

Informationsseite von: [www.jenaplan-archiv.de](http://www.jenaplan-archiv.de)

Übertragung eines in Stenotachygraphie geschriebenen Dokuments.

Die Zeichenerklärung ist unter

[jenaplan-archiv.de/stenotach.pdf](http://jenaplan-archiv.de/stenotach.pdf) einzusehen.

## Peter-Petersen-Archiv Nr. 13.1.: Schülerkunde

1<sup>a</sup>

(1) §1 Die vier Forschungsgänge in der

(2) **Entwicklung der Schülerkunde als Wissenschaft.**

[[Ergänzung zur Überschrift am Rand]]: „20 S.“

1<sup>h</sup>1931/2

(3) **Ihr vorwissenschaftlicher Zustand:** In dem überlieferten Wissen von Lehrern über Schuljugend, Schüler. volkstümlich: (4) „Was kleine Kerle **eigentlich sind**, was zehnjährige, was 15jährige sind; wie sich Knaben, wie Mädchen (5) benehmen, wie man sie **anfassen** muss, um Unterrichtsziele und Erziehungsvorhaben zu erreichen. Der Volksmund kennt auch (6) Bezeichnungen für „Typen“, kennt den Tölpel, den Flegel, die (eüz) „dumme Gans“, den „Herren Kopf“ (?), (ee) das „Kind“ im Sinne des „Kindlichen“, (7) den „männlichen“, den „jungfräulichen“ usw. usw. (eüz) Vor allem Pestalozzi, Fröbel (ee). Man braucht nur etwas die Literatur, nicht nur die pädagogische, (8) sondern auch die schöngeistige etwas näher zu kennen, um zu erkennen, was für eine **reiches Wissen** um die Jugend vorhanden ist und war, (9) und zwar auch um diese Jugend gesehen vom Gesichtspunkt des **Pädagogen** aus! Und darauf steuern wir ja doch los. (10) Was aus einem vorwissenschaftliche Zusammenhang heraustrieb in die **Wissenschaft** vom Kinde als Schüler: vor allem das **Massenproblem**. (11) Man mag ja viel einzuwenden haben gegen **Max Webers** Auffassung von der Wissenschaft, dass sie dazu diene, dem Menschen zu helfen, die Welt (12) zu beherrschen, allein sie tut das **doch auch**, sicherlich. Und die Entwicklung zur **wissenschaftlichen** Schülerkunde beginnt ganz deutlich (13) um diese selbe Zeit, ja (euz) in einem (ee) besonders wichtigen Teile in ein und demselben Kopfe, in der und in dem **Pädagogik als Wissenschaft** eine (14) für die zukünftige Entwicklung entscheidungsvolle Systembildung erreicht: in **Herbart**. Und Psychologie als Mittel beschaffende (15) Hilfswissenschaft der Pädagogik wird (euz) dazu (ee) (?)<sup>1</sup> herangezogen, um der pädagogischen Idee zur Herrschaft im Kinde zu verhelfen. (16) Übergehen wir nun die erste Hälfte der Vorgeschichte, die ich rechne bis zum Einsetzen der neuen Psychologie: Wundt! (17) Nur kurz dies: Man will **Psychologie** dahin untersuchen, was sie für Pädagogik, für Pädagogen zu sagen hat. (18) So Herbart, (eüz) hier Überschätzung! (ee) Strümpell; so Beneke. Das ist gewissermaßen die Präposition (?): Was kann die **Psychologie** (19) dem Pädagogen leisten? Und so geht es nun fort<sup>2</sup>. Im ganzen (20) unterscheide ich 4 \*[Vorstufen]\*<sup>3</sup><,> (elr) besser \*[Entwicklung- und]\*<sup>3</sup> Forschungsgänge <—> Sie gehen ja nebeneinander her vielfach. <—> (ee) bis hin zur „Schülerkunde“:

1. **Psychologie für Pädagogen;** (21) 2. **Experimentelle Pädagogik;** 3. **Pädagogische Psychologie;** 4. **Pädologie = Jugendkunde.** (euz) Hat

<sup>1</sup>Wegen verschiedener Korrekturen im textlichen Umfeld, ist dieses Wort nicht eindeutig lesbar.

<sup>2</sup>Petersen strich in diesem Satz die folgenden Worte: „auf der ersten Stufe der jüngsten Zeit“.

<sup>3</sup>Wahrscheinlich ist diese Streichung wieder aufzuheben.

(1) **1. Psychologie für Pädagogen.** Das ist im reinsten Sinne W. Wundt's, Einführung in die Psychologie 1911<,> (2) herausgegeben als ordentliche Veröffentlichung der „Pädagogisch<en> Literatur-Gesellschaft Neue Bahnen“. 5. Kapitel: (3) Bewußtsein und Aufmerksamkeit; Elemente des Bewußtseins; Assoziation; Apperzeption; Gesetze des Seelenlebens. Eine (4) allgemeinverständliche Darstellung der Wundtschen Apperzeptionspsychologie für den Lehrer, ohne sich direkt in das Geschäft des Lehrer zu mischen. (5) ähnlich **Otto Lipmann**, (eüz) Grundriß (ee) der Psychologie für Lehrer, (euz) 1909 (ee), auch eine Psychologie für Juristen, aber auch (6) im Titel **die Auswahl** deutlicher betont.

(7) **W. J. Ruttman**, Die Hauptergebnisse der modernen Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der (8) internationalen Forschung, 1914. Kompendium aller Richtungen, aller Hauptergebnisse bis dahin; (9) gute tabellarische Überschriften; sehr schwerfällig<e> gepfrofte Sprache.

(10) **Max Lobsien**, Schülerkunde (eüz) auf Grund von (ee) Versuchen gehört auch hierher trotz ihres Titels. 2. A. 1923.

(11) **W. Peters**, Einführung in die Pädagogik auf psychologischer Grundlage, 1916. (12) Trotz seines Titels. Der Verfasser meint, die wissenschaftliche Pädagogik sei in einem sehr weiten Umfang ein „Teilgebiet (13) der angewandten Psychologie“, andererseits seien manche Fragen der allgemeinen Psychologie zugleich Fragen der Pädagogik. (Vorwort) (14) Das Inhaltsverzeichnis lässt dergleichen auch vermuten; die Kapitelüberschriften sind 4 von 7 aus der Pädagogik entnommen: (15) Die pädagogische Beeinflussung; Schule und Unterricht; Spezielle Unterrichtslehre; Das Lernen und die Arbeit des Schulkindes. Aber (16) beim Studium zeigt sich, dass unter diesen Kapitel<n> „**Psychologie** für Pädagogen abgehandelt wird. Praktisch von geringem Wert.

(17) Das beste an Psychologie für Pädagogen aber enthalten zwei Werke führender amerikanischer Psychologen, (18) die beide auch ins Deutsche übersetzt sind:

(19) **W. James**, Talks to teachers on psychology, 1899, (20) erschienen. Ins Deutsche übersetzt (eüz) unter dem Titel „Psychologie und Erziehung, Ansprachen an Lehrer“ (ee) von Friedrich Kiesow 1912 (bezeichnend dieses Jahr!). (21) und **Edward Lee Thorndike**, Psychologie der Erziehung, 1929, 2. A. 1930. (22) Warum diese beiden heute **noch** lesenswert, auch das von James noch?

(1) **James** zugleich Vertreter, ja Mitbegründer der **pragmatischen** Philosophie und in die Schrift ist mithineingegangen viel (2) an Lebenserfahrung. Dazu ein frischer, den Leser bald packender Ton. Und Thorndike, der eine (3) **Verhaltenspsychologie** vertritt; auch diese hat eine enge Beziehung zum Leben und zur Arbeit. Außerdem hat Th. wie kaum (4) ein anderer in U.S.A. Psychologie in den Dienst des Unterrichts und der Erziehung gestellt. Darüber noch einiges allgemein sagen!

## (5) **2. Experimentelle Pädagogik.**

(6) Darunter ist zu verstehen das Unternehmen, die **experimentelle** Psychologie auf die Pädagogik zu übertragen. Über die (7) exp. Psychologie

etwa; z.B. wie sie zuerst verspottet wurde. Wie Wilhelm Wundt selbst zu Übertragungen stand! Anwendungen des <sup>(8)</sup> Experiments auf Kinder sei bedenklich, Argumente für und wider gut bei G. **Anschütz**, die Intelligenz. <sup>(9)</sup> Der erste, der „grundsätzlich und in umfassender Weise die exp. Psychologie in den Dienst der Erziehung stellte“ (nach Burger 35f) <sup>(10)</sup> war **W. A. Lay**, Psychologische Grundlage des Erziehenden Unterrichts und ihre Anwendung auf die <sup>(11)</sup> Umgestaltung des Unterrichts in der Naturgeschichte. Eine Festgabe zur Comeniusfeier, 1892. Ausdrücklich wendet er an <sup>(12)</sup> neben der **Biologie** die Physiologische Psychologie Wundts = Experimentelle Psychologie Wundts. Er wollte <sup>(13)</sup> mit ihrer Hilfe „die Entwicklung der Anschauung, des Verstandes, des Gemütes, und zwar des sittlichen, ästhetischen und religiösen <sup>(14)</sup> Interesses in kurzen Zügen darstellen“, und von diesen psychologischen Grundlagen sodann erschließen, <sup>(15)</sup> „wie der Stoff und das Lehrverfahren beschaffen sein müsse, damit der naturgeschichtliche Unterricht alle jene Seiten <sup>(16)</sup> des Bewußtseins allseitig und intensiv erfasse und entwickle (Vorsicht<!>). Er ruft den Geist des Comenius <sup>(17)</sup> auf, wie dieser daran zu arbeiten, um den **Lernstoff** zu vervollkommen und das **Lernverfahren** immer wirksamer zu gestalten. <sup>(18)</sup> Nach einer Reihe einzelner Aufsätze über Vorarbeiten erschien 1903 „Die Experimentelle Didaktik“ <, > <sup>(euz)</sup> eine Reihe von Auflagen folgte <sup>(?)</sup> nach <sup>(?)</sup><sup>4</sup> <sup>(ee)</sup> <, > 1908 im NuG. die „Experimentelle Pädagogik“, ausgezeichnete Zusammenfassungen aller seiner Forschungen, auch mehrfach aufgelegt. <sup>(20)</sup> Aufsatz „Experimentelle Didaktik“ in **Reins**, Encyclopädie. <sup>(21)</sup> Werk über ihn von **Eduard Burger**, die Experimentelle Pädagogik in ihrer Entwicklung zur neudeutschen Pädagogik. 1918.

<sup>(1)</sup> **Ernst Meumann** <sup>(eüz)</sup> + 1915 <sup>(ee)</sup>, nach Burger S. 61 <, > kam von der Theologie, wurde Schüler und <sup>(2)</sup> Assistent Wundts, 1897 Lehrstuhl für Philosophie in Zürich und hatte auch Pädagogik für Philologen zu lesen. <sup>(3)</sup> Dabei stieß er auf die Anfänge der neuen experimentellen-pädagogischen Bewegung, Aufsatz in der <sup>(4)</sup> „Deutschen Schule“ 1901: „Entstehung und Ziele der Experimentelle Pädagogik“. In diesem Aufsatz <sup>(5)</sup> erfahren wir, was bereits erarbeitet wurde, **welche** Arbeitsgebiete herausgegriffen wurden: Technik und Hygiene der <sup>(6)</sup> Geistigen Arbeit: Untersuchungen des Psychiaters Kraepelin über „Geistige Arbeit“; Ermüdungsmessungen: <sup>(7)</sup> Lay über die Tages- und Jahresschwankungen der Energie der Schüler; Intelligenzprüfungen; psychologische Untersuchungen <sup>(8)</sup> über Reproduktion, Kindersprache, Gedächtnis, Lese<-> und Sprachstörungen. Aber **wer** arbeitete daran? <sup>(9)</sup> Psychologen, Psychiater, Kinderärzte, Hygieniker und Philosophen. Er zählt jedoch auch einige <sup>(10)</sup> Untersuchungen auf von „**praktisch tätigen Schulmännern**“ über Zeichenunterricht, über Kinderzeichnen und Trennung der Schüler <sup>(11)</sup> nach ihrer Leistungsfähigkeit. Meumann ging nun daran, im ganzen ersten Jahrzehnt seiner Professur, <sup>(12)</sup> **tatsächlich** „das **psychologische** Laboratorium zum Ausgangspunkt der gesamten experimentell-pädagogischen <sup>(13)</sup> Arbeit zu machen“. Denn in dem **psychologischen** Laboratorium seien die Methoden und Hilfsmittel entstanden, mit denen <sup>(14)</sup> die Experimental**pädagogik** arbeiten müsse. So schrieb er wörtlich im I. Bande der „Vorlesungen über <sup>(15)</sup> Experimentelle

1<sup>d</sup>

---

<sup>4</sup>Durch enge Schreibung und Randlage sind die beiden letzten Wort nicht eindeutig lesbar.

Pädagogik“, die 1907 in 2 Bänden erschien, 1911,13,14 in 3 Bänden in 2. A. <sup>(16)</sup> Seit 1905 gab er mit Lay zusammen heraus die „<sup>(eüz)</sup> Zeitschrift für <sup>(ee)</sup> Experimentelle Pädagogik“, die später <sup>(17)</sup> mit der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pädologie und Hygiene“ verbunden wurde[,] zu.<sup>5</sup> 4<sup>h</sup>(3.11.49)

(18) Das bedeutet nun aber zugleich die **Ausweitung der experimentellen Pädagogik**[,] zu 3:

(1) **Pädagogische Psychologie:** <sup>(elr)</sup> An alten Schriften Müßener, das in 1<sup>e</sup>  
den 80er Jahren! <sup>(ee)</sup> Darunter sind alle Aufsätze und Schriften zu fassen,  
(2) in denen die psychologische Wirklichkeit den Vorrang besitzt; der  
Psychologe führt; daher auch oft unter (3) Titeln wie Kinderpsychologie,  
Jugendpsychologie; Psychologie des Jugendlichen usw. <—> <sup>(eüz)</sup> also nicht  
nur **experimentellen** Psychologie <sup>(ee)</sup><.> Unter den Jüngsten vertritt  
diesen (4) Typus am reinsten und am besten: Woldemar Oskar Döring,  
Pädagogische Psychologie, 1929. (5) <sup>(elr)</sup> Hierher gehört trotz seines Titels:  
**Otto Tumlriz**, Einführung in die Jugendkunde. 1920/21. 2. A. 1927.  
<sup>(e2)</sup> Er sagt Jugendkunde = Psychologie des Kindes und <sup>(e3)</sup> Jugendlichen  
„Lehre von der seelischen Entwicklung des <sup>(e4)</sup> jugendlichen Menschen,  
seiner allgemeinen und <sup>(e5)</sup> eigenen (?) persönlichen Verhaltensweise und  
Leistungen, <sup>(e6)</sup> sowie seiner Bildungsamkeit“, sie ist ihm ein <sup>(e7)</sup> „ein Zweig  
der Allgemeinen Psychologie“. <sup>(e8)</sup> Auch für **Ernst Lau** (?) <sup>(e9)</sup> in dem  
Sammelwerk von Thurnwald. Weiter greift immerhin **Georg Grundwald**,  
Pädagogische Psychologie 1921, 2. A. 1925. <sup>(ee)</sup> (6) Er nennt sie selbst  
eine „genetische Psychologie der Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit und  
Religion auf Grund einer differentiellen Psychologie des <sup>(7)</sup> Zöglings und des  
Erziehers. **Kroh** <sup>(eüz)</sup> I. Wien (?) 1928, 7. – 8. A. 1930. II. 1932, 13./14. A.  
1944. <sup>(ee)</sup> vor allem in der erwähnten „Zeitschrift“ jene Unmenge einzelner  
Untersuchungen, aber nicht nur in ihr. (8) Nun schiebt sich aber gleichzeitig  
eine andere Forschung vor und in die Pädagogische Psychologie hinein,  
<sup>(euz)</sup> \***Ad. Busemann**, Pädagogische Psychologie, 1932]\* **Otto Klemm**,  
Päd. Psych. 1933. <sup>(ee)</sup>6

(9) **Jugendkunde** (Pädologie) 1. Kongreß in Brüssel eben vor <sup>(euz)</sup> dem  
Kriege. <sup>(ee)</sup> (10) Das Fremdwort hat sich bei uns garnicht eingebürgert, wohl  
aber in Frankreich usw. verwendet, überhaupt in romanischen Ländern,  
auch in <sup>(euz)</sup> **Rußland**. <sup>(ee)</sup> (11) Wie 3 + 4 noch nebeneinander stehen, dafür  
ein Beispiel der Aufsatz von Meumann „Anleitung zur <sup>(12)</sup> praktischen  
Arbeit in der Jugendkunde und Experimentellen Pädagogik“ Zpäd Ps.  
1912. <sup>(13)</sup> Im gleichen Jahre sein Hamburger Vortrag und sein Hamburger  
Programm in den „Sämann-Schriften“ Heft 5. <sup>(14)</sup> [„]Über <„>Institute für  
Jugendkunde“, als „Mittelpunkt aller **wissenschaftlichen Arbeit an der  
Jugend**, der <sup>(15)</sup> psychologischen, der anthropologischen, der ethischen und  
pädagogischen, der geisteshygienischen und sozialpädagogischen <sup>(16)</sup> Arbeit  
an der Jugend“ (S. 1). Die **allgemeine Idee der Jugendforschung** war  
nach M. „ein volles <sup>(17)</sup> **Verständnis der Jugend** anzubahnen, und zwar 2<sup>h</sup>(31/32)  
nicht nur der geistigen und körperlichen Verfassung und Entwicklung der  
Jugend selbst, sondern auch <sup>(18)</sup> ein Verständnis aller Lebensumstände

<sup>5</sup>Petersenführt den neuen Titel im folgenden nicht an.

<sup>6</sup>Unter der gleichen Zeile wurde der Zusatz „Ad. Busemann, Pädagogische Psychologie, 1932“ wieder gestrichen.

(der äußeren und inneren Bedingungen), von denen sie abhängt, und ferner, die <sup>(19)</sup> praktische Tragweite der Bedeutung festzustellen, welche das Schicksal unserer Jugend für die Entwicklung der <sup>(20)</sup> Kulturnationen hat.“

2) Innerhalb dieser umfassenden Jugendforschung unterschied er **3 große Problemgruppen**:

(1) 1) „Die **Untersuchung der Jugend selbst**“, 2) Das **soziale Problem** <sup>1<sup>r1</sup></sup> der Beziehungen der Jugendentwicklung zu sozialen Verhältnissen, <sup>(2)</sup> unter denen sie aufwächst, und endlich 3) das Kulturproblem, welche Bedeutung eine rationelle Organisation der <sup>(3)</sup> Jugendbewegung für das geistige und wirtschaftliche Leben eines Volkes hat.“ [3] Er konnte bereits 14 Orte <sup>(eüz)</sup> in Deutschland <sup>(ee)</sup> nennen, in <sup>(4)</sup> denen in Instituten an diesen Problemen gearbeitet wurde. Trotzdem ist es heute interessant festzustellen, dass <sup>(5)</sup> damals noch keine Arbeit vorlag über die **reifere** Jugend <sup>(elr)</sup> Wann der Begriff des „Jugendlichen“ abgegrenzt wurde! **In der OSB in Hamburg 1916.** <sup>(ee)</sup> (s. Meumann S. 9) Vgl. nun das 3. Jahrzehnt! <sup>(6)</sup> Nichts über das Landkind! S. Ende des 3. Jahrzehnts; Werk von Dietz <sup>(eüz)</sup> „Das Dorf als Erziehungsgemeinde“ <sup>(ee)</sup>, 2. A. 1931 <sup>(eüz)</sup> 3. A. 1948 <sup>(ee)</sup>; Bode und Fuchs, <sup>(euz)</sup> Psychologie des Landkindes auf geisteswissenschaftlicher Grundlage, 1925. Bode, Reifende Landjugend 1929. Hüttenberger <sup>(?)</sup>, Das Landkind nach <sup>(ee)</sup> <sup>(elr)</sup> Umwelt und Eigenart, Wien, 1925. <sup>(ee)</sup>

<sup>(7)</sup> Nachfolger Meumanns in Hamburg: W. Stern, dann 1916: „Die **Jugendkunde als Kulturforderung**“, Zusammenhang <sup>(8)</sup> mit dem Weltkrieg und dem „Aufstieg der Begabten“. Darüber auch im ZI<sup>7</sup> später eine neue Reihe „Jugendkunde und Schule“, 1926.

<sup>(9)</sup> <sup>PP</sup>[[Das erste größere umfassende Werk **Otto Tumlirz**, Einführung in die Jugendkunde, 1920 – 1921, <sup>(euz)</sup> dann 2. A. 1927. <sup>(ee)</sup>]]

<sup>(10)</sup> Andere zusammenfassende Werke: **Linus Bopp**, Das Jugendalter und sein Sinn, 1926. <sup>(euz)</sup> Eine Jugendkunde als Weg zur Jugendführung. <sup>(ee)</sup>

<sup>(11)</sup> **Julius Wagner**, Pädagogische Jugendkunde, 1923.

<sup>(12)</sup> **Adolf Busemann**, Pädagogische Jugendkunde, 1931.

Diese alle übernehmen <sup>(eüz)</sup> so gut wie ganz <sup>(ee)</sup> den <sup>(13)</sup> umfassenden und weiter ausholenden Begriff der Jugendkunde, wie er von **Meumann** gefaßt wurde. <sup>(eüz)</sup> Meumann 3) das Kulturproblem <sup>(ee)</sup>, z.B. Busemann, <sup>(14)</sup> S. 2. „befaßt sich zuerst mit der geistig-seelischen Entwicklung des jungen Menschen<“>, sodann stellt er aus der biologischen <sup>(15)</sup> Entwicklung das für die Erziehung wichtige heraus und untersucht 3) „die Lebensbedingungen des Heranwachsenden, z.B. das Familienleben <sup>(16)</sup> und die Schule“; seine „Pädagogische Milieukunde“, 1927 ist vorausgegangen.

<sup>(17)</sup> \*[Wie kam und kommt es nun über 1 – 4 zu einer „Schülerkunde“? 1930/1931.]\*

<sup>(18)</sup> **Ebenso**, obwohl der Titel nun anders lautet Otto Tumlirz in seiner „Pädagogischen **Psychologie**; <sup>(19)</sup> So gehen heute die Dinge tatsächlich durcheinander.

<sup>1<sup>r2</sup></sup>

(1) **Otto Tumlirz, Pädagogische Psychologie, 1930.**

(2) Nach dem **Vorwort** <ist> die P<ädagogische>. Ps<ychologie> eine „Grenzwissenschaft zwischen allgemeiner bzw. Jugendpsychologie“,

---

<sup>7</sup>Zentralinstitut ...

sie ist die „Lehre von den (3) seelischen Beziehungen zwischen der erwachsenen und der heranwachsenden Generation gesehen unter dem Gesichtspunkt des (4) pädagogischen Aktes“. Das sind noch genauer S. 5: „Diejenigen seelischen Beziehungen, die zwischen Erzieher und Zögling (5) bei der Einzelerziehung, zwischen Lehrer und Schüler bei der Massenerziehung bestehen. Dazu kommen noch die Beziehungen zwischen dem (6) jugendlichen Menschen und den überpersönlichen Gemeinschaften, Gruppen und Mächten bei der Lebensbeziehung“<sup>8</sup>, also (7) z.B. handelt es sich nicht um die Gesellschafts<->, erotische, sexuelle Beziehungen, welche zwischen Menschen auch bestehen. (8) Es sollen ausschließlich solche seelischen Beziehungen aufgezeigt und dargestellt werden, in welchen das **erwachsene** Geschlecht (9) dem heranwachsenden gegenüber **pädagogische** Absichten verfolgt, die im weitesten Sinne genommen (7). Sein Werk gliedert er (10) dieser Aufgabe entsprechend in 3 Teile: Einzelbeziehungen, Gemeinschaftsbeziehungen, überpersönliche Beziehungen. (11) Dabei wird unter **Einzelbeziehungen** mitbehandelt z.B. Eltern und Kinder, dazu die Fülle der Beziehungen des Kindes und Jugendlichen zur Umwelt im Spiel, (12) Liebe (?) und (?) Haß (?) usw. Und wenn er dann davon einen großen Abschnitt abhebt unter „Gemeinschaftsbeziehungen“, so meint (13) er damit solche Beziehungen, die typisch zielbewußt sind, planvolle Erziehungsmaßnahmen, und damit (14) insbesondere also die Welt der **Schule**: die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, wie die Schüler einander kennenlernen und wie sie ihre (15) Lehrer sehen; die Verfahren der Schülerbeurteilung, die Psychologie des Schulalltages und der Schulfächer. (16) Die überpersönlichen Beziehungen gehen auf Landschaft, Volkstum und Rasse, Kultur und Zivilisation, (17) Politik und Staat, Religion und Kirche.

(18) Einen **neuen** Weg schlägt ein, unter dem **alten** Titel, das jüngste große Werk von

(19) **Adolf Busemann**, Päd. Psychologie in Umrissen, 1932.

(1) Richtiger eine Psychologie der „Entwicklungshilfe“; denn unter Erziehung versteht er die „Hilfe. (2) die der vollendete Mensch dem noch unvollendeten zur Vollendung gewährt und die dieser tätig empfängt und sucht“ (1.)<.> (3) Da diese Hilfe sich auf die **Gesamtpersönlichkeit** des Zöglings erstreckt, sowohl auf die biologische wie die (4) soziale und geistige Seite, so ergibt sich daraus die Gliederung des Werkes nach: Psychologie der (5) Pflege, Psychologie der Vergesellschaftungen und Psychologie der Bildung.

1<sup>r3</sup>)

(6) Besonders zu empfehlen:

Otto **Tumlirz**, Päd<agogische>. Psych<ologie>, 1930, Reifejahre.

(7) Ad. **Busemann**, Päd<agogische>. Psych<ologie> in Umrissen. 1932.

(8) **Wilhelm Hansen**, Beiträge zur pädagogische Psychologie, 1934.

(9) Bornemann, ?<sup>9</sup> der Bonner Psychologe ? 1936.

(10) Otto **Klemm**, Pädag<ogische> Psychologie. 1933.

(11) O. **Kroh**, Psych<ologie> des Grundschulkindes 1928. I. 11. A. 1932.

(12) - - der Oberstufe, 1932. II. 13./14. A. 1944.

<sup>8</sup>Wegen des Aufstrichs beim zweiten Wortbestandteil ist es unklar, ob „... beziehung“ oder „... erziehung gelesen werden muss.

<sup>9</sup>Vorname: Ernst.

(13) Wie kam und kommt es nun zu einer echten „Schülerkunde“? Und zwar über 1 – 4.

## (1) Schülerkunde

1<sup>g</sup>

(2) PP[[

§1 Schülerkunde und Jugendkunde. (3) Es gibt seit ein paar Jahrzehnten ein Forschungsgebiet „Jugendkunde“. (eüxr) G. Grundwald, 1921. (ee) (euzl) O. Döring 1929 (ee) Hauptwerk heute: O. (4) Tumlirz, Einführung in die Jugendkunde (eüz) zuerst 1920 – 1921 (ee) 2 Bde. 1927, 2. A. ähnlich unter anderen Titeln: Experimentelle (5) Pädagogik<:> Meumanns beide Werke oder (eüz) Tumlirz 1930; Döring <19>29 (ee) „Pädagogische Psychologie“ oder (eüz) D. Katz 1921 (ee) „Kinderpsychologie“, Jugendlichenpsychologie (?). (6) Max Lobsien verfaßte eine „Schülerkunde auf Grund von Versuchen<“, > 2. A. 1923, aber auch sie ist **Jugendkunde**, nicht das ... (euzl) Ad. Busemann, Pädagogische Jugendkunde, 1931. (ee)]

S. 1 -

(7) (elr) Nun ist aber klar und selbstverständlich: (ee) Was wir als Schülerkunde betrachten wollen, baut sich (eüz) selbstverständlich (ee) **auch** (eüz) mit (ee) auf aus dem, was die Jugendkunde an Ergebnissen (8) vorlegt. Aber Jugendkunde ist demnach eine **Hilfswissenschaft**, und zwar (eüz) eine der (ee)<sup>10</sup> bedeutendsten. So hat es (eüz) **zu einem Teile** (ee) **Ernst Meumann** gesehen: (9) die Jugendforschung, Jugendkunde, Pädologie gibt die **empirischen Grundlagen der gesamten Pädagogik**. Innerhalb einer (10) **Pädagogik** wird der Schüler als „Objekt“ eine andere Stelle finden als innerhalb **jener** Jugendforschung. Wo liegt der Unterschied? (11) **Wissenschaftliche** Jugendforschung erforscht mit ihren Methoden des Experiments, der Sammelforschung, der Statistik, Fragebogen-Methode usw. (12) einmal die seelischen Vorgänge im jugendlichen Menschen bis zu seinem etwa 20. Lebensjahre; das **seelische** Leben in seiner Gesamtheit (13) ganz ohne Berücksichtigung einer planvollen Erziehung und Führung, einer Pädologie. a) Das Seelische in seiner körperlichen (14) und in seiner Umweltbedingtheit, jüngst besonders reiche Milieuforschung, seit **Busemann**, Milieupädagogik, 1927 unter (15) dem Titel: <„>Pädagogische Milieukunde“. Das besondere Thema der Jugendkunde ist das Seelische in seiner **Entwicklung**, seiner Entfaltung, (16) die zeitlichen „Abschnitte und Einschnitte dieser Entfaltung; das Verhältnis der körperlichen zur geistigen und seelischen Entwicklung: das verschiedene Tempo (17) in der Entwicklung beider. Die Hemmungen, Schwankungen, Abweichungen von dem, was die Jugendkunde, wenn auch stark theoretisch, (18) als „normal“, als „Normalkind,, (euz)=100% (ee) bezeichnet, um ein Normalmaß zu haben, an dem man messen kann, was „Erwachsen“ heißt. (19) Weiterhin: Die Entwicklung einzelner seelischer Fähigkeiten mit dem Versuch einer losgelösten, isolierten Betrachtung: besonders (20) reich, ja überreich sind geradezu [sind] die Untersuchungen nach experimentellen Methoden über die Sinnesempfindungen, (21) das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit, Ermüdung, Ideale, Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer usw. Warum? Weil (22) man hier am leichtesten experimentell (eüz) + statistisch (ee) arbeiten kann, mindestens hat man damals es gemeint, und heute noch meinen (23) es die Vertreter der naturwissenschaftlichen Richtungen; allerdings in diesen Fragen zurückgedrängt.

1<sup>h</sup>(19.4.40)

1<sup>h</sup>

<sup>10</sup>Petersen strich hier „die“.

(1) Sie versuchte darauf, die **individuellen** Unterschiede der Kinder und Jugendlichen festzustellen, „Typen“ aufzustellen, jeweils (2) solche der Begabungsunterschiede: IQ, und noch früher die Vorstellungstypen.

(3) Lay und Meumann sind es ferner gewesen, die das wichtige Gebiet der **Arbeit** des Kindes, der Arbeit in der Schule und im Elternhause, (4) zum Gegenstand **wissenschaftlicher** Untersuchungen gemacht haben: Meumann-Fischer, Hausarbeit und Schularbeit, 2. A. 1936: Grundlegend noch heute. (5) Beide haben auch für Deutschland die Psychologie des **Lernens** eingeleitet; die am entschiedensten Thorndike gefördert hat.

(6) Was in dieser jungendkundlichen, sowie in den engeren kinder- und jugendpsychologischen Forschungen zusammengetragen (7) ist, das bildet zusammengenommen den Stoff einer umfangreichen **empirischen Wissenschaft**; ihn durchsucht und verwertet für ihre (8) Zwecke die Erziehungswissenschaft (eüz) in allen ihren Teilen<, > also auch in demjenigen (ee) Teile der „angewandten Erziehungswissenschaft“, der uns jetzt beschäftigen wird: eben (9) in der **Schülerkunde**. Schon hier sagen, auch innerhalb der Jugendkunde, rein mit ihren Maßen<n> gemessen, ist eine Schülerkunde (10) möglich. Das Werk dieses Titels von Max Lobsien[.] und (enzt) **Meumann**, Abriß, S. 13 „die unter dem Gesichtspunkt der **Erziehung betriebene Jugendkunde**“ . (ee)

1<sup>h</sup>(3.12.42.)

(11) So war es freilich nicht gedacht im Anfang. Sehr im Gegenteil. Lay, und ebenso Meumann, glaubten auf ihrem Wege (12) eine ganz neue, ja recht eigentlich überhaupt **die Pädagogik** zu begründen. Lay sprach schon früh von einer (13) „gesamten Pädagogik“, auch der Erneuerung der Erziehungswissenschaft, s. seine Schrift „Volkserziehung“, 1921. (14) „Neudeutsche Pädagogik“. Er denkt sich es so (nach Brugger S. 122f.): die Entwicklung soll **planvoll** geleitet werden (15) durch die Lebensgemeinde des Hauses, der Altersgemeinde, des Gaus und Volksstammes zur Lebensgemeinde des Vaterlandes und (16) der Welt. Immer vom Gebiet der modernen Biologie und Wertwissenschaft aus. Also wird in der „Volkserziehung“ auch (17) eingegangen auf die Eigentümlichkeiten der verschiedenen deutschen Stämme, wenn auch recht dürftig und unwissenschaftlich. Hier setzt ja erst ein (18) **Hellpachs** Untersuchungen ???<sup>11</sup> über das „Fränkische Gesicht“ (eüz) 1921 (ee) (elr) und nun in der „Deutschen Physiognomik“, 1942. <S. 51 - 80 (88)> (ee) Lay ist einer der schlimmsten Vertreter dessen, was man nennt (19) Pädagogisierung von jedem und allem, nicht zuletzt auch der Politik, und <er> glaubt z.B. „die neudeutsche Politik wird (20) pädagogisch und die neudeutsche Pädagogik politisch werden.“ (nach Burger, 124) ferner **S. 127ff.** (21) Man muss darauf einmal etwas eingehen, um heute noch besser zu verstehen, **wogegen** angegangen wird und was denn (1) „Positivismus“ und was den „naturwissenschaftliche Psychologie“ sind. (elr) Genau (?)<sup>12</sup> wie die **Naturwissenschaften** dem Menschen helfen wollen zur Beherrschung der Natur, so die naturwissenschaftliche Psychologie zur ... (ee) Die Pädagogik soll ganz **rationell** arbeiten, etwa (2) so wie die Maschinerie in einer Meierei: „Man“ weiß, was **das** hygienisch Gesunde, das (3) wissenschaftlich Nützliche, das Wahre, das Schöne, das Gute und das Heilige ist, und studiert nun **experimentell**, naturwissenschaftlich (4) alle Triebe und

1<sup>i</sup>

<sup>11</sup>Wahrscheinlich gemeint „z.B.“, „bzw.“ ist hier sinnlos.

<sup>12</sup>Höhe wahrscheinlich nicht richtig.

Willenshandlungen und auch die unbewußten Reflexhandlungen **derart** genau, und zwar im Einzelleben <sup>(5)</sup> wie im Gemeinschaftsleben, dass alle diese Handlungen durch Pädagogik und Politik geleitet werden können. <sup>(elr)</sup> Gegen **Rationalismus!** Diese Richtungen sind Kinder dieser Epoche. <sup>(ee)</sup> Dann wird in der <sup>(6)</sup> Tat die gesamte soziale Seite der Lebensgemeinde, das Gemeinschaftsleben der Familien, der Schule, der Kirche, des Staates, <sup>(7)</sup> des Vaterlandes und der Menschheit sowohl die Entwicklung des Einzelnen den Normen der Hygiene, Volkswirtschaft, Logik, ästhetik, <sup>(8)</sup> Ethik und Religion unterworfen (nach Burger, 131) <sup>(elr)</sup> S. 143<:> Ausdrücklich wird betont, dass alle diese Aufgaben **nur** mit Hilfe der experimentellen Forschungsmethoden<sup>13</sup> „auf zuverlässige Weise“ gelöst werden können. <sup>(ee)</sup> Und Lay schreibt wörtlich über einen bis ins einzelne <sup>(9)</sup> systematisch aufgestellten Arbeitsplan, er enthalte alle diejenigen Aufgaben, welche die neudeutsche Pädagogik <sup>(10)</sup> **heute** „in der Praxis zuverlässig lösen“ könne!! Bei Burger <sup>(elr)</sup> **Eduard Burger**, Die Experimentelle Pädagogik in ihrer Entwicklung zur neudeutschen Pädagogik, 1918. <sup>(ee)</sup> S. 127ff. ist der Aufsatz <sup>(11)</sup> aus Heft 6 + 7 der Sonde <sup>(?)</sup>, 1917, abgedruckt, die berüchtigte Amerikanisierung des Lebens, die **Taylorisierung** der Bildungsarbeit steht <sup>(euzl)</sup> im Hintergrunde <sup>(ee)</sup>. <sup>(12)</sup> **Meumann** etwas vorsichtiger. Die Experimentelle Pädagogik gibt den „empirischen **Unterbau**“ mit <sup>(13)</sup> den Mitteln exakter Forschung, auf welchem die **ganze** Pädagogik ruht. Er wie Lay gebrauchen auch den Begriff <sup>(14)</sup> „Erziehungswissenschaft“! \*[Aber beide = Pädagogik, vor allem Meumann.]\* <sup>(elr)</sup> \*[Gegen solche Ansprüche wendet sich vor allem <sup>(e2)</sup> Litt.]\* <sup>(ee)</sup> Verständlich jetzt, dass auch <sup>(e3)</sup> Paul **Oestreich** hierher gehört! Und die <sup>(e4)</sup> „Entschiedenem Schulreformer“. Und <sup>(e5)</sup> warum sie immer behaupten, nur auf das <sup>(e6)</sup> Ganze gehen zu wollen, nämlich <sup>(e7)</sup> herrschen. Von oben herab, <sup>(e8)</sup> deduktiv: Wichtige <sup>(?)</sup> <sup>(e9)</sup> Einflüsse <sup>(?)</sup>. Daher auch der <sup>(e10)</sup> scharfe Ton, gegen die Dummen, Schlechten. <sup>(ee)</sup>

Warum ist **Lay** abzulehnen? Und warum hat sich **Meumanns**

<sup>(15)</sup> Forderung nicht erfüllt? Das hängt zusammen mit zweierlei:

<sup>(16)</sup> a) Mit dem im Begriff einer „Pädagogischen Psychologie“ Widerspruch, der <sup>(eüz)</sup> auch <sup>(ee)</sup> in jeder „Jugendkunde“ **dort** wiederkehrt, <sup>(17)</sup> wo diese i.e.S. psychologisch arbeitet <ist>; + <scil. und> mithineinlief in die „Krise der Psychologie“; hinweisen auf das Werk von Bühler. <sup>(euz)</sup> 1. A. 1927, 2. A. 1929 <sup>(ee)</sup>

<sup>(18)</sup> b) Mit der jüngsten Entwicklung der Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft bei uns <sup>(euz)</sup> in Deutschland. <sup>(ee)</sup>

<sup>(19)</sup> **ad a)** im Begriffe der „Pädagogischen Psychologie“ wäre kein Widerspruch enthalten, wenn beide Wissenschaften, Psychologie und <sup>(20)</sup> Pädagogik auf gleicher Ebene lägen, beides eben <sup>(eüz)</sup> rein <sup>(ee)</sup> empirische Wissenschaften wären, beides reine Tatsachwissenschaften. <sup>(21)</sup> Aber Pädagogik <ist> nun einmal <sup>(eüz)</sup> auch <sup>(ee)</sup> wertsetzende Wissenschaft; sie muss Normen aufstellen, Werturteile fällen. <sup>(22)</sup> Sie ist nicht auf das seelische Geschehen, rein als solches, gerichtet, sondern darauf, um es normgemäß zu leben. <sup>(23)</sup> „Unter Ehrfurcht vor dem Leben“; ... „nach der Idee der Erziehung“<.> Darüber nun „autonome“ Pädagogik und Erziehungswissenschaft. <sup>(1)</sup> A. Fischer nennt ganz deutlich in „Jugendkunde <sup>1j</sup>

<sup>13</sup>Petersen schrieb „Forschungsaufgaben“, setzte „methoden“ über den zweiten Wortbestandteil, ohne diesen jedoch zu streichen.

und Schule“, Z.I. 1926. S. 6: „Normative Psychologie“ (2) <sup>(elr)</sup> „**ethische Biologie**“ <sup>(ee)</sup> einen nonsense; denn „so wenig die „Seele“ dasselbe ist wie die „Erziehung“, so wenig ist Psychologie Pädagogik und umgekehrt“.

(3) Ihre **Gegenstände** sind verschieden; ihr **Verfahren** auf weite Strecken voneinander getrennt.

(4) <sup>(elr)</sup> a) Der **Gegenstand** ist anders und das **Verfahren** <sup>(ee)</sup>. Nach **Rickert** a) **Gegenstand** ist das erzieherische Geschehen an Kindern und Jugendlichen insofern es **absichtlicher** Leitung unterworfen werden soll, und (5) dieses immer in seiner ganzen Fülle. Gegenstand, zeitlich-geschichtlich, räumlich und individuell bedingte Erscheinungsform. (6) Alles Erzieherische ist ja unauflösbar im Gesamtleben[s]<sup>14</sup>[:<,> in Natur, Kultur und Geschichte. Die **absichtsvollen** (7) Formen der Erziehung sind darum auch geschichtlich, räumlich, nach Gruppen und individuell gebunden und wandeln sich. \*[genau so (8) wie die Formen des Erzieherischen selbst.]\*<sup>\*</sup> Darauf in seinem **ganzen Umfang**, ist Erziehungswissenschaft gerichtet. (9) Richtet der Psychologe sein Augenmerk auf denselben Gegenstand, so schneidet er ein Stück heraus (10) und dringt außerdem noch in dieses Stück mit Fragen hinein, die ganz gewiss **nicht** pädagogischer Natur sind; denn (11) er ist ja eben **Psychologe** und nicht Pädagoge; so kann er demnach nicht<s> ander<e>s, als nur ein \*[untergeordnetes]\*<sup>\*</sup> Teilgebiet erfassen (12) und durch diese Erfassung dann allerdings der Pädagogik Dienst leisten. <sup>(enzr)</sup> Was Wertheimer gesagt hat! <sup>(elr)</sup> „Es ist ja ganz schön, wenn euch Pädagogen die Gestaltpsychologie besonders zusagt, aber das ist **mir** gleichgültig.“ <sup>(ee)</sup> U.a. Aber es gibt **auch andere Psychologen**. <sup>(ee)</sup><sup>15</sup> (13) Soviel über die Verschiedenheit des **Gegenstandes** und des **psychologischen Verfahrens** an einem Teilgebiet der Pädagogik.

(14) <sup>(elr)</sup> Es gibt keine „voraussetzungslose Wissenschaft“<,> der „Sinn“ in jeder Wissenschaft. <sup>(ee)</sup>

Nun b) Heute wagt[,] es kaum noch jemand allen Ernstes oder wenn, dann mit Erfolg, von der „Voraussetzungslosigkeit“ (15) der Wissenschaft zu reden. Aber seit je hat man <sup>(eüz)</sup> schon <sup>(ee)</sup> in der Logik der Wissenschaft darauf hingewiesen, dass auch die (16) Wissenschaft **irrationale** Momente enthalte, ihre Axiome z.B., in den „Hypothesen“ drücke es sich ebenfalls aus. (17) Außerdem die jeder Wissenschaft eigentümliche **sinnvolle** Struktur zusammen mit dem Sinnzusammenhang, in den sie hineingestellt werde, sobald (18) sie mit anderen Einheiten des Seins oder gar mit dem Sein als solchen in Zusammenhang gebracht würde. Und (19) diesen Sinnzusammenhang bestimmt von vornherein das ganze **wissenschaftliche** Denken der betreffenden Wissenschaft: Der **Biologe** (20) betrachtet die Lebensvorgänge **von vornherein** unter einem ganz bestimmten Aspekt[,] und bringt dadurch **alle** Forschungsergebnisse (21) in einen ganz bestimmten Zusammenhang, in <eine> ganz bestimmte Systematik; der **Chemiker** <denkt> wiederum anders über die Lebensvorgänge; (22) noch anders der Ontologe, <sup>(eüz)</sup> der Physiologe <sup>(ee)</sup> usw. Es gibt demnach „erste Funktionen“ <sup>(euz)</sup> oder Determinationen, Einstellungen <sup>(ee)</sup>, von denen der ganze Aufbau einer Wissenschaft <sup>(euz)</sup> abhängt <sup>(ee)</sup>.

[[Einschub am linken Rand zu den Zeilen 17 – 20:]] <sup>(elr)</sup> Zur Biologie sagte

<sup>14</sup>Der Text hieß ursprünglich: „... unauflösbarer Teil des Gesamtlebens“

<sup>15</sup>Hier sind zwei Einschübe ineinander verschachtelt.

und schrieb um 1890 Anatole Francé<sup>16</sup>: „Es gibt keine Biologie. Wenn es eine Biologie geben wird, d.h. in einigen Millionen Jahren ...<sup>17</sup>.“ (ee)

1<sup>k</sup>

(1) Die **autonome Pädagogik** als erziehungswissenschaftliche Disziplin enthält selbstverständlich auch eine Reihe von ihr[en] eigenen

(2) einheimischen Begriffen (eüz) und Themen (ee), die gerade dadurch ihr

„gehören“, dass sie zur Struktur des sinnhaften, sinnvoll gebundenen

(3) pädagogischen Denkens gehören. Begriffe wie Bildsamkeit, Bildung,

auch das „Erleben“; denn im Pädagogischen (4) handelt<sup>18</sup> es sich um

ein ganz eigentümliches Erleben, nämlich das Erleben der Werte, als

deren Träger sich innerhalb der (5) Pädagogischen Situation Lehrer sowie

Schüler, Erzieher sowie Zögling offenbaren, und es geht darum, (6) dieses

Werterleben für die pädagogischen Maßnahmen auszudeuten.

(7) Aber: Von **Schleiermacher** in der wissenschaftlichen Pädagogik

heimisch geworden ist u.a. die Bedeutung des Gegensatzes, (8) oder

richtiger gesagt des Zusammentreffens der Generationen in jeder Epoche:

die hohe Bedeutung der Generation (9) gerade für das Pädagogische. Der

Erzieher weiß, oder müßte es doch immerfort wissen und sich gegewärtig

halten, (10) dass mit jeder neuen Generation auch eine neue Geistigkeit

auftritt<,> (elr) die „Altersreihe“ (ee). Und es ist sein Berufsschicksal,

(11) in einem besonderen Grade diesem Schicksal standzuhalten und vor

allem dabei nicht diese, nach ihren eigenen Gesetzen (12) aufsteigende

Geistigkeit am falschen Orte und in falscher Weise zu hemmen (eüz) (zu

klagen, zu jammern!) (ee). Das geht bis in die feinsten (13) **Aufgaben**

5<sup>h</sup>(7.11.49)

des **pädagogischen Handelns** hinein, betrifft Beobachtung, Lenkung,

Unterdrückung oder Steigerung seelischer Vorgänge[,]<sup>19</sup>. (14) (elr) **Aber** (ee)

... an sich, eben als **seelische** Vorgänge, sind sie für den **Psychologen**

von heute wie von gestern und in alle (15) Zukunft hinein genau **dieselben**.

(elr) Ja!! (ee) Sie sehen, wie man auch dabei gegeneinander abwägt, sie bleiben

(16) verschieden. „Pädagogische Psychologie“ ebenso wie „Psychologische

3<sup>h</sup>31/32

Pädagogik“: beide sind Erzeugnisse des (17) Positivismus und seines

Rationalismus<,> (enzr) Die Vorstellung oder Annahme einer durchgängigen

„Intellektualität“ des Lebens, die Vorstellung oder Annahme, dass alle

„Wirklichkeit“ bestimmt werde durch <,> auffindbare und erreichbare

Gesetzmäßigkeiten“. (ee)

(18) Die Gefahr solcher Verbindungen zeigt sich immer dort, wo es zu

sogenannten „Grenzüberschreitungen“ kommt. (19) Z.B. gerade in den

Anfängen dieser Bewegung, aber heute keineswegs verschwunden, ist

das Bestreben der Psychologen, (20) dem Lehrer Methoden zu geben,

wie er am besten und auch am schnellsten zum Ziele kommt, etwa

bei der (21) Aneignung eines bestimmten Wissenstoffes oder bestimmter

Methoden<,> (eüz) z.B. im Anfangsunterricht Lesen, ???<sup>20</sup> Schreiben

usw. (ee) Für den Pädagogen aber werden diese (22) Momente der

Schnelligkeit oder des leichtesten Weges in — vielleicht? —<sup>21</sup> den

allermeisten Fällen (1) ganz nebensächlich sein. Der Bildungsvorgang,

1<sup>l</sup>

den er zu leiten hat, nämlich als Pädagoge, gewinnt ja (2) seinen **Sinn**

<sup>16</sup>Die Einordnung des Zusatzes in den letzten Abschnitt wird nicht deutlich.

<sup>17</sup>Petersen macht hier insgesamt 7 Punkte.

<sup>18</sup>Hier eine überflüssige Vorsilbe „ge“.

<sup>19</sup>Hier sind Korrekturen von Petersen nicht konsequent zu Ende geführt worden.

<sup>20</sup>Wahrscheinlich ein nur angefangenes und nicht gestrichenes Wort.

<sup>21</sup>Petersen setzt hier jeweils drei Punkte.

für ihn nur in der Zusammenschau **aller** Faktoren und da kann es auf viel, viel wichtigere Dinge ankommen als (3) darauf, wie am schnellsten dieses oder jenes Unterrichtsziel erreicht wird<,> (eüz) ja sogar<,> ob es „besser“ erreicht wird. (ee) (elr) Z.B. im **Englischen** oder **Lateinischen** oder Griechischen, **nachher** hat das ganze Getriebe und Treiben überhaupt keinen Wert. (ee) Es kann ein Unterrichtsziel zeitweise ganz und gar (4) zurücktreten vor anderen. Und weil der Pädagoge auf das **Ganze** eines Bildungsvorganges sieht, deswegen (eüz) ist er (ee) auch gegen **einseitige** (5) Auswahl von „Begabten“ durch psychologische Tests, denn er weiß, dass es nachher auf der Schule und gerade auch (6) für den Begabten<sup>22</sup>[,] <es> sich um viele viele Dinge mehr handelt. (eüz) Und was soll später aus ihm werden? (ee) (elr) **Elsa Köhler** berichtet von dem Mädchen, das Schaffentyp war und zurückfiel zum ungeordneten Typus. (ee) \* [Noch vor ganz wenigen Jahren]\* 1926<sup>23</sup> musste dem Psychotechniker (7) Piorkowski vorgehalten werden, dass er bei aller Bewunderung für seine Apparate und Feststellungsmethoden (8) es wundernähme, bei einem Vortrag über Auslese der Begabten nicht das mindeste zu hören über Entwicklungskurven, (9) über den Einfluß innerer (?) Zustände und innerer Entwicklungslinien auf das gesamte Gebiet der Begabung. (enzr) Hbg. Le-Zg. 5. Jahrgang S. 458. (ee) (10) Und zuletzt: Gewiß Verdienst der **differentiellen** Psychologie. <Das> Werk Ruttmanns nahm Bezug auf internationale<e> Forschung. (11) Ausgearbeitet sind Psychogramme, psychologische Profilmessungen usw.<,> aber weder die **Individualität** (12) geschweige denn die Persönlichkeit kann der Psychologe mit seinen Mitteln nennenswert ausreichend darstellen; (13) oder er verwandelt sich in einen Charakterologen und deutet **intuitiv** jene Kurven und Profile usw. (14) **Su. Psychologie** in den Schranken einer **wichtigen**, wie durchaus unerläßlichen Hilfswissenschaft halten! (15) Und was nun anbetrifft die bisherige Forschung zur **pädagogischen** Psychologie + Charakterkunde ist der Weg aufzuzeigen, (16) der zur „Schülerkunde“ geführt hat aus **dieser** Forschung heraus, sodass diese Forschung eine Fülle wichtiger Bausteine (17) für unsere Schülerkunde besitzt. 1<sup>h</sup>(12.11.37.)  
2<sup>h</sup>(4.12.42.)

(18) (elr) a) Fischer, Kroh, Spranger: (ee) Ich nannte alles Schrifttum zur Pädagogischen Psychologie dadurch charakterisiert, dass (19) die **psychologische** Wirklichkeit den Vorrang hat, \*[und]\* man untersucht und stellt zusammen, was davon pädagogisch (20) wertvoll ist, „gebraucht“ werden kann, „angewandt“ werden kann für bessere Methoden, Behandlung der Kinder usw. (21) Den Mangel dieser Betrachtung hat zuerst erkannt Al. Fischer, ZpädPs, 1917, S. 1ff. (22) Er warf sozusagen den Karren herum und bestimmte als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie: (1) Erforschung der psychologischen Seite des pädagogischen Aktes, d.h. die **pädagogische Wirklichkeit** steht im (2) Mittelpunkt, und sie ist Ausgangspunkt. (elr) Vgl. (?) Hans W. Ziegler, Die Erziehung, 1931. (Sept.), S. 698ff. (ee) Und genauso arbeitet O. Kroh, er sagt, man könne fragen, was (3) „in der pädagogischen Wirklichkeit an Psychologischem stecke“. Und wo ist nach ihm „pädagogische Wirklichkeit“? (4) Württ. Schulwarte, 1930, S. 437ff.: dort, „wo ein Bildungsgefälle besteht, d.h. wo Menschen ungleicher (5) Bildungsart und Bildungshöhe sich berühren.“ 1<sup>m</sup>

<sup>22</sup>Vor diesem Wort strich Petersen „Aufstieg“. Wahrscheinlich wollte er schreiben „Aufstieg der Begabten“.

<sup>23</sup>Diese Textänderung ist wahrscheinlich relevant für die Frage nach der Abfassungszeit.

Der Pädagogische Akt umfaßt das unterrichtliche wie auch das erziehliche Tun und (6) Wirken. Es wird sich also (nach Ziegler, a.a.O. S. 699) die pädagogisch-psychologische Betrachtung (7) erstrecken müssen „auf die persönlichen und sachlichen Momente in Erziehung und Unterricht, also auf Erzieher und Lehrer, (8) Zögling und Schüler, als einzelne wie als Gesamtheit, als den persönlichen Trägern des pädagogischen Geschehens einerseits, (9) und auf die psychologische Struktur des Bildungsganges andererseits. Die Untersuchung der Korrespondenz dieser (10) Struktur des Stoffes mit der geistigen Struktur des Lehrers und des Schülers führt dann weiter und nähert (11) sich dem Schlussglied in der Reihe der pädagogisch-psychologischen Forschungsaufgabe, der Psychologie des (12) pädagogischen Aktes als eines einheitlichen Ganzen. Dieses Ganze gliedert sich wiederum in eine Psychologie des erzieherischen (13) Aktes und des Unterrichtsaktes, welche einerseits nur in eine psychologische Betrachtung des Erziehens und des Erzogen-Werdens (14) auf der einen Seite, in eine psychologische Untersuchung des Lehrens und Lernens auf der anderen Seite zerfallen.“

(15) Das ist die Lage <der> pädagogische<n> Psychologie nach **Fischer** und **Kroh** und ihren Schülern von heute.

(16) Alois Fischer hat dann (eüz) weiter in seinem Aufsatz (ee) „Psychologie der Arbeit“, 1924, Die Arbeitsschule, Heft 1 endlich (17) den Begriff der „Arbeit“ so definiert, dass er (eüz) im (ee) Sinne **Neuer** Pädagogik gebraucht werden kann.

(18) (euzr) s. Kroh, Anlage 1939 (ee).

[[Petersen schiebt an dieser Stelle ein längeres Exzerpt aus einem Aufsatz von Kroh ein — Anlage „Schülerkunde“ ad.1<sup>m</sup>]]

(1) **Oswald Kroh**, Zur Frage der **Anwendung in d. Psychologie**, ad.1<sup>m</sup>

(2) ZpädPs. 1939. S. 4-13.

(3) **S.9.** Meumann hat richtig gesehen, dass die Ergebnisse psychologischer [Ergebnisse] <Forschung(?)> nicht unmittelbar auf das Gebiet der Pädagogik (4) übertragen werden können, aber er erkannte **noch nicht**, „dass gerade die komplexen Bedingungen der Pädagogischen Situation (5) so mannigfaltig und formenreich sind, dass sie im vollendeten Sinne nirgends wiederkehren oder wiederholt werden können.“ (6) Kroh nennt daher gerade hier Meumanns Exp<erimentelle>. Päd<agogik>. „Versuch einer Umgehung des psychologischen (6) Anwendungsproblems“.

(8) 10. „Keine Bereitstellung fertigen Wissens verbürgt an sich schon erfolgreiche Anwendung.“ Das zeigt er am Mathematiker, (9) Physiker, Historiker, und ähnlich in der Psychologie: Der wissenschaftlich geschulte Psychologe versagt nicht selten als (10) Erzieher, als Industrieberater oder als Menschenbeurteiler.“ Es fehlt a) entweder die Fähigkeit, ihre Kenntnisse (11) selbstständig umzusetzen oder b) es blieb ein Stück gesunden Menschenverstandes unentwickelt.

(12) „Aber **„auch die Anwendung einer Erkenntnis selbst ist wieder schulbar.“** (Vgl. damit jenen Satz Liebig!<)>

(13) 11. Dabei ist das wichtigste: **„am Leben teilnehmen“** und das heißt: „dem Wandel des Lebens mitunterworfen zu sein.“ (14) So bleibt auch kein

Lehrer derselbe und kann mit Recht meinen: Er habe es doch genau so gemacht wie früher, <sup>(15)</sup> denn **er** hat sich auch doch gewandelt.

<sup>(16)</sup> 12. „Dynamisch wie der Mensch ist, soll ihn auch die Weise seiner Erkenntnis erfassen.“

[[Ende es Exzerpts]]

<sup>(18)</sup> Der 2. Anstoß kommt aus der „Wiener Schule“. Sie ist die bedeutenste Frucht der Külpe-Schule, Zusammenhang mit Wundts <sup>(19)</sup> Voluntarismus. Das Ausschlaggebende wurden die Denkkundersuchungen. „Denkpsychologie“. Vor allem zweierlei:

<sup>(20)</sup> a) gegen die bisherige Meinung von der Bedeutung der **Anschauung** für das Denken,

<sup>(21)</sup> b) gegen die Assoziationslehre, wonach Denken Erfassen assoziativer Beziehungen, <sup>(eüz)</sup> ein rätselhafter „Koppelungs“ <-> Vorgang ist, <sup>(ee)</sup> daher ein Wiederaufleben <sup>(1)</sup> bereits **erkannter** und assoziativ festgelegter Beziehungen. Bekannt in der Fassung: „Alles Denken ist Wiedererkennen“.

1<sup>n</sup>

<sup>(2)</sup> Külpe ließ nun seine Vpp. <Versuchspersonen> auffordern, sich zu äußern, darüber, wie sie zu einem Verständnis inhaltlich schwieriger oder zumeist <sup>(3)</sup> verblüffender Sätze kamen. <sup>(elr)</sup> „Einmal ist keinmal“: Davon ausgehen! <sup>(ee)</sup> Z.B. „Das Gold sobald es hat erkannt den Edelstein, ehrt seinen höheren Platz und <sup>(4)</sup> faßt ihn dienstbar ein<.>“ oder: „Denken ist so außerordentlich schwer, dass manche es vorziehen zu urteilen.“ Dabei ergaben sich u.a. <sup>(5)</sup> ganz deutlich, dass Prozesse „anschauungslosen Denkens“ abliefen. Die Vpp. verstanden ohne Vorstellungen, auch ohne <sup>(6)</sup> irgendetwas von innerem Sprechen. Külpe berichtet 1912 auf dem V. Kongreß für Experimentelle Psychologie in Berlin, 16.4.1912, <sup>(7)</sup> „Über die moderne Psychologie des Denkens“: „Die Vpp. begannen in der Sprache des Lebens zu reden und den Vorstellungen nur eine untergeordnete <sup>(8)</sup> Bedeutung für ihre Innenwelt beizulegen. Sie wußten und dachten, begriffen den Sinn und deuteten die Zusammenhänge, **ohne** eine <sup>(9)</sup> wirkliche Unterstützung durch gelegentlich auftauchende[n] **Versinnlichungen** dabei zu erhalten.“ (1077). Für diese **unanschaulichen** <sup>(10)</sup> Bewußtseinsinhalte wurden die Termini „Gedanken“, „Bewußtheiten“ geprägt.

<sup>(11)</sup> Die Untersuchungen dieses geradezu neuentdeckten Reiches der „Gedanken“ führten zu einer neuen Ansicht von der **Seele**; Einmal <sup>(12)</sup> zeigte es sich; dass diese unanschaulichen Bewußtseinsinhalte die eigentliche Innenwelt des Menschen bildeten <sup>(euz)</sup> <(>1087<)> <sup>(ee)</sup>, sie waren „selbstständige Gebilde und <sup>(13)</sup> Werte, mit Sicherheit feststellbar, wie irgendein Sinneseindruck, ja viel treuer, dauerhafter und freier als die Gebild<e>, <sup>(14)</sup> mit denen unser Gedächtnis und unsere Phantasie arbeiten.“ Und: im Denken ist das Ich **ganz** mitenthalten; man konnte eben <sup>(15)</sup> nicht (?) denken und **gleichzeitig** die Gedanken beobachten, sondern nur nacheinander. „Das Beobachten selbst ist ja ein eigenes **Tun**, <sup>(16)</sup> ein mit **Hingabe** zu übendes Verhalten des Ich, daneben ist eine andere Betätigung zur gleichen Zeit unausführbar“; und als <sup>(17)</sup> Akte gleichen Charakters „entdeckte“ man jetzt: das Beobachten und Erkennen, das Wollen und Verwerfen, das Vergleichen und Unterscheiden; alles <sup>(18)</sup> unanschaulichen Charakters. Früher sagte man z.B. <: „>Ich bin aufmerksam, weil ich meine Augen auf einen bestimmten Punkt des

Sehfeldes <sup>(19)</sup> einstelle und die Muskeln, welche meine Augen in dieser Lage festhalten, stark gespannt sind.<“> Nun: <„>**Ich** stelle meine Augen <sup>(20)</sup> auf einen bestimmten Punkt ein und spanne dabei die Muskeln an, weil **ich** auf ihn achten will.<“> Also wirklich eine vollkommene <sup>(21)</sup> Verschiebung des Schwerpunktes im Seelenleben (Külpe)<.>

1°

(1) „Die Aktivität wurde zur Hauptsache, die Rezeptivität und der Mechanismus der Vorstellungen zur Nebensache. Die monarchische <sup>(2)</sup> Entwicklung unseres Bewußtseins tritt zutage. Das Ich sitzt auf dem Thron und vollzieht Regierungsakte. **Es** bemerkt, mimmt wahr, konstatiert, was <sup>(3)</sup> in sein Reich eintritt, **es** beschäftigt sich damit und zieht seine erfahrenen Minister, die Grundsätze und Normen seines <sup>(4)</sup> Staatswesens, die erworbenen Kenntnisse und Einsichten, die zufälligen Bedürfnisse der Gegenwart zu Rate, und beschließt, dazu Stellung <sup>(5)</sup> zu nehmen, den Eindringling unberücksichtigt zu lassen oder ihm eine verwendbare Form zu geben oder gegen ihn zu reagieren.“ (1087) <sup>(6)</sup> Die Akte, welche das Ich vollzieht, dienen einem Zwecke, den sich das Ich selbst gesetzt hat oder der ihm gesetzt worden ist. Dadurch wird <sup>(7)</sup> das Verhalten jeweils **determiniert**, wird die Auswahl, wird die Richtung der Aktivität bestimmt. <sup>(enzl)</sup> Die große Bedeutung der **Determination**, der jeder **Determination** <sup>(ee)</sup> <sup>(euz)</sup> u. ./.(?) II. <sup>(ee)</sup> <sup>(8)</sup> Külpe hat sofort die Bedeutung dieser Denkpsychologie für die Pädagogik erkannt (1104ff.):

3<sup>h</sup>(7.III.34)

2<sup>h</sup>(23.4.40)

I. Einmal natürlich <sup>(9)</sup> gegen die Übertreibungen des **Anschaungsprinzips**; denn 1) „Auch in der Anschauung wird Denken wirksam, eine Beziehung auf Gegenstände, eine <sup>(10)</sup> Bestimmung von Eigenschaften, eine Abstraktion und Ordnung, eine Kombination und Deutung.“ und 2) „Das Unanschauliche ist nicht <sup>(11)</sup> unbestimmt und unklar, sondern in größter Schärfe und Präzision faßbar.“ und 3) Nicht alle Gegenstände sind anschaulich <sup>(12)</sup> darzustellen: geschichtliche Ereignisse und Persönlichkeiten; mathematische Beziehungen; Glaubensobjekte <sup>(?)</sup><sup>24</sup> der Kirche oder der Religion; Naturgegenstände: Wir bleiben <sup>(13)</sup> im Symbolischen, können uns nur „annähern“.

II. Die Bedeutung der determinierenden <sup>(14)</sup> **Tendenzen**; denn durch die Energie der Determinationen wird die **Pflichtmäßigkeit** einer Handlung bestimmt, der inneren wie der äußeren Handlung; <sup>(15)</sup> immer hängt es ab davon, mit welcher Kraft die Determination, das Aufgabenbewußtsein, durchhält. Je fester und je stärker <sup>(16)</sup> diese Tendenzen sind, desto größer ist die Kraft des Willens und desto vollkommener wird die Pflicht erfüllt, eine Aufgabe <sup>(17)</sup> ausgeführt. Das ist nicht nur wichtig auf dem Gebiet des **Sittlichen** und der Weltanschauung, sondern **überall**; bei **jedem Tun**. <sup>(18)</sup> Bei **allen Formen** der Aktivität. Darum nun

III. Der **Vorrang der Aktivität schlechthin** <sup>(19)</sup> in aller Pädagogik. Die Beziehung zur Arbeitsschulbewegung wird schon klar. Denn ist das Ich wesenhafte <sup>(20)</sup> Aktivität, dann ist die Vorherrschaft passiver Haltungen im Unterricht wie in der Erziehung falsch! Nun muss es heißen: <sup>(1)</sup> **Spontaneität gegen** Rezeptivität.

1<sup>P</sup>

<sup>(2)</sup> Wie musste solche neue Lehre die **pädagogische** Arbeit befruchten,

<sup>24</sup>Petersen hat an der Vorsilbe korrigiert.

sie umwandeln! Nicht wahr? So sollte man (3) meinen. (elr) Anlage! Was **Rein** <sagt>, und was dagegen zu sagen ist.<.> (ee) Die Wahrheit ist, dass **heute** erst, ich meine damit ab Jahr 1934, diese Gedanken anfangen, in der Pädagogik des (4) Unterrichts durchgekämpft zu werden. Bis dahin (eüz) auf (ee) Schulpraxis neuer Gesinnung beschränkt, oft ohne Möglichkeit der theoretischen Unterbauung (3)<sup>25</sup>. (5) Hier ein Wort über die notwendige **volle** akademische Ausbildung einfügen; geradezu eine Illustration bester Art für die Notwendigkeit; (6) Nur dann besteht ja Hoffnung, dass sich neue Erkenntnis<se> doch im Laufe der **ersten** Generation schon durchsetzen können; statt erst (7) nach 2 oder gar 3 Generationen! Wie in anderen Wissenschaften!

[[Anlage zu Rein, die Petersen im Einschub zu Zeile 3 erwähnt.]]

(1) **W. Rein**, Vortrag am 6.11.1910 in Halle im „Hallischen Lehrerverein“ zu S.1<sup>P</sup> über „Pädagogische Bewegungen der Gegenwart“. (2) s. Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik, 1910. (3) „Wer die ‚Formalstufentheorie‘ stürzen will, muss nachweisen, dass ihre psychologischen Grundlagen falsch sind. Dieser Nachweis (4) wird nicht gelingen; denn der Gang der Formalstufen ist ein natürlicher. Von der Anschauung zum Gedachten und von hier zu (5) selbsttätiger Verwendung der gewonnenen Kräfte. **Pestalozzi** formulierte diesen psychischen Prozeß mit folgenden Worten: (6) Von den Denkansschauungen zum deutlichen Begriff. **Kant** bestätigte diesen Erfahrungssatz: Anschauungen ohne Begriffe sind (7) blind, und Begriffe ohne Anschauungen sind leer.“ (1) Zu <„> Vom Begriff zur Anschauung<“>. Das einfache Sagen und Zeigen des Lehrers: „Das ist so!“ kann durchaus genügen, und das **Wort** kann (2) helfen, wenn die innere Bereitschaft dafür entwickelt ist. Wenn ein Kind schon an der Höhe, wohl gar an der Spitze der Begriffspyramide steht, (3) dann brauchen wir nicht erst sie zu „entwickeln“. Dann ferner dieses frühe Auftauchen des Sinngedankens in den Warum?-Fragen z.B., (4) das deutlich den Anfang der Sinnerforschung der Welt zeigt. Das führt zur Forderung, die „Metadeutung“ stärker zu pflegen. (5) Gegen die Reihenfolge Anschauung : Begriff wenden sich Meumann, Stern, Tumlirz ebenfalls. Das Kind geht nicht **logisch** vor, (6) sondern es greift die Sinnmomente, die Gestaltmomente und Gestaltqualitäten auf. Das Kind ist bereit, die Begriffe aufzunehmen, noch nicht (7) bereit, sie zu bilden. Darum ist es auch sogar gefährlich, **immer** an Bekanntes anzuknüpfen, weil das zu falschen oder doch oft (8) zu gekünstelten, gesuchten Verbindungen führt und garnicht zu dem, was **seelisch** wirklich das Näherliegende ist, hinführt.

rs

[[Ende der Anlage]]

(8) (eüzm) Belege, dass ich Recht habe: (ee)

**Ottomar Wichmann**, Die Möglichkeit einer allgemeinen Didaktik, (euz) 1931. (ee) Antrittsvorlesung in Berlin[.]

(9) S. 7f. muss, also noch 1931 sagen, es sei beschämend festzustellen, wie selbst die neuesten (10) Aufstellungen über Arbeitsunterricht und Gesamtunterricht zeigten, dass die ganz großen Leistungen der Denkpsychologie, samt der (11) Gestaltpsychologie, die heute 20, und was die ersten Anfänge angeht, über 40 (eüz) (1890) (ee) Jahre alt sind, überhaupt nicht verwertet werden. Immer (12) noch die alten Schemata:

---

<sup>25</sup>Endung nicht deutlich.

„Von der Anschauung zum Begriff“, „Vom Besonderen zum Allgemeinen“. Und doch haben jene Schulen in <sup>(13)</sup> aberdutzenden von Untersuchungen gezeigt, dass „vielfach **erst vom Begriff** her das Besondere, Anschauliche, Sinnliche bermerkt wird“, <sup>(14)</sup> und sie alle haben **grundsätzlich** betont und bewiesen, „dass in der seelischen Entwicklung Gestalt- und Sinnmomente **als solche** <sup>(15)</sup> inbegriffen werden können und <sup>(eüz)</sup> **müssen** <sup>(ee)</sup> und dass erst sie eine Erfahrung zustandebringen.“ <sup>(8)</sup> <sup>(eüz)</sup> Das können ja sogar Hühner und Affen. <sup>(ee)</sup> Darum soll man „so unbefangen, <sup>(16)</sup> wie **sonst das Leben es** tut, dem Kinde Begriffe geben; das Recht des Gegenständlichen beachten; und durch ein „ungescheutes“ **Geben** der Begriffe <sup>(17)</sup> werde man wieder auch der Anschauung und der Erfahrungs-Freude, beiden, ihr volles Recht geben. <sup>(18)</sup> <sup>(elr)</sup> **Anlage!**<sup>26</sup> <sup>(ee)</sup>

Und der **zweite** Beweis: Erst [in] \*[diesem Jahre]\* <sup>(eüz)</sup> 1931/1932 <sup>(ee)</sup><sup>27</sup> erschienen die beiden ersten Werke über die Aktivitätsformen <sup>(19)</sup> geistiger Arbeit bei Kindern, d.h. noch genauer<,> die Aktivitätsformen der „Pädagogischen Situation“ werden untersucht.

<sup>(err)</sup> Elsa Köhler und Ingeborg Hamberg (?), Zur Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität '31<,> do. Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik. '32. <sup>(ee)</sup>

<sup>(20)</sup> Also auch: Fast 20 Jahre nach jenen Epoche machenden Vorträgen Oswald Külpes in Berlin.

<sup>(21)</sup> Es geht auf dem Umweg über **Wien**, die Schule des<sup>28</sup> Psychologen Karl \*[und Charlotte]\* Bühler. <sup>(err)</sup> Denn hier kamen Psychologen in den Dienst der „Schulreform“. Dagegen W. Stern usw. <sup>(ee)</sup> <sup>(elr)</sup> Aber Jaensch (?): Hann (?), Ruppert<,> Aufbau der Welt des Jugendlichen: Der **neue** Volksschullehrer! <sup>(ee)</sup> <sup>(22)</sup> Zugleich der Durchbruch der reinen „Schülerkunde“ s. Rez. **Martha Muchows** in der Zpäd Ps. Nov. 1931. <sup>(euz)</sup> über Elsa Köhlers kleine Schriften. <sup>(ee)</sup>

(1) Die Wandlung zur **Metaphysik** in der **Psychologie**.

Diese vollzog sich am deutlichsten und **ganz** folgerichtig, ja zwangsläufig in der <sup>(2)</sup> Denkpsychologie, Gestalt- und Charakterpsychologie. <sup>(eüz)</sup> Was <sup>(ee)</sup> sind denn nun „Sinn“, „Gestalt“, „Struktur“ an sich? Kann denn etwa mit ihnen <sup>(3)</sup> „exakt“ gearbeitet werden? Auch wenn sie zum **Verständnis** der untersuchten, der festgestellten Teile nötig sind? Ohne Zweifel <sup>(4)</sup> sind sie aber „wirklich“. Und es wiederholt sich hier, was die neue Seinslehre so ausdrückt: Der Teil mag exakt zu erfassen sein, <sup>(5)</sup> aber das Ganze besitzt größere Wirklichkeit. „Der Baum (?).“ Wie früh bereits der **Sinn**begriff in der Denkpsychologie jetzt ganz bewußt <sup>(6)</sup> zur Metaphysik in Beziehung gesetzt wurde, dafür ist Karl Bühler in seinem großen Werke „Die geistige Entwicklung des Kindes“ <sup>(7)</sup> der beste Beweis. 2. A. 1920 (1. A. 1918) S. 385 – 391. Er führte hier aus, wie schon in den <sup>(8)</sup> **ersten** Warum-Fragen des Kindes der Gedanke eines „Sinnzusammenhangs der Welt“ und damit „das metaphysische Bedürfnis nach Sinnerklärung“ <sup>(euz)</sup> <sup>(391)</sup> <sup>(ee)</sup> <sup>(9)</sup> auftrete. Das Kind geht an die „Deutung der Welt“ in seiner Weise heran. Bühler weist selbst auf den regen <sup>(10)</sup> Gebrauch des Wortes „Machen“ im Kindermund: Wer dies und das mache, wie man dies oder das **make**; anschließend an

1<sup>q</sup>

3<sup>h</sup>7.12.42.

6<sup>h</sup>(10.11.49)

<sup>26</sup>Anlage zu W. Rein s.o.

<sup>27</sup>Diese Korrektur ist ein sicherer Beleg dafür, dass diese Textpassage von Petersen 1931 – 1932 geschrieben wurde.

<sup>28</sup>Korrektur, ursprünglich wohl „der“.

des Kindes <sup>(11)</sup>eigenes Tun, wie das Kind selber dies und das mache, so machen auch die Dinge dieses oder jenes. Das ist die Geburtsstunde <sup>(12)</sup>des Wissens um die „allgemeine Kausalität“. Und sagt Bühler: „Sobald sich dieses Prinzip des Geistes auch im Geiste des <sup>(13)</sup>Kindes durchgesetzt hat, „sobald <es> irgendwie selbstverständlich geworden ist, dass alles gemacht wird, was sich ereignet, und dass auch alle Dinge <sup>(14)</sup>mal gemacht worden sind, erscheinen die endlosen Ursprungsfragen: Wie und vom wem dies und jenes und <sup>(15)</sup>schließlich alles, was da ist, gemacht wird oder wurde.“ Von diesen ersten Äußerungen an geht es unmittelbar weg <sup>(16)</sup>zu den letzten Zielen des philosophischen Durchdenkens über den Menschen und die Dinge, über die Welt und das Seiende. <sup>(enzr)</sup>Das „Unterrichtsleben“ <,> Jena-Plan I. <sup>(ee)</sup>

[[Petersen macht am linken Rand einen Einschub neben den Zeilen 13 – 16, der keiner Textstelle genau zugeordnet ist.]]

<sup>(elr)</sup>Das Spiel ist die Existenzform der Kindheit, Bedingung ihrer <sup>(e2)</sup>Möglichkeit, es ist ganz auf die Kindheit ausgerichtet. Es hat <sup>(e3)</sup>einen ganz bestimmten Dienstwert beschränkt auf diese Phase in der <sup>(euz)</sup>Entwicklung des Menschen. <sup>(ee)</sup> <sup>(e4)</sup>Arnulf Rüssel, Das Spiel des Kindes. <sup>(ee)</sup>

[[Ende des Einschubs]]

<sup>(17)</sup>An einer anderer Stelle dringt sie <sc. die Metaphysik in der Psychologie> ein, in der „Phasen“-<->Theorie, welche Charlotte Bühler den <sup>(18)</sup>Phasen <sup>(eüz)</sup>zuerst <sup>(ee)</sup>auf dem \*[diesjährigen]\* <sup>(euz)</sup>(1931) <sup>(ee)</sup><sup>29</sup> auf dem Hamburger Psychologiekongreß <sup>(euz)</sup>(1931) <sup>(ee)</sup>gegeben hat. <sup>(enzl)</sup>Dann auch: „Der menschliche Lebenslauf als **psychologisches Problem**“, **1933**. <sup>(ee)</sup>

[[Zu „Phasentheorie“ in Zeile 17 macht Petersen am linken Rand eine Anmerkung:]]

So auch Heitmann, S. 33: <sup>(e2)</sup> „Jede Entwicklungsstufe hat ihre besondere Berufung.“ <sup>(e3)</sup>**Letzter** Sinn der „Gruppen“ statt <sup>(e4)</sup>Jahresklassen<,> <sup>(e5)</sup>verwandt den „Altersreihen“. <sup>(e6)</sup>Für die Reizdarbietung u.a. <sup>(e7)</sup>ausgewertet. von Elsa Köhler im „Entwicklungsgemäßen Schaffensunterricht“ S. 56ff. [[Ende des Zusatzes]]

<sup>(19)</sup>Dann ferner: Wandlung zur Psychologie **mit** Seele. Vordringen der Psychologie <sup>(1)</sup>zur Psychologie mit Seele.

ad1<sup>q</sup>

<sup>(evs)</sup>**Johns Rehmkes**, s. „Pharos“ 1931, S. 172 – 183

**W. Steinberg**, Psychologie als Wissenschaft von der Seele. 1937. <sup>(ee)</sup>

Claus Conrad, Der Konstitutionstypus als genetisches Problem, 1942.

<sup>(2)</sup>S.64. Er wendet sich gegen eine „Psychologie ohne Seele“; und gegen die mechanische Seelenlehre; dass etwa das Seelische nichts anderes <sup>(3)</sup>sei als eine Funktion körperlicher Vorgänge. Wir wissen heute, nach [K.] <C.>, noch nichts über die Vererbung von <sup>(4)</sup>Seelischem. Wie sitzt das Seelische am Chromosom? Wir kennen nämlich eine Anzahl von Vererbungsträgern <sup>(5)</sup>im Chromosom z.B. für die Bluter-Eigenschaften, für die Ausbildung der Geschlechtsmerkmale usw. Aber ... <sup>(6)</sup>können wir überhaupt von „Orten“ reden im

<sup>29</sup>Durch diese Korrektur ist die Abfassungszeit präzise bestimmbar.

seelischen Bereich? Etwa r<sup>(?)</sup> ist „Ort“ für die (7) verschiedenen Begabungen, Charaktereigenschaften, Temperamente usw. usw.

(8) Alles, was wir aussagen dürfen, wissenschaftlich geurteilt, ist: Das Gen ist am Psychischen beteiligt, (9) Aber das Wie kennen wir nicht.

(10) Seit 1927 hat die Naturwissenschaft nichts mehr einzuwenden gegen eine Seele.

(11) **O. Bumke**, Gedanken über die Seele, 1941. Bumke ist Geheimrat, Direktor der Psychiatrischen und Nervenlinik-München.

(12) Aug. Bier, Die Seele. <1939, Lehmann Verl.>

(13) Der amerikanische Psychologe Herbert L. Hennings behauptet: den Eigenschaften der Individualitäten (14) entsprächen **materielle** Teilchen, und diese sind zu 24 in einem set verbunden. Von diesen (15) trennen sich bei der Empfängnis von jedem Eltern<teil> je 12 ab, und diese 2 x 12 bilden das neue Individuum. (16) Ein einziges Individuum kann danach 4096 verschiedene Kombinationen von Charakteren erzeugen, und (17) 2 Menschen können über 5 Millionen verschiedene Individualitäten erzeugen. (euzr) s. m. Vortrag über „Character Education“ in USA. (ee)<sup>30</sup>

(1) **Aus der jüngsten Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft.**

1<sup>r</sup>  
4<sup>h</sup>(31/32b)

(2) 1) Die Fülle neuer Ergebnisse, Erfahrungen, Beobachtungen, gewichten<sup>(?)</sup>. Vor allem das **persönliche** Sein des Kindes in allen seinen Tiefen (3) treten unmittelbar vor den Lehrer und Erzieher.

Daher erklärt sich:

a) Hinwendung zu der Tiefenpsychologie,

(4) b) Hinwendung zur **Charakterologie**.

Die neupädagogischen (5) Arbeiten mussten zuerst in a + b nach Hilfe suchen, um einigermaßen zu „verstehen“, was sie um sich sahen, (6) um danach **Hilfe zur Behandlung** zu gewinnen.

(7) 2) Die Entwicklung zur **Erziehungswissenschaft**, als **Pädagogik** anschließend. Auf das Ganze des **Erzieherischen** gerichtet. Dieses ist **kosmische** (8) Funktion, ein Geschehen in uns, an uns, durch uns, Wirkform einer unbewußt-organischen Gemeinschaftsfunktion, (9) gerichtet auf menschliche Vergeistigung. (elr) Als Beleg für diese absichtslos erfolgende, (e2) unbewußt ausgeübte **erzieherische** Einwirkung (e3) s. A.E. I. 127ff. (e4) „Der wirtschaftliche Mensch“. Der Umgang mit (e5) den verschiedenen „Stoffen“ Formen etc. (ee) Ist demnach nun **pädagogisches Handeln planvolles** Tun im Dienst des Geistigen, (10) als Lebenshilfe am Kinde und Jugendlichen für dessen **geistige** Entfaltung ... Ja, da rückt bereits das **Seelische** aus (11) dem Vordergrund des Interesses hinaus. Der Positivismus freilich setzt Geist = Seele, und das ermöglicht ihm dann auch, den (12) Menschen so stark dem Tiere anzunähern und sich im Spekulativen zu gefallen, wie man so eng<sup>(?)</sup><sup>31</sup> als möglich den Menschen dem (13) Tierreich einverleibe wegen der Verwandtschaft in der anatomisch-physiologischen Struktur und in gewissen seelischen (14) äußerungen. Und der große Bereich des Geistigen, der nur dem Menschen eigentümlich ist, wurde in das

<sup>30</sup>Dieser Vortrag ist in der Archivbeschreibung noch nicht erfaßt.

<sup>31</sup>Die Worte „eng“ und „stark“ sind hier ineinander geschrieben, welches von beiden als die Korrektur angesehen werden kann, kann nicht entschieden werden.

**Seelische** hineinzuziehen <sup>(15)</sup> versucht: die **grotesken** Aufstellungen und Forderungen eines Lay! Aufgabe richtig gesehen, die Wege ganz verzerrt gezeichnet.

(16) <sup>(elr)</sup> **Drei Gruppen:** <sup>(ee)</sup>

a) Alle neuere Erziehungswissenschaft, vor allem diejenige, welche sich eindeutig zum **Realismus** bekennt, muss deswegen <sup>(17)</sup> sich kritisch zur psychologischen Arbeit auf pädagogischen Gebieten einstellen. <sup>(18)</sup> Lesen Sie darüber nach bei **Helmut Schreiner**, Pädagogik aus Glauben <sup>(eüz)</sup> 1930; S. 155 ff. 2. A. 1931. Auch W. Hoffmann, die Reifezeit, 1922; scharf gegen Tests. <sup>(ee)</sup>, oder bei Ludwig Heitdmann, <sup>(19)</sup> Krisis und Neugestaltung im Erziehungswerk, 1930: danach wird es abgelehnt, „dass das Kind in seiner naturhaften Entwicklung <sup>(20)</sup> Ausgangspunkt und Norm der erzieherischen Arbeit“ sei (Heitdmann, 74)<sup>32</sup>; Es kann keine „nach irgendeinem **methodischen** Prinzip <sup>(1)</sup> einheitlich durchgestaltete Führung ins Leben“ geben; „Das Kind ist immer eine unergründliche Welt für sich“ <sup>(55)</sup>. <sup>(2)</sup> Es empfängt **sein** Leben, **das** Leben, in welchem es überhaupt nur wahrhaft aufwachsen, aufblühen kann aus einer <sup>(3)</sup> Seinsverbundenheit, das ist die mit den Eltern, mit allen seinen Blutsbindungen, die **jeder** Dritte nur verwirren kann, <sup>(4)</sup> wenn er sich nicht mit höchster Behutsamkeit an seine Arbeit macht, dieses Leben zu fördern. <sup>(elr)</sup> An diese Grenze „Familie“ ist heute (Ende 1942) auch die HJ gelangt und erkennt es auch; dann kann geredet werden. <sup>(ee)</sup> Das gilt, wie wir <sup>(5)</sup> heute wieder anfangen zu wissen, nicht nur vom Pädagogen, sondern genau so gut vom **Arzt. Ibrahims** <sup>(6)</sup> Antrittsrede ??? <sup>(eüz)</sup> Über die Mütter <sup>(?)</sup>, 1917 <sup>(ee)</sup>; **Dukens** Praxis, sein Berliner Vortrag Ostern 1931, s. Kindergarten, 1931. Da sagte er <sup>(7)</sup> zum Schluss wörtlich: in <sup>(?)</sup> ???<sup>33</sup> Anlage S. 41<:> 1<sup>s</sup>  
2<sup>h</sup>(15.11.37.)

<sup>(1)</sup> Joh. Duken, Kindergarten 1931. S. 41. „Das Kind scheint mir besser geborgen an einem schlichten Frauenherzen, als <sup>(2)</sup> unter einer psychologisch-pädagogischen ‚Einstellung‘, und häusliches Schalten und Walten, für das gerade die Mädchen besonderen Sinn <sup>(3)</sup> haben, sind mir wesentlicher als die kompliziertesten Beschäftigungen. Damit soll nichts Gutes über Bord geworfen werden, <sup>(4)</sup> aber es soll andererseits jedes Geschehen an den Ort gelangen, wohin es gehört.“ Folgen wir diesen neuen Einsichten, dann <sup>(5)</sup> wird eine drückend schwere Verantwortung auf uns gelegt, die uns das Leben nicht leicht macht. „Kompliziert wird dann der Kampf mit **unserer** <sup>(6)</sup> **Kompliziertheit** sein, damit das Leben in uns und um uns schlichter werden kann. zu: S.1<sup>s</sup>

<sup>(7)</sup> <„>Der Regen fällt nicht ihm, die Sonne scheint nicht ihr, <sup>(8)</sup> du auch bist anderen geschaffen und nicht dir.“

<sup>(9)</sup> ??? Judy <sup>(?)</sup>. Psycholog. „Einstellung“

Dr. **Dennemark** bei einer Epidemie holte <—> <sup>(eüz)</sup> W<inter>. 38/39 <sup>(ee)</sup> Masern, Scharlach, Diphtherie <—> die Mütter herbei, damit die <sup>(10)</sup> Kinder nicht ihm allesamt dahinstürben. <sup>(enzl)</sup> Das Experiment Kaiser Friedrich II. <sup>(ee)</sup> <sup>(11)</sup> Lit. Joh. Duken, Grundfragen zur erzieherischen Behandlung des kranken Kindes im Krankenhaus. Jena 1933<sup>34</sup>

<sup>32</sup>Korrigieren In: 79

<sup>33</sup>Wahrscheinlich ein gestrichenes Zeichen.

<sup>34</sup>Vgl. auch: Ibrahim: Die Mütter, S. 21f.

Das sind Worte eines **Praktikers**; aus dem Leben und Erfahrungen eines Kinderarztes gewonnen, <sup>(8)</sup> der **seine** pädagogische Not erkannt hat.

[[Hierzu ergänzende Literaturangaben:]]

[[Linker Rand neben Zeile 7:]]

Ad. Czerny, Der Arzt als Erzieher des Kindes. 1908. 8.A.34

[[Rechts neben Zeile 8:]]

H. von Zinke <sup>(?)</sup>, Die Kinderheilstätte als Erziehungsstätte. 1935. 258 – 261.

<sup>(9)</sup> <sup>(elr)</sup> b) <sup>(ee)</sup> Ich nenne jetzt Eberhard **Grisebach** <sup>(?)</sup>, „Gegenwart“, das 6. Kapitel: „Schule und Wirklichkeit“ jene Seiten <sup>(eüz)</sup> 258 – 261 <sup>(ee)</sup>, auf denen <sup>(10)</sup> er spricht von dem „gefährlichen Unternehmen einer Kinderpsychologie“ (259); denn diese Wissenschaft wolle „den gegebenen <sup>(11)</sup> Abstand von Lehrer und Schüler beseitigen und die Seele des Kindes zu einem geeigneten Felde machen, auf dem man nach <sup>(12)</sup> Belieben säen kann.“ Die Seele des Kindes soll so erscheinen, wie es dem **Lehrer** passt für seine Absichten. <sup>(13)</sup> Kinderpsychologie demnach als Mittel, um dem Lehrer Handhabe zur Herrschaft über das Kind zu geben. Dadurch aber versucht der Lehrer <sup>(14)</sup> dasjenige zu beseitigen, was gerade die **pädagogische** Situation charakterisiert: nämlich den **Abstand** <sup>(15)</sup> und die **Fremdheit** der Parteien: Lehrer und Schüler. Diese **Distanz** ist das Gegebene, gehört <sup>(16)</sup> zur Wirklichkeit der „Pädagogischen Situation“, gehört **dazu**, dass die beiden Parteien einander in der „Gegenwart“ gegenüberstehen. <sup>(17)</sup> Solche **Wissenschaft** aber will eben diesen Abstand beseitigen, die **immer** konflikterfüllte „Gegenwart“ beseitigen, <sup>(18)</sup> und aus dem Kinde infolgedessen ein Abstraktum machen, die Pädagogische Situation zu einer zeitlosen machen; <sup>(elr)</sup> <—> Schulzimmer ist kein naturwissenschaftliches Laboratorium! <—> <sup>(ee)</sup> <sup>(19)</sup> denn was sich in ihr ereignet, ja nun nur, oder wesentlich, nämlich im Sinne pädagogischer <sup>(20)</sup> **Psychologie**, sich ereignet, das ist der Ablauf seelischer Vorgänge in seiner **kontrollierbaren Eigenart** und seiner <sup>(21)</sup> **rationalen** Bestimmbarkeit, **abgesehen** von jeder konkreten Zeit. Grisebach findet deswegen, <sup>(1)</sup> es sein ganz recht, wenn das Kind sich dagegen wehre, dass man seine Gegenwart, es in seiner gewaltigen **Einzigkeit** aufheben wolle. <sup>(2)</sup> Und der große Ethiker geht noch einen Schritt weiter: Er zeigt dem Lehrer, dem Erzieher, wie ein solches <sup>(3)</sup> Sichhingeben an die Wissenschaft ihn in seiner **ethischen** Haltung bedrohe, denn in der Wissenschaft entscheidet die <sup>(4)</sup> autonome Vernunft; aber alle diese Vernunfturteile können nichts anderes tun, als die betreffende **Wissenschaft** <sup>(5)</sup> **aufbauen** und die **Technik**, welche sie ermöglicht. **Sittliche Verantwortung** aber geben sie nicht; die Verantwortung aber <sup>(6)</sup> <sup>(eüz)</sup> wird von der <sup>(ee)</sup> **ethischen Wirklichkeit** gefordert, und diese Wirklichkeit <sup>(eüz)</sup> ist <sup>(ee)</sup> die **Gegenwart** selbst; in ihr[e] verlieren die wissenschaftlichen Urteile ihre <sup>(7)</sup> Gültigkeit. <sup>(elnz)</sup> Die große Gefahr des Psychologischen, des Auf <sup>(?)</sup>-eine-Ebene-Bringens ist die Aufhebung der „Schuld“ und damit die Verflachung allen menschlichen Lebens, sehr fein und tief im Aufsatz von Karl Beyer, Erziehung, 1931, S. 244 ff. <sup>(ee)</sup>

1<sup>t</sup>

<sup>(8)</sup> c) **Zum Schluss nun noch Hermann Nohl** von ganz anderen Grundlagen her. In der „Erziehung“ Dez. 1928: <sup>(9)</sup> S. 137. warnt er vor dem Glauben an die „unmittelbare pädagogische Anwendungsmöglichkeit jeder Ansicht, die auf <sup>(10)</sup> isolierender Abstraktion beruht, also insbesondere vor

## **der Psychologie, wobei es ganz gleich ist, welche Psychologie**

(11) man dabei im Auge hat.“ Er weist hin auf die viel zitierte Schrift Helmut von Brackens, Über (12) Persönlichkeitserfassung, welche die Überlegenheit der „Charakteristik“ über die Personalbeschreibung einwandfrei (13) dargelegt hat. Er spricht von dem Gegensatz von „wissenschaftlichem Denken“ und „Lebensdenken“; und das, was eine (14) „Charakteristik“ unbedingt überlegen mache, das ist die Lebensnähe. „In der Charakteristik steckte eben die Berührung des Lebens mit dem (15) Leben in ihrer <seiner (?)> jedesmaligen Ganzheit“ (142). Darum strebt ja auch Nohl und seine Schule hin zu einer „Pädagogischen Menschenkunde“. (16) Wer erziehen will, der „braucht nicht zunächst die Einsicht in irgendwelche abstrakten Gesetzlichkeiten, die dann auf den Fall dieses (17) Individuums hier angewendet werden, sondern die Aufgeschlossenheit für die **ganze** Inhaltlichkeit des kindlichen Lebens, eine eigene Freiheit, (18) sich in ihr zu bewegen und eine Besinnung, die sich der Ordnung und des Zusammenhangs wie der Bedeutung dieses konkreten Geschehens (19) bewußt ist.“ (S. noch weiteres auf meinem Zettel unter „Charakterologie“. ) (speWo ich selbst stehe.)

(ee)[[Zum Abschnitt über Nohl macht Petersen am linken Rand folgenden Zusatz:]]

„Charakteristik“ von mir bereits 1916 (e2) **gefordert im „Aufstieg der Begabten“** (e3) H. v. **Bracken**, Persönlichkeitserfassung (e4) auf Grund von Persönlichkeitsbeschreibungen. 19<25>

(e5) Maria Krudewig, (e6) Die Schülercharakteristik. Z. Päd. Ps. 1936.

(e7) Edwin Veiders, (e8) Schülerbeobachtung als Grundlage (e9) pädagogischer Schularbeit. Z. P. Ps. 1940.

(e10) **Kroh**, Pädagogische Anthropologie, 1934.

(e11) Unsere „Pädagogische Charakterologie“ 1927.

(e12) **Flitner** (e13) Syst. Päd. 1933. (e14) **Pädagogische Anthropologie**.

(e15) **Volkskunde**

Aus der Stenotachygraphie übertragen von Walter Stallmeister,  
info@jenaplan-archiv.de

Vorläufige Fassung vom 6. Februar 2018.

© PPA Vechta

Das Original ist im Besitz der Peter-Petersen-Nachlaßgesellschaft (PPNG).