Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 39 (1952)
Heft: 10: Ganzheitspsychologie und Ganzheitsmethode I

Artikel: Zum Problem der Ganzheit in Psychologie und Pädagogik
Autor: Montalta, Eduard
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-534118

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: 07.01.2026

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

geben sich auch neue Aspekte für die charakterologische und tiefenpsychologische Erfassung des Menschen (auch in neuen Tests und Deutungen), ferner für den gewaltigen Anteil des Gemüts und sonstiger irrationaler Strebungen, und ergab sich vor allem auch das vertiefte theoretische und praktische Verständnis der kindlichen und jugendlichen Entwicklungsstufen. Für die Erziehung und Schulung des jungen Menschen gewann man neue Einblicke in die Bedeutung von Spiel und Feier, von Kunst und Muttersprache, wichtig zumal auch in der Heilpädagogik, nicht zuletzt aber auch für den Zeichnungs- und Musikunterricht, Konsequenzen wurden gezogen im Rechenunterricht und vor allem auch in der seit langem auch schon bekannten méthode globale oder analytischen Leselehre und im Rechtschreibeunterricht. Über die Zusammenhänge der Ganzheitspsychologie mit Fragen der Schulreform erhielten wir von Karl Stieger einen anregenden Beitrag, dessen »Unterricht auf werktätiger Grundlage« ja auf der gleichen Basis beruht. Der bedeutendste Vorkämpfer des ganzheitlichen Sprachunterrichts, Prof. A. Kern in Heidelberg, schenkte der »Schweizer Schule« einen instruktiven Aufsatz über den Rechtschreibeunterricht. Aus der Kern-Schule stammt auch der Artikel von W. Stutz, mit seinen schulpraktischen Wegweisungen und Erfahrungen über den Leseunterricht in der ersten Klasse. Mehrere Praktiker boten weitere wertvolle Schulerfahrungen über die von ihnen angewandte Ganzheitsmethode. Die Fülle der Probleme verwirrt aber auch, schafft Unsicherheit und Mißbrauch, weckt auch berechtigte und unberechtigte Kritik und Warnungen, die sich zum Teil aus einseitiger Kenntnis ganzheitspsychologischer und -pädagogischer Lehren ergeben. – Diese Aufsätze wollen anregen, praktische Wege weisen, anderseits auch überhaupt in das Forschungsgebiet einführen, das so folgenreiche Ergebnisse auf seinem Boden ernten ließ. Aber in der Anwendung stehen wir trotz allem erst in den Anfängen. Viele Untersuchungen und Versuche sind auf vielen Gebieten erst noch zu leisten. Degradieren wir das Ganze nicht zum Schlagwort, sondern arbeiten wir intensiv weiter! Hier wartet unser noch eine Fülle von Aufgaben und eine noch größere Fülle von Erfolgen. Die Hefte wollen eine erste Einführung in einzelne Fragen und Ergebnisse sein. Ihnen müssen später noch weitere Hefte und Einzelarbeiten folgen.

Eine klare und knappe Zusammenfassung der Probleme der Ganzheits- und Gestaltspsychologie bietet das Lexikon der Pädagogik, I. Bd. (Bern), mit wertvollen Literaturangaben. Hingewiesen sei unsere Leserschaft auf eine vorzügliche, gut verständliche Einführung in die Entwicklungspsychologie mit Einbezug der neuen ganzheitspsychologischen Ergebnisse, von Prof. Dr. Vinzenz Rüfner: »Die Entfaltung des Seelischen« (Bamberger Verlagshaus Meisenbach, Bamberg 1949), eine kleine, aber außerordentlich reiche Schrift. Wiederholt wurde unsere Leserschaft schon hingewiesen auf die ganzheitsmethodischen Schriften von Artur Kern. Vgl. ferner den Bericht in der »Schweizer Schule«, 1951/52, S. 272 bis 275, über die Referate am Ferienkurs der Universität Freiburg über »Ganzheit in der Erziehung«, auf welchen Kurs mehrere der folgenden Beiträge immer wieder hinweisen. Siehe auch Sondernummer über den Zeichnungsunterricht von E. Bachmann. »Schweizer Schule«, 1951/52, Heft 21.

ZUM PROBLEM DER GANZHEIT IN PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK

Von Dr. Eduard Montalta, Professor an der Universität Fribourg

I. Ganzheit in der Psychologie

Seit *Christian von Ehrenfels* im Jahre 1890 über »Gestaltqualitäten« geschrieben hat[1], verstummte der Ruf nach Ganzheit in der Psychologie nie mehr. Und die besten Namen scharten sich um die Ergründung des Problems. Denken wir nur an *Theodor Lipps*, an *Oswald Külpe*, an *Stumpf*, an *Ernst Mach*, an *Wertheimer*, *Koffka*, *Köhler*, an die *Bühler* und vor allem auch an *Dilthey* und *Felix Krüger*.

Weil diese Idee der Ganzheit von größter Bedeutung für die Pädagogik, vor allem auch für die Methodik des Unterrichts, geworden ist, scheint es angezeigt, daß wir uns vergegenwärtigen, was die Psychologie unter der »Lehre von dem Ganzen« versteht.

Was lehrt die Ganzheitspsychologie?

Sie verwirft die Theorie, daß alles psychische Geschehen aus letzten Teilen (Ele-

[1] Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie, 14. Jahrgang 1890.

menten) zusammengesetzt sei und setzt anstelle einen *dreifachen Primat des Ganzen:*

1. *Den phänomenalen Primat*, d.h.: Im Bewußtsein sind keine elementaren Empfindungen, Gefühls- und Willenselemente etc. – sondern stets nur *Ganzheiten des Erlebens*. Was wir als sogenannte Elemente sondern, ist nur das Ergebnis unserer tätigen Abstraktionsfähigkeit.
2. *Der funktionale Primat*, d.h.: Die Erlebnisabläufe im Seelischen (also die Funktionen des Ganzen) können durch Rückführung auf sogenannte »Elemente« nicht hinreichend erklärt werden. Es bleibt neben dem Rational-*Faßbaren* noch ein Irrational-*Wirkendes*, das ohne Anerkennung einer Ganzheit der menschlichen Person nicht denkbar und nicht erklärbar ist.
3. *Der genetische Primat*, d.h.: Die psychische Entwicklung fängt auch zeitlich mit ganzheitlichen Erlebnisweisen an. Der Prozeß der seelischen Entwicklung besteht nicht im Zusammenfügen von Elementen, sondern in der Differenzierung ganzheitlicher Erlebnisse (nach andern in der zunehmenden Strukturierung der Erlebnisweisen).

Damit ist der alte aristotelische Satz »das Ganze ist vor den Teilen« in der modernen Prägung »das Ganze ist *mehr* und *anders* als die Summe der Teile« zum methodischen Prinzip einer Psychologie *überhaupt* erhoben worden.

Denn der dreifache Primat der Ganzheit gilt für alle Bereiche des Erlebens, für die intellektuellen sowohl, wie für die affektiv-willensmäßigen Seelenphänomene und Erlebnisweisen.

Darum auch lehnt die Ganzheitspsychologie eine Zweiteilung der Psychologie in eine geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche ab, vor allem *Felix Krüger* und seine Leipziger Schule. Psychologie sei etwas »sui generis« und habe die Brücke zu schlagen zwischen Geistes- und Naturwissenschaften.

Und gerade die Krügersche Richtung der Ganzheitspsychologie – Ganzheitspsychologie wird heute in Amerika auch Holistische oder Hormische Psychologie genannt – arbeitete mit den saubersten und meist experimentellen wissenschaftlichen Methoden. Trotzdem fand die Meinung weite Verbreitung, Krüger huldige einem rein intuitiven Verfahren. Daß dem nicht so ist, mögen die folgenden Worte Krügers beweisen (neben der reichen experimentellen Literatur aus der Leipziger Schule). Sie geben zugleich einen Hinweis darauf, wie Krüger die Ganzheit der Psychologie als Wissenschaft aufgefaßt haben wollte. Die Zitate stammen alle aus der wohl letzten Schrift Krügers, gewissermaßen aus seinem psychologischen Testament, das er im Oktober 1947 als Flüchtling in Basel beendete – also gut drei Monate vor seinem Tode:[2]

> »Die Psychologie wird nur in dem Maße eine reine Erfahrungswissenschaft, als sie es durchführt, die Erscheinungen, die sie als notwendig begreifen will, zuerst möglichst vollständig so zu beschreiben, wie sie wirklich beschaffen sind und verlaufen« (S.45).

Diesem ersten Grundsatz einer deskriptiven Wissenschaft ist Krüger zeitlebens treu geblieben. Es ist sein Verdienst, die Korrelationsrechnung (in Zusammenarbeit mit Spearmann), die Faktorenanalyse (Wertigkeitenstatistik) in die deutsche psychologische Forschung eingeführt zu haben, und zwar schon im Jahre 1906.

Die resignierte Voraussage Kants, wonach Mathematik auf das Seelische keine Anwendung finde, wurde nämlich durch das 19. Jahrhundert widerlegt.

Der Bereich der Quantifizierbarkeit wurde gerade in den letzten Jahrzehnten erweitert, weit über die Anfänge Webers, Fechners und Wundts hinaus – und zwar diesmal

[2] Lehre von dem Ganzen; Beiheft 15 zur Schweiz. Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen. Bern 1948.

gerade mit ganzheitlichem Aspekt und ganzheitlicher Zielsetzung – nämlich durch die Mittel der Wahrscheinlichkeitsrechnung, resp. der Korrelationsrechnung und der Wertigkeitenstatistik (gerade für das Gefüge ganzer Personen!). Die wissenschaftliche Psychologie der heutigen Zeit wird darum immer daran festhalten, »daß sie so genau wie möglich, also auch zahlenmäßig, nicht nur die Außenreize zu bestimmen hat, sondern auch die übrigen Bedingungen und Formen, ja die Gesetze des psychobiologischen Geschehens« (Krüger, op. cit., S. 34).

»Aber darum ist auf unserem Gebiet Wissenschaftlichkeit nicht gleichbedeutend mit Experiment oder Messung. Experimentalpsychologie ist nicht, wie ihre Bahnbrecher zu glauben geneigt waren, eine unabhängige, systematisch abgeschlossene Disziplin. Sondern Experiment und Messung sind nur Gruppen von Methoden, also von Mitteln und Wegen der Forschung, unentbehrliche wie gesagt, auch weithin ausbaufähige. Namentlich in Richtung auf das Sozialgenetische müssen sie planmäßig ergänzt werden durch andere Methoden, zumal ethnologisch und historisch vergleichende. Hier und andererseits bei den absoluten Qualitäten stoßen wir in der Tat auf eine Schranke, jenseits deren das Wort gilt: Es ist vieles wahr, was sich nicht berechnen läßt. Und jeden Falles ist offener Verzicht besser als Scheinexaktheit« (Krüger, op. cit. S. 34).

Was aber gemessen werden kann und gemessen wurde, hat Anspruch darauf, als solches anerkannt zu werden.

Der wissenschaftliche und menschliche Anstand verlangt dann zum mindesten, daß man den Gegenbeweis antritt, wenn man glaubt, mit den Ergebnissen nicht einig gehen zu können.

Mit bloßen Vorurteilen ist der Wissenschaft nicht und der Wahrheit am allerwenigsten gedient!

Krüger hält die Ergebnisse seiner experimentellen Ganzheitsforschung mit folgenden Worten fest:

»In der seelischen Wirklichkeit gibt es völlig ungeteilte Ganze, und hier kommt ihren Ganzqualitäten sowie den ganzheitlichen Wirkungen durchgängig ein Vorrang zu. Das hat die moderne ganzheitliche Psychologie endgültig erwiesen.« (op. cit., S. 18).

Und die moderne Psychologie ist, gewiß auch über die Tiefenpsychologien und Charakterologien, geradezu zum Demonstrationsobjekt einer Ganzheitswissenschaft geworden.

Ihre Ausstrahlungen sind nicht nur in der Philosophie, in der Soziologie und vor allem in der modernen Ganzheitsmedizin psychosomatischer Prägung zu erkennen und zu fruchtbaren Ansätzen gewachsen.

II. Ganzheit in der Pädagogik

Wir übergehen hier bewußt alles, was mit dem Unterricht als Bildungsprozeß zusammenhängt. Und von den Prinzipien der pädagogischen Erkenntnis wollen wir lediglich ein Kapitel pädagogische Anthropologie streifen.

Anthropologie soll aber in diesem Zusammenhang nicht phylogenetisch, als Abstammungs- und Entwicklungslehre, verstanden werden, sondern in jenem weiteren ontogenetischen Sinn die *Wissenschaft von der Gesamtheit der Lebensäußerungen des Menschen* bezeichnen.

In dieser Gesamtschau vom Menschen nimmt nun aber vom pädagogischen Standpunkt aus die Psychologie einen hervorragenden Platz ein. Nicht umsonst bezeichnen wir die Psychologie als eine der Grundwissenschaften der Pädagogik, und wir sprechen von einer pädagogischen Psychologie.

Es darf aber füglich behauptet werden, daß jede pädagogische Psychologie entwicklungspsychologischen Charakter tragen muß, wenn sie ihrem Objekt, dem sich entwickelnden jungen Menschen, voll Rechnung tragen will.

Entwicklungspsychologie ist aber notwendig gebunden an eine psychologische Auffassung, die von sinnvollen Ganzheiten

des Erlebens ausgeht und die solche in sich organische Ganzheiten auch als das genetisch Primäre betrachtet.

Das aber ist nun genau der Standpunkt der Ganzheitspsychologie, wie er von Fr. Krüger und seiner Schule seit dem Ende des ersten Weltkrieges bahnbrechend vertreten wurde (»Arbeiten zur Entwicklungspsychologie«).

In der Tat erfuhr die Entwicklungspsychologie, d.h. die Kinder- und Jugendpsychologie eine vollständige Umstellung, als die Ganzheit zum methodischen Prinzip erhoben worden war. Nicht isolierte Elemente stehen am Anfang, sondern gleich zu Beginn sind einheitliche Gesamterlebnisse da. Aber diese ersten Ganzheiten sind noch nicht scharf abgegrenzt, sie sind noch weitgehend diffus, unscharf, ungegliedert, ungeordnet und undifferenziert. Erst allmählich wird daraus inhaltlich differenziertes Erleben. Psychische Entwicklung bedeutet also immer Hervortreten des Einzelnen im Ganzen durch Gliederung, Akzentverschiebung, Fortschreiten von undifferenziertem zum differenzierten und strukturierten Ganzen. Kindliche Entwicklung ist ein ständiges Fortschreiten zu immer neuen, in sich einheitlichen Stufen des Erlebens, wobei sich die späteren Stufen lediglich durch den höheren Grad der Strukturierung und Differenzierung im Erlebnisganzen unterscheiden.

Diesem ganzheitlichen psychogenetischen Grundgesetz hat jede Erziehung Rechnung zu tragen durch entsprechende Gestaltung der erziehlichen Grundfunktionen von Pflege, Bildung und Führung.

Man könnte, um den anthropologischen Ausgangspunkt zu gewinnen, *den Menschen bestimmen als ein zum Geistigen hinstrebendes, im Kultürlichen lebendes Naturwesen körperlich-seelischer Struktur.* Dieses Hinstreben zum Geistigen aber ist nun ein Teil dessen, was wir ganz allgemein Entwicklung nennen.

Entwicklung in diesem, dem lebendig-organischen Sinne aufgefaßt, ist Übergang von einem Zustand (einer Struktur, einer Ganzheit) A in einen Zustand, eine Ganzheit B, wobei B in A potentiell, d.h. den Anlagen und Möglichkeiten nach, bereits vorweggenommen ist, und A in B den Wirkweisen und Verhaltensspuren nach teilweise oder ganz weiterlebt, erhalten bleibt.

Das ist organische, d.h. lebendige Entwicklung, die wir uns hypothetisch als kontinuierlich – natura non facit saltum – d.h. mit fließenden Übergängen und stetig zu denken haben.

Kleinste Einheiten von Neuem stoßen ständig und vielfach unbemerkt, in einem andauernden Assimilationsprozeß, oder in ständiger Differenzierung, zum bereits bestehenden Alten, das sich unter diesem Zufluß stetig und ganzheitlich erneuert und wandelt. Oder ganzheitspsychologisch ausgedrückt: Aus einer undifferenzierten Struktur bildet sich im Gefolge einer fortgesetzten und in feinsten Einzelzügen erfolgenden Ziselierung langsam die differenzierte und immer mehr sich verfeinernde, seelische Ganzheit des Erwachsenen.

An diesem Prozeß der ständigen Menschwerdung sind nun aber alle drei Bereiche und Schichten des Menschseins beteiligt:

Das *Naturreich* im Somatischen (dem Körper) und im Psychischen (dem Seelischen) – und wir wissen, daß sich die Übergänge zwischen Körper und Seele im Dunklen des Unbewußten, des Triebhaften, des Instinktes, des Hormonalen und Endokrinen verlieren. Es ersteht so vor unseren Augen im Natürlichen die ganze Erdverhaftung des menschlichen Daseins durch das, was wir die anlagemäßige Komponente des Einzelschicksals nennen.

An der Menschwerdung ist aber auch beteiligt das durch Menschengeist und Menschenwille aus göttlichem Auftrag geschaffene *Kultürliche*, das im Milieu des Einzelmenschen seine wiederum schicksalhafte konkrete Verdichtung findet.

Schließlich aber ragt die »Spitze der Menschenseele« über das erdgebundene Soma-

tische und Psychische und das Kultürliche hinein in den Bereich des rein Geistigen, des Transzendenten und der *Übernatur*. Aus dem biologischen *Müssen* des Naturwesens wird so das *Wollen* des Kulturwesens; beide aber finden ihre Krönung im verantwortlichen *Sollen* des Geistwesens Mensch.

1. Der Mensch als Naturwesen

Wenn wir nun diese Menschwerdung entwicklungspsychologisch betrachten, so werden wir finden, daß Müssen, Wollen und Sollen nicht alle zu gleicher Zeit, in gleicher Stärke und Vordringlichkeit in Erscheinung treten.

Und doch bilden auch sie eine Ganzheit, der von allem Anfang an die Bereitschaft und Fähigkeit zur Strukturierung und Differenzierung innewohnt.

a) Das *Kleinkind* der frühesten Kindheit, der Säugling also, ist weitgehend noch beherrscht vom somatischen Müssen des Naturwesens Mensch. Der im Somatischen wurzelnde Trieb beherrscht weitgehend das Feld der Motive. Das illusionistisch-hedonistische Ich versucht, sich Raum zu verschaffen, vorerst unbekümmert um die Tatsächlichkeit der realen Welt, einfach aus Selbsterhaltungstrieb, aus metaphysischem Drang zu leben.

Lust und Unlust beherrschen die Verhaltensweisen im Rhythmus des Tageslaufes zwischen Wach- und Schlafperioden – und auch diese sind weitgehend – nicht ganz – noch von somatischen Bedürfnissen bestimmt.

Aber dieser äußerlich noch sehr eindeutige und einfache Zustand dauert nicht lange an. Mit dem ersten Lächeln und Lallen – unter Umständen schon in der 3.–6. Woche – mit dem Greifen und Gehen, und vor allem mit dem Beginn des begrifflichen Sprechens und Denkens wird ein Prozeß der zunehmenden Triebablösung, Objektivierung und Strukturierung eingeleitet, der nun auch äußerlich sichtbar wird. Fast gleichzeitig wendet sich das Kind nun allen Gebieten des Tatsächlichen in den äußern Gegebenheiten zu: der Welt der Dinge und der Welt der Menschen. Die inzwischen erreichte Funktionsreife der Sinnes- und Körperorgane bewirkt, daß neben dem Trieb nun auch der Intellekt sich nach außen projizieren kann; neben das triebhafte Genießen und Abwehren treten die ersten Leistungen, neben das Müssen tritt das Wollen, das sich vorerst in der aktiven Zuwendung zu den äußern Gegebenheiten kundtut, vor allem auch im Interesse den Spieldingen gegenüber.

b) Damit aber – und über das Erlebnis des objektiven Widerstandes von den Dingen und vor allem vom Fremdwillen des personalen Milieus im Trotzalter – tritt das Kleinkind ein in die Stufe der schulfähigen Kindheit – in das *Alter des Schulkindes* – die Stufe der Bildbarkeit im Kollektiv der größeren Gruppe.

Nun steht neben dem triebhaften Müssen das intellektiv unterbaute Wollen, das sich in einer immer stärker betonten Wirkung der verstandesmäßigen Interessen kundgibt. Das triebhaft objektivierende *Ich* des Kleinkindes wird abgelöst durch eine Wendung nach außen, eine Extraversion, die vom Es des Kosmos – vor allem dem dinglichen Es, von dinglichen Verhältnissen, als den objektiv gegebenen und diesmal auch objektiv *erlebten* Reizen bestimmt und gelenkt wird.

Neben das triebhaft biologisch-illusionistisch-hedonistische Erleben tritt mit immer stärkerer Vordringlichkeit der objektive Bezug zur Welt der realen Dinge. Das im Übergang vorerst noch phantastisch durchwirkte Weltbild wird in einem ersten Strukturierungsprozeß von den Schlacken des Illusionistischen befreit, es wird naiv-primitiv-real und erhält dann von der Differenzierung der Verstandeskräfte her einen erneuten Impuls zur Läuterung und ersten Verselbständigung im kritischen Realismus des ausgehenden Grundschulalters. Immer aber herrscht in der Stufe der schulfähigen

Kindheit der Bezug zum Realen, objektiv Gegebenen und Faßbaren vor. Darum auch ist diese Stufe die Zeit der Bildbarkeit »par excellence«.

Aber diese Bildbarkeit mündet schließlich aus in eine Fähigkeit, die sich zu Beginn in umgekehrter Richtung auszuwirken scheint, in die Fähigkeit zur Kritik – zur Fremdkritik vorerst und zur Eigenkritik sodann. Damit aber kündet sich am Ausklang der Grundschulzeit jene negative Phase und jenes zweite Trotzalter an, deren Klippen zu überwinden eine der Voraussetzungen darstellt für die psychische Erstarkung des Kindes zum Jugendlichen.

c) Der *Jugendliche* aber erlebt nun neben den unbekannten und als neu empfundenen biologischen Veränderungen somatisch-physiologischer Art, die von dem nunmehr funktionsreif gewordenen Teil des endokrinen Systems, den Geschlechtsdrüsen, ausgelöst wurden, erstmals auch sein *seelisches Sein*. Die nun ebenfalls voll funktionsreif gewordene seelische Fähigkeit zur Introspektion führt ihn von der Welt der äußeren Dinge zu seinem Innenleben. Neben die Außenwelt der Dinge und Personen tritt die eigene seelische Innenwelt. Und diese Entdeckung läßt den Jugendlichen nun erstmals sich selbst als Individuum finden und empfinden, sich im bewußten Gegensatz zur personalen Mitwelt aussondern. Beides aber, *Ichfindung* und *Ichsonderung* münden in der normalen Entwicklung, die wir wiederum als ganzheitliche Strukturierung auffassen, in die *Ichfestigung* – d.h. es bildet sich der Charakter und die Persönlichkeit in der Adoleszenz – vor allem auch in der Auseinandersetzung mit dem gleich- und andersgeschlechtigen Du und Wir.

So ist neben das *triebhafte Ich* des Kleinkindes und neben das *objektive Es* des Schulkindes nun das *subjektive Ich* getreten, das sich im *Du* der Zweigeschlechtigkeit und im *Wir* des Kollektivs schließlich auch zur Bejahung des Geistigen in der ethischen Forderung erweitert.

Aus dem biologischen Müssen ist über das intellektive Wollen ein affektiv und gefühlsmäßig unterbautes Sollen geworden – d.h. die kontinuierliche Strukturierung und Differenzierung hat aus dem Naturwesen ein Kultur- und Geistwesen zwar nicht neu geschaffen – aber *entwickelt*, was anlagemäßig – in nucleo bereits als Bereitschaft, als Disposition vorhanden war.

Damit aber ist der jugendliche Mensch reif geworden für eine Bewußtheit auf höherer Ebene menschlichen Daseins, auf der Ebene nicht nur mehr der Natur, sondern auch der Kultur.

2. Der Mensch als Kulturwesen

Wir kommen als Naturwesen in diese Welt (Bopp) – aber als Naturwesen, das in sich die Anlagen zum Kulturwesen trägt.

Diese Anlagen werden nun vorerst ausgezeugt und funktionsreif durch die postnatale Entwicklung des Klein- und teilweise auch des Schulkindes.

Aber wenn diese Entwicklung biologisch vorerst auch vorwiegend noch als postembryonale Ausreifung aufzufassen ist (Portmann), also noch unter dem vorherrschenden Einfluß der ererbten Anlagen steht, so wandelt sich das Bild doch sehr bald.

Schon im ersten Lächeln des Kindes in den ersten Lebenswochen offenbart sich die Soziabilität des Menschen. Das Sprechen und Gehen vor allem aber erschließt ihm den physischen und psychischen Raum des Kosmos und damit auch alle Einflüsse, die von dem ausgehen, was wir *Milieu* nennen. Milieu aber ist in diesem Sinn gleich Kulturraum. Und dieser Kulturraum vergrößert sich und seinen Einfluß sozusagen proportional dem fortschreitenden Wachstum des Naturwesens Kind und Jugendlicher. Es entsteht das Natur-Kulturwesen Mensch. Kultürlichkeit aber schließt in der Spitze der Wertpyramide immer auch die Frage

der Geistigkeit, die Frage des objektiven Geistes in sich.

Natur bedeutet Müssen und Erdverhaftetsein. Kultur bedeutet Können und Wollen im Dienste der Wertverwirklichung.

Was besagt Geistigkeit?

3. Der Mensch als Geistwesen

Geistigkeit bedeutet Beantwortung letzter Fragen und Hineinwachsen in das Transzendente und Ewige.

Darauf ist der Mensch angelegt, ob er es will oder nicht. Und wenn er nicht auf diese letzte seiner Blickebenen steigt, so sinkt er entweder zurück ins Animalisch-Triebhafte, in die Blindheit der Natur, oder aber er bleibt in der Beschränkung und Auswegslosigkeit des Zivilisatorischen und nur Kultürlichen stecken – vielleicht als unbefriedigter, sich selbst und andere quälender Neurotiker, oder aber als schicksalleidender, resignierter Agnostiker und Materialist. Befreiung aus dieser Tragödie menschlicher Beschränkung ist nur möglich über die Bejahung aller drei Seinsbereiche, denen der Mensch gemäß dem Willen seines Schöpfers verhaftet ist – Natur, Kultur und Übernatur – was immer auch ein Jasagen nicht nur zum Geworfensein (Heidegger), sondern auch zum Aufgerufensein in seinem Leben, zum Sollenscharakter der ethischen Forderungen und des Lebens, der menschlichen Existenz überhaupt bedeutet (Frankl).

Damit erst wendet der Mensch seinen Blick aus den dunklen Tiefen des Unbewußten und vom Festland des Bewußten her zum Firmament des eigentlich Geistigen. Aus der Tiefenpsychologie wird dann Höhenpsychologie, aus der Psychoanalyse, Individualpsychologie, aus der analytischen Psychologie die objektive Analyse der menschlichen Existenz in all ihren Bezügen, den natürlichen, kultürlichen und übernatürlichen. Und aus der ärztlichen Psychotherapie wird eine Etage höher die Logotherapie (Frankl) – aus der Psychopädagogik eine Logopädagogik. Aus der Seelen-Heilkunde wird eine Seelenheil-Kunde (Goldbrunner) und aus der Heilpädagogik eine Heilspädagogik.

Erziehung ist ihrer innersten Natur nach »auf ein Ganzes gestellt«, auf das Ganze ausgerichtet; anders wäre sie nicht Erziehung.

»Worauf es letztlich ankommt, in der Geschichte der Gemeinwesen wie im Leben des Einzelnen, das ist die *Durchgestaltung des ganzen Seins*. Die Annäherungen daran wollen erarbeitet, und wo es not tut, erstritten sein. Volle und reine Gerechtigkeit steht bei dem Allmächtigen. Sie zu verwirklichen in der Zeit ist auch dem Weisesten versagt.« (Krüger, op. cit. S. 101/102.)

Das darf uns aber nicht hindern, an die Möglichkeit der Erziehung zu glauben, denn *»für die Menschen ist Strukturiertsein das unbedingt Wertvolle...* Die Wissenschaften vom erfahrbaren Seelentum, von seinem Schaffen und seinem Werden, geben zugleich Hinweise auf einen übergreifenden *Willen zur Form*, der im Großen wie im Kleinen die Natur durchwaltet, am wirkungsvollsten die lebendige.

Uns Menschen, vornehmlich den Gestaltungskräftigen unter uns, die zugleich gesellig sind, ist mit den anderen hohen Gaben der *Humor* verliehen, der ebenbürtige Bruder der Tragik. Er vermag unter Tränen zu lächeln. Er erfühlt das Ewige im Unvollendeten. Er sieht das Werthafte hervorleuchten noch aus den unscheinbarsten Gestalten. Seinen Beistand kann auch die Wissenschaft nicht entbehren. Damit wahren sich die Forscher bei ihrem Tun jene Treue und jene »Andacht zum Kleinen«, die das allumfassende Ganze im Sinn behält« (op. cit. S. 102).

Und »das vergänglichste psychische Geschehen, wahrhaft genau bestimmt, und das für sich allein ärmlichste Stück seelischen Daseins, sachgemäß betrachtet, wird zu einem Hinweis auf etwas Ewiges, also auf das gottdurchwirkte All« (op. cit. S. 5).

Darum auch weist die Aufgabe des Erziehers in dieser Welt, »wie jede, die auf ein Ganzes gestellt ist, ins Unendliche« (op. cit. S. 5).

STREIFZÜGE DURCH DAS GANZHEITLICHE ERLERNEN DER RECHTSCHREIBUNG

Von Artur Kern, Professor an der Pädagogischen Akademie, Heidelberg

Vor Jahresfrist kam eine meiner früheren Studentinnen aus Amerika zurück. Sie hatte dort Gelegenheit gehabt, ein Jahr lang ein *college* zu besuchen. Unter anderem berichtete sie mir auch von einer merkwürdigen Angelegenheit, der ich doch mit einigen Zweifeln begegnen zu müssen glaubte: Sie erzählte mir, wie unsicher ihre amerikanischen Mitstudentinnen des college im Rechtschreiben gewesen seien, ja selbst die Dozenten hätten oft eine für sie unfaßbare Unsicherheit im Schreiben dieses und jenes Wortes gezeigt. Oft sei sie selbst dann nach der Schreibweise gefragt worden, und sie als Ausländerin hätte gewöhnlich richtig aushelfen können. Nach ihrer Darstellung handelte es sich hier nicht um Ausnahmefälle, sondern sie hätte diesen Sachverhalt noch oft feststellen können. Als vor einiger Zeit einmal einer meiner Söhne von einem amerikanischen Studenten angeschrieben wurde, fiel uns ebenfalls eine Reihe von Rechtschreibfehlern auf. So schien jene Darstellung meiner Studentin doch mehr Boden zu haben, als es zunächst geschienen hatte, denn in unserem Lande schreiben doch Studenten nahezu fehlerlos.

Wo liegt die Erklärung für dieses merkwürdige Versagen? Gewöhnlich ist man mit einer solchen rasch bei der Hand: Man weist auf die außerordentlich schwierige Rechtschreiblage in der *englischen Sprache* hin: Im Englischen haben sich Sprech- und Schreibweise so stark auseinander bewegt, anders gesagt, die »Andersschreibung« ist so stark, daß es nicht wunder zu nehmen braucht, wenn diese schlechten Rechtschreibresultate festzustellen sind. So einleuchtend dieser Hinweis ist, dagegen steht sofort eine Feststellung, die im deutschen Sprachgebiet immer und immer wieder zu machen ist: Wenn deutschsprechende Kinder etwa in Sexta oder Untertertia mit der englischen Sprache beginnen, so ist das Rechtschreiben darin keineswegs schlechter als im Deutschen selbst. Ja, ich konnte dann und wann Schüler beobachten, die zwar im Deutschen noch Fehler machten, dagegen im Englischen kaum. Und das sagt vielfältige Erfahrung in unseren höheren Schulen: Haben die Schüler einmal 3–4 Jahre der Fremdsprache hinter sich, dann machen sie kaum mehr Fehler. Meine Studentin war also nicht eine Ausnahme, die besonders gut im Rechtschreiben gewesen war, sondern dieses Können nach 4–6 Jahren Englisch-Unterricht ist eine gewisse Selbstverständlichkeit. *Somit kann das gute Ergebnis primär nicht an der Schwierigkeit der englischen Rechtschreibung liegen.*

Ein anderes Beispiel: Ich hatte vor Jahren einmal in einer schweizerischen Schule Gelegenheit, dem Rechtschreibunterricht einer Klasse beizuwohnen, die gerade in das zweite Schuljahr gekommen war. Die Kinder hatten ein Lesestückchen im Lesebuch gelesen, die Lehrerin ließ nun die Bücher zumachen und griff einen der Sätze heraus, der einem kleinen Diktat dienen sollte. Der Satz hieß: »Die Sonnenstrahlen kamen eben hinter dem Berge hervor.« Wort für Wort wurde nun in der üblichen Weise behandelt, z. B. »Sonnenstrahlen«: »Ich spreche es deutlich vor, hört gut zu«. Und nun sprach die Lehrerin in sehr deutlicher Weise, jeden Laut stark hervorhebend: S o n n - e n strah-