

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

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 10 (1937-1938)

**Heft:** 11

**Artikel:** Paul Häberlins Psychologie und Pädagogik in ihrer Bedeutung für die Heilpädagogik

**Autor:** Moor, Paul

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-852574>

#### **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:** 17.02.2026

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

# Paul Häberlins Psychologie und Pädagogik in ihrer Bedeutung für die Heilpädagogik.

Von Dr. PAUL MOOR, Zürich.

Wo heute ein Versagen, ein Rückgang, eine Ratlosigkeit platzgreift, da spricht man immer wieder mit einem fatalistischen Achselzucken von „der Krise“. Ein Begriff wird dabei selten verbunden mit dem Wort; aber es ist offensichtlich, daß damit auf ein Faktum hingewiesen werden soll, durch welches das Ausbleiben des wiederholten Einsatzes und einer unzweideutigen Stellungnahme entschuldigt wird. Auf geistigem Gebiet leidet unter dieser weit verbreiteten Neigung am meisten die Erziehung. Auch sie bedarf der Kritik, ja der Krisis; aber das Verharren in der Kritik und das Stehenbleiben in der Krisis bedeutet für den Erzieher unweigerlich Untätigkeit und radikale Ratlosigkeit. Durchgang durch die Krisis und Wachbleiben der Kritik tut uns not; aber wir müssen trotz allem zur Entscheidung kommen in jeder pädagogischen Situation aufs neue.

Paul Häberlin gehört zu den wenigen, die dieser Situation gerecht zu werden vermögen. Er kann es darum, weil für ihn von jeher die Krise — oder wie er lieber sagt: die „problematische Situation“ — ein Element alles Lebens und Handelns ist, und weil für ihn daraus nie eine Ausrede, sondern gerade erst die Möglichkeit einer ethischen Aufgabe entspringt. Das Wagnis einer Stellungnahme verbunden mit der klaren kritischen Einsicht in die Unauflösbarkeit der Lebensproblematik befähigen ihn, dem tätigen Erzieher wirklich Rat zu erteilen.

Wir möchten dies im Folgenden gerade am Beispiel derjenigen Pädagogik, die es mit den schärfsten Zuspitzungen der pädagogischen Problematik zu tun hat, am Beispiel der Heilpädagogik zeigen. Anlässlich des 60. Geburtstages Paul Häberlins möchten wir ihm darmit für sein Lebenswerk danken, daß wir dessen Tiefe und Tragweite, dessen kritische Klarheit und praktische Brauchbarkeit gerade am heilpädagogischen Gegenstande erweisen.

Fassen wir zunächst die Heilpädagogik als solche ins Auge, so können wir zwei Ausgangssituationen ihrer Bemühungen feststellen. Bei Minderwertigen und Geistesschwachen ist es eine Behinderung oder Beschränkung der Bildungsfähigkeit, was die heilpädagogische Sonderbemühung auf den Plan ruft, bei Kontaktchwierigen und Umweltgefährdeten (zusammengefaßt unter dem Namen der „Schwererziehbaren“) eine Erschwerung der rein erzieherischen Aufgabe. Weil aber im ersteren Falle die innere Stellungnahme zum Gebrechen oder die ungenügende Verarbeitung der Erlebnisse, Anregungen und Anforderungen immer auch zu einer Erschwerung der pädagogischen Lage führt, und im zweiten Falle gerade umgekehrt aus der Erschwerung der erzieherischen Aufgabe auch Hemmungen oder gar Schranken für den Bildungsprozeß hervorgehen, können wir für die vorliegende Betrachtung einfach davon ausgehen, daß beide Momente gleichzeitig vorliegen, zu einem Versagen der bisherigen erzieherischen Bemühungen geführt haben und dadurch zu neuer Besinnung aufrufen.

Erfassung und Behandlung sind nun nach Hanselmann die beiden Schritte jedes heilpädagogischen

Heilens. Die Erfassung richtet sich auf ein Gegebenes und sucht in ihm nach Möglichkeiten, dem Kinde und seiner ganzen Lage gerecht zu werden. Die Behandlung weiß um ein Aufgegebenes, anerkennt dies aber nur innerhalb der Grenzen des als möglich Erkannten; sie kann daher erst einsetzen, wenn die Erfassung zu einem gewissen Abschluß gelangt ist. Es ist klar, daß Psychologie als eine empirische Wissenschaft, die sich nur mit der Feststellung von Gegebenheiten befaßt, für die Erfassung, die Pädagogik aber, die vom Aufgegebenen handelt, für die Behandlung zuständig ist. — In der Praxis allerdings ist das Verhältnis von Erfassung und Behandlung, und damit das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik nicht mehr so einfach. Wo die Erfassung Schwierigkeiten bereitet und eine längere Zeit in Anspruch nimmt, kann die Behandlung nicht ebensolange aussetzen. Da es zudem in diesem Falle notwendig wird, nicht einfach auf die Gelegenheit, Feststellungen machen zu können, zu warten, sondern solche Gelegenheiten herbeizuführen (d. h. zu experimentieren), stehen auch diese Eingriffe als ebensoviele Akte der Behandlung unter den Zielsetzungen der Pädagogik, d. h. es ergibt sich die Situation, daß das beobachtende Experiment nur im Erziehungsversuch bestehen darf, in dem nun am deutlichsten beides, psychologische Einsicht in das Gegebene und pädagogische Durchführung des Aufgegebenen in vorsichtiger, ihrer Vorläufigkeit bewußter Ansetzung zu Worte kommen.

Daraus ergeben sich drei Fragestellungen: 1. Was leistet die Psychologie Häberlins für die Erfassung der Persönlichkeit des entwicklungsgehemmten Kindes? — 2. Wie weit vermögen die Zielsetzungen der Pädagogik Häberlins der Situation des entwicklungsgehemmten Kindes gerecht zu werden? — 3. Was ist im Sinne von Häberlins Psychologie und Pädagogik unter dem heilpädagogischen Beobachtungsexperiment zu verstehen?

Die Psychologie Paul Häberlins ist versteckende Psychologie in einem ganz bestimmten Sinne. Verstehen heißt ihm nicht das Erfassen von Sinnzusammenhängen und Wertbezogenheiten; Verstehen heißt ihm vielmehr das Erfassen des Funktionssubjektes und seiner Funktion, des Täters, der verantwortlich ist für sein Tun, und zwar soll dabei das Erfassen möglich werden durch eine Identifikation des Verstehenden mit dem Verstandenen. Nur was auf diese Weise verstanden ist, ist überhaupt psychologisch festgestellt; und nur auf diese Weise Erfahrenes ist Material dieser versteckenden Psychologie. Was also beispielsweise als Hemmung

der Entwicklung eines Kindes festgestellt wird, aber nicht auf diese Weise verstanden werden kann, das ist Material für eine andere Wissenschaft, darüber kann und will die Psychologie Häberlins nichts aussagen. Damit ist die Grenze ihrer Anwendbarkeit in der Heilpädagogik bereits festgestellt; es darf Häberlin als Verdienst angerechnet werden, diese Grenze — wenn auch nicht unter besonderer Bezugnahme auf die Heilpädagogik — selbst ausdrücklich festgestellt zu haben. Es wird uns damit leicht gemacht, vom heilpädagogischen Erfahrungsbereich aus die notwendigen Ergänzungen aufzuweisen. Sie liegen einerseits auf psychologischem Gebiete selber vor überall da, wo das psychische (d. h. nach Häberlin eben das verstehbare) Wesen zwar geahnt, aber nicht durchschaut werden kann, wo uns die Identifikation mit dem bloß geahnten Funktions-subjekt nicht gelingt, wo eine Gedankenverkettung, eine affektive Reaktion, ein Ablauf im Willensleben nur noch als zweckgerichteter Prozeß (nach der Art der in der Biologie betrachteten Lebenserscheinungen) oder gar nur mehr als kausal bestimmter Mechanismus durchsichtig wird. Ob man mit Häberlin solche Erscheinungen doch wenigstens für prinzipiell verstehbar hält oder nicht, spielt für den Praktiker eine geringere Rolle als der Umstand, daß die bestehende funktionell verstehende Psychologie sie nicht zu erhellen vermag, und daß damit zu ihrer Erfassung eine methodisch anders gerichtete Psychologie notwendig wird. Erst recht aber hat die Psychologie Häberlins dort beiseite zu treten und muß durch andere Mittel der Erfassung ersetzt werden, wo die primäre Entwicklungshemmung überhaupt nicht als psychisches Faktum auftritt und also auch nicht mit psychologischen Mitteln erfaßbar ist, sondern wo Biologie und Physiologie an ihre Stelle zu treten haben, wie in den medizinischen Disziplinen der Psychiatrie, der Psychopathologie und der Neurologie.

Innerhalb der Grenzen ihres Anwendungsbereiches aber hat nun die Psychologie Häberlins eine eminente pädagogische Bedeutung, handelt sie doch ausdrücklich von eben derjenigen Instanz, an die sich jede Erziehung in erster Linie wendet, vom handelnden, entscheidenden, stellungnehmenden, verantwortlichen Subjekt. Wer freilich jene Grenzen ihres Anwendungsbereiches nicht beachtet und in ihr eine Art von Universalinstrument sieht, der kann durch sie gerade zu jener primitivsten von allen den Auffassungen geführt werden, gegen welche der Heilpädagoge sich erfahrungsgemäß zu verwahren hat, zur Auffassung, es beruhten alle Entwicklungshemmungen letzten Endes auf bösem Willen des Kindes. Eben darum war es wichtig, diese Grenzen von vornherein zu sehen; und eben darum kann die Psychologie Häberlins immer erst angewendet werden, wenn die objektiven Schranken der Selbsterziehung des Zöglings einwandfrei

festgestellt sind. Sie ermöglicht es dann, innerhalb dieser Schranken immer noch eine Fülle subjektiver Möglichkeiten der Selbsterziehung zu sehen. Die wichtigste Rolle spielt dabei die Unterscheidung vom Stellungnehmen im Leben und der Einstellung zum Leben, die Häberlin hauptsächlich in seiner Charakterologie („Der Charakter“, Basel 1925) herausgearbeitet hat. Wir erläutern ihre Bedeutung kurz an dem Beispiel der Minderwertigkeitsgefühle, das vielleicht am deutlichsten auch verspüren läßt, wie einerseits alle wichtigeren Gedankengänge der psychoanalytischen und individualpsychologischen Richtungen in die Psychologie Häberlins eingegangen sind, wie aber andererseits die konsequente Durchführung der funktionell verstehenden Betrachtungsweise, die Auffassung aller seelischen Erscheinungen als Handlungen eines verantwortlichen Subjektes diese Psychologie zum tauglichen Werkzeug einer Pädagogik macht, welche den weltanschaulichen Relativismus jener Richtungen zu überwinden vermag.

Jede Handlung des seelischen Subjektes hat ihren Ursprung in einer Störung des seelischen Gleichgewichtes; der Kern jeder Handlung ist ein Stellungnehmen des Subjektes zu solcher Störung. Die Reihe dieser Stellungnahmen aber wird beständig begleitet von einem bewertenden, beurteilenden sekundären Stellungnehmen zu jenen primären Stellungnahmen, von einer Einstellung. Diese Einstellung kann eine grundsätzliche Haltung einnehmen, kann Maßstäbe, Wunschnäide, Ideale aufrichten, die den Anspruch erheben, daß alles Stellungnehmen sich hinfert nach ihnen richten solle; dabei können diese Ideale mehr geistiger oder mehr triebhafter Natur sein, können dem Streben des handelnden Subjektes nach Vervollkommenung entspringen oder unkritisch von außen übernommen, durch die Umgebung aufgenötigt oder einem imponierenden Vorbild zuliebe vom Subjekt selber aufgerichtet sein; sie können bewußt und können auch unbewußt sein, sie können relativ konstant sein oder rasch wechseln, sie sind auf alle Fälle immer vorhanden.

Solche Ideale können durch das Stellungnehmen nie restlos erfüllt werden, meistens darum nicht, weil sie in irgendeiner Form unangepaßt sind, prinzipiell aber darum nicht, weil immer vom erreichten Ideal aus der Blick frei wird auf ein höheres Ideal, weil die Ideale selber wechseln und dies nicht zum mindesten auch darum, weil wir beständig an unseren Idealen arbeiten. So liegt in jeder Seele jederzeit eine Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit, zwischen dem, was einer glaubt, und dem, was er tut, genauer: zwischen dem, an was einer glaubt, und dem, wie er lebt. Wo diese Kluft spürbar wird, entsteht ein peinliches Gefühl des Ungenügens, zu dem nun in zwiefacher Weise wiederum Stellung genommen werden kann: Entweder dieses Ungenügen wird zum Antrieb neuer und immer erneuter

Anstrengung, zum Ansporn eines gläubigen Dennoch, das trotz aller Fehlschläge mutig am Ideal festhält; oder es wird zum ständigen Quell immer neuer Entmutigung angesichts der Unüberwindlichkeit des Zwiespaltes zwischen Ideal und Wirklichkeit. Tritt das letztere ein, so wird dadurch die Kluft zwischen Glauben und Tun nicht nur vergrößert, sondern es wird das peinliche Gefühl, das durch sie hervorgerufen wird, auch zu einem Dauerzustand, es wird daraus ein gleichsam chronisches schlechtes Gewissen, ein Gefühl des grundsätzlichen Schuldigseins vor sich selber, ein Minderwertigkeitsgefühl, das nun keinerlei Antriebe zu neuem Streben mehr in sich enthält, sondern nur noch die lähmende Gewißheit grundsätzlichen Versagens.

Bedenken wir, daß die Entstehungsgründe solchen Minderwertigkeitsgefühls besonders mächtig sind, wo die Spanne zwischen Ideal und Wirklichkeit durch irgendwelche Umstände vergrößert wird, also etwa bei Dyspraxie, bei fehlender Tatenergie, bei phantastischen, zur Träumerei neigenden und ebenso bei stimmungslabilen NATUREN (lauter psychopathischen Zügen), daß die Idealität dort nicht Ansporn bleiben kann, wo sie unecht, d. h. nicht aus der Persönlichkeit selber herausgewachsen ist, sondern auf Suggestion, Fixation, blindem Autoritäts-glauben, negativer Bindung beruht (zumeist Milieu- und Erziehungsfehler), bedenken wir, daß das Bekenntnis zum Defekt, das bei MINDERSINNIGEN das wichtigste Moment an ihrer ganzen Erziehung darstellt, nichts anderes ist als ein Moment ihrer Einstellung zum Leben, ihrer Idealität, so sehen wir, welche Bedeutung eine Psychologie für die heilpädagogische Arbeit gewinnen muß, welche es erlaubt, in den Entstehungsprozeß des Minderwertigkeitsgefühls differenzierten Einblick zu gewinnen. Zugleich wird hier auch deutlich, wo die Grenzen der Anwendbarkeit dieser Psychologie liegen, dort nämlich, wo ein zur Selbsterziehung fähiges Subjekt nicht mehr anzutreffen ist, d. h. in erster Linie beim Geistesschwachen; dort können wir aus solcher Psychologie nur mehr den negativen Schluß ziehen, daß der Geistesschwache Minderwertigkeitsgefühle der geschilderten Art nicht haben kann.

Auf einige andere Erörterungen, die für die Heilpädagogik besonders wichtig sind, sei hier nur kurz hingewiesen: Auf die Darstellung der „Heilerziehung“ bei infantilen Bindungen, falschen Idealen, Gewissenswidersprüchen in den „Wegen und Irrwegen der Erziehung“ (3. Aufl. Seite 185 ff), auf die Analyse des Intelligenzbegriffes im Buche „Der Charakter“ (Seite 216 ff), auf die Darstellung des „autistischen Kompromisses“ in „Der Geist und die Triebe“ (Seite 465 ff), auf das leicht verständlich geschriebene Buch über „Die Kinderfehler“, dessen Kapitelüberschriften (Geschwisterzank, Angst und Aengstlichkeit, Wirkungen der Schuld, Sexualfehler,

Lüge und Betrug) auf lauter heilpädagogisch bedeutsame Dinge hinweisen und ebenso auf das Buch über „Die Suggestion“.

Wir wenden uns der Beantwortung der zweiten Frage zu: Wie weit vermögen die Zielsetzungen der Pädagogik Häberlins der Situation des entwicklungsgehemmten Kindes gerecht zu werden? — Bleiben wir bei unserem Beispiel, so liegt in der Auffassung vom Wesen der Minderwertigkeitsgefühle schon der Anhaltspunkt zu ihrer Behebung, erweist sich die Theorie bereits als auf eine bestimmte Praxis angelegt, und wir bekommen schon aus der Art und Weise, wie die psychischen Phänomene gefaßt sind, einen Hinweis auf das Ethos der Pädagogik Häberlins. Wir brauchen nur die Tatsachen in der eigentümlichen Fassung, die ihnen von Häberlin gegeben wird, selber sprechen zu lassen: Ein handelndes Subjekt hat die Fähigkeit, Stellung zu nehmen, Entscheidungen zu treffen. Dieses selbe Subjekt kann sich von seinen einzelnen Entscheidungen distanzieren, kann sich über viele einzelne Handlungen hinweg grundsätzlich und zum voraus entscheiden. Dieses Subjekt fühlt sich verantwortlich dafür, daß es mit seinen Handlungen jener grundsätzlichen Einstellung nachlebt; es leidet daran, daß ihm dies nie ganz gelingt, es leidet aber am meisten dann, wenn es sich der selbstgesetzten Aufgabe überhaupt zu entziehen versucht. Es kann aus solchem Leiden nur dann wieder herauskommen, wenn es seine Aufgabe da wieder übernimmt, wo es sie im Stiche gelassen hat. — Unter solchen Umständen wird die Aufgabe des Erziehers sein, sich eben an dieses verantwortliche Subjekt zu wenden, überall dieses verantwortliche Subjekt vorauszusetzen, an es zu appellieren, es zu ermutigen. Eben solcher Glaube an ein Subjekt als entscheidende Instanz und in Verbindung damit der Glaube an einen absoluten Wert als obersten Orientierungspunkt aller Entscheidungen, macht das Wesen der Pädagogik Häberlins aus. Sie erweist sich damit als idealistische Pädagogik, die ihre höchste Aufgabe darin sieht, den Zögling zu befähigen, an der Verwirklichung von Werten mitzuarbeiten. Allein dieser Idealismus ist ihr nicht das letzte Wort. Wäre er es, so ergäbe sich bei seiner Uebertragung auf die Heilpädagogik eine Abstufung der entwicklungsgehemmten Kinder als der Objekte der Heilpädagogik nicht nur nach ihrer Erziehbarkeit, sondern auch nach dem Anspruch, den sie auf Erziehung erheben dürften; denn sollte das tatsächliche Gelingen der Verwirklichung des absoluten Wertes dasjenige sein, was über den Wert der Erziehung entscheidet, so müßte offenbar die Erziehung des Intelligenten dringlicher sein als die des Geistes-schwachen, die des Vollsinnigen sich besser rechtfertigen lassen als die des MINDERSINNIGEN, die des Antisozialen zurückstehen müssen hinter der des Gemeinschaftsfähigeren, wenn die Mittel knapp wer-

den. Nun aber tritt bei Häberlin zu jener idealistischen Orientierung eine zweite hinzu, die erst das ausschlaggebende Wort spricht. Im „Ziel der Erziehung“ (2. Aufl. S. 64) heißt es: „Wir nennen das kulturelle Maximum eines Individuums, die reinste Möglichkeit seiner Entwicklung, seine Bestimmung ... deren Verwirklichung ist das individuelle Ziel der Erziehung: Erziehung soll den Zögling in der Richtung auf die Realisation seiner persönlichen Bestimmung fördern ... Gerade im Interesse richtiger Erziehung dürfen wir von keinem Zögling mehr verlangen, als was in seiner Bestimmung liegt.“ Diese Sätze können aus dem Glauben an einen absoluten Wert als einzigen Orientierungspunkt alles richtigen Tuns nicht abgeleitet werden; sie stammen vielmehr aus einem Glauben an eine tiefer begründete Richtigkeit auch der Grenzen der Verwirklichungsmöglichkeit jenes absoluten Wertes, aus einem Glauben daran, daß alles Wirkliche, Gegebene auch schon als solches seine absolute Begründung habe, d. h. aus einer religiösen Grundhaltung.

Uebertragen wir nun das so formulierte Erziehungsziel auf die heilpädagogische Situation, so besagt es, daß jedes Kind, auch das entwicklungsgehemmte, auch das „anormale“ dasselbe Recht auf Erziehung habe, daß nicht der Erzieher und seine Ideale darüber entscheiden, ob und wie weit und unter welchen Bedingungen ein Kind Anspruch auf Erziehung habe, sondern die im Kinde selber liegenden Möglichkeiten, allein die Bestimmung des Kindes, die wir darum richtig zu erfassen versuchen müssen.

Damit können wir überleiten zu unserer dritten Frage. Die richtige Erfassung ist mindestens dann, wenn es ums Ganze der Persönlichkeit eines Kindes geht, immer eine unendliche Aufgabe, deren endgültiger Lösung wir uns nur schriftweise nähern können. Unterdessen muß die Behandlung mit den vorläufigen Ergebnissen rechnen; mehr noch, alle Veranstaltungen, die darauf ausgehen, eine besondere Beobachtungssituation zu schaffen, müssen selber erzieherisch eingestellt sein; d. h. das psychologische Experiment darf nur im Erziehungsversuch bestehen. Versuchen wir nun, auf dem Boden der Psychologie Häberlins den Begriff des Psychologischen Experimentes zu bilden, so kommen wir zu dem Ergebnis, daß es hier nur noch im Erziehungsversuch bestehen kann: Der Begriff des psychologischen Experimentes, der sich aus den Denkweisen dieser Psychologie ergibt, ist schon der Begriff eines Erziehungsversuches. Das heißt aber wiederum nichts anderes, als daß diese Psychologie auf eine bestimmte Pädagogik schon angelegt ist, und es zeigt sich darin am schärfsten sowohl ihre Bedeutung als auch ihre Grenze; ihre Bedeutung darin, daß hier wiederum

in aller Schärfe die im System der Begriffe investierte Absage an jeden Relativismus zum Vorschein kommt, ihre Grenze darin, daß auch das psychologische Experiment im Sinne Häberlins nur anwendbar ist da, wo überhaupt ein erzieherischer Anspruch, ein Appell an die eigene Entscheidung des Zögling möglich ist. — Es wird nun aber das Wesentliche des Beobachtens und Experimentierens in diesem Sinne gerade dies sein, die Grenzen und die Tragfähigkeit dieser Fähigkeit zur eigenen Entscheidung im Zögling durch den vorsichtigen Versuch ihrer Erweckung und Erprobung festzustellen; und es setzt die Durchführung dieses Versuches voraus eine genaue Kenntnis und eine Uebersicht über die Möglichkeiten der Entstehung, des Aufbaues, der Orientierung, der Konflikte, Zwiespältigkeiten und Irrwege jener entscheidenden Instanz und ebenso über ihre Ansprechbarkeit und die Mittel und Wege an sie zu appellieren, d. h. eine genaue Kenntnis des Einstellungsphänomens, wie es Häberlin vor allem in seinem Buche „Der Charakter“ gegeben hat. Das psychologisch verstehende Beobachten selber aber unterscheidet sich vom naturwissenschaftlichen Beobachten darin, daß es eben ein Verstehen ist, d. h. daß der Beobachtende gerade seine Subjektivität braucht, um überhaupt zu erfassen, was hier erfaßt werden soll; nur im gemeinsamen Erleben einer Situation, in der an den Zögling der Anspruch gestellt wird, sich zu entscheiden, seine Entscheidungsfähigkeit zu bewähren, kann überhaupt erfaßt werden, was es hier zu erfassen gilt; und Objektivität der Feststellungen kann hier nicht einfach dadurch erreicht werden, daß sich der Beobachtende distanziert, sondern dadurch, daß er mit seinem ganzen Wesen in die Situation hineingeht, und in der Situation drin in seinem eigenen Stellungnehmen objektiv bleibt; das aber heißt, daß das pädagogische Experiment im Sinne Häberlins nicht nur Erziehungsversuch gegenüber dem Zögling, sondern zugleich auch immer ein Akt der Selbsterziehung des Beobachtenden ist. —

Die Psychologie Häberlins ist einem scharf geschliffenen Instrument zu vergleichen. Eben darum wird derjenige, der es nicht zu handhaben weiß oder die Grenzen seiner Verwendbarkeit verkennt, damit Schaden stiften können. Rein sachlich genommen finden wir vieles, was uns diese Psychologie bietet, auch bei anderen Autoren, insbesondere den psychoanalytischen und individualpsychologischen Richtungen; aber methodisch sind in ihr alle Gedankengänge zu Ende gedacht, in viel weiterem Ausmaße differenziert und in einer Einheitlichkeit durchgeführt, die ihresgleichen sucht. Zugleich ist in bestimmter und doch weitherziger Weise weltanschaulich Stellung genommen, und damit ein Weg gewiesen — daß er nicht „der“ Weg sein will, ist gerade sein größter Vorzug — für das Wiederangreifen der pädagogischen Aufgabe.