## Studien zur Psychologie des Erziehers.

## I. Methodologische Grundlegung einer Untersuchung der erzieherischen Begabung.

Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde

der Philosophischen Fakultät

der Hamburgischen Universität

vorgelegt

Martha Muchow aus Hamburg.

von

<u>Inhalt:</u>	
Vorbemerkung.	1-4
Erster Teil: Ueber die Bedeutung und die methodische Behandlung des Problems der erzieherischen Begabung.	6-54
I. Einleitung.	6-18
1. Ausgangspunkt der Untersuchung6- Rechtfertigung der Anknüpfung an den Sprachgebrauch7-	0-10
2. Das Problem; vorläufige Bestimmung der Ausdehnung und Abgrenzung unserer Fragestellung -9- Der Begriff der Erziehung12- Der Begriff des Erziehers.	
II. Stellung und Bedeutung des Problems in Theo- rie und Praxis.	19-29
1. Ort und Bedeutung im System der Psycho- logie19-	
2. Bedeutung des Problems einer besonderen Erzieherveranlagung für ein System der Pädagogik20-	
3. Das Problem der erzieherischen Begabung und die pädagogisch-didaktische Kunst- lehre21-	
4. Praktische Bedeutung einer psychologi- schen Untersuchung der Erzieherveran- lagung24-	
a) Die Bedeutung der Annahme einer be- sonderen erzieherischen Begabung und das Grundproblem der Organisa- tion von Erziehung24-	
b) Das Problem der erzieherischen Be- gabung und die Berufswahl, Berufs- beratung und Berufsauslese des Er- ziehers26-	
c) Die Bedeutung der Analyse der er- zieherischen Begabung für die Pro- bleme der Erzieherbildung29-	
III. <u>Die vorliegenden Arbeiten über das Problem</u> <u>der Psychologie des Erziehers; zugleich</u> <u>Kritik ihrer Methodik.</u>	30-50
1 Dec Buchi t	

 Das Problem in der pädagogischen -30und in der belletristischen Literatur. -31-

2. Die (methodisch oder inhaltlich) wichtigste psychologische Literatur über das Problem der Psychologie des Erziehers. -32- (Zergiebel -32-, Voigtländer -33-, Hylla -34-, Schneider -35-.) Grundsätzliches zur Kritik der rein induktiven Methode. -37- Psychologische Kritik der Hylla'schen Umfrage im besonderen. -43- Die deduktive Methode. Spranger und Kerschensteiner. -47-

### IV. Ueber die Methode unserer Untersuchung.

51-54

Notwendigkeit einer empirischen Untersuchung -51-, aber unter sorgfältiger und gründ-licher theoretischer Vorbereitung. -54-

Zweiter Teil: Zur Phänomenologie und Psycho- 56-105 logie des Erziehungsaktes.

I. Grundsätzliches über die Methode der Untersuchung von Wesen und Struktur des Erziehungsaktes.

56-76

- Ueber die Unzulänglichkeit der pädagogi-schen Definitionen für diesen Zweck. -56-
- 2. Ueber die Aufgabe und den Charakter der Zergliederung und der Beschreibung des Erziehungsaktes. -63-

#### II. Versuch einer deskriptiven Erfassung des Erziehungsaktes.

77-103

- 1. Ueber den Sinn der Erziehung. -77-
- 2. Zur Deskription des Erziehens. -83
  - a) Charakteristik der erzieherischen Grundstimmung. -83-
  - b) Ueber die Grundform des erzieherischen Aktes. -94-

#### III. Ausblick auf die weiteren Untersuchungen.

104-105

#### Literaturverzeichnis.

106-109

A b k ü r z u n g e n : ZAngPs - Zeitschrift für angewandte Psychologie, herausgeg. von Stern u. Lipmann, Leipzig, J.A.Barth.

ZPdPs - Zeitschrift für pädagogische Psycholo-gie, herausgeg. von Stern u. Scheibner, Leipzig, Quelle & Meyer.

Schr.Ber. - Schriften zur Psychologie der Berufseignung und des Wirtschaftslebens, herausgeg. von Stern u. Lipmann, Leipzig, J.A.Barth.

#### Vorbemerkung.

Die Entstehung der nachfolgenden Arbeit ist auf die Beobachtung und die wiederholte unliebsame Erfahrung zurückzuführen, dass in der bisherigen pädagogisch-psychologischen Forschungsarbeit eine bedenkliche Lücke besteht. Wenn der Name "pädagogische Psychologie" dem damit bezeichneten Zweige der psychologischen Wissenschaft mit Recht gegeben sein soll, so muss sein Problem doch wohl die Psychologie der pädagogischen Vorgänge, der pädagogischen Tatbestände und Akte sein. Die Untersuchungen der sog. mexperimentellen Pädagogik" oder der pädagogischen Psychologie, die der allmählichen Auflösung dieses Problems dienen sollten, haben sich nun dabei bis heute fast ausschliesslich auf die Analyse der Psyche des Kindes und Jugendlichen und auf die Deskription der Prozesse, die durch pädagogische Massnahmen in ihr zum Ablauf kommen, beschränkt, als sei das allein das psychologisch Problematische am Erziehungsvorgang. Das X, das man durch die fortschreitende wissenschaftliche Arbeit mehr und mehr zur Bestimmung zu führen versuchte, war fast immer und überall der Schüler, der Zögling, der, an dem sich die Ergebnisse erzieherischer oder unterrichtlicher Arbeit zeigen sollten. Den Lehrer, den Erzieher, den Meister dagegen sah man zumeist psychologisch stillschweigend als bekannte Grösse und - was noch schlimmer ist - oft als feste, invariable Grösse an, von deren näherer Untersuchung man absehen konnte. Und doch ist es bei einer ganz einfachen, schlichten Besinnung auf das Wesen eines jeden pädagogischen Tatbestandes ohne weiteres einsichtig, dass er wesensgesetzlich ein interpsychischer Vorgang ist, dass also, wenn ich ihn zum psychologischen Problem mache, dieses Problem notwendig nach zwei Seiten hin orientiert ist. Zögling und Erzieher, Schüler und Lehrer, Jünger und Meister gehören zusammen, und aus ihrer gemeinsamen Wirkung und Gegenwirkung erst konstituiert sich das, was wir Erziehung nennen. Die Durchforschung der kindlichen Seele, der Verhaltungsweisen, Stellungnahmen, Aktionen und Reaktionen des Schülers ist also nur die eine Seite des pädagogisch-psychologischen Problems. Ebenso bedeutsam für das Ganze der Fragestellung aber ist die andere Seite, die psychologische Durchdringung alles dessen, was mit der Person und den Auswirkungen des Lehrers und Erziehers zusammenhängt. In dieser Hinsicht ist in der Bearbeitung des pädagogisch-psychologischen Problems noch kaum etwas geschehen, und eine ganze Fülle von Teilproblemen drängt sich sofort auf, wenn man nur einmal prinzipiell den Gedanken einer Psychologie des Erziehers fasst.

Erfahrungen und Beobachtungen bei einer pädagogischen Massnahme grossen Stils, nämlich bei der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg, waren es, die unmittelbar den Anlass zur Inangriffnahme eines der Teilprobleme gaben und damit die Frage als Ganzes aufrollten. Die zur Bewerkstelligung der Auslese damals verwendeten Beobachtungsbogen über die vorgeschlagenen Kinder zeigten in ihrer Ausfüllung ein so verschiedenartiges Gepräge und z.T. so unerwartete Ergebnisse, teils günstiger, teils ungünstiger Natur, 1) dass für die Bearbeiter unbedingt das Problem der Grundlagen und der Möglichkeit eines brauchbaren Lehrerurteils über psychologische Data (Fähigkeiten, Anlagen usw.) und damit zugleich die Frage nach der Beurteilung des Schülers durch den Lehrer überhaupt aktuell werden musste. Im Verlaufe der Untersuchung dieses Problems, der Analyse der Urteilsgrundlagen und der Befähigung zum psychologischen Urteile beim Lehrer und Erzieher, spitzte sich die Frage immer mehr zu auf die nach der Vereinbarkeit von psychologischbeobachtender und pädagogisch-aktiver Einstellung. Damit aber war zugleich das zentrale Problem in einer Psychologie des Erziehers, nämlich das der subjektiven Voraussetzungen des erzieherischen Aktes, angeschnitten; und es wurde immer deutlicher, dass die Richtung, in der man einen ersten Vorstoss in das bisher noch so wenig

begangene

<sup>1)</sup> Vgl. dazu: Muchow, M., Der Beobachtungsbogen. Beiheft 18 der ZAngPs. "Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg». 2. Aufl. 1921. S. 23-48. (Quantität und Qualität der Angaben!)

begangene Gebiet unternehmen müsste, durch dieses Problem bezeichnet wurde. Die ganze Fülle der übrigen Fragen, die sich beim Gedanken an eine Psychologie des Erziehenden aufdrängen, in Angriff zu nehmen, ist wenig aussichtsreich, ehe nicht in dieser Haupt- und Kernfrage wenigstens einige Klarheit geschafft ist. Allerdings ist auch dies Grundproblem in sich wiederum sehr komplex und umfasst mehrere, sehr verschiedenartige Teilfragen, die zweckmässig einer gesonderten Behandlung unterzogen werden. Zunächst aus dem Grunde, weil Probleme wie die, welche wir durch Nennung der Begriffe Autorität, pädagogischer Takt, Lehrgeschick, Fähigkeit des Klarmachens usw. ungefähr andeuten wollen, nur gelöst werden können, wenn man sie in dem Kreise der ihnen verwandten psychologischen Fragestellungen betrachtet und diese ausgiebig zu ihrer Klärung heranzieht; dabei aber wird man notwendig in psychologisch sehr verschiedenartige Gebiete geführt. Die gesonderte Behandlung wird aber ferner gefordert durch die methodische Einsicht und Erfahrung, dass nur von einer festumrissenen Fragestellung, von einem begrenzten Teilproblem aus der Zugang zu psychologisch zunächst undurchsichtigen Komplexen möglich ist.

Wir haben aus dem oben bezeichneten Gebiet dasjenige Problem herausgegriffen, das in ihm wiederum die zentrale Stellung inne hat. Es ist das der erzieher aus glauben wir den Weg für eine Erforschung der psychologischen Probleme, die sich um die Persönlichkeit des Erziehers gruppieren, am zweckmässigsten zu beschreiten, weil die Frage nach dem Wesen der erzieherischen Fähigkeit als die Grundfrage, auf welche alle anderen Bezug nehmen müssen, zunächst und vor anderen, auch noch spezielleren, der Klärung bedarf. Als weitere Gründe für die Wahl dieses Problems kommen hinzu, dass zu ihm wenigstens schon einige Vorarbeiten vorhanden sind; und ferner, dass es von ganz ausserordentlicher praktischer Bedeutung für alle Fragen der Berufsberatung, Berufswahl, Auslese und Ausbildung der Erzieher und Lehrer ist.

Allerdings handelt es sich bei dieser Frage zugleich um eine der schwierigsten des ganzen Gebietes, vor allem, was die methodische Bewältigung angeht. Methodologische Erörterungen werden daher den vorliegenden ersten Hauptteil der Untersuchung ganz und gar einnehmen. Es gilt zunächst, überhaupt einen Zugang zu dem eigentlichen Ziel und Gegenstand der Arbeit zu finden und zu eröffnen. Wir werden im ersten Abschnitt der Untersuchung die Stellung und Bedeutung des Problems der erzieherischen Begabung in Theorie und Praxis und die Methodik der Vorarbeiten zu behandeln haben. Aus der kritischen Betrachtung dieser Untersuchungen und Versuche wird das Grundgerüst unserer eigenen Methode sich nach und nach ergeben. Sie wird empirisch sein, aber einer sorgfältigen theoretischen Fundierung und Vorbereitung bedürfen. Der zweite Abschnitt der vorliegenden Abhandlung wird diesem Zwecke dienen und durch den Versuch einer phänomenologisch-psychologischen Klärung des Tatbestandes der Erziehung die Deduktion der im Wesen und der Struktur des Erziehungsaktes begründeten Gesichtspunkte für eine fruchtbare und gründliche, das Wesentliche nicht verfehlende Durchforschung der empirisch wirklichen erzieherischen Begabungen zu ermöglichen haben. Diese letztere selbst, d.h. die Verarbeitung eines umfangreicheren empirischen Materials zur Frage der erzieherischen Begabung, behalten wir uns für den späteren zweiten Hauptteil der Arbeit vor. Bei der ausserordentlichen Schwierigkeit der Sache erfordert die Sammlung von Erfahrungsmaterial eine sehr vorsichtige Einstellung der Mitarbeiter auf die - zunächst meistens als unlösbar beurteilte - Aufgabe und eine langwierige Beobachtungsarbeit, vielfache und ausgedehnte Überprüfungen und Kontrollen des Beobachteten und häufige Besprechungen mit der "Versuchs" leitung. Eine solche Erhebung ist bereits vor längerer Zeit begonnen worden, wird aber, zumal da es sich um Nebenarbeit vielbeschäftigter Praktiker handelt, erst in einigen Jahren so weit gediehen sein, dass zu einer psychologisch-wissenschaftlichen Auswertung die Berechtigung in Anspruch genommen werden kann.

## Erster Teil.

<u>Ueber die Bedeutung und die methodische Behandlung des</u>

Problems der erzieherischen Begabung.

### I. Einleitung.

### Ausgangspunkt der Untersuchung. - Rechtfertigung der Anknüpfung an den Sprachgebrauch.

Das Wort von der Psychologie, die zwar eine lange Vergangenheit, aber nur eine kurze Geschichte habe, gilt in noch weit höherem Maasse von der Psychologie im allgemeinen von einem ihrer Hauptzweige, der differentiellen Psychologie. Erst in der allerneuesten Zeit beginnt dieses Forschungsgebiet eine gewisse Selbständigkeit und - immer noch unter den grössten Schwierigkeiten - die Anerkennung als berechtigte Sonderdisziplin zu erringen. Dennoch dürfte man wohl kaum fehlgehen, wenn man, wie das z.B. Dessoir1) auch tut. in dem interessierten Aufmerken auf die hervortretenden Unterschiede der individuellen Lebensformen eine der ursprünglichen Wurzeln psychologischen Denkens überhaupt annimmt, aus der in kontinuierlicher Entwicklung durch eine Reihe von Vorstufen mehr oder minder "wissenschaftsähnlicher» Natur hindurchlaufend, die moderne differentielle Psychologie erwachsen ist. Das praktische Interesse des in der menschlichen Gemeinschaft lebenden Individuums an den Differenzen der Willens- und Gemütsbeschaffenheit seiner Mitmenschen war von vornherein viel zu gross, als dass es nicht - einmal auf diese Unterschiede und ihre Symptome aufmerksam geworden - dabei bleiben musste, ihnen nachzuspüren. Blicken wir auf die Vergangenheit der Psychologie, so sehen wir diese Beobachtungen zuweilen wissenschaftlichen oder doch jedenfalls systematischen Charakter annehmen. Dann verdichteten sich die gesammelten Erfahrungen zu Typengliederungen 2) und Uebersichtstafeln über die möglichen Variationen, wie wir sie vom Altertum bis in die neueste Zeit hinein in philosophischen,

charakterologischen

Abriss der Geschichte der Psychologie. (Die Psychologie in Einzeldarstellungen. Herausgeg. von Ebbinghaus u. Meumann, Bd.4) Heidelberg 1911. S.1 ff. S.4 ff. Beispiele siehe: Stern, W., Differentielle Psychologie. III. Aufl. Leipzig 1921. Kap.XIII. Bes. S.181 ff.

charakterologischen und psychognostischen Schriften wissenschaftlicher und populärer Art reichlich finden. Weit reichere Schätze an psychologischen Einsichten und Weisheiten aber haben auf andere Weise Ueberlieferungsfähigkeit gewonnen. Ungebrochen durch den Zwang zum Schema, haben solche Beobachtungen sich erhalten, in der glücklichen, anschaulich-konkreten sprachlichen Formulierung, die der naive Beobachter ihnen einmal gegeben hatte. Die Allgemeinheit griff sie auf; sie wurden zu stehenden Redensarten, zu geläufigen Ausdrücken, zum Sprachgebrauch und überdauerten dank ihrer immer von neuem festzustellenden Zusammenstimmung mit der lebendigen Wirklichkeit die Zeiten. Wer in den vielen festen Ausdrücken, in den oft etwas formelhaft anmutenden Wendungen, deren wir uns bei der Beschreibung und der Beurteilung der Sinnesart unserer Mitmenschen zu bedienen pflegen, zu lesen versteht, wer besonders den zahlreichen Vergleichen, den Metaphern und den Bildern, die sich darunter finden, mit der Einstellung auf Ausschöpfung ihres ganzen Ausdrucksgehaltes und - allerdings auch - mit der nötigen Feinfühligkeit für Bild- und Sprachdeutung nachzuspüren versucht hat, wird immer wieder staunen über die Fülle intuitiv scharf erfasster und treffend zum Ausdruck gebrachter differentiell-psychologischer Sachverhalte und Weisheiten, die darin bewahrt sind. Und häufig genug hat die exakte Forschung beim Vergleich ihrer Ergebnisse mit den so im Sprachgebrauch fixierten Erfahrungen einer naiven Seelenkunde Gelegenheit gehabt, die Treffsicherheit des vorwissenschaftlichen Urteils und Ausdrucks zu bewundern. Fast immer hat es sich gezeigt, dass Ausdrucksweisen, die so von der Allgemeinheit aufgenommen worden sind und den Charakter von festen Formen erhalten haben, im Kern etwas Beachtenswertes, ja, etwas - wenn vielleicht auch nur mit gewisser Einschränkung - Richtiges zu enthalten pflegen.

So liegt denn wohl eine gewisse Berechtigung dazu vor, dass die differentiell-psychologische Forschung an solche bereits mit dem Charakter wahrscheinlicher Richtigkeit behaftete Unterscheidungen, Abgrenzungen und Charakterisierungen anknüpft und sie gewissermaasser

Tat ist das Verfahren der meisten differentiell-psychologischen Arbeiten, besonders der nicht experimentellen Typenforschungen, ein solches; nur ist dieser enge Zusammenhang von naiver Seelenkunde und psychologischer Wissenschaft dem einen mehr, dem anderen minder deutlich, wird er vom einen bewusst betont, vom anderen kaum beachtet, doch damit keineswegs zerschnitten.

Auch die vorliegende Arbeit als eine Untersuchung der Lebensform des Erziehers oder der spezifischen Veranlagung des erzieherischen Menschen hat, wie es sich schon in der Problemstellung ausspricht, ihren Ausgang von einer solchen, in einem Ausdruck von fester Prägung gestalteten, naiv psychologischen Beobachtung genommen. Denn die Frage nach der besonderen Beschaffenheit der psychischen Struktur des Erziehers schliesst die Voraussetzung in sich, dass man überhaupt sinnvoll von einer besonderen Veranlagung - und zwar von einer Veranlagung mit interindividueller Variation - sprechen kann, die man etwa als Erzieher begabung oder als pädagogisches Talent bezeichnen könnte. Da die Berechtigung, einen besonderen Erziehertyp oder eine besondere erzieherische Veranlagung anzunehmen, natürlich nur dadurch nachgewiesen werden kann, dass man die typische Lebensform des Erziehers in der Erfahrung mit allen denjenigen formalen Merkmalen aufzeigt, die für die rechtmässige Anwendung der Begriffe des psychologischen Typus und der Sonderbegabung erforderlich sind, und dies bisher noch kaum mit wünschenswerter Deutlichkeit geschehen ist 1), kann unsere Problemstellung diese Voraussetzung nicht den gesicherten Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung, sondern nur dem intuitiven Urteil des naiven Beobachters, der einmal den Ausdruck vom "geborenen Erzieher" schuf und der vielen, die, in dieser Redewendung den adäquaten Ausdruck für ihre eigenen Beobachtungen an einzelnen ihrer Mitmenschen findend, ihn immer wieder anwenden, entnehmen. Indem wir uns also zunächst

durch

<sup>)</sup> Vgl.: F.Schneider-Brühl, Eine Umfrage über die Eignung zum Lehrberuf. ZPdPs XXIII, 1922, Heft 1/2, S.67, der den empirischen Nachweis versucht.

durch die Verbreitung und landläufige Anwendung dieser Rede, die, wie wir schliessen dürfen, zumeist auf eine gewisse Richtigkeit ihres Inhalts deutet, leiten lassen, beginnen wir unsere Untersuchung der typischen Natur des Erziehers, mit dem Bewusstsein der Verpflichtung, neben der Aufhellung dessen, was die Wendung vom \*geborenen Erzieherm eigentlich besagt, und neben der Analyse der psychologischen und phänomenologischen Tatbestände, die sinngemäss mit ihr bezeichnet werden können, auch den noch ausstehenden Nachweis ihrer Berechtigung zu erbringen. Wir werden nicht nur den Sinngehalt des Begriffs eines "typischen Erziehers" zu untersuchen und die Analyse der individuellen Strukturen, auf welche man landläufig die erwähnte Rede anzuwenden pflegt, vorzunehmen haben, sondern zugleich zeigen müssen, dass der Typus des Erziehers als ein differentiell-psychologischer oder ein geisteswissenschaftlich-psychologischer Begriff den "typischen Kategorien, mit denen wir die Mannigfaltigkeit des geistigen Lebens auffangen können, 1) mit Recht zugesellt werden darf. Das aber heisst nichts anderes, als dass wir seine Bewährung an der Erfahrung aufzuweisen haben.

# 2. Das Problem. - Vorläufige Bestimmung der Ausdehnung und Abgrenzung unserer Fragestellung.

Hatten wir den Sprachgebrauch bisher nur darum herangezogen, um in der Gebräuchlichkeit der Rede vom "geborenen Erziehern die erforderliche Stütze für die in unserer Fragestellung vorausgesetzte Annahme eines besonderen Erziehertyps zu finden, so zeigt sich, wenn wir diesem Ausdruck noch ein wenig Aufmerksamkeit zuwenden, dass in ihm zugeich unser ganzes Problem und seine eigentümlichen Schwierigkeiten beschlossen liegen. Es ist in ihm noch nichts gesagt über die eigenartige formale und inhaltliche Beschaffenheit des erzieherisch Begabten; vielmehr sieht es aus, als hätte man sich bei dem Versuch, dass, was nun eigentlich diese Menschen auszeichnet, anzugeben, in einem eigenartigen Dilemma gefunden, aus dem man

keinen

1) Spranger, E., Lebensformen. II. Aufl. Halle 1922. Vorwort S.X.

keinen Ausweg sah als durch die Prägung des alles und zugleich nichts sagenden Ausdrucks vom "geborenen Erzieher". Man sah sich ausser Stande, das W a s der erzieherischen Begabung näher zu bezeichnen; mit den üblichen Kategorien der naiven differentiellen Psychologie (Intelligenz, Fleiss u.ä.) liess es sich nicht erfassen und mit Hilfe dieser dem Beobachter geläufigen Begriffe nicht adäquat beschreiben. So bleibt die Deskription der erzieherischen Veranlagung ein Problem für die wissenschaftliche Analyse und Darstellung. Wir müssen uns allerdings darauf gefasst machen, zunächst den gleichen Schwierigkeiten der Erfassung ihres Wesens und seiner Einfangung in feste sprachliche Formen gegenüberzustehen wie der naive Menschenbeobachter. Es wird alles darauf ankommen, dass wir die der Eigenart des Problems angemessene Methode und den richtigen Ansatzpunkt für ihre Anwendung finden. Methodologische Erörterungen werden daher einen wesentlichen Teil dieser Arbeit ausmachen und mehr Raum einnehmen, als es sonst in deskriptiv-psychologischen Arbeiten im Gebiete der differentiellen Psychologie üblich ist.

Zur vorläufigen Orientierung in dem zunächst vielleicht eigenartig und umständlich erscheinenden Gange unserer Untersuchung ist es wohl zweckmässig, darauf hinzuweisen, dass das Ziel unserer Arbeit eine Psychologie der erzieherischen Begabung, bezw. des erzieherischen Menschen ist. Es ist also selbstverständlich, dass wir uns psychologischer Methoden bedienen und letztlich nur auf die Deskription psychischer Tatsachen, Zusammenhänge und Vorgänge, auf die Konstatierung und Beschreibung von eventuellen aktuellen oder dauernd vorhandenen Ablaufsrichtungen und -tendenzen in ihnen abzielen dürfen. Wenn dennoch in den Vorüberlegungen und an vielen späteren Punkten Auseinandersetzungen phänomenologischer - d.h. auf die Erforschung des Sinnes gerichteter - Natur eine recht bedeutende Rolle spielen, so widerspricht das keineswegs dem psychologischen Charakter unserer Absichten, sondern ist nur natürlicher Ausdruck für das notwendige Angewiesensein der Psychologie auf die klärende und mit Hilfe einer Art

"rationaler

wrationaler Intuition letzte Einsichten vermittelnde Vorarbeit der Sinn- oder Wesensforschung. Keineswegs aber möchten wir damit die Grenzen zwischen der eigentlichen Phänomenologie und der sog. deskriptiven Psychologie verwischen oder gar die schon so verheerend wirkende fortgesetzte Verwechslung der beiden fundamental verschiedenen Gebiete unsererseits mitmachen. Vielmehr werden wir bestrebt sein, Sinnanalyse und psychologische Zergliederung deutlich auseinanderzuhalten. Auf eine eingehende Behandlung phänomenologischer Probleme, die auf den Gegenstand unserer Untersuchung Bezug haben, können wir jedoch nicht verzichten, da wir von der ausserordentlichen methodischen Bedeutung solcher Vorarbeit für jede fruchtbare psychologische Untersuchung überzeugt sind und sie auch in unserem Falle für unbedingt erforderlich halten.

Noch auf einen weiteren Gesichtspunkt muss in diesem Zusammenhange hingewiesen werden; denn noch in einem anderen Sinne könnte der psychologische Charakter unseres Arbeitszieles gefährdet sein. Psychologie ist eine Tatsachenwissenschaft; sie richtet sich also auf Erkenntnis von in der Erfahrung Aufweisbarem und auf die Analyse und Beschreibung psychischer Data. Auf keinen Fall aber darf sie Normen und Postulate aufstellen wollen. Es muss das hier besonders betont werden, weil vielleicht nirgends mehr als bei der Frage der Psychologie des Erziehers die Gefahr besteht, den psychologischen Tatbestand, den die Analyse zur Darstellung bringt, als Norm zu denken. Die Beschreibung des Erziehertyps, die das Ziel unserer Abhandlung ist, ist die Zusammenfassung der psychologischen Feststellungen an einer Reihe von erzieherischen Menschen, keine Forderung und keine Vorschrift. Die Pädagogik könnte, wenn sie es für ausreichend und im Zusammenhange ihres Systems notwendig gefordert erachtet, die empirischen Befunde so verwenden, dass sie ihre Schilderung zum anschaulichen Vertreter des in der Norm geforderten Zieles erhebt. Aber es dürfte kaum eine Pädagogik gegeben haben oder möglich sein, deren Forderungen an den Erzieher sich in rein psychologischen

Qualifikationsnachweisen

Qualifikationsnachweisen erschöpfen könnten. Jedenfalls steht es fest, dass wir uns beim Aufstellen von Normen nicht mehr im Gebiete der Psychologie bewegen.

Da die meisten pädagogischen Begriffe, nicht zum wenigsten durch die Bemühungen der den Wissenschaftlern an Zahl weit überlegenen populären pädagogischen Essayisten, ausserordentlich vielsinnig geworden sind und in den verschiedensten Bedeutungsnuancen verwendet werden, ist es nötig, eine vorläufige Verständigung über den Sinn, in welchem wir die für unsere Probleme wesentlichen Begriffe "Erziehung" und "Erzieher" anwenden, und über die Ausdehnung, die wir ihnen geben, herbeizuführen. Diese Abgrenzung kann nur eine ganz grobe und vorläufige sein und hat keinen anderen Zweck als den, zu bewirken, dass der Blick aller sich auf den gleichen Gegenstand richtet und durch Aequivokationen in den Begriffen nicht etwa verschiedene Leser zur Beobachtung ganz verschiedener Tatbestände verleitet werden. Da, wie der Gang der Untersuchung noch zeigen wird, die Eigenart des Problems als einen methodischen Schritt die Analyse des Wesens und des psychologischen Ablaufs von Erziehungsvorgängen erfordert, ist eine solche gleiche Blickrichtung besonders wichtig auch für den Begriff "Erziehung». Es ist hier natürlich weder der Ort, den Begriffsverwirrungen einer pseudowissenschaftlichen Pädagogik nachzuspüren und die einzelnen Interpretationen des Erziehungsbegriffes auf ihre Zulänglichkeit zu prüfen, noch ist es unsere Aufgabe, in die Diskussion der pädagogischen Wissenschaft über den Sinngehalt der historischen Definitionen der Erziehung einzutreten oder der Pädagogik einen brauchbaren Erziehungsbegriff erarbeiten zu helfen. Vielmehr wird es sich nur darum handeln, unter den verschiedenen Tatbeständen, die landläufig mit dem Worte "Erziehung, benannt zu werden pflegen, denjenigen zu bezeichnen, auf den sich die Aufmerksamkeit richten soll, ohne dass dabei die Frage nach der besonderen Bestimmtheit des Erziehungszieles oder -weges angeschnitten wird. Da unsere Untersuchung der erzieherischen Begabung überhaupt, nicht aber nur der Eignung für den Beruf oder gar

einen bestimmten Beruf des Erziehers gilt, wird auch der Begriff "Erziehung" in ähnlich umfassendem Sinne von uns gebraucht. Wir richten unser Augenmerk auf alle Arten von Erziehungsvorgängen, die mit Recht durch diesen Namen bezeichnet werden können, welcher Mittel und Wege sie sich auch bedienen mögen. Wir beschränken uns nicht etwa auf die Bedeutung von "Erziehung", in der dieser Begriff im besonderen von der Erziehung der Kinder und Jugendlichen gebraucht wird. Auch Erziehungsvorgänge zwischen Erwachsenen gehören in den Kreis unserer Betrachtung. Wir engen den Begriff "Erziehung" auch nicht ein auf den Sinn, in dem Erziehung etwa dem Unterricht gegenübergestellt wird als die Beeinflussung des Charakters und des Willens der Bildung des Intellekts. Auch der Unterricht kann erziehend sein, kann das Medium sein, durch das hindurch sich die erzieherische Wirksamkeit eines "geborenen Erziehers" betätigt. So umfasst "Erziehung" also für uns die Gesamtheit der Vorgänge, in denen eine Beeinflussung der Selbstentfaltung eines Individuums sich vollzieht; sei es direkt oder indirekt, bewusst oder unbewusst, sei es im Sinne einer Bewahrung, Wartung, Behütung, einer Unterstützung, Förderung, Leitung, einer unmittelbaren oder mittelbaren Einwirkung oder einer Anregung, sofern diese telisch orientiert sind, also in irgend einer Weise auf Steigerung und Entwicklung zielen. Es soll übrigens hiermit keine Definition des Begriffes Erziehung gegeben werden, sondern nur in grossen Zügen der Umkreis dessen angegeben sein, was der einzelne als konkreten Fall eventuell später zur Anschauungsgrundlage bei der Strukturanalyse des Erziehungsvorganges wählen kann.

Auch die Bedeutung des Wortes "Erzieher" ist festzulegen, ehe wir in die eigentliche Untersuchung eintreten, da auch sie im Sprachgebrauch schwankt. Auch hier werden wir nicht definieren, können wir nicht definieren, weil erst die Ergebnisse unserer Arbeit dazu die erforderlichen Grundlagen liefern müssen. Aber ungefähr den Bereich dessen, was wir mit dem Namen des Erziehers zu bezeichnen wünschen, abzustecken, ist dennoch im voraus erforderlich.

Kerschensteiner hat bei ähnlichen Ueberlegungen im ersten Teile seiner Schrift<sup>1)</sup> drei wesentlich unterschiedene Bedeutungen des Wortes im Sprachgebrauch herausgestellt. Die erste, weiteste und allgemeinste ist die, in der wir den Begriff gebrauchen, wenn wir z.B. von "Goethe als Erzieher" sprechen oder wenn Lang b e h n seine Schrift "Rembrandt als Erzieher" betitelt. Es liegt alsdann die Auffassung zugrunde, dass die genannten grossen Persönlichkeiten die Selbstentfaltung anderer Menschen beeinflussen, sofern sie Träger zeitloser Werte sind, die ihren natürlichen Drang nach Ausbreitung auswirken, indem das höhere Sein dieser Persönlichkeiten zur Vertiefung in sie und zur neuen vollständigen oder teilweisen Verlebendigung anreizt. Erzieher ist also hier etwa gleichbedeutend mit Vorbild. "Fassen wir", so sagt Kerschensteiner,2) "diesen Sinn des Vorbildes weit genug, so ist jeder Mensch ein Erzieher eines anderen zum Guten oder zum Bösen. Kein Menschenleben verrinnt gänzlich ohne Wirkung auf die menschliche Um- und Nachwelt ...... In dem lebendigen Strom des menschlichen Werdens und Vergehens pflanzt sich das gewesene Sein der "Namenlosen" ebenso fort, wie das der "Unsterblichen", nur mit dem Unterschiede, dass bei den ersten die Wirkung sich lediglich unmittelbar, gleichsam durch Berührung von Mensch zu Mensch vollzieht und immer unmerklicher wird, während sich bei den letzteren zur unmittelbaren Wirkung auch die Fernwirkung ihrer Werke gesellt, in denen sie ihre Seele verkörpert haben, und dass diese mittelbare Wirkung ihres gewesenen Seins nach dem Tode der Schöpfer oft noch stärker sich geltend macht als die unmittelbare zu ihren Lebzeiten». So gelangt man also zu dem weitesten möglichen Begriff des Erziehers.

Die beiden weiteren Bedeutungen des Erzieherbegriffes, die Kerschensteiner findet, heben sich von der eben skizzierten und auch gegeneinander deutlich ab. Es sind, kurz gesagt, die des Erziehers

als

Kerschensteiner, G., Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig 1921. a.a.O. S.2 ff.

als pädagogischen Theoretikers, der den Gegenstand Erziehung zum Problem seiner Forschung gemacht hat, und die des Erziehers als pädagogischen Praktikers und Tatmenschen, "der aus seiner eigentümlichen, praktischen Veranlagung heraus garnicht anders kann, als sein Leben im pädagogischen Handeln aufgehen zu lassen." Als Beispiel für die erste dieser beiden fundamental unterschiedenen Anwendungsmöglichkeiten des Erzieherbegriffes führt Kerschensteiner die Rede von "Herbart als Erzieher" etwa im Gegensatz zu "Herbart als Philosophen" oder von "Schleiermacher als Erzieher" zu "Schleiermacher als Theologen" an. Die Beispielen dürften hinlänglich bezeichnen, was hier also gemeint ist. Als typischen Repräsentanten für einen Erzieher im zweiten Sinne, dem des "erzieherischen Tatmenschen", führt er Pestalozzi an. Auch das dürfte zur Klärung genügen.

Was nun zunächst den mittleren der drei von Kerschensteiner bezeichneten Gehalte des Erzieherbegriffes anbelangt, so ist es von vornherein klar, dass er für uns, die wir es auf eine Analyse der erzieherischen Begabung abgesehen haben, ebenso wenig wie für K. in Betracht kommen kann. Der Erziehungstheoretiker, und mag er noch so genial und schöpferisch in der Aufstellung und Formulierung erzieherischer Ziele, Grundsätze und Methoden sein, noch so tief das Wesen der Erziehung theoretisch zu ergründen und klassisch zur Darstellung zu bringen vermögen, fällt dennoch dadurch noch nicht unter die, welche wir mit der Wendung vom "geborenen Erzieher" oder mit der Bezeichnung merzieherische Menschenm meinen. "Wenn man über diesen Unterschied klar werden will, dann braucht man nur Rous se a u s "Emile" mit seinem Leben in Parallele zu setzen."2) Kerschensteiner selbst akzeptiert als die für seine Arbeit in Betracht kommende Bedeutung die dritte; und mit Recht, denn seine Absicht, durch die Analyse der Seele des Erziehers die erforderliche psycho-

logische

<sup>1)</sup> a.a.O. S.7. 2) a.a.O. S.6.

logische Grundlegung für eine sinngemässe Lösung der Probleme der Lehrerbildung zu liefern, muss notwendig zur Einstellung auf den pädagogischen Praktiker, auf den, der "garnicht anders kann, als sein Leben im pädagogischen Handeln aufgehen zu lassen», führen, weil ja der berufsmässige Lehrer und Erzieher in besonderem Maasse den Drang zur pädagogischen Betätigung, zum Aufgehen im pädagogischen Handeln besitzen sollte. Er ist der willkürlich und absichtlich erziehend Handelnde, der aus einer eigenartigen, praktischen Veranlagung und Neigung heraus seine Mit- oder Nachmenschen beeinflusst, wenigstens wenn er zu seinem Berufe wirklich "berufen" ist. Dennoch wird man die Repräsentanten des Erziehertyps, dessen Seele Kerschensteiner darstellen will, keineswegs allein unter den berufsoder auftragsgemäss sich erzieherisch Betätigenden zu suchen haben, unter den Lehrern, Jugendpflegern, Kleinkindererzieherinnen und Fürsorgeerziehern, obschon sie dort am reichlichsten vertreten sein sollten. Man wird sie in grosser Zahl z.B. unter den Führern der Jugendbewegung, vielleicht auch der Sportvereine finden, unter Leuten, die durch keinen Auftrag oder Beruf zum Erziehen verpflichtet sind, sondern in den verschiedenartigsten Berufen stehen, aber deren Neigung und Befähigung unbedingt zu erzieherischer Arbeit und Auswirkung drängt. 1) Vielleicht ist sogar ihre prozentuale Häufigkeit hier grösser als unter den Berufserziehern. Sollten die Ergebnisse der Umfrage von Jonckheere, 2) die 1907 in einer Brüsseler Ecole normale unternommen wurde, allgemein und noch heute gelten, was ohne Einschränkung aber wohl kaum der Fall sein dürfte, so würde man das unbedingt behaupten können.

Auch wir werden unseren Blick hauptsächlich auf diesen Sinn des Wortes "Erzieher" und auf die Verkörperer dieses Sinnes zu

richten

Jonckheere, M.T., Devient-on instituteur par vocation? Archives de Psycholog de VIII, 1908, Heft 29, S.55 ff (J. befragte 35 Schüler einer Ecole normale über die Motive für ihre Wahl des Lehrberufes. Das Ergebnis war, dass in keinem Fall ein besonderes Sichberufenfühlen angegeben

wurde.)

Bondy, C., Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland. Lauenburg 1922. (Der Abschnitt "Alters- und Typenunterschiede" - S.33 ff - behandelt u.a. den Pädagogen.)- Belege dazu ferner u.a. in der Zeitschrift "Das Volksheim" Jahrgang 1921 u.1922.

richten haben. Aber da wir nicht nur, wie Kerschensteiner, der Lösung praktischer Fragen vorarbeiten wollen, sondern in erster Linie ein psychologisches Interesse an dem Phänomen der erzieherischen Begabung haben, dürfen wir uns nicht ganz und gar beschränken auf die Analyse dieses einen - praktisch für das Problem der Lehrer- und Erzieherbildung zwar wichtigsten - Typus des erzieherischen Menschen, auf den aktiven und sich seiner erzieherischen Tätigkeit bewussten pädagogisch Handelnden, der, wenn auch die einzelnen Erziehungshandlungen vielleicht unbewusst zustande kommen, doch den allgemeinen Vorsatz hat, zu erziehen. Neben dem erzieherisch Wirkenden haben wir den erzieherisch Wirksamen zu berücksichtigen, den, der ohne sich zu speziell pädagogischer Tätigkeit zu drängen, ohne den Vorsatz zu erziehen, doch in hervorragendem Maasse erzieherisch auf seine menschliche Um- und Nachwelt wirkt. So einleuchtend auch Kerschensteiners Ausführungen über die erste von ihm herausgestellte Bedeutung des Erzieherbegriffes sind, und so richtig und zutreffend es ist, wenn er zeigt, dass man bei konsequentem Durchdenken des Sinnes, in dem man Erzieher etwa gleich Vorbild setzt, schliesslich zu einer Verflüchtigung des Bedeutungsgehaltes von "Erziehung» zu dem einer natürlichen Wirkung alles menschlichen Lebens auf die Mit- oder Nachmenschen gelangt, so ist es doch geraten, darauf hinzuweisen, dass auch unter den Vertretern dieser Bedeutung des Wortes deutlich zu scheiden ist zwischen solchen, die eben nur in diesem letzten "verflüchtigten" Sinne fortwirken, und denen, die im prägnanten Sinne erzieherisch auf die Mit- und Nachwelt Einfluss haben. Wenn über grosse Träger der Kultur Betrachtungen unter dem Gesichtspunkte mals Erzieherm angestellt worden sind, so ist das, ehe es für die Jubiläumsgedenktage Mode wurde, 1) in der Auffassung geschehen, dass es sich bei ihnen um solche in besonderem Maasse erzieherische Persönlichkeiten handelte. Schon unter verhältnismässig den an Zahl geringen Darstellungen, die Kerschensteiner aus der Fülle der seit dem Langbehnschen Buch erschienenen der-

artigen

artigen Betrachtungen zitiert, finden sich einige, in denen man das mals Erzieherm nicht mehr als ganz am Platze empfindet und zu der Vermutung gedrängt wird, dass es den Verfassern wohl gelingen mag, zu zeigen, was die betreffenden Persönlichkeiten 1 e h r e n können, aber kaum, inwiefern ihnen der Name eines "Erziehers zukomme. Personen, die mit vollem Recht Träger zeitloser Werte, Kulturträger heissen können, können darum noch nicht mit Recht den Titel eines Erziehers in Anspruch nehmen, der in Zusammenstellungen wie "Goethe als Erzieher", Fichte als Erzieher" u.a. doch im Sinne eines besonderen Charakteristikums ihrer selbst oder ihres Werkes gemeint ist; sondern es ist etwas Besonderes, etwas über das blosse Wertträgersein Hinausgehendes, etwas, das sie besonders befähigt, die Nach- oder Mitwelt im Sinne von "Erziehung" zu affizieren und zu beeinflussen; das berechtigt, ihnen den Erziehernamen zu geben oder ihr Werk als Erziehungswerk zu betrachten. Es kommt dabei weniger auf die Höhe der Werte, als auf die Tatsache ihrer Auswirkung an. Erzieherische Menschen dieser Art, die weniger erziehend Tätige als erzieherisch Wirksame sind, werden wir ohne Zweifel mit unter die erzieherisch Begabten zählen und zum Gegenstand unserer Forschung machen müssen.

Damit ist der Bereich unserer Untersuchung abgesteckt. Er erstreckt sich über die erzieherische Begabung im weitesten Sinne,
nämlich dem, der die psychologischen Bedingungen der erzieherischen
Wirksamkeit, ohne Rücksicht auf die Vorsätzlichkeit des Wirkens,
umfasst.

## II. Stellung und Bedeutung unseres Problems in Theorie und Praxis.

### 1. Ort und Bedeutung im System der Psychologie.

Eine nähere Besinnung auf die spezielle Beschaffenheit unserer Fragestellung zeigt, dass dieses Problem im System der Fragestellungen der Psychologie seinen Ort in der Psychologie der individuellen Differenzen hat und zwar, wie sein Wortlaut deutlich zu erkennen gibt, auf einer Stufe, auf der bereits eine gewisse "Synthesis des Mannigfaltigen, durch eine psychologische Kategorie vorausgesetzt wird. Nicht die Mannigfaltigkeit der einzelnen Individuen, sondern der Typus, ein bestimmter Typus, ist Gegenstand der Untersuchung. Die Psychologie hat daher einerseits ein stoffliches Interesse an der Durchführung der Analyse des Erziehertyps, insofern nämlich durch sie eine Weiterführung der deskriptiven Aufgabe der empirischen differentiellen Psychologie geschieht und eine spezielle psychische Struktur durch Heraushebung, Begrenzung, Unterscheidung, Analyse und Beschreibung zur Form eines wissenschaftlichen Objektes erhoben werden kann, worin ja eine der Aufgaben aller empirischen Psychologie besteht. Aber, wie schon angedeutet, richtet sich diese Deskription nicht im Sinne der Bio- oder Psychographie auf das konkrete einzelne Individuum, das im direkten Einfühlungsakt selbst erfasst und mit den Mitteln der Individualbeschreibung ausreichend und unvermittelt deskribiert werden kann. Vielmehr liegt hier in dem "Erziehertyp" als Forschungsgegenstand ein bereits in gewissem Sinne denkend bearbeiteter Tatbestand vor. In höherem Maasse als bei der Erfassung des Individuellen sind hier bereits die logischen Funktionen des Vergleichens, Unterscheidens, Zusammenfassens, Abstrahierens usw. in das, was sich uns als Gegenstand darstellt, eingegangen. Der Typus existiert nicht mehr realiter wie das Individuum; ich kann mich nicht mehr direkt in ihn einfühlen oder ihn direkt anschauen, sondern nur vermittelt, im charakteristischen Vertreter und Repräsentanten. Da aber der Begriff des Typus im Gebrauch durchaus noch

schwankend ist und die Einschätzung seiner Brauchbarkeit für die wissenschaftliche Psychologie zwischen vollständiger Ablehnung und lebhafter Anerkennung hin- und herpendelt, hat gleichzeitig auch die M e t h o d o l o g i e der differentiellen Psychologie ein Interesse an der Durchführung unserer Untersuchung, indem nämlich durch sie gewissermaassen eine Probe auf die Tragfähigkeit der methodischen Gerüste, die dem Aufbau der Typusstufe in der psychologischen Erkenntnis dienten, gemacht werden kann oder - mit anderen Worten - ein Beitrag zur Rechtfertigung, bezw. zum Erweis der Unbrauchbarkeit, des Begriffs des Typus oder der sog. "Lebensform" im Spranger'schen Sinne als kategoriale Denkform" innerhalb der differentiellen Psychologie in Aussicht steht, indem die Bewährung dieser Kategorie an einem einzelnen konkreten Fall erprobt wird.

# 2. Bedeutung des Problems einer besonderen Erzieherveranlagung für ein System der Pädagogik.

Obgleich der eigentliche Ort unseres Problems ohne Zweifel in der Psychologie zu suchen ist, so lässt sich doch innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik, sofern wir sie als Theorie d e s pädagogischen Tuns, d.h. als begriffliche Systematisierung des Faktums der Erziehungs- und Unterrichtspraxis und seine Zurückführung auf letzte Prinzipien, nicht aber als Theorie f ü r das Tun, d.h. als Inbegriff von Regeln und Vorschriften für die Praxis, begriffen haben, 1) der Punkt aufweisen, an dem sie ebenfalls notwendig nicht nur auf Psychologie überhaupt, sondern in dieser gerade auf die psychologische Auflösung des hier in Frage stehenden Problems rekurrieren muss. Denn diese Pädagogik mag mit Hilfe der ihr als philosophischer Disziplin zur Verfügung stehenden Mittel die wesentlichen ihrer Grundbegriffe vollkommen und zweckmässig geklärt und definiert haben, auf dem methodischen Wege zu den Prinzipiengrundlagen ihrer selbst wird sich ihr unweigerlich das Problem der Mög-

lichkeit

Ueber die Abgrenzung dieser beiden Auffassungen von pädagogischer Theorie vgl.: Natorp, P., Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen. Marburg 1913. Ferner: Hönigswald, R., Ueber die Grundlagen der Pädagogik. Berlin 1918.

lichkeit von Erziehung überhaupt in den Weg legen und irgendwie Lösung erheischen. Eine wichtige Teilfrage dieses Problems ist die nach dem Wesen der Determination des Zöglings durch den Erzieher, nach dem formalen Charakter und der Möglichkeit dieser eigenartigen interpsychischen Erscheinung, deren einer Pol der Erzieher ist. Ueber dieses Problem aber kann Pädagogik aus sich selbst nicht hinweg, da sie bei dieser ihrem Wesen nach denkpsychologischen oder doch jedenfalls psychologischen Erscheinung nicht einmal zuständig ist. Nur mit Hilfe psychologischer Methoden und Begriffe ist es möglich, ihrer wissenschaftlich Herr zu werden. Die Pädagogik muss also auf die Psychologie blicken, weil diese allein auf der Grundlage einer eingehenden Analyse der pädagogischen Determination in der Lage ist, ihr die Berechtigung ihrer beiden Grundvoraussetzungen, der Determinierbarkeit, bezw. Bildsamkeit, des Zöglings und der Determinierungsfähigkeit, bezw. einer Fähigkeit zur Einwirkung auf den Zegling durch einen Erzieher, durch Erfahrungsmaterial zu stützen (wenn auch natürlich nicht zu garantieren). Sie hat also ein nicht unbedeutendes Interesse daran, dass das X, welches der Erzieher im Erziehungsvorgang bis jetzt noch darstellt, zu näherer Bestimmung geführt wird.

# 3. Das Problem der erzieherischen Begabung und die pädagogischdidaktische Kunstlehre.

Spricht man im Kreise praktischer Pädagogen von "pädagogischer Theorie", so wird allerdings kaum je darunter die von uns
soeben zugrunde gelegte Auffassung von einer pädagogischen Wissenschaft verstanden, die auf die dem Tatbestand Erziehung innewohnenden Gesetze ausgeht. Vielmehr meint man dort mit pädagogischer
Theorie zumeist die Gesamtheit der Anweisungen, Vorschriften und
Regeln für die zweckmässige Handhabung und Durchführung der Erziehung und des Unterrichts, etwat das, was der angehende Lehrer und
der Kandidat des höheren Lehramts in den Lehranweisungsstunden,
die seinen praktischen Lehrübungen vorangehen, durch den Uebungs-

lehrer erfährt. Wir möchten hier lieber nicht von pädagogischer Theorie, sondern von pädagogisch-didaktischer Kunstlehre sprechen. Selbstverständlich ist es nötig, dass diese Kunstlehre auf eine pädagogische Wissenschaft in dem Sinne, wie wir ihn oben andeuteten, gegründet ist, und ihre Regeln und Vorschriften sind nicht ohne notwendige Beziehung zu den Grundsätzen und Gesetzen der Wissenschaft. Aber sie sind keineswegs mit ihnen identisch oder ihnen vor dem Forum der Erkenntnistheorie gleichwertig. Daher ist es berechtigt, über die Bedeutung unserer Problemstellung für diese "Theorie für die Praxis» gesondert zu handeln.

In doppelter Hinsicht sollte eine solche pädagogische Kunstlehre auf das Problem der erzieherischen Veranlagung Rücksicht nehmen. Einmal muss sie ja, da sie doch wohl ein System von Vorschriften für die Regelung der Erziehungspraxis, d.h. für die sinngemässe praktische Inbeziehungsetzung von Zägling, Idee der Erziehung und Erzieher, sein soll, g e n e r e l l 'den Faktor Erzieher in sich aufnehmen und, fussend auf einer genauen Kenntnis der generellen Funktion und Funktionsmöglichkeiten dieses Faktors, ihre Regeln aufstellen. Mag das auch als eine Selbstverständlichkeit, als mit dem Begriff der pädagogischen Kunstlehre zugleich gesetzt erscheinen, so zeigt sich doch bei der Betrachtung der verschiedenen Arten solcher Lehren, dass es bisher an einer Möglichkeit, die Forderung restlos zu erfüllen, durchaus gefehlt hat, weil selbst generell-psychologisch - d.h. hier aus der spezifischen psychologischen Struktur des Erziehungsaktes heraus zur Bestimmung geführt - eine ausreichende Deskription der Rolle des Erziehers im Akte der pädagogischen Determination noch keineswegs vorliegt; wie uns eine deskriptive Pädagogik ja überhaupt noch fehlt.1) Keine Kunstlehre aber kann ihre Aufgabe erfüllen und der Praxis wirklich dienen, die den einen oder anderen der Faktoren, die für Erziehung konstitutiv sind, in seinem Gewicht und seiner allgemeinen Funktion innerhalb des Vollzuges der Akte garnicht oder nicht genügend kennt. Eine Psycho-

logie

<sup>1)</sup> Vgl. dazu: Fischer, A., Deskriptive Pädagogik. ZPdPs XV, 1914, S.81 ff. Ferner: Hönigswald, R., Ueber die Grundlagen der Pädagogik. Berlin 1918.

logie des Erziehens und des Erziehers ist daher dringend zu fordern. Ferner wird eine brauchbare Kunstlehre auch nur dann möglich, wenn sie bei der Formulierung ihrer Regeln und Anweisungen, vorbereitet durch eine psychologische Aufklärung über die vielerlei individuellen Erscheinungsformen erzieherischen Wirkens und erzieherischer Veranlagung, die Spielarten übersieht und ihre Berechtigung anerkennt. Es mangelt in der sog. pädagogischen Theorie in dieser Hinsicht durchaus an einer klaren Grenzbestimmung zwischen der Sphäre, in der Regeln und Vorschriften der Methodik mit dem Anspruch auf Verbindlichkeit auftreten dürfen, und dem Geltungsbereich der inneren Gesetze der individuellen Erzieherperson und ihres persönlichen Stils. Immer wieder sehen wir im Verlaufe der Geschichte der Pädagogik bis in unsere Tage hinein das Bestreben, d i e Methode zu finden, ein Verfahren, durch das sich Erziehung ohne viel Kunst vollziehen lässt, und das alles leistet. Man erinnere sich auch an das tyrannische Auftreten der einen oder anderen Methode, die wegen ihrer absoluten Unfähigkeit, die reiche Mannigfaltigkeit ununterdrückbarer persönlicher Momente zu umschliessen, längst von der tatsächlichen Wirklichkeit überrannt worden ist. Und jede Methode - mag sie noch so fein erdacht sein - wird, wenn sie unbefugt Vorschriften erteilt, wo allein das innere Gesetz des lebendigen Individuums sich auszuwirken das Recht hat, dem gleichen Schicksal verfallen. Der wesentliche Grund für die Verwirrung der Geltungssphären von Methode und Stil, wenn wir das Gemeinte mit diesen beiden Schlagwörtern kurz bezeichnen dürfen, liegt in der Unsicherheit, die bei der wissenschaftlichen Erfassung der persönlichen Faktoren im pädagogischen Verhalten bisher geherrscht hat. Wäre man besser über die Rolle des Erziehers im pädagogischen Vorgange orientiert gewesen, so würde kaum die Methode so oft und in solchem Maasse die Herrschaft über Gebiete, in denen allein die Formprinzipien persönlichen Stils Geltung beanspruchen können, an sich gerissen haben, wie wir es in der Geschichte der Pädagogik beobachten können 1. Von

padagogischen

<sup>)</sup> Vgl.: Vowinkel, E., Beiträge zur Philosophie und Pädagogik. Berlin 1912.

pädagogischen Praktikern wird das den tatsächlichen Erfordernissen angemessene Verhältnis zumeist intuitiv viel klarer erkannt als von den Theoretikern. Das aus methodischen Debatten so oft zuletzt etwas resigniert oder gar methodenverächtlich herausklingende: "Es kommt aber schliesslich auch bei dieser Methode vieles, das meiste, alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an, " ist dafür von symptomatischer Bedeutung. Ueber das, worauf es denn nun aber im Lehrer ankommt, ist man sich dennoch nicht klar. Ein unbestimmtes, mehr gefühlsmässiges Ahnen von dem, was den Erfolg schafft, das ist alles. Zumeist begnügt man sich auch wissentlich damit, indem man zugleich alle Versuche, zu näherer Einsicht zu gelangen, als vergebliche Anstrengungen betrachtet und belächelt, weil es mja nie gelingen könne, das Irrationale zu fassen und zu rationalisieren." Es genügt wohl diesem Argument gegenüber darauf hinzuweisen, dass es zwei wesentlich verschiedene Unternehmungen sind, ob man Irrationales zu rationalisieren trachtet, oder ob man mit den Mitteln wissenschaftlicher Forschung bis an die Grenze des Irrationalen vorzudringen und sein notwendiges Auftauchen an dieser - und gerade dieser - Stelle zu erweisen versucht. Das Letztere ist unsere Absicht und ist, wie aus den vorhergehenden Ausführungen hervorgeht, dringendes Erfordernis. Dabei kann weder dem Irrationalen Unrecht geschehen, noch verletzt Wissenschaft ihre Grundsätze.

### 4. Praktische Bedeutung einer psychologischen Untersuchung der Erzieherveranlagung.

a) Die Bedeutung der Annahme einer besonderen erzieherischen Begabung und das Grundproblem der Organisation von Erziehung.

Alle Kultur, als ein System von Werten, trägt in sich die natürliche Tendenz, sich zu erhalten und sich immer weitergehend zu entfalten. Sie bedient sich dazu der lebendigen Vermittlung von einer Generation durch die zeitlich nächste zu immer weiteren Generationen, fordert also unbedingt Erziehung im weitesten Sinne des Wortes. Alle Kulturpolitik hat daher ein brennendes Interesse an allen Fragen der Organisation von Erziehung, und da für diese unse-

re Fragestellung von ziemlicher Wichtigkeit ist, mittelbar auch an dieser. Es handelt sich dabei um das Problem, ob es eine typische erzieherische Veranlagung oder eine durch geeignete Bildung und Vorbereitung auszugestaltende Fähigkeit zu erzieherischem Wirken gibt, die, in den Dienst der Kulturarbeit gestellt, dieser förderlicher ist als die blosse unorganisierte Auswirkung der älteren Generation auf die nächstfolgende. Es ist uns selbstverständlich vollkommen klar, dass "Erziehung als Beruf", 1) die Institution der Schule u.ä. sich nicht ohne dringende ökonomische und gesellschaftstechnische Bedürfnisse entwickelt haben und dass Forderungen, wie z.B. die des Zwangskindergartens, von eben diesen wirtschaftlichen und sozialen Gesichtspunkten her ihren wesentlichen Antrieb erhalten. Wo wir es nicht mit historisch bereits fest gewordenen Organisationsformen zu tun haben, sondern solche erst geschaffen werden sollen, wäre es jedoch zu wünschen, dass auch von psychologischen Gesichtspunkten her ihre Rechtfertigung untersucht würde. Eine der dabei wesentlichen Fragen ist die, ob wirklich die Erziehung durch den Berufserzieher mehr oder wenigstens dasselbe zu leisten imstande ist wie die "natürliche" Erziehung. Das aber hängt, allerdings nicht ausschliesslich, aber doch zu einem Teile davon ab, ob es eine besondere Entwicklungshöhe erzieherischer Fähigkeiten bei einer Reihe von Individuen gibt, ob diese zum Erzieherberuf drängen und sich tatsächlich in ihm sammeln, und ob die übliche Ausbildung geeignet ist, diese Anlage zu fördern und zu pflegen. Dass man darüber noch sehr verschiedener Ansicht sein kann, zeigt einerseits der Kampfruf W y n e k e n s 2) gegen die Familien- und für die Anstaltserziehung, der die Behauptung, dass es eine besondere Erzieherbegabung gibt, die auch zum pädagogischen Beruf dränge, als eins seiner wesentlichen Argumente benutzt. Das zeigen anderseits die Ausführungen Fischers über "Erziehung als Beruf, "3)

ln

<sup>1)</sup> Fischer, A., Erziehung als Beruf. ZPdPs XXII, 1921, S.149/172.
2) Wyneken, G., Schule und Jugendkultur. Jena, 1919. S.5 ff.
3) Fischer, A., a.a.O. S.154.

in denen mit aller Schärfe die weitgehende soziologische Bedingtheit der Schule und des Erzieherberufes betont wird, während der
auffallenden und nach Auswirkung strebenden Entwicklungshöhe didaktischer Triebe und didaktischer Findigkeit einzelner nur die Rolle
eines nebenher wirksamen Faktors zuerkannt wird, wenigstens bei der
Herausbildung der Einrichtung der Schule.

# b) Das Problem der erzieherischen Begabung und die Berufswahl, Berufsberatung und Berufsauslese des Erziehers.

Die ausserordentliche kulturelle Bedeutung der erzieherischen Tätigkeit, auf die schon soeben hingewiesen wurde, macht es unbedingt nötig, dass die Frage der Berufseignung der Anwärter für Erziehungsberufe mit aller erdenklichen Sorgfalt behandelt werde. Eine wirklich bedeutungsvolle Berufsberatung und wirkungsvolle Berufsauslese kann jedoch nur auf der Grundlage einer genauen Kenntnis der Wesensstruktur des Erzieherberufes und des erzieherisch Tüchtigen vorgenommen werden. Dieses psychologische Fundament zu schaffen, ist daher eine dringende Aufgabe der differentiell-psychologischen Forschung. Kulturelle Wertmöglichkeiten von ungeahnter Bedeutung können durch ungeeignete Lehrer und Erzieher vernichtet, geschwächt und behindert werden, zum Schaden der Allgemeinheit und des Individuums, das ihnen ausgeliefert ist. Dazu kommt, um die Notwendigkeit einer richtigen Berufsauslese noch dringender zu machen, die jedem Lehrer bekannte Erscheinung, dass wohl kein Beruf sich so wenig selbsttätig von ungeeigneten Elementen reinigt und reinigen kann wie der Lehr- und Erziehungsberuf, insbesondere dort, wo es sich um staatlich angestellte Lehrer handelt. Alle diejenigen Berufe, bei denen ökonomische oder physische Werte in Frage stehen, lassen sehr leicht Unfähige erkennen; man schiebt sie sehr bald an weniger einflussreiche Stellen oder stösst sie ganz ab. Beim Erzieher jedoch ist berufliche Ungeeignetheit sehr schwierig zu erkennen, und ebenso schwierig ist es, solche Kräfte unschädlich zu machen. Allenfalls kann man - um die Lehrer als die grösste Klasse der Berufserzieher als Beispiel heranzuziehen - L e h r -

unfähige

unfähige an solche Stellen setzen, wo in bezug auf das Lehrgeschick die verhältnismässig geringsten Anforderungen gestellt werden oder die ihnen relativ am angemessen sten sind. (Es liesse sich allerdings darüber streiten, ob es im gesunden Schulorganismus solche Stellen überhaupt geben sollte.) Erzieherisch Unfähige oder gar Verderbliche - was, wohl verstanden, über ihre persönli-jedoch keineswegs fassen; denn man mag z.B. die nicht geringe Zahl der Lehrer ohne Autorität (im besten Sinne dieses Wortes) vom Ordinariat ausschliessen, man mag ihre Arbeit in noch so kleinen "Portionen" über alle gut geleiteten Klassen verteilen, man mag sie auf die Unterstufe oder in Mittelklassen oder an andere je nach Auffassung für "ungefährlich" gehaltene Plätze bringen, sie bleiben auf jeden Fall im Schulbetriebe, und erzieherischer Einfluss, schädlicher oder nützlicher, hängt ja nur zum ganz geringen Teil von diesen Aeusserlichkeiten ab. Es kann unter Umständen die Entwicklung eines Jungen mehr durch den Schreib- oder Turnlehrer beeinflusst werden als durch den Ordinarius, der wöchentlich 10 oder 12 wichtige Stunden gibt.

Auslese für den Erzieherberuf auf der Grundlage des Prinzips "jede Arbeitskraft sollte an dem ihr angemessen sten Platze verwendet werden" näher einzugehen, erübrigt sich hier wohl, da diese Frage genügend oft erörtert worden ist. Hinzuweisen wäre dagegen noch auf das Interesse des Individuums, das Erziehung als Beruf zu wählen gedenkt, an einer Möglichkeit, seine Berufseignung an einer Analyse des Wesens der pädagogischen Befähigung kontrollieren oder sich auf der Grundlage einer solchen beraten lassen zu können. Martha Ulrich<sup>1)</sup> hat bereits darauf aufmerksam gemacht,

dass

Ulrich, M., Die psychologische Analyse der höheren Berufe als Grundlage einer künftigen Berufsberatung. ZAngPs XIII, 1918, S.1 ff; auch Schriften z. Ps.d. Berufseignung u.d. Wirtschaftslebens. V, 1918. (enthält die folgenden Gedanken.)

dass für die höheren Berufe die der Berufsausbildung vorangehende genaue Erwägung der Eignungsfrage, wohl zumeist in der Form einer Selbstprüfung an der Hand einer Berufsbeschreibung, besonders notwendig ist. Wie die Vorbereitung auf alle höheren Berufe erfordert der Lehrberuf einen weit grösseren Aufwand an Zeit und Geld als die meisten anderen Berufe. Dieser hohe Einsatz soll sich, so erwartet der Berufsanwärter, später durch eine besonders wertvolle Berufsleistung wirtschaftlich, sowie auch durch eine möglichst allseitige Befriedigung durch die Arbeit bezahlt machen. Beides ist jedoch nur bei einer möglichst grossen Uebereinstimmung von persönlicher Anlage und Neigung mit den Berufsanforderungen zu erzielen; d.h. aber, beides setzt eine an genauer Kenntnis des Berufes und seiner Anforderungen orientierte, verständig unternommene oder geleitete Berufswahl voraus. Dazu kommt noch, dass im Falle einer verfehlten Berufswahl das Umsatteln umso schwieriger ist, je mehr Zeit und Geld bereits an die erste Ausbildung gewandt worden ist. Gerade bei den Lehrberufen ist dieser Gesichtspunkt zurzeit noch sehr zu beachten, da bei der augenblicklichen Einrichtung unserer Lehrerbildungsanstalten und der Studiengänge der Oberlehrer der angehende Erzieher erst im allerletzten Teil seiner Lehrzeit an die praktische Tätigkeit, die hernach seine Berufsarbeit ausmacht, herankommt, der Akademiker sogar erst nach dem Bestehen seiner Prüfungen. Die erste Probe auf seine Eignung wird also erst gemacht, wenn bereits ein erheblicher Geld- und Zeitaufwand gemacht worden ist. Dass eine Aussonderung pädagogisch Unbegabter dann noch sehr häufig eintreten wird, kann man nicht erwarten. Viel öfter wird es der Fall sein, dass pädagogisch zwar hoch-, aber sonst nicht sonderlich begabte Anwärter den Anforderungen des wissenschaftlichen Studiums nicht gewachsen waren, deshalb vorher ausschieden und dem Beruf verloren gingen. Neben diesen vorwiegend wirtschaftlichen Gründen sind es sehr wichtige innere, die die frühzeitige Prüfung und Erprobung der Berufseignung besonders dringend für den Erzieherberuf fordern lassen. Der Beruf des Lehrers und Erziehers nimmt in weit höherem Maasse als selbst die meisten der sog. höheren Berufe die ganze Persönlichkeit, insbesondere auch ihre emotionalen Seiten, in Anspruch,
sodass der "verfehlte Beruf" hier ausserordentlich leicht zu Konflikten und gefährlichen Spannungen Anlass gibt, die schliesslich
die Persönlichkeit in ihren Tiefen erschüttern und jede gedeihliche
Berufsarbeit dadurch in Frage stellen können.

# c) Die Bedeutung der Analyse der erzieherischen Begabung für die Probleme der Erzieherbildung.

Schliesslich bedarf die bevorstehende Neuorganisation unseres gesamten Lehrerbildungswesens einer eingehenden Vorbereitung durch die psychologische Erörterung dessen, was eigentlich den Lehrer, bezw. den Erzieher ausmacht. Recht einseitig ist in den neuen Vorschlägen die Frage der ethischen Forderungen und der ausreichenden wissenschaftlichen Ausbildung wieder in den Vordergrund gerückt word den. 1) Man hat nur selten beachtet, dass es noch durchaus problematisch ist, ob ein ethisch wertvoller und - sei es nun im Sinne der alten Ausbildung vieles, oder in dem der neuen Pläne weniges gründlich - wissender oder könnender Mensch eben durch diese Eigenschaften zu einem brauchbaren Erzieher wird. "Erzieherische Fähigkeiten auszubilden, so sagen zwar viele, mist keine der bestehenden oder der in Vorschlag gebrachten Lehrerbildungseinrichtungen ausreichend imstande. n Aber darüber, was erzieherische Fähigkeiten psychologisch sind und wie man sie bildend beeinflussen könne, wissen auch sie wenig zu sagen. Es ist vorläufig nichts als eine Behauptung, die richtig sein kann, ja, besonders hinsichtlich der vorhandenen Einrichtungen richtig sein wird, die aber des Beweises durch psychologische Analyse der Berufsanforderungen und der erzieherischen Begabung bedarf. Alle Ansätze zu einer Reform sind solange grundlos und hängen in der Luft, bis sie sich auf eine psychologische Fundamentierung stützen können.

<sup>1)</sup> Mit Ausnahme von: Kerschensteiner, G., Die Seele des Erziehers..... Leipzig 1921; Spranger, E., Lebensformen. 2. Aufl., Halle 1921 und: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920.

III. Die Vorarbeiten; zugleich Kritik ihrer Methodik.

(Unter besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems.)

1. Das Problem der Psychologie des Erziehers in der pädagogischen und in der belletristischen Literatur.

In Anbetracht der praktischen Bedeutung und des wissenschaftlichen Reizes unseres Problems ist es verwunderlich, dass die Literatur darüber noch recht wenig ergiebig ist. Erst in allerletzter Zeit finden wir einige beachtenswerte Versuche, das Problem von der Seite, von der es unbedingt angegriffen werden muss, nämlich von der Psychologie her, in Angriff zu nehmen. Bis dahin ist in der pädagogischen Literatur zwar häufig von der Bedeutung und der zu fordernden Beschaffenheit der Persönlichkeit des Erziehers die Rede, aber zumeist nur von der ethisch idealen. Eine Fülle von moralischen, methodischen und äusseren Vorschriften für das Verhalten des künftigen Erziehers schliesst sich überall daran. Die Bedeutung, die man der Person des Erziehers beimisst und der Raum, den dementsprechend die Behandlung ihrer Eigenschaften und die Vorschriften für ihr Verhalten einnehmen, steht im umgekehrten Verhältnis zu dem Grade der Wertschätzung, welche im Wechsel der Zeiten und Strömungen der "Methode" zuteil wird. Zeiten, in denen man glaubt, die Methode gefunden zu haben, kümmern sich wenig um die persönlichen Qualifikationen des Erziehers; solche, in denen die festen Formen einer Methode zerbrochen werden, pflegen eine Ueberschätzung der Persönlichkeit des Lehrers zu zeigen und widmen ihr lange Erörterungen. In die eigentliche Analyse der psychischen Eignung zur pädagogischen Arbeit wird mit Methode nirgends eingetreten. Wo überhaupt neben den normativen Vorschriften das Psychologisch-Strukturelle der Erzieherbegabung in Betracht gezogen wird, finden sich sporadische, ohne systematische Analyse aufgefundene Gesichtspunkte in Einzelbemerkungen, die entweder kurzerhand aus der vermeintlichen Aufgabe des Lehrers deduziert oder an den grossen Erziehern aufgefunden und nun verallgemeinert worden sind. Auf einige oder

gar alle derartigen Ausführungen einzugehen, ist hier nicht möglich; es bietet zudem wenig Wesentliches für unsere Untersuchungsziele. Zur näheren Orientierung verweisen wir auf H y 1 1 a , 1) der bei der Erörterung der erziehungswissenschaftlichen Aeusserungen zur Frage der Eignung für den Erzieherberuf den gleichen Mangel konstatiert und an einem Beispiel, das recht geeignet erscheint, die Kritik genauer durchführt.

Psychologischer angefasst und vor allem auch konkreter und anschaulicher dargestellt ist das Problem des geeigneten und ungeeigneten Erziehers von einer grossen Zahl von Dichtern und Schriftstellern, die - häufig von Beruf selbst Lehrer - jene fast unübersehbare Fülle von mehr oder weniger liebenswerten Schulmeistern in den Entwicklungs- und Bildungsromanen, den Schülertragödien und Lehrerlustspielen der letzten Jahrzehnte schufen. 2) Wenn auch hier sehr oft schliesslich moralische und ethische Momente den Konflikt schaffen und zum Austrag bringen, so zeugen doch manche Einzelheiten in der Personenzeichnung von feinfühlender Vertiefung in die Wesensart des mgeborenen Erziehersm, und manches in dichterischer Intuition richtig gefasste Wort gibt dem Ausdruck, was für die psychologische Wissenschaft nur schwer in Worte zu bannen sein wird. Dennoch dürfen wir die Schulmeister dieser Dichtungen nicht zum Material für unsere Untersuchung wählen. Zunächst aus allgemeinen methodischen Gründen nicht, weil wir uns nicht mit dem Spiegelbild des Lebens - und wäre es das beste - begnügen dürfen; aber auch darum nicht, weil Licht und Schatten in diesen Bildern der Schule nicht immer, ja, eigentlich nie ganz gerecht verteilt worden sind. Nur zu häufig ist der Widerpart des Lehrers, der Schüler, eine Ausnahmegestalt, in der Regel der träumerische, mit einem

reichen

Hylla, E., Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf. Deutsche Schule XXII, 1918 S.337 ff.
Literatur ist zusammengestellt bei: a) Wohlrabe, Der Lehrer in der Literatur. Osterwieck, 1905. b) Lorenz, K., Die Schule im Spiegel unserer heutigen Dichtung. Saemann III, 1907, S.188 ff u. S.201 ff. c) Grunwald, G., Pädagogische Psychologie. Berlin 1921. S.200 ff.

reichen, aber verborgenen Innenleben, mit romantisch dichterischer oder musikalischer Veranlagung ausgestattete Knabe, der eine
Ausnahmebehandlung nötig hätte, aber durch die Schuld der Lehrer
nicht erhält. Nur einer ist zuweilen der verstehende und helfende
Freund, ist der Lehrer und Erzieher von Gottes Gnaden.

### 2. Die (methodisch oder inhaltlich) wichtigste psychologische Literatur über das Problem der Psychologie des Erziehers.

Auch die mehr psychologisch-wissenschaftlich orientierten Versuche, dem Problem des "geeigneten Erziehers, näher zu kommen, stammen, wie das auch wohl in der Natur der Sache liegt, in der Regel von Pää ag og en, die psychologisch interessiert und auf dem Gebiete der psychologischen Wissenschaft tätig sind. Sie sind bis auf einige neueste Arbeiten wenig systematisch unternommen, und das Ergebnis ist dementsprechend meistens kaum mehr als eine anregende Skizzierung der psychischen Struktur des "geborenen" Erziehers oder der Anforderungen des Lehrberufs. Zwei von diesen Arbeiten verdienen vielleicht hervorgehoben zu werden. Die erste ist ein Aufsatz von Zergiebel 1) in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Angeregt durch den Satz Meumanns "Das Unterrichtsverfahren des einzelnen Lehrers hat einen gewissen rein persönlichen Koeffizienten», versucht Z. die Beziehungen zwischen der Eigenart der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten auf intellektuellem, affektivem und emotionalem Gebiete und auf dem des Willenlebens und ihrer besonderen Unterrichts- und Erziehungsweise festzustellen. Berücksichtigt werden dabei besonders die Einwirkungen der typologischen Differenzen der Begabung und des Interesses für die Fächer, der Lern- und Vorstellungsweise, der geistigen Aktivität, der Spontaneität oder Rezeptivität, der Gefühlsund Willensanlagen nach Wärme, Feinheit, Stärke usw. auf die Lei-

stung

Zergiebel, Zur Psychologie des Lehrers. ZPdPs XII 1911; S.471-483.

stung und die Wirksamkeit des Lehrers in der Unterrichtsarbeit. Genau genommen richtet sich die Arbeit Zergiebels also auf ein von dem unseren unterschiedenes Problem. Nicht die Psychologie des Lehrers oder Erziehers als Typus wird untersucht, sondern der Einfluss bestimmter gegebener psychologischer Faktoren auf die Art, in der ein Lehrer seinen Beruf ausübt. Dennoch kann auch auf diesem Wege Material für unsere Frage gewonnen werden, wie z.B. auch Z. manche psychischen Eigentümlichkeiten herausstellt, die ohne Zweifel für den Erzieherberuf besonders geeignet oder ungeeignet machen. Die Bemerkungen über Selbstprüfung und Selbstzucht des Lehrers, über geeignete Vorsichtsmassregeln für eine sachlich richtige und gerechte Beurteilung der Schüler, besonders derjenigen, die anderen Typen angehören, und über die Verwendung verschiedener Lehrer an verschiedenen, ihrer Veranlagung entsprechenden Plätzen im Schulganzen, welche den psychologischen Erörterungen angeschlossen sind, lassen das noch deutlicher hervortreten. Man wird jedoch gut tun, der Zergiebelschen Skizze keine systematisch-psychologischen Absichten zu unterschieben. Sie will nichts weiter sein als eine unter Benutzung der wesentlichen bekannten Ergebnisse der differentiell-psychologischen Forschung zustande gekommene Anregung für praktisch tätige Pädagogen zur Selbst prüfung, Selbsterziehung und evt. zu weiser Selbstbeschränkung in der Wahl der Fächer und der Klassen, die auch ethische und ästhetische Gesichtspunkte mitheranziehen. darf. Für unsere Arbeit wird sie daher kaum mehr liefern können, als allenfalls den Hinweis auf einige der pädagogischen Wirksamkeit des Lehrers entschieden - vollständig oder doch in gewissen Ausprägungen - widersprechende seelische Eigenschaften, zumal da sie sich auch noch auf eine bestimmte Erscheinungsform des Erzieherberufes, den Lehrer, beschränkt.

Dagegen ist unsere Untersuchung der Problemstellung in der zweiten der erwähnenswerten kleineren Arbeiten sehr nahe verwandt. In ihrem Aufsatz "Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit" ver-

sucht

sucht Else Voigtländer 1) auf der Grundlage einer Analyse der Berufsanforderungen, die teils aus der Aufgabe deduziert, teils aus Beobachtungen der Schulpraxis gewonnen werden, die psychische Beschaffenheit des geeigneten Lehrers und Erziehers zur Darstellung zu bringen. Durch den unmittelbaren Zweck der Arbeit, die einen Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Berufsberatung liefern will, ist allerdings auch hier die Analyse eingeschränkt auf die Herausstellung der für den brauchbaren Erzieher und Lehrer von Beruf notwendigen Eigenschaften und Begabungen. Innerhalb dieser Grenzen aber gibt die Deskription der besonderen Neigungen, Triebfedern, der formalen Willenseigenschaften und der besonderen geistig-intellektuellen Veranlagung, die für erfolgreiche Ausübung des Erzieherberufes erforderlich sind, eine Fülle von anregenden, sehr fein beobachteten Details. Bezüglich unseres eigentlichen Problems, der erzieherischen Begabung im prägnanten Sinne, bleiben jedoch infolge dieser Beschränkung in der Hauptsache noch Fragen bestehen.

Charakteristisch für beide Arbeiten ist es, dass für die sog.

"Anforderungen des Berufes" keine exakte Analyse der Praxis, sonsern - bei Voigtländer allerdings unter Benutzung gewisser wissenschaftlicher Deskriptionsgesichtspunkte - nur das übliche Bild der
Praxis, wie man es aus eigener oder fremder Schularbeit kennt, zugrunde gelegt wird. Darin liegt natürlich ein deutlicher Mangel an
Exaktheit, die hier ebenso notwendig ist wie etwa bei der Analyse
der mittleren und niederen Berufe. 2) Diesem Uebelstande suchen zwei
Arbeiten, die Umfragen von Hylla 3) und von Schneider Brühl, dadurch abzuhelfen, dass sie systematisch die praktischen Erfahrungen grösserer Kreise der Lehrerschaft als Grundlage
für eine Zusammenstellung der Anforderungen ihres Berufes zu sam-

meln

oigtländer, E., Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit. ZPdPs XVIII 1917, S.385-400.
gl.: Lipmann, O., Zur psychologischen Charakteristik der "mittleren" Berufe. ZAngPs XII, 1916, S.99-107.
gl.die Notiz im Pädagog. Zentralblatt II, 1921, Heft 1, S.17.
chneider, F., Eine Umfrage über die Eignung zum Lehrberuf. ZPdPs XXIII, 1922, S.67.

meln trachten. Hylla bedient sich dabei der bereits aus seinem "Fragebogen für berufspsychologische Beobachtungen in der Schule" bekannten sehr detaillierten und sorgfältig erwogenen Fragemethodik; inhaltlich ist einiges aus der Ulrichschen Analyse der höheren Berufe übernommen, vieles aus der reichen Erfahrung des Praktikers und Schulaufsichtsbeamten gewonnen und zu einer Reihe von oft recht schwierig zu beantwortenden Fragen - wenigstens für den praktischen Schulmann, der an subtile psychologische Analysen nicht gewöhnt und darin nicht geschult ist - verarbeitet. Ueber die wichtigsten methodologischen und einige theoretische Vorüberlegungen äussert sich Hylla in den "Vorfragen zum Problem der Eignung für den Lehrberuf." Leider aber lassen uns diese Vorfragen in einem sehr wichtigen Punkte im Stich. Die eingehende Fragestellung einer Enquête setzt eine irgendwie fundierte Grundansicht voraus, eine Art Arbeitshypothese, von der aus sie in ihrer Zusammenstellung und in der Auswahl der einzelnen Fragen bestimmt ist. Auch Hyllas Fragebogen tut das. Für diese grundlegende Voraussetzung aber vermissen wir in den. "Vorfragen", die sonst deutlich genug schon auf den Bogen Bezug nehmen, eine eingehende Rechtfertigung. Auf einen wesentlichen Einwand gegen die empirische Methode solcher Umfrage als Mittel zur Lösung des Problems der Berufseignung überhaupt kommen wir im Anschluss an das zweite derartige Unternehmen zu sprechen.

Schneider hat es in seiner Enquête vor allem abgesehen auf die Feststellung, ob es so etwas wie pädagogische Begabung abseits von intellektueller und Willensbegabung überhaupt gibt, worin sie besteht, wie sie sich beim Jugendlichen offenbart und sich beim Lehrer in der Schularbeit dokumentiert, und ob sie häufig oder nur selten anzutreffen ist. Die Fragestellung ist im Gegensatz zu der Hyllas ausserordentlich vage und allgemein und überlässt Analyse und genaue Beschreibung der Details dem Beantworter ganz und gar. Die Schwierigkeiten für den Bearbeiter werden nicht geringer, sie werden nur andere als bei dem umfangreichen Fragebogen Hyllas. Ganz

bedeutend

lla, E., Vorfragen zum Problem .... s.S.31 Anm.1.

bedeutend sinkt aber der Grad der Zuverlässigkeit der Ergebnisse. Versagt ein Bearbeiter bei einer der Detailfragen des letzteren Bogens, so weiss der Fragesteller damit sogleich: "Bis zu dieser Feinheit der Analyse dringt also der Praktiker nicht mehr vor; hier heisst es: vorsichtig sein." Gibt ein Lehrer auf eine der Schneiderschen Fragen, besonders etwa der Entscheidungsfragen, eine Antwort, so gibt es kein Mittel zu entscheiden, ob es sich dabei um eine in wirklich psychologischer Einsicht begründete Ansicht oder um eine blosse "Meinung" handelt; es sei denn, dass der betreffende Beantworter über eine so gute psychologische Schulung verfügt, dass er aus sich selbst zu der erforderlichen Analyse kommt und sie vor allem auch durchzuführen vermag. Nach den Erfahrungen mit den von einigen hundert Lehrern verfassten Schülercharakteristiken1), in denen man bei genauer Prüfung sogar bei ganz einfachen Dingen, wie Fragen nach dem Arbeitstempo, der Lerngeschwindigkeit, der Schnelligkeit der Anpassung, der Auffassung und des Denkens, nach der Phantasiebegabung, dem Gedächtnis u.ä., offenbare und grobe Widersprüche fand, Widersprüche, welche deutlich erkennen liessen, dass eine sorgfältige und eindringende Analyse der Verhaltungsweisen des Kindes in der Schule keineswegs vorgenommen, sondern die Urteile nach dem mallgemeinen Eindruckm fixiert worden waren, lässt sich jedoch kaum erwarten, dass mehr als ein geringer Prozentsatz praktischer Pädagogen dazu ohne nähere Anleitung wirklich fähig sein wird. In einer Hinsicht liegen die Verhältnisse allerdings hier günstiger als bei den Schülerbeschreibungen: es handelt sich um eine freiwillige Leistung, um eine Arbeit, der sich nur diejenigen zu unterziehen brauchen, die ein gewisses Maass sachlichen Interesses haben, während bei der zwangsweisen Bearbeitung der Schülerfragebogen ein solches Interesse durchaus nicht immer vorlag, ja, nicht selten aus prinzipiellen Gründen ein Widerstand gegen die Methode geübt wurde, auf den ein Teil der Unzulänglichkeit der Resultate immerhin zurückzuführen sein mag. Aber einerseits pflegen Interesse und Fähigkeit - d.h. hier zunächst psychologische Begabung durchaus nicht immer Hand in Hand zu gehen, und anderseits kann auch das grösste Interesse nicht einen Mangel an Schulung - und eine solche praktisch-psychologische Schulung fehlt der grossen Mehrzahl der Lehrer durch die Schuld der bisherigen Ausbildung - ersetzen und leisten, was nur durch sie möglich ist. So ist auch hier trotz der ohne Zweifel weit günstigeren Lage kaum zu erwarten, dass das in den Antworten vorliegende Material brauchbar und zuverlässig genug sein wird, um einer wissenschaftlichen Auswertung und einer praktischen Verwendung<sup>1)</sup> fähig und würdig zu sein. Vielmehr befürchten wir, dass bei der Umfrage wenig mehr und wohl kaum Zuverlässigeres herauskommen wird, als es bereits das vorwissenschaftliche Urteil, die aus aufmerksamer Beobachtung eigener oder fremder Erziehungsarbeit entsprungene Ueberzeugung des - psychologischen - Laien sagt.

Ganz abgesehen jedoch von den Mängeln dieser speziellen Versuche, die in der besonderen Art ihrer praktischen Anlage begründet sind, muss doch wohl bei ihrer kritischen Betrachtung die prinzipielle Frage auftauchen, ob es überhaupt mög-1 i c h ist, auf derartigen Wegen über die Beschaffenheit des geeigneten oder begabten Erziehers Aufschluss zu erhalten. Beide Umfragen, sowohl die Hyllas, als auch die Schneidersche, wollen auf rein induktivem Wege das Problem der Eignung für den Lehrerberuf lösen. Jede Induktion, die ja darin besteht, dass eine Mannigfaltigkeit von Einzelfällen durchlaufen wird, diese miteinander verglichen und durch Vergleich und Abstraktion des Gemeinsamen die all gemeinen Regeln gefunden werden, setzt jedoch bereits ein Kriterium voraus - das mit ihr zugleich nicht gesetzt ist, also irgendwie sonst gewonnen sein muss -, nach dem die Einzelfälle, welche verglichen werden, ausgewählt worden sind. Wie ist es nun in dieser Hinsicht mit den beiden Umfragen bestellt? Wie gewinnen sie ein

m Sinne der Ausführungen S.24-29.

solches Kriterium, und welches ist es? Die Art und der Ort der Publikation 1), ferner die vorausgeschickten oder begleitenden Erlätterungen lassen erkennen, auf welche Weise man vergleichbares, in sich annähernd homogenes Material zu erzielen versucht: man wendet sich an die Lehrerschaft. Zwar wird bei dieser an die Lehrer, bezw. Pädagogen im allgemeinen gerichteten Aufforderung, an der Lösung dieses Problems mitzuarbeiten, doch nur ein Teil derselben erfasst werden. Nur eine beschränkte Zahl pflegt die betreffenden Blätter zu lesen, nur einige von ihnen werden die Umfrage beachten, noch weniger werden sich aktiv an ihr beteiligen2) nämlich nur die, welchen die Fragen der Enquête selbst zum Problem geworden sind. Die "Versuchspersonen" werden also auf jeden Fall eine ganz bestimmte Auslese darstellen. Vor dem Durchschnitt der Lehrerschaft werden sie - wenigstens mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit - ein tieferes pädagogisch-psychologisches Interesse, vielleicht auch eine bessere Schulung in pädagogisch-psychologischen Dingen voraushaben. Ob sie aber in bezug auf die Eignungsfrage, d.h. auf ihre praktisch-pädagogische Begabung eine positive Auslese darstellen, das ist damit keineswegs gesagt. Vielmehr ist gerade das Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem Interesse und erzieherischer Begabung noch höchst problematisch, und die Meinungen darüber, ob im allgemeinen eine direkte oder eine umgekehrte Proportion zwischen den Graden der beiden anzunehmen sei, sind sehr geteilt. Letzten Endes wird es wohl darauf hinauskommen, dass eine eindeutige Beziehung nicht besteht. Die feinere Auslese der Mitarbeiter, die durch die Art der Verbreitung der Umfrage selbsttätig erfolgen muss - auch ohne die Absicht der Herausgeber - , kann also n i c h t wesentlich dazu beitragen, die Umfrage exakt zu gestalten und gewissermaassen gleichartige Bedingungen zu schaffen; denn

Weber die geringe Zahl der Mitarbeiter vgl. Schneider, Eine kritische Darstellung der Methoden zur Erforschung der Lehrerpersönlichkeit. ZPdPs

XXIV 1923, H.1/2.

Der Hyllasche Bogen wird durch das Zentralinst.f. Erziehung u. Unterricht in Berlin vertrieben. (Jetzt auch abgedruckt in der ZPdPs 1923, H.1/2.) Die Schneidersche Umfrage ist veröffentlicht in der Ztschr.f. Christl. Erziehungswiss., in den Pädagog. Blättern und zweimal in der ZPdPs XXIII, 1922, S.67 u.XXIV H.1/2.

die Prinzipien, nach denen sie erfolgt, sind in sich unklar und ungreifbar in dem, was sie psychologisch besagen.

Es bleibt demnach als von vornherein sicher bekanntes und gemeinsames Moment, aus dem die Berechtigung zum Vergleich der einzelnen Umfrageergebnisse abgeleitet wird, allein die Zugehörigkeit zum pädagogischen Beruf. In beiden Fragebogen werden ausdrücklich "die im Schulaufsichtsdienst, in der Schulverwaltung, in der Unterrichtspraxis" Tätigen1), die min der Lehrpraxis Stehenden2) zur Mitarbeit aufgefordert, also auf jeden Fall solche Persönlichkeiten, die die praktische Ausübung des Lehrerberufes aus eigener Erfahrung kennen. Beobachtungen an sich selbst oder an Kollegen und Kolleginnen bilden infolgedessen das Material für die Beantwortung. Es fragt sich also, ob aus den Ergebnissen einer solchen, an beliebige Angehörige des Lehrerberufes gerichteten Befragung etwas über das Eignungsproblem ausgemacht werden kann. Wir meinen, dass das Resultat dazu keineswegs geeignet sein kann. Alles, was die statistische Bearbeitung der Antworten herausbringen wird, ist eine Aufklärung darüber, welche Qualitäten die Majorität der beteiligten im Amt befindlichen Lehrer für erforderlich zur Ausübung des Berufes hält, welche anderen für unerwünscht und hinderlich. Keineswegs aber kann man über diese Konstatierung hinausgehen und - durch Schlussfolgerungen aus den Häufigkeitszahlen - aus den Antworten ableiten wollen, welche Eigenschaften ein Individuum für den Beruf geeignet oder ungeeignet machen, welche für den geeigneten Erzieher nötig. welche unerwünscht sind. Wo immer es sich um Eignungs- und Begabungsfragen handelt, da ist unumgänglich der Gesichtspunkt eines Wertes in die Problemstellung eingeschlossen. Wertungs- und Rangordnungsfragen gegenüber aber ist die rein induktive, die empirisch-statistische Methode prinzipiell unzulänglich. 3) Sollte

über

bei Hylla.

<sup>&</sup>quot; Schneider.

Dasselbe gilt übrigens von der sog. Qualitätserhebung, die Schneider von der Massenenquete unterschieden wissen will; denn es handelt sich dabei nur insofern um eine Verfeinerung der Methode, als psycholo-gisch um gisch besonders fähige Lehrer befragt werden, also lediglich um die Erzielung einer subtileren Analyse, nicht aber um eine Sicherung hinsichtlich der Eignungsfrage. (vgl. ZPdPs XXIV, 1923, H.1/2.)

über das Eignungsproblem durch eine Umfrage etwas zur Entscheidung gebracht werden, so könnte es höchstens auf die Weise geschehen, dass eine Gruppe von notorisch geeigneten, d.h. besonders hervorragend begabten Lehrern - und eventuell eine Reihe von absolut ungeeigneten - befragt würde. Niemals aber kann das, was als zur Eignung erforderlich zu bezeichnen ist, erst auf dem Wege der Befragung einer mehr oder weniger grossen Zahl beliebiger Lehrer bestimmt werden, auch nicht, wenn diese besondere psychologische Fähigkeiten besitzen. Bei genauer Erwägung der methodischen Fragen wird auch wohl niemand im Ernst die Behauptung aufrecht erhalten wollen, dass man aus der Tatsache, dass z.B. irgend eine Eigenschaft in der statistischen Zusammenstellung nur mit mittlerer Häufigkeitszahl figuriert, schliessen könne, dass sie nur von mittlerem Gewicht für die Berufseignung sei. Das wäre doch nur dann möglich, wenn einerseits der Lehrberuf etwas Festes, Unveränderliches ware, das sich jedem in gleicher Weise darstellt; und wenn anderseits alle befragten Personen als in gleicher Weise geeignet angesprochen werden könnten, sodass ich den Grad der Eignung als bekannte Grösse in die Rechnung einsetzen könnte. Dass selbst wenn diese beiden Voraussetzungen gelten würden, d.h. also, wenn "Ausübung des Lehrberufes, in allen Fällen dasselbe bedeutete, der Schluss wegen der vielfachen Fehlerquellen, die in der Selbstbeobachtung, der treffenden Bezeichnung und Darstellung des Beobachteten liegen, dennoch sehr unzuverlässig sein würde - davon ist bereits oben die Rede gewesen. Hier handelt es sich darum, o b sie gelten. Und diese Frage muss entschieden verneint werden. Einerseits ist nämlich der Beruf des Lehrers in sich ganz ausserordentlich stark differenziert und die Berufsaufgabe und ihre Auffassung durch die verschiedensten bewussten und unbewussten Faktoren, besonders z.B. durch theoretisch-pädagogische Ueberzeugungen und Ideen, abwandelbar. Nur die gröbsten Unterschiede und die äusseren Differenzierungen nach Hochschulen, höheren, mittleren und Volksschulen, nach Knaben-, Mädchen- oder Gemeinschaftsschulen, nach Grosstadt-, Kleinstadt- und Landschulen, nach Ober-, Mittel- oder Unterklassen u.ä. sind in der Umfrage mit zu erfassen; 1) bei den übrigen weniger greifbaren Momenten dagegen wird das auf grösste Schwierigkeiten stossen. Anderseits kann man durchaus nicht voraussetzen, dass alle, die den Lehrberuf ausüben, als "geeignet" für den Beruf bezeichnet werden können. Vielmehr wird man gerade hier diese Annahme nicht machen dürfen. Die übliche Form der Auslese für den Lehrberuf war nämlich keineswegs nach dem Gesichtspunkt der pädagogischen Begabung orientiert. Nicht erzieherische Interessen und Fähigkeiten, sondern beim Wolksschullehrer eine besonders hoch entwickelte Allgemeinbegabung und der Drang der Familie in höhere soziale Schichten, beim Oberlehrer die Sonderbegabung für ein spezielles Fach und daneben oft ein ähnliches Streben nach mobenm gaben in der Regel den Ausschlag für die Wahl des Berufes. Die Art der Ausbildung trug noch dazu bei, hier Fachbegabung, dort allgemeine Begabung für die Haupterfordernisse zur Ausübung des Berufes halten zu lassen. Es lässt sich daher mit ziemlicher Sicherheit erwarten, dass neben "geborenen" Lehrern eine grosse Zahl von wenig, vielleicht sogar garnicht geeigneten, d.h. erzieherisch unbegabten Persönlichkeiten unter den im Lehramt Stehenden zu finden sind. Die Umfrage über die Anforderungen des Berufes, welche sich an beliebige Lehrer wendet, kann also in bezug auf ihre Eignung völlig heterogene Personen treffen, und über die Beschaffenheit des geeigneten Lehrers kann daher durch statistische Bearbeitung ihrer Ergebnisse nichts entschieden werden. Dar über kann empirisch nur etwas ausgemacht werden - wir deuteten es schon oben an - durch eingehende Analyse solcher Persönlichkeiten, die wirklich erzieherisch begabt sind, und ergänzend durch die Analyse und Herausstellung der Ursachen des Versagens in der erzieherischen Tätigkeit, niemals aber durch "Abstimmung" unter denen, die nun gerade einmal in einem Erzieherberuf stehen. Man kann nicht versuchen wollen, diesen Einwand durch den Hinweis auf die ausgleichende Wirkung der M a s sen

statistik

<sup>1)</sup> Vgl. etwa Hyllas Anleitung zu seinem Fragebogen. ZPdPs XXIV, 1923, H.1/2.

statistik oder dergl. zu entkräften; denn er trifft in der Tat die empirische, die rein induktive Methode an einer grundlegenden Stelle: Wert- und Rangordnungsfragen liegen grund sätzlich ausserhalb ihrer Kompetenz.

Nun scheint allerdings, wie aus dem erneuten Aufruf Schneiders hervorgeht, das geringe Interesse, das die Lehrerschaft vorläufig noch der Sache entgegenbringt, die Durchführung der Enquête in dem anfangs geplanten Umfange überhaupt unmöglich zu machen. Von einer Massenstatistik kann sogar bei der kurzen Schneiderschen Umfrage -Hylla dürfte bei seinem umfangreichen Fragebogen wohl kaum auf Massenmaterial gerechnet haben - durchaus nicht die Rede sein, wie der Verfasser selbst erklärt (ohne jedoch grundsätzlich den Gedanken einer solchen aufzugeben). Es könnte nun die Meinung auftauchen, dass die Einzelanalyse der wenigen einlaufenden Beantwortungen der Umfrage vielleicht zum Ziele führen möchte. Man würde dann jedoch übersehen, dass prinzipiell ja dieselbe Unzulänglichkeit des Materials vorläge. Auch in diesem Falle wüsste man nichts über die Eignung der Beantworter<sup>2)</sup> und könnte infolgedessen darüber, welcher von zwei vielleicht widersprechenden Aeusserungen das grössere Gewicht in Hinblick auf die Eignungsfrage zukäme, nichts entscheiden. Es liegt dann die Gefahr nahe, dass man das doch versuchen und mehr oder weniger bewusst eine - sei es auf Grund theoretischer Ueberlegung, sei es durch unberechtigte Verallgemeinerung der eigenen Art, den Beruf auszuüben, entstandene - Auffassung vom geeigneten Lehrer zum Maasstab bei der Beurteilung der Bearbeiter machen würde. In der Willkür und Unklarheit, die dadurch in die Interpretation der Antworten hineinkommt, dass ihre Grundlagen ganz subjektiv, vielfach unbewusst und durch die verschiedensten zufälligen Faktoren beeinflusst sind, sehen wir einen ausschlaggebenden Grund gegen einen etwaigen Versuch, auf solchem Wege das Eignungsproblem lösen oder die Beschaffenheit der pädagogischen Begabung ableiten zu wol-

len

s. Zeitschr.f.Christl.Erziehungswiss. 1922 u. ZPdPs XXIV, 1923, S.62. Vgl. dazu die Kritik Fischers an den Methoden zur Feststellung der Berufseignung des Erziehers: Fischer, A., Erziehung als Beruf. ZPdPs XXII, 1921, S.167 ff.

len. Im vorigen 1) sahen wir, dass es methodisch nicht zu rechtfertigen ist, wenn man den Maasstab, nach dem Eignung oder Nichteignung, Begabung oder Mangel einer solchen entschieden wird, rein empirisch, nämlich aus den Häufigkeitszahlen einer Massenstatistik an beliebigen Lehrern gewinnen wollte, Das Kriterium für diese Bestimmung des Ranges musste vielmehr von irgendwoher bereits mitgebracht werden. Nunmehr sehen wir, dass es methodisch unzulässig ist, wenn dieser Maasstab in seiner Wahl und Anwendung subjektivem Ermessen überlassen bleibt, wenn ein jeder die ihm geläufige Vorstellung von einer angemessenen Erfüllung des Erzieherberufes ohne weiteres für die Beurteilung anderer zugrunde legen kann. Es bleibt demnach zu überlegen, ob es nicht eine Möglichkeit gibt, den Ausgangspunkt, das Kriterium dieser Beurteilung, auf irgend eine Weise zu fixieren; es so zu bestimmen, dass es allgemein anerkannt werden muss und der Willkür, wie den Zufälligkeiten des Subjektiven entzogen wird. Eine solche Möglichkeit scheint nun allerdings zu bestehen; den Ausgangspunkt hat die Beschreibung, und zwar die völlig voraussetzungslose und von der Einwirkung theoretischer Vorurteile freie Deskription dessen zu bilden, was wir als das Wesen der erzieherischen Handlung oder Haltung bezeichnen können. Freilich wird auch die Art der empirischen Untersuchung im einzelnen noch der Abänderung gegenüber den kritisierten Methoden bedürfen. Darauf näher einzugehen, wird die Aufgabe des folgenden Kapitels sein. Hier ist zunächst die kritische Betrachtung der vorliegenden Arbeiten fortzusetzen.

Ein weiterer Einwand muss gegen die Verwendung eines Fragebogens erhoben werden, der durch die Art seiner Anlage und Fragestellung von vornherein dazu verurteilt ist, nur eine Fülle von Angaben über einzelne Dispositionen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen zuerzielen; der, um im Sinne Sprangers<sup>2)</sup> zu sprechen, das Verfahren der
Elementenpsychologie im Gebiete der differentiellen, der Individual-

psychologie

s. S.37-41.

Lebensformen. S.9 ff.

psychologie anwendet. 1) Dieser Einwand kann gegen die Schneidersche Umfrage allerdings nicht erhoben werden; er liegt aber sehr nahe bei der Hyllas und z.B. auch bei dem Schema zur "Analyse der höheren Berufe, von Ulrich2). Allerdings liegen die Ergebnisse der Verarbeitung bei dem Hyllaschen Bogen bisher noch nicht vor, und man weiss daher noch nicht, in welcher Weise sich der Verfasser die Verwertung und Zusammenstellung der Antworten gedacht hat. Bei der Durchsicht der 102 Fragen und beim Versuch der überlegten Beantwortung des noch dazu äusserlich sehr unübersichtlichen, weil vollständig ungegliederten Bogens aber muss sich unbedingt die Frage aufdrängen, ob wirklich die Eignung für den Lehrerberuf, ob das Wesen der pädagogischen Begabung tatsächlich in allen oder einigen von diesen einzelnen Funktionen, Dispositionen, elementaren Anlagefaktoren und in ihrer Kombinierung oder Verschmelzung nach dem in den Ziffern von + 3 bis -3 ausgedrückten Gewichtsverhältnis 2) zu suchen ist. Bei der Beantwortung macht die Zuordnung dieser "Gewichten ganz ausserordentliche Schwierigkeiten, weil immer das gesamte Bild

d.h. wenn ich das Wesen des erzieherischen Menschen auf diesem Wege erkennen wollte. Etwas anderes ist es natürlich, wenn es sich nur darum handelt, die Ausstrahlungen der erzieherischen Begabung bis an die Peripherie der Persönlichkeit und bis in die einzelnen Funktionen hinein zu verfolgen. Für letzteren Zweck ist der Hyllasche Fragebogen ohne Zweifel ausgezeichnet brauchbar. s. S.27 Anm.1.

Die Frage der Hyllaschen Enquête lautet:

"Sind nach Ihrem Urteil folgende Eigenschaften
A. für die Ausübung des Lehrberufes,

B. für die ihm vorangehende Berufsausbildung
(3) unbedingt erforderlich - (2) sehr wichtig - (1) wünschenswert (0) gleichgültig - (-1) unerwünscht - (-2) sehr hinderlich - (-3) ein unbedingter Gegengrund?n

Zur Illustrierung der obigen Ausführungen führen wir einen Teil der Fragen des Bogens an:

gen des Bogens an:

"29. die Fähigkeit zu schneller Einprägung neuer Vorstellungen ("leichtes Lernen"), 30. die Fähigkeit, sich viel (und evt. vielerlei Verschiedenes) auf einmal zu merken, 31. ein dauerhaftes Gedächtnis, d.h. die Fähigkeit, Erinnerungen lange Zeit aufzubewahren, 32. ein treues Gedächtnis, d.h. die Fähigkeit, Erinnerungen genau (in unveränderter Gestalt) aufzubewahren, 33. ein umfangreiches Gedächtnis, das vielerlei Verschiedenes aufbewahrt, 35. ein gutes Spezialgedächtnis für bestimmte Gebiete, z.B. a) für bestimmte Sinnesgebiete (Ton-, Farben- usw. -Gedächtnis), b) für realistisch-zeitliche Eindrücke (Ortsgedächtnis usw.), c) für anschauliche Dinge und Vorgänge (Personengedächtnis), d) für unanschauliche Zeichen und Symbole (Gedächtnis für Namen, Zahlen, Vokabeln usw.), für welche? 36. schnelle und sichere Verfügung über das Gedächtniswissen ("schlagfertiges Gedächtnis"), 37. kritische Begabung, d.h. niswissen ("schlagfertiges Gedächtnis"), 37. kritische Begabung, d.h. Unterscheidungsvermögen für das Wesentliche, Wertvolle, Richtige?

in jedem Falle erst wieder vergegenwärtigt werden muss; zu vollständiger Befriedigung wird sie dem Beantworter überhaupt wohl nicht gelingen. Dazu ist es sehr zweifelhaft, ob dem Bearbeiter des Materials aus diesen Elementen das tatsächliche Bild des Berufes sich gestalten wird, ob ihm die Zusammenschau zum Ganzen gelingt, ob das strukturelle Gefüge der Tätigkeit des Lehrers sich auf diesem Wege erkennen lässt. Es will uns scheinen, als würde durch die detailierte Fragemethodik eine Exaktheit der Untersuchung yorgetäuscht, die in Wirklichkeit hernach doch garnicht vorhanden ist und die, was noch bedeutungsvoller und wichtiger ist, bei der gegebenen Lage der Sache, bei der Problemstellung, die hier vorliegt, überhaupt nicht am Platze ist. In der Art, wie sie in diesem Fragebogen angestrebt wird, dient sie eher dazu, das eigentliche Problem zu umgehen, als auf den Kern desselben unmittelbar loszugehen. Ganz ohne Zweifel ist die eigentliche pädagogische Begabung etwas anderes als ein Agg gat von einzelnen Fähigkeiten und Neigungen, und durch Addition der einzelnen Eigenschaften, selbst wenn ihre "Wertigkeit" nach dem Hyllaschen Schema feststellbar wäre, ist weder das strukturelle Ganze des Erzieherberufes, noch die typische Struktur des Erziehers zu finden, weil eben beide mehr und anderes sind als die Summe der Elemente

a) gegenüber Personen und ihren Handlungen, b) gegenüber Gedanken und

Schaffen (Produktivität, Gestaltungskraft), usw.

fertigen Werken. In welcher speziellen Richtung? 38. die Fähigkeit zum Denken in abstrakten (allgemeinen) Begriffen, 39. Schnelligkeit der Kombination (Vorstellungs-, Gedankenverbindung), 40. Sicherheit der Kombination, d.h. Fähigkeit, unter verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten die richtige, bezw. zweckmässige herauszufinden, 41. Vielseitigkeit der Kombination, d.h. ein umfassender Ueberblick über alle in einem bestimmten Falle möglichen Vorstellungsverknüpfungen, und zwar a) wertvolle Verknüpfungen (Erfindungsgabe), b) überraschende Verknüpfungen (Witz). In welcher speziellen Form? ...... 59. vorwiegendes Interesse für das Besondere, Konkrete, Persönliche (subjektive Einstellung),\*61. Vielseitigkeit der Interessen, 62. ein besonderes Interesse für bestimmte Gebiete (z.B. Religion, Kunst, Philosophie, Literatur, Wissenschaft, Politik, soziale Probleme, menschliches Seelenleben, Kinder, Natur, Technik, Verkehr, Besitz, Ehrungen usw.), 63. ein vorwiegend rezeptives Verhalten (Ausführung empfangener Anregungen), 64. Fähigkeit zu selbständigem

<sup>60.</sup> Ueberwiegen des Interesses für das Allgemeine, Abstrakte, Sachliche (objektive Einstellung),

Elemente. Eine eigentümliche Zentrierung der Persönlichkeit, das Dominieren einer bestimmten Sinnrichtung in ihrem geistigen Leben und Tun, die ihre personale Gesamtstruktur sichtbar durchdringt und die keineswegs durch die Ermittlung der einzelnen Dispositionen, der einzelnen Fähigkeiten aufgeklärt und verstanden werden kann, ist das, was die "geborenen Erzieher" macht; die Richtung auf einen bestimmten, ganz unverwechselbaren und eindeutigen Sinn das, was die Eigenart und den Charakter des erziehenden Tuns bedingt. Durch die Erfragung der 102 Einzelpunkte wird weder dieses Strukturgesetz der Persönlichkeit des Erziehers, noch das der Tätigkeit des Lehrenden herausgestellt werden. Denn das, was beide bedingt, der Sinnzusammenhang, bleibt dabei unberücksichtigt oder wird nur in ziemlich äusserlicher Weise in Betracht gezogen. Ja, es besteht sogar die Gefahr, dass er völlig zerrissen wird, während in Wahrheit sowohl der Erziehungsvorgang, als auch die Persönlichkeit des Erziehers in ihrer typischen Eigenart nur von ihm aus begriffen oder besser "verstanden" werden können. Die Art der Analyse der Berufstätigkeit, welche man mit einer gewissen Berechtigung immerhin bei der Gruppe der industriellen Arbeiter und den sog. mittleren Berufen anwenden mag, 1) die aber z.B. schon bei der Leistung eines Handwerkers, etwa gegenüber dem ein geschlossenes Ganzes, eine einheitliche, sinnbestimmte Leistung darstellenden Prozess der Herstellung eines Paares von Schuhen, als unangemessen und unbrauchbar erscheinen muss, ist bei einem Berufe wie dem des Lehrers und Erziehers überhaupt und prinzipiell ungeeignet, das Wesen der Sache herauszuarbeiten. 2) Das, woran sich "geborene Erzieher" und Handwerker im Erzieherberuf, die schlecht und recht ihre Dienstanweisung und die äusseren Anforderungen des Schullebens erfüllen, scheiden, ist eben

nicht

Selbst bei diesen zeigt sich im Verlaufe der berufspsychologischen Arbeit immer deutlicher eine Abwendung von der ausschliesslichen Berücksichtigung der Elementar- und Einzelfunktionen. Am auffälligsten tritt das bei den exp. Eignungsprüfungen zutage. Im Gegensatz zu der Methode der Einzeltests, deren Häufung und geschickte Kombinierung eine Gesamterfassung ermöglichen sollte, entwickelt sich mehr und mehr das Verfahren der Begutachtung auf Grund einer - in sich sinnvollen - Arbeitsprobe. Vgl. ZAngPs 1923, H.1/2, Bericht über die 1.Tagung der Gruppe für angew.Psych. Dass damit keine Ablehnung der Analyse überhaupt, die jenem Einwand so oft zugrunde liegt, sondern nur dieser Art gemeint ist, dürften die folgenden Ausführungen wohl zur Genüge beweisen.

nicht eine oder eine Gruppe aus den 102 Eigenschaften des Fragebogens.

Trotz der scharfen Ablehnung der Methode Hyllas für das Problem der E i g n u n g und B e g a b u n g für den Lehrerberuf stehen wir nicht an, der Analyse und einer Erhebung mit Hilfe dieses Fragebogens eine psychologische Bedeutung zuzuerkennen. Zweifellos wird es von nicht geringem Interesse sein, wenn das Eignungsproblem bereits auf irgend einem anderen Wege befriedigend gelöst worden ist, den Auswirkungen und Ausstrahlungen dieser erzieherischen Begabung auch einmal bis in die elementaren seelischen Anlagen nachzugehen. So ist z.B. das Problem der Aufmerksamkeit des Lehrers ausserordentlich wichtig und reizvoll; aber das Problem der pädagogischen Fähigkeit ist kein blosses Aufmerksamkeitsproblem, auch nicht ein Aufmerksamkeitsproblem kombiniert mit Problemen des Gedächtnisses, des Denkens und der Kombinationsfähigkeit, der Phantasiebegabung, des Interesses usw.

Bei der Untersuchung des Wesens der Erziehungstätigkeit und der Erzieherpersönlichkeit aber handelt es sich um das Verstehen einer geistigen Struktur, für deren Erfassung es nötig ist, die Sphäre der bloss subjektiven Funktionen und Zustände und der ihnen zugrunde liegenden Dispositionen zu überschreiten, das Subjekt im Zusammenhang des überindividuellen sinnhaften Ganzen des geistigen Lebens, der objektiven Kultur, und verflochten in diese "objektive Welt, 1) zu denken und sie in dieser Verflechtung zu betrachten. Diesen Gesichtspunkt der Beziehung jedes geistigen Aktes, also auch der Erziehertätigkeit, zu dem sinnvollen geistigen Gebilde der Gesamtkultur und die Einbettung dieses Tuns in das Ganze der kulturellen Lebenserscheinungen betont eine dritte Gruppe von Vorarbeiten zu unserem Problem mit besonderem Nachdruck. Als charakteristischen Vertreter nennen wir Spranger, der in den "Lebensformen, unter den "Komplexen Typen," auch den typischen Erziehern verstehend zu erfassen sucht. Anschliessend an ihn hat K e r -

schensteiner

Spranger, E., Lebensformen. S.6. a.a.O. S.319-346 (bes. S.336-341).

schensteiner<sup>1)</sup>, unter weitgehender Verwendung der geistesphilosophischen Ausführungen Sprangers, dann ausführlich die "Seele des Erziehers" darzustellen versucht. Im Gegensatz zu den Umfragemethoden bedienen sie sich eines deduktiven Verfahrens. Der Sinn der Aufgabe bildet den Ausgangspunkt. Aus ihm werden die erforderlichen Eigenschaften abgeleitet. Es ist ein ähnliches Verfahren, wie es die Pädagogen bei ihren Darstellungen der midealenm Lehrerpersönlichkeit anwenden, nur ist es hier deutlich unter psychologische Gesichtspunkte gerückt, und die dort so in den Vordergrund tretenden e t h i s c h e n Forderungen kommen hier nicht wesentlich in Betracht. Das Bild des Erziehers ist jedoch nicht rein konstruiert. Die Ergebnisse einer genauen und treuen Beobachtung des wirklichen Lebens sind bei der Schilderung schon bei Spranger und noch in hervorragenderem Maasse bei Kerschensteiner mit verwertet und in das Bild hineinverwoben. Neben der Technik, dem Recht u.a. gehört nach Spranger die Erziehung zu den komplexen Strukturen. Mehrere Motive verschlingen sich in ihr. Das wesensbestimmende ist sozialer Natur. Der Erzieher ist - auch nach Kerschensteiner - eine Spielart des sozialen Typs; die Liebe ist das organisierende Prinzip des Erziehungswerkes. Auf die inhaltlichen Einzelheiten der Spranger-Kerschensteinerschen Beschreibung des typischen Erziehers werden wir später des öfteren zurückkommen müssen, da wir uns psychologisch mit ihnen auseinanderzusetzen haben. Hier handelt es sich zunächst nur um die Frage, ob dieser deduktive Weg geeignet ist, das Problem der erzieherischen Begabung und der Berufseignung des Lehrers allein restlos zu lösen, sodass alle Erwartungen, die Theorie und Praxis2) an die Auflösung stellen, dadurch erfüllt werden können. Zweifellos ist es richtig, dass vom Sinn der Erziehung wichtige Rückschlüsse auf die Struktur der erzieherischen Begabung gemacht werden können, und unser letzter Einwand gegen die rein induktive Methode der Umfrage lief ja gerade auf den Vorwurf hinaus, dass

dort

a.a.O. (siehe S.14 Anm.1) Siehe S.19-29.

dort dieser Sinn nicht gebührend berücksichtigt worden sei. Aber besinnen wir uns genau auf das vorliegende Problem der psychologischen Untersuchung der erzieherischen Begabung, so kann der Versuch, aus dem Begriff der Erziehung die Grundlinien der Struktur einer erzieherischen Begabung zu deduzieren, doch nicht als ausreichende Methode zur Lösung des - wohl gemerkt - psychologischen Problems angesehen werden. Die Kritik Alous F i schers an der Kerschensteinerschen Schilderung des Wesens der Erzieherseele ist in dieser Hinsicht zweifellos berechtigt. "Auch die deduktive Behandlung der Frage, so sagt Fischer, 1) mist unzulänglich; sie versandet leicht in doktrinäre Konstruktionen aus einem mehr oder minder doch ohne Begründung vorausgesetzten Begriff (der Erziehung nämlich), und selbst dort, wo zufällig, möchte man sagen, ein intuitiv richtiger Ausgangspunkt für die Ableitungen gefunden ist, bewegen sich diese selbst im Stile der absoluten Forderung, die es sich erspart, zu prüfen, wie sie von immer endlichen und beschränkten Individuen erlebnismässig erfasst und in ihr Wachstum als Dominanten eingebettet werden können." In der Tat zeigen Spranger und Kerschensteiner beide die Grundmotive in der Struktur des Erziehers in ihrer absoluten Reinheit; sie zeichnen das mewige Urbild des Erziehersm, 2) wohl mit dem Bewusstsein, dass es sich im mimmer endlichen und beschränkten Individuum, nie rein verwirklicht, aber ohne der Frage, wie und in welchem von diesem Ideal abweichenden Sinne es sich tatsächlich in der Wirklichkeit darstellt, nachgehen zu wollen, ohne ihr - es sei denn durch Heranziehung empirischer Untersuchungsmethoden zur Feststellung der Verifikation ihrer Forderungen in tatsächlichen Erzieherpersönlichkeiten - nahetreten zu können. Fischer will der kurz als deduktives Verfahren bezeichneten Methode deshalb alle Tauglichkeit für die Grundlegung der Lehrerbildung und anderer praktischer Fragen absprechen. Wir möchten uns dem Urteil nicht ohne weiteres anschliessen. Wenn es gelingen würde, den Ausgangspunkt, nämlich den Begriff der Erziehung, hinreichend zu begründen, so dürfte den abgeleiteten

Fischer, A., Erziehung als Beruf. ZPdPs XXII, 1921, S.168. Lebensformen. S.340.

abgeleiteten Forderungen doch immerhin eine nicht geringe Bedeutung für die prinzipiellen Fragen, z.B. der Organisation der Lehrerbildung u.ä., zukommen, wenn auch selbstverständlich Probleme der Met h o d i k bei der Lehrerausbildung, die Fischer im zweiten Teile seines Satzes anschneidet, 1) nur unter Berücksichtigung der empirisch tatsächlichen psychologischen Strukturen befriedigend gelöst werden können. An diese aber kann die deduktive Methode in ihrer Reinheit nicht heran. Ganz abgesehen jedoch von allen praktischen Erwägungen, die in dieser Besprechung der Vorarbeiten sehr in den Vordergrund treten mussten, weil fast alle - von den erwähnten nur Spranger nicht - ausdrücklich zur Grundlegung praktischer Unternehmungen dienen wollen, ist für die Ablehnung der rein deduktiven sowohl, als auch der rein induktiven Methode zur Lösung des Problems der erzieherischen Begabung schon der grundsätzlich doppelgesichtige Charakter jedes Begabungsproblems ausschlaggebend. Ueberall, wo die Beschaffenheit einer Begabung zur Untersuchung steht, muss diese Forschung einerseits nach der psychologischen Erfahrung hin orientiert sein; denn Begabung oder Mangel einer solchen sind empirisch beobachtbare Fakta, und die Deskription dieser Fakta ist ohne Zweifel e i n e Aufgabe der differentiellen Psychologie. Anderseits aber ist jedes Begabungsproblem durch die inhaltliche Bestimmung der betreffenden Disposition, z.B. durch die Eigenart als mathematische, musikalische, zeichnerische, sprachliche, technische, als theoretische oder künstlerische Begabung überhaupt, notwendig bezogen auf die erwähnten Sach- oder Kulturgebiete, bezw. Teilgebiete von solchen; und der Sinn und die objektive Gesetzlichkeit der Kunst, der Wissenschaft, der Musik, der Mathematik, usw. sind in ihrer Bedeutung für das Strukturgesetz jener Begabungen wohl kaum zu verkennen.

Diese Orientierung nach zwei Seiten, die auch für das psychologische Problem der erziehe ner ischen Begabung notwendig ist, bestimmt das methodische Verfahren der folgenden Untersuchung, dem wir uns im nächsten Kapitel nunmehr zuwenden.

Die deduktive Methode erspart es sich, "zu prüfen, wie sie im immer endlichen und beschränkten Individuum erlebnismässig erfasst und <u>in ihr Wachs-</u> tum als Dominanten <u>eingebettet werden können.</u>" (s. S.49).

## IV. Ueber die Methode unserer Untersuchung.

Die Erörterungen über die vorliegenden Arbeiten im vorigen Abschnitt stamen bereits fast ausschliesslich unter dem Gesichtspunkt der Methodenkritik. Das lag zum Teil daran, dass Ergebnisse bei einer wichtigen Gruppe von ihnen, den rein empirisch induktiven Versuchen, noch nicht zugänglich sind, also nur eine Erwägung der in der Methode an sich beschlossenen Möglichkeiten stattfinden konnte. Wir liessen auch die inhaltlichen Resultate der übrigen Untersuchungen daraufhin zunächst fort, ohne in ihre Besprechung einzutreten, weil die grundsätzlichen und schwerwiegenden Einwände, welche sich bei der eingehenden Betrachtung der Umfragemethoden ergaben, mit besonderer Eindringlichkeit das Erfordernis einer gründlichen Prüfung der methodischen Grundlagen auch dieser Versuche vor Augen führten. Das vorwiegend praktische Interesse, das allen Vorarbeiten zuletzt zugrunde liegt, hat diese notwendigen theoretischen Vorüberlegungen teils übersehen, teils nicht bis in ihre letzten Konsequenzen durchdenken lassen. Hier, wo nicht ein praktisches, sondern das durchaus theoretisch-psychologische Problem der erzieherischen Begabung - das natürlich nichtsdestoweniger eine praktische Bedeutung und praktisches Interesse haben kann - zur Erörterung steht, darf an solchen Erfordernissen nicht achtlos vorübergegangen werden. Wir liessen die Schilderungen Sprangers und Kerschensteiners von der Seele des typischen Erziehers aber auch aus einem anderen Grunde weg: hier, vor der Durchführung unserer eigenen Analyse, hätte es uns an den nötigen Grundlagen zu ihrer Beurteilung, an Beweis gründen für und wider sie gefehlt. Im zweiten Hauptteil unserer Untersuchung, 2) der die Ergebnisse einer auf breiter Grundlage unternommenen Erforschung empirisch-wirklicher

erzieherischer

d.h. mit Ausnahme Sprangers. Seine Schilderung des Erziehers - wenigstens in den "Lebensformen" - ist als ein Beispiel zur Illustration seiner Theorie einer geisteswissenschaftlichen Psychologie oder des "Verstehens" gedacht. Sie kann also eigentlich vom Standpunkte unserer Fragestellung nicht angegriffen oder verteidigt werden, sondern nur von der sachlichen und methodologischen Grundfrage der "Lebensformen" überhaupt. der später folgen wird.

erzieherischer Begabungen enthalten wird, wird der Ort und die Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit ihnen gegeben sein.

Zunächst haben wir nunmehr Plan und Verfahren unserer eigenen Untersuchung darzulegen. Die kritischen Einwände gegen die früheren Arbeiten haben bereits die wesentlichen Anforderungen, welche an eine Methode der psychologischen Erforschung des Problems zu stellen sind, hervortreten lassen; es gilt, die im vorigen Kapitel entsprechend der fortschreitenden kritischen Auflösung der Verfahren verstreuten Momente hier zusammenzufassen und die Methode in ihrer strengen Folgerichtigkeit heraustreten zu lassen.

Die bereits hervorgehobene Doppelseitigkeit des Problems, wie jedes Begabungsproblems, bedingt, wie gesagt, die Methode. Ohne Zweifel werden wir unsere Analyse der erzieherischen Begabung auf die genaue Beobachtung der empirisch-tatsächlichen Vertreter des erzieherischen Typs zu gründen haben, wenn die Ergebnisse Anspruch darauf erheben wollen, eine Lösung des psychologischen - und zwar differentiell-psychologischen - Problems darzustellen und von praktischer Bedeutung für alle die oben erwähnten pädagogischen Probleme zu sein. Die grossen praktischen Erzieher der Geschichte - mögen sie gleichzeitig als pädagogische Theoretiker einen Namen haben wie Pestalozzi, oder auf dem Thron wie Friedrich Wilhelm I., auf dem Markte von Athen wie Sokrates2) zu finden sein werden zum Gegenstand eingehender psychologischer Analyse zu machen sein. Dazu werden wir die erzieherischen Begabungen unserer Umwelt, die erzieherisch hervorragend wirksamen Lehrer, Jugendpfleger, -führer, Väter, Mütter, Freunde, weltlichen (Sozialbeamten, Fürsorger usw.) und kirchlichen Seelsorger, kurz die "geborenen Erzieher", wo immer und wie auch immer sie sich erziehend betätigen mögen, in

grösserer

Ueber die Berechtigung, d i e s e Persönlichkeiten als Beispiele zu benutzen, hier zu streiten, ist zwecklos. Wer von Spranger und Kerschensteiner herkommt, wird die Anführung Friedrich Wilhelms I. anfechten; Kerschensteiner bestreitet den Erziehercharakter des Sokrates; Spranger führt S. als Urbild des Erziehers, Pestalozzi aber als sozialen Typ an, den K. als den Erzieher feiert. Die Jurisdiktion darüber, wer als Erzieher gelten kann und wer nicht, ist nicht eine Sache subjektiven Ermessens und flüchtiger, meist gefühlsmässiger, intuitiver Erwägung, sondern steht einzig und allein der voraussetzungslosen theoriefreien Deskription

grösserer Zahl zur Mitarbeit an der Untersuchung heranziehen müssen. Es kommt dabei allerdings weniger auf die Extensität, als auf die Intensität der Untersuchung an. Diese aber werden wir versuchen, auf den äussersten möglichen Grad zu steigern. Beständige enge Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern, 1) die Kombination von Fremdbeobachtung (d.h. durch uns), Selbstbeobachtung und nachträgliche Analyse (sowohl von Erziehungshandlungen, als von Erlebnissen des Erzogenwordenseins) mit eingehender Diskussion und gemeinsamer Klärung der problematischen Tatbestände dienen als Mittel zur Sammlung von Erfahrungsmaterial. Die Fehler einer allgemeinen Enquête werden so durch die Möglichkeit einer gegenseitigen Verständigung über das Gemeinte sowohl in den Fragestellungen der Untersuchung, als in den Schilderungen der Beobachtungen einerseits, durch eine bestimmte Auslese der Mitarbeiter anderseits auszuschalten versucht. Als Kriterium für diese Auswahl haben wir vorläufig den irgendwie objektiv oder greifbar in die Erscheinung tretenden besonderen Einfluss auf andere Menschen angenommen. 2) Ob dieses vorläufige Kriterium überall später standhalten wird, wenn die Analyse einsetzt, ist eine Frage, die später zu entscheiden sein wird. Vorerst aber wird eine gewisse Sicherung der empirischen Unternehmung durch strenge Beachtung dieses Gesichtspunktes ohne Zweifel statthaben und sich als nützlich erweisen. Auf die Belege dafür in den einzelnen konkreten Fällen einzugehen, ist hier überflüssig; sie werden ihren Platz in dem Teile erhalten, der sich mit der Bearbeitung des Erfahrungsmaterials befasst. Neben den positiv hervorragenden Erziehern werden wir bei der Analyse auf Fälle von negativer Art, solche im Lehrberuf stehende Personen, die nach eigenem Urteil oder dem von durch sie Erzogenen erzieherisch versagen und ohne Einfluss sind, zu berücksichtigen haben. Gerade die Ursachen des Misserfolgs aufzuklä-

ription des Wesens des Tatbestandes Erziehung zu. Darüber siehe weiteres

S.63 ff.
Dieses Verfahren bedingt allerdings einerseits eine Beschränkung in der Zahl der Versuchspersonen, aber dank günstiger Umstände kaum in solchem Maasse, dass es der Brauchbarkeit der Ergebnisse Abbruch tun dürfte, anerseits eine starke zeitliche Ausdehnung der Arbeit. Vgl. dazu S.17 ff.

ren, wird nicht ohne Bedeutung für die Einsicht in das Wesen der erzieherischen Begabung sein.

Zweifellos aber ist eine sinngemässe Verwertung, ja, ist bereits eine methodische Sammlung empirischen Materials nicht möglich, wenn nicht zuvor in der genauen Deskription dessen, was als Tatbestand der Erziehung anzusprechen ist, in der Herausstellung von Sinn und Wesen des Erziehens, die grundlegende Voraussetzung für das Verstehen und Begreifen der Problemstellung, "die letzte Instanz», auf die immer wieder zu rekurrieren ist, und der Jurisdiktion darüber zusteht, ob in gegebenen historischen Fällen überhaupt Erziehung vorliegt, geschaffen worden ist. Der Sinn des Erziehens ist das Kriterium schlechthin, an dem die von uns zu analysierenden Fälle erzieherischen Tuns, in dem wir die Auswirkungen erzieherischer Begabung studieren wollen, gemessen zu werden sich gefallen lassen müssen. Das Wesen, die Struktur des Erziehungsaktes, der Erziehungshandlung, muss uns als Leitfaden für die Durchforschung der empirisch-wirklichen erzieherischen Leistungen hervorragender Art dienen; die tragenden Momente in der Struktur des Aktes werden wir in ihren individuellen, erlebnismässigen Verwirklichungen im Handeln und in der Haltung der grossen, der mgeborenen Erziehern verfolgen müssen. Daher ist die Analyse des Wesens und der Struktur des Erziehungsaktes unsere nächste Aufgabe. Erst nachdem in dieser Hinsicht Klarheit geschaffen ist, kann die empirischpsychologische Untersuchung auf Erfolg rechnen; ja, erst dann kann sie, methodisch geleitet, in Angriff genommen werden. Vorher tappen wir im Dunkeln und laufen Gefahr - wie gut wir uns auch immer im Gebiete der Begabungen und Talente unserer Mitmenschen für den täglichen Bedarf auskennen mögen -, völlig Heterogenes und sachlich Unwesentliches einer umfangreichen empirischen Untersuchung zu unterziehen und zu Unrecht zum Wesenhaften und Wichtigsten zu machen.

#### Zweiter Teil.

Zur Phänomenologie und Psychologie des Erziehungsaktes.

# I. Grundsätzliches über die Methode der Untersuchung von Wesen und Struk tur des Erziehungsaktes.

## 1. Ueber die Unzulänglichkeit der pädagogischen Definitionen für diesen Zweck.

Unsere bisherigen Ueberlegungen haben also gezeigt, dass wir zur Grundlegung einer Untersuchung der pädagogischen Begabung notwendig einen genauen Einblick in das Wesen und die Struktur des Erziehungsvorgangs brauchen; einerseits, um dadurch jene letzte entscheidende Instanz für alle Zweifelsfragen, die bei der Betrachtung und Beurteilung individueller, historischer Fälle von Erziehung auftauchen können, zu gewinnen; anderseits, um die wesentlichen Gesichtspunkte und gewissermaassen einen Leitfaden für die Durchforschung der empirisch vorhandenen erzieherischen Begabungen zu haben. Es liegt nun sehr nahe, zu meinen, dass wir uns zur Gewinnung dieses Einblicks nur an die Spezialwissenschaft von der Erziehung, die sog. Pädagogik, zu wenden brauchten; dort sei das Wesen und der Begriff der Erziehung, so könnte man sagen, ja oft genug definiert worden, und man brauche daher nur eine solche Definition zu übernehmen, um jene Grundlage der Untersuchung zu haben. Gegen ein solches Verfahren müssen sich jedoch sogleich schwerwiegende Bedenken einstellen. Wollte man in der Tat so vorgehen, so müsste man nämlich mindestens zu folgenden drei Voraussetzungen bezüglich der Beschaffenheit und des Inhalts der pädagogischen Wissenschaft berechtigt sein: 1) Die Pädagogik müsste wirklich die Erziehungswissenschaft überhaupt sein; 2) sie müsste eine Wissenschaft von einheitlicher Struktur sein, d.h. eine solche, deren systematischer Aufbau aus einem Prinzip, das im Wesen der Erziehung als einem schlechthin unverwechselbar eindeutigen verankert ist, erfolgt; 1) 3) sie müsste die Deskription der Erzie-

hung

In Wirklichkeit aber enthält sie nicht die Definition, sondern Definitionen der Erziehung!

hung als reinen Tatbestand enthalten.

In bezug auf die erste Voraussetzung muss darauf hingewiesen werden, dass die Pädagogik ganz offenbar sich vorwiegend, ja fast ausschliesslich auf bestimmte Erziehungsvorgänge beschränkt, nämlich die der Erziehung des Kindes. Zudem richtet sie sich vorwiegend auf die wissenschaftliche Gestaltung der Schultätigkeit. Wo sie über das Kind und den Jugendlichen hinausgreift, z.B. bei Fragen der Hochschule, der Volkshochschule und dergl., ist es ebenfalls immer die Schule, mit der sie sich befasst. Nun liegen aber Erziehungstatsachen sicher weit über diesen Kreis hinaus vor. Erziehungsakte werden vollzogen, der Sinn von "Erziehung" wird verwirklicht in einer ganzen Reihe von Gemeinschaften weit freierer und ganz anderer struktureller Natur, als es das ist, was wir in der Regel Schule nennen. Die Pädagogik hat nie daran gedacht, z.B. die Freundschaft, den Freundeskreis als Erziehungsgemeinschaft, die Logen, die freien Gemeinden 1) von Meister und Schülern oder Jüngern und vieles andere in ihren Kreis zu ziehen; sie beginnt erst ganz langsam ihr Augenmerk auf die in einem ganz hervorragenden Maasse und in grosser Zahl Erziehungsgemeinschaften darstellenden Gruppen der Jugendbewegung zu richten. Durch diese Beschränkung entsteht die Wahrscheinlichkeit, dass in die üblichen Definitionen und Wesenserklärungen der Erziehung besondere Momente der Schulung und Erziehung des Kindes als wesensgesetzlich notwendige für Erziehung überhaupt mit aufgenommen werden, und wir laufen daher Gefahr, eine unzureichende Wesensbestimmung zur Grundlage unserer Untersuchung zu machen, wenn wir uns an sie halten.

Richten wir, um die Berechtigung der zweiten Voraussetzung, die für das erwähnte Verfahren notwendig gemacht werden
müsste, innerhalb dessen, was wir gewöhnlich pädagogische Wissenschaft nennen, zu untersuchen, unseren Blick auf das Ganze dieser
theoretischen Bemühungen und Arbeiten, so drängt es sich, auch wenn
die Aufmerksamkeit noch garnicht besonders scharf auf die Suche nach

einem

Vgl. dazu Görland, A., Ethik als Kritik der Weltgeschichte. Leipzig 1914, S.130. (Der Begriff der Gemeinde als Gattungsbegriff für alle Erziehungsgemeinschaften.)

einem System eingestellt ist, ganz unwiderstehlich diesem Blicke auf, dass hier von einer Systematisierung in dem Sinne wie bei anderen Wissenschaften noch keineswegs die Rede sein kann. Dass es zusammenfassende, nach einer bestimmten Ordnung vorgehende (und in diesem Sinne systematische) Darstellungen der Probleme der Pädagogik und Versuche, diese Vielheit von Fragen von einem bestimmten festen Standpunkte aus auf eine gewisse gleichmässige, einheitliche Weise zu lösen, gibt (s. Herbart, Rein u.a.), kann natürlich nicht verborgen bleiben. Doch hat ja das mit der erwähnten Frage nichts oder doch nur sehr wenig zu tun. Denn es sind zwei sehr verschiedene Dinge, ob man Komplexe von Problemen von einem letzten Endes doch immer mit einer gewissen Willkur gewählten Standpunkte aus in gleichartiger Weise aufzulösen sich bemüht, wobei der Standpunkt derselbe bleibt und insofern eine Einheitlichkeit gewahrt wird; oder ob man das ihnen eigentümliche konstitutive Prinzip erfasst, keinen "Standpunkt" hat und infolgedessen von keinem Standpunkte aus eine Einheitlichkeit in die Vielheit h i n e i n b r i n g t , sondern die Einheit in der Mannigfaltigkeit der Einzelheiten als das in ihnen allen wirksame, ihnen allen gemeinsame Prinzip erkennt und, ausgehen von diesem immanenten und konstitutiven Prinzip, die Mannigfaltigkeit in einem System sich darstellen, zu einem System sich ausgestalten lässt. Nur eine Darstellung der Pädagogik in letzterem Sinne kann den Anspruch auf den Namen eines Systems machen. Eine solche wird nun zwar von allen, die auf dem Gebiete der Pädagogik wissenschaftlich arbeiten oder die Ergebnisse der pädagogischen Wissenschaft für Arbeiten auf den übrigen Wissenschaftsgebieten in Anspruch und auf sie Bezug nehmen wollen, schmerzlich vermisst. Das System der Pädagogik wird als eine dringende Aufgabe empfunden, und es fehlt auch durchaus nicht an Versuchen, Entwürfen, Ansätzen zu einem solchen. Aber es herrscht dennoch ganz allgemein eine recht geringe Klarheit über die Grundlagen der Pädagogik. Ueber die Gründe für diese eigenartige Situation gerade auf dem Gebiete der Pädagogik, die man ja kaum auf irgend einem anderen Wissen-

schaftsfelde

schaftsfelde in ähnlich oder annähernd so auffallender Art findet, sagt Hönigswald einmal: "Der wissenschaftliche Philosoph ist gewohnt, von den Grundlagen der Mathematik oder der Naturwissenschaften zu sprechen. Wenn ihm das Wort "Grundlagen" der Pädagogik weniger leicht in die Feder fliesst, so liegt das, abgesehen von gewissen geschichtlichen Gründen, nicht sowohl an grundsätzlichen Unterschieden hinsichtlich des logischen Rechts der beiden Aufgaben, als vielmehr an der Schwierigkeit und Komplexion des Tatbestandes der Pädagogik. Die kaum entwirrbare Verschlingung und eine unendliche Vielgestaltigkeit der Motive, das Konvergieren sämtlicher Probleme der wissenschaftlichen und ausserwissenschaftlichen Kultur nach dem Begriffe der Pädagogik hin schaffen hier eine Lage, wie sie im Bereiche philosophischer Forschung kaum noch anderswo anzutreffen sein dürfte." In diesem Mangel an einem eigentlichen System der Pädagogik, an einer einheitlichen Grundlegung und restlosen Zurückführung aller Einzelfragen auf etwas, was man vielleicht das Problem der Pädagogik nennen könnte, sehen wir einen wesentlichen Hinderungsgrund für die Möglichkeit des Ausgehens von spezialwissenschaftlichen Ergebnissen. Wir würden gar zu leicht Gefahr laufen, vielleicht es bei dem augenblicklichen Stande der Dinge überhaupt nicht vermeiden können, dass wir in der Definition der Erziehung, die wir etwa einer der Darstellungen der theoretischen Pädagogik entnehmen würden, nur e i n e Ansicht des Wesens der Erziehung erfassten; eine Ansicht, die in ihrer Eigenart wesentlich bestimmt wäre durch die Richtung, aus welcher diejenige "Konvergierende" verläuft, auf der der betreffende Pädagoge zu den Problemen der Pädagogik kommt - und die nur eine der möglichen ist.

Wir werden daher nicht auf die bereits vorliegenden begrifflichen Formulierungen des "Wesens" der Erziehung Bezug nehmen können. Wir haben, wie wir sahen, keine Gewähr dafür, dass sich uns in ihnen wirklich das Wesen der Sache, die hier in Frage steht, voll

nnd

Hönigswald, R., Ueber die Grundlagen der Pädagogik. München 1918. Vorwort S.5.

und ganz darstellt. Vielmehr ist bei der jetzigen Lage der Pädagogik eher das Gegenteil zu erwarten; die Fülle der vorhandenen verschiedenartigen Definitionen und die Einschränkung des Arbeitsgebietes der Pädagogik, die deutlich zu bemerken ist, sind nicht zu verkennende Beweise dafür. Weit wichtiger noch und für sich allein bereits hinreichend, um die Möglichkeit eines Verfahrens in dem oben erwähnten Sinne auszuschliessen, ist aber die Tatsache, dass man die dritte der Voraussetzungen - wenigstens in der heutigen Pädagogik - nicht als erfüllt ansehen kann. Was wir zur Grundlegung unserer Frage nach der erzieherischen Begabung brauchen, ist die Kenntnis der pädagogischen Praxis, der Tatsache der Erziehung, des tatsächlichen erzieherischen Tuns und des Erzogenwerdens in ihrem Verlauf, in den beteiligten Akten und Erlebnissen, in ihrem Wes e n . Wollten wir also auf die Pädagogik zurückgreifen, so müssten wir ihr eine Deskription des Tatbestandes Erziehung entnehmen können, eine reine, möglichst genaue Beschreibung und Zergliederung des erzieherischen T u n s vor allem. Kann sie uns eine solche liefern? Sehen wir scharf zu , so müssen wir dazu gelangen, diese Frage zu verneinen. Für die eigenaptige und schwierige Situation auf dem Gebiete der pädagogischen Wissenschaft, von der wir soeben sprachen, ist, das wird uns hier deutlicher, nicht nur die Komplexion des Gegenstandes der Wissenschaft, die Hönigswald anführte, verantwortlich zu machen. Vielmehr ist ein Hauptgrund für die Verwirrung und die Vielgestaltigkeit der Richtungen, der Betrachtungsweisen, der Standpunkte darin zu suchen, dass innerhalb des Aufgabengebietes der Pädagogik nicht deutlich genug geschieden wird zwischen der wissenschaftlichen Erfassung dessen, was ist, und der Begründung dessen, was seinsoll oder zu fordern ist. Ueberall, sowohl in bezug auf Erziehung im ganzen, als auch in der Behandlung der Einzelfragen verquicken sich hier Tatsachen und Forderungen. Fast durchgehend ist in den Definitionen, mag es sich um Lob oder Tadel, um Strafe, um Erziehung überhaupt handeln, nicht unterschieden zwischen dem, was sich ihrem Wesen nach, was sie phänomenologisch betrachtet sind und dem, was sie sein müssen (oder

richtiger

richtiger: w i e sie sein müssen), um erzieherisch wirksam zu sein. Es fehlt - mit einem Terminus, den Fischer zur Bezeichnung dieses Teils der Aufgabe einer pädagogischen Theorie übernommen hat - an einer reinen deskriptiven Pädagogik, die, ihrer Aufgabe und ihres Bereiches bewusst, nichts anderes als die Beschreibung und Zergliederung dessen vornimmt, was im Gebiete der Erziehungspraxis an Tatsachen vorliegt; die z.B. feststellt, was das Lob, der Tadel, was Erziehung überhaupt ihrem Wesen nach sind; die zwar selbst sich um Normen und Werte durchaus nicht kümmert (d.h. weder Erziehungsziele noch -maassregeln bewertet und an irgend einem I d e a 1 misst), aber durch ihre genaue, gründliche, vollständige Beschreibung der grundlegenden Tatbestände alle weitergehende Fragestellung der Wissenschaft erst ermöglicht. Allerdings sind Anfänge einer solchen deskriptiven Pädagogik vorhanden, auf einzelnen Gebieten vielleicht noch etwas mehr als nur Anfänge. Auch Fischer, der auf die Notwendigkeit der Lösung dieser Aufgabe der Pädagogik mit besonderem Nachdruck hingewiesen hat, schreibt:2) "Die Deskription fehlt ja in der Pädagogik nicht vollständig, das ist infolge der Natur der übrigen wissenschaftlichen Aufgaben einfach ausgeschlossen; sie nahm und nimmt in den einzelnen Problemgruppen einen verschieden grossen Raum ein: aber es ist doch Tatsache, dass die Deskription 1.) sich meist auf die der Geschichte, d.h. der Vergangenheit angehörigen Praktiken beschränkt - (als ob die heutigen jedermann bekannt, durchsichtig, problemlos wären und nicht beschrieben zu werden brauchten!) und 2.) dass sie nur in seltenen Ausnahmen so getrieben wird, wie sie es kann und im Interesse der Erkenntnis m u s s . Die Bedeutung und zugleich die Schwierigkeit der Beschreibung wird oft unterschätzt, Beschreibung selbst als Kenntlichmachung, Benennung, Angabe einzelner, die Identifizierung garantierender Merkmale missverstanden." Wir müssen hinzufügen: es ist 3.) eine Tatsache, dass die Deskription sich nicht rein erhält, dass sich in den Wesensbeschreibungen Wertungen und Erklärungen aus irgend welchen

vorgefassten

Fischer, A., Deskriptive Pädagogik. ZPdPs XV, 1914. S.81 ff. a.a.O. S.83.

vorgefassten Theorien mit dem Tatsächlichen, mit der Schilderung der Sachverhalte vermischen, obgleich Werten und Erklären (d.h. ja Reduktion des Gegebenen, Vorliegenden auf seine nicht mit vorliegenden Ursachen) nicht mehr in das Gebiet der Beschreibung gehören, die es nur mit dem Vorliegenden zu tun hat. Ganz besonders auffallend ist dieser Mangel an einer ausreichenden Deskription in bezug auf die Tatsache oder das Phänomen Erziehung im ganzen. Keine der Wesensbestimmungen der Erziehung, deren es unzählige gibt, enthält eine vollständige Beschreibung dessen, was eigentlich vorliegt, wenn man vom "Erziehen» spricht. Fast alle begnügen sich mit der Erklärung, dass es sich um die Führung eines Zöglings zu einem bestimmten Ziele handle; dann aber wird der deskriptive Standpunkt verlassen, und die weiteren Erörterungen bewegen sich bereits in einer ganz anderen Ebene: es wird nach der Art und Bestimmtheit des Zieles, also nach dem Bildungsideal oder dem Erziehungsziel gefragt. Es wird erwogen, ob es wertvoller ist, die Kraftquelle, durch welche die Bewegung auf jenes Ziel hin ihren Anstoss erhält, vorwiegend im Kinde anzunehmen und dementsprechend eine Pädagogik "vom Kinde aus zu fordern sei; oder ob man im Przess der Erziehung den Kulturwerten und -gütern, damit auch zugleich dem Erziehenden, das grössere Gewicht beilegen solle.

Wir sehen demnach, dass wir aus den Definitionen, welche die Pädagogik vom Wesen der Erziehung gibt, wenig für unseren Zweck gewinnen können; ja, dass vielmehr die Gefahr besteht, dass wir ein einseitiges oder ein unvollständiges Bild vom Wesen der Erziehung zur Grundlage der weiteren Untersuchungen machen, wenn wir eine solche Definition für ausreichend halten wollten. Daher wird es nötig sein, eine genaue und vollständige Deskription des Tatbestandes Erziehung, und zwar besonders des erzieherischen T u n s, ganz unabhängig von der pädagogischen Theorie vorzunehmen, nur durch die feste Richtung des Blickes auf die Tatsache selbst, durch die Erschauung und die anschliessende, methodisch unternommene Beschreibung des Erschauten, d.h. der Struktur und des Wesens dieser Tatsache.

## 2. Ueber die Aufgabe und den Charakter der Zergliederung und der Beschreibung des Erziehungsaktes, die hier erforderlich sind.

Da es sich also bei der uns nunmehr obliegenden Aufgabe um etwas handelt, wofür wir weder methodisch, noch inhaltlich in der bisherigen Pädagogik ein eigentliches Vorbild finden, wird es nötig sein, auf den Charakter und die Aufgabe des Verfahrens zuvor etwas näher einzugehen. Es zielt, wie wir bereits andeutend sagten, darauf, eine genaue Kenntnis des Wesens und der Struktur des Erziehungsvorganges zu gewinnen, den in einem solchen Vorgang vorhandenen Sachverhalt oder Tatbestand mit einer solchen Genauigkeit, Eindeutigkeit und sachlichen Deutlichkeit zu beschreiben, dass er als f e s t g e s t e l l t bezeichnet werden kann, dass seine Unverwechselbarkeit garantiert ist und er, wie Fischer sagt, die Voraussetzung für das Verständnis der mit ihm zusammenhängenden Problemstellungen, wie die letzte Instanz, auf die bei der Lösung der Probleme zu rekurrieren ist, bilden kann. (In beiden Hinsichten ist die Kenntnis des Wesens des Erziehungsaktes für unsere Fragestellung ja von wesentlicher Bedeutung.) Es wird nun häufig praktisch so verfahren, dass man die hier geforderte Beschreibung eines Sachverhalts zu leisten meint, indem man ihn einfach bezeichnet und benennt. Durch die Benennung, so meint man, sei der Gegenstand eindeutig festgelegt. Es liegt dabei, wie Fischer zeigt, 1) die stillschweigende Voraussetzung zugrunde, dass "die Benennungen von der Mehrzahl der Menschen sowohl richtig angewandt, als auch richtig verstanden werden, sodass mit der Bezeichnung des Sachverhalts der Ausgangspunkt für alle ihn betreffenden Problemstellungen sichergestellt ist. Selbst wenn man die Voraussetzung, von der Fischer spricht, als erfüllt gelten lassen wollte, kann jedoch eine solche Art der Festlegung des Gegenstandes nicht für ausreichend gehalten werden. Die Beschreibung, die wir vom Erziehungsakt erhalten müssen, muss wesentlich mehr leisten.

Etwas

Fischer, A., Deskriptive Pädagogik. ZPdPs XV, 1914. S.85.

Etwas mehr nähert sich dem, was wir von der Beschreibung fordern müssen, diejenige Auffassung an, die in ihr die Aufgabe sieht, nähere Bestimmungen und Merkmale des Gegenstandes anzugeben. Auch die Deskription des Erziehungsaktes wird darauf hinauslaufen, solche Merkmale aufzuzeigen. Aber das, was man gemeinhin bei der Beschreibung eines Gegenstandes durch die Angabe von Merkmalen leistet, unterscheidet sich dennoch deutlich von dem Verfahren, das wir anzuwenden haben. Fischer 2) schreibt darüber: "Geht man in den Anforderungen etwas weiter, so betrachtet man als die Aufgabe der Beschreibung die Angabe kenntlich machender Merkmale; im Grunde entspringt auch diese Auffassung derselben pragmatistischen Betrachtungsweise wie die Identifizierung von Beschreibung und Benennung. Man sieht in der Beschreibung nicht eine Aufgabe und Leistung wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern ein Erfordernis praktischer Verständigung. Für diese Absicht ist es unter Umständen allerdings genügend, wenn ich ein Bild, eine Person, ein Vorkommnis in der Weise "beschreibe", dass ich einige Einzelheiten hervorhebe, die den Gegenstand eindeutig und unverwechselbar kenntlich machen, auf ihn so zwingend hinweisen, dass ich sicher sein kann, mein Gesprächspartner meine genau denselben Gegenstand, den ich eben gemeint wissen will. Aber man braucht hier nur die Fälle konkret zu denken, so sieht man ohne weiteres ein, dass diese kenntlich machenden Bestimmungen es nicht notwendig mit dem Wesen des zu beschreibenden Gegenstandes zu tun haben müssen; oft sind Aeusserlichkeiten, zufällig mit ihm verknüpfte Vorkommnisse zur eindeutigen Kenntlichmachung durchaus geeigneter, obgleich wir durch sie nichts über den Gegenstand selbst erfahren, er also durch sie auch in keiner Weise beschrieben wird." So praktisch und brauchbar eine solche Beschreibung für die Bedürfnisse der Unterhaltung und des täglichen Lebens überhaupt auch ist, so ist doch ohne weiteres einzusehen, dass sie für unsere Zwecke nicht ausreichen kann. Es handelt sich ja hier nicht nur darum, eine Verständigung darüber herbeizuführen, welcher Gegenstand oder welche Sache gemeint sei, von welcher Sache das ausge-

sagt werde, was wir gesagt haben oder zu sagen beabsichtigen. Wäre das der Fall, so würde eine Kenntlichmachung in der oben geschilderten Art allerdings genügen, ja, vielleicht geeigneter sein als eine Wesensbeschreibung, wie wir sie hier anstreben. Aber es kommt hier nicht nur darauf an, den gemeinten Gegenstand hinreichend zu bezeichnen, sondern die Beschreibung ist hier eine "Aufgabe und Leistung wissenschaftlicher Erkenntnis." Die Exploration des Wesensgehaltes, des Tatbestandes der Erziehung muss so weit gehen und so tief dringen, dass an diesem Tatbestand nichts Unbekanntes bleibt. dass er für uns durchsichtig oder, wie Leibniz sagen würde, de u tl i c h wird, dass wir seine Struktur erkennen und dass wir - etwas alltäglich ausgedrückt - in ihm "Bescheid wissen. " Nur eine Erforschung und Beschreibung des Wesens der Erziehung, die in diesem Sinne und so weitgehend durchgeführt wird, kann hier in Frage kommen; denn nur sie kann das leisten, was wir zur Fundamentierung der weiteren Ueberlegungen brauchen. Nur eine solche Deskription des Tatbestandes der Erziehung kann wirklich Anspruch darauf erheben, diejenige Instanz zu sein, wauf die bei der Lösung der Probleme zuletzt zu rekurrieren ist." Nur sie kann uns die Tatsache Erziehung, den Sachverhalt oder, wie wir auch sagen können, das "Phänomen" Erziehung so sicher stellen, dass wir darin einen festen Ausgangspunkt haben und aus der Phänomenologie der Erziehung, bezw. des Erziehungs aktes, einen Leitfaden für die Aufsuchung der eigentümlichen strukturellen Merkmale der erzieherischen Begabung1) gewinnen können.

Doch wir haben bisher die Beschreibung, die nach unserer Ueberzeugung hier erforderlich ist, eigentlich nur negativ bezeichnet.
Wir haben nur gesagt, was sie nicht ist, dass sie etwas anderes ist als blosse Bezeichnung des Gegenstandes oder als Angabe der ihn kenntlich machenden Merkmale. Wir haben ferner angedeutet, dass sie weiter und tiefer gehen müsse als diese letztere Art des Beschreibens einer Sache, weil sie etwas anderes und mehr zu leisten hat als Kenntlichmachung. Damit jedoch ist sie als Methode noch nicht sicher und deutlich gegen diese "vorwissenschaftlichen" Beschreibun-

gen abgegrenzt. Wir müssen sie also noch näher und eingehender charakterisieren. Gehen wir von dem aus, was nach den obigen Ausführungen die Deskription hier leisten soll, so wird man, da sie ja das Wesen der Erziehung aufdecken soll, von ihr die Angabe der wesentlichen Merkmale und zwar die vollständige und geordnete Aufführung derselben fordern müssen. 1) Man braucht jedoch auch jetzt nur an konkrete Fälle zu denken, um mit Fischer zu sprechen, also etwa diese nähere Bestimmung der "Beschreibung" als Instruktion für eine Reihe von Personen, welche irgend einen Gegenstand oder gar ein so kompliziertes Gebilde wie einen geistigen Akt in dem Sinne beschreiben sollen, zu denken, um sofort einzusehen, dass man auf diesem Wege wenig Aussicht hat, jenen unbedingt feststehenden Ausgangspunkt, jenen Boden der unbezweifelbaren, nicht wegzuleugnenden Tatsachen, jene Instanz, der die Jurisdiktion über die Berechtigung oder Unzulänglichkeit der Lösungen aller dem Gebiete der Erziehung zugehörenden Probleme zusteht, zu erreichen. Es ist kaum zu erwarten, dass die Beschreibungen, welche nach einer derartigen Anleitung zustande kommen, wirklich das Wesen der Sache selbst herausbringen werden. Denn meen man versucht, diesen Forderungen bei der Beschreibung zu genügen, so stellen sich zwei ausserordentliche Schwierigkeiten, ja, man darf sagen Gefahren ein: entweder gerät die Beschreibung bei der Häufung der Merkmale ins Unendliche oder in eine Auswahl nach vorgefassten, bewussten oder nur tatsächlich wirksamen Theorien. Die erste Gefahr ist dann gegeben, wenn man über die "Wesentlichkeit" nichts präsumiert, sondern das Da s e i n eines Merkmals auch als Rechtsgrund, es in der Beschreibung zu nennen, gelten lässt; die zweite Gefahr stellt sich ein, wenn man die "Wesentlichkeit" urgiert; man muss dann ein Prinzip der Auswahl, einen Gesichtspunkt haben, in Hinblick auf welchen den einzelnen Merkmalen die "Wesentlichkeit" zu- oder abgesprochen wird" Dies letztere bedeutet natürlich so lange keine Gefahr, wie das Prin-

zip

Fischer, a.a. 0. S.85. a.a. 0. S.86.

zip der Auswahl, das Kriterium für die Wesentlichkeit durch das Wesen der Sache selbst bestimmt wird und die Nennung eines Merkmals nur dann erfolgt, wenn es für das Wesen und die Wesensstruktur der Sache konstitutiv ist, bezw. dann unterlassen wird, wenn es für das tragende Gerüst des Tatbestandes irrelevant, zufällig und individuell ist. Das ist nun aber keineswegs leicht durchzuführen. Vielmehr bedarf es dazu einer ganz besonderen Einstellung, eines voraussetzungslosen Herantretens an die Sache selbst. Denn nur zu leicht geschieht es sonst, dass mnicht das Wesen der Sache selbst die Wesentlichkeit bestimmt, sondern z.B. eine vorgefasste Theorie, ein wissenschaftlicher Parteistandpunkt, wenn nicht gar ein politischer, sozialer, religiöser, d.h. ausserwissenschaftlicher, heteronomer Gesichtspunkt massgebend wird., 1) Von allen solchen Voraussetzungen und Theorien aber muss die Deskription, wenn sie wirklich der Erkenntnis der Tatsachen dienen soll, absehen. Sie darf nur eins im Auge haben, nur auf eins fest ihren Blick richten, nämlich auf das Vorliegende, das Gegebene, den Tatbestand. In unserem Falle heisst das, dass sie nur das zu erkennen trachten muss, was in Erziehungsakten tatsächlich vorliegt, was sie tatsächlich sind. Dies Gegebene zu erfassen und erschöpfend zu charakterisieren nach dem, was unmittelbar an ihm erfasst werden kann, mohne Aenderung der Gegebenheit, ohne "Reduktion» auf anderes, ohne Rekurs auf eine mögliche Genesis, 2) unter Ausschaltung aller vorgefassten Meinungen, Theorien, Urteile, Ansichten über diese Tatsachen, theorie- und voraussetzungslos, das ist ihre Aufgabe. In dieser Anforderung, alle vorhandenen Ueberzeugungen, alle theoretischen "Vormurteile und Voraussetzungen ausser Aktion zu setzen, auch die unbewusst wirkenden aufzuspüren und alsdann fortzuschieben, ferner von allen Wertungen und Einschätzungen abzusehen, liegt in unserem Falle wohl die Hauptschwierigkeit der Beschreibung. Und es wird auf diese Ausschaltung. auf diese Reduktionen genau zu achten sein, wenn wir wirklich in unserer Analyse und Deskription das Faktum der Erziehung in seiner reinen Wesenheit herausstellen wollen, sodass es Grundlage aller

weitergehenden

a.a.O. S.86.

a.a.O. S.88.

weitergehenden Problemstellungen - und zwar für Pädagogen aller Richtungen von den Befürwortern der freiesten Intuitionspädagogik bis zu den strengsten Herbartianern und Dogmatikern hin - werden kann.

Die Methode einer derartigen Wesensfeststellung und Beschreibung unter Ausschaltung und Beiseitesetzung jeglicher durch aussersachliche Momente bedingten Einstellungsweise dem Gegebenen gegenüber und der Beschränkung auf die (reine) Wesensschau - allerdings auf einem ganz anderen Gebiete und daher in ihrem Wesen und ihrer Leistung dennoch von dem, was hier erforderlich ist, noch deutlich unterschieden - ist in der Husserlschen Phänomenologie1) ausgebildet worden. Im Anschluss an die konsequente Durchführung der "Was - ist ? " - Frage auf erkenntnistheoretischem Gebiete, die sich als so ausserordentlich fruchtbar in Husserls eigenen Arbeiten erwies, entwickelte sich die Methode über das Gebiet der Analyse der Erkenntnis hinaus und fand auch in den Einzelwissenschaften, in denen irgendwie ein Gegebenes aufzeigbar ist, als Mittel der Erkenntnis dieses Gegebenen Anwendung. Insbesondere ist es die Psychologie<sup>2)</sup> gewesen, die in der Uebernahme der Methode der Phänomenologie ein Mittel fruchtbarer Weiterarbeit erkannte und sich oft, wenn auch vielleicht noch nicht ausgiebig, tiefgehend und allgemein genug, ihrer bedient. Allerdings hat auch gerade die vielfache Anwendung der Methode der Deskription in der phänomenologischen Durchbildung nicht wenig zur Verwirrung der Begriffe Phänomenologie, phänomenologisch und Phänomen beigetragen. Es ist nicht selten verkannt worden, dass es sich dabei entweder nur um die Uebernahme einer Methode handelt, die nun ihrerseits erst innerhalb des Gebietes der besonderen Wissenschaft, welche sie . übernimmt, zur Durchführung kommt und sich natürlich auf die Gegen-

stände

Husserl, E., Logische Untersuchungen. 3. Aufl. Halle 1922. - Ferner; Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenolog. Philosophie. Jahrb. f. Phil. u. phän. Forschung. 1. Bd. I. S. 1 ff. Halle 1913.

z.B. Pfänder, A., Psychologie der Gesinnungen. Jahrb. 1. Bd. I. S. 325 ff. - Linke, P.F., Grundfragen der Wahrnehmungslehre. München 1918. - Jaspers, K., Allgemeine Psychopathologie. 2. Aufl. Berlin, 1920. u.a.

stände Erscheinungen und Phänomene, auf welche eben diese Wissenschaft geht, richtet (siehe z.B. Pfänder, Jaspers u.a.); oder dass es sich als nötig erweist, bei manchen psychologischen Fragestellungen auf Ergebnisse der reinen Phänome n o l o g i e zu rekurrieren und diese bei im übrigen nach einer beliebigen psychologischen Methode unternommenen Untersuchungen zu berücksichtigen (z.B. bei Li n k e , Wahrnehmungslehre, Vorwort XVII ff; ferner derselbe: Phänomenologie und Experiment in der Frage der Bewegungsauffassung1), weil es sich um in die allgemeine Fragestellung eingebettete Teilprobleme handelt, für die nur die reine Wesenswissenschaft (oder eventuell neben ihr die Gegenstandstheorie) zuständig ist. Keineswegs aber wird die Psychologie jemals selbst zur Phänomenologie, das psychische "Phänomen" zum "Phänomen" im Sinne Husserls. Ausdrücklich betont Husserl in den "Ideen" mdass die reine Phänomenologie nicht Psychologie ist, und dass nicht zufällige Gebietsabgrenzungen und Terminologien, sondern prinzipiell e Gründe es ausschliessen, dass sie der Psychologie zugerechnet werde. So gross die methodische Bedeutung ist, welche die Phänomenologie für die Psychologie beanspruchen muss, wie wesentliche Fundamente sie ihr auch beistellt, sie ist (schon als Ideenwissenschaft) so wenig selbst Psychologie, wie die Geometrie Naturwissenschaft ist." Worin der prinzipielle Unterschied, der mit dem Gegensatz / Ideenwissenschaft / Tatsachenwissenschaft noch nicht genau bezeichnet ist und sich darin nicht erschöpft, besteht, das versucht Husserl im ganzen ersten Buch, in dem es sich um die Erarbeitung der phänomenologischen Erkenntnis-und Betrachtungsweise handelt, deutlich werden zu lassen. Zusammenfassend und mit einem Worte den Kernpunkt kennzeichnen, wird es gleich zu Anfang der Einleitung in folgenden Sätzen ausgesprochen: 4) "Sie" - die reine Phänomenologie -"nennt sich eine Wissenschaft von "Phänomenen". Auf Phänomene gehen

auch

Jahrb.f.Phil.u.Phänom.Forschung. 2.Bd. 1916, Halle. S.1 ff. Husserl, E., Ideen zu einer reinen Phänomenologie ..... S.2. Im Gegensatz zu der Tatsachenwissenschaft der Psychologie. Vgl.Husserl a.a.0. S.3/4. a.a.0. S.1.

auch andere, längst bekannte Wissenschaften. So hört man die Psychologie als eine Wissenschaft von den psychischen, die Naturwissenschaft als eine solche von den physischen "Erscheinungen" oder Phänomenen bezeichnen; ebenso ist gelegentlich in der Geschichte die Rede von historischen, in der Kulturwissenschaft von Kultur-Phänomenen; und ähnlich für alle Wissenschaften von Realitäten. Wie verschieden in solchen Reden der Sinn des Wortes Phänomen sein und welche Bedeutungen es irgend noch haben mag, es ist sicher, dass auch die Phänomenologie auf alle diese "Phänomene» und gemäss allen Bedeutungen bezogen ist: aber in einer ganz anderen E i n s t e 1 l u n g 1), durch welche sich jeder Sinn von Phänomen, der uns in den altvertrauten Wissenschaften entgegentritt, in bestimmter Weise modifiziert. Nur als so modifizierter tritt er in die phänomenologische Sphäre ein. Diese Modifikationen verstehen, oder, genauer zu sprechen, die phänomenologische Einstellung vollziehen, reflektiv ihre Eigenart und diejenige der natürlichen Einstellungen in das wissenschaftlihhe Bewusstsein erheben - das ist die erste und keineswegs leichte Aufgabe, der wir vollkommen genugtun müssen, wenn wir den Boden der Phänomenologie gewinnen ..... wollen. " In den beiden ersten Abschnitten des ersten Buches der "Ideen" wird dann diese spezifisch phänomenologische Einstellung Schritt für Schritt erobert, indem, ausgehend von der "natürlichen" Einstellung, die notwendigen "Reduktionen" vorgenommen werden, die e i d e t i s c h e , welche mim urteilenden Denken von der tatsächlichen (mempirischenm) Allgemeinheit zur mWesensmallgemeinheitm, 3) bezw. in unserem Falle vom psychologischen Phänomen zum "reinen Wesen" führt, und die spezifisch transzendentalen, welche die psychologischen Phänomene von dem "reinigen", "was ihnen Realität und damit Einordnung in die reale "Welt" verleiht."3) "Nicht eine Wesenslehre realer, sondern transzendental reduzierter Phänomene soll unsere Phänomenologie sein." Der prinzipielle und wesen-

hafte

Bei Husserl nicht gesperrt.

a.a.O. S.1-120.

a.a.O. S.4 a.a.O. S.4.

hafte Unterschied zwischen der reinen oder transzendentalen Phänomenologie und der Psychologie dürfte damit, wenn auch nur schematisch, so doch deutlich und unmissverständlich genug bezeichnet sein, so dass nach diesen Ausführungen Husserls in der Einleitung zu den "Ideen", denen noch weitere ähnliche an zwei anderen Stellen zur Seite stehen, eine Verwechslung der beiden Sphären, die im Anschluss an die "Logischen Untersuchungen" so häufig in die Erscheinung getreten war, eigentlich nicht mehr möglich sein sollte. Die Aequivokationen im Begriffe des Phänomens jedoch, die bei der Anwendung des Namens "Phänomenologie" ihren beirrenden Einfluss immer wieder geltend machen, die es zulassen, dass eine Lehre von den psychischen Phänomenen ebenso, wie eine solche von den Phänomenen im Sinne Husserls als Phänomenologie bezeichnet wird, verhindern nur zu leicht die reinliche Scheidung zwischen jener psychologischen, empirischen und dieser reinen oder transzendentalen, apriorischen, eidetischen Wissenschaft. Vor allem die Unterlassung der näheren Bezeichnung als reine oder psychologische Phän o m e n o l o g i e , die besonders in solchen psychologischen Untersuchungen, welche bei der Behandlung ihrer Probleme aus methodischen Gründen auf Ergebnisse der reinen phänomenologischen Forschung rekurrieren oder gar vor derselben phänomenologische Fragen klären müssen, zu finden ist, trägt dazu bei, die Begriffe zu verwirren und Verwechslungen zu befördern. Ein gut Teil der Polenik gegen die Phänomenologie, die sich des Arguments, dass es sich in ihr nur um eine neue Art von Psychologismus handele, bedient, ist ganz ohne Zweifel auf diese doppelsinnige Anwendung des Begriffs der Phänomenologie und die Unterlassung der näheren Bestimmung des gemeinten Sinnes in letzten Endes psychologischen Untersuchungen zurückzuführen, wenn auch vieles natürlich die noch nicht in allen Punkten hinreichend deutlichen Ausführungen in den

"Logischen

Husserl, E., Philosophie als strenge Wissenschaft. Logos I, 1910/11. S.289 ff; bes. S.316-318. Ferner: Husserl, E., Bericht über deutsche Schriften zur Logik. Arch.f.system.Phil. X, 1903. S.397 ff. 2. Aufl. Halle 1911. 3. Aufl. Halle 1922.

"Logischen Untersuchungen", wo die Phänomenologie "zu einem ersten Durchbruch kam", 1) und die ausserordentliche Schwierigkeit, von der "natürlichen" Einstellung zu der radikal modifizierten der Wesens-wissenschaft vorzudringen, selbst verschuldet haben. Jedenfalls aber wird es nötig sein, in allen Untersuchungen, die in irgend welcher Weise, sei es durch Ausbildung einer analogen Methode, sei es durch Bezugnahme auf ihre Ergebnisse, 2) zur Phänomenologie in Beziehung treten, auch terminologisch eine weitere Verwirrung, welche sowohl der Psychologie als auch der reinen Phänomenologie neue Schwierigkeiten und viel unfruchtbare Polemik zuziehen würde, zu vermeiden und damit zugleich in der Sache eine grössere Klarheit zu schaffen, als sie bisher zu finden ist. 3)

Da auch die Aufgabe, welche uns obliegt, die Analyse und Beschreibung des Erziehungsvorganges, nur gelöst werden kann, wenn wir bei der Phänomenologie in die Schule gehen, so wird dieser Exkurs über das Verhältnis der transzendentalen zur psychologischen Phänomenologie nicht als Abschweifung angesehen werden können. Tritt es doch nach diesen Auseinandersetzungen deutlich hervor, in welcher Weise die Abhängigkeit dieser psychologischen Untersuchung von jener apriorischen, eidetischen Wissenschaft nur gemeint sein, in welcher Weise sie überhaupt nur bestehen kann. Sie ist eine zweifache; einerseits eine Abhängigkeit in methodischer Beziehung, wie das bereits ausgeführt worden ist. Die Ausbildung der Methode einer voraussetzungslosen, theoriefreien Deskription, die tatsächlich eine Leistung wissenschaftlicher Erkenntnis, ein Mittel zur Gewinnung wirklicher Einsichten, ist und die wir, wenn überhaupt in der Beschreibung des Erziehungsaktes ein Fundament für die weiteren Erörterungen von der erwarteten Leistungsfähigkeit geschaffen werden soll, hier anwenden müssen, verdanken wir eben jener Phänomenologie. Wenn wir sie also übernehmen, und analog der Anwendung innerhalb ihres eigenen Gebietes an dem psychologischen, bezw. pädagogischen Tat-

bestand

a.a.O. S.2.

siehe oben S.63.

Besonders - wie bereits gesagt - in Arbeiten psychologischen Charakters.

bestand, der hier in Frage steht, zur Durchführung bringen, keineswegs aber selbst "Phänomenologie", nämlich reine oder transzendentale, betreiben oder zu betreiben vorgeben, so sind wir damit in dieser ersten Hinsicht von ihr abhängig. Es kommt aber eine zweite Beziehung zwischen der reinen Wesenswissenschaft und unserer psychologischen Aufgabe hinzu, die dadurch entsteht, dass wir in einem wichtigen Punkte der Aufklärung über das Wesen und die Struktur des Erziehungsaktes auf die Entscheidung der reinen Wesenswissenschaft rekurrieren müssen. Auf diesen Punkt müssen wir noch etwas näher eingehen. Es ist die Frage des Sinnes von Erziehung, die wir meinen. Sie ist für unser Eindringen in den Zusammenhang des Erziehungsaktes von allergrösster Bedeutung und bedarf daher der eingehenden Erörterung. Es unterliegt wohl keinem Zweifel, dass Auseinandersetzungen über den Sinn, die Bedeutung, das "reine" Wesen einer Sache oder eines Sachverhalts nicht innerhalb der Psychologie gehalten werden und dass Probleme, welche sich auf diese beziehen, nicht mit psychologischen Methoden bewältigt werden können, sondern in das Gebiet einer nicht-empirischen, philosophischen, "reinen" Disziplin gehören und nur dort und mit deren Methoden zu Ende geführt und entschieden werden können. So fällt denn auch die Erforschung des Sinnes in unserem Zusammenhange der reinen Phänomenologie oder "Sinnforschung", wie Husserl selbst sie genannt hat, zu, und die psychologische Untersuchung hat in dieser Hinsicht eine weitere enge Beziehung zu jener.

Der auf phänomenologischem Wege festgestellte "Sinn" aber ist nun der Schlüssel zum psychologischen Verständnis des Erzie-hungsaktes. Spranger hat in den "Lebensformen" ausführlich und eingehend gezeigt, wie der eigentümliche Sinn, der in den einzelnen geistigen Akten vollzogen wird, es ist, der die spezifische Struktur dieser Akte bedingt und von dem aus der Akt, der an sich ja individuelles Erlebnis ist, zugänglich wird und "verstanden" werden kann. Es gilt daher, diesen Sinngehalt fest ins Auge zu fassen. In der Nacherzeugung dieses Sinnes erleben wir einen gleich-

gerichteten, also wesensstrukturell mit ihm übereinstimmenden Akt. So "verstehen" wir ihn. Eine wissenschaftliche Untersuchung jedoch wird sich nicht mit diesem blossen Verstehen im landläufigen Sinne begnügen können. Sie wird den Akt selbst nun zum Problem machen, seine Deskription in jenem oben charakterisierten Sinne erstreben und so zu tieferer Einsicht in seinen Bau zu gelangen süchen. Sie bedient sich dabei der Analyse und "Zergliederung", 1) aber keineswegs, um nun das sinnvolle Ganze des Aktes in einzelne selbständige Elemente zu z e r f ä l l e n , etwa in die beteiligten Vorstellungen, Gefühlsregungen, Begehrungen usw. Vielmehr handelt es sich hier um etwas der - so oft im psychologistischen Sinne missverstandenen, daher so falsch interpretierten - i m m a n e n t e n An alyse, von der Husserl in den "Logischen Untersuchungen" spricht, Verwandtes. Nicht in selbständige Elemente, die durch ihre Ablösung vom sinnhaften Ganzen als an sich sinnloses Material, das nur in der organischen Verwachsung eines geistigen Aktes eine Bedeutung erlangt, unfähig zu jeglicher Leistung für das Verstehen werden müssen, soll die Analyse des erziehenden Aktes diesen zerteilen, sondern sie soll die charakteristischen strukturellen Merkmale, an sich unselbständige Momente am sinnvollen Ganzen, sichtbar machen und beschreiben. Nicht um eine Auflösung des strukturellen Zusammenhangs und eine gesonderte Betrachtung der "Teile" handelt es sich, sondern um ein Erfassen der Struktur an oder in dem Ganzen, um ein Herausschauen dessen, was man in Anwendung eines auf dem Gebiete der Wahrnehmungs- und Vorstellungslehre geläufigen Begriffes vielleicht die Akt g e s t a 1 t nennen könnte. Nur in dieser Hinsicht kann ja überhaupt von einer Deskription des Erziehungsaktes die Rede sein, denn nur in diesem Sinne kann eine Einheitlichkeit der erziehenden Akte vorausgesetzt und behauptet werden. Der Sinn und die Bedeutung, die vollzogen oder verwirklicht werden, sind in allen Fällen dieselben, denn das Kriterium für die Zugehörigkeit aktueller geistiger, bezw. geistig-praktischer Vollzüge und Haltungen zu den erziehenden, also zu denjenigen psychischen Akten,

die als anschauliche Grundlagen für unsere Betrachtung in Frage kommen, ist es ja eben, dass sie auf den Vollzug und die Verwirklichung des Sinngehaltes von "Erziehung» gerichtete Leistungen sind. Die einheitliche Sinnbezogenheit schliesst sie zusammen und schliesst sie ab gegen alles, was auf einen anderen Sinn gerichtet ist oder einen anderen Sinn hat. Sie ist es, die ihnen ihr charakteristisches Gepräge, ihre eigentümliche Gestalt gibt. Vom Sinngehalt aus, den wir in der reinen Wesensanalyse erfasst haben, müssen wir also an den Akt herantreten, um seine Eigenart zu erkennen. Keineswegs aber kann unsere Analyse versuchen wollen, die in dem Akt zusammengewobenen seelischen Funktionen herauszupräparieren. Das wäre ein sinnloses und vergebliches Unternehmen, dessen Unsinnigkeit durch eine weitere kurze Ueberlegung noch deutlicher hervorgehoben werden mag (die in den letzten Ausführungen allerdings bereits implicite enthalten ist). Die einzelnen psychischen Funktionen sind nicht nur an sich sinnlos, sodass, ausgehend von ihnen, ein Aufbau des sinnvollen Ganzen eines geistigen Aktes niemals möglich ist, sondern sie sind an sich unzugänglich, es sei denn in der seelischen Selbsterfahrung oder auf dem Umwege über einen objektiven Sinn, den sie in irgend einem Strukturzusammenhang gewinnen und der zugänglich und mitteilbar ist. Doch in letzterem Falle darf man durchaus nicht meinen, dass durch Mitteilung des Sinns eines Erlebnisses in dem anderen Subjekt genau die gleichen Vorstellungen, Gefühle, Willensregungen erzeugt und zum Erleben gebracht würden. Vielmehr sind diese Elementarerlebnisse durchaus und ihrem Wesen nach Zustände und Funktionen des einzelnen Ich. "Ich habe die meinigen", 1) das andere Subjekt hat die seinigen; weder diese, noch jene sind von dem subjektiven Erleben ablösbar und auf oder in ein anderes übertragbar. Nur der objektive Sinn, den das Erleben eines anderen hat, kann mir von ihm mitgeteilt werden. Ich kann mich in diesen Sinn hineinleben, ihn in einem eigenen Akt nacherzeugen und so einen dem Sinne nach gleichgerichteten Akt erleben, der also zwar in der durch den Sinn bedingten Struktur mit ihm übereinstimmt, aber sich durchaus nicht aus Elementen gleicher Art und

a.a. O. S. 19 H.

gleichen

gleichen Inhalts zusammenzusetzen braucht. Die Begehrungen, Gefühle, Vorstellungen, welche ihn konstituieren, sind alsdann durchaus die meinigen und decken sich keineswegs mit den seinen. Wir
können also, die letzten Ueberlegungen zusammenfassend und abschliessend, wiederholen, dass nur durch den "Sinn» und nur vom
"Sinne» aus diejenige Einsicht in den Erziehungsakt gewonnen werden kann, die das leistet, was wir hier von ihr fordern müssen.

In der Einstellung und mit der Absicht, die wir im Laufe dieser Ausführungen nach und nach herauszuarbeiten uns bemühten, treten wir nunmehr also an den Erziehungsvorgang heran.

## II. Versuch einer deskriptiven Erfassung des Erziehungsaktes.

#### 1. Ueber den Sinn der Erziehung.

Die Frage nach dem Sinn der Erziehung ist also, wie wir zeigten, zuerst zu erörtern. Durch ihn wird alles erzieherische Tun in
seiner besonderen, unverwechselbaren Eigenart bestimmt; er bedingt
die einzigartige Struktur der Akte, die als erzieherische bezeichnet werden können. Wir müssen uns daher dieses Schlüssels zum Verständnis des Erziehens als geistiger Leistung zunächst versichern.

Auf welche Weise aber ist es möglich, diesen Sinn zu erfassen? Dass die Wissenschaft, welche sich Pädagogik oder Erziehungswissenschaft nennt, als Quelle oder auch nur als Grundlage für die Gewinnung jener Erkenntnis bei der z.Zt. in ihrem Gebiete vorhandenen Situation nicht in Frage kommen kann, haben wir bereits ausführlich auseinandergesetzt. Mussten wir ihr doch gerade dies zum Vorwurf machen, dass sie ihre Aufgabe bisher wohl in der Bearbeitung von vielerlei Teilfragen, aber nicht in der Klärung des Wesens der Erziehung und in der Entfaltung ihres Systems aus dem Wesen eben dieses Urtatbestandes des Gebietes, dessen Namen sie trägt, gesehen hat. Wenn also in der Wissenschaft, welche die Zusammenfassung der Reflexionen über das Kultur- oder Geistesgebiet und seine Erscheinungen, wie seine Idee bilden will, eine übereinstimmende, im Wesen des Tatbestandes Erziehung verankerte, darum gültige und in bezug auf ihren Gehalt evidente Formulierung des Sinns, d.h. der Grundgesetzlichkeit des Erziehens - vorläufig nicht gefunden werden kann, so müssen wir uns wohl an das Faktum selbst wenden und eine begriffliche Fassung dessen, was sich uns bei der phänomenologischen Einstellung<sup>1)</sup> auf dieses als sein Sinn oder Wesen darstellt, versuchen. Für alle innerhalb des Gesamtgebietes der Kultur aufweisbaren, in gewissem Sinne selbständigen Sondergebiete hat Spranger in den "Lebensformen" einen der-

artigen

ge zum Vollzug der Bedeutungserfüllung bildet.

Wobei das konkret einzelne "Faktum" natürlich nur die Anschauungsgrundla-

artigen Versuch unternommen. Da unter den von ihm aufgezählten, für unser Bewusstsein als selbständige Leistungszusammenhänge im Ganzen sich abhebende Kulturgebiete neben Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kunst, Sittlichkeit, Religion, Gesellschaft, Staat und Recht auch die Erziehung 1) sich befindet, so wird es zweckmässig sein, ihm zunächst zu folgen. Ob und wie weit wir uns mit ihm identifizieren können, das wird später zu erörtern sein.

Im Zusammenhang des kulturellen Lebens erhält eine geistige Erscheinung, eine "Leistung", ein objektives Kulturgebilde - oder besser eine Erscheinung, ein Funktionszusammenhang, ein objektives Gebilde, denn den anderen drei Begriffen ist ja der Charakter der Sinnhaftigkeit schon eigen - dadurch eine B e d e u t u n g , einen S i n n , dass in ihm die Bezogenheit, das Sichbeziehen auf einen Wert oder eine wertvolle Gesamtleistung vorhanden ist, bezw. erlebt wird. Spranger definiert: "Sinn ist immer ein Wertbezogenes."

Später, in der Analyse des Erziehungsaktes, wird es uns interessieren, welchen Einfluss die s p e z i f i s c h e Wertbezogenheit, die in ihm vorliegt, auf die Gestaltung seines Zusammenhangs hat. Hier handelt es sich zunächst um die Frage, welches der Wert ist, in Beziehung auf den ein Zusammenhang im Sinne von Erziehung sinnvoll werden kann. Mit einem Ausdruck Kerschensteiners<sup>3)</sup> fragen wir also hier, welches das G u t ist, das durch ihn erzeugt werden

soll

a.a.O. S.27. Zu dem Punkte "Selbständigkeit der Kulturgebiete" zitieren wir einige Sätze Sprangers, deren Gedanken wir uns zu eigen machen: "Selbstverständlich liegen diese Kulturgebiete nicht räumlich nebeneinander, wie Teile eines Körpers. Sondern sie greifen ineinander und bilden eine Struktur, d.h. einen Leistungszusammenhang. So hat die Wissenschaft, wie wir sie heute vorfinden, eine staatliche, eine wirtschaftliche, eine sittliche, eine pädagogische Seite. Und in der Wirtschaft sind juristische, wissenschaftliche, technische, moralische, ja sogar religiöse Faktoren beteiligt. Die Trennung jener Gebiete ist also keine reale, sondern mehr eine gedankliche Isolierung selbständiger Tendenzen. Jedoch müssen die Motive zu ihrer Sonderung sich dem Bewusstsein sehr stark lich nicht Gebildete instinktiv. Aber auch nur die ungefähren, denn die feinere Abgrenzung ist keineswegs leicht." usw.

a.a.O. S.13.

a.a.O. S.IX Vorwort.

soll und ihn zu einer wertvollen Leistung macht. K. nennt es kurz: Persönlichkeiten. Dieser durch zu häufigen Gebrauch, noch dazu in sehr verschiedenen und voneinander abweichenden Bedeutungen, etwas farblos und blass gewordene Begriff wird aber dann durch die weiteren Ausführungen näher bestimmt und belebt. Letzten Endes dürfte die Bestimmung des Wertes, auf den erzieherisches Tun geht, für Kerschensteiner 1) ungefähr mit der zusammentreffen, die auch Spranger2) heraushebt. Nach Sprangers Beschreibung des Wesens der Erzieist dieser Wert der wertvolle und Werte gestaltende Mensch; denn "Erziehung ist der von einer gebenden Liebe zu der Seele des anderen getragene Wille, ihre totale Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit von innen heraus zu entfalten. " Sehen wir zunächst ab davon, dass das erzieherische T u n nach Sp. einer bestimmten Motivierung, nämlich durch eine Art der sozialen Liebe, bedarf und dass Erziehung als Wille, nicht als Leistung bestimmt wird, da das hier, wo wir noch nicht in die Sphäre des Psychologischen eingetreten sind, noch nicht in Frage kommt, so ist die darin liegende Sinnbestimmung, die Wertbezogenheit, die wir mit unseren Worten, aber im Sinne Sprangers und aus seinen Ausführungen heraus formulierten, durchaus als wesensnotwendig für Erziehung einsichtig. Die eigentümliche Verschlingung zweier Sinnrichtungen, die überall in pädagogischen Theorien, bei der Erörterung von Erziehungs- und Unterrichtsplänen den Kampf der Meinungen hervorruft, weil mangelnde Einsicht in das Wesen der Erziehung die Notwendigkeit eben dieser Verschlingung übersehen liess, ist in dieser Bestimmung Sp.s enthalten: Erziehung hat einerseits die Richtung auf Erhaltung und Fortpflanzung der Kultur und auf die Beförderung ihres Wachstums (daher die Tendenz, die Wertgestaltungsfähigkeit zu entfalten); die Totalität der Kulturwerte oder unter Umständen eine Auswahl,

sei

a.a.0. S.1-40.

a.a.O. S.338.

<sup>&</sup>quot;Total" soll hier heissen: auf alle Werte oder Wertgruppen sich erstreckend.

Vgl. die Ausführungen S.171-188 und S.336-341.

sei es der ästhetische Wert in der "künstlerischen", der des Staates in der "staatsbürgerlichen" Erziehung, ist also e i n Beziehungspunkt für sie. Pädagogische Theoretiker, die diese Bezogenheit vor allem und besonders deutlich sehen, verfechten das Ideal einer "kulturgemässen» Erziehung und fordern vom Zögling zunächst die Bewältigung und Verarbeitung der gegebenen Kultur, damit sie sich in den werdenden Geistern lebendig erhalte. Anderseits ist durchaus der Mensch, die Person des werdenden Menschen in der Vollendung ihres personalen Wesens, Zielpunkt der Erziehung. Auch dieser Gesichtspunkt ist überspannt worden und Ziel und Methode des Erziehens einseitig in diesem Sinne zu bestimmen und durchzuführen versucht. Gewisse Auffassungen des Schlagwortes "Pädagogik vom Kinde aus, sind durchaus so orientiert. Die Sinnbestimmung, welche wir oben auf Grund der Sprangerschen Ausführungen formulierten, hebt diese Einseitigkeiten in sinngemässer Weise auf. Ebenfalls neutralisiert sie alle irgendwie spezialisierten inhaltlichen Zielbestimmungen, wie sie sich in den historisch in Erscheinung tretenden Bildungsidealen zeigen, dadurch dass sie es unterlässt, die einzelnen Werte zu nennen oder eine Rangordnung unter ihnen anzugeben; während die im Wechsel der geschichtlichen Epochen sich ablösenden Ideale in ihren Unterschieden gerade durch die Erhebung eines Wertes oder einer Wertgruppe 1) zur Dominante im Gesamtsystem der Werte, für die das zu erziehende Individuum empfänglich und die zu gestalten es fähig werden soll, bestimmt werden. So beweist also die Spranger-Kerschensteinersche Bestimmung - denn K.s Auffassung der besonderen Wertbezogenheit von Erziehung fällt im Grunde mit der angeführten zusammen, wenngleich sie gemäss der Anlage seiner Schrift und ihres Zweckes, vor allem ihrer Einstellung auf den Erzieher und Lehrer des K i n d e s , in etwas anderer Formulierung und belastet mit einigen Sondermomenten in der Bestimmung des We-

sens

Vgl. dazu etwa Spranger, E., Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. Berlin, 1916; ferner Lehmann, R., Pädagogische Typenlehre. ZPdPs XXIII, 1922. S.241 ff.

sens der Erziehung erscheint - durch das Fehlen dieser beiden Merkmale deutlich ihre Unabhängigkeit von den historischen Zufälligkeiten und ihre Erhebung über durch mangelhafte Analyse verschuldete Einseitigkeiten. Sie kann den gemeinsamen Boden bilden für Verfechter der verschiedensten Bildungsideale, für die Betrachtung der verschiedensten Typen pädagogischen Denkens und Tuns; von dieser Sinnbestimmung aus müssen sie sich alle kritisieren lassen, und von ihr aus wird man einer jeden ihre historische Bedingtheit und damit ihre Unzulänglichkeit nachweisen können, weil sie selbst, unabhängig von der den Blick einengenden Bindung an die historischen Erscheinungsformen von Erziehung und frei von der Beeinflussung durch in bestimmten historisch zufälligen Situationen begründete Sonderaufgaben und Sonderbestimmungen, nur die im Wesen der Erziehung notwendig ruhenden S i n n momente heraushebt und damit die Sinnstruktur bezeichnet, ohne die un wesen tlichen Füllungen zwischen den Strukturlinien zu berücksichtigen. Der ewige Sinn der Erziehung ruht in jener eigentümlichen Verwachsung der Motive, in der gleichzeitigen Orientierung auf den Gesamtwert "Kultur" und auf den "wertvollen Menschen". Die historischen Formen, in denen sie erscheint, variieren je nach der "Füllung" des Strukturschemas, der reinen Wesensstruktur einerseits und, wie wir bereits sahen, nach der "Zentrierung" 2) der Struktur in der Auffassung, d.h. danach, welches Strukturgelenk in dem einen oder anderen Fall in der Auffassung besonders beachtet wird, anderseits. Es können dadurch unter Umständen recht beträchtlich von einander abweichende Erziehungstypen entstehen, die kaum etwas miteinander zu tun zu haben scheinen. Wollen wir sie als "Erziehung" benennen, so ist das kein Hinderungsgrund, solange nur die Sinnstruktur dem oben Herausgestellten entspricht, d.h. solange die eigentümlich komplexe Wertbezogenheit, die wir dort formulierten, nur in ihnen tatsächlich vorliegt, mag der Akzent nun mehr auf die eine oder auf die andere,

oder

vgl. dazu die Wertlehre des Personalismus.

vgl. die Bedeutung dieser Termini in der Gestaltpsychologie. (Wahrnehmungslehre.) Wir verstehen in diesem Falle unter "Füllung" besonders die des allgemeinen Wertbegriffs in der oben angeführten Bestimmung mit konkretem

oder auf beide gleich stark gelegt werden. In dem Augenblicke aber, wo das Interesse an der Person des anderen, an seiner Entfaltung gleich O wird und nur Erhaltung und Fortpflanzung der Kultur betrieben wird, also einzig und allein der Wert "Kultur" Beziehungspunkt des Tuns ist, hört es auf Erziehung zu sein und kann nicht mehr mit Recht und sinnvoll mit diesem Namen bezeichnet werden. Ebenso aber wird dieser Name sinnlos, wenn man versuchen wollte, erzieherisches Tun vollständig aus dem Zusammenhang der Kultur und Kulturwerte herauszureissen und es auf etwas anderes als auf die Totalität der Werte 1 zu beziehen.

Unsere Ausführungen haben bereits gezeigt, dass wir die von Spranger gewonnene Bestimmung des Sinns (d.h. der besonderen Wertbezogenheit) der Erziehung nicht abzuändern oder durch eine andere zu ersetzen brauchen. Sie erweist sich als dem Wesen der Sache entsprechend. Abgesehen davon, dass sie durchaus einleuchtend erscheint, bewährt sie sich auch dadurch, dass es ohne Schwierigkeit gelingt, in den Variationen von Erziehung, die sich beim Längsschnitt, wie beim Querschnitt durch die bekannte Kultur dem Blicke darbieten. diese Struktur aufzuweisen und die Unterschiede als konkrete Füllungen der notwendig nur die Grundrisslinien angebenden reinen Struktur oder als Akzentverschiebungen innerhalb des mehrgliedrigen Struk turschemas zu verstehen; zwei Dinge, die mit der Erscheinung eines reinen Wesens in der empirischen Wirklichkeit und im menschlichen Bewusstsein verbunden zu sein pflegen. Wie diese im einzelnen noch immer beschaffen sein mögen, welche Besonderheiten und welchen Stoff aus Natur und Geschichte künftige Zeiten in die Grundstruktur hineinverarbeiten werden, das können wir niemals im voraus errechnen. Das will erfahren und beobachtet sein. Der oben von uns formulierte

Sinn

kretem Inhalt. (Wandlung des Bildungsideals je nachdem, ob der religiöse, ethische, der staatliche, der ästhetische Wert zentral gestellt wird.)
Unter "Zentrierung" des einen oder anderen Strukturgelenks verstehen wir hier die Betonung der Entfaltung des Individuums oder die des Gesichtspunktes "Kultur". (Auch dadurch ist zunächst eine sehr deutliche Differenz im Bildungsideal bedingt, ferner aber eine solche des für zweckmässig gehaltenen Weges. s.oben.)
oder in besonderen Fällen auf eine Auswahl von Werten. s.S.81.

Sinn aber ist der Ordnungsgesichtspunkt, ist das vor aller empirischen Untersuchung bereits vorausgesetzte Kriterium, nach dem eine Erscheinung überhaupt dem Gebiete Erziehung zugeordnet wird.

#### 2. Zur Deskription des Erziehens.

#### a) Zur Charakteristik der erzieherischen Grundstimmung.

Nachdem wir also im Anschluss an Spranger die Sinnbestimmung durchgeführt haben, bleibt uns nunmehr die Aufgabe, den eigentümlichen Akt, in dem dieser Sinn verwirklicht wird, näher zu betrachten. Es wird darauf ankommen, die aus der besonderen Sinn- oder Wertbezogenheit für seine Beschaffenheit notwendig zu folgernden Züge herauszustellen. Auch hier wird es sich nur um allgemeine Merkmale, um die Grundlinien in seinem Aufbau handeln. Die besonderen Formen seines Vollzugs mit allen ihren individuellen und konkreten Momenten - und zwar beim erzieherisch Begabten und beim erzieherisch Versagenden - an der Hand dieser allgemeinen und wesentlichen Strukturpunkte aufzuweisen, bemühen wir uns in der eigentlich empirischen Untersuchung. 1) In den individuellen Differenzen des erzieherischen Tuns in bezug auf die wesentlichen und tragenden Punkte des Erziehungsaktes, so meinen wir, muss sich der Unterschied der beiden Gruppen zeigen. Durch ihre genaue Beobachtung in hinreichend vielen Fällen werden wir versuchen, in die Erkenntnis des Wesens der erzieherischen Begabung, der in sie eingehenden besonderen "Richtungs- und Rüstungsdispositionen" einzudringen und so schliesslich unsere Hauptaufgabe, die der Deskription der erzieherischen Begabung und der Lebensformen des typischen Erziehers, zu lösen.

Unsere Frage lautet also nun ganz einfach: was liegt faktisch vor, wo erzogen wird, wo jemand erzieht, wo die Verwirklichung jenes oben genannten Wertes durchgeführt wird? Wir sehen hier da-

von

vgl, die Ausführungen S.52 ff. Stern, W., Die menschliche Persönlichkeit. 2. Aufl. Leipzig 1919. S. 175 ff. Sie ist natürlich im Grunde unendliche Aufgabe.

von ab, dass der Wert, den erzieherisches Tun verwirklichen will, auch ohne absichtliche erziehende Arbeit seiner Realisierung nähergeführt werden kann. Handlungen, Verhaltungsweisen, Aeusserungen eines Menschen im weitesten Sinne können sie in einem anderen befördern, indem sie als Umweltbedingungen auf die Gestaltung der Lebensform dieses Individuums in der Richtung auf jenen Wert hin einwirken, ohne dass ihr Subjekt als Geber oder Erzieher fungiert, in seinem Tun oder Sichäussern eine Beeinflussung des anderen intendiert hat, von seiner Wirkung weiss, sie billigt, für sie verantwortlich gemacht werden kann. Alle diese Fälle einer gewissermaassen passiven Erziehung - denn genau genommen liegt ja nur ein Erzogenwerden vor - kommen, weil wir ja zunächst gerade das Wesen des Erziehungstuns, die Funktion des Erziehers im Erziehungsvorgang, studieren wollen, nicht in Frage. Wohl werden wir in unserer späteren empirischen Untersuchung der individuellen Formen erzieherischer Wirksamkeit auch auf solche Erscheinungen unser Augenmerk richten und sie zur Ergänzung unbedingt heranziehen müssen. Ueber manches, was mit unserer Frage zusammenhängt, werden wir gerade erst durch die aufmerksame Beobachtung der Lebens- und Aeusserungsformen solcher Persönlichkeiten, von denen so ein besonders ausgedehnter, auffallender und nachhaltiger Einfluss auf die Mit- und Nachwelt ausgeht, Aufschluss erhalten. Hauptsächlich können diese Fälle für uns in Betracht kommen, wenn es gilt, der Frage nachzugehen, welcher Typ, welche Art von Menschen auf bestimmte andere erzieherisch einwirkt, welchem Einfluss bestimmte Typen von werdenden Menschen sich bei völliger Freiheit der "Wahl" hinzugeben pflegen, sei es unbewusst oder bewusst wählend, aktiv suchend oder passiv fortgerissen werdend. Aber sie kommen doch zunächst nur in zweiter Linie und zur Ergänzung in Frage. 1) Unsere Hauptfrage gilt der spezifischen Begabung des erzieherischen Tatmenschen,

wie

<sup>1)</sup> denn die besondere Gesetzlichkeit der erzieherischen Leistung waltet zwar auch in diesen Erscheinungen; reiner, deutlicher, fassbar für das Erkennen aber erscheint sie dort, wo das Erziehen aktiv und bewusst gesucht und als "geistige Leistung" gestaltet wird. (Vgl. Spranger, Lebensformen. S.66.)

wie Kerschensteiner ihn nennt. Insofern haben wir uns also auch hier auf das absichtliche, praktisch-pädagogische Tun einzustellen; seine eigentümliche Beschaffenheit wollen wir kennen lernen, seine wesentlichen Momente auffinden, um die daraus zu folgernden unbedingten Anforderungen an den Erzieher zu erkennen und der Art ihrer Erfüllung durch den empirisch wirklichen "geborenen Erzieher" nachgehen zu können.

Wir haben früher mit allem Nachdruck darauf hingewiesen, dass es sich bei der Analyse des erzieherischen Tuns - und ebenso bei der der erzieherischen Begabung - nicht um eine Zerfällung des an sich sinnhaften Zusammenhangs in Elemente, um das Aufzeigen der Stücke und Teile, der Einzelfunktionen oder, im Falle der pädagogischen Begabung, der Einzeldispositionen, aus denen er sich zusammensetzt, handeln könne. Statt zum Verstehen der fraglichen Sachverhalte beizutragen, würde ein solches Verfahren nur immer weiter von einem Verständnis fortführen. Die wesentlichen Merkmale a n dem sinnvollen Ganzen, das ein für allemal das Primäre ist und als solches respektiert werden muss, haben wir also aufzuzeigen, die durch den spezifischen Sinn des Ganzen bedingte Struktur des Erziehens als geistiger Leistung zu beschreiben. Wir gehen dabei von der oben durchgeführten Sinnbestimmung aus. Es liegt in ihr eine Reihe von Momenten, die, wenn wir erzieherisches Tun als psychologisch wirklich, Erziehungsakte als tatsächlich vor sich gehend denken, in dieser psychologischen Sphäre als eigentümliche Züge des geistigen Leistungszusammenhangs erscheinen, als besondere Charakteristika erzieherischen Tuns, die es auch psychologisch wesenhaft von den meisten geistigen und kulturellen Leistungen unterscheiden und die ohne Zweifel eine bestimmte und eigenartige psychische Anlage, Einstellungs- und Betätigungsweise, eine besondere "Richtung" sowohl, als auch eine besondere "Rüstung" der erziehenden Persönlichkeit fordern. Wir fanden, dass der Sinn aller Erscheinungen des Kulturgebietes Erziehung in der Beziehung auf den Wert beruht, welchen der zur Wertfülle geführte und in seiner Wertgestaltungsfähigkeit entfaltete Mensch darstellt. Erziehen heisst

also: Werte im Menschen verwirklichen. Wir heben daran zunächst das Moment des Zielens auf den Menschen heraus. 1) Es ist wesensnotwendig für Erziehung und gibt dem erzieherischen Tun ein eigenes Gepräge. Dies unterscheidet sich dadurch deutlich von vielen anderen geistigen Leistungen, von der Gesamtheit des Tuns, das wir vielleicht am besten als "Kulturschaffen" bezeichnen können, bei dem die Richtung auf ein Objektives, wie verschieden dies auch immer - z.B. in der Wissenschaft, in der Technik, in der Sphäre des Künstlerischen - beschaffen sein mag, vorliegt. Spranger schreibt darüber: 2) "Das Leben der Kultur vollzieht sich in zwei gleich wichtigen, aber sachlich verschiedenen Tätigkeiten; im Kulturschaffen, vermöge dessen die geistige Welt immer neue Jahresringe ansetzt, und in der Kulturfortpflanzung, durch die der Kreislauf frischen Saftes in ihr aufrechterhalten wird. Diese Fortpflanzung der Kultur, die auf dem Lebendigerhalten des bereits Erarbeiteten in den werdenden Geistern beruht, nennen wir Erziehung." Und kurz vorher: "Der wesentliche Unterschied zwischen dem Kulturschaffen und der Erziehung liegt darin, dass der kulturschöpferische Mensch aus seinem Subjekt durch sinnvolle geistige Akte objektive Wertgebilde herausgestaltet, die dann auch für andere da sind, von ihnen verstanden, genossen und fortgebildet werden können. Bei ihm also geht die Bewegung der Tätigkeit vom Subjekt zum Objekt. Der Erzieher hingegen ist seinerseits erfüllt von der Liebe zu den bereits gestalteten objektiven Geisteswerten, auch wenn er selbst gar kein Schöpfer sein sollte, und er ist bestrebt, diese objektiven Werte in subjektives seelisches Leben und Erleben zurückzuverwandeln. Bei ihm also geht die Bewegung vom Objektiven zum Subjekt. Er möchte Werte in Seelen einpflanzen, er möchte sie in werdenden Menschen zum adäquaten Erleben bringen." Wir unterscheiden also zwei fundamental voneinander verschiedene Typen der kulturellen Betätigung. Der eine umfasst alle Akte, die wirtschaft-

liche

<sup>1)</sup> Die Schwierigkeiten der analysierenden Beschreibung zeigen sich bereits an dieser Stelle in aller Deutlichkeit. Die "Beziehung auf den
Menschen" kann natürlich nicht isoliert gedacht, sondern nur bereits
in einer eigentümlichen Weise bestimmt gedacht werden.
2) Lebensformen. S.338.

<sup>3)</sup> a.a.O. S.337 ff.

liche, politische, technische Güter, Wissenschafts-, Kunst- oder Religionsgüter erzeugen, die "Sach werte verwirklichen: der andere alle diejenigen, welche Werte im anderen Menschen (oder auch in sich selbst) verwirklichen und lebendig machen wollen. Die letzteren sind Erziehungsakte. Eine spezifische Richtungsbestimmtheit ist es also, die das Erziehen in seiner Einzigartigkeit charakterisiert. Der geborene Erzieher, der zur pädagogischen Auswirkung drängt, der "garnicht anders kann, als sein Leben im pädagogischen Handeln aufgehen zu lassen, bringt die dieser eigentümlichen Beziehung alles erzieherischen Tuns entsprechende Interessen- und Neigungsrichtung von Natur mit. Sein Interesse gilt dem Menschen, nicht irgend einem Wissenschaftsgebiet, der Kunst, der Politik, den wirtschaftlichen Werten u.ä. Und nicht nur das; er bevorzugt nicht nur den Umgang mit Menschen vor dem mit sachlichen Gütern und Werten. Auch die Tendenzen seines Handelns, seiner Produktivität gehen nach der Richtung. Er sucht nicht nur den Menschen auf, sondern er sucht durch sein Tun diesen Menschen zu fördern, ihn zu dem zu führen, was ihm als Ziel, als Idee des Menschen, als höchster Wertgehalt des Lebens vorschwebt und zu dem er die Möglichkeiten bereits in jenem angelegt sieht. Sein Interesse am Menschen unterscheidet sich also von dem des Psychologen und zwar grundsätzlich; denn dieser hat nicht das Streben, mit dem andern Menschen in Kontakt zu treten, ihn zu ändern, zu bessern, zu entfalten, sondern nur ihn zu e r kennen. Er will nicht Werte im Menschen verwirklichen, sondern der Förderung des Wissens c h a f t s w e r t e s durch fortschreitende Vergegenständlichung des Daseienden dienen. Sein Interesse ist seiner Natur nach doch ein sachliches im Gegensatz zum persönlichen des Erziehers.

Aber auch die Charakterisierung des Interesses des Erziehers am anderen Menschen als ein solches, das zugleich Verwirklichung von Werten in ihm anstrebt, reicht noch nicht zur eindeutigen Abgrenzung aus. Kerschensteiner hat mit besonderem Nachdruck darauf hingewiesen, dass die Geschichte der Pädagogik reich ist an sog. pädagogischen Maassnahmen, die nur äusserlich die Form des erziehe-

rischen Tuns haben. Es gibt eine Fülle von Erziehern und Erziehungseinrichtungen, die andere Menschen zu beeinflussen suchen, sogar in der Richtung auf einen anerkannten Wert, die aber im Grunde garnichts mit dem Wesen der Erziehung zu tun haben. Denn für dieses ist der in dem zur Wertfülle entfalteten Menschen selbst liegende Wert Endziel, während jene oft nicht diesen letzten Endes im Auge haben, sondern sich nur des Menschen bedienen, um andere Werte zu fördern. "Wer nur tüchtige Handwerker, brauchbare Beamte, geschickte Landwirte zum Nutzen des einzelnen Unternehmers oder auch einer Gemeinschaft ausbilden will, verwirklicht gewisse Werte in Personenn; aber nicht nur um des Selbstwertes der wertvollen Person willen, sondern um anderen - nach seiner Ansicht - der Förderung würdigen Werten zu dienen. Ja, Kerschensteiner zeigt sogar, dass die Tendenz zur Verwirklichung sittlicher und religiöser Werte in anderen Menschen unter Umständen nicht Erziehung zu sein braucht, z.B. wenn sie ausschliesslich aus religiös-sittlichem Eifer fliesst und eigentlich die Verwirklichung des sittlichen oder religiösen Wertes, nicht aber die des wertvollen Menschen, erstrebt. Alle diese "Pseudoerzieher" wenden sich dem Menschen zu und bekunden ein lebhaftes Interesse an ihm; aber gerade ihre Betrachtung zeigt. dass die Hinwendung des Erziehers zum anderen Menschen doch noch von besonderer Eigenart ist. Spranger und Kerschensteiner sehen mit Recht diese Eigenart darin, dass sie auf der Sympathie und der Zuneigung zum Menschen als solc h e m beruht. Es ist nicht ein blosses Interesse am Menschen. sondern die Liebe zum Menschen, die das Erziehen vom Erzieher fordert. Wer von irgend einem einzelnen Wert, etwa dem ethischen oder dem religiösen, vollständig beherrscht, diesen in anderen Menschen zu verwirklichen sich bemüht, kann unter Umständen dies durchaus in den Formen pädagogischen Tuns vollführen; aber das Motiv seines Tuns ist ein ganz anderes, als das des Erziehens seinem Sinne nach ist. Er liebt - wenn man so sagen darf - den ethischen oder religiösen Wert, der Erzieher dagegen den Menschen als solchen: und

zwar nicht etwa, weil er bereits "wertvoll" ist, bestimmte Werte wie Schönheit oder dergleichen hat oder verkörpert, sondern nur um der in ihm angelegten Wertmöglichkeiten willen. Er sieht seine Aufgabe darin, diese zu entfalten und keine Betätigung erscheint ihm wertvoller als diese Arbeit an der Steigerung der Werthülle, an der Entwicklung der Möglichkeiten, die im anderen Menschen schlummern, zu Realitäten, zu Wertwirklichkeiten. Seine Liebe gilt daher auch hauptsächlich den werdenden Menschen, den sich noch entwickelnden; er liebt nicht, wie das in der landläufigen Auffassung von der Liebe als zu ihrem Wesen gehörig betrachtet wird, den Menschen so, wie er ist, sondern nur sofern er Träger von Wertmöglichkeiten ist, einer Werterhöhung fähig ist und dieser Prozess der Entfaltung zu höheren Werten als in ihm zum Ablauf kommend gedacht werden kann. Er liebt zugleich den Träger der Wertmöglichkeiten und den Wert, den dieser einmal darstellen kann und zwar den letzteren mehr, denn darum wird er zum Erzieher. Er sieht das jedem Werdenden gleichsam aufgegebene und doch wiederum natürliche "Werde, der du bist» - wobei das "Sein" natürlich weder existential-empirisch, noch im Sinne eines "Seinsollens», d.h. eines Seins gemäss einer rein abstrakten Idee, sondern in einem eigentümlichen dritten Sinne gemeint ist1), der weder das eine, noch das andere ist - als "die" Aufgabe menschlichen Lebens an und kennt keine wichtigere Betätigung für seine schöpferischen Kräfte, keine seiner Stellungnahme der Welt, den Menschen, den Werten gegenüber adäquatere als die, welche der Verwirklichung dieser "Persönlichkeitswerte" fördernd dient. Schon daraus folgt, dass der echte Erzieher gar nicht anders kann, als diese Wertverwirklichung auch in seiner eigenen Person anzustreben und nach allen Kräften zu betreiben. Die erzieherische Grundeinstellung ist notwendig mit der Tendenz zur Selbsterziehung verbun-

den

<sup>1)</sup> Vgl. dazu Scheler, M., Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass. Halle 1913. S.57 ff.

den. Aber nicht jeder, der sich selbst zu erziehen trachtet, braucht darum notwendig die Tendenz zur Erziehung anderer zu haben. Damit er zum Erzieher anderer Menschen wird, muss zu dieser eben skizzierten Grundauffassung von der Aufgabe des menschlichen Lebens, die an sich ja noch eine rein intellektuelle Stellungnahme und Erkenntnis sein kann, jene Liebe zum anderen Menschen hinzukommen, die nach Spranger das Grundmotiv des sozialen Menschen ist.

Wir haben bisher nur von der Einstellung des echten Erziehers zum Menschen gesprochen und z.T. in engem Anschluss an Spranger und Kerschensteiner - die das grosse Verdienst haben, gegenüber den völlig unklaren Anschauungen vom Wesen des Erziehens, die den bisherigen Lehrerbildungseinrichtungen, den Neugestaltungsplänen und dem Verfahren bei der Lehrerauslese (soweit eine solche durch die Aufnahme in die Bildungsanstalten und durch die Abschlussprüfungen überhaupt stattfand) zugrunde lagen, zum erstenmal die Tatsache der notwendigen Beziehung alles Erziehens auf den Menschen und die spezifische Eigentümlichkeit dieser Beziehung in aller Klarheit und mit dem nötigen Nachdruck betont zu haben - die Eigenart dieser Einstellung näher zu schildern versucht. Ausführlicher und ins einzelne gehend ist sie bei Kerschensteiner beschrieben. 1) Für unseren Zweck genügen die gegebenen Hinweise; denn es kommt uns nicht auf den Entwurf eines Idealbildes des Erziehers an, sondern nur auf die Bezeichnung der für Erziehung wesensnotwendigen Merkmale, damit wir in ihnen einen Leitfaden für die Aufsuchung der charakteristischen Kennzeichen des "geborenen Erziehers" als empirisch wirklichen Typs gewinnen und mit unserer Beobachtung der Erzieherpersönlichkeiten an den wirklich bezeichnenden Punkten einsetzen. Die bisherigen Ausführungen geben nun bereits einen und zwar den zentralen Punkt, das wichtigste Moment in der Geisteshaltung des typischen Erziehers an. Wo das Erziehen als die der individuellen Anlage adaquate Art der Betätigung von der Persönlichkeit gesucht wird, wo aus innerem Drange heraus erzogen wird, da fliesst es aus einer solchen Einstellung,

wie

wie sie oben andeutend beschrieben worden ist, Aber unsere Frage lautet nicht, wie muss der Erzieher beschaffen sein, wenn er den idealen Sinn der Erziehung erfüllen will; sondern wir fragten nach der eigentümlichen Anlage der erfolgreichen Erzieher, nach den empirischen Erscheinungsformen jenes ewigen Urbildes des Erziehers. das man aus dem Wesen des Erziehens heraus zu konstruieren vermag. Daher nehmen wir jenes Moment in seiner idealen Reinheit nicht einfach in unsere Deskription des Erziehers hinein, sondern benutzen es als leitenden Gesichtspunkt für eine Frage an unsere Mitarbeiter; d.h. die ausserordentliche Bedeutung, welche der Art der Einstellung für die Erfüllung des Sinns der Erziehung zukommt, veranlasst uns, die faktisch vorhandenen Einstellungen bei den erzieherisch Erfolgreichen und den Versagenden einer näheren Untersuchung zu unterziehen, die Motive, welche zur Erziehungsarbeit veranlassen. und ihren Einfluss auf die Art des Vollzugs und auf den Erfolg zu verfolgen.

Wir haben also bisher aus der Sinnbestimmung der Erziehung das Moment des Zielens auf den Menschen und das des Entfaltenwollens herausgehoben und zu zeigen versucht, dass diese Merkmale des Sinngehaltes auf bestimmte, notwendig ihnen entsprechende Weisen der geistigen Haltung, die durchaus eigenartig und von anderen wichtigen und der Erziehung an Bedeutung gleichwertigen geistigen Leistungen zugrundeliegenden deutlich abweichend sind, hinweisen, ohne die der ideale Erzieher nicht gedacht werden kann. Zweifellos liegt - wie wir bereits sagten - in der aus dieser Beziehung auf die Entfaltung des Menschen zu folgernden besonderen Stellungnahme gegenüber dem Ganzen von Werten, Gütern und sonstigem Objektiven, welches das Ich, das stellungnehmende Subjekt vorfindet, das wesentlichste Merkmal des idealen Erziehers. Die Bevorzugung des Menschlich-Persönlichen überhaupt, die soziale Hinneigung zu den Mitmenschen, besonders den werdenden, die Anteilnahme an ihrer Entfaltung und allmählichen Vollendung, das alles sind sicher die Kernpunkte, die deutlichsten Charakteristika der geistigen Haltung des zum Erzieher prädestinierten Menschen. Aber die oben versuchte Her-

ausstellung des Sinns alles Erziehens brachte doch noch ein anderes diesem Sinne wesentliches Moment zum Ausdruck, das zwar im Vorhergehenden bereits stillschweigend mit berücksichtigt worden ist, weil es ein konstitutives und daher Funktion und Charakter jedes anderen mitbestimmendes nicht ohne Zerstörung der Sinnhaftigkeit übersehen oder ausgeschaltet werden konnte. Wir meinen jedoch, dass es hier noch einer besonderen Pointierung bedarf, die bei Spranger und Kerschensteiner allerdings nicht - jedenfalls nicht ausdrücklich - erfolgt, wenngleich es auch dort mit gedacht sein muss und keineswegs verkannt ist. Es ist das eigentümliche Bestimmungsmoment, welches sich in der oben von uns im Anschluss an Spranger formulierten Wesens oder Sinnbeschreibung von Erziehung überhaupt durch den Begriff des Wertes ausdrückt, auf das wir noch besonders hinweisen müssen. Wertfülle und Wertgestaltungsfähigkeit sind die charakteristischen Merkmale derjenigen Form des Menschen, die jene geistige Leistung, die wir Erziehen nennen, hervorbringen will. Ausser jener besonderen Einstellung zum Menschen, aus der das erzieherische Tun fliesst, die das notwendige Korrelat in der Sphäre des Psychologischen und Subjektiven zu dem zentralen und strukturell bedeutungsvollsten Moment in unserer Begriffsbestimmung des Erziehens bildet und daher auch zuerst hervorgehoben worden ist, kommt demnach zugleich eine ihren inhaltlichen Besonderheiten nach zwar mannigfach variable, aber doch hinsichtlich einiger allgemeiner und formaler Merkmale durchaus bestimmte Einstellung zu den objektiven Werten als Charakteristikum der geistigen Haltung in Betracht, die dem Erziehen zugrundeliegt. Wir haben bereits bei Gelegenheit der Sinnbestimmung auf die inhaltlichen Unterschiede in den Bildungsidealen hingewiesen, die durch besondere Akzentuierung bestimmter Werte entstehen. Sie geben den einzelnen historischen Erscheinungsformen von "Erziehung" ihr besonderes Gepräge; in der Sinnbestimmung der Erziehung überhaupt mussten sie daher aufgehoben werden. Was jedoch nicht aufgehoben werden konnte und durfte, war die Bedeutung, die wesensgesetzlich notwendige Funktion von Werten überhaupt im Erziehen. Es folgt daher

aus unserer Sinnbestimmung, dass selbst bei der Liebe zum Menschen (in der von uns beschriebenen besonderen Ausprägung) das Erziehen im echten Sinne nur da statthaben kann, wo auch eine Liebe zu den Werten vorliegt, durch deren Verwirklichung im Menschen eine Werterhöhung desselben erreicht werden kann. Spranger hat in seiner Abgrenzung der Erziehung gegen das Kulturschaffen diesen Gesichtspunkt ebenfalls erwähnt, ohne ihn jedoch später für das Bild des idealen Erziehers, das er entwirft, wesentlich zu berücksichtigen. "Der Erzieher .... ist seinerseits", so heisst es an der schon einmal zitierten Stelle, 1) "erfüllt von der Liebe zu den bereits gestalteten objektiven Geisteswerten, auch wenn er selbst gar kein Schöpfer sein sollte, und er ist bestrebt, diese objektiven Werte in subjektives seelisches Leben und Erleben zurückzuverwandeln." Diese aktive, interessierte Stellungnahme für die Werte, die Liebe zu ihnen, die allein das Sicheinsetzen für sie motivieren kann, die Wertschätzung des Wertgehaltes der Kulturidee und des Kulturbestandes sind unbedingt notwendige Voraussetzungen dafür, dass der Sinn des Erziehens sich irgenawo und irgenawann wirklich erfüllen kann. Wo Indifferenz gegen die Kulturwerte, besonders gegen die, welche sich nur im Menschen verwirklichen und lebendig erhalten lassen, vorliegt, kann seinem Sinne nach Erziehen nicht Wirklichkeit werden. Wir vermuten - und soweit sich die Ergebnisse unserer Umfrage2) bisher übersehen lassen, bestätigen sie diese Vermutung - dass in diesem Faktor, in dem Interesse an den Werten, in der Fähigkeit, Ideale zu haben und sich zu begeistern, eins der wichtigsten oder mindestens ein sehr wichtiges Charakteristikum des erfolgreichen Erziehers liegt. Die Liebe zu den Werten ordnet sich allerdings beim Erzieher stets der Neigung zum Menschen und der Anteilnahme an seiner Entfaltung unter; sonst würde ja nicht jene eigentümliche Bewegung der Tätigkeit, die Werte in Erleben verwandeln will, zustande kommen, aber ohne sie würde Erziehung so wenig möglich sein, wie ohne jene Liebe zum Menschen. Ebenso wie wir also die Einstellung

zum

<sup>1)</sup> Lebensformen. S.338.

<sup>2)</sup> Wir sprechen der Einfachheit halber immer von der empirischen Untersuchung als von einer Umfrage oder Erhebung; genau genommen ist ja

zum Menschen und ihren Einfluss auf den erzieherischen Erfolg einer empirischen Untersuchung unterziehen, werden wir unsere Aufmerksamkeit auch der Stellungnahme für die Werte zuzuwenden haben und untersuchen müssen, in welcher Weise die individuellen Unterschiede darin auf den erzieherischen Einfluss einwirken, welche vielleicht besondere - Eigenart das Werterleben und die Wertempfänglichkeit bei den grossen und erfolgreichen Erziehern zeigt.

#### b. Ueber die Grundform des erzieherischen Aktes.

Die bisherigen Ausführungen suchten die aus der Sinnbestimmung notwendig sich ergebenden Züge von Erziehung im ganzen herauszustellen und die in ihrer Durchführung wirksamen Grundmotive zu bezeichnen, die sich in der Persönlichkeit des Erziehers - wie zu erwarten ist - als entsprechende "Richtungsdispositionen" aufzeigen lassen werden. Wir erkannten als solche Grundzüge des Erziehens einerseits die soziale Liebe, die Liebe zum anderen Menschen, die in ihm einen möglichen Wertträger erblickt und in seiner Förderung den letzten und höchsten Wert findet; anderseits aber auch eine starke Liebe zu den objektiven Werten, zu den Werten überhaupt. Durch sie erhält die soziale Liebe des Erziehers ihr durchaus eigenartiges Gepräge. Sie erstrebt Wertsteigerung des geliebten Menschen; sie gibt nicht nur, sondern sie fordert auch, zwar nicht für sich, aber für die Idee der Kultur, deren Verwirklichung und Lebendigerhaltung sie gleichzeitig dienen will. Damit ist die Grund stimmung alles Erziehens in ihrer Eigenart gekennzeichnet; zugleich sind damit die beherrschenden Motive in der geistigen Haltung des Menschen, der maus seiner eigenartigen Veranlagung heraus garnicht anders kann, als sein Leben im pädagogischen Handeln aufgehen zu lassen, " erkennbar gemacht. Spranger, der die "Lebensform" dieses Menschen schildern will, d.h. der den Typus des Erziehers (wie auch seine anderen Typen aus der in seiner geistigen Struktur herrschendendSinn- oder Wertrichtung "verständlich" machen will, kann daher

mit

ja dieser t.t. der differentiell-psychologischen Methodologie, nicht ganz zutreffend.

<sup>2)</sup> s. S.86 Anm.1.

mit dieser Herausstellung der Richtung seine Aufgabe als erfüllt ansehen. 1) Den Schlüssel zum Verständnis der Persönlichkeiten, die ihrer Anlage nach zum Erziehen drängen, die ihrer geistigen Grundrichtung nach zum Erzieher prädestiniert sind, zum Verständnis der grossen Erzieher der Geschichte hat er ohne Zweifel damit geliefert. Unsere Aufgabe jedoch geht noch weiter. Wir wollen nicht nur wissen, welche Neigungen, Interessen, welche Richtungsdispositionen in der individuellen Struktur herrschend sein müssen, damit jemand nicht anders kann, als sich erzieherisch zu betätigen; sondern unsere Fragestellung erstreckt sich zugleich darauf, das eigentümliche Wesen der erzieherischen Begabung, die Grundlagen des erzieherischen Erfolgs zum Problem zu machen. Nicht nur die Richtungsbesonderheit, auch die spezifische "Rüstung" des erfolgreichen Erziehers haben wir zu untersuchen. Während wir jene fanden, indem wir die aus dem Sinnalles Erziehens sich ergebenden notwendigen Merkmale der neben dem eigentlichen Kulturschaffen als zweite Grundtätigkeit des kulturellen Lebens stehenden Erziehung zum Leitfaden nahmen, werden wir uns jetzt dem ganz konkreten, einzelnen Erziehungsakt, der Analyse des Erziehens in der konkreten Durchführung zuwenden müssen. Wir werden untersuchen müssen, ob sich eine Grundform alles erzieherischen Tuns finden lässt, eine gewisse einheitliche Struktur, die in allem Erziehen erscheint. Die wesentlichen Momente an dieser Struktur würden sodann wieder als Wegweiser bei der Auffindung der wichtigsten Punkte für unsere Beobachtung an den Versuchspersonen dienen; denn wenn irgendwo ein typischer Unter-

schied

<sup>1)</sup> Denn Sprangers Typen sind Richtungs- oder Charaktertypen, nicht eigentliche Begabungstypen. Sein Theoretiker, sein Techniker, sein Erzieher ist nicht der theoretisch Begabte, der technisch oder erzieherisch besonders Fähige, sondern der, welcher sich dem Wert des betreffenden Gebietes zuwendet, ihn anderen vorzieht, ihm sein gesamtes geistiges Leben unterordnet. Damit ist noch nicht gesagt, dass er auf diesem Gebiet am meisten leistet, sondern nur, dass seine Neigungen, sein Interesse, seine Liebe diesen Werten gelten und er ihrer Verwirklichung dienen möchte, oder doch wenigstens wünscht, dass sie gefördert werden möchten. Auch der Typus des Erziehers ist nach Spranger derjenige, der seiner Anlage nach die erzieherische Tätigkeit wählen möchte; er braucht darum durchaus nicht der erzieherisch besonders Wirksame zu sein. Die Erscheinung der "unglücklichen Lieben, von der in der Psychologie des Interesses oft die Rede ist, ist auch hier möglich.

schied zwischen den erfolgreichen und den versagenden Erziehern wird aufgewiesen werden können, so wird das vermutlich doch nur durch die Beobachtung ihres Verhaltens zu den ausschlaggebenden, zu den wesentlichen Momenten des Erziehungsvorgangs möglich sein.

Der Versuch, eine typische Grundform des erzieherischen Tuns zu finden und zu beschreiben, scheint jedoch zunächst ganz aussichts los. Es sieht aus, als ob es eine ganz unübersehbare Fülle durchaus verschiedenartiger - und zwar nicht nur durch geringfügige, sondern durch sehr wichtige und bedeutungsvolle Merkmale unterschiedener -Formen erzieherischer Betätigung gibt, die auf eine oder wenige Grundformen zurückzuführen kaum möglich sein dürfte. Wenn man noch dazu etwa die Abhandlung von Elsenhans, in der zum ersten mal versucht wird, die verschiedenen Arten des Einwirkens auf andere Menschen zu unterscheiden und zu beschreiben, betrachtet und die nicht geringe Zahl der dort aufgeführten durchgeht, so erscheint unsere Absicht vollends undurchführbar. Aber diese Schwierigkeiten sind Rock nur scheinbar so gross und lassen sich, wenn nur der Ausgangspunkt richtig gewählt wird, doch wohl überwinden. Elsenhans. 1) der die Formen, in denen eine bewusste Einwirkungauf das Seelenleben anderer Mens'chen überhaupt sich vollziehen kann, aufzeigen und gegeneinander abgrenzen will, für den also alles Einwirken Eanz ohne Rücksicht auf das besondere Ziel in Frage steht, sowohl das des Lehrers, der seine Schüler zur Aufmerksamkeit bewegen, als das des Heerführers, der seinen Truppen Mut einflössen oder das des Wahlredners, der die Hörer zur Wahl seines Kandidaten veranlassen will, muss natürlich eine Sammlung in sich sehr verschiedenartiger Wirkungsakte finden. Es sind ja Einwirkungen, die nur insofern nebeneinander gestellt werden können, als in ihnen allen eine Veränderung der bis dahin vorhandenen seelischen Lage anderer Menschen erstrebt wird, die aber sonst ihrem Sinne nach durchaus voneinander abweichen und daher nur nach dem Gesichtspunkte der Mittel, deren sie sich zur Erreichung ihrer Ziele bedienen, gruppiert werden kön-

nen.

<sup>1)</sup> Elsenhans, Th., Zur Psychologie der Einwirkung auf andere Menschen. Deutsche Psychologie II, 1918, Heft 1. S.1-34.

nen. Ohne Zweifel ist der Versuch, eine solche Uebersicht über die verschiedenen möglichen Formen der Einwirkung auf andere Menschen zu geben und die psychologischen Bedingungen, unter denen sie stehen und von denen ihr Erfolg abhängig ist, näher zu untersuchen, sehr wichtig und psychologisch recht fruchtbar. Auch für unsere Aufgabe werden wir manche wertvolle Hilfe aus den Analysen von Elsenhans gewinnen können. Die Sonderung und die knappe Charakterisierung der Beeinflussung durch körperlichen oder seelischen Zwang, durch Vorschriften, durch künstliche Motivsetzung (Bestrafung, Belohnung, Autorität, Sympathie, Pietät), auf dem Wege der natürlichen Motivation durch das Eintretenlassen oder die Herbeiführung der natürlichen Folgen des Handelns, durch Stärkung oder Schwächung bestimmter Vorstellungsgruppen, durch Analyse mit Hilfe der Vorstellungsassoziationen (Psychoanalyse), durch Logisierung der Erlebnisse (Veberredung und Veberzeugung durch Vernunftgründe), auf emotionalem Wege durch Auswirkenlassen der Gefühle, durch Beeinflussung der Stimmung u.ä. und durch unmittelbare Regelung des Wollens in ihren verschiedenen Formen wird vor allem dadurch für uns als Vorarbeit bedeutungsvoll, dass sie uns gewisse kategoriale Formen und Begriffe liefert, mit deren Hilfe wir uns unter der Fülle der verschiedenartigen Erscheinungen, die uns in der empirischen Untersuchung und Beobachtung erzieherischen Tuns begegnen werden, leichter zurechtfinden - sie mag im einzelnen noch so unvollständig oder sachlich anfechtbar sein. In diesem Sinne werden wir später auf sie gelegentlich zurückgreifen.

Keineswegs aber darf man erwarten, beim Durchlaufen aller dieser Weisen der Einwirkung auf andere die Antwort auf unsere Frage
nach dem besonderen Wesen des erfolgreichen erzieherischen Tuns zu
finden; denn dieses liegt nicht darin, dass etwa die Einwirkung
durch ein bestimmtes Mittel versucht wird oder dass bei der Anwendung der verschiedenen aufgezählten Mittel bestimmte, aus der Natur der psychologischen Bedingungen, unter denen z.B. der seeli-

sche

<sup>1)</sup> Vgl. auch Elsenhans, Th., Lehrbuch der Psychologie. Tübingen, 1912. § 60.

sche Zwang, die Ueberredung, die Wirkung von Gefühls- oder Vorstellungsassoziationen usw. stehen, abzuleitende Vorsichtmaassregeln. Kunstgriffe oder dergl. berücksichtigt werden, sondern vielmehr darin, dass hier eine der eigentümlichen Sinnbestimmtheit des Erziehens adäquate Eigenart der Akte, welcher äusseren Mittel sie sich auch bedienen mögen, vorliegt. Wenn wir von der Erziehung eines Menschen durch einen anderen sprechen, so meinen wir damit, dass alle Akte des Einwirkens, die dieser auf jenen richtet, unter einen bestimmten Sinn, eben jenen oben beschriebenen, rücken; und wenn wir weiter von einer erfolgreichen erzieherischen Einwirkung sprechen, so heisst das nichts anderes, als dass jener Sinn oder, wie wir auch sagen können, jener Zweck faktisch erreicht ist. Alle Akte dieses Einwirkens waren also ohne Zweifel sinnentsprechend organisiert. Die Grundzüge dieser Organisation, d.h. die notwendigen Folgerungen, welche aus dem Sinn des Erziehens für die Struktur aller Erziehungsakte gezogen werden müssen, sind es, auf die wir unser Augenmerk richten müssen, die wir, ausgehend von diesem Sinngehalt, aufzudecken haben. Sie sind in allem Erziehen dieselben: die Mittel variieren von Fall zu Fall. Je nach der Eigenart der Erzieherpersönlichkeit, nach ihrer theoretisch-pädagogischen Auffassung, nach der Art der historisch gegebenen Erziehungs- und Bildungsideale kann die eine oder die andere Art des Einwirkens prävalieren; grundsätzlich möglich und auch in der empirischen Wirklichkeit erzieherischer Tatbestände tatsächlich vorhanden sind sie alle, wenn auch, wenigstens in mechtenm Erziehungsakten, manche, wie z.B. die beiden Arten des Zwanges und auch Vorschriften und Gesetze, ihrem Sinne nach nur vorkommen können, wenn sie als Motivationsformen gemeint sind. (Rein körperlicher oder auch seelischer Zwang, nur als Zwang, widerspricht nämlich dem Sinn des "Erziehens.) Zweifellos gibt es grosse Pädagogen, wirksame Erzieher, deren Mittel der Einwirkung auf andere nahe an Suggestion grenzen; es gibt solche, die ihre Erfolge vorwiegend der natürlichen Motivation auf intellektuellem Wege, durch Beeinflussung der Vorstellungsund Denkrichtung, und solche, die sie der Motivsetzung auf emotionalem Wege verdanken; es gibt andere, die durch den blossen Ausdruck ihrer eigenen Seinsweise, gewissermaassen durch Ansteckung, wirken und solche, die vorwiegend als Vorbilder zur Nachahmung reizen. So verschieden diese Formen des Wirkens sind, sofern sie wirklich Formen erzieherischen Wirkens sind, haben sie dennoch jene aus dem Sinn des Erziehens entspringende Grundzüge gemeinsam.

Versuchen wir diese nunmehr zu bezeichnen Es ist zunächst wieder das Moment der Beziehung auf den Menschen, das ja bereits die besondere Richtungsdisposition, die eigenartige Bestimmtheit der Neigungen und Interessen des Erziehers charakterisierte, welches auch hier wieder in Frage kommt. Erziehen wollen heisst: M e nschen beeinflussen wollen. Erfolgreich erziehen heisst: sie so beeinflussen, dass ein bestimmtes, im Sinn der Erziehung ausgesprochenes Ergebnis erzielt wird. Ob das geschieht, hängt ab von der Beschaffenheit des zu erziehenden Menschen und von der der Erziehungshandlung, bezw. der Aeusserungsform des erzieherischen Willens, die ja nicht notwendig eine Handlung sein muss. Alles Erziehen setzt also zunächst eine Kenntnis des Zuerziehenden voraus, wie alle schöpferische Tätigkeit die Kenntnis des Gegebenen, an dem sie vollzogen werden soll, erfordert. Dass dies Gegebene hier der Mensch, dass es ferner im besonderen der werdende Mensch ist, gibt der Aufgabe des Erfassens ihr besonderes Gepräge. Wir sprechen in diesem Falle von Einfühlung, von psychologischer Feinfühligkeit für die verstehende Erfassung der jeweilig gegebenen individuellen psychischen Lage des Zöglings. Es wird darauf ankommen, bei der Beobachtung unserer Versuchspersonen das Zustandekommen des Wissens um diese Lage zu verfolgen, zu untersuchen, wie weit hier ein überlegtes Deuten von Worten, Gebärden, Handlungen, Ausdrucksweisen zugrunde liegt, ob Erfahrung, Uebung, psychologisch wissenschaftliche Schulung von Nutzen sind, ob der ngeborenen Erzieher rein gefühlsmässig, intuitiv sein Wissen von der Seele des anderen erwirbt und vor allem, ob wir nicht etwa in dieser Einfühlungsfähigkeit bereits das wesentlichste Bestandstück der Eignung zum Erzieher

vor uns haben und der Mangel einer solchen Feinfühligkeit der Hauptgrund des erzieherischen Versagens ist. Es genügt jedoch für den Erziehenden nicht, dass er die mjeweilige individuelle Lagem des zu erziehenden Menschen zu erfassen in der Lage ist; der Erziehungsakt - wenigstens der des Erziehers - steht ja nicht als einzelner, als einmalige Einwirkung, die eine bestimmte aktuelle Aenderung oder einen aktuellen Erfolg im anderen erreichen will, allein da, wie etwa der Versuch des Politikers, der die Wähler zur Wahl seines Kandidaten bewegen will; sondern er steht im festen, engen Zusammenhang mit vielen anderen gleichgerichteten, über einen längeren Zeitraum sich erstreckenden Akten, die alle zusammen erst die Möglichkeit bieten, dem eigentlichen Ziel, das hinter dem aktuellen, vorläufigen liegt, welches nur Stufe und Mittel ist, näherzukommen. Die erzieherische Maassnahme hat also nicht nur die momentan gegebene psychische Situation zu berücksichtigen, sondern muss zugleich vorausschauend den zukünftigen Entwicklungsgang im Auge haben. Es genügt nicht, dass der Erzieher an die aktuelle Beschaffenheit seines Zöglings anknüpft und die dieser angemessene Handlung vollzieht; er soll auch so handeln, dass sich sein Tun als Umweltfaktor mit den Anlagefaktoren des Zöglings, wozu auch die besondere Entwicklungstendenz dieser Anlagen gehört, so vereinigt, dass ihr Produkt eine Annäherung an das ideale Ziel darstellt. Das aber heisst, dass dem Erziehen nicht nur eine Diagnose des Gegenwärtigen, sondern auch eine Prognose des Zukünftigen zugrunde liegt. Kerschensteiner bezeichnet das, was diese Aufgabe fordert, als Fähigkeit der Persönlichkeitsdiagnose. Sie bildet die Grundlage einerseits für die Gestaltung des Ganzen der erzieherischen Handlungen, d.h. für den Weg, und anderseits auch für das Erfassen der eigenartigen individuell-konkreten Form des Endziels, des individuellen Persönlichkeitsideals, der Gestalt, in der gerade dies Individuum mit seiner besonderen Anlage als zur höchsten ihm erreichbaren Wertfülle entfaltet erscheinen kann. Ohne Zweifel handelt es sich bei dieser Prognose um etwas, das noch viel weniger als die Diagnose momentaner seelischer Lagen auf rationalem Wege zustande kommt; die

natürliche

natürliche Intuition wird es vielmehr sein, die hier am ehesten das Richtige trifft. Aber wie Kerschensteiner, der die Fähigkeit der Persönlichkeitsdiagnose als eins der vier Merkmale des Erziehers bezeichnet, mit Recht betont, bedarf es gerade hier der eingehenden Nachprüfung, der beständigen kritischen Kontrolle dessen, was die gefühlsmässige Ahnung geschaut hat. Nur zu leicht kann es geschehen, dass der Erzieher sich in der Gestaltung seines Zielbeldes für den einzelnen Zögling von bestimmten in seinem Wertleben begründeten Forderungen leiten und mehr den nach seiner Auffassung idealen Typus des Menschen, als die Besonderheit seines Zöglings für das Bild massgebend sein lässt. Auch das bei seiner eigenen Veranlagung anzustrebende Ideal kann sich unter Umständen vorschieben. So ist schliesslich doch die Herausstellung des individuellen Persönlichkeitsideals des Zöglings ein Produkt ernster Beobachtungs- und Prüfungsarbeit. Auch in den Verlauf dieser Vorgänge müssen wir bei unseren Mitarbeitern einen Einblick zu erlangen versuchen; denn zweifellos liegt auch hierin ein wesentliches Moment für den erzieherischen Erfolg oder Misserfolg.

Auf der Grundlage dieser Einsichten, ob sie nun in der Form bewussten Wissens oder bloss dunklen Ahnens gegeben sind, vollzieht sich dann der eigentliche Erziehungs a k t . Wollen wir ihn ganz allgemein seinem Wesen nach bezeichnen, so besteht er darin, dass unter Berücksichtigung der erwähnten Momente irgendwie ein Umweltfaktor für den Zögling gesetzt wird. Der Erzieher gestaltet irgend etwas an der Umwelt des Zöglings dadurch, dass er eine Handlung vollzieht, bestimmte Worte spricht, durch ein Gebot eine Schranke für die Bewegungsfreiheit des Kindes aufrichtet, in bestimmter Form sein eigenes Sein, Sichverhalten, Sichäussern gestaltet, bestimmte Dinge, vor allem bestimmte Werte in die Umwelt des Zöglings hineinbringt, anderes fortschafft und ausschaltet. Welche Form der Umweltgestaltung er jeweils wählt, das ergibt sich ihm unmittelbar und, oft kaum bewusst werdend, aus jener primären Einfühlung in die seelische Gesamtverfassung des Zöglings und einem ebenso wenig bewussten divinatorischen, vorahnenden Wissen um die Angemessen-

h e i t gerade dieser Form für die Erreichung des Zieles. In dem richtigen Ergreifen des Angemessenen in der jeweilig gegebenen Situation, in dem beständigen Sichanpassen an die wechselnde konkrete Lage, die bei ihrer Abhängigkeit von der trotz aller Psychologie nicht in rationale Formeln zu bringenden Bewegung und Entwicklung der menschlichen Seele stets im Auge behalten werden muss (also im Grunde wiederum in einer Art Feinfühligkeit), liegt das Wesen des erfolgreichen erzieherischen Tuns - mindestens zu seinem grössten Teile - begründet. Aber nicht nur der richtige, d.h. der den gegebenen Bedingungen angepasste Faktor, muss vom Erzieher der Umwelt des Zöglings eingefügt werden, damit das Ziel erreicht wird, also von erfolgreichem Erziehen die Rede sein kann. Es muss dieser Faktor auch dynamisch, seiner Gewichtigkeit und seiner Bedeutsamkeit nach so beschaffen sein, dass er sich als Einfluss durchsetzt, andere entgegengerichtete Einwirkungen oder ungünstige Anlagefaktoren an Stärke und Nachhaltigkeit der Wirkung übertrifft und so eine dauernde Bestimmtheit der Beschaffenheit der Persönlichkeit 1) bewirkt. Nachbeiden Richtungen hin werden wir unsere empirischen Fälle genau zu untersuchen haben. Wie kommt das angemessene Handeln zustande? Bis zu welchem Grade ist es überhaupt möglich? Wowon hängt es eventuell im einzelnen ab, dass es verfehlt wird? Gibt es vielleicht sonst sehr brauchbare Erzieher, die bestimmten Situationen, bestimmten Menschen gegenüber versagen? Welche Bedeutung haben Erfahrung, Uebung, Ueberlegung und bewusste Schulung eventuell für die Treffsicherheit gehabt? Und auf der anderen Seite werden wir den besonderen Bedingungen nachzugehen haben, unter denen an sich zweckentsprechende Handlungen nicht durchschlagen; wir werden zu beobachten haben, wodurch die einzelnen begabten Erzieher ihre Ziele erreichen, welchen Anteil Autorität, Bestimmtheit, Konsequenz, Humor, Zuversicht, Selbstgewissheit, eigenes Mitmachen und Miterleben, Temperament, ein eindrucksvolles

Aeusseres

Vgl. dazu und zu dem Vorhergehenden (S.101): Stern, W., Die menschliche Persönlichkeit. S.95 ff. S.156 ff.)

Aeusseres u.a. unter Umständen daran haben oder vielmehr, welche dieser Eigentümlichkeiten in dem einen oder anderen Fall die Persönlichkeit wirksam macht. Wir werden zu untersuchen haben, ob es in der Hinsicht bestimmte Gesetze gibt, bestimmte Wahrscheinlichkeitsregeln z.B. darüber, welche Art von Erziehern bestimmten Menschen, bestimmten Lebensaltern, bestimmten Begabungs- und Temperamenttypen gegenüber zu starkem erzieherischen Einfluss prädestiniert sind. Gerade in dieser Beziehung wird - das zeigt sich schon jetzt - unser Beobachtungsmaterial mancherlei Außschluss geben können. 1)

<sup>1)</sup> Die einzelnen von uns herausgestellten Züge bedürfen noch vielfach feinerer Analyse; z.B. das Problem der erzieherischen Liebe, der Einfühlung, des Taktes usw. Wir stellen diese Aufgabe noch zurück, bis wir aus unserem Beobachtungsmaterial genügend anschauliche Belege beibringen können.

## III. Ausblick auf die weiteren Untersuchungen.

Die Erörterungen des zweiten Teiles, den wir nunmehr abschliessen, dienten dem Zwecke, nach und nach die wesentlichen Merkmale alles erzieherischen Tuns, die Momente, durch welche sein besonderes Gepräge bedingt wird und in denen die spezifischen Anforderungen, die es als geistige Leistung eigenen Charakters an den Erziehenden stellt, begründet sind, heraustreten zu lassen und durch ihre Zusammenstellung das Wesen des Erziehens zu beschreiben. Die Klarheit über die Beschaffenheit der Aufgabe des Erziehers, über das Wesen dessen, wozu ihrem Namen nach merzieherische Begabung, die besondere Veranlagung sein soll, die wir am Schluss des ersten Teiles in den methodologischen Ueberlegungen fordern mussten, haben wir auf diese Weise nun gewonnen. Wir sind über das Wesen des Erziehens so orientiert, dass wir nicht pseudoerzieherisches Tun1) und echtes Erziehen miteinander verwechseln und in der Lage sind, an der Hand der Wesensbeschreibung des Erziehens zu entscheiden, ob dieser oder jener Fall, der uns beim Quer- oder Längsschnitt durch die historisch gegebene Kultur begegnet, als Anschauungs- und Beobachtungsgrundlage für Erwägungen über unsere Hauptfrage in Betracht kommen kann. Wir haben ferner in den wesentlichen Momenten des erzieherischen Tuns, die in der Beschreibung herausgestellt wurden, Hinweise auf die für unser Studium der Erzieherpersönlichkeiten und ihres erzieherischen Verhaltens wichtigsten Punkte, die, an denen unsere Beobachtung und Untersuchung einsetzen muss, weil an ihnen aller Wahrscheinlichkeit nach msich die Geisterscheiden."

Unser Verfahren war bisher, gleich dem Sprangers und Kerschensteiners, deduktiv. Wir haben den Sinn des Erziehens als a priori erfassbar gesetzt und die notwendigen Folgerungen, die sich aus

ihm

<sup>1)</sup> Kerschensteiner, a.a.O.

ihm für den Charakter des erzieherischen Tuns als realer geistiger und praktischer Leistung ergeben, abgeleitet, Zwar hat uns dabei stets ein konkret anschaulicher Fall vorgeschwebt, der die Grundlage für den Vollzug der Sinnerfüllung, für die Erkenntnis des Sinngehaltes bildete, den wir nicht selbst, sondern in dem wir das Strukturgesetz des Erziehens anschauten. 1) Das Bild, das wir auf diese Weise entstehen liessen, enthält nur das letztere, gewissermaassen nur das Schema des Erziehens, das sich zuletzt nach Abstraktion alles Konkreten, Einmaligen, Zufälligen in allem erzieherischen Tun aufweisen lassen muss. Dies herauszustellen, war vorerst nötig. Das Erziehen muss strukturell richtig, muss in seiner strukturellen Eigenart gesehen werden. 2) Ehe man die Frage nach den subjektiven Bedingungen für den adäquaten Vollzug einer Leistung stellen und ihre Analyse fordern kann, muss diese Leistung selbst in ihrem Charakter und ihrer Grundgesetzlichkeit erfasst sein und unverwechselbar, eindeutig beschrieben werden. Aufgabe des noch ausstehenden Teils der Arbeit wird es sein, an die bunte Fülle des wirklichen erzieherischen Verhaltens heranzutreten und es in seinen mannigfachen Variationen nach historischen Lagen, nach besonderen Aufgaben, nach den wechselnden Situationen und Individuen zu beobachten und unter den Gesichtspunkt unserer Hauptfrage zu stellen. Den Leitfaden für die Durchforschung des individuellen erzieherischen Verhaltens, das Mittel, mit Hilfe dessen wir die wesentlichen und ausschlaggebenden Momente in ihm aufsuchen, um ihre spezifische Ausprägung beim "geborenen Erzieher" und seinem unglücklichen Gegenstück, dem, der als Erzieher nicht an seinem Platze ist, zu erforschen, liefert uns jene Deskription der Struktur alles Erziehens, wie sie im vorigen Abschnitt erarbeitet worden ist.

<sup>1)</sup> Darum blieb es unbeschrieben; denn jedes andere kann an seine Stelle treten.

<sup>2)</sup> Vgl. Sprangers Vorwort zu den "Lebensformen".

### Literaturverzeichnis.

#### I. In der Arbeit zitierte Schriften:

- 1. Bogen, H., Bericht über die 1. Tagung der "Gruppe für angewandte Psychologie». (Gesellschaft für experimentelle Psychologie.) ZAngPs. 1923, Heft 1/3.
- 2. Bondy, C., Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland. Lauenburg, 1922.
- 3. Deneke, K., Meine Kindergruppe. Das Volksheim, Jahrg. 1922.
- 4. Dessoir, M., Abriss der Geschichte der Psychologie. Heidelberg 1911.
- 5. Elsenhans, Th., Lehrbuch der Psychologie. Tübingen 1912.
- 6. " Zur Psychologie der Einwirkung auf andere Menschen. Deutsche Psych. II, 1918, Heft 1.
- 7. Fischer, A., Erziehung als Beruf. ZPdPs. XII, 1921.
- 8. " Deskriptive Pädagogik. ZPdPs.XV, 1914.
- 9. " " Ueber Nachahmung und Nachfolge. Archiv für Religionspsychologie I.
- 10. Görland, A., Ethik als Kritik der Weltgeschichte. Leipzig 1914.
- 11. Grunwald, G., Pädagogische Psychologie. Berlin 1921.
- 12. Hönigswald, R., Ueber die Grundlagen der Pädagogik. München, 1918.
- 13. Husserl, E., Logische Untersuchungen. 3. Aufl. Halle 1922.
- 14. " Bericht über deutsche Schriften zur Logik. Archiv f.systemat. Phil. X, 1903.
- 15. " Philosophie als strenge Wissenschaft. Logos I, 1910/11.
- 16. " " Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Jahrbuch f.Phil. u. phän. Forschung I, 1. Halle 1913.
- 17. Hylla, E., Vorfragen zum Problem der Eignung für den Lehrberuf.
  Deutsche Schule XXII, 1917, Heft 8/9 u.10/11.
- 18. Jaspers, K., Allgemeine Psychopathologie. 2. Aufl. Berlin 1920.
- 19. <u>Jonckheere, M.T.</u>, Devient-on Instituteur par Vocation? Arch. de Ps. VIII, 1908, Heft 29.
- 20. <u>Kerschensteiner, G.</u>, Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf. Jahrb.d.schweizerischen Ges.f.Schulgesundheitspflege XXII, 1919.
- 21. " Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig 1921.
- 22. Lehmann, R., Pädagogische Typenlehre. ZPdPs XXIII, 1922, H.10/11.

- 23. Lindworsky, J., Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung. Leipzig 1919.
- 24. Lipmann, O., Zur psychologischen Charakteristik der mittleren Berufe. ZAngPs. XII, 1916, Heft 1/2.
- 25. Linke, P.F., Grundfragen der Wahrnehmungslehre. München 1918.
- 26. " Phänomenologie und Experiment in der Frage der Bewegungsauffassung. Jahrbuch f.Phil.u.phän.Forschung
  II, 1916.
- 27. Lorenz, K., Die Schule im Spiegel unserer heutigen Dichtung. Säemann III, 1907.
- 28. Messmer, O., Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung. Leipzig 1909.
- 29. Muchow, M., Der Beobachtungsbogen. ZAngPs., Beiheft 18, 2.Aufl., 1921.
- 30. Natorp, P., Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen. Marburg 1913.
- 31. Pfänder, A., Psychologie der Gesinnungen. Jahrbuch f.Phil.u. phän. Forschung I, 1. Halle 1913.
- 32. Schneider, F., Berufspsychologie des Lehrerberufes. Zeitschr.f. christl. Erziehungswiss. XIII, Heft 3, 1920.
- 33. " Eine Umfrage über die Eignung zum Lehrberuf. ZPdPs. XXIII, 1922, Heft 1/2.
- 34. "Kritische Darstellung der Methoden zur Erforschung der Lehrerpersönlichkeit. ZPdPs.XXIV, 1923, H.1/2. (Zitiert aus der Zeitschr.f.christl.Erziehungswiss. 1922)
- 35. Spranger, E., Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. Berlin 1916.
- 36. " Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920.
- 37. " Lebensformen. Festschrift für A.Riehl. Halle 1914.
- 38. " " 2.Aufl. Halle 1920.
- 39. Stern. W., Differentielle Psychologie. 3. Aufl. Leipzig 1921.
- 40. " Die menschliche Persönlichkeit. 2. Aufl. Leipzig 1919.
- 41. <u>Ulrich, M.</u>, Die psychologische Analyse der höheren Berufe als Grundlage einer künftigen Berufsberatung. ZAngPs. XIII, 1918, S.1 ff. (desgl. Schr.Ber.V, 1918.)
- 42. Voigtländer, E., Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit. ZPdPs. XVIII, 1917.
- 43. Vowinkel, E., Beiträge zur Philosophie und Pädagogik. Berlin 1912.
- 44. Wohlrabe, Der Lehrer in der Literatur. Osterwieck a/Harz 1905.
- 45. Wyneken, G., Schule und Jugendkultur. Jena 1919.

- 46. Zergiebel, Zur Psychologie des Lehrers. ZPdPs.XII, 1911.
- 47. Scheler, M., Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass. Halle 1913.

# II. Weitere Literatur zum Problem der pädagogischen Begabung und der Eignung für den Lehrberuf:

- 1. Boeder, M., Kindergärtnerin, Hortnerin, Jugendleiterin. Bernfsbilder Nr.74. Berlin 1920.
- 2. Gaudig, H., Zur Psychologie des Schulleiters der Zukunft. ZPdPs.XIV, 1913.
- 3. <u>Huguénin</u>, La vocation pédagogique. Intermédiaire des Educateurs. Institut J.J. Rousseau 1915, Nr.6/7.
- 4. Klinke, W., Von der Lehrbegabung. Schweiz. Lehrerztg. LXIV, 1. 1919.
- 5. Laak, L.van., Lehrer und Schüler in ihrer Beziehung zueinander. Leipzig 1911.
- 6. Lange, K., Persönlichkeit des Lehrers. Reins enzykl. Handbuch d. Päd. VI. S. 634 ff.
- 7. Lichtenstein, E., Lehrer und Schüler. Neue Erziehung III, 1921.
- 8. Luserke, M., Der Lehrer. In Beruf u. Leben, herausgeg. von Fischer u. Fulda. Lauenburg 1921.
- 9. Litt, Th., Lehrfach und Lehrpersönlichkeit. Ilbergs Neue Jahrbücher f.Philologie II, 1918.
- 10. " " Lehrfach und Lehrpersönlichkeit. ZPdPs. XXI, 1920.
- 11. <u>Lüssenhop</u>, A., Einheitslehrerstand und Lehrerauslese. Deutsche Schule XXIV, 3.
- 12. Mann, A., Selbsthilfe in der pädagogischen Vorbereitung auf das höhere Lehramt. Säemann II, 1912. Desgl. ZPdPs. XIII, 1912.
- 13. Melchior u.Penkert, Ueber die Anwendung zweier psychologischer Methoden bei der Aufnahme in ein Lehrerinnenseminar. ZPdPs.XIX, 1918.
- 14. Münch, W., Geist des Lehramts. 2. Aufl. Berlin 1905.
- 15. Muthesius, K., Die Berufslaufbahn des Volksschullehrers. In

  "Der Aufstieg der Begabten" herausgeg. vom Deutschen
  Ausschuss f.Erz.u.Unterricht. Leipzig 1916.
- 16. "Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf. Päd.Blätter XLIX, 9.
- 17. Rein, W., Zur pädagogischen Begabung. Monatsschrift f.höhere Schulen XVI, 5/6, 1917.
- 18. Schulze, O., Die seelische Struktur des Pädagogen als Beispiel eines Berufsbildes. (Vortrag.) 1921. Referiert in Psych. Mitteilungen von J. Weber. II,7.

- 19. Stern, W., Psychologie und Schule. ZPdPs.XX, 1919
- 20. " Die Mitwirkung der Psychologie bei der Aufnahme in ein Lehrerinnenseminar. ZAngPs. XIII, 1918.
- 21. Wagner, A., Persönlichkeit des Lehrers . Roloffs Lexikon der Pädagogik III, S.1156.
- 22. Wagner, J., Eignungsprüfungen für die Zulassung zur Gewerbelehrerausbildung. ZPdPs. XXII, 1921.
- 23. Weber, E., Die Lehrerpersönlichkeit. Osterwieck a/Harm 1919.
- 24. Wolffheim, N., Die Einwirkung erzieherischen Wirkens auf die Erziehenden. ZPdPs. XXII, 1921.