

Die Durchsichtigkeit und geradezu Eleganz der gesamten Darstellung wird dem Büchlein zweifellos zahlreiche Freunde gewinnen. Wegen seiner unmittelbaren pädagogischen Vorzüge dürfte es sich auch als ergänzende seminaristische Lektüre mit eingreifender und kritischer Behandlung sehr eignen, und mag vielleicht auch in dieser Hinsicht einige Freunde gewinnen.

MENTZ (Leipzig).

J. PAYOT. *L'éducation du caractère. Rev. philos.* 48 (12), 594—614. 1899.

Verf. weist auf die ungeheure Verworrenheit hin, die auf dem Gebiet der Charakterforschung herrscht, und die namentlich in den verschiedenen Versuchen, die Charaktere zu classificiren, zum Ausdruck kommt. Der Charakter ist nichts Angeborenes und von vorn herein Fertiges (P. wendet sich mit Schärfe gegen KANT's und SCHOPENHAUER's „intelligiblen Charakter“); denn sein Wesen ist Einheit und Stabilität, und am Anfang zeigt das geistige Leben statt dessen Anarchie und Regellosigkeit. Der Charakter ist also ein secundäres Product, an dessen Zustandekommen Milieu und Erziehung den größten Antheil haben. Dennoch giebt es etwas Angeborenes, nicht den Charakter selbst, wohl aber gewisse „Möglichkeiten der Charakterentwicklung“. Diese letzte Quelle jedoch liegt nicht, wie alle früheren Classificationen meinten, in Eigenschaften des Intellects oder der „Sensibilität“, sondern tiefer: in der Activität des Subjects. Die Natur der persönlichen Activität kann in vier Typen auftreten, durch die alle angeborenen Charakteranlagen erschöpft sind. Die Activität ist nämlich entweder: stark und dauerhaft, oder stark und unbeständig, oder schwach und dauerhaft, oder schwach und unbeständig. (Diese Eintheilung ist bekanntlich nicht neu, doch ist sie früher, was auch treffender erscheint, nicht zur Classification der Charaktere, sondern zu der der Temperamente verwendet worden. Ref.)

W. STERN (Breslau).

A. MACDONALD. *Experimental Study of Children, including Anthropometrical and Psychophysical Measurements of Washington School Children and a Bibliography. Report of United States Commission of Education for 1897/98.* Chapt. 21 u. 25, S. 989—1204 u. 1281—1390.

Für die Untersuchung der Beziehungen von mehr anthropometrischen Messungen zu psychischen Verhältnissen, für die Discussion derselben, für sociologische Zwecke (speciell in Rücksicht auf die gemischten Bevölkerungsverhältnisse der Vereinigten Staaten und deren Einflüsse), jedoch auch für diesen und jenen psychologischen und pädagogischen Zweck wird man diese Zusammenstellung theils eigener, theils fremder, speciell amerikanischer Versuche mit Erfolg zu Rathe ziehen können. Mit der Kritik ist Verf. sehr zurückhaltend, ohne jedoch selbst unkritisch zu sein. Gerade gegenüber Versuchen und Schlussfolgerungen der Kinderpsychologie ist dieselbe oft reichlich angebracht.

Unter den Auszügen speciell psychologischer Art sei Einiges herausgehoben: Wenn BARNES (Leland Stanford University) über 6000 Kinder (zwischen 6 und 16 Jahren) zu Zeichnungen zu einem Gedichte aus dem Struwwelpeter aufforderte (englische Uebersetzung), so mag es sich zum Theil um Bilderreproductionen handeln. Inwiefern hier ein Unterschied war

zwischen Kindern, welche weniger fertige Bilder kannten und solchen, die solche kannten, wird in diesem Auszuge nichts angegeben. Die Resultate des Untersuchenden waren: Kinder denken in kleinen Einheiten, fragmentarisch und intellectuell abgebrochen. Zeichnen ist für sie ein Mittel Ideen auszudrücken, wie Sprache, und zwar adoptiren sie dabei Symbole und conventionelle Formen. Der Muth dazu, Ideen auf diese Weise auszudrücken, wächst bei californischen Kindern bis zum dreizehnten bezw. vierzehnten Jahre, und nimmt dann (wegen anderweitiger Ideenbildung oder Interessevertheilung?) ab. Der Kopf interessirt sie beim Zeichnen am meisten (vgl. fragmentarisches Auffassen). Sie lieben große und deutliche Figuren (Wirkung und Einfachheit), mit nur sehr wenigen Linien. Bis zum neunten Lebensjahre werden volle Gesichter vorgezogen, später Profile (zweifelloß eine ziemlich complicirte Wirkung). Als Material ziehen Kinder kräftiges Schwarz und Weiß vor, obgleich sie in der Natur die Farbe interessirt, wegen ihres decorativen Effectes. Die dramatischen Punkte einer Erzählung finden sie sehr gut von selbst heraus. Auch ihre Zeichnungen sind voll Bewegung. Insbesondere interessirt sie die Scene vor der Katastrophe (der Intensität der Spannung selbst entsprechend). Die Triebe zur Humanität sind bei ihnen stärker als destructive Instinkte (wobei natürlich der Einfluß des Stoffes und des Zusammenseins mit Erwachsenen außer der Erziehung mitzurechnen ist, und zwar auch momentan für die Versuche). Zwischen Knaben und Mädchen zeigte sich in Bezug auf das Zeichnen nur wenig Unterschied (Einfluß der Bilderbücher? Oder wirklich auf diese Reihe von Jahren zu beziehen?). Bei Wiedergabe von Erzählungen, die Wort für Wort zerlegt wurden (Versuche von SHAW, Clark University), zeigte sich, daß Sätze einer Erzählung als Ganzes um so weniger behalten werden, je länger sie sind, und je mehr unwesentliche Bestandtheile sie enthalten. Das Behalten nimmt gegen Ende der Erzählungen hin deutlich ab, und zwar ändert sich dies für die verschiedenen Schulclassen. Die Mädchen zeigen im Ganzen eine raschere Besserung in dieser Hinsicht, und behielten überhaupt 4 Procent mehr. Sowohl die feineren Schattirungen der Darstellungen als auch die Füllworte werden (wie die Tabellen zeigen) am wenigsten behalten, und zwar ziemlich gleichmäßig durch alle untersuchten Classen trotz des erheblichen Spielraumes des Alters dabei. Die Suggestibilität von Kindern (SMALL, Clark University) für schwache Sinnesindrücke und deren Deutung (Gerüche, Geschmack, Wärme, Bewegung unter bestimmten Bedingungen) nimmt ab mit erhöhter Classe (also wachsende kritische Fähigkeit). Den Einfluß der besonderen Versuchsbedingungen zeigen die Unterschiede zwischen Gruppenversuchen und Einzelversuchen.

Die Zurückhaltung des Verf.'s selbst in Bezug auf die Anwendung und abliegende Schlussfolgerungen berührt sehr wohlthuend. Die Folgerungen, welche jedoch SMALL an seine Versuche über Suggestibilität knüpfte, entgehen diesem Vorwurfe nicht ganz, wenn er eine größere Ausnutzung des dramatischen Elementes für den Schulunterricht verlangt. Der erfahrene Pädagoge wird dazu lächeln, da hierbei zweifelloß die Factoren der Erziehung, der Ueberlegung und der Disciplin nicht genügend berücksichtigt sind. Immerhin ist ein gewisser richtiger Kern dieser Forderung nicht

ganz abzusprechen, sofern man nämlich diese Forderung wesentlich beschränkt auf: Hebung des Willenselementes, Uebung der Selbstthätigkeit, umsichtiges Wecken des Ehrgeizes, Strebens und der Nacheiferung, Abwechslung und Vermeidung der Langeweile, grössere Verwerthung des Gruppenelementes bei dem Turnen und bei den Spielen. Der sachliche Ausbau dieser Aufgaben im Einzelnen würde eine besondere Behandlung erfordern. Immerhin ist die Rücksicht auf diesen Factor hervorzuheben, zugleich natürlich vor jeder Uebertreibung zu warnen. „Abusus non tollit usum“: dieser Grundsatz gilt auch hier. Gerade für die Erziehung des Willens kommen diese Momente in Betracht.

Als oberster Grundsatz der praktischen Pädagogik ist zweifellos anzusehen: Der Unterricht muß sowohl intellectuell als voluntaristisch eingreifend wirken, und zwar in günstigstem Sinne. Die besonderen Ziele und Grenzen werden dann aus besonderen Ueberlegungen heraus zu formuliren sein. Thut dies der Unterricht nicht schon intellectuell, so helfen die Forderungen und Vorsätze wenig, und führen im Gegentheil leicht zu verkehrten Aeufserlichkeiten. Gerade die Willensverhältnisse und die Verhältnisse der Anregung sind daher für die theoretische Pädagogik in erster Linie wichtig, sodann zweitens: das Problem der Stufen und der Grenzen.

MERTZ (Leipzig).

1. MONROE. **Das Studium der Kindesseele in Amerika.** *Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen* 3 (3), 193—203. 1898.
2. K. KNORTZ. **Kindeskunde und häusliche Erziehung.** Altenburg, Tittel, 1900. 62 S.
3. K. HEMPRICH. **Die Kinderpsychologie in ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung.** Dessau, Oesterwitz u. Voigtländer, o. J. (1900). 42 S.
4. N. FORNELLI. **False previsioni. Studio di psicologia scolastica.** *Rivista filosofica* 2 (3). 29 S. 1900.

In der Pflege der Kinderpsychologie lassen sich gegenwärtig in Rücksicht auf den Zweck zwei Richtungen unterscheiden, die, sagen wir reine Kinderpsychologie, welche ausschließlich die Förderung der psychologischen Wissenschaft im Auge hat, und die pädagogische, der es mehr oder weniger unmittelbar auf die Förderung der Pädagogik ankommt. Die oben genannten Arbeiten gehören sämtlich der zweiten Richtung an. Die ersten beiden kommen aus Amerika, wo die Kinderpsychologie gegenwärtig noch immer sehr viele Arbeiter findet, was an sich jedenfalls erfreulich ist, wenn man sich auch mit den dort angewandten Methoden nicht immer einverstanden erklären kann.

Die Darstellung dieser Methoden bildet den Hauptinhalt des Aufsatzes von MONROE. Es werden ihrer (S. 194 ff.) acht unterschieden, die sich durch folgende Benennungen hinreichend bezeichnen lassen: 1. die statistische Methode (HALL); 2. Lebensbeschreibungen (PREYER); 3. Rückerinnerungen; 4. Briefe und Tagebücher von Kindern; 5. Autobiographien; 6. die experimentelle Methode; 7. Fragebogenmethode; 8. die Kinder in Literatur und Kunst. Wie man sieht, sind diese Methoden von sehr unterschiedlichem Werthe, und so weit es sich um die Psychologie an und für sich handelt, mag bei den meisten von ihnen das harte Urtheil zutreffen, was kürzlich