

Ästhetische Bildung

Autor(en): **Häberlin, Paul / Kamm, Peter**

Objektyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **6 (1933-1934)**

Heft 3

PDF erstellt am: **05.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851109>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

SCHWEIZER ERZIEHUNGS-RUNDSCHAU

ORGAN FÜR DAS ÖFFENTLICHE UND PRIVATE BILDUNGSWESEN DER SCHWEIZ

43. JAHRGANG DER „SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT“ 27. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben in Verbindung mit Universitäts-Professor Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Prof. Dr. W. Guyer, Prof. Dr. H. Hanselmann, Rektor J. Schällin, Seminar-Direktor Dr. Schohaus und Sek.-Schulinspektor Dr. Schrag • Herausgeber: Dr. K. E. Lusser, St. Gallen • Redaktion des allgemeinen Teiles: Sem.-Dir. Dr. W. Schohaus • Redaktion von „Schulleben und Schulpraxis“: Prof. Dr. W. Guyer

ZÜRICH

JUNIHEFT 1933

NR. 3 VI. JAHRGANG

Ästhetische Bildung

aus einer Vorlesung „Allgemeine Pädagogik“ von Professor Dr. Paul Häberlin, Basel, nach einer vom Dozenten durchgesehenen Nachschrift von Peter Kamm, Netstal

Ein Mensch, der vollständig befreit wäre von jeder Art von Zweckansprüchen an die Dinge, würde diese von vorn herein nicht in ihrer Objekteigenschaft, in ihrem Widerstandscharakter sehen, sondern die Welt unter dem Gesichtspunkt befreiter Übereinstimmung mit allem Dasein überhaupt schauen. Ein solcher Mensch hätte die Fähigkeit, alle Dinge schön zu finden. Nur wenn wir von den Dingen all das abstreifen, was sie zu Zweckobjekten macht, alle Angenehmheit und Unangenehmheit, wenn wir ihnen nichts als den Schimmer der Daseinsbejahung lassen, die von uns auf sie übertragen wird, dann sind sie schön. Schön sein – ich spreche von einem Ding – heißt, in seiner Daseinsberechtigung ohne Zweifel und ohne Anspruch anerkannt werden.

Einem nur schönheitsfähigen Menschen, der gar nichts von den Dingen wollte, wären tatsächlich alle Dinge schön. Wenn uns nicht alle Dinge schön sind, wenn gewisse Bedingungen erfüllt sein müssen, damit sie schön sein können, bedeutet das nichts anderes, als daß unsere Schönheitsfähigkeit beschränkt ist, nämlich in der Weise beschränkt, daß im Augenblick, wo uns Schönheit überfallen will, irgendwelche Zweckansprüche gestellt werden, die Dinge also angenehm oder unangenehm erscheinen. Solange uns etwas angenehm oder unangenehm ist, steht es außerhalb der Kategorien von schön und häßlich überhaupt. Die Frage: wozu kann ich dich gebrauchen?, gehört in das Gebiet der Verwendbarkeit, nicht aber in dasjenige der Schönheit. Erst wenn wir mit der selbstverständlichen Bejahung dessen, was da ist, an etwas herantreten, dann antworten alle Dinge: Ich bin da! Damit sind sie in die Daseinsbejahung einbezogen; damit sind sie schön.

Eine Sache schön finden, heißt einfach, an irgendeinem Ort die verantwortungslose Daseinsberechtigung der Existenz schauen und anerkennen. Man könnte mit einem Bilde sagen: Solange wir in Ansprüchlichkeit und Zweckhaltung an die Welt herantreten, schauen wir eine Mauer von Widerstand; dort aber, wo in dieser Mauer etwas als schön erscheint, bedeutet dieses Etwas einen Durchblick durch die

Mauer der Widerständigkeit dorthin, wo von Widerstand und Nichtwiderstand, von angenehm und unangenehm gar nicht mehr die Rede ist. – Schönheit ist keine Eigenschaft. Daß ein Ding Schönheit repräsentiert, bedeutet nichts anderes, als daß uns an ihm aufgeht, daß das Dasein, so wie es ist, in Ordnung ist¹⁾.

Was nun die Erziehung anbetrifft, gehört es mit zu ihrer Aufgabe, dafür zu sorgen, daß die in jedem Menschen angelegte Möglichkeit, Schönheit zu empfinden, sich entfalten kann. Diese Aufgabe, vorhandene Fähigkeiten sich entwickeln zu lassen, ist namentlich für die ästhetische Erziehung von Bedeutung, denn die Fähigkeit purer Daseinsbejahung ist immer durch die Zweckhaltung, die beim Wesen Mensch ganz besonders im Vordergrund steht, gefährdet. Ich kann mir nicht denken, daß es noch eine zweite Gattung von Lebewesen gibt, die so verzweckt ist, wie der Mensch, der sozusagen mit jedem Atemzug einen Zweck verfolgt. Darum ist es für uns Menschen besonders notwendig, den Rest der Fähigkeit unweckhafter, bejahender Haltung zu bewahren. – Die Aufgabe der ästhetischen Erziehung kann, wenn Sie wollen, auch so gefaßt werden: Es gilt, den letzten Rest der Möglichkeit paradiesischen Daseins zu erhalten. Der Mythos vom Paradies besagt ja nichts anderes, als daß das eigentliche Leben dasjenige wäre, in welchem wir nicht sorgen und keine Furcht hätten, ein Zustand mit andern Worten, in welchem wir weder wüßten, was gut und böse ist, noch irgendetwas wollten, sondern einfach inmitten der brüderlichen Kreatur da wären, um jeden Morgen und jeden Abend unser Dasein aufs neue zu genießen. Das wäre ästhetisches Leben.

In der pädagogischen Literatur wird das ästhetische Leben immer wieder so aufgefaßt, als ob die Fähigkeit ästhetischer Haltung Mittel zum Zweck größerer moralischer Leistung wäre. Man trifft hie und da auch im Zusammenhang einer Ethik derartige Würdigungen. Man sagt da, der Schönheits-

¹⁾ Eine eingehende Darstellung über das Wesen des Ästhetischen findet der Leser in der Allgemeinen Ästhetik des Dozenten (Koberverlag, Basel).

genuß sei deshalb wünschbar und notwendig, weil er uns zur Erholung, zum Ausschmaufen diene; wenn man ab und zu ins Konzert oder ins Theater gehe – wir wollen annehmen, es sei ein Genuß! –, werde man gestärkt für die Arbeit. Es kann sein, daß für viele ein derartiger Erfolg herauschaut; aber das ist keine ästhetische Angelegenheit. Im Augenblick, wo wir eine ästhetische Möglichkeit als Mittel zum Zweck benützen, wird sie bereits verzweckt, das heißt, ihres eigentlichen Charakters entkleidet, ja einbezogen in die Zweckhaftigkeit. Wer mit Vorsatz irgendwohin geht, um sich zu erholen und auszuschmaufen, geht zur Entspannung hin und nicht um der Kunst willen. Ebensogut könnte er schlafen gehen.

Eine zweite Art von Moralisierung besteht darin, daß wir glauben, ästhetische Erziehung sei eine andere Art von moralischer Erziehung. Wie oft schon habe ich in pädagogischem Zusammenhang gelesen, man solle die Kinder mit schönen Dingen umgeben, weil in ihnen etwas Erbauliches, moralisch Reinigendes stecke. Meinetwegen! Es kann sein, daß in manchem Kunstwerk etwas Erbauliches steckt. Aber nicht deshalb ist es Kunstwerk; etwas könnte gar nicht erbaulich wirken und trotzdem Kunstwerk sein. Die Kunst ist, soweit sie eine ästhetische Angelegenheit ist, grundsätzlich frei von aller Moralisierung. Eine Auffassung, nach der das Ästhetische Handlangerdienste für moralische Stärkung zu leisten hätte, ist abzulehnen. Die ästhetische Möglichkeit ist nicht abhängig von der moralischen; es besteht sogar ein Gegensatz zwischen beiden, den man in pädagogischem Zusammenhang in Form von Konflikten (auf die wir später zu sprechen kommen werden) sehr leicht zu spüren bekommen kann.

Damit ist das Ziel ungefähr bestimmt. Es handelt sich in ästhetischer Erziehung um die Erhaltung, um die Ermunterung der Fähigkeit zweckfreier Daseinslust, aus welcher heraus die Welt schön gefunden werden kann. Dabei kommt es längst nicht so sehr darauf an, daß einzelne Dinge schön gefunden werden können, wie darauf, daß die Schönheit der Welt überhaupt gesehen werden kann. Das ist das Primäre; das ist vor allem wichtig. Soviel zum Ziel. – Nun zur Methode.

Die Methode wird sich, wie schon angedeutet wurde, vor allem von jeder Moralisierung freizuhalten haben. Das ist ihre negative Seite, die aber sehr wichtig ist. Die Methode muß wesentlich dafür sorgen, daß den Kindern nicht die Idee beigebracht wird – wenn sie von selbst darauf kämen, hätten wir die Idee zu zerstören –, als ob das Leben nur dann lebenswert sei, wenn es Arbeit bedeute. Unser menschliches Leben, insbesondere das von uns Europäern, ist derart von Zwecken erfüllt, daß es nicht überflüssig ist, darauf hinzuweisen. Sie werden zugeben, daß die Erzieher meistens so tun, als ob das Leben nur dann gut sei, wenn es im Verfolgen von Zwecken bestehe. Das ist nicht wahr! Mit die reinsten Momente menschenwürdigen Lebens sind doch wohl die, in denen wir wirklich einmal, vielleicht im Anblick eines Kunstwerkes, uns hineintragen lassen in die Sphäre völliger Gelöstheit von jeder Sorge. – Auch die Kinder sollen wissen, daß nicht jeder Augenblick, der nicht auf die Erfüllung von gesetzten Zwecken verwendet wird, verloren ist; auch sie sollen wissen, daß der ästhetische Genuß – eigentlich ein unpassendes Wort – nicht etwa bloß nach einer fleißig

gemachten Arbeit erlaubt, sondern eigentlich das ist, worin das Leben bestehen sollte, wenigstens dann, wenn wir den Mythos vom Paradies zu unserm eigenen gemacht haben. Die Eigentlichkeit des Daseins fällt nicht mit der Leistung zusammen, obwohl diese auch zur Eigentlichkeit gehört.

Wie bewahren wir nun die Kinder vor der Neigung, in die Verzweckung des Lebens hineinzugeraten? Es gibt darüber sicher noch weniger präzise und anwendbare Vorschläge als für die sittliche Erziehung. Ich meine, das beste Mittel, sie davor zu bewahren, liegt in unserem Verhalten ihrer Leistung gegenüber, sagen wir ruhig in unserem Beispiel überhaupt. Wenn unsere Erziehung darin besteht, daß wir den Kindern nur dann Existenzrecht zubilligen, wenn sie sich durch Leistung verdient gemacht haben, wenn wir nicht beisammen sein können, ohne uns einfach am Dasein zu freuen, wenn wir die wahre Geselligkeit nicht aufbringen, dann können wir nicht erwarten, daß jene Voraussetzung alles ästhetischen Genusses entwickelt werde. Dann liefern wir sie der Verzweckung vollständig aus. – Für die Schule besteht in diesem Punkte darin eine große Gefahr, daß sie fortwährend Leistungen verlangen muß. Trotzdem, ja gerade deswegen, sollte es im Verkehr zwischen Lehrer und Schülern immer wieder Momente geben, wo es allen Beteiligten zum Bewußtsein kommt, daß das Leben dann am schönsten ist, wenn man nichts zu denken hat, wenn man in Gemeinschaft seines Daseins froh werden kann.

Wenn ich versuchen soll, einzelne Regeln zu geben, so würde ich etwa sagen: Wir sollen dem Kinde ein wenig Muße lassen, damit es Zeit hat zu spielen, und das, was in ihm angelegt ist, zu aktivieren. Spielen heißt: so mit den Dingen umgehen, als ob sie gar keine Zweckobjekte wären. Das eigentliche Spiel bedeutet ein sich Hinausversetzen aus dem Leben der Ansprüchlichkeit an die Dinge in ein brüderliches Umgehen mit ihnen. Brüderlich ist schon wieder zu moralisch; ich sage besser: in einen Umgang mit ihnen, der die Grenzen von Ich und Du verwischt. – Spielen, das können Kinder noch. Man soll sie nur gewähren lassen und nicht gleich das Spiel so dirigieren, daß die Verzweckung hineinkommt. Wir Erwachsene bringen es ja leider nicht mehr so leicht fertig, zu spielen, vielleicht deshalb, weil man in der Erziehung an uns gesündigt hat. Wir verzwecken die Spiele. Denken wir nur an die Gewinnspiele beispielsweise, wozu auch diejenigen Spiele gehören, in denen es nur um die Ehre geht. Was spielt doch in den sportlichen Spielen die Rangordnung für eine große Rolle; sie werden zu Kampfspielen gemacht, in denen die Kämpfenden oft genug um jeden Preis siegen wollen. Auch in unseren „festlichen“ Anlässen, in Sänger- und Schützenfesten nicht wahr, ist oft viel mehr Zweck als festliches Spiel. Ich denke dabei nicht nur an Ehre und Gewinn, sondern vor allem an den ganzen Klimbim dahinter. So ein Schützenfest ist ja beinahe eine nationalökonomische Angelegenheit! – Man muß schon fast bis zu den Primitiven gehen, um Menschen zu finden, die noch imstande sind, Feste zu feiern. Da wird nicht gefragt, ob es rentiere, ob man, der Krisenzeit wegen, überhaupt Feste veranstalten dürfe. – „Feste“ sind übrigens das beste Mittel, um Krisen zu überwinden, innerlich nämlich! –

Wie die Primitiven, so verstehen es auch noch die Kinder, sich in völliger Verlorenheit an ein Spiel hinzugeben. Man

sollte sie nicht mitten aus dem Spiel rufen, um zu fragen, ob die Aufgaben gemacht seien! (häufig genug sind sie ja nicht gemacht); man sollte das Spiel zu Ende spielen lassen, bevor man eingreift. Weil ich der Meinung bin, daß der Mensch nicht von seiner Leistungsfähigkeit allein lebt, bin ich der ketzerischen Ansicht, daß es oft wichtiger ist, sich richtig ins Spiel versenken zu können, als im Zeugnis eine bessere Note zu haben. Wer sich ganz aufs Tun, auf Zwecke einstellt, der verliert das Reichste und Wichtigste seines Lebens. In der Bibel steht doch schon, daß die Arbeit eine Strafe Gottes ist! Nehmen wir die Arbeit ruhig als ein Stück Schicksal auf uns; aber meinen wir nicht, daß sie das Eigentliche des Lebens sei. Ich befürworte damit gewiß nicht Laxheit in moralischen Dingen; ich trete bloß ein in den Kampf gegen den Moralismus des Durchschnitteuropäers, gegen die Identifikation von Leben und Arbeit. Die beiden dürfen nicht als eines betrachtet werden, denn das Spiel ist durchaus etwas Menschenwürdiges und ebenso wichtig wie die größte Arbeitsleistung. – Lassen wir also den Kindern die Musse; geben wir ihnen die Möglichkeit des Spiels. Am allerliebsten: Spielen wir mit, damit sie merken, dass sie nicht nur deshalb spielen dürfen, weil sie unvernünftige Kinder sind.

Dann ein zweiter Rat: Umgeben wir die Kinder mit ausgesprochen schönen Dingen, damit durch sie ihre Schönheitsfähigkeit entzündet werde. Das will nicht heißen, daß man partout Kunstwerke an die Wände hängen soll; das ist gar nicht nötig. Das Kunstwerk ist nicht wesentlich in der ästhetischen Erziehung. Jedenfalls nicht für Kinder. Das Kunstwerk ist vor allem eine Angelegenheit für Erwachsene. – Wir sollten die Kinder, wenn immer möglich, mit untechnischer, naturhafter Schönheit umgeben. Ich habe einmal einen sehr verständigen Musikpädagogen gefragt, was er vor der technischen Ausbildung als beste Vorbereitung erachte. Er antwortete: „Lassen Sie die Kinder möglichst lange in freier Natur verkehren, denn dort finden sie alles Material der Schönheit, dort füllen sie sich mit Schönheit. Dann treten sie gerüstet an die technische Ausbildung heran.“ – Eine naturhaft schöne Umgebung ist das beste Milieu für die ästhetische Erziehung. Auch Dorf, Stadt und Haus gehören zweifellos dazu, wenn sie etwas von Schönheit besitzen. Wenn in einem gutangelegten Haus alles Kunstwerk ist, kann dieses doch wie etwas Naturhaftes, wie eine schöne Landschaft wirken. Wir präparieren Kinder am allerbesten dazu, ihre Schönheitsfähigkeit zu erhalten, wenn wir sie in solcher Umgebung aufwachsen lassen.

Um eine Moralisierung der ästhetischen Erziehung zu verhindern, muß insbesondere dort, wo Kunstwerke an die Wände gehängt oder literarische Werke verwendet werden, vor einer weitem Gefahr gewarnt werden. Sie besteht darin, daß Kinder allzu gewaltsam auf Schönheiten aufmerksam gemacht werden. Wäre schon in der moralischen Erziehung viel weniger zu reden, als man gewöhnlich meint, so ist in der ästhetischen Erziehung direkt der Satz aufzustellen: Der Erzieher hat so wenig wie möglich zu sagen! Bringen wir die Kinder mit der schönen Landschaft, wenn es sich um Kunstwerke handelt, mit literarischen, musikalischen, plastischen, malerischen Erzeugnissen zusammen. Aber lassen wir sie im Verkehr mit der Schönheit allein. Sagen wir nichts dazu; räumen wir höchstens gewisse Hindernisse aus dem Weg.

Versuchen wir nicht, die Kinder mit der Nase auf die Schönheit zu stoßen; verlangen wir nicht von ihnen, daß sie etwas Bestimmtes schön finden. Preisen wir auch die Schönheit nicht an, denn damit wecken wir wahrscheinlich die Opposition. Gerade in ästhetischen Dingen läßt sich nichts kommandieren. Suggestieren wir auch jungen Menschen nicht die Idee, es sei eine Tugend, gewisse Dinge schön und andere unschön zu finden. Das alles ist Verzweckung der ästhetischen Situation. Wenn einer etwas nicht schön finden kann, so ist das seine Sache. Sagen wir nicht, ein Kind sei in geschmacklicher Beziehung zu wenig weit entwickelt. Das hat pädagogisch gar keinen Sinn. – Ich erinnere mich an eine Stunde aus dem letzten Schuljahr im Gymnasium, in der unser Griechischlehrer in hohen Tönen (so hoch, daß sie unmöglich echt sein konnten) uns die Schönheit einer homerischen Stelle pries, wobei mein Nachbar, der immer ein Frechdachs war, offenbar etwas höhnisch lachte. Als der Lehrer das bemerkte, fuhr er ihn an: „Das finden Sie natürlich nicht schön; ich weiß schon, wie blasiert Sie sind, und daß mit Ihnen nichts anzufangen ist!“ – Der Lehrer hatte nicht bemerkt, daß er selbst durch sein Verhalten diese Reaktion verschuldet hatte. Es war eine unerträgliche Herausforderung, ein Befehl sozusagen: Hier habt ihr Schönheit zu finden! Hätten wir die Stelle allein gelesen, so hätten wir sie selbstverständlich schön gefunden.

Sie wissen ja alle, wie gewöhnlich Gedichte behandelt werden. *Behandeln* ist schon der richtige Ausdruck. Natürlich muß man manchmal helfen, Stellen aufklären und sprachliche Hindernisse wegräumen, denn nicht jedes Gedicht ist so geschrieben, daß es auf den ersten Blick vollkommen klar wäre. Gut, räumen wir Hindernisse weg, und erklären wir unverständene Ausdrücke. Aber überlassen wir dann das andere den Kindern selbst. Meinen wir – notabene – nicht, was viele Lehrer meinen, daß nur wir imstande seien, ein Gedicht richtig vorzutragen. Ich habe schon Lektionen beigewohnt, wo der Lehrer die Kinder dadurch auf die Schönheit stoßen wollte, daß er das Gedicht ganz prachtvoll vortrug, so prachtvoll, daß von Goethe zum Beispiel beinahe nichts mehr übrigblieb.

Eine dritte Regel, die aus der Gesamthaltung – auf die alles ankommt – vielleicht herauszudestillieren wäre, ist diese, daß wir, wenn wir schon Sport treiben und Feste feiern, wenn wir schon in pädagogischem Zusammenhang Spaziergänge machen, Schulfeste veranstalten und Sportstage arrangieren, alles daran setzen, den festlichen Charakter zu unterstreichen und die geschäftlichen Vorbereitungen, die wohl zu jeder menschlichen Veranstaltung gehören, auf ein Minimum zu beschränken. Ich denke gerade an sportliche Veranstaltungen. Sport ist seinem Sinne nach gar nicht so sehr Körperbildung. Das ist gewiß auch ein Zweck, aber eben ein Zweck! Der richtige Sport ist Spiel, eine Gelegenheit also, im harmonischen Gebrauch unseres eigenen Leibes wieder einmal des Daseins froh zu werden. Richtig betriebener Sport hat lösende und entspannende Bedeutung. Ich würde, jedenfalls in erzieherischem Zusammenhang, raten, diesen Charakter herauszustreichen und nicht so sehr den Zweckcharakter der körperlichen Übung zu betonen.

Neulich habe ich mit einem begeisterten Turner gesprochen. Obwohl ich das Turnen aus meiner eigenen Jugend

sehr gut kenne, bin ich, um ihn zu ärgern, ein wenig in Opposition getreten und habe meinerseits das freie Wandern in der Natur, den spielerischen Umgang herausgestrichen. Ich bekam zur Antwort: „Ja, ganz richtig, Sie kommen auch so zu einer gewissen Körperausbildung; *aber*: das systematische Durchtrainieren jedes einzelnen Muskels erreichen Sie dadurch doch nicht.“ – Gut, trainieren wir jeden Muskel einzeln durch – obwohl ich den Endzweck nicht richtig einsehe –; aber lassen wir in aller Übung eine Stelle frei für das gänzlich unzweckmäßige Spiel! Denn nur im Spiel lösen wir uns von der fixen Idee, als ob etwas nur dann Lebenswert habe, wenn dadurch gewisse Zwecke realisiert werden. Gerade in der übertriebenen Meinung, daß der Sport in erster Linie hygienische und muskuläre Zwecke verfolgen müsse, steckt die Moralisererei, die den Menschen überhaupt und uns Europäern ganz besonders nicht gut tut.

Eine vierte Regel, die sich aus der Gesamthaltung ableiten lässt, ist vielleicht diese: Geben wir den Kindern Gelegenheit zu eigener produktiver Tätigkeit aus der ästhetischen Phantasie heraus, nicht in der Weise, dass wir sie als Künstler Kunstwerke machen lassen – ein Kind ist als Kind kein Künstler –, sondern so, daß wir ihre ästhetische Fähigkeit

fördern, indem wir ihnen die Möglichkeit verschaffen, ihrer Ergriffenheit persönlichen Ausdruck zu geben. Hüten wir uns, das was herauskommt, auf seinen künstlerischen Wert hin zu prüfen. Es ist überhaupt nicht wichtig, was herauskommt. Hauptsache ist, daß sich hier eine menschliche Möglichkeit freien Ausdruck schafft.

Dort wo Kunstwerke in der ästhetischen Erziehung verwendet werden sollen, möchte ich raten, nicht zu früh damit anzufangen und sich im weitem nicht darüber aufzuhalten, wenn ein Kind von fünf, sechs, ja zehn Jahren an einem Bild Freude hat, das wir als großen Kitsch empfinden. Ich behaupte, daß für das kindliche Alter der Kitsch überhaupt den Zugang zur Kunst darstellt. Wir dürfen nicht verlangen, daß ein Kind schon den Geschmack eines Erwachsenen habe. Schon oft wurde ich gefragt, was ich auf die Frage eines Kindes, ob das und das schön sei, antworten würde. Wenn ein Kind so fragt, ist es schon falsch erzogen. Ich würde etwa sagen: „Sieh mal, ob schön oder nicht schön, ist ganz wurst; die Hauptsache ist, daß man daran Freude hat.“

Etwas anderes als ästhetische Erziehung in diesem allgemeinen Sinn ist Bildung des Geschmackes und ist künstlerische Ausbildung. Davon war hier noch nicht zu sprechen.

Die Bedeutung des Versuchsleiters im psychologischen Experiment

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

(Fortsetzung und Schluß)

Wie verhält es sich nun mit den sogenannten *Leistungsproben*? Sind die Bedingungen dort eindeutiger? Werden die Resultate durch die Person des Versuchsleiters weniger oder noch stärker beeinflusst?

Bei der Betrachtung dieser Fragen werden wir rascher eine erste Übersicht gewinnen, wenn wir zwischen den sogenannten „*Einzeltests*“ und den *Gesamttests* oder „*Arbeits-tests*“ unterscheiden.

Durch die „*Einzeltests*“ sollen einzelne „*Fähigkeiten*“ geprüft werden. Man konstruiert deshalb spezielle Aufgaben, die eine möglichst einseitige, scharf abgrenzbare Betätigung verlangen.

Die Frage, ob es solche Fähigkeiten oder „*Vermögen*“ als Sonderkräfte der Seele wirklich gibt, kann hier nicht näher untersucht werden. Es sei bloß darauf hingewiesen, daß alle „*Vermögenstheorien*“ außerordentlich schwer durch stichhaltige Argumente zu stützen sind und daß sie heute von den meisten Psychologen abgelehnt werden.

Mag man aber auch die Vermögenslehre als psychologische Theorie ablehnen, will man sich nicht auf den spekulativen Versuch einlassen, die menschliche Psyche in einzelne Kräfte abzuteilen, so kann man doch ganz von außen her verschiedene Formen der menschlichen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit unterscheiden, die durch die Eigenart der jeweils zu bewältigenden *Gegenstände* bedingt sind.

So darf man z. B. von jeder theoretischen Position aus zu prüfen versuchen, ob ein Mensch nach einmaligem Vorsprechen eine längere oder eine kürzere Zahlenreihe oder Silbenreihe zu reproduzieren vermag, ob er viel oder wenig Zeit braucht, um einen vorgelegten Text auswendig zu lernen, ob er die sprachliche Sicherheit besitzt, in einem vorgelegten Schriftstück die vorhandenen Lücken richtig

auszufüllen, ob er die Konzentration aufbringt, eine kleine, exakte Bewegung hundertmal mit der gleichen Genauigkeit auszuführen, oder ob er imstande ist, bestimmte mathematische, geometrische oder technische Aufgaben zu lösen.

Die Resultate derartiger Proben brauchen nicht dadurch beeinflusst zu werden, ob der Versuchsleiter in seiner theoretischen Position Anhänger einer mehr mechanistischen oder einer mehr personalistischen Theorie ist. Die Unterschiede werden erst bei der Gesamtbewertung und bei der psychologischen Deutung der Resultate in Erscheinung treten.

Von der rein experimentellen Position aus erscheint es vor allem als wichtig, daß derartige Versuche unter *konstanten Bedingungen* durchgeführt werden können, daß ihre Resultate *meßbar* oder wenigstens *zählbar* oder *zensierbar* sind, so daß sie sich statistisch einordnen lassen, wobei die Bedeutung des Versuchsleiters stark eingeschränkt wird.

Eine nähere Betrachtung der verschiedenen Einzeltests wird ergeben, daß sie – allerdings mit einigen graduellen Differenzen – den experimentellen Anforderungen alle *entgegenkommen*. Dabei sind allerdings die gleichen Vorbehalte anzubringen, die schon bei der Besprechung der psychophysischen Messungen erhoben worden sind. Je nach der Struktur der einzelnen Versuche dürften sich die geäußerten Bedenken gegen die Formulierung der Aufträge, gegen die stimulierend- oder hemmend-suggestive Wirkung des Versuchsleiters und gegen die Zufälligkeiten der zeitlichen Bedingtheit noch bedeutend verschärfen.

* * *

Noch weiter als beim Spezialtest entfernt sich die Situation beim sogenannten *Arbeitstest* von der als vorbildlich