Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 6 (1933-1934)

Heft: 2

Artikel: Erziehung im Gruppenunterricht

Autor: Frei, Heinrich

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851107

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

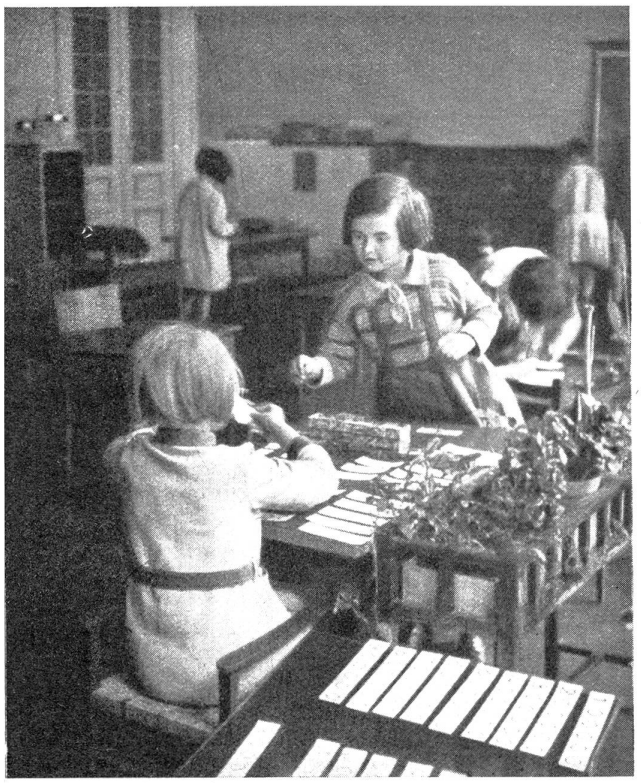
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch



Ein Rechenspiel zur Erlernung der Multiplikation mehrstelliger Zahlen Phot. Winter, Wien

darin, daß das Kind sofort dazu gelangt, das Gelesene zu verstehen und durch die Ausführung sein Verständnis festzustellen. Sämtliches Montessorimaterial beruht ja auf dem Grundsatz, daß das Kind selbst eine Kontrolle seiner Arbeit haben muß, weil nur dadurch das Prinzip der Selbsttätigkeit ernsthaft verwirklicht werden kann.

Über Sandpapierbuchstaben, Filzbuchstaben, Schreibmaschine, Lesespiele, kommt das Kind zum Lesen ganzer Texte. – Neben dem Lesen und dem Schreiben ist vor allem das Rechnen eine Fertigkeit, mit der der Mensch weiteres Wissen erwirbt. Im Rahmen dieses Artikels kann das Rechenmaterial nicht so vollständig wie das Lesematerial dargestellt werden, weil es sich hier meist um Dinge handelt, deren Funktion man sofort versteht, wenn man sie einmal gesehen hat, deren Beschreibung aber weitläufig und schwierig wäre. Als Beispiel diene ein Material für eine ziemlich fortgeschrittene Stufe, das den Kindern das Bruchrechnen nahebringt: Es besteht aus einer Serie von zehn gleichgroßen kreisförmigen Metallrahmen und einsetzbaren Kreisen bzw. Kreissektoren und zwar einem ganzen Kreis, zwei Halbkreisen usw. Das Kind kann nun einzelne Sektoren durch andere ersetzen, kann probieren, welche zusammen einen ganzen Kreis ergeben und so fort. Auch hier liegt die Kontrollmöglichkeit im Material selbst. Als ein ähnliches Material seien die geographischen Zusammensetzspiele erwähnt. Es sind beispielsweise die Kartenbilder der Länder Europas aus Laubsägeholz ausgeschnitten und können von den Kindern zusammengesetzt werden, so daß die Kinder erfahren, welche Länder einander benachbart sind, vor allem aber auch sich die Größenverhältnisse einprägen. Dieses Material wird in vielen Arbeitsschulen verwendet und ist nicht von Frau Dr. Montessori erfunden.

Wenn wir solche Materialien auch Spiele nennen, so soll damit bloß gesagt sein, daß es sich um lustbetonte Arbeiten handelt. Wir legen aber den größten Wert darauf, daß das Kind niemals das Bewußtsein verliert, daß es bei seiner Tätigkeit lernt. Das Material ist immer so beschaffen, daß die besondere Schwierigkeit, der besondere Sinn und Zweck und das für das Kind Neue daran klar und elementar hervortreten. Die Montessorimethode vermeidet jede nicht unmittelbar aus der Sache selbst entspringende verhüllende Konkretisierung der gegebenen Abstraktheit jener Begriffe, die das Kind erfassen muß. Im Gegensatz zu den Fibeln zum Beispiel, welche die Buchstaben aus Bildern und Mythen ableiten, treten in der Montessorischule die Buchstaben dem Kind von vorneherein als Buchstaben gegenüber.

Die Lernmethode der Montessorischule besteht also keineswegs darin, wie man das manchmal sagt, daß das Lernen sich in ein bloßes Spiel verwandelt, daß man die Anforderungen des Lebens künstlich vom Kind fernhält. Wir dürfen nie vergessen, daß die aufbauende Arbeit, welche das Kind gerade in den ersten Schuljahren zu leisten hat, ungeheuer groß ist. Mit der Entwicklung der Zivilisation und dem Anwachsen des Stoffes, den man beherrschen muß, wird diese Arbeit immer größer. Ein System, das geeignet ist, sie freudiger und reibungsloser zu gestalten, ist daher jedenfalls ein beachtenswerter Versuch. Die Methode Doktor Maria Montessoris ist ein solches System. Sie läßt sich konsequent auf alle Stufen der Erziehung vom Kleinkind bis zum Hochschüler anwenden. Auf manchen Stufen sind grundlegende Ideen des Montessorisystems längst verwirklicht. Für den Hochschulbetrieb zum Beispiel kann die Montessorimethode wenig Neues bringen. Auf anderen Stufen ist die Entwicklung im Fluß, so auf der Stufe der Grundschule. Hier stellt diese neue Methode einen zukunftsreichen Beitrag zur Arbeitspädagogik dar.

Erziehung im Gruppenunterricht

Von Heinrich Frei, Diepoldsau

Die Idee, große Schulklassen zur Erleichterung des rein arbeitstechnischen Unterrichts in Gruppen aufzuteilen, ist nicht neu, aber gerade in jenen Schulen, wo eine solche Aufteilung einer Klasse das einzige Mittel zur Einführung des wirklichen Arbeitsschulgedankens wäre, noch selten durchgeführt. Das kann man bei gelegentlichen Schulbesuchen immer wieder konstatieren.

Wenn man aber einen Kollegen auf dieses einfache und erprobte Mittel einer Arbeitsteilung zwischen Lehrer und Schüler hinweist, wird einem mit dem vielzitierten und m. E. oft mißbrauchten Einwande abgewunken: „Die Lehrerpersönlichkeit macht schließlich den Geist einer Schule aus und für rein formale Umstellungen bin ich nicht zu haben.“ – Daß die Lehrerpersönlichkeit letzten Endes immer den Aus-

schlag gibt, ist klar. Daß aber „formale" Änderungen einfach *nötig* sind, um auch den Geist einer Schule zu wandeln, ist ebenso klar. Es muß der beste Kuchen in irgendeiner Form gebacken werden, wenn man nicht riskieren will, daß daraus eine unförmige und unappetitliche Masse wird. – Es mag ja sein, daß für kleinere Klassen eine Aufteilung in Gruppen nicht nötig ist. Für diese will auch dieser Beitrag nicht geschrieben sein. Mein Vorschlag ist für jene großen ein- und zweiklassigen Schulen gedacht, wie wir sie heute überall im Lande herum noch immer haben und voraussichtlich noch lange haben werden.

Meine zwei Klassen mit zusammen sechzig Schülern haben wir in acht Gruppen mit je sechs bis acht Schülern eingeteilt – wir – die Schüler unter leiser und unaufdringlicher Führung des Lehrers. Selbstverständlich kann diese wichtige Stunde der Gruppeneinteilung nicht gleich am ersten Schultag durchgeführt werden. Die besten Erfahrungen habe ich nach Ablauf zirka eines Vierteljahres gemacht, als sich die Schüler untereinander im Verhältnis zum neuen Lehrer bereits kannten, und der Lehrer selber die Leistungen und die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler relativ richtig einschätzen konnte. Ganz richtig wird er diese im Ganzklassenbetrieb ja nie erforschen. Erst der Gruppenbetrieb ermöglicht es hier problematischeren Schülern, ihre wirklichen Fähigkeiten zu zeigen. Ein Zuwarten mit der Einteilung ist Vorbedingung für eine spätere harmonische Zusammenarbeit der Gruppen. Es ist deshalb auch nach einem halben Jahre schließlich noch immer früh genug für diese Arbeitsorganisation.

Die Einteilung der Klasse in solche Arbeitsgruppen geschah bei uns mit dem größten Interesse und regster Anteilnahme aller Beteiligten. Gewöhnlich hatten sich die Insaßen einer Bank (wir haben noch Schulbänke alten Stils) so zusammengewöhnt, daß sie auch als Gruppe zusammen bleiben wollten. Dazu gesellte sich dann, mit kleineren Verschiebungen, gewöhnlich die Belegschaft einer Nachbarbank. Die Mitglieder der so entstandenen Gruppe konnten nun innerhalb derselben nach Gutfinden ihre Plätze wechseln. Persönliche Freundschaften wurden natürlich nicht unberücksichtigt gelassen, doch regelten die Schüler nach kurzer Zeit ihre Plätze so, daß gewöhnlich ein intelligenterer Schüler neben einen schwächeren zu sitzen kam, um diesem bei jedem sich ergebenden Hindernis helfend beispringen zu können.

Die besondern Aufgaben und der Zweck dieser Gruppierung wurden nämlich sofort nach deren Zusammensetzung gemeinsam besprochen, wobei sich das Moment der *gegenseitigen Hilfeleistung* ohne weiteres als Basis eines guten Gruppengeistes ergab. Selbstverständlich gibt es in jeder Gruppe anfänglich Schüler, die sich diese Solidarität selbstsüchtig zunutze ziehen und die andern für sich arbeiten lassen. Dem kann aber der Lehrer abhelfen durch fleissige Kontrolle, wobei ihn die ganze Gruppe unterstützt, so daß diese „Gruppenparasiten" sehr bald verschwinden. So ist dann eine gewisse Ausgeglichenheit innerhalb der Gruppe gewährleistet.

Daß es dann jede Gruppe zur Aufrechterhaltung ihrer Ehre für unerläßlich findet, mit den Leistungen jeder andern Gruppe Schritt zu halten, ist selbstverständlich. Es wird sogar temperamentvolle Wettkämpfe zur Feststellung der leistungsfähigsten Gruppe absetzen. Die Gefahr der Provozierung eines falschen Ehrgeizes ist dabei eine sehr kleine. Es handelt sich ja hier um einen Wettkampf um überpersönliche Dinge und bald wird auch jeder Gruppe neidlos die Vorherrschaft auf einem bestimmten Gebiete zuerkannt, so daß sich sehr bald auch eine ergänzende Zusammenarbeit der einzelnen Gruppen untereinander ergibt.

Methodisch hat nun der Lehrer ein ausgezeichnetes Hilfsmittel an der Hand, ein bestimmtes Lehrziel zu erreichen in dem Bewußtsein, daß auch der schwächste Schüler verhältnismäßig leicht mitkommt. Die intelligenteren Schüler sind nun nicht mehr zu jenen langweiligen „stillen Beschäftigungen" verflucht, die im ganzklassigen Betrieb nie zu umgehen waren, wenn zurückgebliebene Schüler nachgeholt werden mußten. Sobald der erste mit seiner Arbeit fertig ist, harrt ihm schon die Aufgabe, seinen etwas langsameren Kameraden zu helfen. Dadurch wird die trostlose frühere Wartezeit auf ein Minimum beschränkt, da dieses Nachholen ein außerordentlich reiches Betätigungsfeld bietet, denn bis der Schwächste endlich begriffen hat, dauert es bekanntlich manchmal recht lange.

Neben den methodischen Vorteilen der Einteilung der Klasse in Gruppen war mir aber vor allem das *pädagogisch Wertvolle* dieser Übung maßgebend. Es ist einleuchtend, daß es in einer großen Klasse kein besseres Mittel der Erziehung zur gegenseitigen Hilfsbereitschaft geben kann wie diese Gruppenzusammenarbeit, wo der Stärkere dem Schwächeren in selbstloser Weise hilft, der Schwächere hingegen mit großer Dankbarkeit – und zwar *wirklicher* Dankbarkeit – diese Hilfe anerkennt und sie auf andere Weise mit großem Fleiß zu vergelten sucht.

Dadurch, daß jede Gruppe noch eine *besondere* gemeinsame Aufgabe erhält, wird nebenbei auch zu der ja auf dem Lande manchmal besonders notwendigen Liebe zur *Ordnung*, zur *Reinlichkeit*, zum *Tierschutz* usw. erzogen, ohne daß man dabei fade moralisierende Lesestücklein nach allen Seiten hin ausquetschen muß. – Diese gemeinsame „außeramtliche Aufgabe" besteht darin, daß die eine Gruppe das Aufräumen des Zimmers besorgt, eine andere die Wandtafel bedient, eine weitere hat die Verwaltung der Bilder zur Geographie oder Geschichte inne, während wieder eine andere der Pflicht zur Besorgung unserer Fenstergäste, der Vögel, nachkommt usw. Es ist gut, wenn die Gruppen in der Besorgung dieser verschiedenen Geschäfte von Zeit zu Zeit *abwechseln*, um keine Einseitigkeiten und nur oberflächliche Erfüllung dieser Aufgaben aufkommen zu lassen.

Ein paar Tage nach der Einteilung merkte die Klasse von selbst, daß infolge des riesig überhandnehmenden Getöses noch etwas ganz Besonderes zu geschehen habe, um dieser gegenseitigen Störung und Unmöglichkeit richtigen Schaffens abzuhelfen. Ich machte ihnen den Vorschlag, daß jede Gruppe einen *Chef* wählen könnte, der für die Aufrechterhaltung von Ruhe und Disziplin innerhalb der Gruppe während der Arbeit des Lehrers mit einer andern Klasse oder Gruppe zu sorgen habe. Dieser Vorschlag wurde mit Begeisterung aufgenommen und zugleich mit dem Gruppenchef auch ein Vizegruppenchef gewählt, der in Abwesenheit des ersteren dessen Pflichten übernahm, ihm aber auch sonst jederzeit helfen durfte.

Nun galt es noch, das nach meiner Ansicht pädagogisch Wertvollste aus diesem Gruppenbetrieb zu gewinnen: *Erziehung zur Selbstdisziplin!* Eine scheinbar unmögliche Aufgabe in einer sechzigköpfigen Klasse. Aber ich habe dieses Ziel weitgehend erreicht und zwar größtenteils mit Hilfe dieser Gruppeneinteilung. Daß wir den richtigen Weg dazu fanden, hat sich fast zufällig ergeben. Gar bald mußten wir nämlich wahrnehmen, daß es trotz allem guten Willen innerhalb der Gruppen zu nicht immer kleinen Auseinandersetzungen kam, die dem Ansehen der Gruppen oder einzelner Mitglieder sehr schadeten. Ich wußte manchmal nicht mehr, wie ich diesem Übel steuern könnte. In dem steten Beisammensein von sechzig Schülern konnte nicht jeder Fall objektiv und mit der nötigen Ruhe geklärt werden.

Da beschlossen wir eines schönen Tages, jeder Klasse eine besondere Stunde jeder Woche zur gegenseitigen Auseinandersetzung zu reservieren. Und zwar richteten wir es so ein, daß in dieser Stunde immer eine der beiden Klassen nicht da war (Religionsunterricht oder Handarbeit), „um sich vor einander nicht genieren zu müssen". – Der Gruppenchef schrieb nun getreulich die während der Woche vorkommenden Fehltritte seiner Gruppe, überhaupt alle vorkommenden außergewöhnlichen Ereignisse positiver oder negativer Art im sogen. *Gruppenbericht* auf.

Ein Schüler, den die ganze Klasse wählte, sollte den Vorsitz in dieser Gruppenberichtsstunde führen. Es wurde mit ziemlicher Einstimmigkeit ein „*Präsident*" gewählt, der jede Woche die Aufgabe hatte, die Klasse in dieser Stunde zu präsidieren.

Auf diese Weise bekommt der Lehrer jede Woche die einzigartige Gelegenheit, einem anfangs etwas harzigen und gebundenen, bald aber immer freier und lebhafter werdenden *Schülergespräch* beizuwohnen, das nicht von irgendeinem Stoff, sondern von den Schülern selbst handelt. – Nach dem vom Gruppenchef vorgelesenen und vom Präsidenten verdankten Gruppenbericht entspinnt sich nämlich manchmal eine ganz gewaltige Diskussion, an welcher sich sogar die ruhigsten beteiligen müssen, denn sie werden vom Präsident immer wieder dazu aufgefordert oder von der Gruppe zu Zeugenaussagen angehalten.

Das Verhalten des *Lehrers* ist in dieser Stunde ein möglichst passives. Aber seine Notizen über die gegenseitigen Fragen, Antworten und Ratschläge der Schüler geben ihm ein kaum an Klarheit noch zu überbietendes Bild über jeden Einzelnen. Jedenfalls könnte ich mir heute keine Woche mehr ohne diese Gruppenberichtsstunde denken und ich kann mir kein besseres Mittel vorstellen, auf andere Weise zur selben Schülerkenntnis zu gelangen.

Durch ganz kleine und infolge der ruhigen Beobachtungsmöglichkeit sachliche und affektlose Zwischenbemerkungen hat der Lehrer die Zügel ja stets in der Hand und kann jederzeit korrigierend und mäßigend eingreifen.

Ein *Beispiel:* Das Mädchen L. hat an einem Freitagvormittag ein Stück Schokolade unter die Bank gelegt, in der Absicht, diese in der Pause zu verzehren. Nach einer Weile bemerkt sie, daß die Schokolade verschwunden ist. Sie meldet mir diese Tatsache und spricht dabei den bestimmten Verdacht aus, ihre Nachbarin P. habe die Schokolade gestohlen und während der Stunde gegessen. P. duftete wirklich nach genossener Schokolade und gab auch zu, während der Stunde Schokolade gegessen zu haben. Ich war überzeugt, daß P. wirklich die Schokolade geklaut hatte, trotzdem sie sich außerordentlich gegen die Anklage ihrer Gruppenkollegin wehrte. Die Sache interessierte uns nun alle, und wir gaben dem Chef den Auftrag, sich diesen Fall für unsere montägliche Gruppenberichtsstunde zu notieren.

Am folgenden Montag kam dieser Fall dann wieder zur Sprache. Noch immer wehrte sich die angeklagte P. ganz energisch trotz verschiedener gegen sie lautender Zeugenaussagen: „Das ist nicht wahr! Ihr seid Lügner! Die Schokolade habe ich von der Mamma, jawohl, ihr müßt nicht immer lügen, ihr könnt ja meine Mamma fragen, und das könnt ihr! Und ich sage es ihr schon und das tue ich, jawohl!" Ich war wirklich erstaunt ob dieser Hartnäckigkeit, kam aber nicht ins Wanken in meiner Überzeugung, daß P. *doch* die Schokolade geraubt und gegessen habe. Ganz harmlos meinte ich zur erregten P.: „Ich glaube dir schon, P., daß du die Schokolade von deiner Mamma erhalten hast. Wann hast du dieselbe eigentlich gegessen?" Nun ihre schnelle und unüberlegte Antwort: „Gestern abend, jawohl!"

P. war gerichtet. Als Schelm und Lügner war sie vor der ganzen Klasse an den Pranger gestellt. Die Sache war auch psychologisch sehr interessant, denn wenn man die „miterziehenden Instanzen" bei P. ein wenig kannte, war ihr Verhalten durchaus erklärlich und in diesem Sinne nicht außergewöhnlich.

Die Feststellung des Diebes war aber noch nicht der endgültige Zweck der Übung. Als P. sah, daß es kein Zurück mehr gab, fing sie herzerschütternd zu weinen an, ob aus tatsächlicher Reue oder nur aus Ärger, daß sie sich hatte erwischen lassen, war noch nicht festgestellt. Aber ihre Mitschüler lachten sie nun nicht etwa aus, sondern redeten auf sie ein: „P., Du mußt jetzt nicht weinen, entschuldige Dich bei Herrn F.!" „Herr F. ist nicht böse, wenn Du um Verzeihung bittest!" „Mir ist es gleich, daß Du die Schokolade genommen hast. Aber das nächste Mal darfst Du nicht mehr lügen!" usw.

Auf einmal gab sich P. ganz spontan einen Ruck und bat mich um Verzeihung, die ich natürlich gerne gewährte. Darauf drehte sie sich um und versprach der ganzen Klasse, nie mehr zu stehlen oder zu lügen. –

Solche Ausgänge sogen. schwieriger Fälle geben der ganzen Arbeit eines Lehrers stets wieder neuen Impuls und lassen Lust und Liebe zum Beruf neu erstehen. Denn es wird einem dabei wieder einmal bewußt, daß man doch etwas mehr kann als nur Stunden geben, daß man mit Menschen und an Menschen arbeiten kann, arbeiten an einem frohen und glücklichen künftigen Geschlecht.

Auf diese Weise wird auch dem *Strafproblem* seine Überwichtigkeit genommen. Der Lehrer erzieht sich von selbst zur Geduld und Objektivität, indem er warten lernt. Es ist ja immer gut, wenn der Lehrer, besonders der junge Lehrer, mit der „Erledigung eines Falles" etwas zuwartet, damit er davon Abstand gewinnt. Das wird eben durch diese Gruppenberichtsstunde ohne weiteres ermöglicht. Daß diese Schülerauseinandersetzung dem willigen Lehrer auch ein ganz vorzügliches Mittel ist, um in Elternkreisen den Kampf gegen

die Prügelstrafe aufzunehmen, kann man erfahren, wenn man anlässlich eines Elternabends einige Gruppen einladet, die dann zum Staunen aller anwesenden Eltern einander in außerordentlich feiner Weise und sehr taktvoll ihre Fehler korrigieren, ohne daß sie sich dabei eine heuchlerische Maske anzuziehen brauchen. – Viele Eltern und auch andere Kreise, die sehr viel auf Zucht und Züchtigung halten, gehen nach solch einem Abend still und nachdenklich nach Hause.

Mit diesen so kurz wie möglich gehaltenen Ausführungen über meine Erfahrungen mit der Einteilung einer großen Klasse in Gruppen hoffe ich, meinen Kollegen auf dem Lande, die trotz Abbaulärm unserer reaktionär eingestellten Zeit den Mut nicht verloren haben, mit unerschütterlichem Glauben an einer neuen Schule zu arbeiten, ein erprobtes Hilfsmittel zur Erreichung ihres Zieles ins Bewußtsein gerufen zu haben.

Die Bedeutung des Versuchsleiters im psychologischen Experiment

Von Dr. Ernst Probst, Schulpsychologe, Privatdozent an der Universität Basel

Psychologische Gutachten, sofern sie ernst genommen sein wollen, beruhen auf bestimmten Methoden der Material*gewinnung*, der Material*sichtung* und *-ordnung*, der psychologischen *Deutung* und der sprachlichen *Formulierung der Schlußfolgerungen*. Diese Arbeitsstufen werden dem urteilenden Psychologen nicht bewußt, wenn er es mit einem Menschen zu tun hat, den er schon seit Jahren kennt. Ganz unmerklich wurde hier seit Jahren gesammelt, gesichtet, geordnet, gedeutet und formuliert, so daß nur noch eine Zusammenfassung nötig ist.

Schwieriger gestaltet sich die Aufgabe, wenn man einen Menschen nur einen halben Tag, vielleicht nur während zwei bis drei Stunden sehen kann. Man kann zwar versuchen, durch eine systematische Führung des Gesprächs in dieser kurzen Zeit ein genügendes Material von psychologischen Primärurteilen zu gewinnen. Man kann den Exploranden veranlassen, seine Lebensgeschichte zu erzählen, kann ihn über seine Lieblingsbeschäftigung, seine Lektüre, seine Kameradschaften und Liebeserlebnisse berichten lassen, seine Urteile über Menschen, Dinge und Ereignisse anhören. Vielleicht werden sich die empfangenen Eindrücke schon in kurzer Zeit so verdichten, daß man zu einem ungefähren, zusammenfassenden Urteil gelangt. So könnte man, wenn z. B. gerade die Frage der Berufswahl geklärt werden soll, etwa zum Schlusse kommen: Diesen Menschen kann ich mir am besten als Maurer, als Schlosser vorstellen, oder: so müßte ein zukünftiger Rechtsanwalt, Pfarrer oder kaufmännischer Angestellter aussehen.

Dürfte man es aber wagen, auf diesen Eindruck hin nun zu einer Berufswahl bestimmt zu raten? Bleibt nicht ein Rest – „zu tragen peinlich" – über, ein Gefühl des Unbehagens, weil man sein Urteil doch nur als vorläufig, als ungefähr, als allzu subjektiv bedingt empfindet? Sich selber und auch dem andern gegenüber möchte man doch begründen können, wieso man zu seinem Urteil gekommen ist.

Aus diesen Schwierigkeiten heraus erwuchs das Bestreben, *Methoden der Materialgewinnung* zu begründen, bei denen alles Zufällige, Einmalige und subjektiv Bedingte nach Möglichkeit ausgeschaltet wird.

Was lag nun näher, als in Anlehnung an die naturwissenschaftlichen Methoden das *Experiment* auch in die Psychologie einzuführen? Hatte es dort zu derart überraschenden Erfolgen geführt, warum sollte es nicht auch in der Psychologie eine ähnlich-umwälzende Bedeutung erlangen?

So begann man vor fünfzig Jahren mit Begeisterung und großem Arbeitseifer mit dem systematischen Experimentieren.

Man forderte vom psychologischen Experiment:

1. daß es unter konstanten äußeren Bedingungen erfolge. (Man baute deshalb Laboratorien als möglichst „neutrale" Räume, in denen sich die Temperatur, die Luftfeuchtigkeit, die Lichtstärke und andere äußere Faktoren willkürlich regulieren ließen.)
2. daß allen Versuchspersonen die gleichen Aufgaben in der gleichen Reihenfolge im gleichen Wortlaut und im gleichen Tonfall gegeben werden.
3. daß die Lösung jeder Aufgabe entweder physikalisch meßbar oder doch wenigstens zählbar und statistisch vergleichbar sei und in eine metrische Stufenleiter eingeordnet werden könne.
4. daß jede Aufgabe eine besondere psychische Fähigkeit prüfe, daß der „Symptomwert" der Lösung also eindeutig feststehe.
5. ging das Bestreben dahin, jedes individuelle Urteil des Versuchsleiters aus der psychologischen Begutachtung entweder ganz auszuschalten oder doch in seiner Bedeutung möglichst weit zurückzudrängen.

Die Publikationen über die angestellten Versuche füllen heute ganze Bibliotheken. Aus ihren Angaben geht hervor, daß im Lauf der letzten fünfzig Jahre mehr als 1000 verschiedene *Meß- und Kontrollgeräte* konstruiert und mehr als 10 000 apparatfreie *Spezialversuche* (sogenannte „Tests") ausgearbeitet wurden.

Heute erhebt sich die Frage, ob all diese Anstrengungen auch zu ihrem Ziel geführt haben, ob eine objektive psychologische Beurteilung im Sinne einer mathematisch fixierbaren Staffelung möglich ist oder inwieweit doch noch der Persönlichkeit des Versuchsleiters und Gutachters eine Bedeutung zukommt.

Wollen wir diese Frage näher prüfen, so müssen wir uns zuerst vergegenwärtigen, daß es ganz unterschiedliche Arten von psychologischen Experimenten gibt, die in ihren Voraussetzungen deutlich voneinander abweichen.

Es ist zu unterscheiden zwischen

psychophysischen Messungen,
Leistungsproben,
und charakterologisch-diagnostischen Versuchen.

Zu den *psychophysischen Messungen* gehören die Untersuchungen über die Sinnestüchtigkeit (Sehschärfe, Farben-