

hinzielt. Nicht zum wenigsten öffnen solch erschütternde Erlebnisse, wie der Mordversuch des Landgerichtsdirektor Hassz gegen seinen Erpresser, der Menge die Augen. Aber auch die Berichte, die das Jahrbuch zu Dutzenden bringt, die letzten Briefe der Selbstmörder, welche sich vor der Schande, mit der sie § 175 bedroht, in den Tod flüchten, die Gerichtsverhandlungen aus aller Herren Länder, wo Homosexualität mit Gefängnis bestraft wird, das Material, das Juristen und vor allem Ärzte zur Publikation in diesen Blättern bringen — das alles verdichtet sich für jeden, der das Jahrbuch liest, zu dem Eindruck des größten Mitleids mit diesen Unglücklichen. — Auch derartige Vorkommnisse, wie das Vorgehen des Pastor PHILIPPS (man muß sich den Namen merken, wenn man von der Kultur unserer Zeit sprechen will) gegen die statistische Umfrage des Dr. HIRSCHFELD, die bekanntlich zu dessen Verurteilung zu einer geringen Geldstrafe führte, sind aus propagandistischen Gründen nicht zu bedauern. Denn die allgemeine Anerkennung in den meisten Zeitungen aller Parteien, daß HIRSCHFELD moralisch gesiegt habe, was auch aus der Urteilsformulierung evident hervorging, zeigt deutlich, daß die Presse der Frage anders als vor mehreren Jahren gegenübersteht. Hoffen wir also, daß die Volksaufklärung weiter so gute Fortschritte mache, damit die Sachkenner und die Regierung bald diese Gesetzesänderung durchsetzen können.

GUTTMANN (Berlin).

Kindespsychologie. Pädagogik.

Zweiter Sammelbericht

von

W. STERN.

I. Kindespsychologie.

a) Allgemeines.

1. W. AMENT. Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. *Arch. f. d. ges. Psychol.* 2. Literatur S. 69—136. 1904. Auch: *Samml. v. Abhandl. zur psycholog. Pädagogik*, hrsg. von MEUMANN 1 (2). 1904. 68 S.
2. K. GROOS. *Das Seelenleben des Kindes*. Ausgewählte Vorlesungen. Berlin, Reuther u. Reichard. 1904. 229 S. Mk. 3,00.
3. A. DYROFF. *Über das Seelenleben des Kindes*. Bonn, Hanstein. 1904. 59 S. Mk. 1,00.
4. J. KING. *The Psychology of Child Development*. With an Introduction of John Dewey. Chicago, University Press. 1903. 265 S. \$ 1,00.
5. A. BINET. *Sommaire des travaux en cours à la société de psychologie de l'enfant*. *Année psychol.* 10, 116—130. 1904.

Dasselbe in deutscher Übersetzung:

6. A. BINET. Überblick über die in der Société de psychologie de l'enfant in Gang befindlichen Untersuchungen. Deutsch von M. GASSNER. *Leipziger Lehrerzeitung* 12 (Nr. 6), 91—94. Nr. 7, 109—111. 1904.
7. M. W. SHINN. Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung nach Aufzeichnungen der Verf. Bearbeitet und herausg. von Prof. W. GLABBACH und G. WEBER. Langensalza, Grefesler. 1905. 646 S. Mk. 9,00.
8. M. W. SHINN. *The Biography of a Baby*. Boston and New York, Houghton, Mifflin and Cie. Ohne Jahr. 247 S.

1. Mit seinem Literaturbericht leistet AMENT jedem Mitarbeiter und Interessenten an der Kindespsychologie den größten Dienst; seine umfassende Sachkenntnis verband sich hier mit seiner eigentümlichen Vorliebe für registrierende und klassifizierende Tätigkeit, um ein bibliographisches Hilfsmittel zu schaffen, dessen wir dringend bedurften. Die Arbeit zerfällt in zwei Teile: einen Sammelbericht und ein alphabetisches Literaturverzeichnis. Um mit dem zweiten zu beginnen, so ist dies von einer Vollständigkeit, wie sie bisher auch nicht annähernd existierte; es umfasst etwa 300 Nummern, und dabei enthält es nur die eigentlich kindespsychologische Literatur von 8 Jahren; die rein pädagogische, wie die kindespathologische ist mit Absicht beiseite gelassen. Aber AMENT hat diese Riesenliteratur nicht nur den Titeln nach festgestellt, sondern sie auch zum weitaus größten Teil gelesen; und das Ergebnis dieser Lektüre enthält nun der erste Teil der Arbeit, der in 50 Seiten ein kondensiertes Sammelreferat über die Hauptgedanken und Ergebnisse all jener Arbeiten bietet. Das Einteilungsprinzip ist hier das sachliche; A. behandelt der Reihe nach Geschichte, System und Logik der Kinderseelenkunde, alle mit Unterabteilungen, überall in knappsten Sätzen, Stichworten und Terminis die verschiedenen Meinungen, Lehren, Standpunkte andeutend. Dieser Telegrammstil macht zwar die Arbeit zur Einführung für Fernerstehende weniger geeignet, gestaltet sie dafür aber für den Forscher zu einem sehr brauchbaren Nachschlagewerk. Etwas störend macht sich nur ein allzu starker Hang zu terminologischer Festlegung geltend; wird doch jede Methode, Anschauung und Lehre sofort zu einem „-ismus“ etikettiert.

Da AMENT das dankenswerte Unternehmen fortzusetzen gedenkt, seien noch einige Wünsche geäußert, deren Erfüllung es zu Arbeitszwecken noch geeigneter machen würde. Erstens wäre ein Sachregister zu wünschen; denn das Inhaltsverzeichnis ist zu knapp, um das Auffinden der auf ein bestimmtes Thema bezüglichen Stelle schnell zu ermöglichen — um so mehr, da die Anordnung zuweilen etwas unerwartet ist (so fand sich z. B. die Literatur über Trotz, Lügenhaftigkeit und Ehrbarkeitsgefühl nach längerem Suchen unter „Vorstellungskreis“). Zweitens wäre eine Nummerierung der Bibliographie und im Bericht eine Verweisung auf die Nummern statt auf die Namen empfehlenswert; wenn hinter irgend einer These der Name LOBSEN steht, weiß der Leser noch nicht, welche der vielen genannten Schriften L.s er danach einzusehen habe.

2. Als das GROSS'sche Buch angekündigt wurde, schien die Hoffnung berechtigt, daß wir nun endlich in Deutschland wieder einmal eine zusammenfassende Darstellung der modernen Kindespsychologie erhalten würden, nachdem wir seit PREYER alle derartigen Versuche dem Ausland hatten überlassen müssen. Diese Erwartung erwies sich als ein Irrtum, der durch den sicherlich nicht ganz glücklich gewählten Obertitel des Buches hervorgerufen worden war. Der Nachdruck muß auf den Untertitel: „Ausgewählte Vorlesungen“ gelegt werden. Der Gießener Psychologe beabsichtigt gar nicht, eine Gesamtbehandlung der kindlichen Seelenentwicklung, wie sie etwa COMPAYRÉ und SULLY versucht haben, zu geben, sondern greift einige, ihm besonders zusagende Einzelthemen heraus, die zum größten Teil den intellektuellen Funktionen angehören. Bei der Auswahl und bei der Behandlung des Stoffes wogen sehr stark die Interessen und Probleme der allgemeinen theoretischen Psychologie vor; der deskriptive und psychogenetische Gesichtspunkt tritt zurück; ebenso werden die Ergebnisse der modernen experimentell-psychologischen Bewegung nur zum geringeren Teile benutzt. Dafür bringt G. einige eigene neue Versuchsergebnisse. Ist man sich erst einmal darüber klar geworden, was man nach der Absicht des Verfassers von dem Buche zu erwarten hat, dann gewährt einem die Lektüre des im leichtflüssigen Vortragstil geschriebenen Buches mannigfache Förderung und Belehrung.

Das Buch zerfällt in zwei ungleich lange Hauptteile.

Der erste, kürzere lautet: Aus dem allgemeinen Teil der Kindespsychologie. Hier wird zunächst der Begriff der Kindespsychologie definiert, ihre Begrenzung gegen andere Wissensgebiete gegeben, ihre theoretische und praktische Aufgabe geschildert. Die Methoden der Kindespsychologie bespricht G. nach drei Gegensätzen: Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer, Einzel- und Massenbeobachtung, Beobachtung unter natürlichen und künstlichen Bedingungen (Experiment). Mitten hinein in wichtigste Fragen der allgemeinen Psychologie führt uns der nächste Abschnitt: „Die Einteilung des kindlichen Seelenlebens“. Denn nicht nur für das kindliche, sondern für das Seelenleben überhaupt schlägt G. hier eine neue Einteilung vor. Er beginnt mit einer Dichotomie: Neben die Vorstellungsseite, die alles Inhaltliche umfaßt, tritt die „Wertungs“-seite, deren Eigentümlichkeit in der hier stets vorhandenen Polarität des Verhaltens, dem nicht weiter auflösbaren Alternieren zwischen Zuneigen und Ablehnen besteht. Dieser Wertungsseite werden jetzt alle anderen psychischen Funktionen untergeordnet, die bisher als Fühlen, Wollen und Urteilen von verschiedenen Psychologen den Vorstellungen nebengeordnet waren: G. unterscheidet nämlich emotionale Wertungen (Lust und Unlust), voluntarische Wertungen (Streben und Widerstreben), logische Wertungen (Anerkennen und Verwerfen). Die Vorstellungsseite hinwiederum zerfällt in das Vorstellungsmaterial (Empfindungen und Reproduktionen) einerseits und die Vorstellungssynthesen andererseits, die als analysierbare Synthesen Verknüpfungen, als nicht analysierbare Verwachsungen genannt werden. Diese Neueinteilung, namentlich die grundlegende Dichotomie, scheint mir viel für sich zu haben. Freilich möchten wir doch darauf

hinweisen, daß sie in voller Schärfe kürzlich bereits von einem anderen Psychologen versucht worden ist, nämlich von MÜNSTERBERG, der den indifferenten Inhalten, den Vorstellungen, die alternative Verhaltensweise des Subjekts als „Selbststellung“ oder Stellungnahme entgegensetzt. Mir erscheint sogar diese Terminologie noch treffender als die G.sche. Wenn dagegen MÜNSTERBERG diese Scheidung nur macht, um die Psychologie allein auf das Studium der Vorstellungsinhalte zu beschränken, während die Selbststellung lediglich Gegenstand der Geisteswissenschaften, Ethik, Geschichte usw. sein soll, so ist G. durchaus Recht zu geben, daß beide Seiten des psychischen Daseins gleich notwendige Untersuchungsobjekte der Psychologie sind.

Die ererbten und erworbenen Reaktionen erörtert der nächste Abschnitt. Als ererbte Reaktionen werden die Reflexe, Instinkte und Triebe behandelt. (Wenn GROSS hier meint, daß der Nachahmungstrieb sich nicht den Instinkten unterordnen lasse, da nur der Drang zur Nachahmung überhaupt angeboren sei, nicht aber bestimmte ererbte Bahnen, in denen sich der sensomotorische Prozeß abspiele, existieren — so möchte ich dagegen die von meiner Frau und mir mit Sicherheit festgestellte und von anderen bestätigte Beobachtung anführen, daß $\frac{1}{2}$ -jährige Kinder Augenblinzeln, Zungeherausstrecken usw. nachahmen können zu einer Zeit, da sie mit Sicherheit noch keine Erfahrungen über die Ähnlichkeit dieser ihrer Körperteile mit der entsprechenden der gegenüberstehenden Personen haben; kann man dies anders als durch „ererbte Bahnen“ erklären?) Den ererbten Reaktionen stehen die erworbenen gegenüber, die den genauer erörterten Gesetzen der Gewohnheit folgen.

Der letzte Abschnitt des allgemeinen Teils behandelt ein Thema, das seit Jahren des Verfassers eigenes Forschungsgebiet ist, das Spiel. Aber auch hier darf man nun nicht erwarten, eine aus dem Vollen geschöpfte Darstellung des kindlichen Spiels in seiner Entwicklung, seiner blühenden Mannigfaltigkeit, seiner Differenzierung nach Geschlechtern usw. zu erhalten; vielmehr beherrscht hier ebenfalls die theoretische Frage die ganze Diskussion. G. schildert nacheinander die „Erholungstheorie“ von LAZARUS und STEINTHAL (die für das Kind mit Recht abgelehnt wird, da für dies ja gar keine ernste Arbeit existiert, von der es sich im Spiel „erholen“ müßte), die Kraftüberschuß- und Nachahmungstheorie von SPENCER, die zum mindesten nicht ausreichend ist, um alles zu erklären, und schließlich seine eigene „Einübungs“- oder „Selbstausbildungs“-theorie, die mit so viel Glück das Spiel unter biologische Zweckmäßigkeitsgesichtspunkte gestellt hat. Sie wird jetzt, in Hinblick auf gewisse Einwendungen von CARR und anderen, ein wenig modifiziert. Je höher die Individuen stehen — so etwa lautet diese Theorie —, um so weniger genügen die angeborenen Reaktionen zur Erfüllung ihrer Lebensaufgabe. Deswegen bedürfen sie einer „Jugendzeit“, d. h. einer Epoche, in der sie sich, unter dem Schutz Erwachsener, die zum künftigen selbständigen Leben nötigen Anpassungen und Neuerwerbungen verschaffen. Diese Neuerwerbungen finden u. a. auf die Weise statt, daß ein innerer Drang zu Betätigungen treibt, die ohne irgend einen bewußten Zweck außer sich zu verfolgen, dennoch geeignet

sind, alle möglichen für künftige Ernstfälle des Daseins nötigen Fähigkeiten und Verrichtungen einzuüben: eine solche Tätigkeit ist das Spiel. —

Es folgt der ausführlichere zweite Hauptteil: „Aus dem speziellen Teil der Kindespsychologie“, der in einer ersten Abteilung die Reproduktionen, in der zweiten das Erkennen behandelt.

Die Besprechung der Reproduktionen setzt mit einer allgemeinen Erörterung des Assoziationsbegriffs und der Assoziationsgesetze ein. Dem alten Streit, ob alle Assoziationen auf Kontiguität zurückzuführen seien, oder ob daneben Ähnlichkeitsassoziationen als unableitbare Gruppen anerkannt werden müssen, gibt G. folgende Wendung: In jeder Assoziation ist stets beides vertreten — Kontiguität ist nötig, damit sich zwei Vorstellungen verknüpfen; aber damit diese Verknüpfung wieder aktuell werde, ist nicht nötig, daß eine jener Vorstellungen als genau dieselbe wieder auftrete — eine solche völlige Gleichheit existiert überhaupt nicht — sondern es genügt, daß eine der früheren ähnliche auftrete. Assoziation ist also Neubelebung einer durch Kontiguität geschaffenen Verknüpfung durch ein ähnliches Erlebnis. Sodann scheidet G. zwischen „vagierenden“ und „bestimmt gerichteten“ Assoziationen; die Frage, worin das Prinzip bestehe, durch welche aus der ungeheuren Zahl der möglichen Assoziationen die zu geordnetem Denken nötige Auslese statfinde, beantwortet er mit Otto Gross („Die cerebrale Sekundärfunktion“) dahin, daß gewisse Vorstellungen eine längere Nacherregung haben und daher stetig den Fortgang der Assoziationen durch Bezug auf sich beeinflussen. (Jüngst hat LIEPMANN eine ganz entsprechende Erklärung durch seine Theorie der „Obervorstellungen“ gegeben.)

Die nächsten Abschnitte geben der Hauptsache nach kurze Berichte über bekannte an Kindern und Erwachsenen vorgenommenen Experimente über Assoziationen, Erlernen und Vergessen, Gedächtnistypen, Erinnerungstäuschungen, Suggestion, Verhör (ZIEHEN, EBBINGHAUS, STEFFENS, JOST, LAY, NETSCHAJEFF, BINET, STERN usw.), wobei lehrreiche pädagogische Seitenblicke und Nutzenwendungen nicht fehlen. Im Abschnitt über die kombinatorische Phantasie bringt G. einige Beispiele von Phantasieerzählungen seines Töchterchens und seines Neffen, streift die Zwischenform zwischen Phantasiegestaltung und Lüge und verweist auf den interessanten Parallelismus zwischen den kindlichen Phantasiegebilden, die zur Erklärung irgend welcher Phänomene ersonnen werden, mit dem erklärenden Mythos in der Phylogenese. Es folgen Abschnitte über die Apperzeption, die G. im Sinne der Herbartianer als Einverleibung eines Neueindrucks versteht, und deren pädagogisch bedeutsame Beziehung zum Interesse er hervorhebt; über das Wiedererkennen, dessen verschiedene Stufen von der ganz alogischen Form der „Bekanntheitsqualität“ bis zum bewußten logischen Identifizieren er verfolgt; über die Illusion, die besonders in der Form der „bewußten Selbsttäuschung“ besprochen wird, wobei in Anlehnung an K. LANGE der enge Zusammenhang zwischen ästhetischer Selbsttäuschung und kindlichem Illusionsspiel, und die große, Persönlichkeitserweiternde Wirkung des Illusionsspiels Behandlung erfährt.

Der letzte Abschnitt des Buches gilt den Erkenntnisfunktionen:

Begriff, Urteil, Schluss, und erhält neben, nicht leicht im Referat wiederzugebenden allgemeinen psychologischen Analysen auch Ergebnisse einiger lehrreicher, vom Verfasser angeregter Versuche.

Der Begriff ist entweder nur ein „sicherer“: dann besteht er lediglich darin, daß wir nach den Gesetzen der Gewohnheit bei ähnlichen Anlässen auf einen ähnlichen Gesamteindruck eingestellt sind, ist also nicht selber ein logischer Akt — oder ein „klarer“, d. h. er gibt für die im sicheren Begriff unbewußt enthaltenen Merkmale die Definition, ist also ein logischer Urteilsakt. Hieran werden Betrachtungen über die Beschaffenheit kindlicher Definitionen geknüpft. Werden Kinder aufgefordert, einen Begriff zu definieren, so umgehen sie oft die Aufgabe, indem sie statt der Merkmale ein Beispiel geben („Was ist ein Blatt?“ „Ein Löschblatt“); kommt es aber wirklich zu Merkmalsangaben, so ist die Vorliebe für die motorisch-teleologische Seite des Begriffs bemerkenswert („Was ist ein Stuhl?“ „Wo man sich drauf setzt“).

Beim Urteil besteht das logische Werten im Bewußtsein von der partiellen Einstimmigkeit der Inhalte. In bezug auf die erste Entwicklung des kindlichen Urteils schließt sich G. der Auffassung MEUMANNs an, daß zuerst längere Zeit rein emotionale oder affektive Vorgänge den Schein von Urteilen erwecken und auch fälschlich als solche gedeutet worden sind. Um die Urteilsweise von Kindern kennen zu lernen, hat G. durch einige Lehrer die Versuche, die er früher an Erwachsenen angestellt hatte (s. diese Zeitschrift 29, 358), an Schülern wiederholen lassen. Den Schülern wurden irgend welche Sätze vorgelesen, z. B.: „Gestern wurde das Dorf durch Feuerruf in Aufregung versetzt“, und nun gefragt, was die Kinder im Anschluß hieran zunächst zu wissen verlangten. Es stellte sich heraus, daß etwa die Hälfte der gestellten Fragen auf Kausalbeziehungen gingen, ferner, daß unter diesen die „Regrefs“-Fragen nach den Ursachen die „Progress“-Fragen nach den Wirkungen überwogen, daß aber dies Verhältnis mit steigendem Alter sich zugunsten des Progresses verschiebt. Dieses Ergebnis würde, falls es sich bei weiteren Nachprüfungen und auch bei zum Teil veränderten Versuchsanordnungen bestätigte, eine nicht geringe Bedeutung für unsere Würdigung der kindlichen Geistesentwicklung haben, um so mehr, als es unsere Erwartungen und auch sonstige Beobachtungen umstoßen würde. Mir wenigstens scheint die geistige Entwicklung der Menschheit wie des einzelnen gerade den umgekehrten Weg zu nehmen: Zum rein teleologischen („progressiven“) Interesse tritt mehr und mehr das ätiologische („regressive“) hinzu. Dies zeigt sich mit Sicherheit beim kleinen Kinde; so ist nach unseren Beobachtungen das „Warum“ vom Kinde zuerst lange Zeit nur in dem Sinn „zu welchem Zwecke?“ gefragt und beantwortet worden, ehe es den Sinn „aus welcher Ursache?“ erhielt. Auch die von GAOOS gegebenen Beispiele von kindlichen Definitionen (s. oben) sind alle teleologisch, nicht ätiologisch. Vielleicht wäre die Versuchsanordnung von GAOOS einmal mit der Modifikation anzuwenden, daß man den Schulkindern nicht Aussagesätze, sondern Warumfragen zur Beantwortung vorlegt.

Der Endabschnitt handelt vom Schließen. G. weist hier nach, daß die Psychologie des Schlusses nicht die von der Logik überkommene Defi-

nition: „der Schluss ist ein aus Urteilen abgeleitetes Urteil“ brauchen könne. Vielmehr ist er ein zunächst einfaches Urteil, das meist auf alogischen Voraussetzungen aufgebaut ist; erst wenn die Begründung des schon gewonnenen Endurteils durch Frage provoziert wird, werde nachträglich die Prämisse als Beweisversuch realisiert.

3. DYROFFS Schriftchen besteht aus zwei voneinander unabhängigen Teilen. Der erste gibt auf 20 Seiten einen knappen Abriss der Seelenentwicklung in den ersten zwei Lebensjahren; die Darstellung ist flüssig und anschaulich und zur ersten Einführung weiterer Kreise nicht ungeeignet. In zahlreichen Anmerkungen gibt D. eine größere Anzahl von neuen Beobachtungen über Sinneswahrnehmungen, Sprachbildung, kindliche Logik usw.; leider wird nicht immer deutlich, von wem und unter welchen Bedingungen die Beobachtungen angestellt sind. An Einzelheiten sei bemerkt, dass D. S. 3 die Ausbildung des Geruchssinns in den ersten Lebenswochen entschieden unterschätzt (die Nähe der Mutterbrust wird sehr früh durch Geruch bemerkt); dass kindliche Wortneubildungen nicht im 6. Jahr oder etwas früher am häufigsten vorkommen (S. 55), sondern im 3.—4. Jahre; dass man unter Echolalie nicht die Lallmonologe des allein gelassenen Kindes zu verstehen pflegt (S. 12).

Der zweite Teil behandelt, meines Wissens zum erstenmal, das interessante Thema „Von der Dichtkunst des Kindes“. Freilich beschränkt sich D. darauf, eine Reihe von poetischen oder poesieähnlichen kindlichen Elaboraten zu publizieren und mit kurzen Bemerkungen zu versehen; es sind die Altersstufen von 5 bis zu 14 Jahren vertreten. Wie weit D. sich der wirklichen Selbständigkeit dieser Schöpfungen versichert hat, wird allerdings nicht gesagt. Das Gesamtergebnis ist: „Bis jetzt ist ein wirklich innerlich vollkommen entsprechendes Gedicht von Kindeshand nicht aufgezeigt worden. Eine große Reihe tatsächlich nachweisbarer kindlicher Gedichte ist wenig fruchtbar an originellen poetischen Gedanken, während logische Gefüge in ihnen häufiger sind. Es lässt sich vermuten, dass das poetische Verständnis eher erwacht als die poetische Kraft.“

4. J. KING, ein Schüler des amerikanischen Psychologen Dewey, will die Kindespsychologie in einer ganz anderen Weise behandeln, als es sonst in Amerika üblich ist. Mit Recht hält er das bloße Aufeinanderhäufen von Materialien durch Beobachtung, Enquete und Experiment für unzureichend, und ebenfalls mit Recht betont er, dass das, der allgemeinen Psychologie entlehnte, analytische Verfahren, welches das Vorhandensein oder Auftreten der isolierten seelischen Funktionen und Elemente feststellt, zu einem ganz falschen Bilde führt. Das Verfahren der Kindespsychologie muss genetisch und funktionell sein: das kindliche Seelenleben ist als ein in sich zusammenhängender Entwicklungsprozess eines einheitlichen Ganzen zu betrachten; alles Einzelne ist nur von Interesse, sofern es eine positive oder negative Bedeutung für jenen Entwicklungsprozess hat.

Die Durchführung dieses an sich sehr berechtigten Gesichtspunktes bleibt nun freilich in einem blutleeren Schematismus stecken; und dies

rührt daher, daß K. an die Stelle des bekämpften nur Material sammelnden Empirismus das andere Extrem setzt: die reine Konstruktion vom grünen Tisch her. Daß jemand über Anatomie schrieb, ohne je einen Körper sezziert zu haben, war nur im Mittelalter möglich; daß jemand über Kindespsychologie schreibt, und sogar ein ganzes Buch, ohne je ein lebendiges Kind beobachtet zu haben, ist leider heut noch möglich und das deutlichste Zeichen für die arge Unfertigkeit dieses Wissenschaftszweiges. Man berufe sich nicht darauf, daß ja Übergenug Material vorliege, welches dringend der Bearbeitung harre; nicht um das Material zu mehren, sondern um es richtig zu würdigen, um von seinem eigentlichen Sinn, seiner Stellung im Ganzen des kindlichen Lebens eine Anschauung zu bekommen, muß jeder Kindesforscher ein Kindeskenner sein.

Wir können uns daher mit einer kurzen Berichterstattung über die meist sehr abstrakten Allgemeinheiten des K.schen Buches begnügen.

Die ersten Kapitel beziehen sich auf die früheste Kindheit. Was hier zunächst mit Sicherheit feststeht, ist die Existenz einer Aktivität, die sich in impulsiven, reflektorischen und instinktiven Bewegungen äußert. Diese Aktivität ist aber nicht identisch mit Bewußtsein. Wo sie, wie bei Reflexen und Instinkten, mit gebundener Marschroute in stets denselben angeborenen Formen funktioniert, bedarf sie nicht des Bewußtseins; Bewußtsein wird erst dort nötig, wo die Aktivität veränderungsfähig ist und in ihrem Wachstum fortwährend Neu-Einstellungen und -Anpassungen vollziehen muß. „Bewußtsein ist nicht eine Funktion der Aktivität, sondern des Wachstums der Aktivität.“ — Indem die zuerst ganz unkoordinierten impulsiven Bewegungen fortwährend unter der Kontrolle des Bewußtseins stehen, werden sie selber differenziert, koordiniert, gehemmt und gerichtet; und ebenso wird der Bewußtseinsanteil immer differenzierter und komplexer; aber er besteht nicht als Summation isolierbarer Vorstellungs-, Gefühls- und Willenselemente, sondern er ist eine ungeteilte Einheit, die nur unter verschiedenen Gesichtspunkten jene verschiedenen Aspekte zeigt. — Die ersten „Objekte“ der kindlichen Weltanschauung sind nicht wirkliche Gegenstände, sondern seine eigenen Tätigkeiten in ihren Spezialisierungen und Hemmungen. — Die Nachahmung des Kindes ist nur von außen betrachtet eine Kopie; vom Standpunkt der kindlichen Aktivität selber ist sie die Gewinnung einer neuen Erfahrung, und der „zirkuläre“ Prozeß des Sich-selbst-Nachahmens (z. B. des unermüdlichen Wiederholens eines Lautes) ist in Wirklichkeit ein „spiraliger“ Prozeß, eine steigende Aneignung von Neuem oder Anpassung an Neues. Nachahmung ist also zugleich ein sozialisierender und individualisierender Prozeß.

Etwas konkreter wird K. in den nächsten Kapiteln, die von den Interessen des Kindes handeln. Interesse ist nichts anderes als die gefühlsmäßige Widerspiegelung der Richtung, in der sich die Aktivität des Kindes, entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstadium, bewegt. Die „Kulturstufen“-Theorie, die in der individuellen Entwicklung der Interessengebiete eine Rekapitulation der Menschheitsentwicklung sieht, ist nach K., wenn auch nicht falsch, so doch relativ unwichtig. Wirklich erklärt werden die Interessen irgend einer Kindheitsepoche nicht daraus, daß das gleiche

Interesse irgendwann einmal in der Menschheitsgeschichte vorherrschte, sondern lediglich aus der funktionellen Notwendigkeit, die es für die Entwicklung dieses gegenwärtigen Individuums an dieser Stelle hat. K. durchläuft nun schnell die verschiedenen Perioden der Kindheit, um ihre charakteristischen Interessen als genetisch geforderte nachzuweisen: die Frühzeit hat nur direkt sensomotorische Interessen, beschränkt auf die unmittelbare Umgebung; in der zweiten Periode sucht die psychische Aktivität die Kontrolle über den eigenen Organismus und die Umgebung zu detaillieren und zu erweitern: die Periode des Spiels usw. Auch die geschlechtliche Differenzierung der Interessen wird erörtert. Bei alledem stützt sich Verf. auf die umfangreichen Enquêtermaterialien der amerikanischen Interessenforschung, deren Verfahren er kritisiert und deren Einzelnummern er am Schluss in einer Bibliographie zusammenstellt.

Zwei Kapitel über das Jünglingsalter und über erziehlche Folgerungen schliessen das Buch.

5 u. 6. Die Pariser Gesellschaft für Kindespsychologie, welche jetzt etwa 5 Jahre, unter Leitung von BINET, besteht, hat eine Reihe von Arbeitskommissionen gebildet, die eigene Untersuchungen vornehmen. B. berichtet summarisch über deren Tätigkeit. Die „graphologische“ Sektion ist mit Vorsicht auf die Anregung einiger Graphologen eingegangen, die diagnostische Bedeutung der kindlichen Handschriften zu prüfen. Das Verfahren erscheint nicht unzweckmäßig: ein Fragebogen über die Eigenschaften des Kindes wird dem Lehrer, ein gleichlautender dem Graphologen, der nur die Handschrift des ihm unbekannten Kindes prüft, vorgelegt; es soll dann festgestellt werden, inwieweit beide Charakteristika übereinstimmen. Mit Fragebogen arbeitet auch die „Kommission für moralische Gefühle“; eine Liste aller moralischen Eigenschaften, die bei Kindern möglich sind, wird den Lehrern vorgelegt, der in jedem Fall die nicht passenden durchstreichen muß. Die „Gedächtniskommission“ macht Experimente über Erlernen und Behalten von Poesie und Prosa. Es zeigt sich, daß die jüngeren Schüler beim Wiedererlernen eines früher eingprägten Textes geringeren Gedächtnisverlust zeigen als die älteren; ferner fand sich die jetzt schon von mehreren Beobachtern festgestellte Tatsache wieder bestätigt, daß die Zeit auf das Gedächtnis nicht immer negativ wirkt; manche Schüler wußten 8 Tage nach dem Erlernen eines Stoffes mehr von diesem, als unmittelbar nach dem Lernen. Die „Kommission für abnorme Kinder“ beschäftigt sich mit kephalometrischen und heilpädagogischen Bestrebungen. Die Kommission für individuelle Differenzen endlich studiert die Geschlechtsunterschiede in der Sprachentwicklung.

7. Bekanntlich hatte PREYERS Verfahren, die geistige Entwicklung der ersten Lebensjahre eines Kindes auf Grund fortlaufender Beobachtung aufzuzeichnen, zunächst nicht in Deutschland, sondern im Ausland Nachfolge gefunden. Die umfangreichste derartige Beobachtungsreihe bot Miss SMITH in ihren, 12 Jahre nach PREYERS Buch (1893) erschienenen „Notes on the development of a child“; weitere 12 Jahre später erscheint nun eine deutsche Übersetzung dieses Buches.

Da jetzt in Deutschland die Kindespsychologie einer neuen Blüte entgegengeht, so können wir eine deutsche Ausgabe sehr wohl brauchen; denn das umfassende, in manchen Punkten geradezu lückenlose Material, das uns die unermüdliche Beobachterin über die drei ersten Lebensjahre ihrer Nichte beibringt, ist zu Vergleichungszwecken höchst wertvoll. Freilich, es ist fast ausschließlich Material, das uns geboten wird; Miss SN. fühlt sich lediglich als Berichterstatteerin. Für jedes einzelne Sinnesgebiet und jede einzelne Bewegungsart wird chronologisch Beobachtung auf Beobachtung getürrt; die Durchdringung des Stoffes mit psychologischer Theorie oder mit psychogenetischen Gesichtspunkten tritt sehr zurück.

Da das Vorbild PÄRYS bestimmend war, ist naturgemäß das Hauptgewicht auf die psychophysiologischen Funktionen gelegt; ja Miss SHINN beschränkt sich hier noch mehr als PÄRY, indem sie lediglich die zwei großen Gruppen der sensorischen und der motorischen Vorgänge behandelt. Die intellektuellen und affektiven Prozesse werden nur ganz gelegentlich bei Besprechung der einzelnen Sinnesgebiete gestreift; die Sprachentwicklung fehlt vollständig — eine Lücke, die man am meisten bedauert.

Der überreiche Stoff, der innerhalb der einzelnen erörterten Gebiete verarbeitet ist, entzieht sich natürlich der Berichterstattung. So sei nur erwähnt, daß allein 150 Seiten dem Gesichtssinn gewidmet sind (wobei Verf. unter anderem lehrreiche Experimente über Farben- und Formen-Auffassung gemacht hat); daß auf weiteren 110 Seiten Gehör, Hautsinn, Geschmack und Geruch folgen; daß dann sehr ausführlich Muskel-, Organ- und Gemein-Empfindung behandelt werden (wo in den Kapiteln über Nahrungsaufnahme und Schlaf auch dem Physiologen und Kinderarzt beachtenswertes Material geboten wird); daß dann endlich die 200 übrigen Seiten die motorische Entwicklung schildern, mit besonders ausführlicher Berücksichtigung der Gleichgewichtsregulierungen und der Lokomotionen. —

So dankenswert nun aber an sich die Idee zu einer deutschen Ausgabe des SHINNSchen Werkes erscheint, so wenig kann man sich mit der Art der Ausführung befreunden. Die Absicht, für das populäre Publikum zu schreiben, hat bewirkt, daß die Herausgeber ihre Arbeit etwas zu leicht nahmen; der Erfolg ist, daß das Buch wissenschaftlichen Anforderungen gar nicht entspricht, aber auch dem eigentlichen Zweck nicht angemessen ist. Zunächst kann schon der von den Herausgebern gewählte Titel irreführen; die Originalbezeichnung: „Notes...“ drückt viel bescheidener und korrekter den materialmäßigen Charakter des Buches aus. Ferner ist weder aus dem Titel noch aus dem Vorwort zu ersehen, wann das Originalbuch erschienen ist; scheute man sich vielleicht mitzuteilen, daß es sich nicht um ein ganz neues Buch handle? Vor allem aber ist die Übersetzung sehr schlecht und die Revision zu flüchtig gewesen. An zahlreichen Stellen, deren Aufführung hier ermüden würde, ist der Text ganz unverständlich, wobei man oft im Zweifel ist, ob es sich um Auffassungs-, Übersetzungs-, Schreib- oder Druckfehler handelt; an anderen Stellen ist der deutschen Sprache arge Gewalt angetan worden. Endlich ist es lebhaft zu bedauern, daß die ja schon an sich so spärlichen durch das Buch verstreuten Sprachproben des Kindes für wissenschaftliche Verwendung dadurch völlig ent-

wertet werden, daß die Verfasser sie — in die deutsche Kinder-Lallsprache (oder das, was sie sich als solche konstruieren) übersetzen! — An einer Reihe von Stellen haben die Herausgeber anmerkungsweise Parallelstellen aus anderen kindespsychologischen Werken angeführt.

8. Miss SMITH hat ihrem großen Werk kürzlich ein kleineres Buch folgen lassen, in dem sie einen Teil ihres Materials in populärer Weise bearbeitet hat. Die einzelnen Kapitel sind vorher in einer amerikanischen Frauenzeitschrift erschienen; die englische Buchausgabe zeigt auch in ihrer schönen Ausstattung die Bestimmung, die Bibliothek von Frauen zu zieren. In leicht verständlicher Weise behandelt die Verf. hier lediglich das erste Lebensjahr; von dem großen Werk unterscheidet sich das vorliegende auch dadurch, daß es wirklich „biographisch“ ist, d. h. das Baby als Ganzes durch das erste Lebensjahr verfolgt, nicht etwa jede Einzelfunktion für sich chronologisch entwickelt.

Nach einer allgemeinen Einleitung über Baby-Biographien werden in 12 Kapiteln folgende Themen behandelt: Das Neugeborene nach Struktur, Bewegungen, Sensibilität und Bewußtsein; die ersten Entwicklungen; Gefühl und sensorielle Fortschritte; das Greifen und die Entdeckung der Welt der Dinge, Erwachen der Intelligenz; erste Lokomotionen; Kriechen und Stehen; Sprachanfänge; Klettern; Laufen; Entwicklung der Intelligenz.

b) Sprechen und Denken.

1. H. IDELBERGER. **Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung.** *Ztschr. f. päd. Psychol., Pathol. u. Hygiene* 5 (4/5), 241—297; (6), 425—456. 1903.
2. W. STERN. **Die Sprachentwicklung eines Kindes insbes. in grammatischer und logischer Hinsicht.** Bericht über den I. Kongreß für experimentelle Psychologie in Gießen. S. 106—112. 1904.
3. W. NAUSESTER. **Das Kind und die Form der Sprache.** ZIEHEN-ZIEGLERSche Sammlung von Abhandlungen a. d. Geb. der päd. Psychologie und Physiologie 7 (7). 1904. 49 S. Mk. 1,20.
4. L. MAURER. **Beobachtungen über das Anschauungsvermögen der Kinder.** *I. Zeitschr. f. päd. Psychol.* 5 (1/2), 62—85. 1903.

1. In der IDELBERGERSchen Arbeit haben wir eine sehr erwünschte Fortführung und Ergänzung der MEUMANNschen Untersuchungen über die Kindessprache zu sehen. Von M. angeregt und in den Hauptanschauungen bestimmt, hat I. vor seinem Lehrer das voraus, daß er sich auf ein umfangreiches eigenes Material zu stützen vermag. Verf. hat über die ersten Sprachleistungen seines eigenen Sohnes bis zum 15. Monat ausführlich Buch geführt (in einem Nachtrag werden diese Beobachtungen bis zum 19. Monat ergänzt) und außerdem 15 andere Kinder teils selbst beobachtet, teils beobachten lassen. Das so gewonnene Material legt er in der Arbeit nieder, indem er jedes Wort für sich in seiner Entwicklung behandelt. Vorangeschickt sind dieser Liste zwei kleinere nicht uninteressante Beobachtungsreihen, die er an dem 11 Monate alten Kinde erzielte. Die erste bestand darin, daß I. während einer Stunde alles notierte, was sein Söhnchen tat: das psychologische Ergebnis war, daß sich ein sehr reiches, starkes und

mannigfaltiges Affekt- und Willensleben offenbart, hinter dem die intellektuellen Funktionen weit zurtücktreten. Der zweite Versuch hatte zur Aufgabe, die Dauer der Aufmerksamkeitskonzentration festzustellen. Dem Kinde wurden alle möglichen auffälligen Sinnesreize dargeboten (ein bewegliches Blechtier, Klavierspiel, Streicheln usw.) und die Zeit, während derer das Kind dem Eindruck zugewandt blieb, notiert. Das Ergebnis war ein sehr geringes Ausmaß der Aufmerksamkeitsenergie; 15 Sekunden erschien im allgemeinen als Maximum der Konzentrationsdauer. Diese Ergebnisse verwertet I. sodann als Hilfsmittel zur psychologischen Analyse seines Sprachmaterials.

Zwei Probleme sind es, die er ausführlich erörtert, das der ersten Wortbedeutungen und das der Worterfindungen. Über den ersten Punkt können wir hier kurz sein, da seine Gedankengänge inhaltlich in der Hauptsache mit den im vorigen Sammelbericht geschilderten MEUMANNs übereinstimmen: die ersten Wortbedeutungen waren nicht gegenständliche, sondern durchaus affektive. Erst allmählich beginnen sich die Wörter zu „intellektualisieren“. Die Fähigkeit der Kinder, mit einem Wort eine große Menge sehr verschiedener Dinge zu bezeichnen, ist kein Zeichen von Begriffsbildung, Verallgemeinerung oder Ähnlichem; sie beruht vielmehr darauf, daß das Kind vermöge seiner unvollkommenen Aufmerksamkeit nicht den Gegenstand in seiner Totalität, sondern nur irgend ein beliebiges zufälliges Einzelelement auffaßt und mit diesem dann im Wiederholungsfalle auf rein assoziativem Wege das Wort verbindet. I. unterscheidet daher zwei aufeinanderfolgende Sprachstufen, die „emotional-volitionale“ und die „assoziativ-reproduktive“.

Das zweite Problem, das der Worterfindung, formuliert I. folgendermaßen: Kommt es vor, daß die Kinder Wörter bilden, welche auf keine Weise auf äußere Anregung zurückzuführen sind? Seine Antwort lautet auf Grund seiner sämtlichen Beobachtungen: nein. Selbst wenn einmal zufällig dem Kind eine bisher noch nicht geübte Lautkombination in Verbindung mit irgend einer Bedeutungsvorstellung entschlüpfen sollte, so ist sein Wortgedächtnis so schwach, daß die Stabilisierung jenes Lautes zu einem dauernd gebrauchten Wort ganz ausgeschlossen ist. I. erklärt dann, woher so oft der Schein von Worterfindungen auftreten konnte. Durch unvollkommene Nachahmung verstümmeln die Kinder die Laute so, daß sie nicht wiederzuerkennen sind; ihre unvollkommene Wahrnehmung und das Spiel der mechanischen Assoziationen bewirken dann, daß diese verstümmelten Wörter an Bedeutungen gekettet werden, die der Erwachsene damit nicht verbindet — und der Schein einer selbständigen Wortprägung ist da. I. führt diese Analyse an einigen markantesten Beispielen für scheinbare Worterfindungen durch, an STUMPFs Aufzeichnungen und den von HALS und HUN geschilderten „selbsterfundenen“ Sprachen von Kindern. Das Bestehen einer ererbten Sprachdisposition leugnet I. zwar nicht, doch er schließt sich WUNDT und MEUMANN darin an, daß diese Disposition nicht zur eigentlichen Betätigung komme, da durch den Spracheinfluß des Milieus eine „verfrühte“ Sprachentwicklung des Kindes eingeleitet werde.

Anhangsweise behandelt I. dann noch den phonetischen Charakter der Lalllaute bei den von ihm beobachteten Kindern. In einer ersten Lall-

periode waren fast allein Gaumenlaute vorhanden, in einer zweiten überwiegen Zungen- und Zahnlaute. Die Frage, ob die Kinder in der Lall- und Nachahmungsperiode (7.—13. Monat) sich des Lernmittels der Ablesung von den Lippen bedienen, bejaht er auf Grund genauer Beobachtungen (gegen STANLEY HALL).

2. (Selbstanzeige.) Aus dem sehr umfangreichen Beobachtungsmaterial, das W. und C. STERN über die seelische Entwicklung ihrer ältesten Tochter gesammelt haben, gab ein auf dem Giefsener Psychologenkongress gehaltener Vortrag einen ersten kleinen Ausschnitt, von dem wiederum nur ein kurzer Auszug im Kongressbericht vorliegt. Der Vortrag behandelte drei Punkte der Sprachentwicklung: 1. Das Verhältnis von Nachahmung zu Spontaneität. Hier wird hervorgehoben und durch Beispiele belegt, daß die unleugbar vorhandene Spontaneität des sprechenlernenden Kindes nicht sowohl in etwaigen Worterfindungen, sondern vielmehr in der Art zu suchen sei, wie das Kind das Nachahmungsmaterial durch Zusammensetzung, Ableitung usw. verarbeitet und wie es aus dem nachahmungsmöglichen Material eine seinem jeweiligen Entwicklungsstatus entsprechende Auswahl trifft. In der Sukzession dieser Auslese besteht auch ein gewisser Parallelismus zur Phylogenese der Sprache in der Menschheit. 2. Der Fortschritt der Sprachentwicklung vom Affektiv-Subjektiven zum Aussagend-Objektiven, den bei den ersten Stadien konstatierte, wird auch an einer Reihe von grammatischen Tatsachen aus späteren Stufen nachgewiesen. 3. Die Entwicklung der Syntax wird durch drei Jahre hindurch verfolgt. Am bemerkenswertesten ist hier, daß das Stadium der Nebensatzbildungen schon im Alter von $2\frac{1}{2}$ Jahren erreicht wurde.

3. Der größere Teil der NAUSESTERSchen Arbeit ist mit allgemein linguistischen Betrachtungen angefüllt, die dann zu Schlüssen auf die Kindessprache verwertet werden. Die kindespsychologischen Erörterungen machen einen etwas konstruierten Eindruck, zumal Verf. sich auf keine einzige eigene Beobachtung, sondern nur auf PREYERS „herrliches“ Buch stützt. Der Gedankengang ist kurz der folgende: Im Gegensatz zu WUKOT meint Verf., daß der Anteil des Kindes an der Schöpfung der Sprache nicht gering angeschlagen werden dürfe. Allerdings ist dieser kindliche Anteil nicht in der Wortschöpfung, sondern in der Sprachform zu suchen. „Die beiden Formen Nomen und Verbum, mit denen wir allen Gedanken Ausdruck bewirken, hat das zarte Kind geschaffen.“ Die Flexionsformen nämlich sind nicht notwendige Bestandteile des Gedankenausdrucks, sondern Ausschmückungen; es sind die beweglichen Ornamente, die um die festen Stammassise gerankt werden; in der Auffassung des Gegensatzes von Festem und Beweglichem aber liegt der Kern kindlicher Weltauffassung, in der Hervorbringung jenes Gegenspiels die Hauptbetätigung des Kindes. — Den Beweis für die behauptete nur ornamentale Bedeutung der Flexionen führt N. hauptsächlich durch eine Statistik des deutschen Sprichworts: unter den Sprichwörtern, die Antithesen ausdrücken, finden sich verschwindend wenige, die eine Gegenüberstellung von Flexionsformen desselben Wortes bringen (z. B. „Es ist keiner so stark, er findet einen

Stärkeren“), dagegen zahllose, bei denen die Flexionswirkung fast oder ganz fehlt (z. B. „Jugend wild, Alter mild“). Bemerkenswert ist noch eine andere Statistik, die zeigt, daß in der hohen Dichtersprache passivische Wendungen nach dem Typus „Der Schüler wird vom Lehrer gelobt“ sehr selten vorkommen. Dem entspricht, nach eigenen Beobachtungen des Ref., das sehr späte Auftreten des Passivs in der Kindersprache.

4. MAUREE hat einem 3 $\frac{1}{2}$ -jährigen Kinde Gartenlaubenbilder vorgelegt und alle Aussagen mitgeschrieben, die es während der Betrachtung machte. Die Versuche wurden mit den gleichen Bildern dreimal, im Juli, Oktober und Dezember, vorgenommen. Die Aussagen sind vom Verf. dann unter verschiedensten grammatischen und logischen Gesichtspunkten zerlegt und tabellarisch geordnet worden; diese Tabellen: über Zahl und Arten der Hauptwörter, Beschaffenheit der Sätze usw. füllen den größeren Teil der Arbeit. Wir können hier nur einige Resultate angeben. Die Entwicklung, die das Kind in jenem Halbjahr durchlaufen hat, prägt sich unter anderem darin aus, daß die Zahl der Hauptwörter sich mehr als verdoppelt, daß logisch verknüpfte Satzverbindungen, die im Juli noch fehlen, im Oktober 5mal auftreten, daß negative Aussagen (z. B. „ka Hut da“) ebenfalls erst beim zweiten Versuch auftauchen, daß Demonstrativgeberden (z. B. „so tut er“ mit Armbewegung) der mangelnden Ausdrucksfähigkeit im Juli noch 6mal, im Dezember gar nicht mehr zu Hilfe kommen müssen, daß flektierte Verben zuerst nur 5mal, dann 13mal, zuletzt 25mal vorkommen.

Verf. gedenkt diesen Versuchen entsprechende an Schulkindern folgen zu lassen.

II. Pädagogik.

a) Allgemeines.

Über 2 hier einschlägige Arbeiten (von MOSES und SICKINGER) ist in dieser Zeitschrift bereits von anderer Seite berichtet worden (39 (1, 2), 158). Es bleibt nur die folgende:

ENGELHORN. Welche Bedeutung für die Schulhygiene hat die Psychologie und Psychopathologie der Entwicklungsjahre? *Die Kinderfehler* 9 (6) 253 bis 261. 1904.

Der auf dem Nürnberger Schulhygienekongress gehaltene Vortrag ENGELHORNS stellt zunächst fest, daß die Pubertätszeit in kindespsychologischen und pädagogischen Untersuchungen bisher merkwürdig stiefmütterlich behandelt worden sei (die mannigfachen kleineren Publikationen von H. Schmidkunz über das Thema scheinen dem Vortragenden unbekannt geblieben zu sein). Er charakterisiert sodann jene Entwicklungsperiode kurz nach der psychologischen wie nach der psychopathischen Seite hin und schließt mit einigen schulhygienischen Forderungen: streng individualisierende Behandlung der Schüler und Schülerinnen, Abschaffung der Prüfungen und Abschaffung des religiösen Bekenntniszwanges für jene Periode.

2. Aus dem Züricher Laboratorium MEUMANNs, das gegenwärtig Hauptarbeitsstätte für experimentelle Pädagogik darstellt, ist die Arbeit MESSMERS über das Lesen hervorgegangen. Die Versuche wurden an 6 Kindern und 4 Erwachsenen teils mit dem Tachistoskop, teils mit gewöhnlichem Lesen vorgenommen. Im Gegensatz zu ERDMANN und DODGE und im Einklang mit ZEITLER hielt Verf. es für notwendig, mit möglichst kurzen Expositionszeiten zu arbeiten; erwies sich doch schon eine Reizdauer von 2 Tausendstelsekunden als ausreichend, um die Erkennung eines 7buchstabigen Wortes zu ermöglichen. Längere Worte wurden nun so oft hintereinander exponiert, bis die Lesung richtig wurde. Hierbei konnte M. zwei Typen unter seinen Reagenten konstatieren: einen „objektiven“ und einen „subjektiven“. Jener hat nur einen kleinen Aufmerksamkeitsumfang, erkennt jedesmal nur wenige Buchstaben, ist sich aber klar darüber, was er wirklich gesehen und was er nur dazu gedeutet hat, macht daher wenig Fehler; dieser hat eine weit fluktuierende Aufmerksamkeit, „liest“ gleich von Beginn an ganze Worte, die freilich mit den dargebotenen oft so gut wie keine Ähnlichkeit haben, und hat kein Bewußtsein davon, wieviel an seiner Lesung Produkt subjektiver Interpretation ist. (Diese Typenscheidung hat eine weit über die spezielle Lesefunktion hinausgehende Bedeutung. Schon vor Jahren habe ich die ganz gleiche Scheidung unter gleichem Namen bei Tonveränderungsversuchen machen können [s. *diese Zeitschr.* 21, 336]; neuerdings hat BINET bei Ästhesiometerprüfungen unter den Namen „Simplistes“ und „Interpréteurs“ entsprechende Typen geschieden [vergl. *diese Zeitschr.* 37, 393].) Bei Kindern konnte M. wegen ihrer Ungeübtheit die Typenscheidung nicht mit Klarheit konstatieren.

Des weiteren analysiert M. die optische Struktur des gedruckten Wortbildes und kommt zu dem Ergebnis: „Das Wortbild besteht seinem optischen Gesamtcharakter nach aus einem schwarzen Streifen von relativ abschätzbarer Länge, über den einzelne rhythmisierende Gipfel dominieren, und der seinem Hauptcharakter nach aus senkrechten Strichen besteht, deren Starrheit durch mehr oder weniger häufige Zeichen von gebogener Form belebt wird.“ Die Bedeutung der „dominierenden“, d. h. durch größere Typenhöhe das Bild gliedernden Buchstaben wird dann noch ausführlicher erörtert. Die Frage, ob man ein Wort simultan lese (ERDMANN), oder sukzessiv (ZEITLER), beantwortet M. dahin, daßs beides bei der Erkennung zusammenwirke: man habe einen simultanen Eindruck des Gesamtcharakters, fasse aber außerdem in sukzessiven Akten die dominierenden Buchstaben auf. (Ein merkwürdiges Analogon hierzu bietet das Lesen der Blinden. Wie HELLER beschreibt, lesen diese die erhöhten Punkte der Brailleschrift in der Weise, daßs sie mit der rechten Hand eine flüchtige Simultan-auffassung des Wortes vorwegnehmen, um sodann mit der Linken sukzessiv die charakteristischen Details abzutasten.)

Kürzer wird das Klangbild behandelt. Dies entsteht nicht etwa in der Weise, daßs sich zu jedem Buchstaben der dazugehörige Laut einstellt; sondern das Gesamtklangbild schließt sich erst an das fertige apperzipierte optische Bild an. (Als ein analoges Beispiel hierfür hätte M. die Tatsache anführen können, daßs wir zweistellige Zahlen in einer der Leserichtung

entgegengesetzten Richtung aussprechen, ohne daß wir diese Diskrepanz empfinden.)

Von den allgemeinen Erscheinungen, die beim tachistoskopischen Lesen konstatiert wurden, seien noch folgende erwähnt: Die syntaktischen Beziehungselemente (Endungen usw.) werden mehr erschlossen als wirklich gelesen. Bei Kindern perseveriert die einmal gefasste Erwartung länger, so daß das ihr widersprechende objektive Reizwort schwerer erkannt wird. Kurze Wörter werden im Tachistoskop leichter gelesen als lange; beim gewöhnlichen Lesen dagegen sind Sätze mit vielen kurzen Wörtern unangenehmer als solche mit langen, weil die optischen Gesamtnervationen fortwährend unterbrochen werden. Der Umfang der Aufmerksamkeit bei Kindern wächst mit zunehmender Übung und erreicht sein Maximum bereits mit 11 Jahren. Bei sinnvollen Worten wird *ceteris paribus* dreimal so schnell gelesen wie bei sinnlosen Wortkombinationen. Vokale werden meist nicht gelesen, sondern subjektiv interpretiert.

Bei den Versuchen mit gewöhnlichem Lesen wurden die „Lesezeiten“ für bestimmte Textlängen unter verschiedenen Bedingungen gemessen. Die Ermüdungswirkung war am stärksten bei schnellem Buchstabieren, ziemlich stark bei forciert schnellem Lesen; bei normalem Lesen wurde sie durch die Übung kompensiert. Kinder zeigen im Lesetempo große Schwankungen, die mit steigender Übung abnehmen. Antiqua wurde im allgemeinen rascher gelesen als Fraktur, selbst von solchen, die Fraktur lieber lesen. Geübte Leser brauchen für sinnlose Texte die doppelte Zeit wie für sinnvolle. Beim Buchstabieren von Texten brauchen geübte Leser für je einen Buchstaben mehr Zeit als beim Lesen für je ein Wort. Aus einer psychologischen Analyse der Lesefehler sei schließlich noch das Resultat erwähnt: „Gewisse Arten von Fehlern bleiben vom Kinde bis zum Erwachsenen hin haften (Lautstottern, Zufügung, Wiederholung), andere sind mehr auf die kindliche Altersstufe beschränkt (Verwechslung, Metathesen, Verstümmelung grammatische Fehler), und noch andere sind weder bei Kindern noch bei Erwachsenen allgemein (Antizipation, Umstellung, Kürzung, Assimilation usw.).“

3. Den an normalen Schulkindern angestellten, in *dieser Zeitschr.* (27, 34—78) veröffentlichten Experimenten über das mechanische Gedächtnis schließt LOBSIEN jetzt die entsprechenden Untersuchungen an imbezillen Knaben und Mädchen an. Als Versuchsobjekte dienten wieder optische Gegenstände, Geräusche, Wörter, die Visuelles, Akustisches, Taktils, Gefühlsmäßiges ausdrückten, schließlich sinnlose Lautkomplexe. Die Hauptergebnisse waren: Die Leistungen in den einzelnen Gedächtnisgebieten waren bei den Imbezillen viel ungleichmäßiger als bei den Normalen. Wort und Vorstellung sind bei dem normalen Kinde ungleich fester assoziiert, als bei dem Imbezillen. Die Menge des richtig Reproduzierten war beim Normalen etwa doppelt so groß wie beim Imbezillen. Waren bei den normalen Kindern die Mädchen den gleichalterigen Knaben durchgehends überlegen gewesen, so zeigt bei den Imbezillen der Gesamtdurchschnitt der Mädchen zwar ebenfalls Überlegenheit, doch stehen sie im Wortgedächtnis hinter den Knaben zurück.

Die vom Ref. herausgegebenen „Beiträge zur Psychologie der Aussage“ haben sich die Mitberücksichtigung der Pädagogik ausdrücklich zur Aufgabe gestellt, und die vier Hefte der „ersten Folge“ bringen an verschiedenen Stellen kindespsychologische und pädagogische Erörterungen. Schon der erste Einleitungsaufsatz des Herausgebers über „Angewandte Psychologie“ behandelt u. a. die allgemeinen Gesichtspunkte, die für die Anwendung der Psychologie auf die erzieherische und unterrichtliche Praxis gültig sind, und am Schluss des zweiten Aufsatzes „Aussagestudium“ wird die Forderung begründet, daß die Schule neben und in Verbindung mit der Anschauungspädagogik auch eine systematische Aussage- und Erinnerungspädagogik pflegen solle. Das erste Heft enthält dann noch eine kleine kasuistische Zusammenstellung von Schilderungen nicht-pathologischer Erinnerungstäuschungen an Schulkindern, die zum größten Teil pädagogischen Zeitschriften entnommen sind.

Ferner sei hingewiesen auf die Forderung des Juristen H. SCHNEICKERT (Heft 4, S. 22), daß Kinder unter 7 Jahren für unfähig erklärt werden sollten, vor Gericht Zeugnis abzulegen.

Abgesehen von diesen kleineren Notizen brachten die Beiträge bisher zwei umfangreiche Experimentaluntersuchungen über Kinderaussagen von LOBSIEN und vom Ref.

4. LOBSIEN betrachtet zunächst die allgemeinen Bedingungen der kindlichen Aussagen: den Zwang der Umwelt, den Anschauungstypus, die Flüchtigkeit und Unstettheit, die Umgangssprache, den Einfluß gewisser Gifte. Neu ist hier die Bemerkung, daß Alkoholgenuß parallel der primären Erregungswirkung eine Überschätzung der Zeitdistanzen zur Folge habe. Sodann schildert er die mannigfachen Experimente, die er an mehreren Hundert Knaben und Mädchen vorgenommen hat. L. prüfte: die Erinnerungs- und Aussagefähigkeit für bildliche Darstellungen (eine Tafel mit 12 einfach gezeichneten isolierten Objekten, ein Anschauungsbild mit reichem Inhalt) und für eine dramatische Darstellung (einen Akt aus Minna von Barnhelm am Tage nach einer Schülervorstellung), die Suggestibilität für Geruchs- und Geschmackseindrücke, die Anschauungstypen in Anlehnung an NETSCHAJEFFS Methode. Das Rohmaterial ist in zahlreichen Tabellen dargestellt.

Folgende Ergebnisse seien erwähnt: Die Bild- und Theaterversuche erwiesen wieder die außerordentlich starke Ungenauigkeit, Dürftigkeit und Verfälschung der kindlichen Aussagen. Die Suggestibilität war bei den unteren Klassen stärker als bei den höheren; bei den Mädchen stärker als bei den Knaben. Bei Zahlangaben neigten die Knaben zu Überschätzung, die Mädchen zu Unterschätzung. Beachtenswert ist ein Befund, der, da er sich anderweitig wiederfindet (s. z. B. diesen Sammelbericht S. 130), unsere Anschauung über die Wirkung kurzer Zwischenzeiten auf das mechanische Gedächtnis modifizieren muß: Bei den Aussagen über die 12 abgebildeten Objekte wurden oft nach 1 oder 2 Tagen mehr richtige Angaben gemacht, als unmittelbar nach der Betrachtung der Tafel. In bezug auf die Anschauungstypen fand sich, daß die Knaben mehr zum motorischen Typus

neigten als die Mädchen, ferner daß ausgeprägte Angehörige des visuellen Typus über akustische Erlebnisse, Auditive über optische Eindrücke besonders unzuverlässige Aussagen machen.

Schließlich stimmt L. der vom Ref. aufgestellten Forderung einer Erinnerungspädagogik zu.

5. (Selbstanzeige.) Die Arbeit STRENS füllt das ganze dritte Heft der „Beiträge“; ein zweiter Teil soll später folgen. Die Untersuchung, an 47 Schülern und Schülerinnen im Alter von 7 bis zu 19 Jahren angestellt, verfolgte eine zwifache Absicht: es sollte einerseits die Aussagefähigkeit selber für verschiedene Altersstufen und die beiden Geschlechter sowie ihre Abhängigkeit von den verschiedenen Vernehmungsformen (Bericht, Verhör, Suggestion) untersucht werden und es sollte zweitens festgestellt werden, inwiefern vermittle des Aussageexperiments eine Art Querschnitt durch die allgemeine geistige Leistungsfähigkeit der Prüflinge gelegt werden könne.

Als Versuchsobjekt diente ein farbiges Bild, eine Bauernstube mit Bewohnern darstellend. Jeder Prüfling wurde einzeln vorgenommen: er betrachtete das Bild 1 Minute lang, legte es fort, berichtete dann zusammenhängend über den Inhalt des Bildes und wurde schließlich über das noch Fehlende regelrecht vernommen auf Grund einer Verhörliste, die in zahlreichen Fragen auf alle bemerkenswerten Punkte des Bildes ging und außerdem 12 Suggestivfragen nach nicht vorhandenen Objekten enthielt (z. B. „War nicht ein Ofen auf dem Bilde?“).

Die weitere Darstellung gliedert sich nun in zwei Teile: die rein statistische Verarbeitung des Zahlenmaterials nach den verschiedenen Gesichtspunkten, und die psychologische Herausarbeitung der Ergebnisse. Wir berichten hier über beides im Zusammenhang.

Das allgemeine Gesamtergebnis lautet: der positive Inhalt aller Aussagen war trotz der günstigen Versuchsbedingungen zum vierten Teile falsch. Auf die beiden Aussagehälften Bericht und Verhör verteilte sich diese Fehlerhaftigkeit sehr ungleich; im Bericht war nur jede 16. Angabe, im Verhör aber jede dritte falsch! Der so erwiesene grundlegende Unterschied zwischen spontaner und durch Fragezwang extrahierter Erinnerung wird nun des näheren psychologisch analysiert. Falsche Antworten auf Fragen sind auf vierfache Weise möglich: 1. Die Frage ruft auf mechanischem Wege eine falsche Assoziation hervor. 2. Die Frage ruft das Bewußtsein einer Erinnerungslücke hervor, die mit Überlegung ausgefüllt wird. 3. Die Antwort ist gar nicht Ausdruck wirklicher Überzeugung des Gefragten, sondern Angstprodukt oder Suggestionsprodukt. 4. Die Antwort ist wirkliche Lüge. Ausführlicher geht Verf. sodann auf den Begriff der Suggestion und den Suggestivcharakter der Verhörfragen ein und weist nach, daß es in der Suggestivität der Fragen ihrer Form nach eine ganze Stufenleiter gibt, deren einzelne Stufen er entwickelt. Bei den in den Versuch eingestreuten suggestiven Vexierfragen war die Fälschungswirkung sehr groß; in jedem dritten Fall gelang es bei ihnen, eine positive Angabe über gar nicht vorhandene Objekte zu erzielen.

Mit dem Inhalt der Aussage beschäftigt sich ein weiteres Kapitel. Wie sich die Fülle des aussagemöglichen Bildstoffes in der Psyche wieder spiegelt, kann man am besten aus der Auslese ersehen, die der spontane Bericht aus jener Masse trifft. Den höchsten „Spontanitätswert“ haben hiernach die Personen, wie überhaupt die persönlichen Kategorien deutlich mehr bevorzugt werden als die sachlichen. Dagegen ist starke Sinnfälligkeit an und für sich kein Grund zu starker Beachtung; dies zeigte sich namentlich an der zwar sehr ausgeprägten, aber nur sehr selten zu spontaner Erwähnung gelangenden Farbigkeit des Bildinhalts. Was die inhaltliche Beschaffenheit der gemachten Fehler anlangt, so waren die Aussagen über die stärker interessierenden Kategorien im allgemeinen auch die zuverlässigeren. Im Verhör kamen ebenso häufig Leugnungen vorhandener Objekte wie Zusätze von tatsächlich nicht vorhandenen Objekten vor; relativ zuverlässig waren die Aussagen über die dargestellten Handlungen; dagegen waren Zahlen- und Farbenangaben ebenso unzuverlässig wie dürftig.

5. Kapitel. Differenzierung und Konstanz der Leistung. Es zeigt sich, daß gewisse Funktionen, die bei der Aussageleistung mitspielen, sich nach Alter und Geschlecht stark differenzieren, so der Umfang des spontanen Berichtens, die Suggestibilität, die Farbenerinnerung — während andere ein ziemlich konstantes Festhalten an gewissen Durchschnittswerten zeigen. Dies gilt vor allem von der relativen Aussagetreue im Bericht und in denjenigen Teilen des Verhörs, die nicht besondere Schwierigkeiten bieten. (Diese relative Treue der Aussage wird gemessen durch den Prozentsatz der richtigen Angaben unter allen Angaben.) Eine Zusammenstellung mit den Ergebnissen anderer Aussageversuche mit zum Teil ganz abweichenden Versuchsbedingungen zeigt, daß man hier geradezu von einer Art Geltung des Wernerschen Gesetzes, nämlich von einer „relativen Zuverlässigkeitskonstante“ bzw. „Fehlerkonstante“ sprechen darf: „So liegt die durchschnittliche Fehlerkonstante für den spontanen Bericht über einen unmittelbar vorher mit Aufmerksamkeit gesehenen nicht schwierigen Tatbestand um etwa 6% herum, die Fehlerkonstante für ein Verhör mit „Normalfragen“ (nicht-suggestiven Fragen ohne besondere Schwierigkeit) zwischen 20% und 30%.“

In die genetische Psychologie führt das Kapitel „Altersfortschritt und geistige Entwicklung“. Bei den Schülern lag Material von fünf Altersstufen vor (7, 11, 14, 16, 19 Jahr), bei den Schülerinnen nur von drei Stufen (7, 10, 14½ Jahr). Eine Vergleichung der Stufen zeigt nun als Hauptergebnis die Diskontinuität des Altersfortschritts. Bei beiden Geschlechtern finden wir eine Periode rapiden Fortschritts, der eine Periode relativ langsamen Fortschritts (oder gar des Stillstandes) vorausgeht. Diese Phasen liegen bei Knaben und Mädchen in verschiedenen absoluten Zeitlagen; jedesmal aber deckt sich die Phase des rapiden Fortschritts (bei den Knaben zwischen 14 und 16, bei den Mädchen zwischen 10 und 14 Jahren) mit der Zeit der Pubertätsentwicklung, während die Stillstandsjahre eine Präpubertätsphase der Sammlung und Vorbereitung darstellen. Sollte sich auch bei der Durchforschung anderer psychischer Leistungen ergeben, daß die Zeiten schnellen und langsamen Fortschritts bei beiden Geschlechtern

nicht zusammenfallen, so wäre hieraus ein beachtenswertes Argument gegen die Forderung der Koedukation abzuleiten. Ein zweites psychogenetisches Hauptergebnis ist die „Disproportionalität“ des Altersfortschritts. Das Wachstum der Leistungen besteht nicht in einer proportionalen Erweiterung aller Teilleistungen, sondern in dem sukzessiven ziemlich plötzlichen Reifen immer neuer Leistungsformen, die zu den alten relativ stabil bleibenden hinzutreten. So zeigte sich bei den vorliegenden Versuchen die Entwicklung der Rezeptivität viel früher abgeschlossen als die der Spontaneität: bei den höheren Altersstufen wuchs die Menge der überhaupt aufgenommenen und behaltenen Bildinhalte kaum mehr, während die Fähigkeit, die vorhandenen Erinnerungen spontan, also ohne Verhörszwang, zu reproduzieren, noch beträchtlich zunahm. Entsprechend zeigte die normale Verhörszuverlässigkeit gar keinen, dagegen der Widerstand gegen Suggestionen einen bedeutenden Altersfortschritt: bei den 7jährigen Kindern war jede zweite, bei den 14jährigen nur jede fünfte Suggestivfrage erfolgreich. Endlich zeigte auch der logische Inhalt des spontanen Berichts die sukzessive Ausbildung immer neuer Funktionen; das vorliegende Material gestattete hier, drei Stadien zu unterscheiden: das „Substanzstadium“, in dem nur Objekte und Personen genannt werden, das „Aktionsstadium“, in dem die Berücksichtigung der Handlungen hinzutritt, das „Relations- und Merkmalsstadium“, in welchem nun auch die zuständlichen Beschaffenheiten und Beziehungen der Objekte mit einbezogen werden. Verf. glaubt, daß diese Stadienfolge ein allgemeines Entwicklungsgesetz sei, das auch phylogenetisch gelte.

Das letzte Kapitel gilt den gefundenen Geschlechtsunterschieden. Das schon früher gewonnene Ergebnis der Rückständigkeit des weiblichen Geschlechts bestätigt sich im allgemeinen wieder, und zwar wird dies jetzt dahin präzisiert, daß die leichteren Teile der Leistung keine eindeutigen Geschlechtsunterschiede zeigen, daß aber Erschwerung der Leistung eine deutliche Rückständigkeit der Mädchen hervorruft. So machten die Mädchen bei den Suggestivfragen und bei den Farbenfragen viel mehr Fehler als die Knaben. Besonders stark war die Geschlechtsdiskrepanz in der Mitte der Schulzeit: die zehnjährigen Mädchen zeigten ganz überraschend schlechte Leistungen und teilweise fast absolute Suggestibilität. Inhaltlich bevorzugten die Mädchen die persönlichen Kategorien des Bildinhalts mehr als die Knaben; gegen alle Erwartung zeigten sich die Mädchen auch bei den Farbenangaben sowohl nach Quantität wie nach Qualität rückständig gegenüber den Knaben.

6. Angeregt durch die im vorigen Sammelbericht (*diese Zeitschr.* 35, 307) besprochene Arbeit MAYERS über das Verhältnis von Gesamt- und Einzelleistung des Schulkindes, und wie jener beraten von KÜLPZ und MEUMANN, setzte sich SCHMIDT, ebenfalls ein Würzburger Lehrer, die Aufgabe, festzustellen, wie gleich schwere Aufgaben ausgeführt werden, wenn sie das eine Mal in der Schule, das andere Mal zu Hause angefertigt werden. Die Frage ist von großer praktischer Bedeutung; denn wenn auch die starke Überschätzung, die die häuslichen Arbeiten früher erfuhren, heut wohl nirgends mehr geteilt wird, so stehen sich doch solche Pädagogen, die sie

ganz verwerfen, und solche, die sie auf ein weises Maß einschränken wollen, schroff gegenüber.

SCHM. betrachtete zunächst die Einwirkungen, unter denen die häuslichen Arbeiten des Volksschülers stehen, wobei er auch kleine Statistiken von seinen Schülern bringt. Solche Einwirkungen sind das Verhalten von Eltern und Geschwistern (man findet hier Unterstützen, Stören, Unterbrechen, Verhindern der Arbeiten), die häuslichen Arbeitsräume (in Einzimmerwohnungen fehlt es oft am nötigsten Platz und Licht zum Arbeiten) und die Arbeitszeit.

Für das Versuchsverfahren war die Hauptbedingung, daß für Schul- und Hausarbeiten völlig äquivalentes Arbeitsmaterial gegeben werden mußte. Die Kinder (12—13jährige Knaben) hatten zu Haus und in der Schule Abschreibübungen, Rechenaufgaben und freie Aufsätze (über gemachte Spaziergänge und Ähnliches) auszuführen. Sehr ausführlich behandelt SCHM. die Wertung der gemachten Fehler, die er als materiale und formale Fehler bezeichnet. Innerhalb jeder Gruppe stellt er eine ganze Skala von Wertzeichen auf (so waren z. B. Verstöße gegen Groß- und Kleinschreibung als ganzer, Verstöße gegen Satzzeichen als $\frac{1}{4}$, Verschreibungen im Texte als $\frac{1}{16}$ Fehler behandelt).

Verf. bringt nun eine außerordentlich detaillierte Analyse der einzelnen Versuche, der gemachten Fehler, der angewandten Arbeitszeiten; er vergleicht häusliche Arbeiten, bei welchen die Schüler ohne Störungen arbeiten konnten, mit solchen, bei welchen sie gestört waren usw. Wir können hier nur die allgemeinsten Resultate erwähnen. Das Hauptergebnis war, daß die Qualität der Hausarbeiten im allgemeinen geringer war als die der gleichschweren Schularbeiten. Besonders groß war diese Differenz bei den häuslichen schriftlichen Rechenarbeiten, deren Entfernung aus dem Lehrplan der Verf. daher verlangt. Dagegen spricht er sich nicht für eine Beseitigung der Hausarbeiten überhaupt aus, da diese in besonderen Fällen besser ausfielen als die entsprechenden Schularbeiten, besonders dann, wenn sie seltener gegeben wurden. Die tägliche gewohnheitsmäßige Anfertigung von Hausarbeiten sei daher zu verwerfen. Was die häuslichen „Störungen“ anlangt, so meint Verfasser: „Störungen schlechthin gibt es nicht.“ In manchen Fällen sind Arbeiten, die unter Störungen vor sich gehen mußten, besser ausgefallen als ungestörte. Nur bei Aufsätzen waren die Störungen von durchgängigem Nachteil.

Mit Recht macht Verf. den Lehrern den Vorschlag, daß sie, um über die häuslichen Leistungen der Schüler ein treffendes Bild zu erhalten, sich nicht nur auf die Korrektur der Hausarbeiten beschränken sollten, sondern von Zeit zu Zeit, analog seiner Methode, durchgeführte Vergleiche entsprechender Haus- und Schulaufgaben mit Fehleranalyse vornehmen sollten.

7. An je 250 Knaben und Mädchen aus Kieler Volksschulen im Alter von 9—14 Jahren wandte LOBSIEN die amerikanische Enquetemethode an, um über ihre „Ideale“ Auskunft zu erhalten. Die Kinder erhielten durch ihre Klassenlehrer Zettel vorgelegt mit 18 Fragen folgender Art: Welche

Unterrichtsstunde ist dir die liebste? Welches Spiel, welches Buch, welches Tier ist dir das liebste? usw. So vorsichtig Ergebnisse, die auf solche Weise gewonnen sind, auch behandelt werden müssen, manche positive Einsicht gewähren sie uns doch, sowohl in allgemeine Tendenzen der Kindesnatur, wie in typische Geschlechtsunterschiede. Ich kann hier nur einiges herausgreifen.

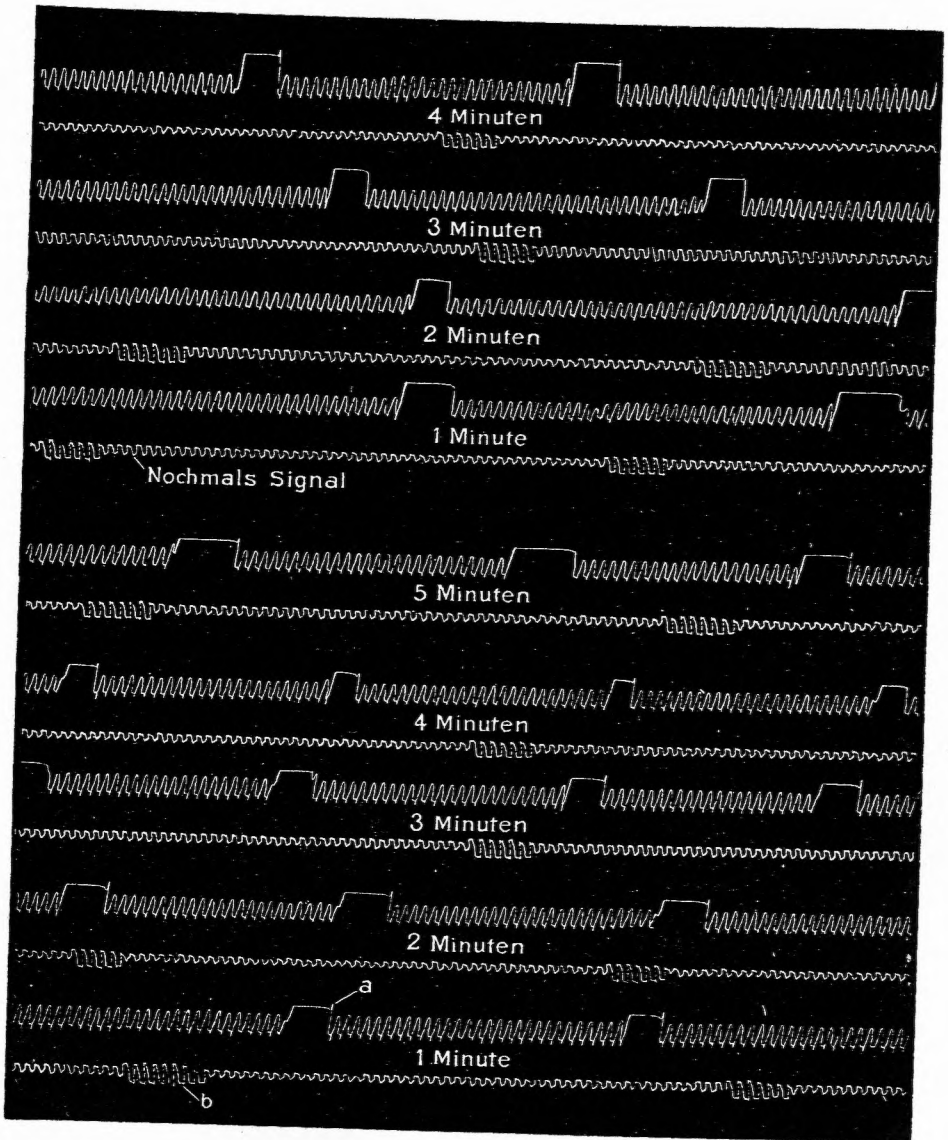
Gleich die erste Frage nach dem liebsten Unterrichtsfach ergibt eine Überraschung, die für unseren Unterrichtsbetrieb, wie L. mit Recht betont, zugleich eine schwere Anklage bedeutet: Religion wird unter 500 Urteilen nur 12mal genannt! (Und zwar, was wohl auch nicht zufällig ist, 10mal von Mädchen, nur 2mal von Knaben.) Von den theoretischen Fächern erhält das Rechnen bei beiden Geschlechtern die meisten Vorzugsurteile; besonders bemerkenswert aber ist, daß die höchsten Zahlen bei den sensomotorischen (technischen) Fächern zu finden sind (Turnen und Zeichnen bei den Knaben, Handarbeit, Turnen, Singen bei den Mädchen). — Auf die Fragen nach der liebsten biblischen und profanen Persönlichkeit wird übereinstimmend von beiden Geschlechtern hier Jesus, dort Wilhelm I. bevorzugt. Außerdem sind bei den Knaben noch eine ziemlich große Reihe von Idealpersonen mit kleineren Vorzugszahlen vertreten, bei den Mädchen viel weniger; dies Phänomen, das man als „geringere Varietätenbildung der weiblichen Ideale“ bezeichnen kann, wiederholt sich mehrfach. — Daß die Frage nach dem liebsten Spiel starke Geschlechtsdifferenzen offenbaren würde, war zu erwarten. Dennoch steht in allererster Linie bei Knaben und Mädchen das gleiche Spiel: der Ball mit fast der Hälfte aller Angaben; ihm aber folgen dort Räuber, Versteck, Indianer, hier Versteck, Puppe und Kreisspiele. Als liebste Bücher figurieren durchgängig Märchenbücher, danach der Robinson; als liebste Tiere bei Knaben Pferd und Hund, bei Mädchen Hund und Katze usw. Ein sehr charakteristischer Unterschied trat schließlich noch auf, als die Kinder auf die Frage „Was ist dir wunderbar?“ 3 Minuten lang alles hinschreiben konnten, was ihnen wunderbar erschien. Hier überwiegen bei den Knaben durchaus die „logisch-wissenschaftlichen“ Wunder: die Drehung der Erde, das Automobil, die Vulkane, das Eierlegen der Henne — bei den Mädchen die „naiv-kindlichen“ Wunder: Märchen, Zirkus, Sonnenschein, Blumen, Seiltänzer.

Ein letzter Versuch L.s, die Statistik der Ideale mit den Memorier-typen der Kinder in Beziehung zu bringen, lieferte wenig Ausbeute.



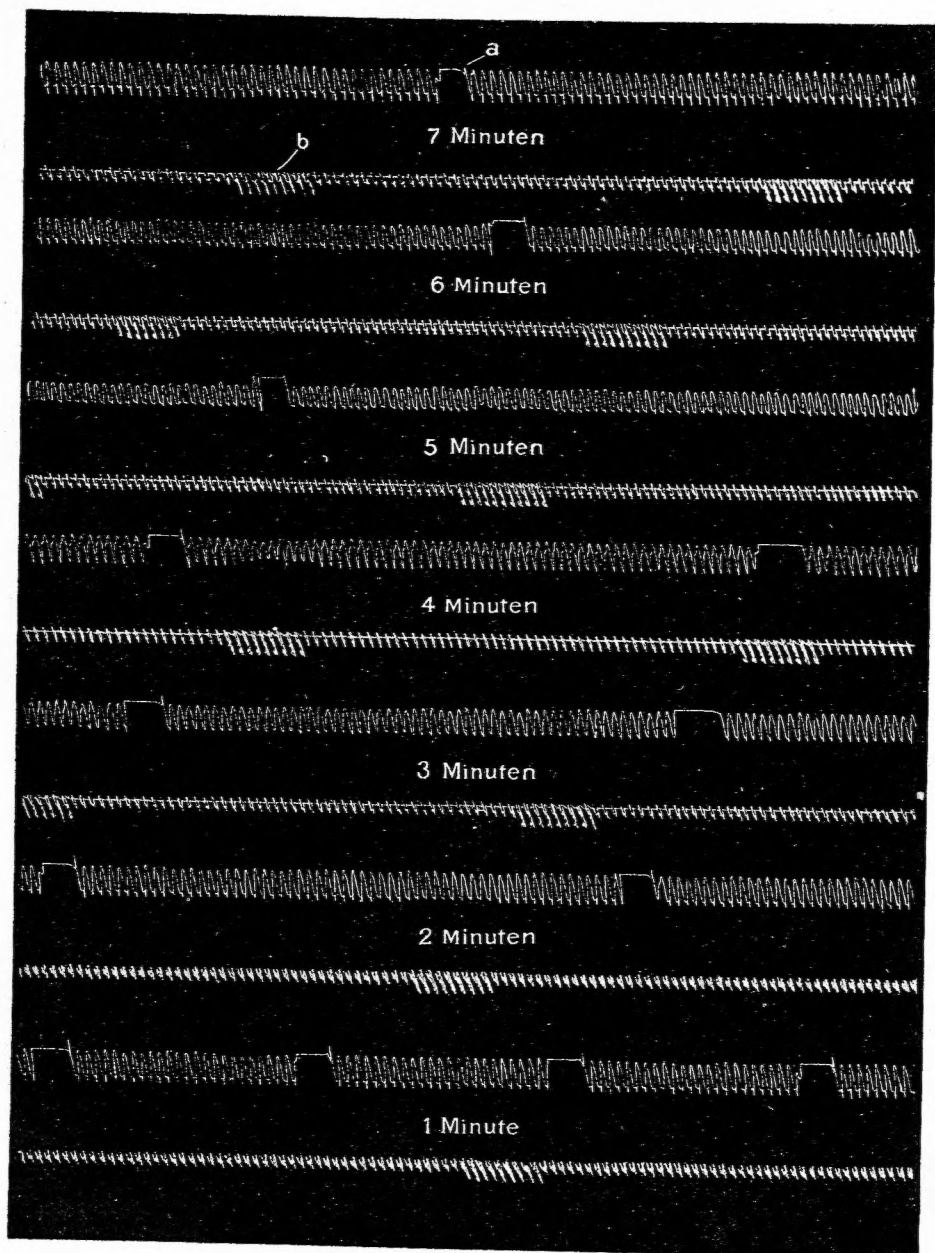
Akustischer Versuch No. 26. a) Reaction. b) Metronomschlag.

G. Alexander-Schaefer.



Optischer Versuch No. 23. a) Reaction. b) Metronomschlag.

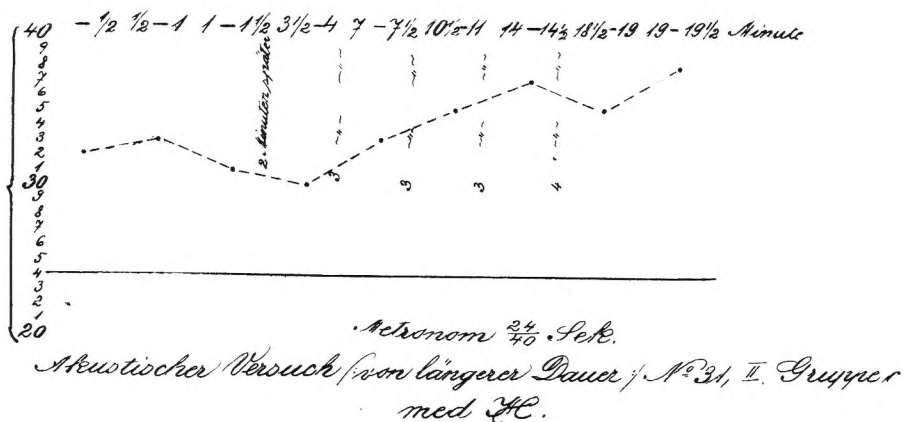
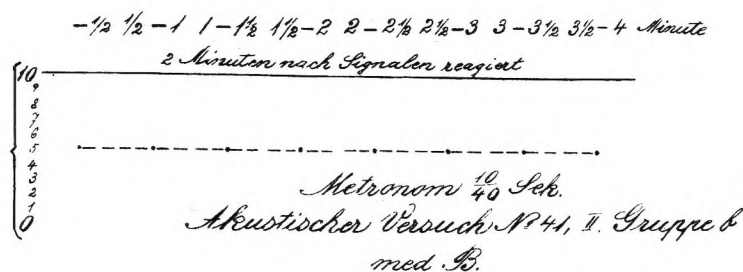
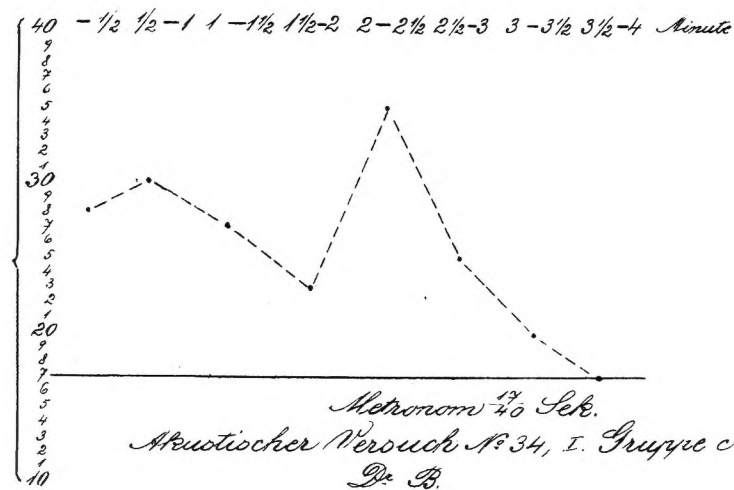
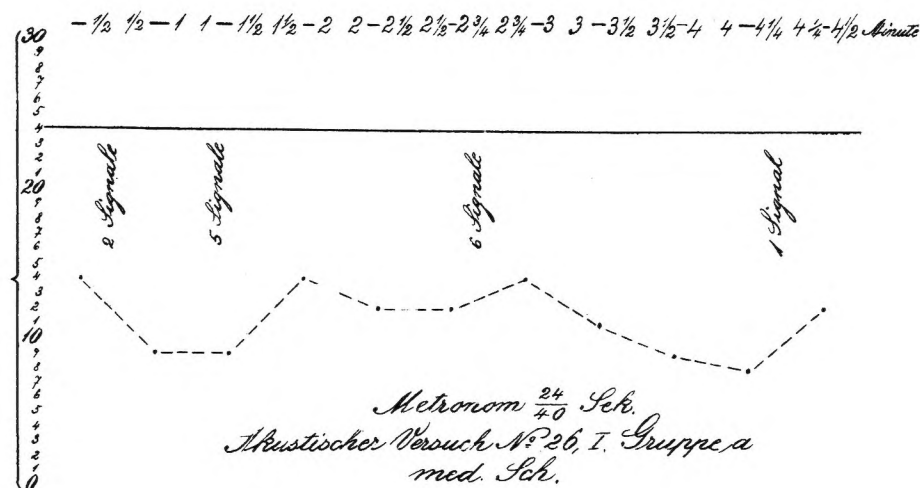
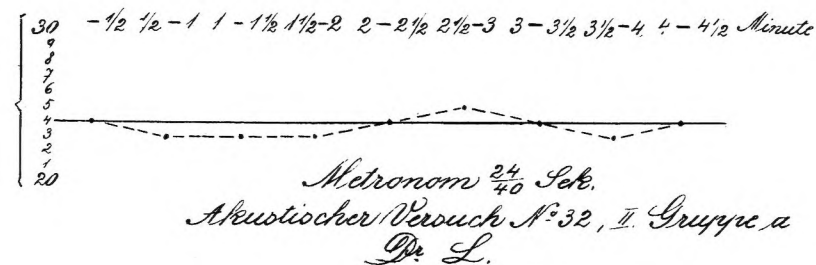
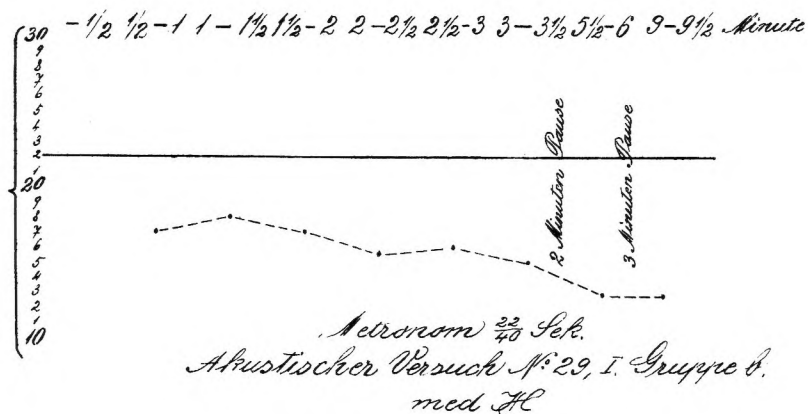
G. Alexander-Schaefer.



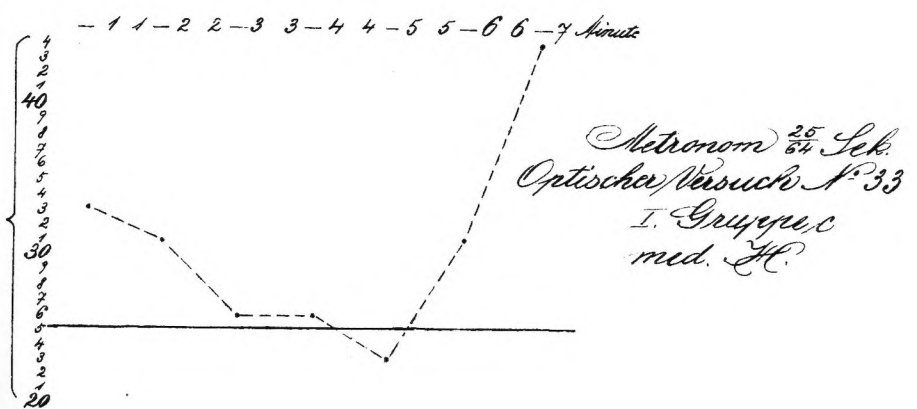
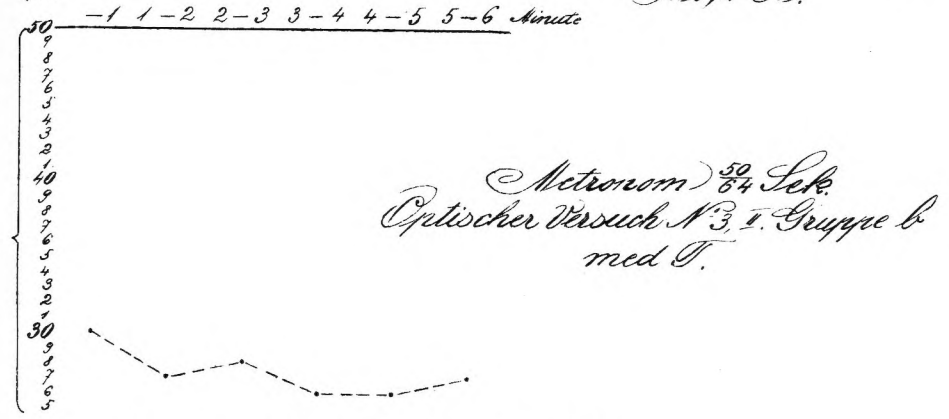
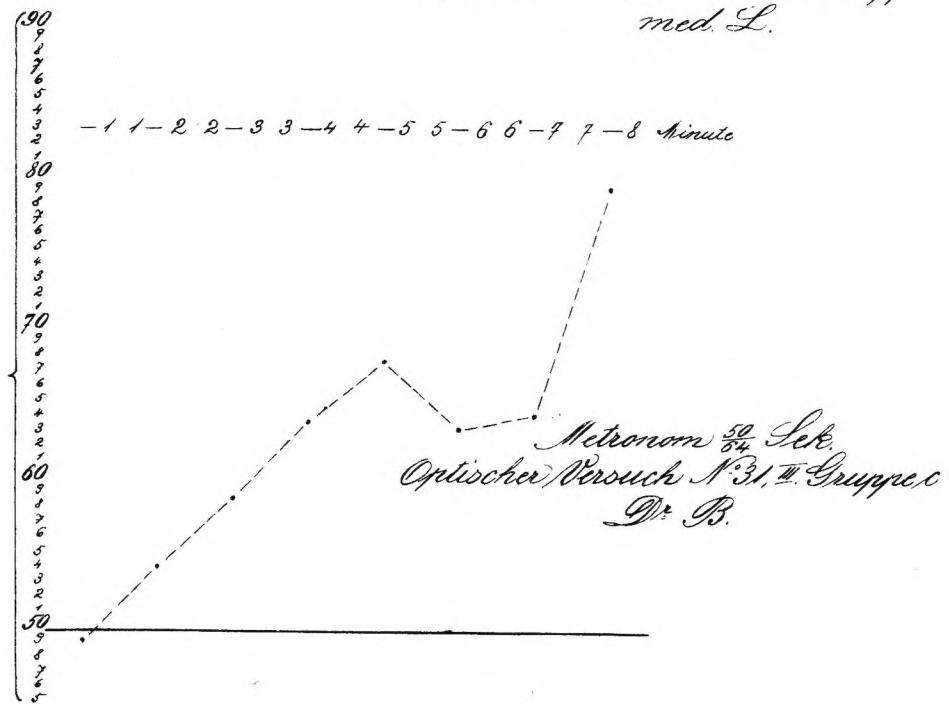
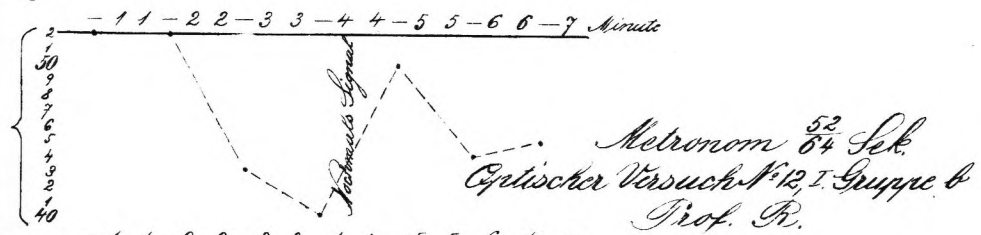
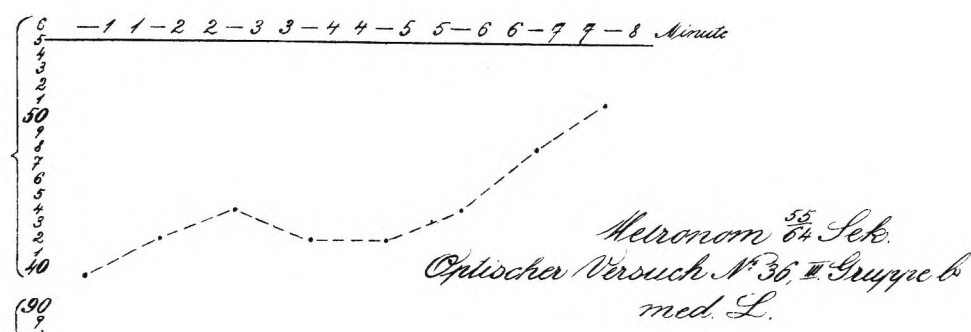
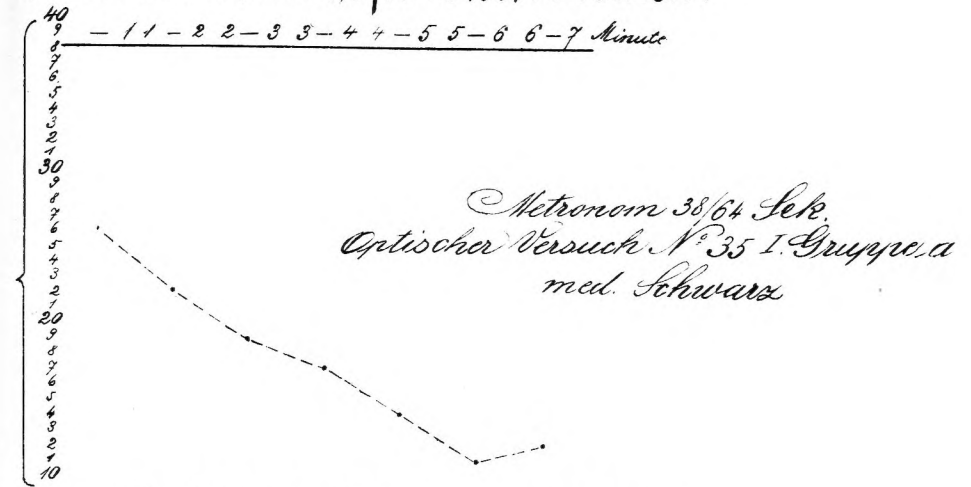
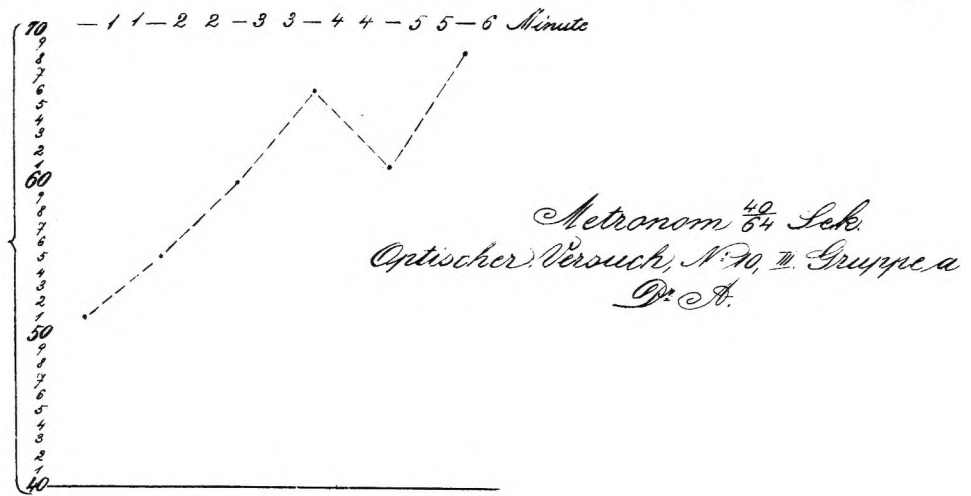
Tactiler Versuch No. 8. a) Reaction. b) Metronomschlag.

G. Alexander-Schaefer.

Graphische Darstellung der Versuche mit akustischen Reizen.



Graphische Darstellung der Versuche mit optischen Reizen.



Graphische Darstellung der Versuche mit taktilen Reizen.

