer Arbeit einander darlegen, die sich gegenseitig anregen, berichtigen, ergänzen und vorwärts drängen, die überhaupt in lebhaftem geistigen Austausch stehen, und die natürlich auch alle durch den verständnisvollen und durch Sachkunde und Weitblick ihnen allen überlegenen Führer jeder in seiner Weise gefördert werden.

Auf diesen Führer freilich kommt dabei ungeheuer viel an. Die Frage zweckmäßiger Gestaltung der jugendkundlichen Arbeit in der Vorbildung des zukünftigen Volksschullehrers wird darum immer in erster Linie eine Frage der geeigneten Führer bleiben; sie wird es im Anfang in ganz besonderem Maße sein müssen, weil hier noch keine festen Formen vorliegen, in denen sich schließlich manchmal auch eine weniger selbständige Persönlichkeit erfolgreich betätigen kann, sondern weil hier alle diese Formen erst geschaffen werden müssen. Vielleicht noch schwieriger aber als sie für die zukünftigen Lehrerbildungsanstalten sein wird, ist die Frage, wie solche Führer zu gewinnen seien, für die heutigen Arbeitsgemeinschaften, schon deswegen, weil sich ihnen nur im Nebenamte Männer und Frauen zur Verfügung stellen können, die in ihrem Hauptamte gewöhnlich bereits ein reichliches Maß von Arbeit zu bewältigen haben. Besonders die von den Mittelpunkt des geistigen Lebens weit entfernt liegenden Arbeitsgemeinschaften sind in dieser Hinsicht in einer schlimmen Lage. Vielleicht läßt sich hier

aber ein Weg finden, in dem auch ein nicht unmittelbar am Orte sitzender Mann in eine gewisse dauernde Beziehung zur Arbeitsgemeinschaft tritt, sie vielleicht im Anfang und dann nur in längeren — etwa halbjährigen — Abständen aufsucht, um aufs neue anzuregen und anzuleiten, zu berichtigen und zu bestätigen. Von einem einmaligen Vortrag freilich wird man sich mehr als eine gewiß wünschenswerte, aber doch meist nur wenig nachhaltige Anregung nicht versprechen dürfen.

Die jugendkundliche Ausbildung und Fortbildung des Lehrers an der höheren Schule¹⁾.

Von Georg Chaym (Berlin).

Die Überzeugung, daß jugendkundliche Kenntnisse oder wenigstens psychologische Schülerbeobachtung für den Lehrer, als unterrichtenden und erziehenden, notwendige Hilfsmittel seien, schließt noch nicht die andere ein, es müßten besondere Einrichtungen vorhanden sein, dem angehenden Lehrer dieses Rüstzeug zu verschaffen. Denn es besteht jene erste Erkenntnis, zugleich als Forderung, schon seitdem der Pädagoge zur Reflexion über seine Tätigkeit und zur Überlieferung seiner Methode an Nachfolger gekommen ist, ohne daß damit die zweite Forderung verbunden gewesen wäre, selbst nicht zu der Zeit, als die Lehrerbildung bereits organisiert wurde. Sodann aber, weil Psychologie — oder wie man besser sagen müßte: psychagogische Praxis — im Zusammenleben der Menschen ständig angewendet wird und daher jeder ein hinreichendes Maß davon zu besitzen glaubt, erscheinen leicht zwangsmäßige Einrichtungen zur Übermittlung dieser psychologischen Kenntnisse und zur Erweiterung und Förderung psychagogischer Fähigkeiten als überflüssig, ja geradezu als hinderlich für die Auswirkung der angeborenen psychologischen Intuition oder als zwecklos, da man den „nicht geborenen Psychologen“ durch keine Übermittlung von Kenntnissen und Methodiken zu einem „Psychologen“ machen könne. Diesen Einwand hat bereits Herr Schlemmer mit all den Gründen widerlegt, die sich aus den Tatsachen und Bedürfnissen des Schullebens ergeben, sodaß für uns mit der Überzeugung von der Notwendigkeit der Jugendkunde für die pädagogische Arbeit zugleich die Forderung nach der jugendkundlichen Ausbildung der Oberlehrer

¹⁾ Die folgenden Ausführungen sind nicht eine wörtliche Wiedergabe meiner Vorträge; ich habe beide Male kein ausgearbeitetes Manuskript zugrunde gelegt und habe in dem Folgenden Anregungen und Einwände aus der Diskussion und aus persönlicher Rücksprache verwendet, besonders für den 1. Abschnitt.

besteht, besonders dann, wenn man überzeugt ist, daß hier noch viel, wenn nicht alles zu tun ist.

Wenn hier nun Vorschläge gemacht werden sollen, wie die Jugendfunde in die Ausbildung der Studierente eingefügt werden könnte, so darf man nicht alles, ja nicht einmal das Wesentlichste erhoffen von Verfügungen und Verordnungen, Bestimmungen und Einrichtungen. Wir müssen uns klar werden über die Gründe des gegenwärtigen, aus der Vergangenheit überlieferten Zustandes, den wir für verbesserungsbürftig halten, über die Widerstände, die zu überwinden sind, aber auch über die Kräfte, die unseren Plänen günstig sind und sie fördern. Wir bedürfen dieser Analyse, um uns in gleicher Weise vor lähmendem Pessimismus und blind hinstürmendem Optimismus zu schützen.

1.

Die Feststellung, daß die Lehrerschaft der höheren Schule den pädagogischen Fragen, die sich früher fast nur auf die Methodik und Didaktik, seit einiger Zeit aber auch auf deren Grundlage, die Psychologie, beziehen, nur ein geringes Interesse entgegenbringt, diese Feststellung ist so oft gemacht worden, daß man sich fast schämt, sie wieder einmal auszusprechen. Andererseits muß man immer fürchten, es könnten Kollegen in dieser Feststellung einen Vorwurf sehen, eine Herabwürdigung des Standes, obwohl doch die Darlegung der historischen, soziologischen und psychologischen Zusammenhänge die objektiven Grundlagen dieses geringen Interesses und der Abneigung aufzeigen und damit nur sehr wenig Raum für persönliche Vorwürfe wegen subjektiver Schuld lassen.

1837 sagt Adolf Diesterweg in dem Vorwort seines „Wegweisers zur Bildung für deutsche Lehrer“: „Das Gericht über die Richtung und Tätigkeit der Lehrer an den Gymnasien wird immer schärfer. Ist es ein Wunder, da die Pädagogik täglich Fortschritte macht, jene aber davon so gut wie gar keine Notiz nehmen.“ 70 Jahre später sagt Wilhelm Fließ in seinem Werke „Die wissenschaftliche und praktische Vorbildung für das höhere Lehramt“ (1910): „Man kann fragen, ob ein wirkliches Verhältnis zur Berufstätigkeit des Unterrichtens und Erziehens nicht erst neu geschaffen werden müsse . . . daher denn bei so vielen eine gewisse Kühle dem eigentlichen Berufe gegenüber und eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber den pädagogischen Fragen und der didaktischen Methode.“ 1917 auf der Pädagogischen Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten zur Besprechung über die Aufgaben der Lehrstühle für Pädagogik an den Universitäten sagte Rudhoff: „es

muß der Dozent im Auge behalten, daß er viele vor sich hat, die nicht aus innerem Drange, sondern aus wirtschaftlichen Gründen Lehrer werden wollen.“ Und der Minister selbst verlangte, daß die Universitäten die Oberlehrerschaft mit dem Geiste der Pädagogik erfülle; aber, so fährt er fort: „Unserer Oberlehrerschaft fehlt es noch daran.“

Wenn schon Herr Vogen in seinem Bericht auf dieser Tagung über die geringe Anteilnahme der Volksschullehrer an den Fragen der Jugendkunde klagt, ja, was sollen erst wir dann sagen? Herr Hylla mag schon recht haben, daß die seminaristische Ausbildung in der Psychologie zum größten Teile in doktrinärem Schematismus erstarrt ist; aber hat nicht die Leipziger Volksschullehrerschaft ihr eignes Psychologisches Institut geschaffen, wie auch später die Bremer? Besitzt nicht (von Hamburg ganz zu schweigen) die Berliner Volksschullehrerschaft eine pädagogisch-psychologische Arbeitsgemeinschaft, während die Bemühungen des Prof. Rupp vom Psychologischen Institut der Universität Berlin um eine entsprechende Arbeitsgemeinschaft der Berliner Philologen nach wenigen Wochen gescheitert sind? (Es scheint sich aber im letzten Jahre eine kleine Besserung bemerkbar zu machen.)

Gehen wir von den Feststellungen zu den Gründen.

Daß es für die höhere Schule, aufgefaßt als Anstalt zur Vorbereitung für das wissenschaftliche Studium, nicht wesensnotwendig ist, den Fragen und Tatsachen der Pädagogik „kühl“ gegenüber zu stehen, zeigt ein Überblick über die Geschichte der Pädagogik etwa von Erasmus und Vives (der bereits von der Bedeutung und den Gelegenheiten der psychologischen Schülerbeobachtung für die Eignungsauslese spricht) über Trokendorf und Sturm bis zu Ratke und Comenius. Es sei an Franckes „Seminarium praeceptorum“ in Halle 1696 erinnert, an Gesners Seminar in Göttingen 1718 (dazu seine heute noch lesenswerten Institutiones rei scholasticae) und an Gedikes „Pepiniere von Schulmännern für gelehrte Schulen“. Jedoch möchte die Existenz der Seminare allein noch nichts besagen, wenn man nicht wüßte, welcher reger pädagogischer Geist in ihnen geherrscht hat.

Eine wesentliche Änderung dieses pädagogischen Geistes in der Richtung auf seine Abschwächung (oder auch ein Zurückbleiben hinter der Entwicklung der pädagogischen Ideen) trat um 1800 ein. Man hat dies meist mit der Umwandlung des Lehrers in den „Philologen“, insbesondere den Altphilologen begründet, diese Umwandlung, die bürokratischer und philiströser Auslegung neuhumanistischer Ideen entsprang und die in engem Zusammenhang steht mit dem Aufkommen des Lehrbeamtentums

(vorbereitet durch die Wirksamkeit von Zedlitz — ich spreche hier nur von Preußen — und endgültig begonnen durch die Einführung des Examens pro facultate docendi 1810). Aber beide Momente, so sehr wie sie sich auch psychologisch ausgewirkt haben und nicht übersehen werden sollten, sind doch nicht der tiefste Grund; es ist ja doch auch der Volksschullehrer Beamter geworden.

Man muß bis auf den soziologischen Grund gehen.

Daß in der Pädagogik um 1800 das neuhumanistische Bildungsideal, ein Bildungsideal nicht nationaler Färbung und nicht in den damaligen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kräften verwurzelt (wie es die Bildungsideale des klassischen Altertums und der Mittelalters sind), daß dieses Bildungsideal dennoch eine große Stärke entwickeln und lange, noch in unsere Zeit hinein, behalten konnte, bis im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts die voll entwickelten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zwänge ein neues Bildungsideal entbanden, das hat seinen Grund eben in der am Anfange des Jahrhunderts noch mangelhaften wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kraft des noch im Aufstreben begriffenen Bürgertums. Dieses zeit- und volkfernde neuhumanistische Bildungsideal und die von ihm, oder noch schlimmer: von seinem verzerrten Bilde, erfüllte Geistigkeit der Lehrer der höheren Schule, beide also getrennt vom lebendigen Volkskörper, konnten nun nicht der Resonanzboden sein für die pädagogische Bewegung, die von Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher ausging und schließlich ihren praktischen Niederschlag in Herbarths Lehren fand. Diese Bewegung, welche die nationalen Kräfte im Volke frei machen wollte und es zum Teil auch tat, konnte also im Gymnasium und seiner Lehrerschaft keinen aufwühlbaren Boden finden und ging darum auch fast spurlos an beiden vorüber; nur in der Volksschule und ihrer Lehrerschaft konnte der Geist Pestalozzis und Schleiermachers Wurzel fassen. So floß für die Lehrerschaft der höheren Schule, die von jenem Sturme nicht erfaßt war, zu dieser Zeit keine pädagogische Quelle und sie entfernte sich immer mehr von der lebendigen Pädagogik und deren Kraftzentrum, der Seele des Jugendlichen.

Dieses scheint mir der eine Grund für die verhängnisvolle Auswirkung des „Philologencharakters“ des Oberlehrers zu sein.

Der zweite bezieht sich auf den Beamtencharakter des höheren Lehrerstandes, der an sich, wie schon angedeutet, einer pädagogischen Einstellung nicht im Wege zu sein braucht; Momente der gesellschaftlichen Struktur der Zeit und der damit zusammenhängenden Ideologie sind die wirklichen Triebkräfte gewesen. (Hier wie auch vorher können nur grösste

Andeutungen gegeben werden; leider fehlt noch eine zusammenhängende soziologisch gefundene Darstellung der Geschichte des deutschen Lehrers.)

Mit dem 19. Jahrhundert beginnt, als Auswirkung des ökonomischen Liberalismus (und in Wechselwirkung mit ihm) eine Umschichtung der gesellschaftlichen Struktur; es entsteht ein vielgestaltiger gewerblicher Mittelstand und zur Bewältigung der mit der Er- und Intensivierung der Produktion und des Warenumlaufes wachsenden Aufgaben des Staates und der Selbstverwaltungskörper (und mit all dem wachsen auch stets die kulturellen Aufgaben) eine nach Zahl und Funktionsverschiedenheit immer größer werdende Beamtenschaft. In ihr eine Gruppe, der Oberlehrerstand, in seiner sich langsam entwickelnden Form fast ohne Berufstradition, allgemeiner wie familiärer Art, daher dem Zustrom von Anwärtern verschiedener Höhe und Haltung (denn das Abiturium allein macht es nicht) ausgesetzt, bedenklich für einen Beruf, der eigentlich eine ganz bestimmte Geistigkeit verlangt, die sich über das selbstverständliche Fachkönnen und Pflichtbewußtsein des Durchschnittsbeamten nicht unbeträchtlich erheben sollte.

Aus einer Statistik (Prof. Dr. Gemß, Statistik der Gymnasialabiturienten im Deutschen Reich, 1895) läßt sich errechnen, daß von den Juristenöhnen 73% den Beruf ihres Vaters ergreifen, von den Arztesöhnen 63%, von den Theologenöhnen 61%, aber von den Oberlehreröhnen nur 9%! So fehlt dem Oberlehrerstande in weitem Ausmaße die familiäre Berufstradition, die zwar nicht ausschlaggebend ist für die „Berufenheit“ und für die Durchdringung mit dem Geiste des Berufes, die aber doch, wenn man die Auswirkung der geistigen Atmosphäre des Elternhauses bedenkt, ein nicht unwesentlicher Faktor für die Berufsergriffenheit und damit für die Berufsleistungen ist. Mir scheint dieser Mangel an Berufstradition mit einer der Gründe für die oft geringe pädagogische Einstellung des Oberlehrers zu sein.

Der Verfasser der erwähnten Statistik sieht in jenen Zahlen „ein wenig erfreuliches Zeichen für die Befriedigung die das höhere Lehramt seinen Vertretern gewährt“ und denkt dabei nur an die materielle, die Gehalts-Seite. Aber könnte diese geringe Befriedigung nicht auch noch einen anderen Grund haben? Wie soll jemand Freude in einem den ganzen Menschen fordernden Berufe finden, und an seinen Sohn weitergeben, der aus berufsfremden Beweggründen in ihn kam? Und damit komme ich zu einem weiteren Punkt.

Der materialistische Erwerbssinn der industriellen Epoche schaffte, wie aus einem unbewußten schlechten Gewissen, eine übertriebene Hochschätzung

der rein geistigen Arbeit; geistige Arbeit gilt als feiner. So strömen besonders aus dem finanziell gehobenen Mittelstande Anwärter in die „geistigen“ Berufe, die ein sicheres Einkommen und ein dem Getriebe des Erwerbslebens entrücktes und ruhiges Dasein ermöglichen; unter diesen wenigen einer, der eine wachsende Zahl Anwärter aufnehmen kann und diesen, bei nicht gerade hohen Ansprüchen an die Genüsse des Lebens, ein sicheres Einkommen gewährleistet: der Oberlehrerstand. Neben diesen Berufsanwärtern aus rein gesellschaftlich bestimmten ideologischen Motiven natürlich auch manche — und wachsender Wohlstand des Volkes hat von jeher die Zahl der geistig Interessierten und Begabten vermehrt — die wirklichen Verlangen nach geistiger Arbeit zu einen Beruf trieb (und heute noch treibt), der ihnen die notwendige wirtschaftliche Unabhängigkeit bietet. Und schließlich die nicht geringe Zahl derer, die „auskömmliches Gehalt, vermeintlich bequemes Leben mit wenigen Schulstunden, freien Nachmittagen, Ferien lockt; matte Naturen, die den bequemen Weg von der Schulbank zum Schulkatheder gehen.“ (Ernst Döhle, Die Vorbildung des Oberlehrers, Deutsches Philologenblatt 1920, S. 1.) Alle solche berufsfremden Motive, wenn sie auch nicht unbedingt den Weg zum Geiste des Berufes versperren, erschweren ihn jedoch oft.

Schließlich sind auch noch rein psychologische Faktoren nicht außer acht zu lassen. Der Volksschullehrer (auch bei ihm mögen manche der angeführten berufsfremden Motive mitwirken, aber auf tieferem Niveau und daher mit geringerer Kraft und unter dem Einfluß stärkerer Gegenmotive) kommt im Gegensatz zum Oberlehrer schon in so jungen Jahren in sein Amt, daß er, noch im lebendigen Miterleben der kindlichen und jugendlichen Seele, deren Äußerungen (und dadurch auch leichter der wissenschaftlichen Psychologie) viel näher steht als der beträchtlich ältere Assessor, der unter Umständen während seiner Studienjahre die Beziehung mit der frühen Jugend verloren hat und ihr auch durch seine fachwissenschaftliche Arbeit leicht entfremdet wird. (Diese Gefahr ist jetzt durch die Jugendbewegung geringer geworden.)

Dr. Oswald Kroh macht in seinem Buche „Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen“ (1922 bei Vandenhoeck und Ruprecht) auf eine Tatsache aufmerksam, der er für unsere Erwägungen eine „entscheidende Bedeutung“ zuspricht (was nach dem bisher Ausgeführten etwas übertrieben ist) nämlich, „daß der Volksschullehrer als Klassenlehrer ein allseitigeres, klareres Bild von seinen Schülern bekommt als der auf Fachunterricht beschränkte Oberlehrer“. Sicherlich wirkt dieser Umstand verstärkend auf das psychologische Interesse; aber er kann es nicht hervorrufen.

Ludwig Köwing, in seinem Aufsatz „Zur Reform des Erzieherbewußtseins“ (Schriften der Deutschen Studentenschaft, Heft 11) — prachtvoll in der Kraft seines Ethos, aber in der soziologischen Analyse nur flüchtig — führt „die geringe pädagogische Gesinnung der höheren Lehrerschaft“ mit Recht u. a. auch auf die antiutilitaristische Tendenz, die Abkehr vom Leben, zurück, die der höheren Schule ursprünglich wesentlich gewesen sei. Diese oft — mit erklärlichem Stolze — betonte Distanzierung vom materialistischen Getriebe des Werklebens hat die höhere Lehrerschaft stark beherrscht und ist in ihren Nachwirkungen heute noch so mächtig, daß auf sie der Widerstand mancher Kollegen zurückgeht, die Jugendkunde, die doch durch viele Fäden mit dem Leben des Alltags verbunden ist, in den Schulbetrieb einzuordnen.

2.

Soll man nun nach all dem Gesagten in Sorge sein, ob organisatorische Maßnahmen viel oder überhaupt eine Wirkung in der von uns gewünschten Richtung haben können? Denn die Geschichte und besonders die Geschichte des Unterrichts zeigt, daß Theorien und aus ihnen entspringende organisatorische Vorschläge Schreiarbeit bleiben, wenn nicht und bis nicht die gesellschaftlichen Umstände und die mit ihnen zusammenhängenden Ideologien reif für sie geworden sind, d. h. bis nicht die Geistigkeit einer hinreichend großen Zahl der zu erfassenden Menschen bewußt oder auch unbewußt ihnen entgegenkommt.

Sehen wir uns in der Zeit um und beginnen wir mit einem etwas äußerlichen Anzeichen. Es liegt im Wesen der behördlichen Einrichtungen, als einer möglichst reibungslos im festen Gleis laufenden Maschinerie, daß sie dem Drängen der nach Neuem strebenden Zeitkräfte nur langsam nachgibt; dafür zeigt dann ihr etwaiger Zeigerausschlag in die neue Richtung den treibenden Druck um so deutlicher an. Daher ist der Erlass der Preussischen Unterrichtsverwaltung „zur Pflege der Jugendkunde“ vom 21. Januar 1924 nicht nur als ein erfreuliches Zeichen anzusehen; er legt uns sogar die Verpflichtung auf, über die jugendkundliche Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen eindringlich nachzudenken.

Die folgenden Sätze seien daraus in Erinnerung gebracht: „Manche Mißgriffe in der Schulzucht, Mängel in der Beurteilung und Behandlung des Schülers, Rückständigkeiten in den Unterrichts- und Arbeitsmethoden hätten vermieden werden können, wenn die von der modernen Jugendkunde gewonnenen Einsichten Unterricht und Schulleben bereits überall in ausreichendem Umfange beeinflusst und gestaltet hätten. Den Auf-

gaben, die die Gegenwart in besonderem Maße der höheren Schule stellt in der Auslese der Begabten, in der Berufsberatung, in der Bewegungsfreiheit des Schülers, vor allem aber in der Seelenführung einer mit den Nöten und Problemen des Zeitalters ringenden Jugend ist nur die Lehrerschaft ganz gewachsen, die mit dem Rüstzeug der wissenschaftlichen Jugendkunde ausgestattet ist. Auf keinem Gebiete ist der Dilettantismus gefährlicher als auf dem der Seelenführung. Es ist daher gerade hier eine wissenschaftliche Vertiefung nötig, wenn der Lehrer die Ergebnisse der Forschung unterrichtlich und erzieherisch verwerten will. . . . Ich mache es den Prüfungsämtern zur Pflicht, bei der pädagogischen Prüfung . . . auf die Durchbildung der Referendare im Sinne dieses Erlasses besonderes Gewicht zu legen und sie bei dem Gesamturteil über die Prüfung zu verwerten.“

Der Erlaß weist auf Prüfungsbestimmungen hin, die einen schon früher in diese Richtung getanen Schritt darstellen. Während in den bisherigen Prüfungsvorschriften für die Prüfung in der „allgemeinen Bildung“ nur die „Kenntnis der wichtigsten Tatsachen der empirischen Psychologie“ verlangt wurde, heißt es in der „Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen,“ vom 28. Juli 1917: „Der Kandidat soll sich mit den Grundfragen der Psychologie und der Ethik, insbesondere mit denen, die sich auf das Seelenleben der Jugendlichen beziehen und die für den künftigen Erzieher und Lehrer wichtig sind . . . vertraut gemacht haben.“ Und in der „Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen vom 28. Juli 1917“ wird unter den Gegenständen der Seminarfahrungen genannt: „Fragen der Psychologie und Ethik, die für Erziehung und Unterricht wichtig sind; Geschlechtskunde des jugendlichen Alters (Sexualpädagogik); krankhafte Erscheinungen des jugendlichen Seelenlebens.“

Ich möchte schon hier hinzufügen, daß ich nicht glaube, es könnten viele der Prüflinge, selbst wenn sie es wollten, diesen Prüfungsbestimmungen genügen, schon weil — wie wir noch sehen werden, die notwendigen Ausbildungsmöglichkeiten gering sind; und auch die Seminarleiter müßten sich mit diesem weitreichenden Stoffe erst sehr vertraut machen.

Aber jene Prüfungsbestimmung gelten einer Generation, in der doch schon viele Köpfe sind, deren pädagogische Gesinnung ihnen stark entgegenkommt. Ich erwähne hierfür die um 1909 entstandene, durch den Krieg zwar unterbrochene, aber nicht ausgelöschte, pädagogische Bewegung in der Studentenschaft, wie sie sich besonders in den Bestrebungen der Breslauer, Jenenser und Freiburger „Pädagogischen Gruppe“

auswirkte. Auf den Tagungen 1912 und 1913 (s. Säemann-Schriften für Erziehung und Unterricht, Heft 6 und 9) wird immer wieder der schmerzlich zum Bewußtsein gekommenen Erkenntnis Ausdruck gegeben — und dadurch der vorhandenen pädagogischen Einstellung — daß die Universität den Studenten für seinen Lehr- und Erziehungsberuf kaum vorbereitet. „Ja es kann sein, daß ihn die Universität die Orientierung an pädagogischen Fragen verlieren oder nicht finden läßt. Wenn er dann nach dem Examen in die Schule kommt, hat er oft nicht mehr die Spontaneität und Elastizität, zu den neuen Aufgaben seine eigene Stellung zu finden.“ Und auch: „Ich meine, daß jeder, der nicht nur des Brot-erwerbes wegen den Beruf erwählt, zum Bewußtsein seiner unbedingten Pflicht kommen muß, sich schon früh auf seine Lebensaufgabe einzustellen. . . Er wird dann nicht in halber Resignation Pauker werden oder in jener süßsüchtigen Sicherheit vor die Kinder treten.“ Und 1913 sagt einer: „Man kann es fast ohne Erröten nicht aussprechen, daß auch unter den Philologen sich die weitverbreitete *V e r a c h t u n g d e r P ä d a g o g i k* als einer „elenden Schulfuchsjerei“ findet“.

Dieses im Oberlehrerstande nie erlöschte, jetzt aber stärker sich regende Erzieherbewußtsein erhielt kräftige Anstöße aus den Erlebnissen der ersten Kriegsjahre, als man erkannte, daß wichtiger als der leicht verfliegende Rausch der Begeisterung die Fähigkeit des Durchhaltens sei, die sittliche, also erziehlich-bildsame Kräfte voraussetze; der Erzieher aber muß — neben anderen Vorbedingungen — die Seele des Zöglings kennen. Und so zeigen die erwähnten Prüfungsbestimmungen von 1917 im Gegensatz zu den früheren eine viel stärkere Betonung der Psychologie, der Jugendkunde (die Ansprüche der Jugendbewegung und das aus den Bedürfnissen der Kriegsführung und der Kriegswirtschaft entstandene starke Hervortreten der „angewandten Psychologie“ gehen mit jenen Prüfungsbestimmungen wohl nicht nur parallel). Auf der mit der Einführung der neuen Bestimmungen zusammenhängenden schon erwähnten „Pädagogischen Konferenz“ ist der Grundton aller Ausführungen — kühl bei den Akademikern, bei den Schulmännern fast leidenschaftlich —, es müsse die Universität den künftigen Lehrern nicht nur die fachliche, sondern auch die pädagogische Bildung geben, ja mehr noch: den pädagogischen Geist erwecken, entwickeln und pflegen.

Welche Bedeutung nach dem Zusammenbruch von 1918 der Schule als Erziehungsstätte für den Aufbau des neuen Staats- und Gesellschaftsethos gewonnen hat, ist oft dargelegt worden und hat seinen sichtbaren Ausdruck in den Artikeln 143 bis 148 der Weimarer Verfassung erhalten

und auch in der Tatsache und den Verhandlungen der Reichsschul-Konferenz von 1920. Beachtenswert sind hier die im Ausschuß 11a gefaßten „Leitsätze betreffend Schüler,“ die im Absatz 4 und 5 sagen: „Die innere Umgestaltung der Schule (aus dem Absatz 3: „zu einer vielgestaltigen Arbeitsgemeinschaft“) verlangt die wissenschaftliche Pflege der Jugendkunde . . . Aus öffentlichen Mitteln sind Forschungsinstitute für Jugendkunde unter fachwissenschaftlicher Leitung zu schaffen. . . . Die Lehrerschaft muß in die mit der Schülerauslese verknüpften pädagogischen und psychologischen Probleme eingeführt und mit den Methoden und Ergebnissen der Kindes- und Jugendpsychologie vertraut gemacht werden.“

3.

So erhält also unsere Überzeugung von der Notwendigkeit der Jugendkunde für die pädagogische Arbeit eine glückliche und unentbehrliche — unentbehrlich, denn die Überzeugung hatten ja viele schon recht lange ohne große Hoffnung auf ihre Verwirklichung — Unterstützung durch starke pädagogisch gestimmte Kräfte der Zeit.

In welchem Umfange und unter welchen Gesichtspunkten die Jugendkunde für den angehenden Lehrer in Betracht kommt, ergibt sich aus einer Übersicht der Leistungen, die man von der jugendkundlich gestützten Arbeit des Lehrers erwarten soll. Die neuen Prüfungsbestimmungen und der erwähnte Ministerialerlaß deuten Hauptpunkte an; aber es gilt doch, was Stud.-Rat Dr. Julius Wagner in seiner beachtenswerten Schrift „Pädagogische Jugendkunde mit besonderer Berücksichtigung der Probleme der modernen Pädagogik“ (Frankfurt a. M. bei Diesterweg 1923) sagt: „Es dürfte kaum eine Frage der praktischen Pädagogik geben, die nicht durch jugendkundliches Wissen in der Beantwortung erleichtert wird.“ Und man kann hinzufügen, daß in nicht wenigen Fällen die Antwort dadurch erst ermöglicht wird.

In bezug auf die eigentliche unterrichtliche Tätigkeit ist zu verlangen, daß der Lehrer den Aufbau des Lernprozesses nicht bloß obenhin und schematisch, sondern sowohl allgemein psychologisch wie auch spezialisiert nach Geschlecht, Altersstufe und Lehrstoff kenne. Die schulmäßigen Kategorien der Begabung, Aufmerksamkeit und des Fleißes, des Gedächtnisses und der Ordnung müssen weit über die übliche Schablone vertieft werden. Auch der individuelle Einfluß von Belohnung und Strafe, der familiären, sozialen und örtlichen Verhältnisse auf den Arbeitsvorgang soll in Rechnung gestellt werden können. Und soll schließlich das Erlernen des „Arbeitens“ eines der wichtigsten Ziele der Schule sein, wofür es ja

schon lange gehalten wird und auf das hin auch vielfach systematisch gestrebt worden ist (aber meist in Hinblick auf die Methodik der zukünftigen wissenschaftlichen Arbeit, und dabei, unklar, bald mehr formal bald mehr speziell material), so muß auch dem Schüler seine individuelle Erarbeitungsweise zum wirksamen Bewußtsein gebracht werden können.

Neben diese mehr schülertundlichen Aufgaben treten allgemeine individualpsychologische, die sich zusammenfassen lassen in der Forderung, daß der Lehrer imstande sei, ein Persönlichkeitsbild des Schülers zu geben, ein „monographisches Gutachten“, phänomenologisch oder typologisch. Eine solche Monographie ist nicht Selbstzweck und ist auch in abgerundeter Vollständigkeit, selbst wenn man sich nach Sterns Vorschlag auf die „kurze Schülercharakteristik“ beschränkte, für pädagogische Zwecke nur in Ausnahmefällen notwendig; ihr nächster Zweck liegt in ihrer Verwendung für Überweisungen bei Schulabteilungen und Umschulungen und für die Berufsberatung. Der Zusammenhang zwischen Schule und Berufsberatung ist jetzt wohl nicht mehr zu lösen; in welcher Weise allerdings dieser Zusammenhang sich ausbilden wird, ist heute noch nicht abzusehen und in keiner Weise spekulativ auszumachen. Aber man wird allerdings vom Lehrer im allgemeinen nicht verlangen dürfen, daß er „Auskunft erteile über die körperlichen und geistigen Erfordernisse in den verschiedenen Berufen: in Handel und Gewerbe, in der Beamten- und Offizierslaufbahn und in denjenigen Zweigen, die ein weiteres Studium voraussetzen“ (Erlaß des Ministers der geistlichen usw. Angelegenheiten vom 28. März 1918). Die Mitarbeit der Schule an der Berufsberatung besteht (abgesehen von den Fragen der Berufsethik) in der Feststellung der körperlichen und geistigen Anlagen des Schülers, mag deren Zusammenfassung in einer mehr oder weniger langen Charakteristik (Monographie) oder in einem ausgefüllten „Personal-Fragebogen“ gegeben werden.

Die Forderung nach den „Fragebogen“ ist als Reaktion auf die übermäßige Betonung der psychotechnischen Testprüfung am Anfang der ganzen Bewegung vielfach wohl etwas übertrieben worden; aber ich kann Walter Poppelreuter, dem Leiter des Instituts für klinische Psychologie und Berufsbegutachtung in Bonn und des Instituts für psychologische Begutachtung des Kölner Berufsamts, nicht zustimmen, wenn er in seinem vortrefflichen Buche „Allgemeine methodische Richtlinien der praktisch-psychologischen Begutachtung“ (Leipzig bei Kröner, 1923) sagt: „Ich halte die ganze Fragebogenmethode vorläufig für eine höchst überflüssige Sache, deren Kosten und Mühwaltung in keinem rechten

Verhältnis zum Erfolge steht.“ Gewiß hängt die Benutzbarkeit des Fragebogens von der Sorgfalt, den psychologischen Kenntnissen, der psychologischen Beobachtungsfähigkeit und der Gabe der Darstellung des ihn ausfüllenden Lehrers ab; aber man kann doch nicht warten, bis alle notwendigen Vorbedingungen voll erfüllt sind, und nur in der Benutzung kann das Verfahren sich weiter ausbilden. Es sollte vor allem niemals nur ein Lehrer die betreffenden Antworten bestimmen; es sollte ferner die Zahl der Fragen auf ein angängiges Maß beschränkt und, wie es zum ersten Male bei den von Stern herausgegebenen Bogen war, die Möglichkeiten und Gelegenheiten für die diesbezüglichen Beobachtungen angegeben werden. Allerdings dürfte die Ausfüllung des Bogens nicht erst vor dem Abgang des Schülers vorgenommen werden; es sollte der Bogen den Schüler durch die ganze Schule begleiten und zum Schluß in einer Charakteristik zusammengefaßt werden. (Auf die vielen mit dem Personalbogen noch zusammenhängenden Fragen kann hier nicht eingegangen werden.)

Alle psychologischen Schülerbeobachtungen können nun gelegentliche (absichtliche oder unabsichtliche) und systematische sein. In bezug auf diese wird der an sie gewöhnte Lehrer seinen Unterricht so gestalten, daß er — ohne Hintansetzung seiner sonstigen Aufgaben — nicht nur die Leistungen des Schülers sondern auch die sie bewirkenden Kräfte kennen lernt; er wird dabei vielleicht auch, trotz der Bestimmungen, daß in den schriftlichen Klassenarbeiten nur „durchgenommene“ Stoffe behandelt werden sollen, die Möglichkeiten finden, auch hier in der Produktivität die Fähigkeiten des Schülers ersichtlicher werden zu lassen, als es bei den üblichen Klassenarbeiten möglich ist.

Es erhebt sich hier die Frage, ob und in welchem Umfange bei allen diesen Feststellungen das eigentliche Testverfahren angewendet werden soll, das im wesentlichen darin besteht, durch eine von allen Schülern unter möglichst gleichen Bedingungen (zu denen natürlich die „Begabungen“ nicht gehören) zu erfüllende Leistung, deren Güte zahlenmäßig bewertet werden kann, einen Überblick über einen möglichst begrenzten und möglichst durchsichtigen Komplex psychischer Funktionen zu gewinnen. Ich glaube nicht dem Verdacht ausgesetzt zu sein, ein übereifriger Befürworter des Testverfahrens zu sein (nachdem ich in der „Zeitschrift für angewandte Psychologie“ Band 15, 1919, Seite 420 und seit Jahren mehrfach in der Rundschau Psychologie der „Sozialistischen Monatshefte“ auf die psychologischen Bedenklichkeiten dieses Verfahrens hingewiesen und seine gar zu leicht auftretenden Auswüchse bekämpft habe); so darf

ich wohl sagen, es erscheint mir nützlich, wenn an jeder höheren Schule einige Lehrer sind, die die psychotechnische Methodik beherrschen. (Die Forderung nach „Laboratorien für experimentelle Pädagogik an höheren Schulen,“ die A. Vogel in der so betitelten Schrift 1921 aufgestellt hat, geht über das Notwendige hinaus.) Erstens im Interesse der Wissenschaft selbst, weil nur so die vielen umstrittenen Fragen gelöst werden und die notwendigen Eichungen erreicht werden können; zweitens aber gestatten die Tests, in verhältnismäßig kurzer Zeit durch die „größere Schärfe der Differenzierung“ ziemlich exakt vergleichbare Leistungen zu erhalten, und zeigen Leistungen, und damit u. U. auch Fähigkeiten, die im Schulbetriebe wenig, oder so rein, oft gar nicht zu erkennen sind, und sie geben schließlich, was sehr wertvoll ist, dem beobachtenden Lehrer gute Hinweise für die Richtung seiner Beobachtungen. Aber sie dürfen nicht allein entscheidend für das Lehrerurteil sein und müssen durch die ständigen Beobachtungen nachgeprüft werden. Der Satz Poppelreuters: „Die Methode der längeren freien Beobachtung hat auch ihre Schattenseiten, wenn sie nicht systematisiert wird“ mag wohl für Beobachtungen in der Werkstatt gelten, aber sicher nicht für die Schule, in der der Schüler immer wieder neuen Reaktionsmöglichkeiten ausgesetzt ist oder ausgesetzt werden kann.

Auf eine Grenze der Bewertung der psychologischen Schülerbeobachtung weist Poppelreuter hin, die wohl jedem verantwortungsbewußten Lehrer schon oft schmerzlich zum Bewußtsein gekommen ist, „daß die Schule das betreffende Individuum doch eigentlich nur ‚als Schüler‘, womit noch keinesfalls gesagt werden kann, ‚als Menschen‘ richtig begutachten kann. . . . aber der Schüler ist nicht der Mensch er ist nicht einmal ein Teil des Menschen, sondern er ist ein vollständig verfälschter Mensch“. Diese Grenze wird immer weiter hinausgeschoben werden, je mehr es gelingt, die Schule zu einer wirklichen Lebensschule zu machen; und auch dies erhoffe ich von einer vertieften jugendkundlichen Ausbildung der Lehrer, daß sie durch das Erleben jener Grenze Mitarbeiter werden an den Bestrebungen, unsere Schule in der Richtung auf die Lebensschule weiter zu entwickeln. Immer mehr aber ist der Schüler für den Lehrer auch heute schon nicht nur „Schüler“. Und die hieraus erwachsenden Aufgaben, von Herrn Schlemmer bereits ausführlich dargelegt, verlangen einen geschärften jugendpsychologischen Blick des Lehrers; die Fähigkeit zu einer psychologischen Anamnese und Diagnose, gestützt auf die Kenntnis der sozial- und zeitgeschichtlich bestimmten seelischen Welt des Kindes und des Jugendlichen, verbunden mit unaufdringlicher Einfühlbarkeit in diese Welt, und gestützt auch durch die Kenntnis der psychologischen (und

psychiatrischen) Typologie, und schließlich auch die Kenntnis der therapeutischen Mittel, mögen sie im Wirkungsbereich der Schule oder außerhalb derselben liegen, sind, wenn auch nicht die einzigen, so doch unerlässliche Voraussetzungen für die Erziehungsaufgabe des Lehrers.

Es bleibt noch zu fragen, worin sich die jugendkundlichen Aufgaben der Lehrer an den höheren Schulen von denen der Lehrer an den anderen Schulen unterscheiden. Dieser Unterschied ist, am Ganzen gemessen nicht sehr groß. Der Lehrer der höheren Schule muß sich auch mit dem Seelenleben der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren vertraut machen (was übrigens auch in das Aufgabengebiet der Lehrer an Fortbildungsschulen fiele), eine erzieherisch schwere, aber bedeutungsvolle Zeit, die als Periode des Übergangs und der Ausreifung, der Entwicklung bereits angeedeuteter, des plötzlichen Hervorbrechens nie bemerkter und Verschwindens früher deutlicher Anlagen eine besonders aufmerksame und verständnisvolle Beobachtung und als Periode der größten Labilität eine vorsichtig sich einfühlende Behandlung verlangt. Die Wandlung in der Stellung zum Elternhaus, überhaupt zu den autoritativen Faktoren der Geschichte und der Gegenwart, die wachsende, stark egozentrisch eingestellte Anteilnahme an gewissen Äußerungen des Kulturlebens müssen erkannt, beobachtet, geleitet und schließlich in das Urteil des Lehrers eingeordnet werden.

Der Lehrstoff der Mittel- und Oberstufe der höheren Schule verlangt die Kenntnis der psychologischen Grundlagen der Didaktik der betreffenden Fächer; trotz des Vorhandenseins vieler didaktischer Werke ist die psychologische Seite systematisch noch wenig in Angriff genommen. (Einiges in den didaktischen Werken Höflers, Wertvolles, aber noch zu wenig beachtet in den Aufsätzen des Münchener romanischen Philologen Prof. Lerch.)

Die Betonung der psychologischen Aufgaben des Lehrers möge aber nicht zu der mißverständlichen Meinung führen, es sollte nun jeder Lehrer auch psychologischer Forscher sein. Mit Recht sagt Stern: „Es kann der Psychologie, vor allem aber dem Erziehungswesen, kaum etwas Schlimmeres geschehen, als wenn das eigene Anstellen psychologischer Versuche zu einem allgemeinen Brauch der Lehrer würde. Vielmehr wird es stets eine kleine Minderheit von Lehrern sein, die für psychologische Forschungsprobleme interessiert ist.“ Das Wichtige ist eben die „psychologische Einstellung“.

Daß alle Ausführungen in entsprechender Weise auch für die Aufgaben und die Ausbildung der Lehrerin gelten, ist selbstverständlich;

es heißt ja auch in dem Ministerialerlaß über „Die praktische Ausbildung der Kandidatinnen für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen“ vom 17. Juni 1918: „Für alle Kandidatinnen gilt, daß sie bei der pädagogischen Prüfung nachzuweisen haben, ob sie auch mit den eigentümlichen Aufgaben, die sie als zukünftige Lehrerinnen der weiblichen Jugend zu erfüllen haben, vertraut sind.“ Und wenn bei Erwähnung der Aufgaben aus der Jugendpsychologie hinzugefügt wird „mit Berücksichtigung der Eigenart der weiblichen Jugend“, so sollte diese Forderung auch für alle Lehrer gelten die an Mädchenschule unterrichten, um so mehr, weil die Urteile über die Psychologie der weiblichen Jugend noch recht weit entfernt sind von einer wissenschaftlichen Klärung.

4.

Dieser Umtreis der psychologischen und jugendkundlichen Aufgaben des Lehrers umschreibt auch die Gebiete, die der in der Ausbildung Befindliche durchschreiten und kennen lernen muß. Es könnte nun leicht scheinen, es sei dieser Kreis, so wie er im folgenden geschildert wird, zu weit gezogen; man sagt wohl, es sei nicht notwendig, gar zu weit in die Psychologie einzudringen, und der Lehrer brauche so wenig eine erschöpfende Kenntnis der jugendlichen Seele wie etwa der Bildhauer eine solche seines Materials. Worauf zu erwidern wäre, erstens daß, wie Künstler bestätigen, es von vornherein gar nicht auszumachen ist, wo die Grenze der notwendigen Materialkenntnis liegt, und zweitens ist dem Lehrer und Erzieher in der lebendigen, bildsamen Seele des Zöglings ein so fein und vielfältig strukturierter, empfindlich reagierender und daher leicht zu schädigender Stoff gegeben, daß ihn schon das Bewußtsein seiner Verantwortlichkeit veranlassen sollte, möglichst tief in die Kenntnis dieses „Materials“ einzudringen.

Man sagt aber wohl auch: das ist ein ja volles psychologisches Fachstudium, das hier dem Studenten und dem Referendar aufgebürdet wird. Das sei gern zugegeben! Sollte es nicht endlich, nachdem unser Stand über 100 Jahre besteht, an der Zeit sein, das „Lehrfach“ in den Mittelpunkt der Ausbildung zu rücken? Sollten wir nicht wirklich endlich aufhören, uns nur als „Altphilologen, Neuphilologen, Mathematiker usw.“ zu fühlen, sollten wir nicht vielmehr lieber „Lehrer“ sein wollen, die ihre erziehende und lehrende Tätigkeit in den betreffenden Wissenschaftsgebieten ausüben? Die psychologische Ausbildung soll also wirklich ein Fachstudium sein, das für den Lehrberuf selbstverständliche Fachstudium.

Prof. E. R. Jaensch, der Marburger Psychologe, betont in seinem Werke „Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter“ (1922 bei J. A. Barth) die zentrale Bedeutung der Jugendpsychologie für die Lehrerausbildung: „Indem sie den dem Pädagogen wichtigsten Gegenstand behandelt und zugleich mit so vielen anderen Wissensgebieten in enger Verbindung steht, erscheint sie als ein gegebenes *Konzentrationsfach* der Lehrerbildung“.

Und man sagt dann auch, durch ein so umfangreiches neues Fach müsse die sonstige wissenschaftliche Fachausbildung leiden. Das aber, glaube ich, könnte nur in den Fällen eintreten, wo außerdem noch eine große Zahl Lehrfakultäten erstrebt werden; und wenn dann vielleicht auf einige „Zusatzfächer“ verzichten würde, wäre das im Interesse der psychologischen Ausbildung gar kein Schaden. Es werden sich aber dann auch viele finden, die die Jugendkunde als ihr wissenschaftliches Spezialfach wählen werden; eine wünschenswerte, ja nötige Entwicklung. Und sollte wirklich die umfangliche psychologisch-pädagogische Ausbildung des künftigen Lehrers eine Mehrbelastung des Studierenden ergeben, so müßten wir uns, im Interesse unserer pädagogischen Aufgabe, darin finden. Jede Zivilisation bringt mit zunehmender Verbreiterung und Vertiefung ein quantitatives und qualitatives Mehr in die kulturellen Funktionen, so wie sie ja auch Verfrühungen dieser Faktoren zur Folge hat.

Schließlich aber hört man andererseits auch dieses gelegentlich: die Notwendigkeit der jugendlichen Ausbildung zugegeben, so sei doch die ganze Sache eigentlich recht einfach; man schiebe ein Kolleg über Jugendkunde in den Studiengang oder in die praktische Ausbildung ein, so daß der Kandidat den Prüfungsbestimmungen genügen könne; und damit seien die „neuen“ Forderungen erfüllt. Aber die Jugendkunde (und die Psychologie) ist ein so vielseitiges und umfangreiches Gebiet, daß es durch ein Kolleg sich nicht erschöpfen läßt; die bisher über die Jugendkunde erschienenen Bücher dürfen darüber nicht hinwegtäuschen, und auch der kleine Auschnitt aus diesem Gebiet, den als „Übersicht über die Ergebnisse (besser wäre „einige“ Ergebnisse) der Jugendkunde“ diese Tagung gibt, dürfte dies deutlich zeigen. In dem erwähnten Ministerialerlaß über die Pflege der Jugendkunde wird ausdrücklich auf die Gefahren des „Dilettantismus“ in der Seelenführung hingewiesen; viel mehr als Dilettantismus könnte das Ergebnis eines einzigen Kollegs auch nicht sein. Und besonders deswegen, weil die Jugendkunde nicht nur eine theoretische Wissenschaft ist, sondern in der Hauptsache eine vielseitige und schwere, nicht unerhebliche Übung erfordernde Praxis.

Als auf dem im Oktober 1912 vom „Bund für Schulreform“ in München abgehaltenen „2. Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde“ die Professoren Fischer (München) und Stern (Hamburg) über die pädagogisch-psychologische Ausbildung für das Lehramt sprachen — und schon damals unsere heutigen Forderungen aufstellten, deren Erfüllung erst jetzt wenigstens schon sichtbar wird; Fischer forderte bereits damals neue Prüfungsbestimmungen — da betonte auch Fischer, daß es mit einem Kolleg nicht getan sei, und verlangte einen über die ganze Studienzeit ausgedehnten planmäßigen Kursus.

Ich versuche nun, in Kürze — die vorher angegebenen Aufgaben haben die Grundzüge schon angedeutet — einen Plan der psychologisch-pädagogischen Ausbildung auf das höhere Lehramt zu umreißen, ohne auf die anderen Seiten der pädagogischen Ausbildung einzugehen.

Die Grundlage ist die allgemeine Psychologie; doch dürfte es sich nicht empfehlen, hiermit schon im ersten Semester zu beginnen. Die Psychologie, mag sie auch auf weite Strecken naturwissenschaftlich eingestellt sein, bleibt doch durch viele Probleme mit der Philosophie verbunden, so daß zum Verständnis und zur Würdigung der Fragestellungen und der Lösungen die Kenntnis der in der Geschichte und der Systematik sich entwickelnden Probleme eine Vorbedingung ist (obwohl manche gerade der entgegengesetzten Ansicht sind). Parallel der Vorlesung gehen praktische Arbeiten in der experimentellen Psychologie. Diese ist heute bereits aus dem Stadium der „Hebel- und Schraubenpsychologie“ — wie Weininger sie noch mit einigem Rechte nennen konnte — weit heraus, so daß die Abneigung gegen sie als eine ungeistige Wissenschaft von der Seele heute nicht mehr berechtigt ist. Bei den experimentell-psychologischen Arbeiten handelte es sich nicht nur darum einen Einblick in die Methodik zu gewinnen; die Teilnahme als Versuchsperson an psychologischen Experimenten ist auch eine vorzügliche Übung der Selbstbeobachtung, die eine Voraussetzung erfolgreicher Fremdbeobachtung ist. Außerdem sollte, wer das Testverfahren beurteilen und benutzen will, die allgemeine experimentell-psychologische Technik kennen. Vielleicht könnte man sich hier auf die experimentelle Pädagogik beschränken; doch dürften die praktischen Arbeiten hierin erst nach der Aneignung jugendkundlicher Kenntnisse wertvoll werden. Einige besondere Probleme sollten in Nebentollegs behandelt werden, wie die Psychologie des Denkens, Sprachpsychologie, die Gedächtnisforschung u. a. m.

Daran kann sich nun die Erarbeitung der Probleme und Ergebnisse der Entwicklungspsychologie schließen, die entweder in allgemeiner Systeme-

matik zu behandeln ist oder in den besonderen Disziplinen: der Problematik des seelischen Entwicklungsprozesses, der Psychologie der Kindheit, der Entwicklungsjahre. Hieher gehört auch das für die Schule wichtige Kapitel der Psychopathologie der betreffenden Entwicklungsperioden im Zusammenhang mit ihrer Kriminalität. Die Entwicklungspsychologie ist aber eine noch so junge Wissenschaft, daß eine systematische Vorlesung sehr selten ist; ihre Probleme erscheinen eher in den einzelnen Anwendungsgebieten.

Im Mittelpunkte der Jugendkunde und von hier aus nach allen Richtungen ausstrahlend steht die eigentliche „angewandte Psychologie“ und die „differentielle Psychologie“; während dieser die Erforschung der Komponenten der Individualität, ihrer Zusammenhänge und der individuellen Unterschiede (die Erforschung der Individualbestimmtheit der psychischen Funktionen und Gebilde in den konkreten Einzelfällen) obliegt, bildet jene die technischen und rechnerischen Verfahren aus, psychisches Geschehen in den Besonderheiten zu erforschen, die es in den verschiedenen Gebieten menschlicher Betätigung aufweist, dadurch in der Hauptsache den Bedürfnissen des sogenannten praktischen Lebens dienend. So greift sie hinein, um nur zu erwähnen, was uns hier angeht, in die Berufspsychologie, in die Arbeitswissenschaft, in die experimentelle Pädagogik und Didaktik. Auch die Sozialpsychologie mag man, ohne auf strenge Systematik Wert zu legen, hierin rechnen. Für uns kommt von dieser nur die psychologische Seite der Soziologie der Jugend in Betracht, die ein, wie ich meinen möchte, gesondert zu behandelndes Gebiet der Jugendkunde darstellt, das in seiner Bedeutung noch vielfach unterschätzt wird. Die sozialpsychologischen Wirkungen der Familie, der Schülervereine und Bünde, der Freundschaften in ihren nach Alter und Geschlecht, nach örtlichen und zeitlichen Umständen, und auch nach der gesellschaftlichen Lage, allgemeinen und individuellen Unterschieden, alles also außerhalb der Schule liegende Wirkungsfaktoren, bilden das eine große Kapitel; das andere die, noch wenig untersuchten Wirkungen der beiden Tatsachen, daß der Schüler eben als solcher in einer eigengearteten Gemeinschaft lebt (die seine Beurteilung als „Mensch“ wohl erschwert, aber doch nicht, wie Poppelreuter in dem erwähnten Buche es ausspricht, ganz unmöglich macht) und daß die „Schulkasse“ ein „Massengebilde“ ist.

Die „differentielle Psychologie“, mit deren Studium der Lehrer eigentlich nie aufhören kann, ist nicht eine nur experimentelle Psychologie, wie hier besonders angemerkt werden muß, damit ihre Einordnung an dieser Stelle nicht ein Mißverständnis hervorrufe. Die Kenntnis

der typenbildenden Charakterlehre ist, wenn sie nicht urteilslos und formelhaft angewendet wird, für den Lehrer ein notwendiges Hilfsmittel, die Fülle der an ihm vorbeiziehenden Individualitäten ordnend zu meistern; aber sie muß aus theoretischen Wissen in praktische Urteilsfähigkeit umgesetzt werden.

Endlich schließen sich unter bestimmten Gesichtspunkten viele Ergebnisse dieser angewandten Psychologie zusammen zur „Schülerkunde“; sie ist „die Erforschung und Lehre des gesamten körperlichen und geistigen Lebens des Schülers mit besonderer Betonung aller jenen Erscheinungen, die mit dem Schulleben als solchem in irgendwelchen kausalen Beziehungen stehen zwar beiderseits, d. h. 1. durch dieses, durch das Schulleben, verursacht sind, oder 2. auf dieses beeinflussend wirken“. Auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden; nur eines sei herausgehoben: die Kenntnis der Anschauungs-, Vorstellungs-, Gedächtnis- und Denktypen, und damit auch der Arbeitstypen wird den Lehrer davor bewahren, seinen eigenen Typus, wie es so oft geschieht, zu verallgemeinern; nur auf Grund dieser Kenntnis ist eine wirkliche „Individualisierung“ des Unterrichts möglich. (Ich empfehle die Schriften von Ruttmann und Lobsien.) Leider besitzen wir über die psychischen Anforderungen, die die höhere Schule stellt, nur sehr wenige Untersuchungen und keine zusammenfassende Darstellung.

Ich muß hier eine Anmerkung einschließen mit Rücksicht auf Äußerungen, die auf der Tagung in Peine im persönlichen Gespräche mir gegenüber gemacht wurden. Es war mit Befremden bemerkt worden, daß ich in meinen Darlegungen nicht auf die pädagogische Bedeutung der von dem Marburger Psychologen E. R. Jaensch grundlegend bearbeiteten „Eidetik“ eingegangen bin. Unter der „eidetischen“ Anlage versteht Jaensch die Fähigkeit, ohne äußere Reize aus der Erinnerung subjektive optische Anschauungsbilder von unverkennbarem Wahrnehmungscharakter zu erzeugen (bei geistiger Gesundheit und im wachen Zustande). Diese Anlage ist bei Kindern und Jugendlichen verbreiteter als bei Erwachsenen. Unter 391 Schülern des Marburger Realgymnasiums und der Oberrealschule befanden sich 235 Eidetiker, unter diesen etwa die Hälfte mit sehr deutlichen Bildern. Daß diese eidetische Anlage allgemein-pädagogisch und speziell-didaktisch von Bedeutung ist, wird man ohne weiteres zugeben; aber nicht von so überragender, daß andere Individualbestimmtheiten dahinter zurücktreten müßten, und die Lehre von der Eidetik ein besonderes Gebiet der Jugendkunde darstellte.

Nebenbei wäre noch zu erwägen, ob nicht auch die Handschriften-

beurteilung in den Dienst der pädagogischen Arbeit gestellt werden könnte. Nicht die Graphologie im üblen Sinne, die all und jedes aus der Handschrift herauszulesen vorgibt, sondern in der vorsichtigen Form, wie sie etwa von Prof. Georg Schneidemühl vertreten wird (vergl. seine Schrift „Die Psychologie im Dienste der Schule“, Leipzig 1916 bei Teubner u. a. von demselben Verfasser); er betont selbst, daß sich aus der Handschrift im allgemeinen nur Charaktereigenschaften und Gemütsanlagen, nicht aber rein geistige Eigenschaften und Fähigkeiten ermitteln lassen.“ Ich überschätze die Bedeutung der Handschriftenbeurteilung nicht; da der Zusammenhang zwischen Handschrift und Charakter nur regelhaft, nicht gesetzmäßig ist, und da bei der Handschriftenbeurteilung immer nur ein Schluß von der Wirkung auf die Ursache vorliegt, kommt ihr nur der Rang einer diagnostischen Kunst zu, die also mit Vorsicht zu benutzen ist. Immerhin erscheint mir der Vorschlag Schneidemühls, Handschriftenarchive für jede Klasse anzulegen, einer größeren Beachtung wert, als er sie bisher gefunden hat. Allerdings gehört „zur erfolgreichen Ausübung der Handschriftenbeurteilung ein sehr gründliches, auf physiologische und psychologische Kenntnisse gestütztes Studium verbunden mit jahrelangen Erfahrungen und ausgedehnter Menschenkenntnis.“

Zum Schluß dieser Übersicht möchte ich, bewußt hier manchen Widerspruch zu finden, noch auf ein Gebiet eingehen, das in deutschen Lehrerkreisen bisher fast gar nicht beachtet worden ist: auf die Psychoanalyse in ihrer Bedeutung für die Erziehung, insbesondere für die Arbeit in der Schule. Obwohl man heute bereits das Wesentliche der Psychoanalyse als nicht ganz unbekannt voraussetzen darf, ist es vielleicht doch nicht unangebracht, in Kürze das Grundsätzliche in Erinnerung zu bringen, in Beschränkung auf das pädagogisch Belangvolle. (Als Literatur für die pädagogische Seite kommt bisher nur wenig in Betracht: Oskar Pfister, Die psychoanalytische Methode 1914; Pfister, Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher? 1917; Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst, herausgegeben von Pfister; Ludwig Suderow, Psychoanalyse und Erziehung; einige Hefte der „Schriften zur angewandten Seelenkunde“, herausgegeben von Freud.)

Die Psychoanalyse behauptet, daß Verlauf und Inhalt des bewußten seelischen Geschehens in seinen Hauptzügen, bei dem einen mehr, bei dem anderen weniger, durch im „Unbewußten“ wirkende und in ihren Auswirkungen in das „Bewußte“ hinübergreifende Kräfte bestimmt sei. Diese Auswirkungen, sofern sie schädlich sind, versucht sie durch ein besonderes Verfahren, das sich aber nicht der Hypnose und der Suggestion bedient,

und auf Grund gewisser Annahmen unschädlich zu machen. In dem Gebiete des Unbewußt-Seelischen befinden sich Inhalte, die einst bewußt waren (doch nicht nur solche), aber vom Schauplatz des Bewußtseins „verdrängt“, nun von ihm ferngehalten werden. Der Grund der Verdrängung ist die Unverträglichkeit oder Schwerverträglichkeit seelischer Inhalte, „sie ist immer ein Kampfprodukt“. Die Theoretiker sind sich nicht einig, ob Inhalte aller Gattungen oder nur gewisser oder gar nur einer der Verdrängung anheimfallen (Freuds vielerörterte Sexualtheorie); auch welche Kräfte wirksam seien, ist strittig, doch scheinen diese Streitfragen neuerdings für die Praktiker an Bedeutung zu verlieren. Nach Freud, dem Begründer der Psychoanalyse, ist die Sexualität (im allerweitesten Sinne genommen) der Grundtrieb, ohne daß er dabei die Wirksamkeit anderer Triebe übersehen hätte. Nach Alfred Adler ist „das treibende Prinzip des Individuums, sein Ich um jeden Preis und jedes Mittel zur Geltung zu bringen und vom Unbewußten heraus zu protestieren gegen die Unterdrückung von außen“. Hierdurch oder durch „Minderwertigkeitsgefühle“, die sich auf Grund von Organminderwertigkeit entwickeln (wobei die Beschränkung auf das Körperliche sicher zu eng ist) entstehen die neurotischen Erscheinungen. Ich glaube bemerkt zu haben, daß die pädagogischen Erfahrungen in der Schule viel für Adlers Auffassung sprechen; ist ja doch die Schule für so manche recht oft geradezu eine Brutstätte für die Erzeugung von „Minderwertigkeitsgefühlen!“

Alles zurückgedrängte Psychische hat das Bestreben, sich irgendwie im Bewußtsein bemerkbar zu machen; es treten „Manifestationen“ auf. Dies kann geschehen, indem entweder Inhalte aus dem Bewußtsein verschwinden (Lücken in der Wahrnehmung oder im Gedächtnis, Versagen des Intellekts oder Gefühls bei Inhalten, die in irgendeiner Beziehung zum Verdrängten stehen) oder indem das dem verdrängten Inhalte zugehörige Gefühl einem ganz anderen im Bewußtsein angeheftet wird (Affektverpflanzung; dazu gehört die bekannte Erscheinung des „déjà vu“, das heißt des Bekanntheitsgefühls bei Erlebnissen, die man in Wahrheit zum ersten Male erlebt). Der verdrängte Inhalt kann sich aber auch in körperlichen Symptomen manifestieren; dahin gehören alle sogenannten neurotischen Körperschäden, Stottern, nervöse Zuckungen usw.

Pädagogisch belangvoll ist auch der von Bleuler (Zürich) in die Psychoanalyse eingeführte Begriff der „Ambivalenz“ und der Hinweis auf die durch ihn bezeichnete Tatsache, nämlich die „Richtung entgegengesetzter Gefühle“ (zärtlicher und feindlicher) gegen dasselbe Objekt zu gleicher Zeit.

Bei der Aufdeckung der ins Unterschwellige verdrängten Inhalte und der etwa wirkenden Kräfte bedient sich die Psychoanalyse des Verfahrens der „freien Assoziationen“, die an Traumerlebnisse oder andere „Manifestationen“ wie Fehlhandlungen, Zeichnungen und dergl. durch Fragen des Analytikers angeschlossen werden. In bezug auf Einzelheiten des Verfahrens, besonders in seiner pädagogischen Verwertung muß auf Pfisters „Die psychoanalytische Methode“ hingewiesen werden.

Ich weiß wohl, daß die Psychoanalyse viele Gegner hat, und ich kenne auch den Protest namhafter Psychologen und Pädagogen gegen die Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik; aber dieser bezieht sich doch (s. a. den Aufsatz von Stern in der Zeitschrift für angewandte Psychologie, Band 8, Seite 71) hauptsächlich auf die übermäßige Betonung des Sexuellen in der Freudschen Lehre und ist vor den Pfisterschen Schriften erschienen. Hat doch Stern selbst zugegeben: „Freuds Lehren von der Verdrängung, von der Affektverschiebung, der Hinweis auf die eigentümlich aktive Rolle, die unbewußte Strömungen spielen können, all das dürfen wir unter die wissenschaftliche Aktiva buchen.“ Und der um die Jugendkunde so verdiente Münchener Professor Aloys Fischer sagt (Deutsche Schule, Band 19, Seite 429): „Die wissenschaftliche Psychologie ist uneinheitlich und vielfach gar nicht auf das tiefere Seelenleben bedacht. Ich bekenne für meine Person sehr gern, daß die Psychoanalyse den Blick des Forschers auf weite und wichtige Gebiete des Seelenlebens gelenkt, Tatsachen und Zusammenhänge in der psychischen Entwicklung von allergrößter Tragweite aufgedeckt hat; ebenso darf ihr Verdienst nicht geschmälert werden, die Technik der psychologischen Untersuchung bereichert und verfeinert zu haben.“ Schließlich soll noch darauf hingewiesen werden, daß seit einiger Zeit im Kanton Zürich alle Lehramtsanwärter verpflichtet sind, sich in der pädagogischen Psychoanalyse auszubilden.

Welchen Gewinn kann nun der Lehrer, auch als Erzieher, aus der Psychoanalyse ziehen? Zumindest doch den — und schon der ist nicht gering —, daß wir vielen Übeln, selbst wenn wir nicht imstande sind, den Schüler von ihnen zu befreien, nun aus dem Wissen, daß die hierfür wesentlichen Gestaltungskräfte unterschwellig und somit dem Eingriff des bewußten Willens entzogen sind, mit einer ganz anderen Gesinnung gegenüberstehen als jetzt, wo wir glauben, alles durch Ermahnungen oder Strafen erwirken zu können. Es wird vielen, die sich mit den Tatsachen und Verfahren der Psychoanalyse vertraut gemacht haben, so gehen, wie es Pfister von sich sagt, daß sie jetzt mit Schmerz an so manche falschen

Urteile, ungeeignete Maßnahmen und folgenschwere Unterlassungen zurückdenken, deren sie sich früher infolge ihrer Unkenntnis des seelischen Mechanismus schuldig gemacht haben.

Damit deute ich schon an, es sei nicht notwendig, daß jeder Lehrer die Analyse selbst anwenden müsse; schon das ist wertvoll, wenn er den wahren Zusammenhang kennt und, wo nötig, die Eltern auf die Gefahren hinweisen kann und auf die Richtung, in der die Heilung der Schäden liegt.

Zur Sache selbst brauche ich jetzt nur an einige Fälle zu erinnern, wie sie jedem von uns so häufig im Unterricht begegnen, und denen wir, wenn wir es uns ehrlich eingestehen, sehr oft ratlos gegenüberstehen, denen wir meist mit den üblichen Mitteln der Pädagogik, bald freundlich bald streng, entgegentreten oder bei denen wir uns schließlich mit der Erklärung „nervös“ der Verantwortung entziehen.

Denken wir an die beiden „Hauptkreuze“ des Unterrichts: die Faulheit und die Unaufmerksamkeit. Die Erwägung, ob die Faulheit „ein Fehler des Temperaments, ein Zeichen mangelnder Begabung oder geringer geistiger Anregung, die Folge sexueller Abspannung“ sei, liegt noch zum Teil im Bereiche der Bewußtseinspsychologie; sie kann aber auch unterschwelligen Kräften entstammen: Hemmungen, die aus irgendwelchen Ereignissen, oft häuslichen in früher Kindheit liegenden, hervorgehen, Minderwertigkeitsgefühlen, die sich außer in Hemmungen u. a. auch in Verschiebungen des Kraftzentrums auf abseitsliegende Betätigungen äußern oder in negativen Einstellungen (etwa sich zur Geltung bringen durch Nicht-Leisten). Und dann die „Unaufmerksamkeit“: beruht sie nur auf spielerischem Sinne oder leicht eintretender Ermattung, auf starker Ablenkbarkeit, auf überstarker Konzentration (Nicht-loskommenkönnen) oder sachlich ungeeigneter Distribution (breitgelagerte Aufmerksamkeit), auf Interesselosigkeit am Stoff, auf großer Verschiedenheit der Vorstellungs- und Denktypen von Schüler und Lehrer — was noch verhältnismäßig leicht zu erkennen ist und eine jeweils verschiedene Beurteilung und „Behandlung“ verlangt — oder beruht die Unaufmerksamkeit gar auf Widerständen, die aus unbewußten Gründen etwa vom Stoff oder vom Lehrer ausgehen? Dann die Fälle des unverbesserlichen Lügners, in denen die ganze seelische Haltung des Schuldigen den Zwangscharakter der Lüge zeigt; von Zerstörungswut, von Niedergeschlagenheit, von Grausamkeit u. a. m. Und schließlich die „lästigen Unarten“: das Nägelkauen, Grimassenschneiden, Schreibselbstlichkeiten und endlich die schon stark ans Neurotische grenzenden Erscheinungen der Unfähigkeit

zum Antworten, des Stottern in bestimmten Fällen, des plötzlichen Vergessens, der Tafelangst.

Diese kurzen Hinweise müssen hier genügen, so lehrreich eine eingehendere Kasuistik wäre. Ich glaube, wer von diesen Gesichtspunkten aus seine Tätigkeit in der Schule beobachtet, wird Pfister zustimmen, wenn er sagt, „daß die Pädagogik, wenn sie nicht einen außerordentlichen großen Teil ihrer Pflichten versäumen will, sich mit der Psychoanalyse als einer erzieherischen Methode befassen muß.“

5.

Hiermit sei die Übersicht der Teilgebiete der Jugendkunde geschlossen; sie erhebt nicht den Anspruch auf systematische Anordnung oder auf Endgültigkeit, nicht einmal den auf Vollständigkeit. Das Ganze stellt zweifellos einen richtigen Studienplan, einen „Fachstudienplan“ dar, und es fragt sich nun, in welcher Weise sich diese jugendkundliche Ausbildung über die Studien- und Vorbereitungszeit verteilt und wo sie geboten werden soll. Sieht man daraufhin die Vorlesungsverzeichnisse der deutschen Universitäten durch, so ist man recht enttäuscht. Es ergibt sich z. B. für das Sommersemester 1924 das Folgende: in Berlin wird nicht ein einziges auf die Jugendkunde bezügliches Kolleg gelesen, auch nicht im Pädagogischen Seminar (ein von Prof. Rupp angekündigtes „Kolloquium zur pädagogischen Psychologie“ fand wegen mangelnder Beteiligung nicht statt!). Ebenso sieht es in Marburg, Breslau und Bonn aus. In Köln ist es etwas besser: Psychologie des kleinen Schulkindes und Psychographische Übungen. In München wenig, aber immerhin beachtenswert: Kinderärztliche Besprechungen für Pädagogen und andere Nichtmediziner; die Sprach- und Stimmentwicklung des Kindes für Mediziner und Pädagogen. An der Spitze stehen Jena (seitdem es ein eigenes erziehungswissenschaftliches Institut besitzt) und, selbstverständlich Leipzig; in Jena: Pädagogische Psychologie und pädagogisch-psychologische Übungen, dazu viele besondere erziehungswissenschaftliche Vorlesungen und Kolloquien; in Leipzig: Experimentelle Pädagogik (Vorlesung); Sexualpädagogik; Übungen zur experimentellen Pädagogik; Übungen über das Zeichnen und Formen des Kindes; pädagogisch-psychologisches Praktikum; Übungen im „Institut für Erziehung, Unterricht und Jugendkunde“, darunter eine über Schulhygiene und Schulkrankheiten. Sieht man so, wie wenig Gelegenheiten zum Studium der Jugendkunde der angehende Studienreferendar hat, so möchte man besorgt sein, wie denn der Prüfling den schon erwähnten Prüfungsbestimmungen von 1917 genügen soll, nach

denen sich „der Kandidat mit den Grundfragen der Psychologie und Ethik, insbesondere mit denen, die sich auf das Seelenleben der Jugend beziehen und die für den künftigen Lehrer und Erzieher wichtig sind . . . vertraut gemacht haben soll“. Und da auch in der Referendanzzeit für die jugendkundliche Ausbildung kaum etwas geschieht, aus Mangel an Zeit und Gelegenheit, so muß man fürchten, daß es nicht viel nützen wird, wenn der Unterrichtsminister in dem erwähnten Erlaß zur Pflege der Jugendkunde es den Prüfungsämtern zur Pflicht macht „auf die Durchbildung der Referendare in der Jugendkunde besonderes Gewicht zu legen“. Oder soll man sich etwa damit trösten, daß in praxi doch nicht viel (und in nicht wenigen mir bekannten Fällen gar nichts) aus der Jugendkunde gefragt wird. Das mag zum Teil daran liegen, daß der Prüfende nicht gern Fragen stellt, von denen er von vornherein schon weiß, daß sie kaum beantwortet werden, zum Teil aber auch daran, daß so manche Prüfende selbst mit dem Gebiete der Jugendkunde noch nicht so recht vertraut sind. Man muß hoffen, daß der Unterrichtsminister diesen Mängeln in der Ausbildungsmöglichkeit der zukünftigen Oberlehrer abhilft, damit nicht seine besten Absichten erfolglos bleiben. Nötigenfalls müßten für eine Übergangszeit Lehraufträge für Jugendkunde oder deren Teilgebiete erteilt und die betreffenden Vorlesungen für verbindlich erklärt werden.

Ich hatte schon gelegentlich darauf hingewiesen, daß die psychologischen Kenntnisse nicht nur theoretisches Wissen bleiben dürfen, sie müssen sich vielmehr in eine Praxis umsetzen; es liegt hier wie in der Medizin, und so muß die jugendkundliche Ausbildung in zwei Teile zerfallen: in den theoretischen, zu dem auch die praktischen Seminarübungen gehören und der auf der Universität (oder einer anderen entsprechenden Einrichtung) zu erledigen ist, und in einen rein praktischen Teil, der in die Referendanzzeit fällt.

Ich will hier nicht die vielumstrittene Frage der Lehrerbildung aufwerfen und nicht untersuchen, welche Stelle die geeignetste sei für die Ausbildung des Lehrers, die philosophische Fakultät, eine pädagogische Fakultät (gegen die in den Kreisen der Hochschullehrer grundsätzliche Abneigung besteht) oder eine pädagogische Akademie („Bildnerhochschule“ nach Spranger). Nur auf zwei Punkte möchte ich hinweisen. Wenn der Plan des preußischen Unterrichtsministeriums, nach dem die Ausbildung der Volksschullehrer zukünftig auf einer pädagogischen Akademie erfolgen soll, zur Ausführung gelangt, dann sollte auch die pädagogische Ausbildung der Oberlehrer dorthin verlegt werden. Es ist ja aus meinen Ausführungen deutlich geworden, daß das für die pädagogische Arbeit an

den höheren Schulen in Betracht kommende Gebiet der Jugendkunde sich nicht der Art nach sondern nur nach dem Umfange von dem unterscheidet, das der Volksschullehrer braucht. Dieses Mehr könnte von der pädagogischen Akademie ohne weiteres geleistet werden. Und da nach den in Aussicht genommenen Bestimmungen die Schulvorbildung beider Lehrergattungen in Zukunft die gleiche sein soll und da es durchaus nicht unmöglich ist, daß in absehbarer Zeit die Trennung der Lehrer in der heutigen Form verschwinden wird (man vergl. Aloys Fischer, *Erziehung als Beruf*, 1922), so sehe ich keinen wesentlichen Grund gegen den Vorschlag, auch die Ausbildung der Oberlehrer auf der pädagogischen Akademie erfolgen zu lassen. Allerdings wäre eine Voraussetzung dafür, daß diese Akademien sich in Universitätsorten befinden.

Das zweite ist die heute nicht mehr zu leugnende Notwendigkeit der Errichtung von besonderen Instituten für Jugendkunde. Nachdem bereits Neumann in seinem Vortrage „Institute für Jugendkunde“ (Säemannschriften, Heft 5, 1912) auf ihre Bedeutung für eine erfolgreiche Arbeit an der Jugend hingewiesen hat, ist diese Errichtung solcher Institute von W. Stern als kulturpolitische Notwendigkeit begründet und ihr Aufgabenkreis umrissen worden (in seiner Schrift „Die Jugendkunde als Kulturforderung“ 1916). Er verlangt, daß außer den Instituten und Seminaren für Jugendkunde an den Universitäten (bezw. den zukünftigen pädagogischen Akademien), die im wesentlichen nur der Ausbildung der Lehrer dienen, reine Forschungsinstitute für Jugendkunde errichtet werden. Ich glaube, spätere Geschlechter werden es für ein charakteristisches Zeichen des Geistes unserer Zeit halten, daß wir zwar große öffentliche Forschungsinstitute besitzen zur Untersuchung aller möglichen Stoffe (und auch sehr spät erst eins für die Erforschung der menschlichen Arbeitskraft!), aber nicht ein einziges zur Erforschung des kostbarsten Volksbesitzes: des Seelenlebens unserer Jugend, nicht um abstrakter Wissenschaft willen, sondern zur Arbeit an der Jugend für die Kulturaufgaben unserer Nation!

Aber alle Arbeit dieser Institute muß unfruchtbar bleiben, ja sie können überhaupt kaum Arbeit leisten, wenn ihnen nicht eine jugendkundlich ausgebildete und an den Fragen und Aufgaben der Jugendkunde lebhaftesten Anteil nehmende Lehrerschaft zur Seite steht. Institute für Jugendkunde und jugendkundliche Ausbildung der Lehrer bedingen sich gegenseitig. Nur der entsprechend vorgebildete Lehrer kann das für die Wissenschaft notwendige Material beschaffen; und ihren vollen methodologischen und inhaltlichen Wert erhält die Arbeit des einzelnen erst im Vergleich mit den Arbeiten der anderen und im Zusammenschluß mit

ihnen. Die jugendkundliche Forschung ist durchaus auf Massenuntersuchungen angewiesen.

Hiermit im Zusammenhang steht die Frage, ob mit den pädagogischen Seminaren, den pädagogischen Akademien und den Instituten für Jugendkunde Übungsschulen verbunden sein sollen. So nützlich eine solche Verbindung sein kann — und die Klassen des unter der Leitung von Wilhelm Rein stehenden Seminars in Jena sind ein leuchtendes Beispiel — so bedingt doch die Einseitigkeit der Schülerschaft und des Lehrstoffes eine Beschränkung der Wirkungsmöglichkeiten. Es sollte vielmehr ein enger Zusammenhang zwischen jenen Einrichtungen und den Schulen des Orts bestehen und ein solcher Zusammenhang wird sich dann auch aus den sachlichen Notwendigkeiten ergeben.

Ein solcher Zusammenhang ist auch besonders notwendig für ein Studium, das wie die Jugendkunde wesensnotwendig über Buch und Hörsaal hinausstrebt und er wird auch der Beschränkung auf diese glücklich entgegenwirken in der Befolgung der Worte Stanley Halls, des amerikanischen Psychologen: „Die Lehrer sollten statt des Kindes, wie es in den Büchern steht, das wirkliche Kind betrachten, kennen lernen und lieben.“ (Ausgewählte Betrachtungen zur Kinderpsychologie und Pädagogik 1912, Seite 23.) Ganz auf die Praxis aber muß die pädagogisch-psychologische Ausbildung dann während der Referendarjahre abgestellt sein. Diese Forderung steht mit den Bestimmungen der pädagogischen Prüfung (§ 5 Abs. 6; s. hier S. 34) insofern etwas im Widerspruch, als die dort angeführten Prüfungsgegenstände eine mehr theoretische Richtung zeigen, steht aber im Einklang mit der erwähnten Forderung des Erlasses nach einer Durchbildung in der Jugendkunde.

Die Aufgaben dieser praktischen, pädagogisch-psychologischen Ausbildung sind: Übung in der psychologischen Schülerbeobachtung und Beurteilung, Anleitung zur Abfassung monographischer Gutachten und zur psychagogischen Behandlung besonderer Fälle, Vertrautheit mit den erzieherischen Aufgaben des Schullebens. Wie dies alles im einzelnen durchgeführt werden soll, d. h. der methodische Plan einer solchen praktischen Ausbildung, kann hier nicht ausgeführt werden, auch schon deswegen nicht, weil recht wenige Erfahrungen auf diesem Gebiete nicht nur in betreff jener psychologischen Betätigungen, sondern vor allem betreffs der Anleitung zu ihnen, vorliegen und fast alles erst wird erarbeitet werden müssen.

Eine Anmerkung zur jugendkundlichen Fortbildung. Die Jugendkunde ist als eine noch junge Wissenschaft im steten Fortschritt begriffen,

und dieser Fortschritt wird sich um so mehr beschleunigen je größer die Zahl der Mitarbeiter aus der Lehrerschaft wird. Es werden daher, wie es auch in den anderen Lehrfächern der Schule üblich ist, Fortbildungskurse eingerichtet werden müssen. Diese können besonders für diejenigen Lehrer wertvoll werden, in denen erst in der Arbeit der Schule selbst das volle Interesse an der Jugendkunde wach und lebendig geworden ist.

6.

Man kann nicht über die pädagogisch-psychologische Ausbildung der Lehrer sprechen, ohne die Streitfrage des Schulpsychologen zu berühren. Der Schulpsychologe soll eine staatliche oder städtische beamtete Person sein, der die Zusammenfassung aller schulpsychologischen Aufgaben obliegt. Dieses zuerst von W. Stern vorgeschlagene und immer wieder befürwortete Amt wird von der Lehrerschaft fast durchgängig abgelehnt. So sagt Bruno Elmenz in seiner Schrift „Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler“ (1917): den Pflichten des Schulpsychologen (und Elmenz sieht diese Pflichten fälschlich darin, daß der Schulpsychologe „die seelische Welt der Schüler in seine besondere und einzige Pflege nehmen soll, ähnlich wie der Schularzt“) werden die wissenschaftlich ausgebildeten Lehrer ausreichend nachzukommen wissen, so daß es eines neuen Amtes, das nur störend und beunruhigend wirken kann, nicht bedarf. Auch Herr Hylla hat sich in seinem Vortrage auf dieser Tagung in ähnlichem Sinne ausgesprochen; er fürchtet einerseits, daß durch den Schulpsychologen die psychologische und pädagogische Tätigkeit des Lehrers zertrennt würden, andererseits und vor allem das Eingreifen einer neuen bürokratischen Instanz, das aus Zuständigkeitswidersprüchen leicht zu persönlichen Mißhelligkeiten führen könnte.

Ich halte weder die sachlichen noch die, meist stärker betonten, unsachlichen Einwände für ausschlaggebend. Stern hat die Aufgaben eines Schulpsychologen so klar und überzeugend umrissen (besonders in der erwähnten Schrift) daß eigentlich keiner, der des guten Willens zur sachlichen Behandlung der Frage ist, sich seinen Gründen verschließen kann. Wichtig ist, „daß der Schulpsychologe nur das bearbeiten soll, was der einzelne Lehrer als solcher prinzipiell nicht leisten kann“, also die Anlage gleichmäßiger Individualitätenlisten nebst den Beobachtungsanweisungen, die Veranstellung von Begabungsprüfungen, überhaupt alle Aufgaben, die Massenuntersuchungen verlangen. Er bedarf dabei alledem der Mitarbeit des psychologisch vorgebildeten Lehrers so sehr, daß auch das Amt

des Schulpsychologen eine volle Wirkung erst bei dem Vorhandensein einer psychologisch gebildeten Lehrerschaft entfalten kann.

Stern betont mit Recht, daß der Schulpsychologe „weder ein rein akademischer Fachpsychologe sein darf, der das Schulwesen nur theoretisch kennt, noch ein reiner Praktiker . . . Der Schulpsychologe muß gründliche praktische Erfahrungen im Schulwesen mit einer streng wissenschaftlichen, psychologischen und jugendkundlichen Spezialschulung verbinden“. Wenn er aber dann fordert, daß der Schulpsychologe „seinen schulpsychologischen Dienst hauptamtlich tue,“ so möchte ich das nicht so verstehen, als sollte der Schulpsychologe nicht mehr (denn er muß auf jeden Fall Schulmann sein) in der praktischen Schularbeit stehen dürfen. Im Gegenteil, ich meine sogar, es müsse geradezu gefordert werden, daß der Schulpsychologe, wenn auch selbstverständlich im beschränkten Umfange, weiter als Lehrer tätig sei. Nur die ständige Berührung mit der pädagogischen Tagesarbeit und mit dem lebendigen Schaffen der Jugend, kann den Schulpsychologen vor der Bürokratisierung und Schematisierung bewahren.

7.

Mancher möchte wohl aus allen diesen Ausführungen einen gefährlichen, vielleicht gar „ruchlosen“ Optimismus heraushören, der die Grenzen der Wirksamkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen nicht erkenne. Nun, wer selbst in der Arbeit der Schule steht, wird, sofern er nicht gerade von seiner Unfehlbarkeit überzeugt ist, schon an seinem eigenen Wirken diese Grenzen erkennen, obwohl bis heute, nur recht wenige ein gültiges Urteil fällen könnten, da nur sehr wenige eine rechte pädagogisch-psychologische Ausbildung haben genießen können. Und es gibt andererseits viele — ich rechne mich selbst dazu —, die überzeugt sind, es genüge nicht, um die Schule in immer stärkerem Maße fähig zu machen für die Lösung ihrer aus den Kulturforderungen der Zeit erwachsenden Aufgaben, es genüge dazu nicht, nur die eine Seite des Schulorganismus, die Lehrerschaft im Sinne dieser Forderungen zu beeinflussen, sondern, so meinen sie, die Schuleinrichtungen selbst bedürfen wesentlicher Umstellungen zur Erreichung jenen Zieles. Mit anderen Worten: die Auswirkung der jugendkundlichen Ausbildung und Einstellung der Lehrer höherer Schulen findet eine Grenze an den Einrichtungen der Schule selbst. Aber dies zu erörtern, gehört nicht zu meinen Aufgaben (es wurde bei dem Hinweis auf die Schwierigkeiten der psychologischen Schülerbeobachtung einiges angedeutet).

Die andere Grenze liegt in der geistigen Veranlagung des Lehrers. Und hier ist es kein geringeres als Georg Kerschensteiner, mit dem wir uns dabei auseinandersetzen zu setzen haben. Doch kann dies hier nur andeutungsweise geschehen, da die zu erörternden Fragen aus der „Psychologie des Lehrers“ für sich allein schon ein umfangreiches Thema bildeten.

Eine solche Psychologie gibt Kerschensteiner in seiner Schrift „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ (1921 bei Teubner), ausgehend von „einer Analyse des pädagogischen Tuns und seiner seelischen Voraussetzungen.“ Einen Grundeinwand gegen unsere hier dargelegten Bestrebungen enthalten schon die Worte: „In der eigentlichen Erziehungsarbeit, vor allem in der Schularbeit, läßt sich die wissenschaftliche Einstellung, die auf die Erforschung des jugendlichen ‚Seins‘ gerichtet ist, auf die Jugendkunde, nur schwer mit der pädagogischen Einstellung verbinden, welche die erzieherische Wirkung im Auge hat, auch wenn in e i n e m Pädagogen beide Typen, der theoretische und der soziale Mensch vereinigt sind.“ (Dieser Gegensatz deckt sich nicht ganz mit jenem „inneren Widerstreit im Wesen aller Erziehung“ von dem Jonas Cohn in seinem „Geist der Erziehung“ — Seite 215 — spricht und auf den Herr Schlemmer in seinem Vortrag hingewiesen hat: „Der Erzieher soll sein Handeln auf den Bögling berechnen und wirkt doch tief und wahrhaft nur durch den unberechenbaren Eindruck seines unverstellten Seins.“) Auf Kerschensteiners Einwand möchte ich erwidern: erstens liegt es nicht im Sinne unserer Bestrebungen, daß nun jeder Lehrer ständig „jugendkundlich forschend“ eingestellt sei — das ist nirgends gesagt worden und ist auch nicht eine notwendige Folge der jugendlichen Ausbildung der Lehrer; im Gegenteil, ich habe im Anschluß an Worte Sterns darauf hingewiesen, daß immer nur einzelne Lehrer sich die Jugendkunde als Forschungsgebiet wählen werden —; zweitens sind jugendkundliches Forschen und pädagogisches Tun durchaus nicht zwei notwendigerweise gleichzeitige Tätigkeiten, was im strengen Sinne vielleicht unmöglich ist; und es ist auch die „Einstellung“ auf psychologische Beobachtung mit gleichzeitigem pädagogischem Tun nicht unvereinbar: jeder in systematischer Selbst- und Fremdbeobachtung Erfahrene weiß, daß die Beobachtungsabsicht während der Handlung sehr weit im Bewußtsein zurücktreten kann und nur als „intentionales Moment,“ als „determinierende Tendenz“ wirksam bleibt; und schließlich soll ja die pädagogisch-psychologische Ausbildung dem Lehrer Richtlinien, Wege und Hilfsmittel für sein pädagogisches Tun geben, dies also in keiner Weise behindern, es vielmehr fördern. Nun sind wir wohl alle mit Kerschensteiner einig in der

„Erkenntnis, daß nicht das pädagogische Wissen den Erzieher macht“. Und auch darin werden wir ihm zustimmen, wenn er sagt: „Wer nichts besitzt als die allgemeinen Regeln der Pädagogik und die Gesetze der Psychologie, der darf sicher sein, daß er bei seinen pädagogischen Maßnahmen tausendmal mehr Fehler macht als einer, der in diesen Regeln und Gesetzen wenig bewandert ist, aber im Besitze einer natürlichen Feinheit der psychischen Einfühlung und einer intuitiv und unmittelbar wirkenden Reaktionsfähigkeit für das jedesmal pädagogisch Angemessene sich befindet.“ Aber, besagt das etwa gegen die jugendkundliche Ausbildung der Lehrer; es gibt nur eine Grenze ihrer Wirksamkeit; und wir werden sagen, daß der so ausgebildete Lehrer, selbst wenn er jene pädagogische Intuition wenig oder gar nicht besitzt, immer noch weniger Fehler machen wird, als wenn er in diesem Falle gar keine entsprechende Ausbildung erhalten hätte. Oder sollten nur die mit jener Intuition glücklich begabten Lehrer werden dürfen? Ich fürchte, ihre Zahl möchte nicht ausreichen.

Aber, welche pädagogischen Fähigkeiten sind denn überhaupt ausbildbar? Diese grundsätzliche Frage der Entwicklungspsychologie kann hier natürlich nicht beantwortet werden; nur auf eines sei hingewiesen. Die psychologische Schülerbeobachtung ist das zentrale Stück der pädagogisch-psychologischen Tätigkeit des Lehrers; ihr Ziel ist die „Persönlichkeitsdiagnose.“ Und nun sagt Kerschensteiner: „Die Beobachtungsgabe des Seelenforschers ist eine Beobachtungsgabe, die ebenso angeboren ist, wie die des Naturforschers, für deren Schulung wir aber keine besondere Einrichtung haben und vielleicht niemals haben werden.“ Es ist mir unverständlich, wie ein so erfahrener Schulmann wie Kerschensteiner dies behaupten kann. Ich glaube erstens nicht, daß es normale Menschen ohne jede Beobachtungsfähigkeit gibt; diese Fähigkeit ist aber inhaltlich und formal recht verschieden; zweitens habe ich bei meinen jahrelangen psychologischen Versuchen und in meinem naturwissenschaftlichen und physikalischen Unterrichte die Erfahrung gemacht und mehrfach von Kollegen bestätigt bekommen, daß die Beobachtungsfähigkeit recht bildungsfähig ist, sofern man nur unter Beachtung des Vorstellungs-, Erinnerungs-, und Aufmerksamkeitsstypus die richtigen Anleitungen gibt. Allerdings, wenn einer gar kein Interesse an der psychologischen Beobachtung hat, — nun dann sollte der wirklich nicht Lehrer werden.

8.

Ich bin am Ende meiner hauptsächlich programmatischen Ausführungen. Ich hatte nicht die schwere Aufgabe, Schwankende oder Ablehnende von der Notwendigkeit der jugendkundlichen Ausbildung der Lehrer

höherer Schulen zu überzeugen, sondern die leichtere, die Wege dieser Ausbildung zu zeichnen; eine Aufgabe, die aber doch das Schmerzliche hat, daß sie fast nur Zukunftsmusik geben kann. An uns allen, auch an Ihnen wird es nun sein, durch Wort und Tat, durch Vertiefung unserer Arbeit und der Gedanken über diese Arbeit, durch Verbreitung der Ideen dieser Tagung und durch das Lebendigmachen dieser Ideen daran mitzuarbeiten, daß aus dem erwünschten Bilde der Zukunft, das ich vor Ihnen entwerfen durfte, ein anschaulbares Bild der Gegenwart werde, immer aber bei unseren Arbeiten geleitet von den Worten Rückerts:

Die Zukunft habet ihr, ihr habt das Vaterland,
ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand.

Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen

(Anleitung und Testheft)

Von Otto Bobertag und Erich Hylla

Einleitung

Unter dem 12. März 1924 hat der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Bestimmungen getroffen über die Auswahl derjenigen Schüler und Schülerinnen, die nach Erledigung ihrer Grundschulpflicht zur mittleren oder höheren Schule gehen wollen. Der Erlaß ist von weittragender Bedeutung. Er betont zunächst, daß die Einrichtung der Grundschule eine Umgestaltung der Bestimmungen über die Aufnahme von Kindern in die unterste Klasse der mittleren und höheren Schulen nötig mache; diese Neuregelung, so führt er aus, „muß dem Gedanken Rechnung tragen, der in Artikel 146 der Reichsverfassung ausgesprochen ist: Das mittlere und höhere Schulwesen baut sich jetzt auf der für alle gemeinsamen Grundschule auf. Es geht also nicht mehr an, daß nur die mittlere oder höhere Schule über die Aufnahme der Kinder bestimmt; die Aufnahme muß vielmehr in geregelter Zusammenwirken der Grundschule mit der mittleren und höheren Schule geschehen.“ Eine Regelung dieses Zusammenwirkens im einzelnen wünscht der Erlaß nicht zu treffen. Er soll vielmehr nur Grundsätze festlegen, nur Richtlinien ziehen, in deren Rahmen Vielgestaltigkeit und sorgsame Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Gegend und des Ortes erwünscht seien. Auf die Bestimmungen des Erlasses, soweit sie rein schulischer Art sind, näher einzugehen, ist hier nicht der Ort. Wichtig sind in unserem Zusammenhang nur folgende Bestimmungen: 1. Schüler der Grundschule, die nach Ausweis ihres Schulzeugnisses das Ziel der Grundschule in den für die höhere Schule hauptsächlich in Betracht kommenden Fächern nicht erreicht haben, kommen für den Übergang in die mittlere oder höhere Schule nicht in Frage. — Damit sind also mindestens alle die Schüler und Schülerinnen, denen die Grundschule die *V e r s e t z u n g* aus der Klasse des vierten Volksschuljahrganges in die des fünften Volksschuljahr-

ganges nicht zuerkannt hat, ausgeschlossen. 2. Wo über die Aufnahme von Schülern, für die das nicht zutrifft, auf Grund einer vorhergegangenen „Zusammenarbeit zwischen den Lehrern der Grundschule und denen der mittleren oder höheren Schule“ Einigkeit herrscht, kann von einer Prüfung abgesehen werden. Als Form dieser Zusammenarbeit werden vor allem gelegentliche Besuche der Grundschule durch die für die Prüfung in Betracht kommenden Lehrer der mittleren und höheren Schule (und umgekehrt) empfohlen. 3. Alle übrigen Schüler haben eine Aufnahmeprüfung abzulegen, die von einem aus Grundschullehrern und Lehrern der betreffenden mittleren und höheren Schule zusammengesetzten Ausschuss abgenommen wird.

Für die Gestaltung dieser Prüfung im einzelnen weist der genannte Erlaß in mehrfacher Hinsicht neue Wege. Der entsprechende Abschnitt des Erlasses lautet:

„Die inhaltliche Ausgestaltung der Prüfung bleibt dem Prüfungsausschuss überlassen. Die Anwendung experimenteller Prüfungsmethoden soll nicht ausgeschlossen werden, doch ist sie zulässig und empfehlenswert nur da, wo die beteiligten Lehrer diese Methoden wirklich beherrschen, sie ist gestattet nur insoweit, als die zu prüfenden Schüler dadurch keiner Überlastung ausgesetzt werden, sie ist zulässig nur als Ergänzung der gesamten Prüfung, nicht als ihr Ersatz. Es wird sich empfehlen, nach Mitteln zu suchen, um die Fehlerquellen, die jeder Prüfung anhaften, nach Möglichkeit auszuschalten. Dahin gehört unter Voraussetzung gegenseitigen Einvernehmens der (oben bereits erwähnte!) gelegentliche Besuch der Grundschule durch die Lehrer der mittleren und höheren Schule und umgekehrt; solch gegenseitiger Besuch ist von den beteiligten Stellen möglichst zu fördern, auch durch Gewährung kurzfristigen Urlaubs. Dahin gehört Berücksichtigung der bisherigen Leistungen und der Eigenart des Kindes, das vielleicht noch während einer Spielfunde zu beobachten ist. Dahin gehört die Vermeidung von Prüfungsmethoden, die einseitig auf Verstand und Kenntnisse gerichtet sind.“

An anderer Stelle des Erlasses wird noch angeordnet, daß der „letzte Klassenlehrer“ der zu prüfenden Schüler ein eingehendes schriftliches Gutachten über jeden Schüler zu erstatten hat.

Als Unterlagen für die Beantwortung der Frage, ob ein Schüler für die mittlere oder höhere Schule geeignet ist, werden also in Zukunft

anzusehen sein: 1. das Schulzeugnis, das ihm die Grundschule ausgestellt hat, 2. das „eingehende schriftliche Gutachten“ des Grundschullehrers, 3. das Ergebnis der mit ihm abzuhaltenden Aufnahmeprüfung, die immer a) eine schulmäßige Prüfung sein wird, die aber auch b) durch eine Prüfung mit experimentellen Methoden ergänzt werden kann, wenn die oben genannten Voraussetzungen erfüllt sind. Als wünschenswert hingestellt wird ferner 4. die Beobachtung des Kindes unter Verhältnissen, die ihm größere körperliche und geistige Bewegungsfreiheit gestatten als der Unterricht und eine Prüfung im engeren Sinne, d. h. z. B. beim Spiel.

Aus diesen Bestimmungen spricht die sehr entschiedene Absicht, die Auslese der von der Grundschule zur mittleren und höheren Schule strebenden Schüler möglichst zweckmäßig und erfolgreich zu gestalten, eine Absicht, die jeder billigen wird und die auch zweifellos auf den gezeigten Wegen besser als bisher erreicht werden kann. Daß aus dieser Absicht heraus auch die Verwendung sogenannter „experimenteller Methoden“ zur Ergänzung der schulmäßigen Prüfung hier in einer Verordnung einer Schulbehörde ausdrücklich zugelassen wird, wird von vielen mit Zustimmung begrüßt werden.

Die Bestimmung wird sicherlich ein erhöhtes Interesse an den experimentellen Ausleseverfahren bei den Lehrern beider Schulgattungen hervorrufen und in manchem von ihnen den Wunsch wecken, mit solchen Verfahren einen Versuch zu machen. Das ist nach einer Seite hin gewiß erfreulich; denn ein zuverlässiges Urteil über den Wert experimenteller Ausleseverfahren für diesen Zweck — den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen — wird sich erst dann gewinnen lassen, wenn solche Verfahren in weiterem Umfange angewandt werden als bisher. Andererseits birgt es auch gewisse Gefahren, auf die der Erlaß ja selbst hinweist, indem er die Zulassung experimenteller Verfahren an gewisse Bedingungen knüpft. Die wichtigste von diesen Bedingungen ist ohne Zweifel die, daß „die beteiligten Lehrer diese Methoden wirklich beherrschen“. Aber gerade in diesem Punkt liegen einige Schwierigkeiten, die nicht übersehen werden dürfen. Die Urteile darüber, ob man eine Methode „wirklich beherrscht“, fallen unter Umständen sehr verschieden aus. Jedenfalls erscheint es nicht ausgeschlossen, daß unter der Wirkung des Erlasses Ausleseuntersuchungen durchgeführt werden, bei denen es an jener vollen „Beherrschung der Methode“ eben noch fehlt. Wenn dann aus den Ergebnissen solcher Untersuchungen Schlüsse irgendwelcher Art, z. B. auch in bezug auf den Wert der experimentellen Ausleseverfahren überhaupt, gezogen würden, so bestände die Gefahr, daß diese Verfahren

falsch beurteilt werden. Dabei darf nicht übersehen werden, daß es dem Pädagogen heute wirklich nicht ganz leicht gemacht ist, zu einer „vollen Beherrschung“ solcher Verfahren zu kommen. Das Schrifttum über den Gegenstand ist an vielen Stellen verstreut, und der Vorschläge für die Ausleseuntersuchungen sind so zahlreiche gemacht worden, daß es dem Fernstehenden schwer wird, ein Urteil über den Wert der Verfahren und besonders über die Brauchbarkeit jedes einzelnen für seine Verhältnisse zu gewinnen.

Diese und ähnliche Gedankengänge haben das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin veranlaßt, der Frage, ob und wie man in größerem Umfange experimentelle Verfahren bei der Auslese für den Übergang von der Grundschule zur mittleren und höheren Schule anwenden könne, besondere Aufmerksamkeit zu widmen. In seinem Auftrage haben die beiden Verfasser versucht, eine Anleitung zur Durchführung einer solchen Prüfung und zugleich die erforderlichen Prüfungsmittel zu schaffen. Wir sind uns dabei der — z a h l r e i c h e n — Schwierigkeiten eines solchen Unternehmens völlig bewußt gewesen, und nichts liegt uns ferner als die Annahme, daß wir sie mit der vorliegenden Arbeit restlos überwunden hätten. Diese Arbeit soll denn auch nicht als abgeschlossen gelten, sondern gewissermaßen nur eine Grundlage bieten, auf der unter Verwertung der praktischen Erfahrungen, die mit unseren Testheften gemacht werden, sorgfältig zu verbessern und auszubauen sein wird. Im Interesse dieser Ausgestaltung und Verbesserung des Verfahrens bitten wir auch an dieser Stelle, uns die bearbeiteten Testhefte nach Abschluß der Prüfung zu überlassen. Wir würden dann auch Gelegenheit haben, die Einzelergebnisse statistisch zu verarbeiten, was interessante und vielleicht auch bedeutsame Gesamtergebnisse zeitigen dürfte. Für die einzelnen Schulen dürften die Arbeiten nach Erledigung der Prüfung in der Regel keinen besonderen Wert mehr haben. Sollte es jedoch der Fall sein, so sind wir auch bereit, die Hefte nach Gebrauch zurückzugeben. Das Porto für die Zusendung der Arbeiten (an das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“, Berlin W 35, Potsdamerstr. 120) werden wir auf Wunsch gern vergüten.

Gesichtspunkte für die Gestaltung der Prüfung

Die allgemeinsten Gesichtspunkte, die für den Aufbau und die Gestaltung unseres Verfahrens richtunggebend gewesen sind, sind selbstverständlich diejenigen, die für jede experimentelle Begabungsprüfung

gelten müssen. Zu ihnen gehört, daß die Lösung der gestellten Aufgaben eine Leistung sein muß, in der sich das, was man prüfen will — in unserem Falle also die allgemeine Begabung, die Intelligenz — wirklich bekundet, daß es also beispielsweise unmöglich sein muß, die Aufgaben rein durch Anwendung erlernten Wissens zu erledigen. Es gehört weiter dazu, daß nicht etwa nur e i n e b e s t i m m t e A r t von Intelligenzleistungen gefordert wird, ferner, daß die von verschiedenen Prüflingen zu verschiedenen Zeiten erzielten Ergebnisse über ihre Intelligenz in gleichem Sinne ausfagen, d. h. daß die Ergebnisse hinreichend konstant sind, endlich, daß sich die Leistungen der Begabten von denen der Unbegabten genügend deutlich unterscheiden — und noch manches andere. Es versteht sich von selbst, daß diese Gesichtspunkte hier nicht erörtert werden können; dafür muß auf die in dem beigegebenen Literaturnachweis genannten Schriften verwiesen werden. Aber auch der Nachweis, daß und wie weit diesen Gesichtspunkten durch unser Verfahren tatsächlich Rechnung getragen wird, kann hier unterbleiben, weil ein vorläufiges Urteil darüber bei der Durchsicht der Tests sich jeder selbst bilden, ein endgültiges aber erst auf Grund der praktischen Anwendung zu fällen sein wird.

Nach dem Vorgang W. S t e r n s gliedert man die Intelligenzprüfungsverfahren nach ihrer besonderen Absicht in zwei große Gruppen: die einen sehen ihre Aufgabe in der Feststellung, ob die Intelligenz eines Kindes — auf Prüfungen an Kindern beschränken wir uns im folgenden mit Rücksicht auf unseren Gegenstand — im Hinblick auf sein Lebensalter als „normal“ gelten muß oder ob sein „Intelligenzalter“ höher ist als sein Lebensalter, beziehungsweise dahinter zurückbleibt. Es sind die so genannten „S t a f f e l m e t h o d e n“, als deren bekannteste die Binetprüfung gelten muß. Die anderen Versuche, innerhalb einer Gruppe von im wesentlichen gleichalterigen Kindern feinere Intelligenzunterschiede zu erkennen und festzustellen, zielen auf die Herstellung einer „Intelligenz-Rangordnung“ unter solchen Kindern. Für unseren Zweck kann natürlich nur eine solche „R a n g o r d n u n g s m e t h o d e“ in Frage kommen. Die Ausscheidung von Kindern, deren Intelligenzalter hinter ihrem Lebensalter wesentlich zurückbleibt, wird in der Regel bereits durch die schulischen Maßnahmen erfolgt sein, und die Kennzeichnung derjenigen Kinder, denen ein ihr Lebensalter erheblich übersteigendes Intelligenzalter zukommt, wird auch durch ein Rangordnungsverfahren erreicht: sie werden in ihm die ersten Rangplätze erzielen; vielleicht werden sich ihre Leistungen von denen ihrer Altersgenossen besonders stark unterscheiden. —

Auch die allgemeinen Gesichtspunkte für den Aufbau solcher Rangordnungsverfahren können jedoch hier nicht erörtert werden.

Rangordnungsverfahren können grundsätzlich sowohl auf Einzel- wie auf sogenannten Massen- oder Gruppenprüfungen aufgebaut werden. Wer die Durchführung von Intelligenzprüfungen im Rahmen der uns hier beschäftigenden Auslese der Schüler für die höheren Lehranstalten und die mittleren Schulen in weiterem Umfange fördern will, wird Einzeluntersuchungen aus rein äußeren Gründen nicht empfehlen können: es kommen praktisch tatsächlich nur Gruppenprüfungen in Betracht. Eine Einzelprüfung, für die nicht allermindestens 15 bis 20 Minuten angesetzt werden, kann kein irgendwie wertvolles Ergebnis liefern. Nehmen wir an, daß es sich bei den Prüfungen der Grundschüler bei irgend einer höheren oder mittleren Schule um nur etwa 30 Schüler handelt, so ergäbe das eine Prüfungsdauer von 8 bis 10 Stunden, die natürlich praktisch unmöglich ist. Man könnte zwar daran denken, die Prüfung dieser 30 Schüler unter verschiedene Prüfende zu verteilen: hätte man ihrer sechs zur Verfügung, so hätte jeder nur fünf Schüler zu prüfen, was einen Zeitaufwand von etwa zwei Stunden erfordern würde. Gegen dieses Verfahren erhebt sich ein unüberwindliches Bedenken: es ist im gegenwärtigen Augenblick einfach unmöglich, für jede Schule oder auch nur für eine größere Anzahl von Schulen fünf oder sechs Prüfende zu finden, die die Technik eines für Einzelprüfungen geeigneten Verfahrens soweit beherrschen, daß die Ergebnisse ihrer Prüfungen auch nur annähernd vergleichbar sein würden. Die Gleichhaltung der Prüfungsbedingungen ist bei Einzelprüfungen naturgemäß überhaupt weit schwieriger als bei Gruppenprüfungen — ja man darf wohl sagen, daß auch abgesehen von der Vergleichbarkeit der Ergebnisse Einzelprüfungen schwieriger durchzuführen sind als Gruppenprüfungen, jedenfalls als solche Gruppenprüfungen, wie wir sie empfehlen. — Damit soll selbstverständlich nicht gesagt sein, daß Gruppenprüfungen an sich wertvoller seien als Einzelprüfungen! Einzelprüfungen haben ihren besonderen und in vielen Fällen gewiß einen höheren Wert als Gruppenprüfungen. Wo sie aber nicht durchführbar sind, hat die Erörterung der Frage, welcher von beiden Formen der Vorzug zu geben sei, keine praktische Bedeutung, zumal es wohl als feststehend angesehen werden kann, daß der Wert geschickt gestalteter Gruppenprüfungen nicht gering ist.

Eines der ernstesten Bedenken gegen Gruppenprüfungen ergibt sich nun daraus, daß die Lösungen oder auch nur die Ergebnisse nicht e r g e s e h r i e b e n werden müssen. Als Wertmesser der Leistung ist nur die Menge der in einer bestimmten Zeit richtig gelösten Aufgaben verwend-

bar. Dann wird der Umfang der Leistung immer auch in einem gewissen Grade von der Schreibgeschwindigkeit abhängig sein. Nun ist aber die Schreibgeschwindigkeit bei den für unsere Versuche in Frage kommenden Kindern, wie die Erfahrung zeigt, recht verschieden, und man kann nicht annehmen, daß die Rangordnung der Kinder nach der Schreibgeschwindigkeit mit der nach der Intelligenz auch nur einigermaßen zusammenfällt. Wenn man diesen Umständen Rechnung tragen will, muß man die Aufgaben so gestalten, daß die Kinder möglichst wenig zu schreiben haben. Wir haben uns bemüht, diesem Ziele näher zu kommen: Es sind in unseren Mustern bei den Aufgaben der Testgruppe 1 und 4 nur einige Differen zu schreiben, bei Gruppe 2, 3 und 5 bestimmte Wörter zu unterstreichen, und auch bei Gruppe 6 ist eigentlich zu schreiben so wenig, daß die Unterschiede in der Schreibgeschwindigkeit praktisch bedeutungslos sind.

Bei dieser Form der Prüfung entsteht aber eine neue Schwierigkeit darin, daß die eigentliche Aufgabestellung kaum anders möglich ist, als durch das gedruckte Wort. Sie setzt die Fertigkeit des mechanischen Lesens und natürlich weiterhin auch die des Erfassens der in dem Texte gegebenen Aufforderung usw. voraus. Was die Fertigkeit des mechanischen Lesens anbelangt, so ist sie gewiß nicht in erster Linie von der Intelligenz abhängig, sondern im wesentlichen durch Gedächtnisarbeit erworbenes Schulkönnen. Trotzdem kann das Bedenken gegen die lesende Aufnahme der Aufgaben zurückgestellt werden, weil bei den für den Übergang zur höheren Schule in Betracht kommenden Kindern am Ende des vierten Grundschuljahres durchweg eine ausreichende Fertigkeit im Lesen vorausgesetzt werden darf. Die Annahme jedenfalls, daß ein gut beanlagtes Kind dieses Alters eine so geringe mechanische Lesefertigkeit besitzen könnte, daß es um dieses Rückstandes willen nur schlechte Gesamtleistungen erzielen könnte, ist außerordentlich unwahrscheinlich. Ebenso wenig ist umgekehrt etwa wahrscheinlich, daß ein im allgemeinen schlecht beanlagtes Kind infolge einer durch irgendwelche besonderen Umstände besonders gut entwickelten Lesefertigkeit bei der Prüfung besonders gut abschneiden könnte — das dürfte schon deswegen nicht möglich sein, weil ja das mechanische Lesen der Aufgabe zwar einen Teil, aber doch eben nur einen Teil der geforderten Leistung darstellt. Sehr viel mehr als von den an und für sich nicht großen Unterschieden in der mechanischen Lesefertigkeit wird das Gesamtergebnis jedenfalls beeinflusst von der größeren oder geringeren Fähigkeit, das Gelesene zu verstehen, die sachlichen Beziehungen der durch die Wörter geweckten Vorstellungen und den

etwa gegebenen Auftrag scharf und sicher zu erfassen. Das sind aber Dinge, die mit der sogenannten „Intelligenz“ im engsten Zusammenhang stehen. Im allgemeinen wird man jedenfalls annehmen dürfen, daß das in dieser Leistung bessere von zwei Kindern auch das intelligentere ist — mit den Einschränkungen natürlich, die bei jeder wie auch immer gearteten Einzelprobe gemacht werden müssen. — Demnach dürften aus der schriftlichen Stellung der Aufgabe grundsätzliche Bedenken gegen den Wert eines Intelligenzprüfungsverfahrens für die Verhältnisse, die wir im Auge haben, nicht herzuleiten sein.

Für die Form der Aufgabe sind neben diesen Gesichtspunkten — Verwendbarkeit in der Gruppenprüfung, möglichste Verringerung der zu leistenden Schreiarbeit — noch zwei andere von Bedeutung, die ebenfalls kurz erwähnt werden mögen: Die Durchführung der Prüfungen sowohl wie die Bewertung der Leistungen muß möglichst einfach sein. Beide Forderungen müssen ganz besonders nachdrücklich gestellt werden, wenn die Verwendbarkeit des Prüfungsverfahrens in größerem Umfange heute möglich sein soll. Durchführung und Bewertung sollen auch demjenigen möglichst keine Schwierigkeiten bereiten, bei dem eine spezialistische Bekanntschaft mit der Intelligenzprüfungsforschung nicht vorausgesetzt werden darf. Das Ziel, die Intelligenzprüfungsverfahren in diesem Sinne auszugestalten und bis zu möglichst allgemeiner Verwendbarkeit durchzubilden, hat bereits Binet vorgeschwebt. Wie weit es uns auch nur für unseren besonderen Zweck gelungen ist, es zu erreichen, wird freilich erst die Erfahrung lehren müssen. Wir glauben aber, daß die Lehrer sowohl der Volksschulen wie der höheren Schulen, sofern sie der versuchsmäßigen Seelentunde nicht gänzlich fremd gegenüberstehen, weder bei der Durchführung der Versuche, noch bei der Auswertung der Ergebnisse auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen werden. Diesem Zwecke dient auch die bis in alle Einzelheiten gehende Beschreibung der Versuchsanordnung und die genaue Wiedergabe der Instruktion, die den Schülern vor Beginn der Arbeit überhaupt und vor Beginn der Bearbeitung jeder einzelnen Testgruppe zu geben ist (vergleiche Seite 297), dienen ferner auch die Bemerkungen zur Bewertung der Leistungen (vergleiche Seite 312).

Für die äußere Gestaltung der Prüfungshilfsmittel (der Testhefte) war ferner der Umstand maßgebend, daß ein vorbereitender Drill auf die Aufgaben, deren Lösung verlangt wird, möglichst verhindert werden muß. Insbesondere muß es natürlich ausgeschlossen sein, daß die Lösungen der Aufgaben gedächtnismäßig eingepreßt werden. Um vor allem das

letzte zu vermeiden, sind die Testhefte in fünf Varianten hergestellt worden (Form A, B, C, D, E). Die fünf Varianten, von denen hier nur die erste als Muster angelegt ist, gestatten es, daß beispielsweise an benachbarten Schulen, die nicht gleichzeitig prüfen, verschiedene Muster verwendet werden. (Bei Bestellung der Testhefte, die nur unmittelbar vom Verlag¹⁾ bezogen werden können, muß jedesmal genau angegeben werden, welche Form etwa im betr. Falle nicht verwendbar ist!) Innerhalb einer Prüfungsgruppe etwa von fünfzig für eine Sexta angemeldeten Schülern, aus denen die dreißig oder vierzig für die höhere Schule geeignetsten ausgewählt werden sollen, wird man allerdings zweckmäßig alle mit der gleichen Form prüfen, weil dann die Ergebnisse sicherer vergleichbar sind als bei Verwendung verschiedener Formen, obgleich wir selbstverständlich bei Ausarbeitung der einzelnen Formen sorgfältig bemüht gewesen sind, die fünf Varianten möglichst gleich schwierig zu machen. Nach den Ergebnissen unserer Vorversuche scheint dies in befriedigendem Maße gelungen zu sein.

Selbstverständlich muß vermieden werden, daß die Testhefte vor oder auch nach der Prüfung in unberufene Hände kommen oder gar im Publikum verbreitet werden. Auch die Verwendung in den Schulen außerhalb des Ausleseverfahrens darf nur mit besonderer Vorsicht erfolgen. Wer die Testhefte zu Lehr- oder Einübungszwecken von einer Schülergruppe bearbeiten lassen will, wird zweckmäßig solche Schüler wählen, die für den Übergang in die höhere Schule nicht mehr in Betracht kommen, vor allem also nicht Schüler der Grundschule. Natürlich muß auch von jedem Grundschullehrer und den Lehrern an entsprechenden Privatschulklassen erwartet werden, daß sie sich jeder absichtlichen oder unabsichtlichen Vorbereitung der Schüler auf die möglicherweise von ihnen abzulegende Testprüfung enthalten. — Im übrigen scheint es uns sehr fraglich, ob eine solche unsachliche „Vorarbeit“ die Leistungen des Schülers in der Prüfung wesentlich verbessern würde.

Zu der Auswahl der Aufgabengruppen hinsichtlich der Anforderungen, die sie an den Prüfling stellen, seien noch einige Bemerkungen gemacht. Man kann im Hinblick auf den Zweck der Untersuchung — Auslese der für die mittlere und höhere Schule geeigneten Schüler — grundsätzlich zwei verschiedene Wege einschlagen. Der eine besteht darin, daß man fragt, welche besonderen inhaltlichen Anforderungen die mittlere und die höhere Schule gegenüber der Volksschule

¹⁾ Zum Preise von 0,15 M für das Stück; für je 20 Stück wird ein „Lösungsblatt“ (siehe S. 312) beigelegt.

stellen, und dann Proben sucht, die erkennen lassen, wie gut oder wie schlecht die Schüler diesen Anforderungen genügen. Unter diesem Gesichtspunkt ist dann zuweilen die Prüfung der mathematischen und der sprachlichen Begabung, zuweilen auch nur die der letzten, zuweilen sogar nur die der Begabung für die fremden Sprachen zum Kern der Untersuchung gemacht worden. Dieser Auffassung ist mancherlei entgegenzuhalten. Zunächst: Die „Mathematik“, wenigstens in den unteren Klassen der höheren Schule, stellt, wenn sie zweckmäßig betrieben wird, keine grundsätzlich anderen Anforderungen an den Schüler wie der Rechen- und Raumlehreunterricht der Volksschule auch. Der fremdsprachliche Unterricht andererseits kann heute nicht mehr für schlechthin alle Formen der mittleren und höheren Schule die Bedeutung beanspruchen, die ihm früher allerdings zukam, als ein erfolgreiches Durchlaufen der höheren Schule mit unzureichenden Leistungen in nahezu allen Fächern außer in den fremden Sprachen möglich war. Heute stehen — wenigstens in manchen Formen der höheren Schule — Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und wohl auch noch andere Fächer durchaus gleichberechtigt neben Sprachen und Mathematik, und die besondere Befähigung für die fremden Sprachen kann darum nicht mehr als so durchaus entscheidend angesehen werden wie früher. Aus diesen Erwägungen heraus haben wir uns entschlossen, nicht bestimmte Sonderfähigkeiten, sondern die allgemeine geistige Leistungsfähigkeit zum Gegenstand der Prüfung zu machen, was nach unserem Dafürhalten dem Wesen der höheren Schule im allgemeinen besser entspricht.

Bemerkt sei aber noch ausdrücklich, daß wir nicht etwa glauben, mit unserer Prüfung sei die ganze Intelligenz erfassbar. Wir können an dieser Stelle nicht in eine Untersuchung eintreten über die Frage, ob das überhaupt möglich, ja ob der Begriff der „ganzen Intelligenz“ überhaupt psychologisch haltbar ist. Sicher ist, daß wir nur einige Formen von möglichen Intelligenzleistungen fordern. Aber wir glauben, daß erstens ein grundsätzlich anderes Verfahren jedenfalls praktisch nicht in Frage kommt, und daß wir uns zweitens mit unseren Tests an kennzeichnende Seiten der „Intelligenz“ wenden.

Man hat gegen nahezu alle bisher vorgeschlagenen Formen der Intelligenzprüfung eingewandt, daß sie insbesondere die spontanen Intelligenzleistungen nicht berücksichtigen, sondern ausschließlich die „reaktive Intelligenz“ prüften; nun sei aber die „reaktive Intelligenz“ nicht so wertvoll wie die „spontane“, und es bestehe daher die Gefahr, daß die mit mehr „spontaner Intelligenz“ begabten Schüler, die in Wirklichkeit zu höheren Erwartungen berechtigen als die andern, bei

der Prüfung von jenen übertroffen würden, daß also ein in dieser Hinsicht falsches Bild entstünde. Dem kann man hauptsächlich dreierlei entgegenhalten: 1. Intelligenz ist nach der Begriffsbestimmung von W. Stern („Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen“. Leipzig, 1920. S. 2 f.) „allgemeine, geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens“. „Das Merkmal der Anpassung“, so führt Stern aus, „hebt die Abhängigkeit der Leistungen von äußeren Momenten (der Aufgabe, den Forderungen des Lebens) hervor; hierdurch unterscheidet sich die Intelligenz von der Genialität, deren Wesen auf spontane Neuschöpfung geht“. Wenn man der Definition Sterns in diesem Punkte zustimmt — und das geschieht wohl allgemein — wird man der Intelligenzprüfung keinen Vorwurf daraus machen können, daß sie sich im wesentlichen auf Reaktionen stützt. 2. Es ist von vornherein wahrscheinlich, daß diejenigen Schüler, die zu spontanen Intelligenzleistungen fähig sind, auch in den durch bestimmte Aufgaben geforderten — mehr reaktiven — Intelligenzleistungen hinter den anderen nicht zurückstehen werden. 3. Die Intelligenzprüfung steht hier im Dienste der Auslese für eine Schule; wird doch die Frage, ob sie sich bewährt habe oder nicht, dadurch entschieden, daß die Schulbewährung mit den Ergebnissen der Intelligenzprüfung verglichen wird. Nun ist aber nicht zu bestreiten, daß die Schule im ganzen hauptsächlich Intelligenzleistungen reaktiver Art von den Schülern fordert. Solange das sich nicht ändert — und es ist fraglich, ob hier eine Änderung überhaupt möglich ist! — ist die Forderung, man müsse vor allem die „spontane Intelligenz“ prüfen, mindestens unzeitgemäß, vielleicht müßige Schwärmerei.

Noch weniger sind wir natürlich der Meinung, die allen Freunden der Intelligenzprüfung gelegentlich immer noch untergeschoben wird, ohne daß sie sie wohl je gehabt haben: daß mit einer solchen Prüfung die Gesamtheit aller irgendwie zu wertvollen Leistungen disponierenden Anlagen getroffen werden könnte. Es ist zwar nicht richtig, wenn im Sinne dieses Einwandes etwa gesagt wird, daß beispielsweise die Willenseigenschaften für das Ergebnis solcher Prüfung bedeutungslos seien. Wer einmal an sich selbst den Versuch macht, den Test 6 unserer Muster zu bearbeiten, wird sich bald davon überzeugen, daß dazu auch Willensanspannung, sogar erhebliche Willensanspannung erforderlich ist. Freilich darf man nicht voraussetzen, daß jeder Schüler, der dieser Willensanspannung fähig ist, nun auch imstande sein wird, jede andere Form der Willensanspannung aufzubringen, die das Leben irgendwann

einmal von ihm fordern wird. Wie weit zwischen der Willensleistung, die in einer über Minuten sich erstreckenden starken Konzentration der Aufmerksamkeit vorliegt, und der Monate und Jahre hindurch vorhaltenden Ausdauer Korrelationen bestehen, ist zurzeit leider noch ganz unbekannt. Aber die Intelligenzprüfung erhebt ja auch gar nicht den Anspruch, den ganzen Menschen zu erfassen und ihn womöglich mit einer Wertmarke zu versehen — wie das manche ihrer Segner noch immer anzunehmen scheinen. Sie will nur einen — allerdings wichtigen — Faktor seiner Leistungsfähigkeit treffen und über ihn ein begründetes Urteil abgeben. Daß die tatsächliche Leistung, insbesondere die gesamte Lebensleistung eines Menschen, von anderen Faktoren wesentlich mit bestimmt wird, bezweifelt niemand.

Als erste Testgruppe verwenden wir zwanzig Rechenaufgaben. Die von dem Schüler geforderte Leistung besteht hier in der Hauptsache darin, den Sachinhalt der Aufgabe zu erfassen und aus ihm zu entnehmen, welche Rechenoperationen er auszuführen hat. Die Zahlen sind absichtlich fast durchweg so gewählt, daß sie normal geförderten Schülern dieses Alters keine erheblichen Schwierigkeiten machen. Die Aufgaben sind im ganzen so angeordnet, daß sich die Schwierigkeiten steigern. Einige Aufgaben enthalten Zahlen, die für die Lösung belanglos sind (10, 18). Bei einzelnen Aufgaben ist der Sachinhalt für die Kinder dieses Alters nicht ganz leicht zu erfassen, so bei 8, 12, 13, 16, 17 und 20. Unmöglich dürfte für besonders gut beanlagte Schüler die Lösung einer von diesen Aufgaben sein: die Aufgabe 20 beispielsweise kann einmal durch „Probieren“, dann aber auch auf dem Wege anschaulichen Vorstellens gelöst werden (indem der Schüler sich das Alter der beiden Knaben etwa durch Striche versinnbildlicht). Ähnliches gilt auch für die Aufgabe 17. Die Aufgaben mit größeren Zahlen können auch „schriftlich“ ausgerechnet werden. Näheres darüber gibt die „Instruktion“.

Bei den dreißig Aufgaben der Gruppe 2 handelt es sich darum, unter den jeweils vier lateinisch gedruckten Wörtern dasjenige herauszufinden, was zu dem dritten deutsch gedruckten Worte in derselben Weise „paßt“ wie das zweite zum ersten. Voraussetzung für die richtige Lösung ist zunächst, daß der Schüler das Verhältnis der durch die beiden ersten Worte bezeichneten Begriffe scharf und klar erfasst. Die Auffindung des richtigen vierten Wortes wird mehr oder minder stark dadurch erschwert, daß zwischen den gegebenen Wörtern feste Assoziationen bestehen, die überwunden werden müssen, wenn die Lösung nicht falsch werden soll (vergl. z. B. „Meer: Schiff — Land: Wasser, Erde, Haus,

Wagen“, wo die Assoziation zwischen „Land“ und „Wasser“ sehr stark ist!). Gerade darin, daß man sich in eine sozusagen „ausgefahrene“ Bahn nicht hineinreißt, sondern der Assoziation gegenüber eine bestimmte logische Determination zur Geltung bringt, liegt eine ausgesprochene Intelligenzleistung. Vom bloßen Wissen ist die Lösung der Aufgabe dadurch weitgehend unabhängig gemacht, daß das fehlende vierte Wort von dem Schüler nicht selbst gegeben, sondern aus vier vorhandenen Wörtern (nur) herausgesucht werden muß. — Bei dieser Gruppe sind die Schwierigkeiten, den Schülern den Sinn der Aufgabe klar zu machen, nach den Erfahrungen bei unseren Vorversuchen am größten. Es kommt hier also ganz besonders darauf an, daß die Instruktion den Schülern völlig verständlich wird. Sie soll darum ganz besonders sorgfältig und genau in der unten dargelegten Form gegeben werden.

Gruppe 3 bringt 24 Fragen, deren Wörter „durcheinander geraten“ sind. Es gilt, diese Wörter zunächst richtig zu ordnen und sodann zu entscheiden, ob die Frage mit „ja“ oder mit „nein“ zu beantworten ist. Die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben ist auch hier verschieden groß. Sie steigert sich mit der Anzahl der Wörter und mit der Abstraktheit der Fragen. Aus dem letzten Grunde und auch wegen der Form der bei richtiger Ordnung entstehenden Fragen ist auch die richtige Entscheidung zwischen ja und nein verschieden schwer. Die Fragen sind durchweg so aufgebaut, daß auch mit Rücksicht auf die grammatischen Formen der Wörter die Entscheidung zwischen ja und nein niemals zweifelhaft und von eigentlich gelerntem Wissen unabhängig ist.

Gruppe 4 bietet Zahlenreihen und steht daher und auch durch die Art der zu lösenden Aufgabe in engerer Beziehung zum Rechnen. Was hier zu leisten ist, ist aber selbstverständlich nicht in erster Linie die Ausführung einer Rechenoperation, die ja stark mechanisch erfolgen könnte. Es handelt sich vielmehr darum, das Gesetz zu erkennen, nach dem die einzelne Reihe aufgebaut ist und diese Erkenntnis anzuwenden für ihren Weiterbau. Bei den ersten Reihen ist das Gesetz sehr leicht erkennbar: Wenn es sich etwa darum handelt, die natürliche Zahlenreihe oder die Einmaleinsreihe mit der „Drei“ um 2 Glieder fortzusetzen, so ist diese Leistung wohl auch noch durch Wissensbesitz und vorgeübte Tätigkeiten beeinflusst. Aber schon Reihen wie die achte der Form A erfordern in gewissem Grade eine geistige Neuleistung. Das Gesetz, das diese Reihe beherrscht, ist sozusagen zweiteilig: Eine fallende Reihe der geraden Zahlen und eine Reihe 1, 1, 1 usw. sind Glied für Glied durcheinander geschlungen. Allmählich steigern sich diese Schwierigkeiten immer mehr. Bei

einzelnen Reihen liegen sie z. B. darin, daß zunächst einmal je zwei gleiche Zahlen als zusammengehörig erfaßt werden und so eine gewisse Tendenz zustandekommt, auch zwei gleiche Zahlen hinzuschreiben, während der Bau der Reihe etwas anderes erfordert. Eine bedeutende Steigerung der Schwierigkeit bietet dann Reihe 10 als eine einfache fallende arithmetische Reihe zweiter Ordnung, und auch bei der nächsten Reihe ist das Bildungsgesetz nicht ganz leicht zu erkennen. Hier wirkt besonders das zweimalige Auftreten der 3 und der 4 erschwerend. Auf die übrigen Reihen braucht nicht im einzelnen eingegangen zu werden. — Es war nicht ganz leicht, bei den fünf Varianten die Schwierigkeiten der einzelnen Reihen gleichzuhalten, da ihre Zahlen verändert werden mußten. Immerhin glauben wir, daß es im ganzen gelungen ist. Wo in einer Variante eine Reihe etwas leichter ausfällt als in einer anderen, ist dafür bei einer anderen Reihe das Verhältnis umgekehrt. — Daß die hier gestellte Aufgabe mindestens eine Seite dessen trifft, was wir „Intelligenz“ nennen, dürfte kaum zu bezweifeln sein. Von den üblichen Schulaufgaben liegen die geforderten Leistungen auch so weit ab, daß von dieser Seite her wesentlich störende Einflüsse nicht zu fürchten sind.

Bei Gruppe 5 besteht die Aufgabe darin, von den unter jedem Lückenhaften Satz gegebenen lateinisch gedruckten Wörtern diejenigen beiden herauszufinden und zu unterstreichen, die in die beiden Lücken *a m b e s t e n* hineinpasse. Auf dieses „am besten“ ist bei der Instruktion besonderer Nachdruck zu legen. Die Aufgabe trägt so etwas wie Rätselcharakter, und es hat sich bei unseren Vorversuchen gezeigt, daß sie den Kindern besondere Freude macht. Bei den meisten Lücken sind gewisse Einengungen der Ausfüllungsmöglichkeit schon durch die grammatische Form gegeben, bei einigen wenigen ist das nicht der Fall. Nirgends aber sind selbstverständlich die Aufgaben so gewählt, daß es allein genügt, auf grammatische Richtigkeit zu achten. — Unsere Beobachtungen deuten darauf hin, daß gerade in diesem Test die gering beanlagten Kinder deutlich versagen, nicht, indem sie etwa keine Lösungen brächten, sondern durch falsche Lösungen. Die Leistung, die hier gefordert wird, ist wohl in der Tat nicht ganz leicht: um richtig zu unterstreichen, ist eine sehr wache Denkarbeit nötig, die sich fortwährend auf neue gedankliche Inhalte einstellen muß. Bemerkenswert ist vielleicht, daß nach unseren Beobachtungen kaum ein Kind etwa die möglichen Ausfüllungen systematisch durchprobiert hat; soweit wir sehen konnten, verlief der Vorgang immer so, daß zunächst der Lückensatz, dann die dahinter stehenden Wörter

„überlesen“ wurden, und hierauf einige schon bei diesem flüchtigen Überblicken als „möglich“ erkannte Ausfüllungen durchprobiert wurden.

Endlich Gruppe 6! Die hier geforderten Leistungen setzen vor allem das selbständige Erfassen der im Text gestellten Aufgabe, dann aber besonders ein kräftiges Festhalten dieser Aufgabe im Bewußtsein voraus. Es ist somit im wesentlichen die Erledigung von zum Teil nicht ganz einfachen Aufträgen, die die Kinder hier leisten sollen. Die äußere Handlung selbst bietet dagegen fast gar keine Schwierigkeiten und hält auch nicht wesentlich auf. Bei einzelnen Aufgaben (z. B. Ausstreichen der Zahlen, die größer als 30, aber kleiner als 40 sind, bietet sich dem selbständig denkenden Kind die Möglichkeit, die beiden Seiten der Aufgabestellung zu einer Einheit zusammenzufassen („die Zahl muß voran eine 3 haben“), was natürlich eine gewisse Erleichterung bedeutet, die aber eben nur dank einer vorangegangenen besonderen Denkleistung erreicht werden kann. (Ähnlich bei der Aufgabe, alle Buchstaben aufzuschreiben, die in einem gegebenen Worte mehr als einmal und weniger als dreimal — also zweimal! — vorkommen.) Etwas reichlich fremd mutet die Kinder meist die Aufgabe an, aus einer Reihe von griechischen Buchstaben diejenigen zu bezeichnen, die zwei genannten deutschen Buchstaben „am ähnlichsten“ sind. Wir haben trotzdem diese Aufgabe bestehen lassen, weil sie eine vergleichende Beurteilung optisch gegebenen Materials fordert, die uns als deutliche Intelligenzleistung erscheint, und weil sie damit eine Seite trifft, die nicht ganz leicht zu prüfen ist.

Einige Bemerkungen noch über die Anordnung der Aufgabengruppen und der einzelnen Aufgaben innerhalb jeder Gruppe!

Die „Rechenaufgaben“ haben wir absichtlich an den Anfang gestellt, weil sie den üblichen Schulaufgaben am nächsten verwandt sind. Die Bearbeitung dieser Gruppe schien uns daher am besten geeignet, um von der schulmäßigen Prüfung zur Testprüfung im engeren Sinne überzuleiten. — Im übrigen ist die Anordnung der Gruppen bedeutungslos.

Auch innerhalb jeder Gruppe stehen am Anfang leichte Aufgaben — aus naheliegenden Gründen. Den Gedanken, durchweg nach der Schwierigkeit anzuordnen, haben wir auf Grund unserer Vorversuche fallen gelassen. Er hätte sich exakt nur durchführen lassen, wenn auf Grund eines umfangreichen Materials der Seltenheitswert jeder Lösung berechnet worden wäre. Indessen war es nicht die darin liegende Schwierigkeit, die uns veranlaßte, schließlich einen andern Weg zu beschreiten, sondern folgende sachliche Überlegung auf Grund unserer Beobachtungen.

Bei den leichten Aufgaben erfordert die Lösung von intelligenten und wenig intelligenten Schülern ungefähr die gleiche Zeit. Da wir mit feststehenden Zeiten für jede Gruppe arbeiten mußten oder doch wollten, hätte der Fall eintreten können, daß sowohl Begabte wie Unbegabte diese Zeit im wesentlichen für die leichten Aufgaben verbraucht hätten. Da auch Falschlösungen der Unbegabten bei den leichten Aufgaben nicht sehr zahlreich zu sein brauchen, hätten die Gesamtergebnisse beide Gruppen sich nicht deutlich genug voneinander abgehoben — die Streuung der Ergebnisse wäre zu gering gewesen. Wir haben darum schwierigere und leichtere Aufgaben schließlich untereinander gemischt, so daß auch diejenigen Schüler, die in der festgesetzten Zeit nur einen Teil der Aufgaben jeder Gruppe erledigen können, schwierigere darunter finden.

Bei den Vorversuchen haben wir immer wieder beobachtet, daß die Bearbeitung der Aufgaben durchweg den Kindern Freude macht und von ihnen nicht als „schwer“ oder „anstrengend“ empfunden wird. Auch dies dürfte für den Wert der Prüfung nicht ohne Bedeutung sein. Jedenfalls glauben wir den Einwand zurückweisen zu dürfen, daß die Fremdartigkeit der Aufgabe die Kinder irgendwie niederdrücke und so ihre Leistungsfähigkeit herabsetze. Eher möchte das Gegenteil der Fall sein. Die Kinder, die ja noch immer daran gewöhnt sind, bei Prüfungen und ähnlichen Veranstaltungen über ihren Gedächtnisbesitz Auskunft geben zu müssen, finden hier zu ihrer freudigen Überraschung, daß es gar nicht darauf ankommt, was man weiß, sondern daß man sich jeder Aufgabe gegenüber schlecht und recht selbst helfen kann. Auch Versuche, mit fremdem Kalbe zu pflügen, haben wir kaum jemals beobachtet. Sie liegen bei der Art der Arbeit auch keineswegs nahe, zumal es recht schwer ist, überhaupt nur zu erspähen, wie etwa der Nachbar die eine oder die andere Aufgabe gelöst hat.

Wir wollen nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß uns für die ganze Anlage der Prüfung und die Einrichtung der Prüfungsmaterialien die zahl- und umfangreichen Arbeiten, die in Amerika auf dem Gebiete der Testprüfung in den letzten Jahren durchgeführt worden sind, wesentliche Anregungen gegeben haben. Diese Arbeiten sind bisher in Deutschland nur wenig bekannt geworden — mit Ausnahme vielleicht der großen amerikanischen Heeresprüfung, über die in der „Zeitschrift für angewandte Psychologie“ und in der „Praktischen Psychologie“ Berichte veröffentlicht worden sind. Die Heeresuntersuchung, auch zahlreiche zum Teil schon länger zurückliegende amerikanische Untersuchungen sind es vor allem,

die die Form des „Testheftes“ eingeführt und eben damit, wie uns scheint, einen Weg zu Verwertung der Intelligenzprüfungen in weiterem Umfange gewiesen haben.

Endlich sei in diesem Zusammenhang noch mit einigen Worten eingegangen auf das Verhältnis der von uns vorgeschlagenen Form der Intelligenzprüfung, insbesondere für den Zweck der Übergangsauslese, zu den an anderen Stellen, vor allem in Hamburg, aber auch in Leipzig und Lübeck aufgebauten und in immer weiterem Ausbau begriffenen Verfahrenen. An den genannten Orten liegen die Dinge für die Durchführung von experimentellen Übergangsuntersuchungen besonders günstig. Den hervorragenden Fachleuten, die die Prüfungen organisierten und leiten, steht hier ein Stab von psychologisch wohlgeschulten Mitarbeitern zur Verfügung, mit denen in jedem Einzelfall die Durchführung einer Ausleseuntersuchung auf das sorgsamste vorbereitet werden kann. W. Stern geht als Leiter der Hamburger Prüfungen sogar so weit, zu fordern, daß der Lehrer, der sich an der Ausführung der Prüfungen beteiligen will, vorher mehrere Monate hindurch einer jugendkundlichen Arbeitsgemeinschaft angehört haben muß, in der die Ausleseprüfung wissenschaftlich und praktisch eingehend behandelt wird. Wer diese Voraussetzung nicht erfüllt, dem wird das Material für die Prüfung nicht in die Hand gegeben. Das anzuwendende Verfahren kann unter diesen besonderen Umständen einen Grad der Verfeinerung und Durchbildung erreichen, mit dem man im allgemeinen in absehbarer Zeit nicht rechnen können. Außerdem darf nicht übersehen werden, daß in einem so einheitlichen Gebiet, wie es eine Großstadt und insbesondere wohl Hamburg darstellt, wo zwischen den mittleren und höheren Schulen einerseits und den Volksschulen andererseits feste Beziehungen bestehen, besonders günstige Verhältnisse auch insofern herrschen, als die Prüfung auch zeitlich weiter ausgedehnt werden kann. Wo aber zur Aufnahmeprüfung einer höheren Schule eine größere Anzahl von Kindern etwa vom Lande hereinkommen müssen, wird man die gesamte Prüfung nicht über vier oder fünf Stunden ausdehnen können. Davon nimmt die schulmäßige schriftliche Prüfung bereits einen beträchtlichen Teil in Anspruch; zur Durchführung des mündlichen Teiles der Schulprüfung braucht man zwar für jeden Prüfling nur einige Minuten; da aber der Ausfall der Prüfung erst festgestellt werden kann, wenn sämtliche Schüler geprüft sind, werden — selbst wenn in mehreren Gruppen geprüft wird — auch hierfür in der Regel etwa zwei Stunden nötig sein. Damit ergibt sich aber die Notwendigkeit, die Testprüfung auch zeitlich in engen Grenzen

zu halten. Wir hoffen, auch in dieser Hinsicht die Grenzen des Möglichen nicht überschritten zu haben. Bei unseren Vorversuchen hat sich ergeben, daß die Prüfung im ganzen etwa 80 bis 90 Minuten erfordert. Mehr als die Hälfte dieser Zeit wird für die „Instruktionen“ verbraucht; die Zeit der konzentriertesten Arbeit für die Schüler, in der sie die Testaufgaben bearbeiten, umfaßt nicht mehr als etwa 40 Minuten. Eine Überlastung der Prüflinge ist daher unseres Erachtens nicht zu befürchten.

Damit kommen wir auf die Frage über das Verhältnis des von uns vorgeschlagenen Verfahrens zu den in Hamburg, Leipzig usw. geübten Verfahren zurück: Es ist nicht bestimmt, diese unter günstigen Bedingungen möglichen feineren Verfahren zu ersetzen, sondern soll vor allem dort angewandt werden, wo diese günstigen Bedingungen nicht vorhanden und nicht zu schaffen sind. Es erscheint uns vielmehr dringend nötig, daß in der immer sorgfältigeren Durchbildung dieser Prüfungsverfahren fortgefahren wird. Dennoch glauben wir, in diesem Zusammenhang noch auf zweierlei hinweisen zu dürfen: 1. Wo ein möglicherweise zu besseren Ergebnissen führendes Verfahren aus äußeren Gründen nicht anwendbar ist, liegt gewiß kein Grund vor, ein vielleicht größeres allein deswegen nicht anzuwenden, weil überhaupt bessere Verfahren denkbar oder auch vorhanden sind. 2. Es bedarf noch der Untersuchung, ob die Ergebnisse feiner ausgebildeter Verfahren *um so viel* besser sind, daß sich der durch ihre Anwendung notwendig werdende sehr viel größere Aufwand an Zeit, Arbeit und Geld auch verlohnt. Es gibt für die praktischen Anwendungen wissenschaftlicher Methoden einen Grad von Exaktheit, der an sich wohl überschritten werden kann, den zu überschreiten aber praktisch fast oder ganz bedeutungslos ist. Wir dürfen in diesem Zusammenhang auf Ausführungen W. Sterns in seiner „Differenziellen Psychologie“ (Leipzig, 1. Auflage 1911) verweisen, wo es (S. 80) heißt: „Exaktheit ist eine relative Größe; sie bedeutet das Genauigkeitsmaximum, das für die gestellte Aufgabe noch eine Bedeutung hat, nicht das absolute Genauigkeitsmaximum, das überhaupt unter Anwendung aller denkbaren Hilfsmittel auf dem betreffenden Gebiete möglich ist. Das Bestreben, die absolute Präzisionsgröße zum Maßstabe des wissenschaftlichen Wertes einer Untersuchung überhaupt zu machen, kann geradezu die Forschung lahmlegen; denn eine Exaktheit, deren Folge für das gestellte Problem irrelevant ist — z. B. die Messung von tausendstel Sekunden in Fällen, wo erst Unterschiede von ganzen Sekunden Bedeutung gewinnen — ist nichts anderes als Kraft- und Zeitvergeudung.“ — Wir sind selbstverständlich weit davon entfernt, damit etwa sagen zu wollen,

daß diese verfeinerten Untersuchungsverfahren „Kraft- und Zeitvergeudung“ nun wirklich wären: es läßt sich heute weder über den möglichen, noch über den praktisch bedeutsamen Eraktheitsgrad von Ausleseuntersuchungen irgend etwas Abschließendes sagen. Sehr wertvoll aber wäre es natürlich, wenn beide Formen der Ausleseuntersuchung irgendwo an den gleichen Personen durchgeführt und ihre Ergebnisse verglichen werden könnten.

Die „Instruktion“

a) Vorbemerkungen

Die Anforderungen, die bei der Bearbeitung von Aufgaben in der von uns vorgeschlagenen Form an den Prüfling gestellt werden, hängen selbstverständlich nicht nur von der Beschaffenheit dieser Aufgaben selbst ab, sondern zu einem sehr wesentlichen Teile auch davon, inwieweit der Prüfling allgemein erfaßt hat, was er mit den Aufgaben soll, inwieweit er ihren Sinn „verstanden“ hat. Dieser Umstand ist insofern von außerordentlicher Tragweite, als die Bearbeitung bestimmt festgelegter Aufgaben (etwa der in unseren Testheften enthaltenen) für den Prüfling sehr verschieden „schwer“ sein kann, je nachdem ihm das Verständnis für die Aufgaben vorher eingehender oder weniger eingehend eröffnet worden ist. Davon hängen dann natürlich auch die Ergebnisse, die er erzielt, in weitem Umfange ab. Will man die Ergebnisse verschiedener Prüfungen miteinander vergleichen, so kommt es also nicht nur darauf an, daß man den Prüflingen die gleichen Aufgaben vorlegt, sondern in ganz besonderem Maße auch darauf, daß man sie für die Bearbeitung dieser Aufgaben in genau der gleichen Weise instruiert. Das ist so selbstverständlich, daß es eigentlich hier kaum besonders betont zu werden brauchte, wenn nicht ein oft nur unzureichend beobachteter Umstand dazu nötigte, auf den darum ganz besonders hingewiesen werden muß: daß nämlich schon ganz geringe Abänderungen der „Instruktion“ sehr starke Veränderung in der Art und dem Umfange der Prüfungsleistungen hervorrufen können. Jedem, der Prüfungen dieser Art an mehreren Schülergruppen irgendwann durchgeführt hat, wird es begegnet sein, daß etwa in einer Gruppe die Leistungen bestimmte und recht ausgesprochene Eigentümlichkeiten zeigten, die den Leistungen in anderen Gruppen fehlten. Am deutlichsten tritt dies in Erscheinung, wenn etwa in einer Prüfungsgruppe ungewöhnlich viele Schüler einer be-

stimmten Art von Aufgaben gegenüber versagen, und wenn dann rückschauend erkannt wird, daß ein zunächst geringfügig erscheinendes Versehen bei der Instruktion die Ursache gewesen ist: es ist etwa infolge eines unklaren oder sonst ungeeigneten Ausdruckes eine Gruppe von Aufgaben von einem großen Teil der Schüler „nicht verstanden“ worden. Aber auch andere Abweichungen kommen vor, und die Möglichkeit, daß sie eintreten, verdient sorgfältigste Beachtung. Man vergißt etwa bei der Instruktion den Hinweis: „Beginnt oben bei der ersten Reihe und macht dann immer eine Aufgabe nach der andern, so wie sie hintereinander kommen“ — und man erlebt, daß offenbar eine Anzahl von Schülern diese anscheinend nächstliegende, ja selbstverständliche Reihenfolge nicht gewählt hat, sondern hin- und hergesprungen ist! Oder: es wird vergessen zu sagen: „Wenn ihr eine Aufgabe auch bei sorgfältigem Nachdenken nicht herausbekommt, dann haltet euch nicht zu lange dabei auf!“ — und man sieht nachher, daß eine Reihe von Schülern bei dieser oder jener Aufgabe brütend sitzen geblieben ist! Oder endlich: es werden bei dem vorigen Satz die Worte: „Auch bei sorgfältigem Nachdenken“ weggelassen — und der Erfolg ist, daß mehr oder weniger zahlreiche Schüler offenbar dort, wo sie nicht sofort die Lösung einer Aufgabe fanden, zur nächsten übergegangen sind! Gerade für den in psychologischen Untersuchungen dieser Art wenig Geübten liegt hier eine der allergrößten Gefahren, weil er sich im allgemeinen nicht in jedem Augenblick der Tragweite einer vielleicht kleinen Abänderung der Instruktion bewußt sein wird. Eben deshalb muß an dieser Stelle auf diesen Punkt ganz besonders nachdrücklich hingewiesen werden. Es gehört darum selbstverständlich zur sinn- gemäßen Durchführung von Prüfungen wie der von uns vorgeschlagenen eine **ü b e r a u s s o r g f ä l t i g e V o r b e r e i t u n g** des Prüfungsleiters; insbesondere ist erforderlich, daß er sich die beabsichtigte „Instruktion“ auf das genaueste zurechtlegt und dann von ihr nicht im geringsten abweicht.

Zu den Abweichungen, die nach unserer vieljährigen Erfahrung gerade beim Lehrer immer wieder vorkommen, gehören vor allem die in der Instruktion nicht vorgesehenen „Hilfen“ bei der Bearbeitung der Aufgaben. In der Bereitschaft zu „helfen“, wo die eigene Kraft des Schülers nicht auszureichen scheint, kommt die gerade dem Lehrer zur Natur gewordene pädagogisch-didaktische Einstellung immer wieder zum Durchbruch; sich aller solcher Hilfen zu enthalten, ist für manchen Lehrer zuweilen geradezu unmöglich. Dennoch muß es unbedingt gesehen, wenn die Durchführung solcher Prüfungen Sinn haben soll. Der

Lehrer, der den Lehrer in sich auch für diesen besonderen Zweck nicht „abstellen“ kann, ist für die hier in Frage stehende Aufgabe ungeeignet!

Wenn es sich bei der Durchführung unseres Prüfungsverfahrens nur darum handelt, die Leistungen der Schüler *e i n e r g l e i c h z e i t i g* g e p r ü f t e n G r u p p e miteinander zu vergleichen und gegeneinander abzuwägen, sind die in diesen Umständen liegenden Gefahren nicht ganz so groß, als wenn Schüler miteinander verglichen werden sollen, die zu *v e r s c h i e d e n e n* Prüfungsgruppen gehört haben, womöglich gar von verschiedenen Versuchsleitern „instruiert“ worden sind. Wenn es irgend angängig, d. h. wenn die Zahl der für die Aufnahme in eine bestimmte Anstalt zu prüfenden Schüler nicht allzu groß ist, wird man deshalb die *g l e i c h z e i t i g e* Prüfung aller dieser Schüler in *e i n e r* Prüfungsgruppe vorziehen. Zu einer Teilung wird man nur im Notfalle greifen, also etwa dann, wenn die Zahl der Schüler über 50 hinaufgeht, weil ja die Erfahrung lehrt, daß es dann infolge der mit wachsender Schülerzahl immer stärker werdenden unvermeidlichen Störungen und Ablenkungen der Schüler für den die Instruktion gebenden Lehrer immer schwieriger wird, sie alle während der ganzen Instruktion bei ununterbrochener Aufmerksamkeit zu halten. Auch wenn kein ausreichend großer Raum vorhanden ist, wird zuweilen eine Teilung in zwei Gruppen nötig werden. Zur Regel aber sollte man es sich machen, die Teilung zu vermeiden. Wo sie nicht zu umgehen ist, wird auf die genaue Innehaltung der vorher festgelegten Instruktion natürlich noch sorgfältiger geachtet werden müssen als im anderen Falle.

Wenn die genaue Innehaltung der Instruktion verbürgt ist, kann eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Schüler, die verschiedenen Gruppen angehört haben, bis zu einem gewissen Grade wohl angenommen werden. In Amerika pflegt man in dieser Hinsicht sehr weit zu gehen: für die verschiedenen Testvordrucke, die dort im Gebrauch sind, sind Durchschnittswerte aus einer großen Anzahl von Prüfungen errechnet worden, die als Maßstäbe verwendet werden und es dann natürlich auch gestatten, die Leistungen nicht nur der Schüler einer Prüfungsgruppe untereinander zu vergleichen, sondern auch die Leistungen irgend einer geprüften Gruppe im allgemeinen mit denen anderer Gruppen in Beziehung zu setzen. Das ist jedoch vorläufig für deutsche Verhältnisse unmöglich, weil die aus einer großen Zahl von Prüfungen gewonnenen „Testwerte“ bisher noch fehlen. Indessen kann das Ziel, sie zu gewinnen, vielleicht auch für deutsche Verhältnisse ins Auge gefaßt werden. Wenn es erreicht werden könnte, so würde das offensichtlich auch für praktisch-

pädagogische Fragen (etwa für die Beurteilung der Gesamtleistung einer Klasse oder einer Schule u. a. m.) von der größten Bedeutung sein. Es kann indes auf solche Möglichkeiten hier nicht näher eingegangen werden.

Um die Instruktion bei verschiedenen Prüfungen möglichst gleich zu halten und auch, um sich als Versuchsleiter selbst vor Abweichungen von der in Aussicht genommenen Instruktion möglichst zu hüten, läge es nahe, sie völlig in Form einer *zusammenhängenden Anweisung* an die Prüflinge zu geben. Die allgemeinen Unterrichtserfahrungen sowohl wie auch unsere besonderen Erfahrungen in den Vorversuchen sprechen durchaus *gegen* ein solches Verfahren. Es hat sich gezeigt, daß die Kinder längere Zeit hindurch einem Vortrag des Versuchsleiters, noch dazu einem solchen, der Weisung an Weisung fügt, von denen jede auf das genaueste erfaßt, behalten und erfüllt werden soll, nicht zu folgen vermögen. Wir müssen also auch hier zu einer Form greifen, die sich unseren üblichen Unterrichtsverfahren annähert: zur Form des Wechselgespräches, die eine *Mitbetätigung* der Kinder gestattet, sei es, daß sie Fragen beantworten, Aufträge ausführen, auch selbst Fragen stellen, die von den Mitschülern oder vom Versuchsleiter beantwortet werden. Dadurch wird zwar die Gleichhaltung der Instruktion erschwert, das Hauptziel derselben, volles Verständnis für die gestellte Aufgabe, aber um so sicherer erreicht.

Nach diesen Vorbemerkungen geben wir nunmehr die Instruktion möglichst genau in der Form, in der sie sich uns bei unseren Vorversuchen als zweckmäßig erwiesen hat.

b) Allgemeine Weisungen für die äußere Anordnung der Prüfung

Die Kinder sitzen so, daß die Zwischenräume zwischen ihnen möglichst groß sind.

Außer dem *Versuchsleiter* muß bei jeder Prüfung ein mit der Sache vertrauter *Helfer* anwesend sein. Er ist dafür verantwortlich, daß die für die einzelnen Tests vorgeschriebenen Arbeitszeiten *genau* innegehalten werden (Test 1: *Ucht* Minuten, Test 2: *Fünf* Minuten, Test 3: *Ähnf* Minuten, Test 4: *Sech*s Minuten, Test 5: *Sieben* Minuten, Test 6: *Ucht* Minuten.) Wo eine Stoppuhr vorhanden ist, empfiehlt es sich dringend, sie zu verwenden; wo das nicht der Fall ist, notiert der Helfer im Augenblick des Arbeitsbeginns bei jedem Test *somit* die Zeit nach Minuten und Sekunden (die Erfahrung lehrt, daß man sich auf das *Gedächtnis* dabei *nicht verlassen darf!*).

Nach Ablauf der festgesetzten Zeit gibt er dem Versuchsleiter ein entsprechendes Zeichen, daß dieser das Kommando „Halt“ geben soll. Vor Beginn der Arbeit muß er seine Uhr so stellen, daß der Minutenzeiger genau auf einem Minutenstrich steht, wenn der Sekundenzeiger die volle Minute angibt.

Der Helfer hat die arbeitenden Schüler zu überwachen, während der Versuchsleiter die Beispiele für die folgende Arbeit an die Tafel schreibt (s. u. unter c bis h). Irgendwelche Störungen der arbeitenden Gruppe, durch Ab- und Zugehen, Anklöpfen, Unterhaltungen Anwesender u. dergl. müssen unter allen Umständen vermieden werden — leider ist besonders das letzte bei Prüfungen noch keineswegs so selbstverständlich, daß es hier unerwähnt bleiben dürfte. Ganz unzulässig ist es, daß Unberufene während der Arbeit zwischen den Plätzen der Kinder hin- und hergehen, um zu sehen, wie sie sich „anstellen“; man erlebt immer wieder, daß es geschieht, und daß dann — natürlich in guter Absicht, aber ohne das Bewußtsein der Tragweite dieser Handlung! — diesem oder jenem Schüler womöglich gar Hinweise oder Winke irgendwelcher Art gegeben werden, wenn er an einer Stelle nicht weiter kann. Dadurch wird die Prüfung ziemlich wertlos. Auch der Versuchsleiter und der Helfer werden das Umhergehen zwischen den Kindern selbstverständlich nach Möglichkeit vermeiden. Der Helfer darf sich, während er die arbeitenden Schüler überwacht, mit niemandem unterhalten, weil er sonst in großer Gefahr ist, die Zeit zu versäumen. Ferner müssen Störungen aus benachbarten Räumen (Gesangunterricht, Chorsprechen, Turnen, Hinausgehen zur Pause u. dergl.) unterbleiben. Sollten irgendwelche Unregelmäßigkeiten (z. B. auch Zeitüberschreitungen) vorkommen, so hat sie der Helfer genau aufzuzeichnen, damit sie gegebenenfalls bei der Bewertung der Arbeiten berücksichtigt werden können.

Die Schüler werden auf die Plätze so verteilt, daß ein Abschreiben vom Nachbar möglichst ausgeschlossen ist. Festgestellt wird, 1. ob alle zu prüfenden Kinder anwesend sind, 2. ob alle anwesenden Kinder sich in normalem körperlichen und geistigen Zustand befinden (etwa festgestellte Abweichungen — Kopfschmerzen, Schreibbehinderungen usw. — werden notiert; nötigenfalls werden die betreffenden Kinder ausgeschieden), 3. ob etwa ein Kind austreten muß, 4. ob alle Kinder bequem sitzen und genügend Platz haben, 5. ob es auf allen Plätzen hell genug ist, 6. ob alle Kinder die Schultafel, die möglichst groß sein muß, gut sehen und daran Geschriebenes gut lesen können (kurzsichtige und schwerhörige Kinder müssen nach vorn gesetzt werden!), 7. daß sich kein Blatt, kein Heft,

kein Löschblatt, Federhalter, Radiergummi usw. auf dem Tisch befindet, sondern nur ein gespitzter Bleistift (möglichst Nummer 2; daß sie einen gespitzten Bleistift mitzubringen haben, muß den Kindern vorher mitgeteilt werden).

„Paßt auf! Wer von euch hat keinen gespitzten Bleistift, der melde sich! Ihr dürft nur mit dem Bleistift schreiben. Gebt acht, daß euch die Spitze nicht abbricht! Wenn jemandem die Spitze abbricht, dann sagt er gar nichts, sondern hebt nur die Hand mit dem Bleistift hoch. Dann bekommt er einen anderen Bleistift. (Der Versuchsleiter hält einige Bleistifte bereit.) Also was muß der tun, dem die Spitze abbricht? (Schüler:) Warum soll er nicht etwa irgend etwas sagen? (Schüler: Damit wir während der Arbeit nicht gestört werden.) Hebt alle einmal den Bleistift hoch! So, legt ihn jetzt auf den Tisch vor euch hin und seht alle her!

Jeder von euch bekommt jetzt ein solches Heft (Versuchsleiter hebt es hoch und zeigt es vor, Seite 8 den Schülern zugewandt). Hier oben drüber (darauf zeigen!) steht Form A — das geht euch aber nichts an. Was seht ihr aber hier? (Ein nahe sitzender Schüler: Vier Linien, davor steht: Vor- und Zuname, Geburtstag, Prüfungstag, bisher besuchte Schule.) Das sollt ihr nachher ausfüllen. Was wirst du also in die erste Linie schreiben? (Schüler: Karl Lehmann) Und du? (Adolf Schulz) Richtig. Adolf ist der Vorname und Schulz ist der Zuname, man kann auch sagen: der Familienname. Und was kommt in die nächste Zeile? (Schüler: der Geburtstag). Also? (3. Mai). Ihr sollt aber auch das Jahr mit hinschreiben, in dem ihr geboren seid. Wie wirst du also im ganzen schreiben? (Schüler: 3. Mai 1914). Und du? (26. Juni 1913). Und was werdet ihr hier bei „Prüfungstag“ hinschreiben? (Schüler: 25. März 1925). Schön. Und in die vierte Zeile hier, vor der steht: „bisher besuchte Schule“ — braucht ihr nichts zu schreiben; das hat sich der Herr Direktor schon aufgeschrieben, welche Schule ihr bisher besucht habt. Auch was hier unter diesem dicken Strich steht (Versuchsleiter zeigt darauf), das braucht ihr nicht auszufüllen. Das mache ich nachher selbst. Hat jemand noch nicht verstanden, was ihr hier auf dieser Seite machen sollt, der möge jetzt gleich fragen. Nachher, während wir arbeiten, soll keiner mehr fragen, weil das ja stört.

Ich werde jetzt die Hefte verteilen. Ihr laßt sie so vor euch liegen, wie ich sie vor euch hinlege (nicht etwa von den Kindern verteilen lassen). Ihr dürft sie vorläufig noch gar nicht anfassen, auch nicht etwa darin blättern. Auch den Bleistift dürft ihr noch nicht in

die Hand nehmen, sondern erst wenn ich sage: „Nehmt den Bleistift!“ Und wenn ich dann sagen werde: „Bleistift weglegen,“ so müßt ihr ihn auch sofort hinlegen, auch wenn ihr etwa noch nicht fertig seid. Wer etwa vorher fertig ist, legt den Bleistift hin und sieht mich an.

(Der Prüfungsleiter verteilt nunmehr die Hefte, so daß sie richtig vor den Kindern liegen.) Hat jemand noch kein Heft? Seht euch die vier Zeilen jetzt nochmal an; die vierte braucht ihr nicht auszufüllen! Hat jemand noch etwas zu fragen? Nehmt den Bleistift! Fangt an!“

c) Test 1

Während die Schüler die drei Zeilen ausfüllen, schreibt der Prüfungsleiter folgendes an die Wandtafel, und zwar in möglichst klaren, ausreichend großen Schriftzügen (Schulschrift! Nicht irgendwie „ausgeschriebene“ Handschrift!)

Ein Mann kauft für 7 Mark einen Hut und für 6 Mark ein Buch. Wieviel hat er im ganzen ausgegeben?

Nachdem alle Kinder fertig sind: „Bleistift weglegen! Ist jemand noch nicht fertig? Nun seht alle hierher und paßt gut auf. Auf jeder Seite dieses Heftes stehen einige Aufgaben, die ihr lösen sollt. Blättert aber jetzt noch nicht in dem Hefte, sondern seht hierher. Dies ist die erste Seite. (Versuchsleiter hebt das Heft hoch und zeigt sie vor.) Oben darüber steht eine dicke 1. Auf dieser Seite stehen nun eine ganze Anzahl von Rechenaufgaben, im ganzen zwanzig. Ich habe vorhin schon eine solche Aufgabe an die Tafel geschrieben. Wer will sie vorlesen? (Schüler liest vor.) Nun, wieviel? (Schüler: 13 Mark.) Das sollt ihr hier auf den Strich (zeigen!) schreiben, und zwar braucht ihr nur „13“ hinzuschreiben. Die Benennung könnt ihr bei allen Aufgaben weglassen. Geh mal an die Tafel und mache das! (Ein Schüler tut es.) Schreibt aber recht deutlich, damit ich es nachher auch gut lesen kann. Diese Aufgabe war ja nun sehr leicht. Auf eurem Blatt sind manche natürlich auch etwas schwerer, aber die meisten sind auch dort nicht zu schwer. Ihr rechnet die Aufgaben der Reihe nach, von oben angefangen. Natürlich müßt ihr euch recht Mühe geben und gut nachdenken, damit ihr nicht etwa falsch rechnet. Wer sich etwa mal verrechnet und es nachher merkt, der kann auch verbessern. Er streicht dann die falsche Zahl durch und schreibt die richtige hin. Wenn ihr aber einmal eine Aufgabe herausbekommt, dann haltet euch nicht zu lange dabei auf,

sondern geht ruhig zur nächsten. Bei manchen Aufgaben werdet ihr vielleicht schriftlich rechnen wollen. Dazu habt ihr hier unten (Versuchsleiter hebt die Seite hoch und zeigt!) etwas Raum. Da könnt ihr die Ausrechnungen machen. Also nochmals: ruhig und ordentlich arbeiten, nicht zu schnell, aber auch nicht zu langsam. Jeder arbeitet natürlich für sich, also nicht etwa zum Nachbar sehen! Wer abgucken will, muß sofort aufhören, und ich nehme ihm sein Blatt ab — aber das werdet ihr ja schon von selbst nicht tun. Wer etwa mit allen Aufgaben fertig ist, sagt gar nichts, sondern hebt nur den Finger hoch, dann komme ich hin. (Für den Helfer: Sollte ein Kind früher fertig werden, so empfiehlt es sich, auf seinem Blatt die verwendete Zeit in Minuten und Sekunden niederzuschreiben!) Hat jemand etwas noch nicht verstanden? Wer noch etwas zu fragen hat, der muß jetzt fragen; nachher, wenn wir arbeiten, geht es nicht mehr. Also: gut überlegen, nicht zu schnell, nicht zu langsam arbeiten.

Nun seht her! Faßt das Heft so an, wie ich es jetzt halte, und dreht es so herum, dann liegt die Seite mit der dicken 1 oben gerade vor euch. (Für den Versuchsleiter: Das Testheft muß stets so auf der Bank liegen, daß nur eine Seite sichtbar ist!) Macht das! Hat jemand die Seite noch nicht richtig gefunden? Nehmt den Bleistift! Fangt an!“

Nach acht Minuten: „Halt! Bleistift hinlegen! Jetzt dürft ihr das Heft nicht mehr anfassen und auch nicht mehr ansehen. Es schadet nichts, wenn ihr nicht mit allen Aufgaben fertig geworden seid.“

d) Test 2

Während die Kinder an Test 1 arbeiten, wird an die Tafel geschrieben:

1. Himmel: blau — Gras: wächst grün Wiese groß
2. Sommer: Regen — Winter: kalt Herbst Feuer Schnee
3. Fisch: schwimmt — Vogel: Tier frißt fliegt Luft

„Jetzt werde ich euch erklären, was ihr auf der zweiten Seite machen sollt! Seht alle hier an die Tafel! Wieviel Zeilen seht ihr da? (Schüler: drei Zeilen). Wir wollen uns jetzt bloß die erste Zeile ansehen. Lies einmal die erste Zeile vor! Wieviel Wörter stehen in der ersten Zeile? (Sieben.) Die Wörter sind nicht alle gleich geschrieben. Wieso denn nicht? (Die ersten drei sind deutsch geschrieben, die letzten vier lateinisch.) Lies einmal die ersten beiden Wörter! (Himmel: blau). Diese beiden Wörter gehören zusammen, und sie passen auch zueinander: Himmel-blau — der Himmel ist blau — Blau ist die Farbe, die der Himmel hat. Wir können

auch sagen: Das zweite Wort paßt in einer ganz bestimmten Weise zum ersten Wort. „Blau“ paßt in bestimmter Weise zu „Himmel“. Nun lies einmal das dritte Wort! (Gras). Nun sehr langsam und klar, mit scharfer Akzentuierung: Welches Wort paßt nun zu „Gras“ in genau derselben Weise, wie „blau“ zu „Himmel“ paßt? („Grün“). Gewiß; denn „Grün“ ist die Farbe des Grases, genau so wie Blau die Farbe des Himmels ist. Wir können also sagen: „grün“ paßt zu „Gras“ genau so wie „blau“ zu Himmel paßt. Seht ihr, das Wort „grün“ steht auch hier; es ist eines von den lateinisch geschriebenen Wörtern. Dieses Wort wollen wir nun unterstreichen, das ist das richtige. (Versuchsleiter macht es!) Wer von euch hätte ein anderes von den lateinischen Wörtern unterstreichen wollen? („Wiese“; wenn kein Schüler antwortet, fragt der Versuchsleiter etwa: Hätte man nicht auch „Wiese“ unterstreichen können?) Was meint ihr dazu? Paßt „Wiese“ nicht auch zu „Gras“? (Ja.) O ja, es paßt wohl dazu; aber es paßt doch nicht in derselben Weise dazu, wie „blau“ zu „Himmel“ paßt! Und ebenso ist es mit „wächst“. „Wächst“ paßt wohl auch zu „Gras“. Es wäre aber doch falsch, „wächst“ zu unterstreichen. Warum? (Weil es nicht in derselben Weise zu „Gras“ paßt wie „blau“ zu „Himmel“.) Nun, das habt ihr wohl verstanden.

Jetzt lest euch einmal die zweite Zeile durch. Wer kann mir schon gleich sagen, welches Wort ich in der zweiten Zeile unterstreichen muß? (Schnee). Warum dieses Wort? Weil Schnee zu Winter ebenso, in derselben Weise paßt, wie „Regen“ zu „Sommer“. Wer wollte ein anderes Wort unterstreichen? (Kalt). Warum wäre das nicht richtig gewesen? „Kalt“ paßt doch zu „Winter“ auch sehr gut! (Es paßt aber nicht so dazu, wie „Regen“ zu „Sommer“ paßt.) Nun gehe an die Tafel und unterstreiche das Wort „Schnee“!

Jetzt seht euch die dritte Zeile an! Nun findet ihr gewiß schon, welches Wort wir in der dritten Zeile unterstreichen müssen! Lest euch die Zeile genau durch und überlegt auch genau, wie das zweite Wort zum ersten paßt — denn so muß ja auch das vierte zum dritten passen. Welches ist also das richtige? (Fliegt). Hat das jemand von euch noch nicht ganz verstanden, der möge sich jetzt melden, damit ich es ihm noch einmal erklären kann! (Geschieht nötigenfalls.) Nun gebt acht! In unserem Hefte stehen auf der zweiten Seite noch dreißig solcher Aufgaben. Was sollt ihr in jeder Zeile machen? (Möglichst genau die Antwort erzielen: Von den lateinischen Wörtern das unterstreichen, das zu dem dritten deutschen Worte ebenso paßt, wie das zweite deutsche Wort zum ersten deutschen Wort.) Ihr fangt wieder oben bei der ersten Zeile an und geht immer der Reihe

nach. Überlegt euch jedesmal genau, welches das richtige Wort ist. Wer etwa aus Versehen mal ein falsches Wort unterstreicht, der kann den Strich wieder durchstreichen (Versuchsleiter macht es an der Tafel vor) und dann das richtige Wort unterstreichen. Wenn ihr etwa einmal nicht das richtige Wort herausfindet, dann haltet euch auch bei einer Aufgabe nicht allzulange auf! Wenn ich sage „Halt“, so hört ihr sofort auf und legt den Bleistift hin. Wer etwa schon eher fertig ist, der hebt bloß den Finger, dann komme ich hin zu ihm. — Will noch jemand etwas fragen? Nun seht her! Nehmt das Heft jetzt so, wie es vor euch liegt, in die Hand (Versuchsleiter macht es zugleich vor) und schlägt die erste Seite ganz herum; dann legt die Seite mit der dicken 2 oben grade vor euch hin. Hat jemand diese Seite noch nicht? Nehmt den Bleistift zur Hand und fangt an!“

Nach fünf Minuten: „Halt! Bleistift hinlegen!“

e) Test 3

Während die Kinder an Test 2 arbeiteten, ist an die Tafel geschrieben worden:

- | | | |
|-------------------------------|----|------|
| 1. Fleisch Hunde fressen? | Ja | Nein |
| 2. manche rund sind Fische? | Ja | Nein |
| 3. im schlafen Ofen Menschen? | Ja | Nein |

„Seht hierher! Ich will euch jetzt erklären, was ihr auf der dritten Seite machen sollt. Ich habe wieder einige Beispiele angeschrieben. Lies einmal die erste Zeile bis zum Fragezeichen! (—). Ist denn das eine richtige Frage? (Nein). Die Sache ist nämlich so: Der Buchdrucker, der dieses Heft gedruckt hat, hat bei jeder Frage die Wörter durcheinandergeworfen. Es sind zwar alle Wörter da, aber sie stehen nicht in der richtigen Reihenfolge. Wer kann mir wohl sagen, wie die Frage in der ersten Zeile hätte heißen müssen? (—). Wie muß man auf diese Frage antworten? (Ja). Nun ihr wißt gewiß schon, was ihr tun sollt! (Das „Ja“ unterstreichen). Komm einmal her und mache das! (—). Jetzt seht euch einmal die zweite Zeile an! Wer kann mir gleich sagen, wie die richtige Frage heißt? (Sind manche Fische rund?) Vielleicht kommt die Antwort „Manche Fische sind rund“. Wenn nicht, muß der Versuchsleiter fragen: Kann man nicht auch sagen „Manche Fische sind rund?“ (Nein). Warum denn nicht? (Das ist keine Frage.) Also es muß immer eine Frage sein. Woran sieht man das ja auch? (Am Fragezeichen). Wie lautet nun die Antwort auf die zweite Frage? (Ja). Was werden wir also tun? („Ja“ unterstreichen).

So, nun lest euch einmal die dritte Zeile ganz genau durch und überlegt euch auch genau, was ihr dort unterstreichen müßt! („Nein“ unterstreichen.) Wie heißt nämlich die richtige Frage? (Schlafen im Ofen Menschen? oder: Schlafen Menschen im Ofen?) Antwort? (Nein). Hat jemand die Sache noch nicht ganz verstanden, der muß jetzt noch fragen; ihr wißt schon, nachher während der Arbeit darf nicht mehr gefragt werden.

In unserem Hefte stehen nun auf der dritten Seite noch vierundzwanzig solcher Zeilen wie hier. Ihr sollt nun bei jeder Zeile wieder erst überlegen, wie der richtige Fragesatz heißt, und dann entweder „Ja“ oder „Nein“ unterstreichen. Ihr fangt oben an und geht alle Zeilen der Reihe nach durch. Dabei müßt ihr euch immer ganz genau überlegen, wie die Frage heißt, und ob man sie mit Ja oder mit Nein beantworten muß. Wer etwa aus Versehen mal falsch unterstreicht und es nachher merkt, der kann auch den Strich durchstreichen und dann noch das richtige unterstreichen. Wenn ihr aber einmal eine Frage nicht herausbekommt oder nicht wißt, ob ihr „Ja“ oder „Nein“ unterstreichen müßt, dann haltet euch dabei auch nicht zu lange auf, sondern geht ruhig zur nächsten Frage. Wenn ich sage „Halt“, dann hört ihr auf und legt den Bleistift hin. Wer etwa vorher fertig ist, der hebt bloß den Finger. Wer hat noch etwas zu fragen?

Nun seht alle her! Ihr nehmt das Hest so (Versuchsleiter macht vor) und dreht es so herum; dann habt ihr die Seite mit der dicken 3 vor euch liegen. Macht das alle. Hat jemand die Seite mit der 3 noch nicht richtig vor sich? Nehmt den Bleistift! Fangt an!“

Nach fünf Minuten: „Halt! Legt den Bleistift hin! Sind eure Bleistifte noch in Ordnung? Wessen Bleistift ist nicht mehr spiz genug? Gebt ihn mir. Ich werde ihn wieder anspißen, und ihr bekommt ihn nachher wieder. Jetzt machen wir 10 Minuten Pause. Geht hinaus und erholt euch ein bißchen. Wer Hunger hat, kann auch etwas essen. Wenn ihr dann wieder hereingerufen werdet, so geht ihr ruhig auf eure Plätze ohne zu sprechen; ihr dürft auch den Bleistift und das Hest nicht anfassen.“

P a u s e.

i) Test 4

Während der Pause wird an die Tafel geschrieben:

2	4	6	8	10	12
9	8	7	6	5	4
3	3	4	4	5	5
11	7	12	7	13	7

Nachdem die Schüler von der Pause zurückgekommen sind, wird gefragt: Wer hat vorhin seinen Bleistift abgegeben? Die Schüler erhalten ihn zurück.

„Nun seht her! Ich will euch erklären, was ihr auf der vierten Seite zu machen habt. An der Tafel stehen jetzt vier Reihen von Zahlen. Wieviel Zahlen gehören immer zu einer Reihe? (Sechs). Wir wollen uns wieder zunächst nur die erste Reihe ansehen. Lies sie vor! (—). Wie müßte diese Reihe nun weitergehen? (14, 16, 18 usw.). Wir wollen nur die beiden nächsten Zahlen hier hinschreiben, und zwar auf jeden der beiden punktierten Striche hier eine. Was muß ich also auf diesen Strich schreiben? (14). Und auf diesen Strich? (16). Also nicht etwa die 14 und die 16 beide zusammen auf einen Strich schreiben! Aber auch nicht so, daß von der 14 die 1 auf diesen Strich (zeigen!) kommt und die 4 auf den hier (zeigen!). Die beiden Ziffern 1 und 4 gehören zu einer Zahl und auf jeden Strich kommt eine Zahl. Nun seht euch die zweite Reihe genau an! Wer kann mir sagen, welche beiden Zahlen ich hier auf die Striche schreiben muß? (3 und 2). Komm an die Tafel und mach das! (—). Und welche Zahlen schreiben wir in der 3. Reihe auf die punktierten Striche? (6 und 6). Warum denn nicht 6 und 7? (Es kommt immer jede Zahl zweimal vor). Richtig. Ihr müßt euch also immer recht genau ansehen, wie die Reihe gemacht ist, damit ihr sie in derselben Weise weiter fortsetzt. Und die letzte Reihe? Welche beiden Zahlen muß ich da hinschreiben? (14 und 7; wenn diese Antwort nicht sogleich gefunden wird, läßt man die Reihe von einem Schüler, der sie offenbar verstanden hat, vorlesen. Er wird sie dabei wahrscheinlich deutlich rhythmisch gliedern. Tut er das nicht, so liest sie der Versuchsleiter selbst mit deutlicher Gliederung vor.) 14 und 7 werden hingeschrieben.

Auf der vierten Seite eures Heftes seht ihr nun noch mehrere solcher Zahlenreihen wie diese. Hinter jeder Reihe sind auch zwei punktierte Striche (Vorzeigen!) Was sollt ihr also dort jedesmal hinschreiben? (Die beiden nächsten Zahlen der Reihe.) Richtig, und zwar auf jeden Strich eine Zahl. Überlegt aber jedesmal genau, welches die richtigen Zahlen sind. Fangt oben bei der ersten Reihe an und nehmt eine nach der andern. Wenn ihr aber einmal bei einer Reihe nicht herausfinden könnt, wie sie weitergehen muß, dann haltet euch nicht zu lange auf dabei, sondern geht zur nächsten. Wenn ich „Halt“ sage, hört ihr wieder auf und legt den Bleistift weg. Wer schon vorher mit allen Reihen fertig sein sollte, hebt nur den Finger. Wer sich etwa einmal verschreibt, kann die falsche Zahl wieder durchstreichen, und die richtige hinschreiben, aber recht deutlich.

Habt ihr alle verstanden, was ihr machen sollt? Will noch jemand etwas fragen?

Nun dreht das Heft so herum; dann habt ihr die Seite mit den Zahlenreihen vor euch. Oben steht eine dicke 4. Wer hat die Seite noch nicht? Nehmt den Bleistift und fangt an!“

Nach sechs Minuten: „Halt! Bleistift weglegen!“

g) Test 5

Während die Kinder an Test 4 arbeiten, wird folgendes an die Tafel geschrieben:

1. Der Jäger — Rehe und —.

kauft Katzen schießt Fische Hasen füttert.

2. Jeder — hat eine —.

Berg Fluß Hütte Insel Sumpf Quelle.

„Jetzt werde ich euch erklären, was ihr auf der fünften Seite machen sollt! Seht euch zunächst einmal an, was an der Tafel steht! Da seht ihr vier Zeilen. Je zwei gehören immer zusammen. Wir sehen uns zunächst nur die ersten beiden Zeilen an. Lies einmal die erste Zeile vor! (—) Und nun die zweite Zeile! (—) Die beiden Zeilen unterscheiden sich auch in der Schrift. Wieso denn? (Die erste ist in deutscher Schrift, die zweite in lateinischer Schrift geschrieben.) In der ersten Zeile steht ein Satz, in dem zwei Wörter fehlen. Statt jedes fehlenden Wortes steht immer ein Strich. Die beiden Wörter, die da fehlen, stehen nun darunter in der zweiten Reihe. Sucht einmal die beiden Wörter heraus, die da oben a m b e s t e n hineinpasse! („Schießt“ und „Hasen“). Wie heißt also oben der vollständige Satz? (Der Jäger schießt Rehe und Hasen.) Wer wollte andere Wörter nennen? Falls kein Schüler sich meldet: Könnte man statt des Wortes „schießt“ auch das Wort „läuft“ nehmen? Kauft der Jäger nicht auch manchmal Rehe und Hasen? (Ja, manchmal wohl, aber meistens doch nicht; meistens s c h i e ß t er sie doch.) Richtig; wenn man Rehe und Hasen kaufen will, so braucht man nicht gerade ein Jäger zu sein. Das kann auch jeder andere machen. Aber Rehe und Hasen s c h i e ß e n, das macht eben gerade der Jäger. „Schießt“ ist also hier sicherlich besser als „läuft“. Oder könnte man etwa auch statt „Hasen“ „Räzen“ sagen? (Nein; denn Räzen schießt der Jäger doch nur ganz selten — oder so ähnlich). Sage also noch mal, welches die beiden Wörter sind, die hier am besten in die Lücken passen? („Schießt“ und

„Hasen“). Diese beiden Wörter werden wir nun unterstreichen. Gehe hin und mache das!

Nun gehen wir zum zweiten Beispiel! Lest es euch still durch! Wer kann mir sagen, welche beiden Wörter wir hier unterstreichen müssen? (Fluß — Quelle; Fluß — Insel; Berg — Hütte). Nun überlegt euch mal genau, welches die richtigen Wörter sind! Wie steht das mit „Fluß“ und „Insel“? (Nicht richtig; denn es gibt auch Flüsse, die keine Insel haben.) Und wie steht es mit „Berg“ und „Hütte“? (—) Neulich sagte mir mal ein Schüler, er wollte „Fluß“ und „Sumpf“ unterstreichen. Was meint ihr dazu? (Das geht schon gar nicht, das gibt ja kein richtiges Deutsch.) Seht ihr? Worauf müßt ihr also auch achten? (Daß sich ein Satz in gutem Deutsch ergibt.) Also welches sind hier die beiden richtigen Wörter? (Fluß und Quelle). Gehe an die Tafel und unterstreiche sie! (—).

Habt ihr das alle verstanden? Nun seht her! Hier (Vorzeigen!) auf der fünften Seite in eurem Hefte stehen zwanzig solcher Sätze, jeder mit zwei Lücken, und darunter stehen immer sechs Wörter, von denen ihr zwei unterstreichen sollt, und zwar welche beiden? (Die oben in die Lücken a m b e s t e n hineinpasse.) Lest euch aber den Satz und alle sechs Wörter vorher immer genau durch, und überlegt ganz genau, damit ihr nicht falsche Wörter unterstreicht! Fangt oben bei dem ersten Satz an und geht immer der Reihe nach. Wenn ihr aber einmal durchaus nicht herausfindet, welche Wörter ihr unterstreichen müßt, dann haltet euch nicht zu lange bei einem Satze auf, sondern geht zum nächsten. Wer etwa mal zuerst ein falsches Wort unterstreicht, kann den Strich auch wieder durchstreichen und dann das richtige unterstreichen. Ich muß aber immer genau sehen, welches Wort er eigentlich gemeint hat. Wenn ich sage „Halt“, so hört ihr sofort auf und legt den Bleistift hin. Wer etwa schon vorher fertig ist, hebt bloß den Finger! Wer will noch etwas fragen?

Nun nehmt das Hefte und dreht es so herum! Dann habt ihr die Seite mit der dicken 5 oben vor euch. Hat sie jemand noch nicht? Nehmt den Bleistift und fangt an!“

Nach sieben Minuten: „Halt! Bleistift weglegen!“

h) Test 6

Während die Schüler an Test 5 arbeiten, wird folgendes an die Tafel geschrieben.

Streiche alle geraden zweistelligen Zahlen aus.

5 2 37 16 6 98 104 53

Schreibe ein *b* über den ersten Strich und ein *p* unter den zweiten Strich.

Wenn du weißt, wie alt du bist, dann unterstreiche „ja“; wenn du es nicht weißt, dann unterstreiche „nein“.

ja nein

„Seht alle her! Ich werde euch jetzt erklären, was ihr auf der sechsten Seite machen sollt! Hier (Vorzeigen!) seht ihr die Seite 6, oder vielmehr die beiden Seiten 6, denn es sind diesmal zwei Seiten; die gehören zusammen. Es haben nicht alle Aufgaben auf einer Seite Platz gehabt. Da stehen nun lauter Aufgaben. Einige solche habe ich an die Tafel geschrieben. Zwischen zwei langen Strichen steht immer eine Aufgabe. Wieviel sind es? (drei). Wir wollen uns zunächst bloß die erste ansehen. Lies die erste Aufgabe vor! (—). Wer kann das machen? Komm einmal vor und mache es, aber sage uns vorher, was du machen willst! (Die 16 und die 98 austreichen.) Ist das richtig? (Ja). Kann er nicht noch eine Zahl austreichen? (Wahrscheinlich werden noch andere vorgeschlagen, etwa 37 und 104). Warum dürfen wir die 37 nicht austreichen? Die ist doch auch zweistellig! (Ja, aber es ist keine *g e r a d e* Zahl). Und warum nicht die 104? (Die ist ja nicht zweistellig.) Also sag nochmal, welche Zahlen wir hier austreichen müssen! (16 und 98.) Nun mach das! (—)

Nun lies mal hier die zweite Aufgabe vor! Kannst du das machen? (Ja.) Dann komm und mach es! (—) Ist das richtig, was er gemacht hat? Wenn nicht: Warum ist das nicht richtig? Wie müßte er es machen?

Nun lies du einmal die dritte Aufgabe vor! Habt ihr die Aufgabe verstanden? Was würdet ihr also hier machen? („Ja“ unterstreichen.) Richtig. Komm her und mache das!

Habt ihr nun verstanden, wie diese Aufgaben gelöst werden müssen? Ihr müßt euch jede Aufgabe zunächst *g a n z g e n a u* (sehr nachdrücklich!) durchlesen, und dann müßt ihr überlegen, was ihr machen sollt. Ehe ihr es aber wirklich macht, müßt ihr selbst nochmal nachsehen, ob das auch richtig ist, was ihr machen wollt. Wenn man nicht ordentlich aufpaßt, kann man das leicht falsch machen. *A l s o g a n z g e n a u a c h t g e b e n !*

Hier auf den beiden Seiten mit der dicken 6 oben (Vorzeigen der Seiten des Heftes durch den Leiter) stehen noch fünfzehn solcher Aufgaben. Ihr fangt hier oben an und geht immer der Reihe nach. Wenn ihr aber mal eine Aufgabe durchaus nicht versteht, wenn ihr durchaus nicht herausbekommt, was ihr machen sollt, so haltet euch nicht zu lange dabei auf, sondern geht zur nächsten. Wenn ihr mit der ersten Seite 6 hier (zeigen!) fertig seid, so dreht ihr selbst das Heft um und arbeitet gleich hier auf der zweiten Seite 6 weiter. Wenn ich sage „Halt“, müßt ihr natürlich wieder sofort aufhören. Sollte jemand schon eher fertig sein, so hebt er bloß den Finger. Hat jemand noch etwas zu fragen?

Seht her! Dreht das Blatt so herum, dann habt ihr die erste Seite 6, wo die Kreise darauf sind, vor euch. Wer hat sie noch nicht? (Möglichst nachsehen, weil hier Irrtümer — Anfangen mit der zweiten Seite 6 — möglich sind!) Nehmt den Bleistift und fangt an!“

Nach acht Minuten: „Halt, Bleistift weglegen!“

So, nun sind wir fertig! Dreht jetzt das Blatt noch so herum, daß die Seite oben liegt, auf die ihr zuerst euren Namen und den Geburtstag geschrieben habt. Wer hat einen Bleistift von mir bekommen, der gibt ihn zurück! Nun laßt das Heft liegen und geht hinaus.“

Die Auswertung der Testleistungen

Die Feststellung des Ergebnisses bei den Ausleseprüfungen wird aus allgemein-pädagogischen Rücksichten ebenso wie aus praktischen Gründen so rasch wie möglich erfolgen müssen. Jedenfalls wird es in der Regel notwendig sein, das Ergebnis der Gesamtprüfung — Aufnahme oder Zurückweisung — am Prüfungstage zu verkünden. Eine Ausdehnung der Prüfung auf mehr als einen Tag scheint uns normalerweise ausgeschlossen, schon mit Rücksicht auf die etwa von außerhalb gekommenen Prüflinge. Die Auswertung der Arbeiten muß also in verhältnismäßig kurzer Zeit möglich sein. Es wurde oben bereits darauf hingewiesen, daß bei der Ausarbeitung der Tests auch diesem Gedanken Rechnung getragen worden ist.

Zunächst handelt es sich darum, festzustellen, welche Aufgaben innerhalb der 6 Gruppen von jedem Schüler richtig gelöst worden sind. Zur Erleichterung dieser Durchsicht dienen die „Lösungsblätter“, von denen für je zwanzig Stück der Testhefte ein Stück beigelegt wird. Jedes Lösungsblatt besteht aus sieben Streifen,

die die Bezeichnung 1, 2, 3, 4, 5, 6 a und 6 b tragen. Für den Gebrauch werden die Streifen auseinandergeschnitten und neben die betreffende Testseite gelegt, so daß mit einem Blick die von dem Schüler gelieferte Lösung jeder Aufgabe mit der richtigen Lösung auf dem Lösungstreifen verglichen werden kann. Es empfiehlt sich bei der Durchsicht, jede als „richtig“ zu bewertende Lösung deutlich zu unterstreichen, bei Test 3 außerdem neben jede falsche Lösung ein 0 zu setzen (am besten mit Blaustift!) und nach Durchsicht der einzelnen Seite (bei Test 6 der beiden Seiten!) die Anzahl der richtigen Lösungen, bei Test 3 die Zahl der richtigen, vermindert um die der falschen (näheres weiter unten!) ebenfalls mit Blaustift oben neben der fetten Seitenziffer zu vermerken.

Jede richtige Lösung wird zunächst mit einem Punkt bewertet. Was im Einzelfall als „richtig“ zu gelten hat, wolle man aus den „Lösungstreifen“ und aus den weiter unten zu den einzelnen Aufgaben gegebenen Bemerkungen ersehen. Von einer verschiedenen Bewertung der verschieden schweren Aufgaben innerhalb einer Gruppe sehen wir ab. Von anderer Seite ist bei ähnlichen Untersuchungen eine solche verschiedene Bewertung der einzelnen Lösungen empfohlen worden: Bei einer größeren Zahl von Arbeiten ist zunächst festgestellt worden, wie häufig oder wie selten jede einzelne Aufgabe richtig gelöst worden ist, und es sind dann diejenigen Aufgaben am höchsten bewertet worden, die am seltensten gelöst worden sind. Man hat also den Einheitswert für jede Lösung mit einem Faktor multipliziert, der ihrem „Seltenheitswert“ entsprach. Wir halten dieses Verfahren für unzumutbar, weil durch eine derartig verschiedene Bewertung der einzelnen Lösungen ein Erachtensgrad vorgetäuscht wird, der in Wirklichkeit nicht vorhanden ist, ferner deswegen, weil die Berechnung der Seltenheitswerte einen Aufwand an Zeit und Arbeitskraft verlangt, der unseres Erachtens nicht im Verhältnis zum Erfolge steht, endlich aber, weil bei Arbeiten mit fester Zeit Seltenheitswerte überhaupt nicht einigermaßen einwandfrei zu berechnen sind. — Und bei Gruppenprüfungen, wie wir sie im Auge hatten, ist ein Arbeiten nicht mit fester Zeit, sondern mit einer festen Zahl von Aufgaben und wenigstens grundsätzlich unbeschränkter Zeit wenn überhaupt, so doch nur sehr schwer durchführbar und erweckt nach anderen Seiten hin ernste Bedenken.

Bei Test 1 ist die auf dem Blatt zu vermerkende Punktzahl die Summe der richtig gelösten Aufgaben. Das Gleiche gilt für Test 2, 4 und 5. Die falschen Lösungen bleiben hier überall unbeachtet.

Bei Test 5 muß folgendes berücksichtigt werden. Wenn hier jemand ohne Nachdenken aufs Geratewohl bei einigen Aufgaben ja, bei anderen nein unterstreichen würde, so bestände die größte Wahrscheinlichkeit dafür, daß er ebensoviele Aufgaben richtig wie falsch hat. Diese Leistung kann aber nicht mit 12 Punkten, sondern muß selbstverständlich mit 0 Punkten bewertet werden; der Wert 0 ergibt sich, wenn die Zahl der falschen Lösungen von der der richtigen abgezogen wird. In dieser Weise muß daher hier die Berechnung der Gesamtpunktzahl erfolgen. Hat also ein Schüler bei diesem Test 16 Lösungen richtig, 5 falsch, so beträgt die oben auf der Seite zu vermerkende Punktzahl $16 - 5 = 11$. Minuswerte werden mit der Punktzahl 0 bewertet (Beispiel: 5 Aufgaben richtig, 7 falsch — Punktzahl 0).

Bei Test 6 bleiben die falschen Lösungen unberücksichtigt. Jede richtige Lösung wird hier jedoch mit $1\frac{1}{2}$ Punkten bewertet. Das geschieht hauptsächlich aus folgendem Grunde: Unsere Vorversuche haben gezeigt, daß sich als „mittlere Leistungen“ einer für die Prüfung in Frage kommenden Schülergruppe bei den Tests 1 bis 5 in den von uns gewählten Zeiten ungefähr die gleichen Punktzahlen ergeben (vergleiche auch die als Beispiel gegebene Tabelle S. 317), während die mittlere Leistung bei Test 6 nur etwa zwei Drittel davon betrug. Das bedeutet aber, daß bei der Berechnung der Gesamtpunktzahl eines Schülers durch einfache Addition der Punktzahlen, die er in den einzelnen sechs Tests erreicht hat, die Leistungen gerade in Test 6 nicht so sehr ins Gewicht fallen wie die der übrigen. Anders gesagt: Ein Schüler, der im Test 6 recht schlecht abschneidet, könnte diesen Mangel ausgleichen durch eine verhältnismäßig geringe Mehrleistung in einem andern Test. Nun halten wir aber den Test im Hinblick auf den Gesamtzweck der Prüfung für nicht weniger wertvoll als die andern. Dieser Auffassung kann durch die Bewertung jeder richtigen Lösung in diesem Test mit $1\frac{1}{2}$ Punkten Rechnung getragen werden. — Man wird also bei Test 6 zunächst die Zahl der „richtigen“ Lösungen feststellen, sie dann mit $1\frac{1}{2}$ multiplizieren und dieses Ergebnis oben auf der Seite vermerken.

Die so gewonnenen Zahlen werden alsdann auf Seite 8 des Testheftes (Ergebnisse: 1, 2, 3 usw.) nochmals niedergeschrieben und addiert. Alsdann wird die Rangordnung der Schüler der geprüften Gruppe auf Grund dieser Schlussummen aufgestellt.

Einzelbemerkungen zur Korrektur der Arbeiten.

a) Für alle Tests. „Verbesserungen“ durch die Schüler sind zulässig, wenn klar erkennbar ist, was der Schüler endgültig als Lösung angegeben hat. Wenn also etwa bei einer Aufgabe des Tests 1 zunächst eine falsche Zahl gestanden hat, diese dann durchgestrichen und die richtige darübergeschrieben worden ist, so gilt die Lösung als richtig. Entsprechend wird sie als „falsch“ bewertet, wenn etwa die richtige Zahl wieder durchgestrichen und eine (oder auch keine!) andere dafür hingeschrieben worden ist. Ist bei Test 2 ein falsches Wort unterstrichen, dann dieser Strich durchgestrichen und schließlich das richtige unterstrichen worden, so ist die Lösung richtig. Entsprechendes gilt für alle Tests.

b) Zu Test 1. Die Lösung darf anstatt auf dem Strich auch unmittelbar hinter dem Fragezeichen stehen. Eine etwa zugefügte Benennung bleibt unberücksichtigt, auch wenn sie falsch sein sollte.

Aufgabe 2: Richtig ist auch (Beispiel aus Form A! Für die anderen Formen gilt entsprechendes!) 0,24.

Aufgabe 9: Richtig ist auch 150 oder $1\frac{1}{2}$.

Aufgabe 10: Richtig ist auch 109.

Aufgabe 15: Angaben mit „Rest 1“ gelten als falsch; 6,25 gilt als richtig.

c) Zu Test 2: Wenn außer dem richtigen lateinischen Wort noch ein deutsches unterstrichen ist, so gilt die Lösung als richtig. Unterstreichen zweier lateinischer Worte ist in jedem Falle falsch. Wenn das richtige Wort durchgestrichen ist, so gilt die Lösung als richtig.

d) Zu Test 3: Wenn — entgegen der Instruktion — die falsche Antwort regelmäßig durchgestrichen ist, gelten die betreffenden Aufgaben als richtig gelöst.

e) Zu Test 4: Ist nur eine richtige Zahl niedergeschrieben, so gilt die Lösung als falsch, auch wenn diese richtige Zahl etwa aus zwei Ziffern besteht und jede Ziffer auf einen Strich geschrieben worden ist. Beide richtigen Zahlen auf einem Strich gelten als „richtig“.

f) Zu Test 5: Richtig sind nur die beiden im Lösungsblatt gegebenen Wörter! Alle anderen Lösungen, auch solche die „immerhin einen Sinn“ geben, sind falsch! Unterstreichen von nur einem Wort oder von mehr als zwei Wörtern gilt als falsch. Wenn die richtigen Wörter oder eines von ihnen (etwa infolge unsicherer Stiftführung) mehr durchgestrichen als unterstrichen sind, so gilt die Lösung als richtig.

g) Zu Te st 6: Aufgabe 1. Als „letzte Buchstaben“ gelten auch κ , ψ , ϕ , β , ξ . Schreibt der Schüler die Buchstaben an den Trennungsstrich zwischen Aufgabe 1 und Aufgabe 2, so ist die Lösung falsch.

Aufgabe 2: Es braucht kein großes lateinisches U zu sein.

Aufgabe 3: Durchstreichen der richtigen Zahlen gilt als richtig.

Aufgabe 5: Numerieren (Ordnen) der fünf Wörter ist erlaubt. Steht auf dem Strich (bei Form A!) „Februar 7“ oder „7 Buchstaben“, so gilt die Lösung als richtig. Falsch ist dagegen „7 Worte“.

Aufgabe 6: Nur die beiden verlangten Buchstaben dürfen unterstrichen (oder durchstrichen) sein.

Aufgabe 7: Es darf nur eine Zahl hingeschrieben sein.

Aufgabe 8: Es braucht kein lateinischer Buchstabe hingeschrieben zu sein.

Aufgabe 9: Numerieren (Ordnen) der fünf Wörter ist erlaubt.

Aufgabe 11: Die Striche dürfen nicht rechtwinklig geknickt sein.

Aufgabe 12: Es darf nur je eine Zahl durch „A“ bzw. „Z“ gekennzeichnet sein.

Aufgabe 13: Durchstreichen (statt Unterstreichen) ist erlaubt.

Ein Zahlenbeispiel.
Ergebnisse der Testprüfung
einer Gruppe von 35 Schülern der vierten Grundschulklasse.

Schüler Nr.	Alter	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test 1 bis 6
		1	2	3	4	5	6	
1	10.3	9	24	11	11	18	15	88
2	10.4	9	23	11	12	14	18	87
3	10.1	7	17	9	8	12	13.5	66.5
4	12.8	4	18	11	8	14	9	64
5	10.5	8	13	11	6	13	10.5	61.5
6	8.10	7	13	10	7	12	12	61
7	9.9	9	5	16	9	8	15	60
8	10.0	9	15	7	8	14	9	60
9	10.5	9	15	10	8	9	9	58
10	10.6	7	17	6	6	9	10.5	55.5
11	9.6	7	11	8	9	6	13.5	54.5
12	10.1	8	11	11	8	6	9	53
13	10.5	7	15	9	7	6	6	50
14	9.10	5	14	9	8	6	7.5	49.5
15	10.2	9	6	9	8	6	10.5	48.5
16	9.6	6	3	11	7	7	13.5	47.5
17	9.2	7	13	6	8	7	6	47
18	9.11	8	8	5	13	5	7.5	46.5
19	9.8	5	9	8	9	7	7.5	45.5
20	9.6	8	8	6	11	6	4.5	43.5
21	10.3	6	8	9	7	5	7.5	42.5
22	10.0	5	10	6	10	5	6	42
23	9.0	7	10	3	9	6	4.5	39.5
24	9.3	8	8	0	7	9	7.5	39.5
25	9.11	4	9	9	5	6	6	39
26	10.1	7	4	6	5	8	7.5	37.5
27	9.6	3	11	10	5	3	4.5	36.5
28	9.7	6	3	11	7	3	3	33
29	11.0	6	0	7	8	6	4.5	31.5
30	9.8	5	10	0	6	5	4.5	30.5
31	10.2	6	3	1	6	5	7.5	28.5
32	9.9	5	0	4	7	3	9	28
33	8.10	7	1	1	7	5	7.5	27.5
34	10.3	5	0	6	4	3	6	24
35	9.5	3	7	10	1	2	0	23
Mittel 9.11		6.60	9.60	7.63	7.57	7.40	8.36	47.1
M. Abweich.:		1.43	4.78	2.88	1.64	2.93	3.24	
" " %		21.7	49.8	37.7	21.7	39.5	38.8	

Die hier wiedergegebene Tabelle hat an dieser Stelle natürlich nur einen begrenzten Wert: sie bringt die Ergebnisse der Prüfung von 35 Schülern, die im Januar 1925 etwa zur Hälfte einer Osterklasse, zur anderen Hälfte einer Michaelisklasse des vierten Grundschuljahres angehörten. Beide Klassen kommen Ostern 1925 für den Übergang in die höheren Schulen in Frage, die Schüler der Michaelisklasse also nach $3\frac{1}{2}$ jährigem Grundschulbesuch. Es handelte sich um eine Schule, die gewöhnlich ziemlich zahlreiche Schüler an die höheren Schulen abgibt; aus den Klassen, denen die Prüflinge entnommen waren, sind aber auch schon Ostern 1924 eine Anzahl von Schülern, im allgemeinen vermutlich die Begabtesten, zu höheren Schulen gegangen. Aus jeder der beiden Klassen wurde die bessere Hälfte der Schüler ausgewählt.

Das mitgeteilte Zahlenmaterial soll nicht etwa zum Vergleich der absoluten Leistungen irgendwelcher Prüflinge herangezogen werden, sondern nur ein Bild von der Größenordnung der Ergebniszahlen und der Streuung der Werte geben. Die Tabelle läßt erkennen, daß die Mittel- (Durchschnitts-) werte der Leistungen in den sechs Tests nicht allzu verschieden sind (siehe oben S. 314), daß aber die Einzelwerte sich auf eine erhebliche Streubreite verteilen. Am geringsten ist die Streuung (gemessen durch das prozentuelle Verhältnis der mittleren Abweichung zum Mittelwert) bei Test 1 und Test 4 (21,7%), von denen der erste ja auch noch am stärksten schulmäßig ist.

Am größten ist die Streuung bei Test 2 (49,8%). Er differenziert also am stärksten, und das rechtfertigt zugleich, daß er den höchsten Mittelwert ergibt, daß also die Leistungen bei diesem Test stark ins Gewicht fallen. — Es muß jedoch beachtet werden, daß die in unserem Beispiel errechneten Mittel- und Streuungswerte durch Versuche in größerem Umfange noch mehr oder weniger verändert werden können.

Es versteht sich von selbst, sei aber doch, um Mißverständnissen vorzubeugen, ausdrücklich gesagt, daß wir eine sehr viel größere Anzahl von Vorversuchen angestellt haben. Die aus ihnen gewonnenen Zahlen hier anzugeben, hat jedoch deswegen keinen Zweck, weil wir auf Grund der Ergebnisse dieser Vorversuche die Tests immer wieder abgeändert haben, so daß die mit früheren Mustern gewonnenen Zahlen für das nun vorliegende endgültige Muster nicht gelten. Bei diesen Vorversuchen haben wir besonders auch festgestellt, wie sich die Leistungen änderten, wenn jedes Kind so lange arbeiten darf, bis es fertig zu sein glaubt. Die Rangordnung, die sich dann ergab, wich von

der bei der Prüfung mit begrenzter Zeit gewonnenen nicht wesentlich ab. (Die Korrelation der Rangreihen betrug $r = 0.92$.) Daher scheint uns auch das Bedenken hinfällig zu sein, daß die zwar intelligenten, aber langsameren Kinder bei dem Verfahren mit begrenzter Zeit zu schlecht abschnitten.

Die Berücksichtigung der Testleistungen bei der Entscheidung über das Gesamtergebnis der Prüfung

Es bleibt nun noch zu erörtern, wie weit und in welcher Weise man die Testleistungen der einzelnen Schüler bei der Feststellung des Gesamtergebnisses der Prüfung berücksichtigen soll. Vom Standpunkt des Psychologen aus zwar könnte man diese Frage dahingestellt sein lassen, könnte etwa sagen, daß die psychologische Arbeit mit der Aufstellung der Rangordnung nach der Testleistung abgeschlossen sei, und daß es nun eine rein pädagogische Frage sei, wie die Ergebnisse der verschiedenen Teile der Übergangsprüfung gegeneinander abzuwägen und zu bewerten sind. Das ist zunächst insofern richtig, als es selbstverständlich dem Psychologen nicht zukommt, darüber irgendwelche Vorschriften zu machen: Während wir also bis hierher bestimmte Weisungen gegeben haben, an die sich binden muß, wer die Prüfung nach unseren Absichten durchführen will, können wir jetzt nur unsere Meinung äußern und allenfalls Ratschläge geben.

Ob dem Ergebnis der Testprüfung im Einzelfall, d. h. von dem einzelnen Prüfungsausschuß, größeres oder geringeres Gewicht beigelegt werden wird, das wird wesentlich davon abhängen, wie weit der Prüfungsausschuß zur Testprüfung überhaupt Vertrauen hat. Daß es bei dem gegenwärtigen Stand der Testforschung nicht möglich ist, dem Testergebnis durchweg ausschlaggebende Bedeutung beizumessen, versteht sich von selbst. Wir halten es für das Richtige, wenn bei der Feststellung des Gesamtergebnisses der Prüfung nach wie vor ausgegangen wird von dem Ergebnis der schulfähigen Prüfung, also von den Leistungen im Deutschen, im Rechnen und in der Heimatkunde. Reichen die Leistungen hier aus, so wird der Schüler aufzunehmen sein, auch wenn seine Testleistungen gering sind. Ganz besonders gilt dies dann, wenn etwa der Schüler noch verhältnismäßig jung ist. So ist etwa der Schüler Nr. 33 in unserem Zahlenbeispiel nur 8 Jahre 10 Monate alt; sein ungünstiger Rangplatz darf also bei der

Gesamtbeurteilung nicht so schwer ins Gewicht fallen wie der des folgenden Schülers (Nr. 34), der fast $1\frac{1}{2}$ Jahre älter ist. Entsprechend sind auch die besonders günstigen Rangplätze der Schüler Nr. 4 (12 Jahre 8 Monate!) und Nr. 6 (8 Jahre 10 Monate!) bei der Entscheidung über Aufnahme oder Zurückweisung verschieden zu bewerten. Wo sich möglicherweise geringere Intelligenz mit besonders zähem Fleiß, Sorgfalt und Willenskraft verbindet, geht es unseres Erachtens nicht an, dem betreffenden Schüler die Aufnahme zu versagen. Der Lehrer wird diese Schüler aber besonders im Auge behalten müssen, um sie im Falle späteren Versagens nicht falsch zu beurteilen. Wo ausreichende Leistungen in der schulmäßigen Prüfung mit mittleren oder gar guten in der Testprüfung zusammenfallen, besteht natürlich über das Gesamtergebnis kein Zweifel, besonders, wenn auch das **Gutachten** des Grundschullehrers sich für Aufnahme ausspricht. Praktisch bedeutsamer aber dürfte die Testprüfung für diejenigen Schüler sein, bei denen nach dem Ergebnis der schulmäßigen Prüfung Zweifel entstehen, ob sie aufgenommen werden sollen oder nicht. Wenn hier auch das **Gutachten** der Grundschule von der Aufnahme abrät oder sie nicht empfiehlt und außerdem bei der Testprüfung der Erfolg des Schülers gering ist, wird man mit um so ruhigerem Gewissen den Schüler zurückweisen dürfen. Wo aber mit mäßigen Ergebnissen der Schulprüfung gute oder gar besonders gute Leistungen in der Testprüfung verbunden sind, da wird man den Schüler besser nicht zurückweisen, selbst dann nicht, wenn das **Gutachten** der Grundschule die Aufnahme widerrät, sondern ihm mindestens Gelegenheit geben, in der Arbeit der höheren Schule seine Kräfte zu erproben. Vermutlich werden diese Fälle nicht sehr häufig sein — aber wenn auch nur einige solcher Schüler infolge der Testprüfung gerechter beurteilt und richtiger behandelt werden, als es ohne die Testprüfung geschehen wäre, wird man ihre Bedeutung nicht gering einschätzen dürfen. Alle Prüfungen dienen ja bekanntlich im wesentlichen der Entscheidung der nicht übermäßig zahlreichen „zweifelhaften Fälle“, aber gerade hier sind die Entscheidungen auch von besonderer Bedeutung.

Eine Schwierigkeit, die auch in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben darf, ergibt sich aus den Bestimmungen unter Ziffer 6 des Erlasses vom 12. März 1924. Es heißt dort: „Das Ergebnis der Prüfung ist auf der Urschrift des letzten Klassenzeugnisses der Grundschule zu vermerken. Wird das Kind für die Aufnahme in die mittlere oder höhere Schule nicht

geeignet befunden, so kann es die Prüfung an demselben Orte oder anderswo vor Ablauf eines Jahres nur mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde ablegen. Wird es geeignet befunden, aber in die einzelne Anstalt nicht aufgenommen, weil die verfügbaren Plätze vergeben sind, so muß es innerhalb der ersten sechs Wochen des Schuljahres an jeder Anstalt, die Raum bietet, ohne weitere Prüfung aufgenommen werden.“ Diese Bestimmung ist von weittragender Bedeutung. Bisher wurde bei den Aufnahmeprüfungen so verfahren, daß bei etwa 60 gemeldeten Kindern und 40 verfügbaren Plätzen die nach dem Ergebnis der Prüfung besten 40 Kinder aufgenommen wurden, während für die übrigen 20 eine Entscheidung über Eignung oder Nichteignung für die höhere Schule überhaupt nicht gefällt wurde; es blieb ihnen überlassen, ihr Heil an einer anderen Schule zu versuchen, und sie taten das oft mit Erfolg. Jetzt muß aber über jedes Kind das Urteil „geeignet“ oder „nicht geeignet“ gefällt werden, und dieses Urteil — ganz gleich von welchem Prüfungsausschuß es stammt — ist für alle mittleren und höheren Schulen Preußens (mit gewissen zeitlichen Beschränkungen) verbindlich. Es ist hier nicht der Ort, um die grundsätzlichen Schwierigkeiten zu erörtern, die sich aus dieser Bestimmung ergeben. Jedenfalls wird aber auch dadurch die größte Sorgfalt bei der Durchführung der Prüfungen und bei der Gewinnung des Endurteils nahegelegt, und auch mit Rücksicht hierauf sollte die Testprüfung überall herangezogen werden als ein geeignetes Mittel, um in zweifelhaften Fällen die Grundlagen, auf denen das Endurteil ruht, zu verbreitern und diesem dadurch eine erhöhte Sicherheit zu geben.

Nachtrag

Zur Kritik des von uns vorgeschlagenen Verfahrens der Begabungsprüfung hat sich, vor Drucklegung des vorliegenden Buches, W. Stern an zwei Stellen in ablehnendem Sinne geäußert: 1. in der Mitteilung „Ausbildung von Schulpsychologen“ im „Pädagogischen Zentralblatt“ 1925, Heft 6, 2. in dem Aufsatz „Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Laboratoriums“ in der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ 1925, Heft 6. Wir haben an der erstgenannten Stelle sogleich, in der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ im Heft 9 des Jahrganges 1925 zu seiner Auffassung Stellung genommen; an der letzten Stelle hat er unserm Aufsatz einige „Bemerkungen“ hinzugefügt.

Wir werden in einer späteren Veröffentlichung Gelegenheit nehmen, auf die mit unserm Prüfverfahren erzielten Ergebnisse näher einzugehen und dabei auf die Punkte, in denen wir von Stern abweichen, zurückkommen. Hier müssen wir uns damit begnügen, seine Einwendungen ganz kurz zusammenzustellen und ihnen ebenso kurz unsere Auffassung gegenüberzusetzen.

Sterns Einwendungen sind im wesentlichen folgende:

1. Das Verfahren stehe nicht im Einklang mit dem preussischen Ministerialerlaß, in dem es heißt: „Die Anwendung experimenteller Methoden . . . ist zulässig und empfehlenswert nur da, wo die beteiligten Lehrer diese Methoden wirklich beherrschen.“

2. An Stelle einer psychologischen Würdigung der Schülerleistungen trete eine ganz äußerliche Bezifferung. Um der angestrebten Verallgemeinerung willen werde die psychologische Bedeutung der Begabungsprüfung gefährdet. „Dieser Prüfmechanismus hat mit Psychologie nicht mehr als den Namen gemein.“

3. Die schwere Verantwortung, die die Entscheidung über die Aufnahme oder Zurückweisung eines Schülers den Prüfenden auferlegt, werde ihnen „durch die Scheineraktheit der gewonnenen Ziffern zu leicht gemacht.“

4. Gegen die einzelnen Tests seien sachliche Einwände zu machen. Der Analogietest z. B. sei kein Ersatz für den „eigentlichen“ Analogie-

test; Hamburger Nachprüfungen haben ergeben, daß zwischen beiden Leistungsformen keine hohe Korrelation bestehe. Der Test „Worte zu einem Satz ordnen“ enthalte zwei ganz verschiedene Aufgaben; im Ergebnis sei nicht zu erkennen, in welcher der Prüfling etwa versagt habe und ob die Antwort nicht vielleicht ein Zufallsergebnis sei. Der letzte Test — Ausführen sinnfremder (?) Aufträge — sei lebensfremd, und die „psychologische Struktur“ der geforderten Leistung sei noch ganz unbekannt.

Wir entgegnen darauf kurz folgendes:

1. Wir bestreiten nicht, daß es im Sinne des genannten Ministerialerlasses wünschenswert wäre, daß die prüfenden Lehrer mit dem Verfahren der experimentellen Begabungsfeststellung ganz allgemein näher vertraut seien. Wenn aber der Lehrer das tatsäclich zu verwendende Verfahren beherrscht, so können wir in seinem Vorgehen mindestens einen Widerspruch zu diesem Erlaß nicht erblicken. Ganz ohne psychologische Schulung sind doch diejenigen Lehrer, die zu unserm Verfahren gegriffen haben, sicherlich auch nicht.

2. Jedes Verfahren, das auf eine Rangordnung abzielt, endet mit einer „Bezifferung“ — ja jedes Urteil über Eignung und Nichteignung bedeutet eine solche. Daß unsere Bezifferung „äußerlich“ sei, d. h. daß in ihr kein psychologischer Tatbestand zum Ausdruck komme, müssen wir entschieden bestreiten. Wir sind der Auffassung, daß wir in der Auswahl und Zusammenstellung der Aufgaben alle Momente berücksichtigt haben, die bei Intelligenzleistungen zehnjähriger Kinder mitspielen, wie wir dies a. a. O. bereits näher ausgeführt haben.

Stern selbst leitet übrigens aus Ziffern, die zwar nicht in Gruppenuntersuchungen, wohl aber auch aus einfacher Unterscheidung gelöster und ungelöster Aufgaben gewonnen sind, nämlich aus den Ergebnissen der amerikanischen Stanford-Binet-Prüfung, weittragende Folgerungen ab, indem er aus diesen Ergebnissen die individuelle Konstanz des sog. Intelligenzquotienten beweist. (Vgl. seinen Aufsatz „Zur Theorie der Intelligenz-Konstanz“ in den „Neuen Beiträgen zur Theorie und Praxis der Intelligenzprüfung“, Leipzig, Joh. Ambr. Barth, 1925.) Unsere „Ziffern“ sind nach unserer Überzeugung keineswegs „äußerlicher“ als die Ergebnisse der Stanford-Binet-Prüfungen. Es berührt eigentümlich, daß Stern das, was er das eine Mal tadelt, nämlich die bloße Bezifferung, das andere Mal als Beweismittel benutzt.

3. Für den unter 3 wiedergegebenen Einwand Sterns müssen wir auf unsere „Anleitung“ verweisen. Wir sind der Überzeugung, daß derjenige Prüfende, der sich die Entscheidung „leicht machen“ will, weder zu unserem noch zu irgendwelchem anderen experimentellen Verfahren greifen wird.

4. Grundsätzlich geben wir selbstverständlich zu, daß die einzelnen Tests verbesserungsbedürftig sind, besonders auch Test 3 („Worte zu einem Satze ordnen“). Auch von den Tests, die Stern anwendet, ist heute wohl keiner soweit durchforscht, daß man jedesmal angeben könnte, welches die „psychologische Struktur“ der geforderten Leistung sei, oder worauf im Einzelfall das Versagen beruhen könne oder gar beruhe. Daß der „Analogietest“ in der von uns verwendeten Form von dem sonst üblichen abweicht, ist auch uns klar gewesen. Daß in Hamburg zwischen beiden Leistungsformen keine große Korrelation gefunden worden ist, beweist zunächst nichts. Einmal müßte nachgeprüft werden, ob dies immer und überall so ist. Aber auch wenn das festgestellt wäre, so wäre weiter zu fragen, welcher Test nun die bessere Korrelation zu einer zuverlässigen Schätzungsreihe zeigt. Gleich wertvolle Tests weisen untereinander keineswegs immer hohe Korrelationen auf. Was die „Sinn- und Lebensfremdheit“ der in unserem Test 6 geforderten Leistungen anlangt, so glauben wir, daß manche von den in Hamburg verwendeten Aufgaben ebenso „sinn- und lebensfremd“ sind (Sterzinger-Durchstreichtest, Baumgarten-Zahlentest, Steinhäufentest). Daß die „Struktur der Leistung“ bei diesen und vielen anderen Tests besser bekannt sei als bei dem von uns verwandten, können wir nicht zugeben.

Weitere Erörterungen scheinen uns erst dann angebracht, wenn wir sie mit den Ergebnissen unseres Verfahrens werden belegen können.



Literatur

- W. Stern, Die differentielle Psychologie. 3. Aufl. Leipzig, J. A. Barth, 1921.
- W. Stern, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. Ebenda, 1920.
- W. Stern und O. Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung. 2. Aufl. Ebenda, 1922.
- W. Stern und R. Peter, Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. 2. Aufl. Ebenda, 1922.
- Wilhelm Höper, Fragen und Ergebnisse der Schülersauslese in Hamburg. Hamburg, W. Gente, 1920.
- Noede-Piorkowski-Wolff, Die Berliner Begabenschulen. 3. Aufl. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1919.
- Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins, Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung.
IX. Band, 4. Aufl., 1920.
XI. Band, 1921.
XII. Band, 1922.
XIII. Band, 1924.
- W. O. Döring, Schülersauslese und psychische Berufsberatung an Lübecker Schulen. Lübeck, Ch. Coleman, 1924.
- M. Kesselring, Intelligenzprüfungen und ihr pädagogischer Wert. Leipzig-München, O. Remmich, 1923.
- E. Schönebeck, Für oder wider die experimentelle Begabtauslese? — Deutsches Philologen-Blatt 1924, Nr. 33.
- O. Bobertag, Zur Frage der experimentellen Begabtauslese. — Deutsches Philologen-Blatt 1925, Nr. 9.
- E. Hylla, Der Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen; Bestimmungen, Erfahrungen, Vorschläge. Beiheft I zur „Deutschen Schule“. Leipzig, Klinckschardt, 1925.
- Cl. S. Yoakum and R. M. Yerkes, Army Mental Tests. New York, Henry Holt and Company, 1920. (Bericht darüber: O. Lipmann, Rekrutierung auf psychologischer Grundlage. Zeitschrift für angewandte Psychologie 1922.)



Verlag von Julius Belz in Langensalza

Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht
erschienenen

Die Arbeitsgemeinschaften für Lehrerfortbildung

Von Geh. Ministerialrat Dr. Otto Karstädt.

Preis brosch. 5,- G.-M., geb. 6,50 G.-M.

mit folgenden Beiträgen:

- I. Stand, Gegenwart und Zukunft unserer Arbeitsgemeinschaften zur Lehrerfortbildung. Von Geh. Ministerialrat Dr. Otto Karstädt, Berlin. Allgemeine Besprechung.
- II. Vier wichtige Arbeitsgebiete der Arbeitsgemeinschaften. Arbeitsschule und Arbeitsgemeinschaften. Von Oberschullehrer Georg Wolff, Berlin. Heimatkunde und Arbeitsgemeinschaft. Von Mittelschullehrer Heinrich Laue, Harburg. Staatsbürgerliche Erziehung. Von Schulrat J. Graf, Ragnit. Die Arbeitsweise auf dem Gebiete der Jugendkunde. Von Regierungss- und Schulrat Hylla, Berlin
- III. Die ländliche Arbeitsgemeinschaft. Lehrerfortbildung auf dem Lande. Von Schulrat Karl Eckhardt, Biedenfopf. Die Arbeit in den ländlichen Arbeitsgemeinschaften. Von Rektor Joh. Krauledat, Königsberg i. Pr. Arbeitsgemeinschaft und ländliche Versuchsschule. Von Schulrat Hinze, Königsberg i. Nm.
- IV. Fragen der inneren und äußeren Entwicklung der Arbeitsgemeinschaften. Schwierigkeiten bei der Durchführung der Richtlinien. Von Oberregierungs- und Schulrat J. Bahlbruch, Schleswig. Abschlussfragen. Von Oberregierungs- und Schulrat Dr. Walther Schwarz, Königsberg i. Pr. Zur Frage der Pflögschaften. Von Lehrer R. Neve, Potsdam. Heranziehung der beschäftigungslosen und berufsfremden Junglehrer zu den Arbeitsgemeinschaften. Von Rektor Karl Ehrhardt, Berlin. Erfahrung und Wünsche der Schulräte. Von Schulrat Dr. Schmidt, Lehe. Schlussbesprechung.

Vorträge bei der Hildebrandfeier

Das Buch enthält die aus Anlaß der 100 jährigen Geburtstagsfeier des Leipziger Germanisten u. Pädagogen Rudolf Hildebrand im Zentralinstitut gehaltenen Vorträge. Die Erinnerung an Rudolf Hildebrand ist mehr als ein Blick in die Vergangenheit; sie weist in eine Zukunft, die seinen Bestrebungen erst voll gerecht werden wird. Das Büchlein wendet sich an die Gesamtheit der Lehrerschaft und Erzieher, an alle, die überhaupt deutsches Sprachtum pflegen und lieben. Kein Deutschlehrer wird an dem Buche vorbeigehen können.

Preis 1,25 G.-M.

Rundfunk und Schule

Preis brosch. 3,- G.=M.

1. Die pädagogische Bedeutung des Rundfunks. Auszug aus der Ansprache des Staatsministers D. Dr. Becker.
2. Die allgemeine Bedeutung des Rundfunks. Ansprache des Staatssekretärs Dr.-Ing. Bredow.
3. Das deutsche Funkwesen von Ministerialrat Giesecke.
4. Die physikalischen Grundlagen des Rundfunkwesens in der Schule. Von Studienrat Emil Scheffler.
5. Die Ausbildung des Lehrers im Funkwesen. Von Studienrat Dr. Walter Zorn, Mitglied des Hauptprüfungsausschusses des deutschen Radioklubs, Berlin.
6. Rundfunkdarbietungen in der Schule. Von Lehrer Walter Günther.
7. Der Aufbau der Hans Bredow-Schule für Volkswissenschaften in Hamburg und ihr Ziel. Von dem Dir. der Hans Bredow-Schule Hamburg, Hans Bodenstedt.
8. Die Deutsche Welle. Von Dr. Ernst Ludwig Voss.
9. Der Rundfunk und das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Von Prof. Dr. Felix Lampe.

Die Tagung gab der Lehrerschaft Gelegenheit, sich über den Umfang der durch den Rundfunk für die Schule erwachsenen Aufgaben zu unterrichten und durch Aussprachen die vorliegenden Fragen zu erklären. Die Technik des Rundfunks ist noch jung; die Organisation seiner Verwendung für die Pflege der Volksbildung und die Zwecke von Unterricht und Erziehung ist erst im Werden; für die Methodik und Didaktik belehrender und selbst unterhaltender Rundfunkdarbietungen liegen praktische Erfahrungen nur wenige vor. Theorien und Systeme sind noch nicht aufgestellt. So kann dies Buch, dessen Veröffentlichung eine Verbreitung über den Teilnehmerkreis hinaus will, Anregungen zu weiteren und gründlichen Bearbeitungen des Problemkreises „Rundfunk und Schule“ bieten. Möchten recht viele Lehrer sich durch diese Anregungen zur Mitarbeit an den zukunftsreichen Fragen des pädagogischen Rundfunks gewinnen lassen.

Lehrmittelführer

Im Juni 1923 veranstaltete das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht eine „Lehrmittelwoche“, die mit einer Ausstellung von Lehrmitteln für Volksschulen und höheren Schulen verbunden war. In diesem Buche wird ein kurzer Bericht und die wichtigsten Ausführungen dieser Woche, ein Verzeichnis der Lehrmittelsammlung, die als Grundstocksammlung gebracht war, gegeben. Das Verzeichnis ist unter Bearbeitung weiterer Fachleute aufgestellt worden und wird dem Lehrer wertvolle Anregung bieten. Preis . . 1,- G.=M.

Neuere Pädagogik im Ausland

Von M. Steinhaus

Erstes Heft: Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England
Preis 2,50 G.=M.

Verlag von Julius Belj in Langensalza

Unterrichtsgestaltung

Eine Beleuchtung ihrer wissenschaftlichen und künstlerischen Seite

Von Dr. Ernst Weber

Preis broschürt 4,80 G.=M., gebunden 5,80 G.=M.

*

„Schule und Wissenschaft“. Mit sachkundiger Hand zeichnet Weber hier das mehr als 200 Jahre alte Streben nach einem „Normal-Lehrgang“, um zuletzt selbst zu dem Schluß zu kommen, daß es einen solchen „Normal-Lehrgang“ nicht geben könne, daß vielmehr das ewig frische Leben immer wieder umgestaltend auf die Methode einwirke. Wie nun von diesem Grundsatz der Lebensnähe aus die Arbeit in den einzelnen Unterrichtsfächern sich gestalten muß, zeigt Weber in überaus glücklicher und feinsinniger Weise. In ihm sind ja Künstler und Pädagoge in schönster Harmonie vereinigt und seine Darstellung erreicht darum ihren Höhepunkt immer dann, wenn es sich um die Vermittelung künstlerischen Erlebens handelt. Man möchte recht viel aus dem reichen und schönen Buch herausnehmen und darbieten, wenn Zeit und Raum es gestatteten. Greife ein jeder selbst zu dem Werke; er wird sicher tiefste und nachhaltigste Anregung daraus schöpfen können.

Neuerscheinung

Lebendige Zeugnisse für die Arbeit unserer Volksschule

Herausgegeben von Ministerialdirektor Dr. K a e s t n e r

Preis 12,- G.=M.

*

Die lebendigen Zeugnisse bestehen aus zahlreichen Briefen von Volksschulkindern, die zum größten Teil auch von den Kindern selbst illustriert sind. Im Originalabdruck werden Briefe und Bilder in dem vorliegenden Buche geboten.

Das Buch gehört in die Hand eines jeden Pädagogen.

Darüber hinaus sollte es aber in allen

Elternkreisen weiteste Verbreitung finden.

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA

Gdańsk-Wrzeszcz
Al. Gen. J. Hallera 14



15563