

ganz abzusprechen, sofern man nämlich diese Forderung wesentlich beschränkt auf: Hebung des Willenselementes, Uebung der Selbstthätigkeit, umsichtiges Wecken des Ehrgeizes, Strebens und der Nacheiferung, Abwechselung 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.

MENZ (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

MÜNSTERBERG über sie ausgesprochen hat. Aber MÜNSTERBERG hat eben keinen Begriff von der pädagogischen Kinderpsychologie, und daher darf sein Urtheil den Pädagogen nicht irre machen, weder in der Werthschätzung dessen, was ihm von anderer Seite geboten wird, noch in der Veranstaltung von eigenen Untersuchungen. In letzterer Beziehung läßt sich übrigens leicht nachweisen, daß MÜNSTERBERG seine Anschauung über den Werth von Beobachtungen, die nicht von Vertretern der psychologischen Wissenschaft stammen, erheblich geändert hat. Aus seiner Schrift „Ueber die Methoden und Aufgaben der Psychologie“ (Leipzig 1891; S. 185) kann man nur entnehmen, daß sogar für die rein psychologische Forschung die Mitarbeit aller derjenigen Kreise von Werth ist, die nach MONROE (S. 196) in Amerika auf dem Gebiete der Kinderpsychologie thätig sind, nämlich 1. die Kindergärtnerinnen, 2. die Lehrer und Inspectoren an Volks- und Mittelschulen, 3. die Leiter von Anstalten für nicht vollsinnige Kinder, 4. die Mütter kleiner Kinder und die Mitglieder von Frauenvereinen, 5. die Lehrer an den staatlichen Seminarien und 6. die Professoren an den Universitäten.

Von einem amerikanischen Schulinspector, übrigens einem geborenen Deutschen, stammt das Schriftchen Nr. 2. Ein besonderer psychologischer Werth kommt ihm nicht zu und wird wohl auch vom Verf. nicht in Anspruch genommen, immerhin ist es in seiner anregenden Darstellungsweise wohl geeignet, weitere Kreise auf die Nothwendigkeit der Beobachtung des Kindes zu pädagogischen Zwecken hinzuweisen. Allerdings gilt das mehr vom ersten Theile als vom zweiten Theile.

Entschieden werthvoller ist Nr. 3, nicht nur, weil HEMPRICH noch besser orientirt, sondern weil er auch einzelne werthvolle Beobachtungen mittheilt, so hinsichtlich des Sprechenslernens (S. 22 ff.) und des Gefühlslebens (S. 29).

Nr. 4 beschäftigt sich mit der Frage, wie es kommt, daß manche Kinder, die in der Schule viel versprechen, später sehr wenig leisten, und daß wiederum recht mäßige Schüler später sehr oft bedeutende Männer werden. Nach dem Verf. handelt es sich hier im Allgemeinen nicht um einen, sondern um mehrere Gründe. Zunächst wird mit Recht darauf hingewiesen, daß bei sehr begabten und fleißigen Kindern oft früh eine allzugroße Verausgabung von Energie eintrete, so daß für das spätere Alter nicht genug übrig bleibe, während in anderen Fällen früh Energie aufgespart werde, die sich später bekunde. Sodann macht FORNELLI — ebenfalls mit Recht — unter Anderem darauf aufmerksam, daß die Schule etwas Anderes sei als das Leben, und obwohl sie sich dem Leben nähern müsse, doch niemals mit ihm zusammenfallen könne. Das Leben biete noch andere Gelegenheiten und Anforderungen hinsichtlich der Bildung, als sie die Schule auch in verbesserter Gestalt zu bieten vermöge, und dieser Umstand im Verein mit der verschiedenen Beanlagung sei vielfach der Grund von unzutreffenden Erwartungen. Verf. empfiehlt sorgfältiges Studium der Individualität (auch nach der Seite des Gefühls) und thunlichste Berücksichtigung derselben. Hierbei mag die Bemerkung von Interesse sein, daß auch Kinder und junge Leute, die für sogen. Realbildung Sinn haben, dennoch in den Realanstalten vielfach nicht zum Rechte kommen, weil sich auch hier mehr rein Intellectuelles einschleicht und vielleicht eindringen muß, als der Anlage angemessen ist.

UFER (Altenburg).