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: 3

Artikel: Die Bedeutung des Versuchsleiters im psychologischen Experiment [Fortsetzung und Schluss]

Autor: Probst, Ernst

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851110

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

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 Moralisiererei, 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 weitern 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 „*Arbeitstests*" 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 experimentalen 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

gedachten Anordnung des physikalischen Experimentes. Hier wird nicht mehr eine abgegrenzte Tätigkeit in allen Einzelheiten genau vorgeschrieben, sondern bloß ein *Ziel* gesetzt, zu dem die Wege von der Versuchsperson selber gesucht werden müssen. Man verlangt z. B., daß die Steine eines Baukastens nach eigenem Plan lückenlos verpackt werden, daß eine Maschine aus losen Bestandteilen zusammengesetzt, eine Kiste zusammengenagelt, ein Briefumschlag geschnitten, oder eine Schaufensterpuppe mit einem Faltgewand bekleidet wird.

Hier läßt sich höchstens die aufgewendete Zeit noch im Sinne des physikalischen Experimentes messen. Die Arbeitsresultate sind einer Messung nicht mehr zugänglich. Sie lassen sich oft nicht einmal *zählen*. Die Bewertung kann dann bloß noch durch *Zensuren* erfolgen.

Nun lassen sich aber auch für das Zensieren noch *Regeln* aufstellen, die eine grobe Willkür ausschalten: Man kann *Mindestmaße* für die Beurteilung der Proportionen des Arbeitsproduktes feststellen, man kann ein Schema der möglichen *Arbeitspläne* fixieren, das eine Staffelung nach der Rationalität des Vorgehens gestattet. Oder man kann an Hand von *Musterbeispielen* die Stufen der handwerklichen Vollendung beurteilen.

Bei einer zensierenden Bewertung der Resultate ist allerdings der Willkür des Prüfenden ein größerer Spielraum gelassen als bei einem rein messenden Verfahren. Je genauer aber die Grundsätze des Zensierens festgelegt und innegehalten werden, desto geringer wird die Gefahr einer einseitig-subjektiven Beurteilung, so daß bei besonderer Sorgfalt doch noch statistische Vergleiche gemacht werden können. Wo dem Bewertungsverfahren aber nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist jeder Verrechnungsversuch ein müßiges Spiel mit Zahlen.

Wer selber Arbeitsproben geleitet oder bei ihrer Durchführung nur zugesehen hat, der weiß, daß hier dem pädagogischen Geschick des Versuchsleiters und dessen Befähigung zur Menschenbeobachtung eine viel größere Bedeutung zukommt als im psychophysischen Meßverfahren oder im Spezialtest. Durch ungeschicktes Verhalten, schlechtes Beobachten oder ungenügendes Erfassen der Zusammenhänge kann er zu völlig falschen Schlüssen gelangen. Anderseits vermag er aber in vielen Fällen vorhandene *Störungsquellen* rechtzeitig aufzudecken und so wieder der Objektivität zu dienen. Es bieten sich ihm mehr Möglichkeiten als bei Meßversuchen oder Spezialtests, eingetretene *Mißverständnisse* zu entdecken und zu beseitigen. Er kann den äußeren Arbeitsprozeß und den Denkverlauf in allen Stufen verfolgen und weiß so bedeutend mehr von der Eigenart seiner Versuchsperson, als wenn er nur deren fertige Leistungsresultate zu bewerten hat. Ist er ein genügend begabter und geschulter Beobachter, so wird er nicht nur die Vorzüge und Fehler des fertigen *Arbeitsproduktes* sehen, sondern beide aus den *Zusammenhängen* heraus auch objektiver zu verstehen und zu bewerten vermögen.

Arbeitsproben finden in immer stärker zunehmendem Maße seit etwa fünf Jahren besonders bei jenen Untersuchungen Verwendung, die im Dienste der *Berufsberatung* vorgenommen werden. Man schätzt dort nicht nur die gegebenen Möglichkeiten zur genaueren Beobachtung des Arbeitsprozesses und zur besseren Einsicht in den habituellen Arbeitsmodus, man glaubt auch annehmen zu dürfen, daß die Leistungen einen größeren *Symptomwert* besitzen als die Resultate der abstrakt und schematisch anmutenden Spezialtests. Die Aufgaben werden hier wenigstens einem Gebiete entnommen, das von der praktischen Berufstätigkeit nicht so weit entfernt ist. Man muß nur bedauern, daß es nicht bei allen Berufen möglich ist, Teilaufgaben als Leistungstests auszubauen. So mag es z. B. angehen, einen Anwärter für den Schreinerberuf eine Kiste zusammennageln zu lassen, während man aus dem Berufsgebiet des Kaufmanns, des Lehrers, des Rechtsanwalts oder des Arztes weniger gut eine einfache, symptomatische Teilaufgabe herauslösen kann.

Auch bei *sorgfältiger* Auswahl und Durchführung der Experimente, bei einer *vorsichtigen* Bewertung der Resultate und bei einer *weitgehenden* Berücksichtigung der möglichen Störungsfaktoren gelangt man aber nicht selten zu Schlußfolgerungen, die durch die späteren Erfahrungen nicht bestätigt werden. So muß man z. B. oft entdecken, daß junge Leute in einem Berufe versagen, zu dem sie scheinbar die beste Befähigung mitbrachten.

In einzelnen Fällen läßt sich nachweisen, daß das Versagen auf ungünstige äußere Verhältnisse zurückzuführen ist. Ein ungeschickter Meister, ein grober Vorarbeiter oder ein mißmutiger Kamerad kann einem jungen Menschen einen Beruf so verekeln, daß er nicht mehr arbeiten *mag*, obschon ihm die *Befähigung* dafür nicht abgeht.

Bei andern aber ist die Ursache tiefer zu suchen. Es zeigt sich nämlich immer wieder, daß der Berufserfolg nicht einzig durch die feststellbaren *Fähigkeiten*, sondern in einem eher noch höheren Maße durch die vorhandenen *Verstandes- und Gefühlsinteressen* bedingt ist. In der Regel arbeitet doch jeder Mensch auf jenen Gebieten am besten, die in der Richtung seiner natürlichen *Interessen* liegen. So kann z. B. ein junger Mensch bei allen Prüfungen mathematischer, geometrischer, technischer und zeichnerischer Art vorzügliche Resultate erzielen und trotzdem in einer Maschinenzeichnerlehre bei den besten äußeren Bedingungen versagen. Er ist vielleicht ein Mensch, dem es nur dann wohl ist und der nur dann zur vollen Entfaltung seiner Kräfte gelangt, wenn er sich in seinem Berufe mit *Menschen*, nicht mit toten Dingen oder technischen Problemen befassen muß. Man sollte daher zuerst fragen: Welche Berufe bieten einen *Lebensraum*, in dem sich der junge Mensch entfalten kann. Steht es einmal fest, ob er am besten im Umgang mit Menschen oder Dingen, bei einer abwechslungsreichen oder stereotypen Arbeit, in der Absonderung oder in der Gemeinschaft, in möglichster Ruhe oder bei großer körperlicher Bewegung, als Eingeordneter, Untergebener oder als frei Disponierender gedeihen kann, dann gilt es, innerhalb des entsprechenden Lebensraumes den Platz zu suchen, für den er auch durch sein *Wissen*, seine *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* geeignet ist.

Erst in Verbindung mit einer solchen *Allgemein-Diagnose* läßt sich die Bedeutung seiner Testleistungen genauer einschätzen.

Zu einer solchen *Allgemeindiagnose* reichen nun aber die geschilderten Verfahren nicht aus. Man müßte versuchen, nicht nur die obere Leistungsgrenze bei der Lösung ver-

schiedener Aufgaben festzustellen, sondern auch die allgemeine Richtung seiner *Gefühlsinteressen* und die Hauptgebiete und Hauptgegenstände seiner *Verstandesinteressen* zu erkennen. Dazu sollte man aber eine längere Beobachtungszeit einschalten können, wie sie etwa in den Irrenanstalten zur Diagnose von Geisteskrankheiten üblich ist.

Eine derart ausgedehnte klinische Beobachtung erweist sich tatsächlich oft als unumgänglich, wenn z. B. psychopathische oder schwererziehbare Kinder begutachtet werden sollen. Es bestehen zu diesem Zwecke auch schon besondere Beobachtungsstationen und Beobachtungsklassen.

In der Regel kann aber eine solche Beobachtungszeit schon aus wirtschaftlichen Gründen nicht in Frage kommen. Man versucht deshalb, durch geeignete *Kurzverfahren* die nötigen Beobachtungen als Grundlage für die Diagnose zu gewinnen. Als solche Kurzverfahren kommen zur Verwendung:

1. *Assoziationsexperimente.* Sie ergeben Hinweise auf den Umfang der Assoziations- und Reproduktionsfähigkeit. Sie gestatten eine Beurteilung der Geschwindigkeit der Reaktionen, sie geben oft Anlaß zu besonders intensiven (lust- oder unlustbetonten) Gefühlsreaktionen der Versuchspersonen gegenüber besonderen *Gegenständen* und bieten so Gelegenheit zur Beobachtung des *Gesamtverhaltens* während der Dauer der Versuche.

2. Neben den Assoziationsexperimenten versucht man es auch mit Tests zur *Beurteilung vorgestellter Tatbestände.* Man legt dabei einige Berichte oder Bilder vor, welche eine moralische Problemstellung enthalten. Aus den Antworten ist oft ohne große Mühe zu erkennen, was die berichtende Versuchsperson schätzt und verabscheut, wo sie mit ihrem Urteil zögert, wo sie gefühlsmäßig Anteil nimmt und wo sie gleichgültig bleibt, was ihr als problematisch und was ihr als selbstverständlich erscheint.

3. Immer häufiger Verwendung findet in den letzten Jahren das Verfahren des Schweizer Arztes *H. Rorschach*, das von den Versuchspersonen eine Deutung von (aus zerquetschten Tintenklecksen gebildeten) Zufallsformen verlangt.

Von allen geschilderten Versuchen scheint dieser Test bei sorgfältigem Vorgehen das reichste und zuverlässigste Material zutage zu fördern. (Auf Einzelheiten einzugehen, ist hier nicht möglich.)

In ihrer *Tendenz* haben alle allgemein diagnostischen Versuche etwas Gemeinsames: Sie bieten nicht eine genau umschriebene Aufgabe, die nur *eine* richtige Lösung gestattet. Alle Hilfsmittel sind nur als *Stimulans* zur freien Produktion gedacht. Es gibt deshalb hier keine maximalen und minimalen, sondern höchstens *optimale* und vom Optimum mehr oder weniger abweichende Leistungen.

Von einer Messung ist dabei gar nicht die Rede. Auch ein Abzählen oder Zensieren der Antworten ist oft nicht möglich. Eine gewisse Konstanz besteht nur darin, daß immer wieder die gleichen Anweisungen gegeben werden und daß eine Verarbeitung der Resultate nach gleichen Prinzipien erfolgt.

Es ist selbstverständlich, daß dem *Versuchsleiter* bei solchen Experimenten eine wesentlich größere Bedeutung zukommt als bei Arbeitsproben, Spezialtests oder psychophysischen Messungen. Er ist hier nicht nur

Erfinder der Versuche,
Übermittler der Anweisungen,
stimulierender oder hemmender Zuschauer,
technischer Leiter des Verfahrens, oder
statistischer Rechner und Zeichner,

seine Aufgabe ist bedeutend vielseitiger. Er steht nicht mehr als neutraler Beobachter *neben* der Versuchsperson, er geht *mit* ihr für die Dauer des Versuches eine Symbiose, eine Art *Arbeitsgemeinschaft* ein. Er sucht zunächst in individuell angepaßter Weise das Interesse für den Versuch anzuregen. Er zielt darauf hin, der Versuchsperson aus Verlegenheit und Befangenheit herauszuhelfen, so daß sie zu einem möglichst reichen, freien Produzieren fähig wird. Er sollte aufsteigende Hemmungen erkennen und zu beseitigen wissen. In seinem Protokoll berücksichtigt er nicht bloß den Inhalt der verbalen Äußerungen. Er vermerkt auch die Gestik, die Mimik, den Sprechton, das ganze Verhalten, so daß das „spezifische Gewicht" der einzelnen Äußerungen erkennbar wird. Schließlich muß er auch aufpassen, daß seine Versuchsleitertätigkeit für die *Eigenproduktion der Versuchsperson* genug Raum übrig läßt. Es könnte sich allzuleicht eine Situation herausbilden, wo eine besonders *suggestible* Versuchsperson einfach das produziert, was sie als Wunsch des Leiters herauszumerken glaubt.

So beruht ein großer Teil der Versuchsleitertätigkeit auf der Kunst der unmittelbaren Menschen*kenntnis* und auf der Kunst der Menschen*behandlung*. Das reichste und zuverlässigste Material werden die diagnostischen Versuche immer dort ergeben, wo es dem Versuchsleiter gelingt, das Interesse der Versuchsperson anzuregen, ihre Produktionslust aufrecht zu erhalten, sich ihrer Eigenart *anzupassen* und doch nicht die Führung zu verlieren, zu *führen* und doch *Suggestionswirkungen zu vermeiden.*

Diese Kunst ist für günstig Veranlagte bis zu einem gewissen Grade erlernbar und übbar. Andere Typen (Abgesperrte, Egozentrische, Hypersuggestible) werden als Versuchsleiter immer versagen.

Welche Voraussetzungen sollte nun ein Versuchsleiter für seine Arbeit mitbringen?

1. Zunächst eine normale *Sinnestüchtigkeit.* Er muß sehen und hören, um die notwendigen Beobachtungen zu gewinnen. Blinde oder Taube, Schwachsichtige oder Schwerhörige können zwar gelegentlich recht feinfühlige *Menschenkenner* sein. Zur Durchführung von Kurzversuchen eignen sie sich nicht. Sie könnten ihre Schlußfolgerungen zu wenig sicher belegen, weil ihnen notwendigerweise viele symptomatische Einzelheiten entgehen, die der Normalsinnige sofort bemerkt.

2. Die nötige *Geduld*, *Sorgfalt* und *Aufmerksamkeit* bringen nur solche Menschen auf, deren Gefühls- und Verstandesinteresse vorwiegend auf das *Menschliche* gerichtet sind. So könnte sich z. B. ein guter Beobachter *chemischer* Versuche als schlechter Beobachter *menschlicher* Reaktionen erweisen — und umgekehrt.

3. Diagnostische Tätigkeit verlangt eine besondere Fähigkeit zur *funktionellen Identifikation.*

Vorsichtige Rationalisten werden hier einwenden, mit dieser Behauptung begebe man sich bereits auf das Gebiet des Okkulten. Es sei doch schließlich nur eine terminologische Frage, ob man von funktioneller Identifikation, von

„Gedanken erraten", „Gedanken lesen" oder von „Gedankenübertragung" spreche.

Sie vergessen, daß die Phänomene der Telepathie, für welche die Geheimnissüchtigen ein so großes Interesse aufbringen, nur seltene *Spezialfälle* des identifikatorischen Verhaltens darstellen, so daß es für die Betrachtung der viel häufigeren, durchsichtigeren und besser kontrollierbaren Phänomene der alltäglichen Identifikation ganz belanglos ist, ob jemals die heute okkulten Fragen eine nähere Abklärung erfahren.

Einige Beispiele mögen zeigen, daß man sich auch außerhalb der Gesellschaft von Medien und Eingeweihten ernsthaft mit den Phänomenen der funktionellen Identifikation auseinandersetzen kann.

1. Beispiel: Sehen sie einen andern in eine Zitrone beißen, so werden sicher 99 von 100 Menschen als Zuschauer den Mund zusammenziehen, als ob sie selber etwas stark Saures darin hätten. Hier ist keine Rede von Gedankenübertragung. Man *denkt* nicht, man *empfindet*, direkt, unmittelbar, als ob man selber die Funktionen des andern ausübte.

2. Beispiel: Kinder hören einem Rezitator zu. Ihre Mimik und Geste kann man kinematographisch aufnehmen. Sie ergibt nicht das Bild des passiven Zuhörers, sondern das einer höchst gesteigerten *Aktivität*. Es handelt sich nicht um Nachahmung der Mimik des Vortragenden. Die Ausdrucksbewegungen erfolgen *spontan*, weil das Kind nicht bloß Zuhörer ist, sondern *in* der vorgestellten Situation lebt.

Die Beispiele lassen sich beliebig vermehren: Warum wissen wir, daß ein anderer müde oder angriffslustig, freudig oder mißmutig, glücklich oder unglücklich, zornig oder befriedigt, überrascht oder enttäuscht, hungrig oder satt, gleichgültig oder interessiert ist? Wir sammeln doch nicht Einzelbeobachtungen und ziehen daraus logische Schlußfolgerungen. *Im ersten Augenblicke der Wahrnehmung sind wir schon gewiß*, wie es dem andern zumute ist, weil wir auf dem Wege der unmittelbaren, funktionellen Identifikation gleich empfinden oder gleich zu empfinden glauben wie er.

Verfolgt man diese Phänomene in ihre Konsequenzen, so zeigt es sich, daß alle psychologischen Fremdurteile *identifikatorische Urteile* sind.

Mit dieser Feststellung ist nun selbstverständlich nicht behauptet, daß die identifikatorischen Urteile eo ipso auch objektiv *richtig* sein müßten. Die subjektive *Gewißheit*, mit der die Primärurteile abgegeben werden, spricht noch nicht für ihre *Richtigkeit*. Es kann Irrtümer des psychologischen Verstehens geben, wie es Wahrnehmungstäuschungen, Erinnerungstäuschungen und Objektverwechslungen gibt. Zum Glück gibt es aber einige Möglichkeiten der *Verifikation*. Es sei hier auf folgende Hilfsmittel hingewiesen:

Man kann die Urteile mehrerer *Gutachten* vergleichen und Widerspruchsvolles nachkontrollieren.

Man kann bei zweifelhaften Ergebnissen die Versuche *wiederholen* oder bei ähnlichen Experimenten nach *Bestätigungen* oder *Berichtigungen* suchen.

Man kann sich schließlich auch mit der Versuchsperson durch das Mittel der Sprache *verständigen* und sie selber darüber urteilen lassen, wie sie unsere Vermutungen beurteilt. – Irrtümer sind natürlich auch so nicht ausgeschlossen, doch leichter vermeidbar.

Wie der Reichtum des primären Materials bedingt ist durch die identifikatorischen Fähigkeiten des Versuchsleiters und durch seine Kunst der Menschenbehandlung, so ist auch die *Verifikation* dieses Materials wieder durch persönliche Anlagen bedingt.

So darf es dem Gutachter nicht zu schwer fallen, seinen eigenen Urteilen gegenüber *kritisch* zu bleiben. Er darf sich nicht der Illusion hingeben, daß alle Primärurteile, die er im ersten Augenblick mit subjektiver Gewißheit als richtig empfindet, einer objektiven Kritik standhalten könnten. Er sollte genug Humor besitzen, um die Bedingtheit und die Grenzen seiner Persönlichkeit einzusehen und sich selber zuzugeben, daß er gelegentlich irrt oder sogar oft irrt. Er muß jeden Augenblick bereit sein, ein primär gefaßtes Urteil wieder beiseite zu legen, sobald es sich in einen größeren Zusammenhang nicht mehr einordnen läßt.

Nun findet sich eine Verbindung zwischen einer starken *identifikatorischen* Fähigkeit und einer natürlichen Bereitschaft zur Selbstkritik nur selten vor. Es scheint sich um derart entgegengesetzte Tendenzen zu handeln, daß sie sich gegenseitig fast ausschließen. Wo sie aber nicht *beide* in starkem Maße vorhanden sind, da wird das diagnostische Bemühen nicht weit führen. Der Diagnostiker ist Untersuchungsinstrument und Beurteiler zugleich. Versagt er nach einer der beiden Richtungen, so wird sein bestes Bestreben doch nur zu Mißerfolgen führen. – Kleine Unsicherheiten lassen sich allerdings durch eine gute psychologische und klinische *Schulung* beseitigen, – eine ungünstige Veranlagung vermag aber die beste Schulung nicht grundlegend zu ändern.

* * *

Es bleibt uns also noch zu untersuchen, *inwiefern die fachliche Schulung die diagnostische Sicherheit noch zu steigern vermag.*

Am einfachsten ist die Frage zu beantworten, wenn wir dabei nur an die Durchführung psychophysischer *Messungen* denken. Hier gibt es zweifellos

Eine Erziehung zur technischen Sicherheit in der Behandlung der Apparate.

Eine Übung im zweckmäßigen Erteilen der Anweisungen.

Eine Gewöhnung an eine sorgfältige Sichtung der Resultate, so daß jedes Einzelurteil durch eine genügende Zahl von Messungen gestützt werden kann.

Eine Schulung zur Selbstkritik, indem man sich gewöhnt, nicht mehr und nicht weitergehende Schlußfolgerungen auf die Gesamtpersönlichkeit der Versuchsperson zu ziehen, als im Verhältnis zum Symptomwert der Resultate zu verantworten ist.

Eine ähnliche Schulung ist auch bei der Beschäftigung mit *Spezialtests* und *Arbeitsproben* möglich.

Vielleicht ist hier die Gefahr noch größer, daß allzurasch eine schematische, begriffsrealistische Diagnose versucht wird. Wer mit Spezialtests arbeitet, der sollte sich jeden Tag wieder sagen, daß er wohl spezialisierte *Aufgaben* herausarbeiten, doch keine isolierten „Vermögen" oder „Fähigkeiten" nachweisen kann. Er muß sich klarmachen, daß Begriffe wie Intelligenz, Gedächtnis, Aufmerksamkeit usw. vom *Betrachter*, also von außen her an das Untersuchungsobjekt herangebracht werden, daß sie nur dazu dienen, die

Phänomene übersichtlich zu ordnen und daß ein Begriffsrealismus, der diese Ordnungsbegriffe mit wahrnehmbaren Einzeldingen verwechselt, zu ganz falschen Schlüssen führen kann.

Bei allen Versuchen, und besonders bei den *allgemeindiagnostischen*, zeigt es sich, daß der experimentierende Psychologe nicht nur technischer Hilfsmittel, sondern auch einer *theoretisch-psychologischen Schulung* bedarf. Er dürfte nicht bloß *Experimentaltechniker* sein, sondern seinem ganzen Interesse nach *Psychologe*, der die Brauchbarkeit der Experimente und die Tragweite ihrer Resultate in größeren Zusammenhängen zu beurteilen weiß.

Er hat sich daher mit der *Elementarpsychologie* auseinanderzusetzen und sich klar zu machen, inwieweit sich menschliche Strebungen, Gefühle, Wünsche, Absichten, Fähigkeiten und Eigenschaften voneinander abgrenzen lassen.

Er muß sich mit den Fragen der *Charakterologie* vertraut machen und zu erkennen suchen, in welchen hauptsächlichen Strukturformen sich menschliche Eigenart ausprägt.

Er sollte auch wissen, worin das Wesen der psychischen *Erkrankungen* besteht und in welchen Symptomen sich diese bemerkbar machen, damit er sich nicht mit ungeeigneten Methoden um die Lösung von Fragen müht, die besser vom Psychiater behandelt werden.

Schließlich sollte er auch jede Möglichkeit zu seiner *klinischen Schulung* ausnützen, auf unscheinbare Symptome psychischer Regungen achten lernen, zu *Übungszwecken* diagnostische Versuche anstellen, deren Ergebnissen nicht die praktische Bedeutung eines Eingriffs in die Lebenspläne der Versuchsperson zukommt.

Schon bei diesen Vorarbeiten wird er merken, daß nicht nur die *Beschaffung* des Materials, sondern auch dessen *Verarbeitung* und die *Formulierung der Schlußfolgerungen* große Schwierigkeiten bieten. Er wird sehen, daß die diagnostische Arbeit nicht nur eine Frage der charakterologischen Eignung des Leiters als *Untersuchungsinstrument* oder eine Frage der wissenschaftlichen *Schulung*, sondern im letzten Stadium auch noch eine Frage des sprachlichen *Ausdrucks* ist.

Er kann sich nicht damit zufriedengeben, durch einige psychologische Terminii das Allgemeinste seiner Eindrücke festzuhalten. In der Diagnose handelt es sich weniger um das Erkennen des Allgemeinen als um das Erfassen des *Besonderen*. Er muß daher zum Mittel einer eingehenden, individualisierenden Charakterschilderung greifen.

Sollen Andere seine Gutachten nicht nur *lesen*, sondern auch *verstehen* können, so muß er seine Ausdrücke und Wendungen so wählen, daß sie dem Leser eindrücklich und verständlich werden. Ein brauchbares Gutachten muß daher nicht nur Schlußfolgerungen enthalten, sondern auch zeigen, auf Grund welcher Voraussetzungen sie gezogen wurden.

* * *

Die dargelegten Erwägungen und Beispiele zeigen, daß psychologisch-diagnostische Urteile nicht den gleichen Anspruch auf „objektive" Gültigkeit erheben können wie etwa physikalisch-experimentelle Feststellungen. Es läßt sich nicht verbergen und soll auch nicht verborgen werden, daß die wichtigste Rolle bei der diagnostischen Arbeit nicht den angewandten Methoden und Hilfsmitteln, sondern der Persönlichkeit des *Gutachters* zufällt. Die Eigenart ihrer Wirkung läßt sich in folgende Thesen zusammenfassen:

1. Das Maß des primären Urteilsmaterials ist bedingt durch die Weite und Tiefe seiner identifikatorischen Fähigkeiten und durch die Genauigkeit und Sorgfalt seiner Methode der Materialgewinnung.

2. Der Gutachter kann über die Art des *Fühlens* seiner Versuchsperson nach Inhalt, Umfang und Intensität nur so viel erfahren, als seiner *eigenen Erlebensmöglichkeit* entspricht. Die darauf hinzielenden Urteile sind daher bedingt durch die Weite und Tiefe des Gefühlslebens der urteilenden Versuchsleiter.

3. Die *geistigen* Funktionen wird er nur in dem Umfange seiner *eigenen* Geistigkeit adäquat erfassen.

4. *Prognostische* Aussagen kann er nur insoweit verantworten, als er von seiner persönlichen Eigenart aus die Struktur eines Exploranden und dessen innere und äußere Lebensbedingungen zu übersehen vermag.

5. Seine *pädagogischen Ratschläge* sind bedingt durch die Relativität seiner psychologischen Einsicht und seiner erzieherischen Erfahrung.

* * *

Diese Einschränkungen werden für all jene Menschen einen Gegenstand der Enttäuschung bilden, welche die Möglichkeit der subjektiven Urteilstrübung aus dem psychologischen Experiment ausschalten möchten oder für die, welche gerne ohne persönliche Verantwortung psychologisch zu arbeiten wünschen. – Ich hoffe aber, daß es mir geglückt ist, zu zeigen, daß es, wenn auch keine objektive *Sicherheit* im mathematisch-mechanistischen Sinne, so doch verschiedene Stufen der *Zuverlässigkeit* psychologisch-diagnostischer Urteile geben kann, – daß sie wenigstens dort ein gewisses Vertrauen verdienen, wo der Gutachter sich nach der Weite und Tiefe seiner identifikatorischen Anlagen, seiner Bereitschaft zur Selbstkritik, seiner wissenschaftlichen und klinischen Schulung, seiner praktischen Übung und seiner sprachlichen Ausdruckssicherheit zu seinem Berufe eignet.

Die Alkoholfrage in der Schule

Von Oskar Müller, Gelterkinden

Bevor wir auf das eigentliche Thema eingehen, müssen wir uns kurz mit der Alkoholfrage im allgemeinen befassen. Man kann diesen ganzen Fragenkomplex von zwei Gesichtspunkten aus betrachten.

Den ersten Standpunkt möchte ich als den *wirtschaftlich-kulturellen* bezeichnen. Immer und immer wieder müssen wir erkennen, welche Verheerung der Alkohol im sozialen Leben und in der Wirtschaft anrichtet. Weitläufige Statistiken klären uns immer wieder darüber auf, welche Unsumme Geldes der Alkohol jährlich verschlingt, wieviel Existenzen er ruiniert, wieviel Elend und Kümmernis durch ihn gesät wird. Man darf natürlich nicht verallgemeinern. Wir be-