Zeitschrift
für
Experimentelle Pädagogik

Psychologische und pathologische Kinderforschung

mit Berücksichtigung der

Sozialpädagogik und Schulhygiene

(Die Pädagogik als empirische Forschung.)

unter Mitwirkung von:

Prof. Dr. **N. Ach**, Königsberg i. Pr.; Dr. **E. Ebert**, Lehrer, Zürich; Dr. **A. Engelsperger**, Direktor d. Pr.-Erziehungs-Anstalt f. geistig abnorme und nervöse Kinder, München; **L. F. Göbelbecker**, Hauptlehrer in Konstanz; Prof. Dr. **H. H. Goddard** in Vineland, N. J.; Frau Dr. **L. Hoesch Ernst** in Godesberg; Prof. Dr. **Ch. H. Judd**, Prof. a. d. Universität Chicago; Prof. Dr. **Krogius** in St. Petersburg; Dr. **Aug. Mayer**, Kreisschulinspektor in Bayreuth; Prof. Dr. **A. Netschajeff** in St. Petersburg; Dr. **L. Pfeiffer**, Stadtschulrat in Schweinfurt; Dr. **Ranschburg** in Budapest; Dr. **Fr. Schmidt**, Bezirksoberlehrer in Würzburg; Prof. Dr. **Schuyten** in Antwerpen; Prof. Dr. **E. D. Starbuck** in Richmond, Indiana; Prof. Dr. **G. M. Stratton**, Johns Hopkins University Baltimore; Dr. **A. Stössner**, Seminaroberlehrer in Dresden; Dr. **O. Ziegler** in München

herausgegeben von

E. Meumann,
Professor der Philosophie u. Pädagogik a. d. Univ. Leipzig.

XI. Band.

OTTO NEMNICH VERLAG
LEIPZIG.
1910.

Buchdruckerei des Waisenhauses in Halle a. S.

Inhalt.

Abhandlungen:

Seite

Staatstreue Erziehung, staatsbürgerliche Belehrung und politische Bildung. Von Th. Franke, Wurzen . . . . . 1—15

Lays „Führer durch den Rechenunterricht“ und das Rechnen auf Grund der gegliederten Reihe. Kritische Betrachtungen von Seminardirektor Franz M. Thoma . . . . . 15—23

Von Amba bis Massi. Ein Jahr Sprachentwicklung eines Hilfsschülers. Von Anton Ettmayr, Hilfsschullehrer in München . . . . 23—43

Pflege des kunstsinnigen Taktgefühles. Von F. Graberg, Zürich . 43—45

Der gegenwärtige Stand der Methodik der Intelligenzprüfungen (mit besonderer Rücksicht auf die Kinderpsychologie). Von E. Meumann, Leipzig . . . . . 68—79

Die Repetenten und die Hilfsschulklasse. Eine zeitgemäße Frage der Volksschulpädagogik. Von L. F. Göbelbecker, Konstanz . . 82—86

Die soziale und pädagogische Bedeutung der Idiotenanstalten. Von Karl Ziegler, Köln a. Rh. . . . . 86—105

Vom Schüleraufsatz. Ein Wort der Entgegnung zu dem gleichnamigen Aufsatz von O. Rolsch, Altenburg. Von G. Brandstätter, Mainz-Mombach . . . . . 105—111

Pflege der Bildkunst. Von F. Graberg, Zürich . . . . . 112—115

Bund für Schulreform . . . . . 115—121

Korrelationen zwischen den unterrichtlichen Leistungen einer Schülergruppe. Von Marx Lobsien, Kiel . . . . . 146—164

Material zur Untersuchung der sprachlichen Entwicklung des Kindes. Nach fortlaufenden Beobachtungen zusammengestellt von Walther Krötzsch, Leipzig . . . . . 164—193

Mitteilungen:

Die Deutsche Lehrerversammlung in Straßburg 1910 . . . . . 45—56

Schule für nervöse Kinder in Budapest. K. G. Szidon, Budapest 122—125

Leitsätze zu dem Vortrage: „Die wissenschaftliche Fortbildung des deutschen Oberlehrerstandes“ . . . . . 126—128

Bestimmungen über das Studium von Volksschullehrern in den einzelnen Bundesstaaten . . . . . 128—133

Seite
Gründung eines pädagogisch-psychologischen Instituts in München 133—134
Versuche mit Arbeitsunterricht 134
Staatsbürgerliche Jugenderziehung 134
Zur Frage der Hamburger Hochschule . . . . . 135—136
Universitätsstudium der Volksschullehrer 136
Versuch mit der Selbstverwaltung der Schüler . . . . . 136—137
Gründung einer Versuchsschule in München 137
Der Deutsche Bund für Mutterschutz . . . . . 137—139
Die internationale Liga für rationelle Erziehung der Jugend . . . 139—142
Schule und Zwangserziehung in Schweden. Von Marg. N. Zepler 142—145

Literaturbericht . . . . . 56—68 193—206

Abhandlungen.

Staatstreue Erziehung, staatsbürgerliche Belehrung und politische Bildung.

Von Th. Franke in Wurzen.

Schulrat Georg Kerschensteiner hat in seiner neuesten Schrift „Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“ mit Recht betont, daß man zuvörderst Klarheit hierüber zu verbreiten habe, über die staatsbürgerliche Erziehung, die staatsbürgerliche Belehrung, die politische Bildung, über Begriffe, die sich recht nahe berühren. Man sollte meinen, daß zum mindesten diese theoretische Vorarbeit vollkommen geleistet sei, da sich ja die Erziehungslehrer und die pädagogisch gesinnten Politiker seit etwa anderthalb Jahrhunderten eifrig mit der Erziehung zum Staatsbürger beschäftigt haben.[1]) Dennoch ist dies noch nicht der Fall.

Sehen wir uns einmal um, weshalb man die staatsbürgerliche Erziehung und Belehrung und die politische Bildung verlangt. Am ausführlichsten hat in der Jüngstzeit Dr. P. Rühlmann darüber gehandelt in seiner „Politischen Bildung“. Unter den Gründen für die Notwendigkeit der politischen Erziehung führt er vor allem das allgemeine, gleiche Wahlrecht an. „Die Frage nach der Begründung der politischen Unterweisung wandelt sich immer mehr um in eine Untersuchung der Berechtigung des allgemeinen Wahlrechts; Wahlrecht und politische Untersuchung (soll heißen: Unterweisung) stehen und fallen miteinander. Die grundsätzliche Stellungnahme zur politischen Erziehung hängt demnach ab von der Frage: Wie stehst du zum allgemeinen, gleichen, geheimen, direkten Wahlrecht?“[2])

Damit hat Dr. Rühlmann die Entscheidung über eine pädagogische Frage von der Stellungnahme in einer politischen Frage abhängig gemacht. Liegt aber die Sache wirklich so? War und ist in Sachsen die politische Erziehung des Volkes unnütz oder unangebracht, weil

1) Eingehende Belege finden sich in meiner „Geschichte der Staats- und Volkserziehung“ (Langensalza, Beltz).

2) S. 53/54.

wir zuvor das timokratische Dreiklassenwahlrecht hatten und seit 1909 das ungleiche, ebenfalls timokratische Mehrstimmenwahlrecht haben! Mag nun Preußen sein bisheriges timokratisches einkommentümliches Dreiklassenwahlrecht behalten oder ändern, auf jeden Fall ist auch für den preußischen Staatsbürger mit seinem ungleichen, abgestuften Wahlrecht die politische Erziehung ebenso unumgänglich nötig als für den deutschen Reichsbürger mit seinem gleichen. Dr. Rühlmann hat hier das Gebäude der politischen Erziehung auf eine viel zu schmale und wandelbare Grundlage gestellt. Würde einmal das gleiche Reichswahlrecht geändert, so müßte ja auch gleich die politische Erziehung umgestürzt werden. So eng dürfen wir auf keinen Fall Erziehung und Politik verbrüdern.

Mit Recht aber betont Dr. P. Rühlmann die Schulung des politischen Denkens. Darin spricht er sich entschieden gegen politisches Dogmentum aus. Ist aber der Glaube an die allein seligmachende Kraft einer einzigen wahlrechtlichen Form nicht politisches Dogmentum! Ist es so unwiderleglich, daß sich das allgemeine Wahlrecht durchaus bewährt habe (S. 55)! Welches sind die Kennzeichen dieser Bewährung? Das gewaltige Anwachsen der Bebelpartei und des Zentrums? Die verschiedenen Ablehnungen oder Verminderungen der Wehr- und Flottenvorlagen? Gewiß, bis jetzt hat der Reichstag zwar der Regierung oft das Leben recht schwer gemacht, aber in den allermeisten Fällen ist dann unter gegenseitigem Nachgeben ein Ausgleich zustande gekommen. Anders ist aber im preußischen und sächsischen Abgeordnetenhause die parlamentarische Maschine auch nicht gelaufen. Daraus ergibt sich: Der Pädagog soll nicht als Pädagog politische Streitfragen entscheiden wollen. Hat aber der Pädagog politische Fragen, wie das Wahlrecht, zu beurteilen, vielleicht im Geschichtsunterricht, dann soll er die Beweggründe hervorheben, die bei der Entscheidung den Ausschlag gaben. Der Geschichtslehrer hat da z. B. zu sagen: Wir finden im Deutschen Reiche die allerverschiedensten Wahlrechtsformen, gleiche und ungleiche, geheime und öffentliche, mittelbare und unmittelbare, allgemeine und beschränkte. Wie kommt das? Welches ist der innere Grund dieser Verschiedenheiten? Da werdet ihr euch sogleich daran erinnern, daß es auf dem Gebiete des Glaubens ebenfalls sehr verschiedene Glaubenslehren und Bekenntnisse gibt. Warum? Weil es unmöglich ist, den alleinrichtigen Glauben ohne allen Zweifel festzustellen. Genau so ist es auf dem Gebiete des Wahlrechts. Es ist unmöglich, das alleinrichtige, das allerbeste und unbedingt beste Wahlrecht zu finden. Der eine hält dies für das richtige, der andere jenes. Nun wollen wir untersuchen, welche Gründe für jedes und welche Gründe gegen jedes Wahlrecht sprechen.

Zum andern begründet Rühlmann die Notwendigkeit politischer Bildung mit der Beteiligung der Laien an der Rechtspflege und Selbstverwaltung. Aber das betrifft doch nur einen geringen Bruchteil der Bevölkerung. Daher zieht Rühlmann selbst den Kreis seiner Begründung weiter. Mit dem Breslauer Rechtslehrer R. Leonhard betont er, daß die Rechtsunkenntnis die Rechtspflege zu erschüttern droht, denn die Rechtspflege bedarf des Vertrauens. Damit ist schon ein allgemeiner Grund gewonnen, ein Grund, der seit etwa anderthalb Jahrhunderten ununterbrochen hervorgehoben wird. Das ergibt Rechts- oder Gesetzeskunde, namentlich bürgerliche.

Zum dritten weist er auf das Hineinwachsen des Reiches in einen Export- und Industriestaat hin. Aber die politische Bildung war auch schon nötig, als Deutschland noch geschlossener Agrar- und Gewerbestaat war. Mit Recht aber meint er, daß die Steigerung der Volksbildung nicht nur einseitig technisch-wissenschaftliche, sondern auch eine ethisch-politische sein müsse, die der „sozialen Verständigung“ diene. Einmal sagt er (S. 34): „Wie viele wissen denn, was der Staat eigentlich ist, der Staat, von dem sie so unendlich vieles verlangen!“ Mit Martens erblickt er im Staatsbewußtsein die allbeherrschende verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat und meint deshalb (S. 116), daß man den Staatsgedanken nach seiner sittlichen Bedeutung ruhig der Religion zur Seite setzen könne.

Aus allem entnehmen wir: wir dürfen die staatsbürgerliche oder politische Erziehung nicht als etwas betrachten, das wir noch zur allgemeinen Erziehung lose hinzufügen. Sie muß vielmehr aus derselben organisch, natur- und sachgemäß herauswachsen. Um uns vor Mißverständnissen zu hüten, sagen wir: Die Erziehung für den Staat, die staatstreue oder staatsgemäße Erziehung ist der Inbegriff aller der erzieherischen Maßnahmen, welche den Zögling vorbereitet für das Leben im Staat und für den Staat. Es ist diejenige Erziehung, welche dem Staate gibt, was des Staates ist, und jeglichen Gegensatz zu seinen Forderungen und Lebensbedingungen zu vermeiden sucht.

In seiner Politik sagt Dahlmann: „Die Politik muß, um lehrreich zu sein, ihre Aufgaben nicht wählen, sondern empfangen, wie sie im Drange von Raum und Zeit hervorgehen aus jener tiefen Verschlingung der gesunden Kräfte der Menschheit mit allem dem krankhaften Wesen, welches in der physischen Welt Übel, in der moralischen Böses heißt.“ So hat auch die Erziehung nicht die Ziele zu wählen, sondern die zu verwirklichen, welche ihr das Leben, die Kultur, der Staat, die Gesellschaft zur Erfüllung überweisen.

Die Erziehung für den Staat ist daher ein notwendiger Bestandteil der allgemeinen Erziehung; denn soll diese der Wirklichkeit angepaßt sein, so muß sie dem Wesen und Leben des Staates und dem Leben des Zöglings im Staate entsprechen. Insofern kann man die Politik eine notwendige Grundwissenschaft der Erziehungslehre nennen, denn sie führt im Zusammenhange vor, welches die Ziele, Zwecke, Aufgaben und Vorbedingungen eines gesunden Staatslebens sind.

Die staatstreue Erziehung, ein begrifflicher Teil der allgemeinen Sozialpädagogik, bildet den Rahmen für das, was wir mittelbar und unmittelbar, positiv und negativ, aufbauend und verhütend für den Staat tun und wie wir den Zögling für das Leben im Staate und für den Staat zu beeinflussen und zu bestimmen habe. Sie ist in diesem Sinne allgemein für Knaben und Mädchen, untere und höhere Schichten, gebildete und mindergebildete Kreise.

Aber bald stellen sich Unterschiede heraus in den Beziehungen unserer Zöglinge zum Staate. Schon der geschlechtliche Unterschied macht sich da geltend. Wenn wir die Knaben- und Mädchenerziehung sondern, so tun wir dies nicht allein um der Knaben und Mädchen oder um der künftigen Männer und Frauen willen, sondern auch um des Staates willen. Wir erziehen tüchtige Männer und Frauen, weil der Staat beide in ihrer Eigenart braucht. Wir erziehen Hochgebildete und Mindergebildete, weil der Staat gleichfalls die verschiedensten Bildungsabstufungen braucht. Wir berücksichtigen die besonderen Neigungen und Fähigkeiten der Zöglinge, weil die Mannigfaltigkeit der Leistungen dem Staate frommt. Das alles gehört zur staatsgemäßen Erziehung, die deshalb eine weitgehende Bedeutung hat.

Die Staatserziehung ist somit ein pädagogisches Prinzip, das die ganze Erziehung durchwalten muß, ein oberster Gesichtspunkt, der teils regelnde, teils tatsächlich aufbauende (konstitutive) Bedeutung hat. Einseitig würde diese Staatserziehung nur dann, wenn sie gleich einem Leviathan die ganze Erziehung verschlingen und darstellen wollte, wenn sie keine andere neben sich duldete.

Was diese staatsgemäße Erziehung tut und erstrebt, das braucht den Zöglingen nicht durchweg zum Bewußtsein zu kommen. Sie könnten ruhig wähnen, sie würden nur für sich allein erzogen, und dennoch könnte sie ihre Ziele erreichen. Aber trotzdem gibt es Ziele der Staatserziehung, die dem kindlichen Bewußtsein nicht verborgen bleiben können. Der Zögling hat den Staatsgedanken in seinem Innern zu einer Macht zu machen oder werden zu lassen, die sein Wesen und Wollen und Werten wesentlich bestimmt. Das Staatsbewußtsein hat

wie das Gottes- und Sittenbewußtsein die geistige Eigenart des Zöglings zu bestimmen und damit sein ganzes Wollen und Handeln.

Demnach unterscheiden wir eine passiv-unbewußte und eine aktiv-bewußte Staatserziehung. Jene hat als die Vorstufe dieser zu gelten. Mit Recht legt darum Kerschensteiner einen Hauptwert auf die entsprechenden Gewöhnungen. Nur verfügt die Schule hier über viel zu wenig. Uns fehlt noch die Macht der häuslichen Überlieferung, die den gesamten Nachwuchs staatserzieherisch durchtränkt. Wir müssen darum einige Jahrzehnte lang national- und staatserzieherisch mit Hochdruck arbeiten, um in den Familien einen Niederschlag von lebendigem Staats- und Volksbewußtsein zu gewinnen, dann werden die Kinder deutsch- und staats- und reichsbewußt ohne die planvolle Arbeit der Schule und anderer Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen.

Diejenige staatsgemäße Erziehung, welche unmittelbar im kindlichen Gemüt und Geist das Staatsbewußtsein zu einer dauernden willenbestimmenden Macht werden läßt, nennen wir staatsbürgerliche Erziehung. Freilich ist dieser Name nicht ganz zutreffend; aber der Sprachgebrauch hat ihn nun einmal hierfür geschaffen. Doch ist zu bemerken, daß manche ihn noch in engerem Sinne auffassen. Dabei schwebt ihnen die Unterscheidung von Untertan und Bürger vor, die im Rousseauschen Zeitalter so große Bedeutung gewann. Der Mensch als Untertan ist nur Objekt der Staatsgewalt, ein Mensch, der wohl Pflichten, aber keine Rechte hat. Jedoch gibt es einen solchen Menschen im Grunde nicht; nicht einmal im absolutistisch regierten Staate, denn Rechte hatte da auch der Untertan gegen seine Mitmenschen, sogar gegen die Behörden. Nur besaß er kein Recht, auf die Staatsgewalt irgend einen Einfluß auszuüben. Dem „Bürger“ dagegen war und ist ein rechtlicher Einfluß auf die Staatsgewalt eingeräumt, weshalb ihm Rousseau Souveränität zuerkannte. Aus diesem Grunde bedarf man eines allgemeineren Ausdrucks; jeder Mensch ist „Glied“ eines Staates. Demnach müßte man von „staatsgliedlicher“ Erziehung reden; diese gabelte sich dann in die Erziehung zum richtigen Staatsuntertanen und in die zum richtigen Staatsbürger. Zum mindesten die Theorie der Staatserziehung hat sich hierüber klar zu werden.

Jedoch können wir den herkömmlichen Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung festhalten. Dann aber haben wir ihn zu verallgemeinern, so daß er beides umfaßt: die Pflichten des Staatsgliedes als Untertan und die Rechte des Staatsgliedes als Bürger. Als Untertan hat er Rechte anderer zu beachten und er muß sich mit R. v. Jhering (Zweck im Recht, I[1], 72) sagen: Ich bin für andere da. Als Bürger hat er

Anspruch darauf, daß andere seinen Willen achten, und er kann nun mit Jhering sagen: Andere sind für mich da. Ganz allgemein können wir sagen: Ich bin für die Welt (die anderen einzelnen Menschen, sowie für alle Gemeinschaften) da; die Welt ist für mich da. Einmal richte ich mich nach der Welt, ein andermal lasse ich die Welt sich nach mir richten; einmal drückt mir die Welt ihren Willen als Gesetz meines Handelns auf, ein andermal ist mein Wille das Gesetz für das Handeln der Welt.

Beides kann natürlich nur begrifflich scharf getrennt werden, weshalb es gerechtfertigt ist, beides unter einem Ausdruck zusammenzufassen. Im Staatsbewußtsein verschmilzt beides zu einer untrennbaren geistigen Einheit. Das Staatsbewußtsein setzt sich daher zusammen aus einem Rechts- und Pflichtbewußtsein, worin der Staatsgedanke Sammel- und Beziehungspunkt ist. Hält man das fest, so ergibt sich sogleich, worauf es die Staatserziehung zu allererst absehen muß. Es gilt, die kindliche Selbstsucht derart zu beeinflussen und umzubiegen, daß sie sich in allgemeinförderlichen Selbstsinn verwandelt und der „Welt“ gibt, was ihrer ist. Die Staatserziehung ist eine besondere Form der sittlichen oder altruistischen Erziehung, der Erziehung für andere.

Der Lehrer und Ausüber der Staatserziehung muß erkennen, daß es sich niemals bloß um unmittelbare Beziehungen zwischen dem Zöglinge und dem Staate handelt. Selbst wenn der Zögling in Willensbeziehungen zu irgendwelchen andern Mitmenschen tritt, so steht der Staat, der Staatsgedanke im Hintergrunde und segnet oder verflucht, lohnt oder straft, kurz, fällt ein Urteil, gibt seinen Willen kund. Die gesamte Moralpädagogik, die sittliche Erziehung ist staatsgemäß, denn sie wirkt ganz im Sinne des Staatswillens, der Staatsnormen. Es kommt hinzu, daß das bloße Recht nicht ausreicht, daß, wie selbst Jhering, der die Bedeutung des Eigennutzes für den „Verkehr“ so gründlich darlegt, zugeben muß, die Welt der Gesellschaft und des Staates ohne Sittlichkeit und Selbstlosigkeit nicht bestehen kann.

Soll aber der Staatsgedanke im kindlichen Bewußtsein Macht gewinnen und eine allbeherrschende verpflichtende Idee werden, dann muß er erst dort hineingelegt werden. Wie entsteht im kindlichen Geiste der Staatsgedanke? Wie ist er kindes- und naturgemäß zu erzeugen? Das ist die erziehungs- und lehrkundliche Grundfrage aller staatstreuen und staatsbürgerlichen Erziehung.

Kerschensteiner legt nun wenig Wert auf staatsbürgerliche Belehrungen; daher will er gleich Fichte, Plato durch eine Arbeitsgemeinschaft, die Arbeitsschule in wirksamster Weise staatsbürgerlich erziehen.

Ohne Zweifel kann diese Art der Schulgestaltung günstig wirken, aber sie ist nicht das staatserzieherische oder staatsbürgerliche Erziehungsmittel schlechthin. Das ergibt sich schon daraus, daß der Staat dem Kinde niemals anschaulich entgegentritt. Die Familie ist ein kleines Abbild des Staates; von ihr gewinnt das Kind persönliche Erfahrungen mannigfaltigster Art. Darum braucht die Schule diese wirklichen Erlebnisse der Kinder nur im kindlichen Bewußtsein aufleuchten zu lassen, um das Licht verstandesmäßiger Klarheit über das Familienleben ausstrahlen zu lassen. Klärt nun die Schule die Lebensbeziehungen der Familienglieder, so klärt sie zugleich die Lebensbeziehungen der Staatsglieder. Im Verhältnis der Kinder zu den Eltern haben die Schüler das Abbild des Verhältnisses der Untertanen zur Regierung. Der Fürst heißt ja mit Recht Landesvater. Im Verhältnis der Eltern zu den Kindern haben die Schüler das treue Spiegelbild des Verhältnisses der Regierung (Staatsgewalt) zu den Untertanen oder Gliedern. Kurz, es gibt sehr wohl die Möglichkeit, das staatsbürgerliche Verhältnis mittelbar zu veranschaulichen. Davon muß die Schule den richtigen Gebrauch machen.

Auch von der Gemeinde hat das Kind wirkliche Anschauungen und Erfahrungen. Es gilt nur, sie ins Bewußtsein zu rufen und richtig zu verknüpfen; es gilt nur, seine Aufmerksamkeit, sein beobachtendes Merken auf das Leben und Wirken der Gemeinde hinzulenken. Dazu dienen Beobachtungsaufgaben und die Klärung der Einsicht, indem man fürs Denken Betrachtungspunkte aufstellt. Die Gemeinde ist wie der Staat eine Gebietskörperschaft und verfügt über eine gewisse Zwangsgewalt. Sie hat ein Oberhaupt, welchem Männer ratend zur Seite stehen. Die Befehlsgewalt der Gemeinde reicht nur soweit wie ihr Gebiet, ganz wie beim Staat. Wer auf diesem Gebiet wohnt, wer sich hier aufhält, verfällt sofort der gemeindlichen Gebietsgewalt, ganz wie beim Staat. Wer daher eine klare Einsicht in die Vorgänge, Einrichtungen, Normen einer Gemeinde gewonnen hat, der hat zugleich das Wesen des Staates begriffen.

Das Kind hat zahlreiche Anschauungen und Erfahrungen von dem wirtschaftlichen Verkehr der Menschen, von den Vereinen und Gemeinschaften, die sie teils für ihre Unterhaltung und ihr Vergnügen, teils für ihre Belehrung, Erbauung usw. besuchen. Das alles dient zur weiteren Ausgestaltung der Staats- und Gesellschaftskunde. Es kennt wirtschaftliche Vorgänge, die der Erzeugung, des Gebrauchs, Verbrauchs und Verkehrs von Gütern. Es erfährt von Verbrechen und Vergehen und ihrer Sühne: kurz alles, was den Inhalt der Staatslehre ausmachen

kann, das tritt in das Blickfeld und den Gesichtskreis des Kindes. Aus diesem Grunde ist es pädagogisch und methodisch durchaus berechtigt, das Staatsbewußtsein unterrichtlich, lehrend und belehrend zu pflegen. Kann man erziehenden Unterricht in Sittenlehre erteilen, so ebenfalls erziehenden Unterricht in Staatslehre. Nur darf man es nicht so unkatechetisch und unmethodisch machen wie Schmarje in seinem „Katechetischen Lehrverfahren“. In einer Oberklasse suchte er den Begriff Staat zu entwickeln, den Schulze in seinem „Preußischen Staatsrecht“ gegeben hat. Er lautet: „Der Staat ist die Vereinigung eines seßhaften Volkes zu einem organischen Gemeinwesen unter einer höchsten Gewalt und einer bestimmten Verfassung zur Verwirklichung aller Gemeinzwecke des Volkslebens, vor allem zur Herstellung der Rechtsordnung.“

Diese Erklärung ist sprachlich viel zu schwulstig und leidet zudem an Überfülle des Ausdrucks. Sachlich haben die Staatslehrer noch manches an ihr auszusetzen. Sprachlich könnte man sie leicht vereinfachen, indem man sagte: Der Staat ist ein seßhaftes Volk, das eine höchste Gewalt anerkennt, um seine Rechtsordnung zu sichern und seine Gemeinzwecke durchzuführen. So würden wenigstens geistig regsame Kinder die Begriffserklärung fassen.

Mit Recht ruft Rühlmann (S. 34) aus: „Wie viele wissen denn, was der Staat eigentlich ist!“ Nun, das wollte ja eben Schmarje seinen Kindern katechetisch vorentwickeln. Aber dies definierende Verfahren ist wenig wirksam. Es kommt nicht auf den gesellschafts- oder staatswissenschaftlichen Oberbegriff an, mit dem wir den Staat zu umklammern suchen. In Rühlmanns Worten müssen wir das Wörtchen ist durch tut ersetzen, dann haben wir den richtigen Grundsatz für die staatsbürgerlichen Belehrungen: Wie viele Leute wissen denn, was der Staat eigentlich tut! Die Kinder sollen erfahren, was der Staat tut, für mich, für dich, für deine Eltern und Geschwister, für deine Bekannten, für alle Bewohner unsers Ortes, unsers Bezirkes, unsers Landes. Statt der Substanzialitätsdefinition haben wir eine Aktualitätserklärung abzugeben. Aus dem Wirken des Staates nur kann das Kind sein Wesen anschaulich erfassen. Denn die Wirkungen des Staates hat es schon zahlreich an sich erfahren Es wußte bloß meistens nicht, daß es der Staat ist, der dies wirkte, tat, der dies für es selbst und seine Bekannten tat.

Die Lehrkunst hat demnach die Aufgabe, so zu lehren, daß das Kind den Staat wirklich handelnd sieht. Die ganze Staatslehre muß sich auflösen in eine packende, lebendige Schilderung dessen, was der Staat tut, bei Tag und bei Nacht, in Stadt und Land, an den Guten

und den Bösen, an Reichen und Armen, an Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Das schwerste ist natürlich die Grundlegung, die erste Entwicklung des Staatsbegriffs. Dazu bedürfen wir anschaulich-greifbarer Unterlagen und Anknüpfungspunkte.

Dabei ist es von großer unterrichtlicher Wichtigkeit, daß wir in Deutschland vom Staatsoberhaupt ausgehen können. Land und Leute, Dörfer und Städte, Bewohner, Volk kennt das Kind mehr oder minder. Es hört auch vom König und Kaiser; es sieht auch Bilder von ihnen. Längst ehe man mit der Entwicklung dessen beginnt, was der Staat tut, läßt man die Kinder das Bild des Königs betrachten, fragt nach seinem Namen, Wohnort und dergleichen. Dann können wir bei der Besprechung alles, was das Staatsrecht dem „Staate“ zuspricht, dem „König“ (Kaiser, Fürsten, Herzog) zuerkennen. Wir fragen: Was tut der König für uns? Bald ergibt sich: nicht alles kann er selber tun, selber beaufsichtigen; darum schickt er Leute in seinem Namen und Auftrag; sie tun das, was er ihnen befohlen hat, weil er es nicht selber tun kann; darum heißen sie königliche Straßenmeister, königliche Bahnmeister usw.

Über dem König steht der Kaiser. Auch er kann nicht alles selber tun und schickt daher Männer, die sein Amt ausüben, daher haben wir kaiserliche Beamte, eine kaiserliche Post usw.

Im Anfange darf man sich gar nicht scheuen, die Aufgaben und Rechtsbefugnisse von Reich und Staat, Kaiser und Fürst zu vermischen. Es gilt eben, zuerst einen Kristallkern zu gewinnen, aus dem nachmals der staatsrechtliche Begriff Staat, Reich hervorgehen kann. Alle höhere Entwicklung beruht auf Abschnürungen und Besonderungen. Der allererste Lebenskeim ist ein ununterschiedenes Ganzes. Für Staat setzen wir anfangs „Land“ ein. Doch vertauschen wir dann öfter Land mit Staat oder richtiger, wir sagen Land und Staat hintereinander, um so dem Kinde zum Bewußtsein zu bringen, Staat bedeutet auch so viel wie Land. Dann suchen wir Beispiele, wo dem Kinde das Wort Staat entgegentritt; ich erinnere nur an den Ausdruck „Staatseisenbahnen“. Dafür könnte auch Landeseisenbahnen stehen. Das muß dem Schüler einmal genau erläutert werden. Preußen ist ein Staat; Sachsen ist ein Staat. Solche Sätze sind durchaus nötig und sie ergeben sich in jeder erdkundlichen Unterweisung.

Die Geschichte zeigt dem Kinde, wie die Staaten wachsen, sich ändern, bald größer, bald kleiner werden; sie lehrt, wodurch sie wachsen oder niedergehen usw. Kurz, der kindliche Staatsbegriff wird immer reicher an Inhalt.

Dabei ist nun das Hauptgewicht darauf zu legen, daß es nicht bei einem bloßen, nüchternen, rein verstandesmäßigen Staatsbegriffe bleibt. Das Staatsbewußtsein soll ja mehr sein als ein Wissen vom Staate, als ein Denken über den Staat. Es soll ein Rechts- und Pflichtbewußtsein werden, das das kindliche Handeln bestimmt. Darauf zielen wir schon von Anfang hin und versäumen daher nie, sogleich an jede Belehrung die angemessene Staatsgesinnung anzuschließen. Haben wir dem Schüler erläutert, was der Staat für ihn und alle seine Bekannten tut, dann fragen wir ihn, was er nun für den Staat tue, tun wolle, tun solle. Das tat ich für dich, was tust du für mich? Der gesamte staatskundliche Unterricht ist auf die sittliche Idee der Vergeltung zu gründen. So entfällt dann auch der Zwang, alle Untertänigkeit gegen den Staat bloß auf seine unwiderstehliche Übermacht zu gründen. Denn dies würde eine sittlich empfindende Persönlichkeit aufs tiefste verletzen und müßte die sittliche Erziehung mit der staatstreuen in unauflösbaren Widerspruch setzen. Sieht aber das Kind hinter den Geboten des Staates Macht, unwiderstehliche Macht, dann muß es die Zweckmäßigkeit und Unerläßlichkeit dieser Übermacht des Staates erfahren und einsehen lernen. Das wird es wieder am besten, wenn ich es an sein Wohl und Wehe erinnere. Straft der Staat den Verbrecher und duldet er da keinen Widerstand und wendet er da sogar die äußerste Gewalt an, so sage ich nicht: das tut der Staat, weil er der Mächtigere ist; sondern: das tut er um deinetwillen, um euretwillen, um unser aller willen. Um unsertwillen steckt er mit Gewalt den Räuber ins Zuchthaus; denn er will nicht, daß dieser Räuber auch uns beraubt. Ließe er den Räuber draußen frei umherstreichen, so könnte der vielleicht schon heute, vielleicht auch morgen deinen Vater anfallen. Das will der Staat nicht; das will er verhüten. Deswegen sperrt er den Räuber ein. Gewalt muß der Staat haben, sonst ließe sich das der böse und bösartige Räuber nicht gefallen. Ein Gendarm fesselt ihn, weil es der Staat will, denn der Räuber soll nicht entfliehen. So muß bei allen unsern staatskundlichen Belehrungen der Schüler herausfühlen: Tua res agitur. Dein eigenes persönliches Wohl wird geschützt, wenn der Verbrecher vom Staat bestraft wird.

Man möge sich nur solche einzelne Beispiele ausgeführt denken, ähnlich wie ich es in meiner „Praktischen Lehrkunde der staats- und gesellschaftskundlichen Unterweisungen“ (Langensalza, Beltz) getan habe, dann wird das Kind schon, um mit Kerschensteiner (Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, S. 30) die „Idee vom absoluten Werte des geordneten Staatslebens“ fassen. Dann erkennt das Kind auch,

daß und warum der Staat eine mit Macht gestützte Gesellschaft sein muß, um Herbarts Ausdruck zu gebrauchen. Soll ich handeln, brauche ich Kraft oder Macht. Soll der Staat handeln, braucht auch er Macht. Ein machtloser Staat kann die Rechtsordnung nicht aufrecht erhalten, weil er nicht handeln kann. Die Geschichte belegt diese Tatsache. Man hat nur nötig, diese Erkenntnis anschaulich und eindringlich zu entwickeln.

Alles das belegt unsere Behauptung: Das vornehmste Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung ist in der Schule die staatskundliche Belehrung, welche nicht nur Erkenntniswerte, sondern auch Gesinnungswerte zu erzeugen vermag. Diese Grundlegung des erkenntnis- und gesinnungsmäßig ausgestalteten Staatsbewußtseins hat unbedingt im volksschulpflichtigen Alter zu erfolgen. Hier handelt es sich um solche Tatsachen und Verhältnisse, die über allen Zweifel, über alle parteimäßige Trübung erhaben sind. Diese Staatslehre ist eben nichts weiter als staatliche Gemeinsittenlehre, sittliche Gemein- und Staatserziehung, ausgeführt durch erziehende Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises.

Da brauchen wir keine Politik im engeren Sinne, keine bloße Verfassungskunde, keine kalte Gesetzeskenntnis, keine rein theoretische Wirtschaftskunde. Es muß in jedem Schüler das Bewußtsein erzeugt werden, daß auch er ein Glied und Stück des Staates ist, daß auch er, wie schon v. Jhering einmal im „Zweck im Recht“ betonte, mit Recht sagen könne: „L'état c'est moi.“ In diesem Worte und Satz liegt aber das Verantwortungsgefühl, das Pflichtbewußtsein. Soll der Staat seine Pflicht, seine Aufgaben erfüllen, dann muß jeder Bürger die seinigen tun. Da ich fordere, daß der Staat mir gegenüber seine Pflicht erfüllt, so muß er verlangen, daß ich meine Pflicht ihm gegenüber treu erfülle. Das muß der Bürger wissen, darum hat es ihm die Schule zu lehren; denn sie kann es, ohne daß sie ein besonderes bürgerkundliches Lehrfach einführt.

Wenn unser Staat schon vollkommen, vollkommen ausgewachsen und ausgestaltet, unbedingt organisiert wäre, dann wären wir mit unserer staatsgemäßen und staatsbürgerlichen Erziehung zu Ende. Denn dieser vollkommene Staat — diese perfecta communitas — könnte sich nur selbst erhalten, auf dieser selben Ausgestaltungsstufe erhalten. Alles weitere Leben bestände in bloßen Wiederholungen. Unsere wirklichen Staaten aber sind nicht vollkommen, weshalb sie sich noch weiter zu vervollkommnen haben. Dafür haben die Staaten besondere Einrichtungen getroffen. Die Verfassung nebst der gesamten gesetzgebenden Gewalt ist das Mittel, durch das der Staat seinen Fortschritt, seine

Vervollkommnung ermöglichen und gewährleisten will. Zum Fortschritt gehört zweierlei: Beharrung und Neuerung. Will man die Verfassung und Gesetzgebung richtig beurteilen, so muß man sie von diesem Gesichtspunkt aus bewerten.

Der Staat hat nun in seiner Verfassung gewisse Staatsbürger berufen und berechtigt, an der Bildung des Staatswillens mit zu wirken. Wer hierzu berechtigt ist, der hat die Möglichkeit, andern das Gesetz seines Willens aufzuerlegen. Da ist nun erst recht nötig, daß der Wähler nicht selbstsüchtig handelt. Die sittliche Beeinflussung des Wählers ist daher im Grunde die beste Vorbereitung auf seine staatsbürgerliche Pflicht. Du sollst nicht das Deine suchen, wenn du wählst. Dies ist der alleroberste Grundsatz aller Verfassungslehre. Mit Recht erklärt Kerschensteiner: „Staatsbürger sein heißt, einem bestimmten Ideale dienen, einem höchsten Zwecke außer uns. Staatsbürgerliche Erziehung ist also ziemlich gleichbedeutend mit Erziehung zu den Tugenden der Rücksichtnahme und Hingebesittlichkeit“ (Begriff, S. 35). Der Verwirklichung des sittlichen Gemeinwesens soll der Wähler dienen, nicht seiner Selbstsucht frönen. Darum nützt es gar nichts, wenn jemand wohlgestellte Fragen über Verfassungslehre beantworten kann. Das kann selbst der größte Staatsverneiner. Herrscht der Eigennutz, dann verwandelt sich die demokratische Verfassung in eine „Tyrannei der Mehrheit“, auf die Kerschensteiner mit Stuart Mill hinweist. Ibsen hat daher mit Recht hervorgehoben: „Es muß ein adliges Element in unser Staatsleben, in unsere Regierung, in unsere Volksvertretung und in unsere Presse kommen. Ich denke natürlich nicht an den Adel der Geburt, auch nicht an den Adel der Wissenschaft, ja nicht einmal an den Adel des Genies und der Begabung, sondern an den Adel des Charakters, an den Adel des Willens und der Gesinnung.“ Selbst Kerschensteiner weiß keinen andern Rat: „Demokratische Verfassungen der Staaten werden zur Pöbelherrschaft führen, wenn nicht die Seelenverfassung der Mehrzahl ihrer Bürger eine aristokratische ist.“ Das hatte auch bereits Herbart erkannt, denn er hob hervor: „Glücklich ist nur das Volk, bei welchem die Mächtigen in der Mehrzahl zugleich die Besten sind.“

Darum ist die nationale Bildung und Gesinnung, die Vaterlandsliebe, die Liebe zu Kaiser und Reich, Volk und Staat die unerläßlichste und ersprießlichste Vorbedingung jeder echt staatsbürgerlichen. Nur die auf nationalem Grunde ruhende, nur die aus nationalem Grunde erwachsende staatsbürgerliche Gesinnung gewährt Bürgschaften dafür, daß der persönlich-parteiischen Selbstsucht Zaum und Zügel angelegt werden.

Dennoch werden trotz aller staatlich-völkischen Gesinnungspflege politische Unterweisungen nicht überflüssig. Diejenigen, welche an der Bildung des Staatswillens teilnehmen sollen, dürfen nicht blind und unwissend handeln. Richtige Einsicht ist stets die allererste Vorbedingung der Handlungsfähigkeit. Zur politischen Handlungsfähigkeit des Wählers gehört unbedingt politisches Urteil, das durch politische Schulung erworben wird. Das politische Denken wird dadurch geklärt und gepflegt, daß man stets die Gründe und Zwecke aller politischen Einrichtungen und Maßnahmen angeben läßt. Sie werden stets darnach beurteilt, welchem Zwecke sie dienen und ob sie diesem Zwecke wirklich dienen können oder dürfen. Die Verfassung zu kennen oder sonstige politische Einrichtungen und Maßnahmen, das ist noch gar keine politische Bildung.

Bei dieser politischen Denkschulung hat sich nun oft herausgestellt, daß es unbedingt richtige politische Gesetze, Einrichtungen und Maßregeln nicht gibt. Denkt man weiter, sieht man ein, daß es solche gar nicht geben kann. Nehmen wir die Zollfrage an. Die Geschichte gibt hierauf verschiedene Antworten. Anfangs kannte man keine Zollschranken; denn der auswärtige Verkehr- und Außenhandel war äußerst gering. Dann nahm man eine Abgabe nicht von den Waren, sondern von den Händlern, weil man sie schützte. Diese Abgabe — die Gegenleistung für den gewährten Schutz — schützte den fremden Händler vor Unbill und Unrecht im fremden Handelsgebiete. Bald erkannten die Fürsten, daß solche Schutzgelder recht annehmbare Einnahmen waren. Sie erhöhten die Schutzabgaben und bedangen sich namentlich von seltenen Waren eine Steuer aus. Je mehr der Handel im Innern und in den fremden Ländern sich entwickelte, desto mehr mußte der inländische Handel mit dem ausländischen in Wettstreit und sogar in Widerstreit treten. Da war nun der Zeitpunkt gekommen, wo die ursprüngliche Abgabe zum Schutze des fremden Händlers in die Abgabe zum Schutze des heimischen Handels sich verwandelte. Man belastete die fremde Wareneinfuhr, um erstens Einnahmen zu erzielen, zweitens um den heimischen Handel gegen zu starken Wettbewerb in Schutz zu nehmen.

Wer aber die betreffenden Waren kaufte, mußte die Zollabgabe tragen. Ohne Zoll wäre sie eben um so viel billiger geworden. Darum gab es stets Leute, die für Zollfreiheit, für Freihandel eintraten, vor allem die Kaufleute und die Abnehmer, die Verbraucher. Deshalb mußte man die Zölle allmählich ermäßigen. Die Fluß- und Stromzölle wurden beseitigt; die Binnenzölle fielen und die städtischen Abgaben auf eingehende

Waren. Die deutschen Staaten schlossen einen Zollverein und führten innerhalb desselben den Freihandel und die Zollfreiheit ein. Hat man damit den Kaufleuten und Verbrauchern nicht schon genug nachgegeben und nicht genug Vorteile verschafft! Lange war man damit zufrieden; dann aber sagte man, auch das genügt noch nicht. Die Zollschranken an den Grenzen des Reiches müssen fallen. Alle Eingangszölle sind abzuschaffen. Dafür war gleich nach der Gründung des Reiches die Mehrheit des Reichstages und selbst die Regierung stimmte zu. Man sagte: Durch den Freihandel erhalten wir viel billigere Waren aus dem Auslande. Darin hatte man sich auch gar nicht getäuscht. Deutschland ward überschwemmt mit billigen englischen Stahlwaren, mit billigem russischem und anderm ausländischem Getreide. Da mußte Deutschland doch bald reich werden, wenn es alles so billig erhielt. Ein paar Jahre schien das auch so. Alle Welt freute sich. Bald aber kam ein Umschwung. In Rheinland, Westfalen usw. wurden die Gießereien nichts mehr los. Ein Hochofen mußte jetzt nach dem andern ausgelöscht werden. Hunderte und Tausende von Arbeitern wurden brotlos. Die Fabrikanten jammerten samt den Arbeitern. Laut rief man: Gebt uns Arbeit! Gebt uns Verdienst! Legt Zoll auf englischen Stahl, auf englisches Eisen, auf englische Stahlwaren und Maschinen; sonst kaufen die Deutschen nur englische Eisenerzeugnisse und wir müssen die Hände in den Schoß legen; sonst geht unser deutsches Geld ins Ausland und wir verarmen. Nun eilten Abgeordnete der Fabrikanten und Arbeiter zu Bismarck und sagten ihm das. Aufmerksam hörte er ihnen zu. Aber ihr habt doch früher die Zollfreiheit, den Freihandel gewünscht. Jawohl, leider, da haben wir uns eben gründlich getäuscht. Wir haben wohl an die augenblicklichen Vorteile, aber nicht an die späteren und dauernden Nachteile gedacht. . . .

So kann man politische Zweifelsfragen völlig sachlich und eindringlich auch mit Schülern behandeln. Das kann man in solcher Art nur in der Schule, im Unterrichte tun. Das muß auch geschehen, sonst können die Schüler als Erwachsene nicht mit innerem Verständnisse den politischen Ausführungen in Vorträgen, Artikeln usw. folgen.

1. Die staatstreue Erziehung hat dafür zu sorgen, daß das gesamte öffentliche Bildungswesen einen staats- und volks- und volkskulturgemäßen Zuschnitt erhält.

2. Die staatsbürgerliche Erziehung hat dafür zu sorgen, daß im gesamten Nachwuchse der Staatsgedanke im Staatsbewußtsein eine regelnde und treibende Macht werde.

3. Die politische Bildung hat dafür zu sorgen, daß der Nachwuchs über die den Fortschritt und die Entwicklung des Staatswesens und des Volkes samt seiner Kultur verbürgenden oder ermöglichenden Bedingungen soweit aufgeklärt werde, als es seiner allgemeinen geistigen Bildung entspricht.

Das gesamte Volk ist dafür verantwortlich, daß sowohl die staatsbürgerliche Erziehung wie die politische Bildung nicht den Boden der Sachlichkeit und Sittlichkeit verläßt.

Lays „Führer durch den Rechenunterricht“ und das Rechnen auf Grund der gegliederten Reihe.

Kritische Betrachtungen

von Seminardirektor Franz M. Thoma.

Es ist nicht zu bezweifeln, daß die moderne experimentelle Forschung auf dem Gebiete der Pädagogik volle Berechtigung hat und zu wertvollen Bestätigungen und Berichtigungen der bisherigen pädagogischen Lehrsätze führt; es ist jedoch große Vorsicht nötig, um nicht zugunsten einer im vorhinein aufgestellten Hypothese die Versuchsanordnung in der Weise einzurichten, daß die vorgefaßte Meinung bestätigt werden muß; ebenso kann leicht die Deutung der Ergebnisse mehr oder weniger gewaltsam der Hypothese angepaßt werden. — Diese beiden gefährlichen Klippen sind in einer Anwendung der experimentellen Forschung auf das didaktische Gebiet, nämlich in Dr. W. A. Lays „Führer durch den Rechenunterricht“ nicht sorgfältig genug vermieden worden und es ist daher sehr am Platze, diese Klippen aufzudecken, damit nicht weitere Forscherfahrten auf diesem Gebiete scheitern.

Daß die experimentelle Forschung durchaus nicht unfehlbar ist, beweisen die widersprechenden Resultate verschiedener Forscher; z. B. führt Lay selbst Schneiders und Dr. Walsemanns Experimente an, die entgegen den Layschen Versuchen die Überlegenheit der Bornschen Zahlbilder gegenüber den quadratischen dartun sollen. Daß im besondern die aus den Experimenten Dr. Lays abgeleitete Rechenmethode in der Anwendung unter sehr günstigen Verhältnissen vollständig versagt hat, berichtet Rektor J. Schüler (Thorn) in Nr. 5 und 6 der „Schulpflege“: „Der Erfolg täuschte selbst bescheidene Erwartungen; das dritte Jahr war nur noch ein Verzweiflungskampf um eine verlorene Sache . . . Das Endergebnis des

zweiten Jahres war trotz des ebenso geschickten wie eifrigen Lehrers ein Scheinresultat gewesen, das nun keinen Zweifel mehr an der Richtigkeit des Urteils des Lehrers der Anfänger zuließ, . . . daß der Umgang mit diesen quadratischen Zahlbildern weder zu deutlichen Zahlvorstellungen noch zum wirklichen Rechnen führe.“

Was nun die Hypothesenbildung in Lays „Führer“ (2. Auflage) betrifft, so wendet sie sich fast ausschließlich gegen die reinen Zählmethodiker (deren es wohl überhaupt nur wenige gibt) und gegen die Auffassung der Zahlen in einer ungegliederten Reihe; die Argumente, die er für gruppenweise anschauliche Auffassung der Zahlen ins Treffen führt, können ebensogut wie von den Zahlbildern auch von der zweckmäßig gegliederten Reihe gelten. Namentlich aber weisen die ethnographischen Tatsachen, die der Führer berichtet, viel mehr auf die den Fingern und Zehen entsprechenden Fünfergruppen als auf Zweier- und Vierergliederung in den Zahlvorstellungen bei der weit überwiegenden Mehrzahl der Völker hin; auch unser dekadisches Zahlensystem fußt auf dieser Gliederung (vergl. die römischen Ziffern VI, VII . .). Aber Lay will trotzdem die Finger als Anschauungsmittel nicht gelten lassen, was nur durch Voreingenommenheit für die Zahlbilder zu erklären ist.

Wie wäre es sonst begreiflich, daß Lay die Wichtigkeit des körperlichen Ausdruckes und der Bewegungs- und Tastempfindungen wiederholt aufs eindringlichste betont und mit der völkerpsychologischen Tatsache des Fingergebrauches begründet („Führer“ S. 73 und 74) und dann doch die Finger nicht dazu verwenden lassen will, wozu sie am besten geeignet sind: als Mittel zur körperlichen Darstellung und zur Gewinnung repräsentativer Zahlvorstellungen wenigstens innerhalb des ersten Zehners! Dafür will er Tastempfindungen an fremden Körpern (Kugel- und Knopfzahlbilder) einführen, obwohl er (S. 175) zugeben muß, daß die Finger fremden Körpern gegenüber einen Vorteil bezüglich der Tastempfindungen bieten, wenn auch nur „in geringem Grade“.

Lay geht in seinem Vorurteil gegen die Reihen so weit, anzunehmen, daß die 5 Zweiergruppen in den Bornschen Zahlenbildern (also ⁝ ⁝ ⁝ ⁝ ⁝) leichter aufzufassen seien als die 5 Einer der einfachen Reihe (also . . . . .)! (S. 113). Dies scheint auch ein sehr sonderbares Versuchsresultat S. 111 zu bestätigen, wo 4 Punkte in einer Reihe von 5 (fünf) Seminaristen nicht richtig aufgefaßt wurden, während unter denselben Verhältnissen 8 Punkte (in 2 Parallelreihen) nur von einem nicht richtig bestimmt wurden.

Den Einwurf der Reihenrechner gegen die Zahlbildermethode, daß sich kein Erwachsener die Mengen in Zahlbildern vorstellt, sucht Lay durch Hinweis auf die ethnographischen Feststellungen zu entkräften, aus denen aber gerade die naturgemäße Gliederung nach Fünferreihen hervorgeht. Dem Einwurfe, der Schüler stehe ratlos da, wenn er irgend ein Ergebnis vergessen und das Zahlbild nicht gleich zur Hand hat, wird entgegnet, das Zahlbild solle durch Wiederholung der Auffassung im Kopfe der Kinder sein (Gedächtnisballast!) und dies sei zu erreichen; vielfache Erfahrung (s. z. B. oben) lehrt jedoch das Gegenteil, während die Finger zur Vergegenwärtigung der Fünfergruppen tatsächlich immer zur Hand sind und eine in entsprechender Weise gegliederte Reihe stets ohne weiteres vorgestellt werden kann.

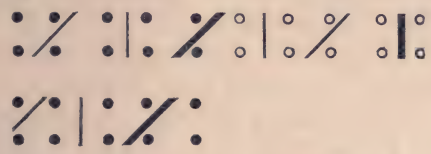
Freilich sucht Lay im zweiten Teil seines „Führers“ durch Versuche nachzuweisen, daß zur Gewinnung der Zahlvorstellungen die Zahlbilder überhaupt und die quadratischen Zahlbilder insbesondere auch den gegliederten Reihen bei weitem überlegen seien. Daß diese Versuche nicht einwandfrei sind, wurde schon früher an einem besonders auffälligen Beispiele nachgewiesen. Ein minder auffälliges findet sich S. 119, wo zuerst 10 Punkte in Doppelreihe von allen Seminaristen richtig bestimmt wurden, worauf dann bald (beim gleichen Versuche) 5 Punkte in einfacher Reihe von einem nicht richtig angegeben wurden. Bei den Versuchen mit den Fingern (S. 120) erscheint es unter normalen Umständen unglaublich, daß Seminaristen es nicht sofort auffassen, wenn alle Finger einer oder beider Hände gezeigt werden und daß beim Bestimmen der 5 Finger 1, 0, 0, 2, 1, 0, 2 Fehler, beim Auffassen der 10 Finger gar 5, 5, 2, 3, 3 Fehler auftreten; eine gewisse Verachtung der kindlichen Fingermethode dürfte da bei den Seminaristen wohl die Hauptrolle gespielt haben. Bezüglich der Versuche mit dem ersten Schuljahre (S. 111) fällt ein dem früher bei den Seminaristen erwähnten ähnliches Ergebnis auf: unter denselben 33 Schülern waren nur sieben, die 8 Punkte in Doppelreihe (Bornsches Zahlbild) nicht richtig bestimmten, wogegen bald darauf beim gleichen Versuchstempo acht Schüler 4 Punkte in einfacher Reihe nicht richtig angeben konnten. Und wenn auch in derselben Versuchsgruppe einmal zehn Schüler die 8 Punkte in Doppelreihe unrichtig bestimmten, so folgt aus diesem annähernd gleichen Auffassungsergebnis für eine Reihe von 4 Punkten und zwei übereinanderliegende ebensolche Reihen, daß hier etwas ganz anderes mitspielen muß als die Zahlauffassung; sonst müßten die Verhältnisse für 3 Punkte in einer Reihe und 6 Punkte in Doppelreihe ähnliche sein, was aber nicht zutrifft. Bei 3 Punkten

zeigten sich bei den Schülern nur einmal 4, sonst immer 0 Fehler, während bei 6 Punkten in Doppelreihe 9, 7 und 5 Fehler auftreten. Es findet eben bei der Viererdoppelreihe nicht Zahlauffassung, sondern Formauffassung zweier Quadrate statt, die unwillkürlich vom Schüler aus den 2 Vierergruppen gebildet werden. Noch mehr ist dies bei den ausgesprochen quadratischen Zahlbildern der Fall, die Lay selbst in den Elementarunterricht eingeführt hat, bei denen zwischen jeder Vierergruppe ein größerer Abstand bleibt (⁝ ⁝ ⁝ ⁝ ⁝ ⁝). Wie wäre auch in anderer Weise die Tatsache erklärlich, daß bei den Versuchen mit quadratischen Zahlbildern regelmäßig die Auffassung von 8 Punkten bei weitem besser gelingt als die von 7 (und 6) Punkten; z. B. Seite 114: bei 8 Punkten machen die Schüler 3 Fehler, bei 7 Punkten 7 Fehler und bei 6 Punkten 4 Fehler; S. 115: bei 8 Punkten machen die Seminaristen 0, 1, 1 Fehler, bei 7 Punkten 2, 10, 5 Fehler. Demnach ist es gar nicht zu verwundern, wenn Kinder nach dieser Darstellung 8 und 12 Punkte mit Leichtigkeit reproduzieren, d. h. nach mehr oder minder langem Anschauen aus dem Gedächtnis nachzeichnen können (S. 99) und dann durch Zählen den Zahlnamen finden; sie reproduzieren eben nicht 12 Einzeldinge, sondern nur die drei Quadrate, die durch diese 12 Punkte dargestellt werden, ebenso bei 5, 6 oder 7 Punkten die Figur, die durch diese Punkte gebildet wird, die jedoch viel schwieriger zu merken und darzustellen ist als die vollen Quadrate. Diese Figuren ermöglichen also höchstens „symbolische Zahlvorstellungen“ (S. 162), wie sie uns auch durch die Ziffern geboten werden.

Daß ältere Schüler manchmal die gewonnene Vorstellung nicht bildlich, sondern in Ziffern darstellten (S. 102), beweist gegen die soeben nachgewiesene Behauptung der geometrischen Auffassung nichts; denn ältere Schüler berechnen mit Hilfe des Einmaleins unwillkürlich aus der Anzahl der Quadrate (Vierergruppen) die Zahl; daß weder das eine noch das andere eine simultane Zahlauffassung ist, leuchtet ohne weiteres ein. — Wenn Kinder mit Hilfe der so gewonnenen Vorstellungen und der Zerlegbilder (Tafel II) richtig rechneten, so beruht dies auf dem Merken dieser Zerlegbilder und der Zahlnamen für deren Teile; dieses auf das Gedächtnis gegründete sogenannte Rechnen ist überhaupt kein Rechnen, sondern eine Überbürdung des Gedächtnisses und versagt beim weiteren Fortschreiten der Operationen in der traurigsten Weise, wie dies das eingangs erwähnte Erfahrungsbeispiel und die Erfahrung vieler anfangs begeisterter Zahlbildmethodiker beweist; wenn begabtere Schüler trotzdem wirklich rechnen lernen, so müssen sie sich eben selbst aus dem Wuste der Zahlbilder zu einer naturgemäßen Auffassung und Aus-

führung herausarbeiten, oder es werden mechanisch die vielfach wiederholten Resultate der elementaren Rechensätzchen gemerkt und weiter verwendet.

Wenden wir uns nun noch im besonderen der Deutung der Versuchsergebnisse zu, so ist freilich nicht in Abrede zu stellen, daß die Zahlbilder von Born und Lay alle übrigen in bezug auf Einfachheit und Konsequenz übertreffen, daß also die Gedächtnisüberlastung bei diesen in etwas geringerem Grade auftritt. Wenn es sich nur um die Ermöglichung einer symbolischen Auffassung größerer Zahlen (durch Figuren) handelte, wären Lays Zahlbilder gewiß vorzuziehen; es handelt sich aber um das wirkliche Rechnen, für das kein System der Zahlbilder geeignet ist. Nehmen wir nur z. B. das Addieren von 3 und das darauf zu gründende Einmaleins mit 3, so erhalten wir bis 30 folgende Darstellung:



Vergleichende Darstellung an der gegliederten Reihe:

Niemand wird leugnen, daß schon die Darstellung bis 20 verwirrend wirkt, um so mehr die Fortführung bis 30, die ja doch unbedingt eintreten muß, wenn die Methode praktischen Wert haben soll. In gleicher Weise möge man sich das Einmaleins mit 7 und mit 9 (dieses in der Figur durch dickere Striche angedeutet) an der Layschen Rechenmaschine (S. 180) dargestellt denken und man wird finden, daß diese Darstellung schon im Vergleich mit der an der russischen Rechenmaschine gebräuchlichen in bezug auf Klarheit nicht verglichen werden kann und daß der Schüler gewiß von dem verwirrenden Durcheinander der bald engeren oder weiteren, bald mit der unpaarigen Kugel nach oben oder nach unten rechts oder links sich verlängernden Figuren, die noch dazu nach jedem Doppelzehner zerrissen sind und in der Farbe vielfach wechseln, kein anschauliches Bild des Einmaleins gewinnt, sondern daß er trotz dieser verwickelnden Entwicklung einfach die Produkte gedächtnismäßig auffassen und einprägen muß, wie es auch Lay selbst (S. 214) deutlich genug hervorhebt. Diese Einprägung

wird freilich bei keinem Verfahren umgangen werden können; jedoch bietet nach der Layschen Methode die Veranschaulichung nicht nur keine bleibende Stütze, sondern eher ein Hindernis für die Reproduktion, da die Schüler unwillkürlich die Vorstellung der körperlichen Darstellung zurückzurufen suchen und verwirrt werden, da dies nicht gelingt.

Schon innerhalb des „simultan vorstellbaren“ Zwölfers werden die Vielfachen von drei (3) den Schülern nur in sehr schwieriger Weise mittels der Layschen Zerlegbilder geläufig gemacht werden können, nur die Vielfachen von 4 werden sich leicht einprägen; aber auch bezüglich des Einmaleins mit 4 ist Lay gezwungen (Tafel III), den Zahlbildern statt der wagrechten die senkrechte Anordnung zu geben und so die Folgerichtigkeit zu durchbrechen. Wie will er sich aber beim Einmaleins mit 6, 7, 8 und 9 behelfen? Und welchen Wert hat eine Methode, die gerade bei den schwierigsten Punkten versagt? — Untersuchen wir die Darstellungs- und Auffassungsmöglichkeit der so wichtigen grundlegenden Operation der Überschreitung des 1. Zehners beim Addieren an den Layschen Zahlbildern (Tafel IIa). Schneiden wir an den Zahlbildern für 11 und 13 als ersten Summanden 5 oder 7, bei den Zahlbildern für 15 aber 7 oder 9 ab, so bleiben die ergänzenden Zahlbilder für 4, 6 oder 8 in einer höchst verschrobenen, schiefen und unregelmäßigen Form übrig, die ganz gewiß vom Schüler mit einer auch nur annähernden Sicherheit nicht reproduziert werden kann. Ein ähnlicher Fall tritt schon innerhalb des 1. Zehners ein beim Addieren von 3 und 4, 3 und 6, 5 und 4; diese Aufgaben sind höchst merkwürdigerweise bei den Additionsversuchen Lays (S. 140) übergangen, sonst würden jedenfalls die Ergebnisse für die Zahlbilder weit weniger günstig sein. Übrigens sei noch folgendes zu denselben Versuchen bemerkt. Beim Addieren von 6 und 1 in Reihen traten 27 Fehler auf (unter 39 Seminaristen), später bei 6 und 3 nur 19; die Fehlerzahl beim Addieren von 2 und 7, dann von 4 und 5 beträgt bei quadratischen Zahlbildern 8, 5, bei Reihen 12, 7 Fehler, was keine bedeutende Überlegenheit der Zahlbilder beweist und schließen läßt, daß die früher erwähnte große Fehlerzahl der schlafferen Aufmerksamkeit der Seminaristen bei der Bestimmung nach den schon von der Kindheit her bekannten Reihen und die geringere Fehlerzahl bei den Gruppenbildern dem größeren Interesse für die neu auftretenden Zahlbilder zugeschrieben werden muß. Hierbei wie bei früheren Versuchen zu Ungunsten der Reihen ist noch zu beachten, daß die Gliederung der Reihe in Gruppen entweder überhaupt nicht stattfand oder daß die Schüler nicht darauf aufmerksam wurden, wie aus Seite 129 (letzter Absatz) hervorgeht.

Nachdem wir nun gesehen haben, daß wir es bei Lay sowohl in bezug auf die Hypothesenbildung als auch bezüglich der Versuche und deren Deutung mit Voreingenommenheit für die Zahlbilder und gegen die Reihen zu tun haben, wäre noch kurz zu zeigen, wie die wissenschaftlichen Versuchsresultate und besonders die Bedürfnisse des wirklichen Rechnens nicht gegen, sondern für die Anwendung von gegliederten Reihen mit Fünfergruppen im Rechenunterrichte sprechen. Wir wollen uns wieder auf im „Führer“ angeführte Tatsachen stützen. Schon die Völkerpsychologie und die Forderung der körperlichen Darstellung und Auffassung mittels Bewegungs- und Tastempfindungen, die gerade Lay so sehr betont, verlangt für den 1. Zehner den Gebrauch der Finger, für die als bestes „symbolisches“ Darstellungsmittel zunächst die römischen Ziffern eintreten; sie sind nicht aus den Buchstaben, sondern jedenfalls auch aus dem ursprünglichen naturgemäßen Fingergebrauch hervorgegangen. Die Finger selbst sind aber symbolische Darstellungsmittel, die unwillkürlich beim Abzählen irgendwelcher gleichartigen, namentlich aber zeitlich verlaufenden Erscheinungen als Repräsentanten der Zahl noch von Erwachsenen zu Hilfe genommen werden, und sollen daher im Unterrichte solche Dinge repräsentieren, mit denen im praktischen Leben tatsächlich viel gerechnet wird. Hierzu sind die Münzen am geeignetsten, weil durch Parallelsetzung der zu kaufenden Gegenstände und ihres Wertes das wirkliche Rechnen, das im Denken, nicht in bloßem Auffassen der Zahl- und Zerlegbilder besteht, am besten angebahnt werden kann. Um alle Operationen in wirklich anschaulicher und einfacher Weise darstellen zu können, ist keine Art von Zahlbildern zweckentsprechend, wie wir an den besten, den quadratischen Zahlbildern nachgewiesen haben; dazu kann entsprechend der naturgemäßen Veranschaulichung für den 1. Zehner nur die in Fünfergruppen gegliederte Reihe verwendet werden. Der Einwurf, daß Kinder nur 3 Dinge in einer Reihe simultan auffassen können, wird durch die vielfache Erfahrung der Rechenmethodiker widerlegt, daß die Schüler nach ganz kurzer Übung 4 und 5 Einheiten leicht und sicher ohne Zählen bestimmen; müssen sie doch schon sehr bald die Buchstaben eines längeren Wortes fast momentan auffassen, auch wenn deren Teile nahezu gleichgestaltet sind (z. B. die zwölf „Sägezähne“ der Kurrentschrift in den Wörtern „nennen“ und „hemmen“). Auch die von Lay (S. 105 und 106) angeführten Laboratoriumsversuche mit Erwachsenen beweisen, daß die simultane Auffassung ($^1/_{100}$—$^3/_{100}$ Sek.) bis 5 reicht. Übrigens kann auch bei Lays Darstellung schon im zweiten Zehner die Vorstellung des 1. Zehners nicht mehr deutlich sein; sie ist eine Gruppen-

vorstellung und wird erst beim Rückschreiten (Subtraktion usw.) wieder verdeutlicht, ebenso wie es bei den Fünfer- und Zehnergruppen der Reihendarstellung stattfindet. Werden die Fünfergruppen der wagrechten Reihe durch verschiedene Farben unterschieden (abwechselnd weiß und rot auf schwarz) und die Zehnergruppen nach jedem Zehnerschluß besonders markiert, so ist es nicht zweifelhaft, daß wieder 5 Zehnergruppen als Ganzes simultan erfaßt werden können und daß man sich zuletzt diese 5 Zehnergruppen doppelt vorstellen kann, so daß die anschauliche Vorstellung bis 100 reicht, namentlich dann, wenn die anschauliche Auffassung allmählich bis zu dieser Grenze erweitert wird; reicht doch bei den von Lay (S. 106) angeführten Experimenten bei zwei Versuchspersonen die simultane Auffassung in regelmäßig gegliederter Reihe „bis 30, 50, ja selbst bis 100“. Absolut sichergestellt ist durch mehrjährige Erfahrung auch mit einzelnen sehr schwachen Schülern, daß sich im 1. Schuljahre bei entsprechender Entwicklung und Übung jeder halbwegs normale Schüler die Zahlenreihe bis 10 (20) nach obiger Darstellung richtig vorstellt und an dieser Reihe jede früher anschaulich geübte Operation mit Leichtigkeit vornimmt. Hauptsache dabei ist, daß die Reihe nicht abgebrochen wird, daß also bei der Zehnerüberschreitung beide Summanden und beim Einmaleins alle Faktoren als Ganze erscheinen, was bei der russischen Rechenmaschine nicht der Fall ist. Die sogenannten Rechenleitern mit senkrecht gereihten Einheiten widersprechen der leichteren Augenbewegung und Auffassung in horizontaler Richtung (Lesen!). Am besten entspricht allen Anforderungen ein langes schwarzes Rechenbrett mit abwechselnd weißen und roten Fünfergruppen von Kreisen in wagrechter Reihe, in deren Mitte (bis 20) Knöpfe mit Hellerimitationen eingesteckt oder wirkliche Heller aufgeleimt werden (bis 100); darunter ist Raum für Kreidebogen zur Andeutung der Operationen und zum Zeichnen der Gegenstände, deren Wert die Helleranzahl darstellt, wenn nicht die Gegenstände selbst (Äpfel, Semmeln, Hefte usw.) auf eine unten angebrachte Leiste (Verkaufstischchen) gelegt werden. Diese Lehrmittel ermöglichen in bester Weise die Einführung der Kleinen in das wirkliche denkende Rechnen (Schlußrechnen) sowie die anschauliche Entwicklung der Additionsreihen, auf die sich das Einmaleins gründet. An keinem Lehrmittel kann das Einmaleins, besonders aber auch das Messen und Teilen, in so leichter und übersichtlicher Weise entwickelt und dargestellt werden. (Sieh die Einmaleinstafel und den Aufbau der Methode in Breiers Rechenbuch für das 1. Schuljahr mit Begleitwort, Verlag von Manz, Wien I.; Lehrmittel bei Tischler Eduard Hahn, Wien IX., Schwarzspanierstr. 18.) Man vergleiche

an den früher vorgeführten schematischen Darstellungen das Messen durch 3 (und 9) mittels der Layschen Rechenmaschine und an unsern einfachen Rechenbrettern! Wenn Lay (S. 181) glaubt, es gebe für die Einführung in das schriftliche Rechnen kein besseres Lehrmittel als das seine, täuscht er sich; die Ausgestaltung obiger Lehrmittel mittels Zehnerbrettchen, höherer Münzen und mittels der metrischen Maße und Gewichte leistet dies viel besser.

Zum Schlusse noch eine Bemerkung zum praktischen Teile des „Führers". Lay übt wie alle Zahlbildmethodiker die monographische Behandlung der Zahlen, nimmt also bei den Zahlen bis 10 die vier Grundoperationen an diesen Zahlen vor. Hierbei empfiehlt er (S. 190), die Operationen in der Reihenfolge der Zahlwörter vorzunehmen, um die „gemeinsamen Bahnen geläufiger zu machen". Von 10 an empfiehlt er die Reihenbildung mit der gleichen Operationszahl (ohne den Ausdruck zu gebrauchen), durchbricht also das frühere Prinzip aus rein praktischen Gründen. Gerade das Geläufigmachen der Assoziationsbahnen, das in der neueren Psychologie und besonders von Lay so stark betont wird, verlangt aber den gleichen Vorgang auch für den Zahlenraum von 1 bis 10. Dadurch ist wieder gezeigt, daß Lay in konsequenter Verfolgung seiner Prinzipien die Zahlbildmethode verlassen und zum Fingerrechnen, zur gegliederten Reihe, zur Operationszahlenmethode und zur naturgemäßen Trennung der Operationen auch innerhalb des 1. Zehners übergehen müßte. Auch den Zählmethodikern nähert sich Lay im praktischen Teile, indem er das Zählen beim Aufbau der Zahlen verwenden läßt und so eine Mittelstellung (Zählmethode bei der Zahlentwicklung, Anschauungsmethode bei den schwierigeren Operationen) rechtfertigt. Sehr wichtig für die Unterrichtspraxis ist noch die wiederholte Mahnung Lays, jeweils nur ein Veranschaulichungsmittel (oder höchstens noch eins für die Hand der Kinder) zu verwenden und sobald als möglich ins vorstellende (abstrakte) Rechnen einzuführen.

Von Amba bis Massi.

Ein Jahr Sprachentwicklung eines Hilfsschülers.

Von Anton Ettmayr, Hilfsschullehrer in München.

Das Kind, um dessen Sprachentwicklung es sich hier handelt, ist mir die ersten Tage des September 1907 zur Einschreibung in die Hilfsschule gebracht worden. Die Mutter hat mir dabei erzählt, der Bub sei sonst nicht gar so dumm, er verstünde alles, was man ihm

sage, und besorge alles richtig, was man ihm anschaffe, bloß könne er nicht reden. Das einzige, was er sage, sei *„Papa“* und *„Mama“* und *„Uggn“*, d. i. Zug. Sich selbst nenne er *„Amba“* — er würde aber von ihnen nur „Maxi“ gerufen. Das Kind sei ein paar Wochen in einer Idiotenanstalt gewesen; von dort aber hätte man es wieder heimgeschickt, weil es kein Idiot sei. Früher sei es gar nicht unter die Kinder gegangen, jetzt aber, seit einigen Wochen, spiele es manchmal mit und seitdem versuche es auch öfter zu reden.

Diese letzte Bemerkung und der Umstand, daß es sonst gut auffaßte, veranlaßte mich, es zur Probe aufzunehmen. Ich dachte nämlich, wenn es immer unter Kindern ist und unterrichtlich angeregt wird zu reden, so entwickelt sich vielleicht seine Sprache allmählich. Diese Hoffnung hat sich in der Folge auch erfüllt, oder ist daran, sich zu erfüllen.

Natürlich konzentrierte sich von Anfang an mein Interesse auf die sprachliche Entwicklung dieses Kindes, und dem ist es zuzuschreiben, daß ich genauere Aufzeichnungen darüber habe.

Die erste Aufzeichnung stammt aus der zweiten Schulwoche und lautet: „Meldet sich auf alle Fragen — stellt sich aber dann schweigend hin oder stößt unartikulierte Laute hervor.“

Das Bedürfnis, etwas zu sagen, ist also vorhanden. Nur gelingt es ihm nicht, die primitivsten Sprechbewegungen auszuführen. Andrerseits verstehe auch ich noch nicht, seine Laute zu deuten. Ich erkenne sie sogar noch nicht einmal als allgemein gebrauchte Laute. Denn am 30. September bemerke ich: „Die Vokale fangen an, Ähnlichkeit mit den unsrigen zu bekommen. Aber die Konsonanten setzt er noch gar nicht an.“ Das will sagen: Die Artikulation der Vokale ist schon eine ziemlich fortgeschrittene, der allgemeinen sich nähernde, die der Konsonanten eine noch kaum bemerkbare.

Am 3. Oktober höre ich dann zum ersten Male gelegentlich eines Kirchenbesuchs die Ausdrücke *„Mama“* und *„Papa“ (babba)* i. S. von Himmelvater und Himmelmutter von ihm selbst. Die darauf bezügliche Aufzeichnung vermerkt auch, daß er mich seit einigen Tagen *„Lall“* (= Lehrer) anruft. Eine Aufzeichnung vom 7. Oktober sagt, daß er die Gegenstände, die er im Anschauungsunterricht sieht, in der Weise bezeichnet, daß er *„Mama“* oder *„Mama am“* sagt und in die Gegend deutet, wo er wohnt, d. h. also, in unsre Sprache übersetzt, das ist etwas, was die Mama auch daheim hat. Eine interessante Erscheinung: einmal für die allgemeine Tatsache, neue Dinge, für die neue Namen fehlen, zu benennen mit Wörtern, die man schon besitzt — hier in der

allerprimitivsten Weise; dann für die Tatsache, daß jede Bezeichnung ausdrückt, zu welchen Vorstellungen ich das bezeichnete Ding in Beziehung setze, mit a. W., mit welchem Ding ich es für „gleich“ erkläre.

Am 10. Oktober, also nur drei Tage später, verzeichne ich nun aber schon eine Reihe von direkten Namen von Dingen, wie „*adda*“ = Wassa, „*ü*“ = Füaß, „*bewi*“ = Feder, „*au*“ = Bauch, „*do*“ = da und dahin und dahinauf (dialektisch „*do*“)[1], „*be*“ = Besn usw.

Hat er nun alle diese Namen auf einmal gelernt? Zweifellos nein. Er hat sie sicher nach und nach erworben, d. h. nach und nach, zuhause, gebrauchen gelernt; aber in der Schule hatte er einesteils keine Gelegenheit, sie zu gebrauchen, anderenteils hatte ich sie vielleicht noch nicht verstanden und daher auch lautlich nicht aufgefaßt. Ich hatte noch nie das erste Sprechen eines Kindes beobachtet, und wer versteht auch gleich „*bewi*“ als Feder? Diese erste Sprache „Ambas“ wich, wie schon aus den wenigen angeführten Wörtern zu sehen ist, von der in München gebrauchten mindestens ebensoweit ab wie irgend eine europäische Fremdsprache. Obwohl das Kind immer mit Gesten nachhalf, verstand ich anfangs fast nur, was es in Gegenwart der Dinge oder Bilder äußerte.

Wie aus meiner Aufzeichnung vom 31. September 1907 hervorgeht, hatte ich anfangs — und noch lange über das erste Beobachtungsjahr hinaus — die Ansicht, daß das Kind nicht imstande sei, viele Laute an sich zu artikulieren und daß sich diese Fähigkeit erst allmählich entwickeln müsse. Ich wollte mit dieser Anschauung die ganze fragmentarische Artikulation der Wörter erklären. Eine genaue, vergleichende Durchsicht des Materials ergab aber, daß diese Ansicht nur in einem geringen Umfange berechtigt ist, daß sie namentlich zur Erklärung der Wortentwicklungsstadien völlig unzureichend ist.

Diese Vergleichung hat nämlich ergeben, daß die meisten einfachen Laute, auf deren Entwicklung ich bei bestimmten Wörtern wartete, von Anfang an bei andern schon gebraucht wurden. Beispielsweise „*g*“, das im ersten ganzen Jahr bei keinem Wort mehr erscheint, findet sich schon in dem alten „*Uggn*“. Die wenigen, die fehlen sind: „*s*“, „*f*“, „*r*“. Der letztere Laut wird auch heute, nach $1^1/_2$ Jahren Schulbesuchs noch nicht gebraucht. Ebensowenig *t* (= dh), *k* (= gh) und *p* (= bh), die zu den zusammengesetzten Lauten zu rechnen sind. Da-

1) Ich bemerke, daß ich die Sprache „Ambas“ immer nur mit dem Münchener Westend-Dialekt, seiner Mutter- und Haussprache, vergleiche und vergleichen kann, da ja das Kind das Hochdeutsch nicht kennt. Alle Abweichungen von der Erwachsenen-Sprache, die ich konstatiere, sind also Abweichungen von diesem Dialekt.

gegen tritt *z* (= ds) schon sehr früh (nach etwa drei Monaten) in den Schülernamen *„ainzial“* (= Weinzierl) und *„hinzi“* (= Fritzi) auf.

Viel häufiger als die Frage, ob ein Laut überhaupt schon artikuliert wird, kommt auf unserer Stufe der Sprachentwicklung in Betracht: die Stellung eines Lautes im Wort, ob am Anfang oder am Schluß einer Silbe, seine Umgebung, ob die Artikulationsstelle des vorausgehenden oder nachfolgenden Konsonanten näher oder ferner liegt, ob die Artikulationsweise eine ähnliche oder unähnliche ist.

Immerhin aber spielt auch die Fortentwicklung der einzelnen Laute im Wort, die ein Differenzierungsprozeß von einer unbestimmten Artikulation zu einer bestimmteren ist, eine bedeutende Rolle.

Über den Sprachentwicklungsgang im ganzen orientiert das Material selbst am besten. Ich lasse daher einen Auszug davon in zeitlicher Reihe folgen:

3. X. 07: *Mamma* (= Himmimamma), *babba* (= Himmibabba), *lall* (Lehra).

10. X. 07: *Au* (Bauch), *üh* (Füeß und Fuaß), *äh* (Gesäß und äh-ähmachen), *Aue* (Aung), *aa* oder *awa* (Radl); — *owo* (Goglhopf), *an* (Gwand), *un* (Uhr, Strumpf), *unn* oder *hunn* (Hund), — *ummi* (Gummiboin), *adda* (Wassa), *ebbe* (Epfe und Apfe), *addn* (Kastn), *bewi* (Feda), *eddn* (Sessl), *be* (Besn), *bebbm* (Bett), *dschüddn* (Schlüssl), *aubbm* (? = Beißzange), *do* (do = da).

Mama bibbi abba (Mamma Griffi kaffa = Mama kauft mir einen Griffel, oder: hat . . . gekauft).

18. X. 07: *Himmi* (Himmivata = Kruzifix), *bauwi* (Tauwi).

22. X. 07: *Au* (Rauch); *an* (fahrn), *aun* (haun), *aum* (Haum = Haube), *bäwi* (Mädl), *ambi* (Kanapee), *auddnam* (aussteing), *wuwu* (Kuh und alles Unbekannte), *mamma bubbi* (Mamma Suppi = Mama Suppe [Essen] kochen).

25. X. 07: *Lo* (Loch), *obbm* (Jobbm = Joppe), *lea* (Lehra, vergl. 3. X.).

28. X. 07: *Duddi* (Guddi = Guti), *eddn* (essn), *uddn* (Hosn), *on* (Nosn), *en* (Händ und Hand), *on* (Krong = Kragen), *un* (Schuh), *äng* (Zehan = Zehen); *ubbm* = Schurz; *bu* = Mund. *Lall* (Lehra) kehrt noch manchmal zurück (vergl. 25. X.!).

22. XI. 07: *Dut* (gut), *obb* (Hof), *oh* (hoch); *emme* (Semme), *ea* (Schea), *addn* (Taschn), *ibbam* und *hibbam* (Krisbam), *aubii* (aufsitzn).

Ausdruck des Gegensatzes und der Verneinung:

Üh aun — uggn aun na (Hü haun — Zug haun na = Den Gaul muß man hauen, daß er läuft; den Zug braucht man nicht zu hauen)

6. XII. 07: *Diddao* (Nikalo), *eim* (Greim = Kreide), *oti* (Odschi = Arsch), *be* (Kaffee), *biam* (Babbia = Papier).

2. I. 08: *Oti* (Hosi); *ab, ab* = auf, ab (unterscheidet also noch nicht zwischen „*b*“ und „*f*“).

23. I. 08: Das „Vater unser“: *Adda unsa himmi eadn ama* (in infinitum) = Vater unser Himmel werde Name.

Bubbi nein = in die Suppe hineintun; *ibbm an* = Schlittn fahrn.

Babba am na — uggn an (Der Vater ist nicht daheim — er tut Zug fahren. Der Vater ist nämlich Lokomotivführer). Vergl. 22. XI. 07.

5. II. 08: *Uggn beam aui* (Zug Berg auffi). *On ain on* (Nogl nein schlong = Nagel hineinschlagen).

Oddn mamma liew Dott am
Großn Mama liewn Gott dahoam.
(Die Mama hat einen großen „lieben Gott“ daheim).

lolo = so (hinweisend).

Mitte Februar (Lied von der Peitsche):

Do Loch nein. Hü haun. (Wiederholt). *Be aun* (fest haun). *Babba be aun. Üh Babba aun Loch nein. Oti* (Odschi) *aun Babba. Üh, öh!*

Lautlich weicht seine Sprache in diesem Stück also nur mehr in den zwei Wörtern „*be*“ und „*oti*“ und bei den rückfälligen „*aun*“ statt „*haun*“ und „*üh*“ statt „*hü*“ von seiner Muttersprache-Haussprache ab.

Ende Februar (Erzählung vom Hut):

De do Babba abba. Mamma abba Uddi.
Des do Babba kaffa. Mamma kaffa Huddi (= Kindersprache, Hut).

Babba abba de do. Bene Uddi abba usw.
Babba kaffa des do. Pfenneng (hat Geld gekostet). Huddi kaffa.

Uggn an. Mdo. Nunta, aubii usw.
Zug fahrn. (Mit) dem do. Nunta (= gehn) aufsitzn.

28. II. 08:

Obb nundda i, Obb nundda. Uggn aubbi i. Uggn am i.
Hof nundda i, Zug auffi i. Zug dahoam i.

En do! } (Zeichnung an *Oddn! Ndo Fug am i* usw.
Den do } der Tafel). Großn! (An soich)n do Zug dahoam i.

Mamma fut deh.
Mamma furt geh.

Man beachte den wechselnden Gebrauch von *Uggn* und *Fug* (Zug). *Do* (dohd = tot).

2. III. 08 (von der Peitsche):

Üh haun. Auffi aun. Beabbm aun, Beabbm. Odschi aun Beabbm.
Hü haun. Auffi haun. Pferd haun, Pferd. Odschi (Kindersprache).

Beachte besonders Wechsel von „*Üh*“ und „*Beabbm*“ für Pferd.

3. III. 08:

On ein on. Do ah On ein on.
Nogl nein schlong. Do ah Nogl nein schlong.

Erstmaliger Gebrauch des „*ah*“ im Sinne von auch.

4. III. 08 (Wortauswahl aus langer Erzählung): *Essn* (essn) bisher *eddn*, *ham* (hoam) bisher *am*, heute beide wechselnd.

Du a Babba am?
Du a Babba dahoam?

Fun beibb do nein. (*Fun* = bisher „*un*“ oder „*hun*“).
Hund beißt do nein.

Weh, do nein beibb. (Erstes Satzgefüge).
Weh, do nein beißt (wenn!)

Bett båbba bäbba. (Bett = bisher „*bebbm*“).
Bett schlafa Babba.

Beabbm (gesprochen genau wie „*Beabbm*“ = Pferd) = fertig; *beabbm* = auch „deafa“ (dürfen).

Am gleichen Tag auch die erste Nacherzählung (Der Wolf und die sieben Geißlein):

Olf nunta olln. Olf Anddi aubi olln. Des Olf lolo deh!
Woif nunta gfoin. Woif Handdi auffi gfoin. Der Woif so geh!

Do aubi anddi usw.
Do auffi Handdi.

6. III. 08 (zum erstenmal das Hilfsverbum „sein“):

Olf is nunta olln, Olf.
Woif is nunta gfoin, Woif.

Nacherzählung von „Joseph wird verkauft“:

Mo Buam chab. Oddn Buam chab Mo. Oddn On chab.
Mo Buam ghabt. Großn Buam ghabt Mo. Großn Wong ghabt.

Buam nein. An abba Bua. . . .
Buam nein. Gwand kaffa Bua. . . .

7. III. 08:

. . . On nein beibb. Eit fut. . . .
. . . Wong nein schmeißn. Weit furt. . . .

11. III. 08. Das Possesiv-Pronomen:
Addn am i Mamma (= Meine Mama hat einen Kasten daheim).
Kastn dahoam i Mamma.

16. III. 08:
Essn Amba Oleia (= Ich esse das Osterei). *Dun Oleia* (bisher „*dut*").
Essn Maxi Osterei. Gut Osterei.

Beachte die späte Wiederkehr vom „Amba".

Ein net Schule (= Heut ist keine Schule).
Heint net Schui.

Onta eine Schule.
Sonntog keine Schule (Mischung von Haus- und Schulsprache).

Onta iss, obb nunta deh. (Nebensatz!)
(Wenns) Sonntog is, Hof nunta geh.

Ein ditta Bem (früher *bewi* = Mädi).
Heint stricka Mädln. . . .

. . . *Onta itz ein* (Unterschied von „*is*" 6. III.).
. . . Montag iss heint.

17. III. 08:
Hü net aun (Verneinung, vergl. 22. XI. 07).
Hü net haun.

Chiach (Kiach = Kirche), *chiwa* (riwa = 'rüber), *onziang* (onziang = anziehen), *a Bu* (a Fuaß = ein Fuß, vergl. 10. X. 07).

30. III. 08: *Ondaun* (anschaun).
Hea schenta abbe. (Der Herr hat mir einen Apfel geschenkt.)
Hea gschenkta Apfe.

„*schenta*" stammt von dem dial. „*gschenkta*", in z. B.: I hob an Apfe gschenkta kriagt, ist also adverbial, wird aber hier als Partizip Perfekt verwendet.

Lall onziang = zum Schulgehen anziehn.
(*Lall deh* = nämlich: in die Schule gehen.)

1. IV. 08: *Eit* (heit = heute, früher *ein* von heint), *eiffi* (åife = 11 Uhr), *fan* (fahrn, bisher *chan*), *aubdeh* (aufsteh), *fu* und *fug* (Zug), *ua* (Ua = Uhr), *buin* (spuin = spielen).

9. IV. 08: *Oalea* (Owalehra = Oberlehrer), *chotz* (kost't).

19. IV. 08: *Babb* (Bart), *bubean* (zuaspean), *baff* (lafft = lauft), *beibb* (beißt), *bei* (= zwei, Kinderspr.), *hoff* (Hof, bisher „*obb*" und „*off*"), *hund* (Hund), *schuh auddi* (dazua aussi).

19. V. 08: *Autzi* (aussi), *hoz* (Hos), *bubb* (buff!), *didda* (schiaßn).

21. V. 08: *hiwo* (Mittwoch).

7. IX. 08:

Danze Hauffa Äpfe mia heim . . . .
Ganze Hauffa Äpfe mia daheim (Kinderspr.).

Mali (Mari, bisher „*ali*“ und *ai*), *fuat fahn* (fuat fahrn).

10. IX. 08, Flexion:

Mia hamma Henna, mia. (Bisher etwa: *Mia Henna hom.*)
Mia hamma Henna, mia.

Bot essn. (Zeigt, wie die Hühner fressen.) *Wei Henna mia hamma.*
Brot essn. Zwei Henna mia hamma.

Docha o, dea Adda odecha. Bom nacha. Odein Choff.
Gstocha o, dea Vadda ostecha. Bron (braten) nacha. Oschnein Kopf.

Buzzi odein. Macha so! (Wie beim Abschneiden.) *Bom. Essn Bom.*
Fußi oschnein. Macha so! Bron. Essn Bron.

14. IX. 08, Zeitform:

Man schö Chiach . . . Via Fahna om man.
Warn schö Kiach. Via (4) Fahna om warn.

17. IX. 08: Erstes, selbsterdachtes Geschichtchen.

Man oddn Bea. Uggn aubi an Bea. Bua nuntaboin Bea.
War grossn Berg. Zug auffi fahrn Berg. Bua nuntafoin Berg.

Hoam an Bua Uggn.
Hoam fahrn Bua Zug.

Einfügungen bei einer Erzählung am Tage darauf:

Hand bocha. Hoff bocha, Bua. Lacha i.
Hand brocha. Kopf brocha, Bua. Lacha i.
(Sehr ethisch empfunden!)

22. IX. 08 (Aus einer Schilderung des Oktoberfests):

Man fuat i (Warn furt i). *Chalsoi* (Karasoi = Karrussel). *Haff hinchemma* (Aff hinkemma), *auddihodda* (auffihocka), *budda* (Buckl), *ozzi* (Rossi), *habbi* (Kappi), *dowafess* (Okdowafest).

25. IX. 08: *Date* (Jakl), *dedda* (Stegga = Stecken), *bofaffa* (davonlaffa), *foid* (Foid = Feld), *einibeiß* (einibeißn).

28. IX. 08:

Beabm Ax obecha. Seng Adda mein. Mo düaz. Do!
Pferd Hax obrecha. Gsehng Vadda mein. Mo stürzt. Dot! (Tot).

Später noch *Haz* (Hax).

Oddadda (Großvadda), *amandot* (Namensdog).

Frage. *Lea sein Amandot hom, ha?*
Lehra sein Namensdog hom, ha?
Aalian (gratalian, einige Monate später: „*atalian*").

1. X. 08. Vom Paradies (Nacherzählung):

Au, Mo. Oddn Baadies. Liew Dott chemma. Neinfühan Baadies.
Frau, Mo. Großn Baradies. Lieber Gott kemma. Neinfühan Baradies.
Neinfühan Baadies. Au einifühan liew Dott. Äffe, Uß,
Frau einifühan lieber Gott. Äpfe, Nuß (Pl.),
Dodotuß, Biam, Desche. Mom Desche net. Awa Ubbm mom i.
Kokasnuß, Bian, Zwetschgn. Mog Zwetschgn net. Awa Suppm mog i.
Chabobbebubbm mach heit Mamma.
Katoffesuppen macht heit Mamma.

Mitte Oktober 1908: *Moi* (moi = mal), *fuss* (Fuchs), *bam* (Bam = Baum), *schuf* (gschlupft), *eichchätza* (Eichkätzchen, Schulspr.), *woid* (Woid = Wald), *huffa* (hupfa), *hifoin* (hifoin = hinfallen), *bauch* (Bauch), *aufschein* (aufschnein), *dana* (Stoana), *Doddl* (Gockl), *bahnhoff* (Bahnhof), *hab* (ghabt).

Zu diesem schriftlich niedergelegten Material kommt dann noch vieles, das nicht aufgezeichnet wurde, obwohl es meine ganze Aufmerksamkeit hatte, so sehr, daß ich eben überm Interesse daran das Aufzeichnen vergaß. Auf diese Weise ist leider vielleicht das allerwertvollste verloren gegangen. Selbstverständlich aber ist davon meine Auffassung stark beeinflußt worden. Wenn also im folgenden meine Beispiele manchmal nicht beweiskräftig genug erscheinen sollten, so bitte ich sich zu erinnern, daß bei mir die nichtnotierten auch fortwirkten und meine Auffassung bestimmt haben. Mit der Zeit aber habe ich gelernt, meine Aufmerksamkeit auch auf das bisher Übersehene zu lenken.

Nun also zum vorhandenen Material. Untersucht man die einzelnen Wörter zunächst daraufhin, was sie von den entsprechenden Wörtern der Vorbildsprache wiedergeben, so ergibt sich folgendes:

1. Das erste, was aufgefaßt und wiedergegeben wird, ist der Stammvokal, also der stärkst betonte Vokal. Dieser wird mit wenigen Ausnahmen — wie *mass* (= Maus) und *abb* (= auf und ab) — gleich vom ersten Auftreten des Wortes an deutlich differenziert. (Wie man sieht, betreffen die beiden Ausnahmen den gleichen Diphthong.)

Beispiele: *au* (= Frau, Bauch, Rauch), *üh* (= Füß), *èa* (Schea, einsilbig), *lea* (zweisilbig = Lehra), *aui* (= auffi), *aua* (Aung), *aa* oder *awa* (Radl), *owo* (Goglhopf), *aubbii* (aufsitzi), *diddao* (= Nikalo). Seine

drei Geschwister heißen in der ersten Zeit *Ai, Ei, Ji* (= Mari, Resi, Michi).

Bei zwei- oder dreisilbigen Wörtern erscheinen also auch die Vokale der nachfolgenden Nebensilben, entweder mit oder ohne Zwischenkonsonanten. Diese Nebenvokale sind aber gern weniger bestimmt artikuliert.

Im allgemeinen läßt sich sagen, daß die erste Artikulierung in der Hauptsache vokalischer Natur ist, wodurch die Anfangssprache vokalischen Grundcharakter bekommt.

2. An den Stammvokal setzt sich dann meist der demselben (im Vorbildwort) folgende Konsonant oder ein Vorläufer desselben an. Folgen im Vorbildwort mehrere Konsonanten, so werden diese meist auf einen zurückgeführt. Einzelne Konsonantenhäufungen, wie *„dn“*, *„bm“* und *„gn“* treten jedoch (nach dem Stammvokal) gleich schon von allem Anfang an auf.

Beispiele: *ån* (= Gwand), *aum* (= Haum), *eim* (= schreim, Kreim), *en* (Händ, Hand), *adda* (Wassa), *abba* (kaffa), *on* (Wong, Krong), *un* = Uhr), *obb* (= Hof), *ăn* (= fahrn), *un* (Strumpf), *on* (= Nosn, Nogl), *ambi* (= Kanabee), *eadn* (= Eadn), *oddn* (= großn), *uddn* (Hosn), *obbm* (Jobbm), *ubbm* (Schurz), *bebbm* (Bett), *addn* (Taschn und Kastn), *eddn* (Sessl), *dschüddn* (Schlüssl).

Bemerkenswert bei der Aussprache von *on* (Nosn und Nogl) ist das, daß das Kind zwischen *„o“* und *„n“* einen Zeitraum läßt, der für das wegbleibende *„s“* oder *„g“* offen bleibt. Auf diese Weise erhält *„on“* (später event. *„ol“* und *„nol“*) denselben Wortrythmus wie das vollartikulierte Wort.

3. Als Drittes tritt dann der Anlautkonsonant dazu, und zwar entweder gleich in der endgültigen Form oder eine Vorstufe desselben. Aus *„aun“* wird *„haun“*, aus *oin* (oder *olln* = foin = fallen) wird *boin*, aus *„off“* wird *„hoff“* (Hof), aus *„ali“* wird *„mali“* (Mari) usw. Doch tritt dieser Schritt im ersten Jahr noch äußerst selten ein, wie man sieht. Und auch noch selbst jetzt, im zweiten Jahre, sind viele Wörter (die gleich anfangs aufgetreten sind), noch immer ohne Anlaut, z. B. *Adda* (Vater), *ån* (Wong), *on* (morng), *ichi* (Michi), *eis* (neis = neues), *eisch* (Fleisch).

Nun aber sind doch wieder einige Wörter vorhanden, bei denen gleich von Anfang an der Anlaut artikuliert wird, dafür aber der dem Stammvokal folgende Konsonant fehlt, z. B. *be* (Besen, fest, Kaffee), *lo* (Loch), *bu* (Mund), dann *do* (do), *na* (na), *biam* (Papier).

Der Grund dieser Ausnahme läßt sich zunächst nicht näher feststellen, um so weniger, als analoge Fälle vorhanden sind, die ganz nach der zuerst angegebenen Norm verlaufen. „Besn“ z. B. müßte nach Analogie von „Hosn“ (*uddn* oder *oddn*), Nosn (*on*) und dergl. doch „*eddn*“ oder „*en*“ lauten, „Mund“ müßte werden „*un*“, analog den Wörtern „Händ“ (*en*), „Hund“ (*un*) usw.

Wirksam wird zunächst wohl der Umstand sein, daß die verwendeten Anlaute Laute sind, die dem Kinde schon lange geläufig sind, und zwar meist Lippenlaute. Dagegen spricht nun allerdings gleich wieder, daß bei *bu* = Mund und *bäwi* = Mädi das geläufige „*m*“ durch „*b*“ ersetzt wird. Zur Erklärung mag die Annahme dienen, daß das Kind die verschiedenen Artikulationen der gleichen Artikulationsstelle (hier der Lippen) noch nicht genügend unterscheidet und daher die eine für die andere („*b*“ für „*m*“) nimmt. Vergl. auch *bewi* = Feda, *be* = fest, *bu* = Fuß. Weiter kann man, bei den hier erwähnten Wörtern, sagen, daß die Anlaut-Konsonanten in den betreffenden Wörtern eine gewissermaßen beherrschende Stellung haben. — Wir werden auf dieses Moment noch später zu sprechen kommen, wenn wir feststellen, wie ein Konsonant des Wortes alle übrigen beeinflußt.

4. Bei Wörtern, die drei und mehr Silben umfassen, bleibt ein Teil davon ganz weg, und zwar immer die unbetonten oder schwächer betonten, z. B. *ambi* (Kanapee), *ummi* (Gummiboin), *himmi* (= Himmivadda). Fällt der Hauptton eines Wortes auf die zweite Silbe, so bleibt die erste immer weg wie bei: *be* (Kaffee), *biam* (Papier), *hanz* (= Vakanz), *am* (= dahoam [1]).

Diese Beobachtung, daß die rhythmischen Höhepunkte vor allem aufgefaßt und wiedergegeben werden, ist durchgehends, auch bei Sätzen, zu machen. Man vergleiche bloß das Vaterunser (23. I. 08) und andere mitgeteilte Sätze.

Um diese rhythmischen Höhepunkte gruppieren sich dann die rhythmisch weniger hervortretenden Elemente. Das gilt sowohl innerhalb eines Satzganzen, als auch innerhalb eines Wortes, als auch innerhalb einer Silbe für die Laute. Damit wird auch klarer, warum die Auffassung der Laute einer Silbe nicht — wie man annehmen möchte und wie man in der Praxis des Unterrichts, bei der Zerlegung der Wörter in Laute fürs Schreiben tatsächlich auch annimmt — der Reihe nach

---

1) Weitere Beispiele aus dem 2. Schuljahre wären: *babb* (= Tabâk), *mòkassn* (= Kommodkasten), *dowafess* (= Oktoberfest).

erfolgt, sondern vom Stammvokal aus.[1]) Wenn diese Tatsache beachtet würde, so würden, wie ich aus meiner eigenen Praxis weiß, die ersten Wortzerlegungsübungen nicht so ungeheure Schwierigkeiten machen, man würde die natürliche Auffassungsweise der Kinder nicht vergewaltigen.

5. Bezüglich der Artikulation der Laute, besonders der Konsonanten an sich, wurde schon eingangs gesagt, daß dieselbe sehr von ihrer Stellung im Worte abhänge. Im einzelnen läßt sich nun zunächst feststellen, daß die wenigsten Konsonanten der entsprechenden Vorbildwörter — falls also Konsonanten überhaupt schon artikuliert werden — gleich schon selbst erscheinen. Vielmehr werden diese in den weitaus meisten Fällen durch andere Konsonanten vertreten. In sehr vielen Fällen sind die stellvertretenden Artikulationen als Entwicklungsvorstufen für die reife Artikulation anzusehen, so in ***obb*** (Hof), *un* (Uhr), ***abba*** (kaffa), ***ibbi*** (Griffi), ***bu*** (Fuß), ***bewi*** (Feda), ***oddn*** (großn), ***eddn*** (essn), ***adda*** (Wassa), ***bewi*** und ***bem*** (Mädi), ***bu*** (Mund), ebbe (Äpfe), ***dud*** (gut), ***dodd*** (Gott), ***chabb*** (ghabt), ***chaffa*** (kaffa), wobei „*b*“ Vorstufe für „*f*“, „*d*“ für „*s*“, „*b*“ für „*m*“, „*b*“ für „*pf*“, „*d*“ für „*g*“, „*ch*“ für „*k*“ (= gh) ist. Wie man sieht, kann ein und dieselbe Artikulation die Vorstufe für mehrere spätere sein, z. B. „*b*“ für „*f*“, „*pf*“, „*m*“; „*d*“ für „*s*“, „*g*“. Ebenso kann eine spätere Stufe von Artikulation durch verschiedene Vorstufen vorbereitet werden, z. B. „*g*“ durch „*h*“ bezw. „*ch*“ und „*d*“, „*s*“ durch „*d*“. Die vorläufigen Artikulationen finden alle entweder an der gleichen Lautierungsstelle statt oder werden mit dem gleichen Organ ausgeführt. Die Verwendung von Vorstufen erklärt sich also in den meisten Fällen damit, daß zwischen verschiedenen Artikulationen einer Artikulationsstelle noch nicht deutlich genug unterschieden und daher eine für die andere gesetzt wird. Mitbestimmend ist dabei zweifellos die Frage, welche der verschiedenen Artikulationen die geläufigere, weil weniger schwierigere ist. Diese leichtere wird dann gewöhnlich, wenn nicht gerade die willkürliche oder unwillkürliche Aufmerksamkeit auf eine möglichst genaue Artikulation gelenkt ist, gebraucht. Verhältnismäßig selten ist auf dieser Stufe der Sprachentwicklung „Ambas“ am Gebrauch einer Vorstufe schuld, daß die endgültige Artikulation überhaupt noch fehlt — doch das wurde bereits erwähnt.

---

2) Besonders strenge hält sich ein anderes Kind meiner Klasse, ein Mädchen, an diesen Weg der Wortbildung von innen her, wie einige Beispiele zeigen mögen: *rei* (= drei), *ros* (= Gros), *rossn* (= großn), *rank* (= krank), *reichwuaß* (= Streichwurst), *lei* (= glei), *wans* (= Schwanz), *rein* (= schrein), *owaron* (= *owadrong* = runtertragen, aber nicht Oberon), *onreicha* (= onstreicha) usw.

Nun gibt es auch viele vorläufige Artikulationen, die nicht mit dem gleichen Organ gebildet werden wie der Vorbildlaut, die überhaupt keine Verwandtschaft mit der endgültigen erkennen lassen. Jeder kennt die kindlichen Wörter „*mama, babba, mimi, wuwu, bubbi* (Suppe), *dada*“, die das Eigenartige für sich haben, daß alle Konsonanten desselben Wortes gleich sind. Ich füge noch andere Beispiele meines Amba dazu: *lall* (Lehra), ***d**iddi* (Lichti), *bei**bb*** (beißt), *bebbm* (Bett), *mo**m*** (mog), ***f**affa* (schlaffa), ***s**oss* (Glos), ***f**uffif* (Luftschiff), *hofe**f**fe* (Kochleffe). Wenn ich von „*mamma*“ und „*babba*“ absehe, die auch noch andere Erklärungen notwendig machen würden, so sieht man aus den Beispielen, daß „*b*“ für „*s*“, „*b*“ für „*g*“, „*d*“ für „*l*“, „*b*“ für „*s*“, „*m*“ für „*g*“, „*f*“ für „*sch*“, „*s*“ für „*g*“ usw. eintreten, die aber gar nichts miteinander zu tun haben. Hier ist also mit „Vorstufe“ nichts zu erklären, sondern die Sache ist so, daß das Kind einen von zwei oder mehreren Konsonanten eines Wortes unterscheidet und artikuliert, die übrigen aber, einer Wirkung des Sprechmechanismus folgend, einfach angleicht. Wir können diesen zweifellos gesetzmäßigen Vorgang das Gesetz der Angleichung nennen. Einzureihen ist dieses Gesetz vielleicht unter das allgemeine Gesetz der mechanischen Analogiebildung, nach dem z. B. immer mehr und mehr die Verba schwach konjugiert werden, nach dem das namentlich Kinder tun: rufte statt rief usw., nach dem man nach und nach auch bei Substantiven das sprachliche Geschlecht unterschied, die ein natürliches nicht erkennen lassen.

Die Angleichung findet, wie man aus den Beispielen ersieht, sowohl vom Anlaut-Konsonanten als auch von einem innern Konsonanten aus statt.

Die Angleichung ist aber auch wirksam nicht bloß von endgültigen Konsonanten aus wie z. B. Anlaut-*b* in „*beibb*“, Schluß-„*s*“ in „*soss*“ sind, sondern auch von vorläufigen aus, z. B. *bi**bb**i*, *di**dd**ao*, ***b**eabbm* (Griffi, Nikalo, Pferd). Hier sind die im Druck hervorgehobenen Laute Vorstufen für „*ff*“, „*k*“ und „*pf*“ (vergleiche *obb* = Hof, *duddi* = Guddi, *bene* = Pfenneng) und die andern, „*b*“ bezw. „*d*“ sind angeglichen. Besonders deutlich wird die Sache, wenn das Wort „*beabbm*“, das neben Pferd auch „fertig“, „werfn“ und „derfn“ (dürfen) bedeutet, näher untersucht wird. Bei Bedeutung „Pferd“ ist die Wortentstehung gezeigt. Bei „fertig“ ist Anfangs-*b* in „*beabbm*“ Vorstufe von „*f*“ und „*bb*“ ist angeglichen. Bei Bedeutung „*werfn*“ und „*derfn*“ ist „*bb*“ Vorstufe von „*f*“ und Anlaut-„*b*“ ist angeglichen. In „*daddi*“ (Maxi) ist „*dd*“ Vorstufe von „*x*“ (= gs) über „*s*“ und Anlaut „*d*“ wird angeglichen. Man sieht, die Entstehung von „Ambas“ Wörtern ist nicht immer leicht

zu erklären. Es gibt aber noch Wörter, die vielleicht noch mehr Kopfzerbrechen machen. Das Gesetz der Angleichung erstreckt sich nämlich auch auf alle Artikulationen desselben Organs bezw. derselben Lautierungsstelle in der Weise, daß von einer endgültigen oder vorläufigen Artikulation ausgehend eine solche verwandte angeglichen wird, z. B. der Lippenlaut „*w*“ an den Lippenlaut „*b*“ und umgekehrt in den Wörtern *bewi* (Mädi und Feder) und *bauwi* (Tauwi), wobei „*b*“ in „*bewi*“ Vorstufe für „*m*“ bezw. „*f*“, „*w*“ aber endgültige Artikulation (Münchner Dialekt) ist. In „*beam*“ (Berg) ist wie in „*bem*“ (spätere „Mädl“-Form) „*m*“ an „*b*“, in „*beam*“ jedoch, wenn es „sterm“ (sterben) bedeutet, umgekehrt „*b*“ an „*m*“ angeglichen. In „*wof*“ (wos) „*f*“ an „*w*“.

Fragen wir nach weiteren Ursachen dieser Erscheinung, nämlich des Vorgangs der Angleichung, so ergibt sich als Antwort, daß der Wechsel der Lautierungsstelle innerhalb eines Wortes, z. B. zwischen „*s*“ und „*b*“ in „Subbi“, „beißt“, „*g*“ und „*d*“ in „Guddi“ und „Gott“, „*l*“ und „*d*“ in „Lichddi“ („*Liddi*“) usw. dem Kinde anfänglich und noch ziemlich lange fort große Schwierigkeiten verursacht. Unser „Amba — Massi“ geht nämlich noch heute, wo ich dieses schreibe, d. i. mehr als $1^1/_2$ Jahre seit Schuleintritt, den meisten Wechseln noch ziemlich aus dem Wege. Er sagt z. B. heute noch „*Liaß Dodd*“ (Grüaß Gott!) und „*Fiaff*“ (= Briaf).

Ein anderes Mädchen meiner Klasse, dessen lautliche Entwicklung der Sprache schon dem Abschluß nahe war, kämpfte bloß mehr mit diesem Wechsel der Artikulationsstelle. Daß es sich nur um die Schwierigkeit dieses Wechsels handelte, bestätigte mir folgender Versuch: Das Kind sagte z. B. *Dodd, Duaddl* statt Gott, Guatl, aber „*Guggugg*“ (Kuckuck), „*Goggl*“ (Gockl) und andere Wörter mit „*g*“ im An- und Inlaut. Nun wollte ich ihm bei Gott, Guatl usw. das Anlaut-g dadurch beibringen, daß ich es anleitete, die Zungenspitze niederzudrücken, wodurch bewirkt wird, daß der Zungenansatz am mittleren oder Hintergaumen erfolgt. Nun sagte es wohl Anlaut-*g*, aber auch Schlußlaut-*g* bei Gott, also „*Gogg*“, ebenso „*Guaggl*“ — dagegen richtig „geh“, „Gans“ u. dergl. Erst nach mehreren Monaten, nachdem die Sprechorgane im allgemeinen geschickter geworden waren, glückte auch der Wechsel der Lautierungsstellen. Die obigen Versuche habe ich natürlich eingestellt, bis sich der Erfolg von selbst ergab.

Nun ist allerdings nicht zu übersehen, daß nicht bloß dieser Wechsel, sondern auch die Artikulation des Lautes selbst dem Kinde manchmal noch große Schwierigkeiten verursacht, daß es lieber zu Substitutionslauten greift, die ihm geläufiger sind. Besonders ist das

der Fall, wenn sich das Kind vor die Artikulation von Konsonantenhäufungen gestellt sieht.

6. Konsonantenhäufungen werden ebenso wie einfache Konsonanten im Anlaut in der Regel einfach unartikuliert gelassen, nach dem Stammvokal aber und wo sie sonst auftreten, auf einen Konsonanten zurückgeführt. Und zwar in den meisten Fällen auch heute noch, z. B. Maxi = *Massi*, Hanskasperl = *Hanshabbi*. Wie sind nur die ersten Wörter vereinfacht: Gwand wird *„an“*, Strumpf wird *„un“*, Kastn wird *„addn“*, Nosn und Krong wird *„on“!*

Aber das berechtigt nun nicht gleich zu dem Schluß, daß er Konsonantenverbindungen überhaupt nicht artikulieren könne. Wie bereits erwähnt, kommen die Verbindungen *„dn“*, *„bm“*, *„gn“* von Anfang an vor. Immerhin geht aber daraus hervor, daß man nicht im allgemeinen sagen darf: Konsonantenverbindungen sind auf dieser Stufe zu schwierig. Vielleicht ist das auch ein Fingerzeig für die Grundsätze des ersten Leseunterrichts.

7. Nun finden sich im Sprachschatz „Ambas“ aber noch einzelne Wörter, die auf Grund der bisherigen Feststellungen nicht zu erklären sind. Es sind das die ohnehin auffälligen Wörter *„Amba“*, *„uggn“*, *„ubbm“* (Schurz), *„aubbm“* (Beißzang), *„ibbm“* („Schlin“) und *„lolo“* (so!).

„Ubbm“ und *„aubbm“* lassen sich vielleicht noch damit erklären, daß *„ubbm“* von *„Jobbm“* und *„aubbm“* von „Schraubm“ oder „Schraum“ kommt und die Bezeichnung dieser verwandten Dinge auf beide angewandt wurde. Aber anders sicher bei den übrigen. *„Amba“* und *„uggn“* stammen, wie mitgeteilt, aus der vorschulischen Zeit, aus der Zeit also, in der er außer diesen beiden Wörtern und *„mama“*, *„babba“* überhaupt noch nichts gesprochen hat. Wenn man nun weiß, wie sehr die Eisenbahn — der Vater des Kindes ist „Eisenbahner“ — das Denken und Empfinden des Kindes in Anspruch genommen hat, wie es in der Schule die ersten Monate fast ausschließlich von diesem Ding gesprochen hat, so müssen wir uns sagen, daß lange vor Schuleintritt ein eminentes Bedürfnis bestanden haben muß, diesen Begriff sprachlich auszudrücken. Dieses Bedürfnis hat dann eben den Ausdruck *„uggn“* gewissermaßen vorzeitig emporgetrieben. Ebenso ist es auch bei *„Amba; Mama, Papa“*. Daß ein Bedürfnis zu diesen Ausdrücken da war, ist ohne weiteres klar. Die seltsame Bildung dieser beiden und der andern angeführten Wörter erklärt sich damit, daß in diesem Stadium das Auffassungsvermögen für Wörter eben noch so unentwickelt war. Das trifft auch noch zu für das später auftretende *„ibbm“*

(Schlittn — „Schlin“), das ihm eben für seine Stufe noch zu große Schwierigkeiten verursacht hat. Betrachtet man diese Wörter von dem Gesichtspunkt aus, was sie mit dem Vorbild-Wort Gemeinsames haben, so finden wir als einziges den Vokal. Bei *„amba“* aber ist der Wortrhythmus so verschoben, daß man nicht sicher feststellen kann, ob das *„a“* aufgefaßt ist — mit *„m“* wäre es ebenso — oder ob das ganze Lautgebilde überhaupt noch jener Stufe angehört, wo das Kind noch mit den Sprechwerkzeugen spielt, ohne damit Begriffe zu verbinden. Das Lautgebilde *„amba“* wäre also dann von den Eltern als Selbstbenennung des Kindes aufgefaßt und von diesem dann, als es das gemerkt hat, auch als solche beibehalten worden. Bei *„uggn“* übrigens lassen sich die ersten Spuren der Auffassung des Vorbild-Wortes deutlich erkennen. Wir haben festgestellt, daß i. d. R. zuerst der Stammvokal und dann der ihm folgende Konsonant aufgefaßt werden. Hier trifft das ganz genau zu: *ug* von **Zug**, nur daß *„g“* noch mit *„n“* zu einem der sonderbaren Doppelkonsonanten verbunden wird (*„ggn“*, *„bbm“*, *„ddn“*) die in den frühesten Wörtern so häufig vorkommen und die zweifellos Spuren des angedeuteten begrifflosen Lautbildens sind.

Diese Vorstufe des begrifflosen Sprechens hat ihr Analogon im Zeichnen in der Stufe des Gekritzels, das erst allmählich darstellende Bedeutung bekommt, wenn nämlich einzelne Liniengebilde anregend auf gewisse Vorstellungen wirken — geradeso wie wenn das Kind merkt, daß gewisse Lautgebilde gewisse Reaktionen bei der Umgebung veranlassen. Auch darin findet das erste Sprechen im Zeichnen ein Analogon, daß die Teile eines Dinges nicht der Reihe nach aufgefaßt und dargestellt werden, sondern vom zeichnerischen Hauptaccent und Mittelpunkt aus.

Daß die Annahme, die eben erwähnten Wörter seien gewissermaßen außerordentliche, aus starkem Bedürfnis geborne Frühleistungen, einigermaßen berechtigt ist, geht schon daraus hervor, daß diese Wörter, soweit ich bis jetzt sehen kann, nicht direkt fortgebildet, daß sie vielmehr einfach beiseite gestellt und andre, die deutlich als Vorstufen erkennbar sind, an ihre Stelle gesetzt wurden. *„Amba“* z. B. wurde nach etwa zwei Monaten mit einem entschiedenen *„Amba na — Daddi!“* abgelehnt und durch also *„Daddi“* ersetzt. Ebenso *„uggn“* an dessen Stelle *„fu“* trat. *„Lolo“* wurde auf einen Sprung, aber erst nach einem Jahre „so“. *„Ibbm“* hieß bei seinem spätern Auftreten *„Schin“* („Schlin“) *„Daddi“* aber Vorstufe zu Maxi? Gewiß! Inlaut-*„dd“* in *Daddi* ist Vorstufe zu dem „s“-Laut in *„x“*, *„g“* bleibt noch weg; an Inlaut *„dd“* ist dann Anlaut *„d“* angeglichen.

Es wird gut sein, zum Vergleich und zugleich, um die normale Entwicklung eines Wortes durch mehrere Stufen hindurch zu zeigen, bei einigen Wörtern diese Stufen nebeneinander zu stellen:

Pferd:	*(Ü) — beabbm — bead — fead.*
kaffa (kaufen):	*abba — affa — haffa — chaffa.*
Gowi (Gabel):	*om — bom — bowi.*
Hof:	*obb — off — hoff.*
Wassa:	*adda — assa.*
große:	*oddn — ossa.*
feadde (fertig):	*beabbm — feadde* } Vergl. Pferd!
derfa:	*beabbm — feaffa* } Vergl. Pferd!
Hund:	*un — und — hund.*
Apfé:	*ebbe — effe — affe.*
Fuaß:	*bu — bux — buss — uaß.*
Kastn:	*addn — assn — hassn.*
Kanapee:	*ambi — ambibe.*
Gummiboin:	*ummi — bummiboin.*

Wie man sofort sieht, fehlen bei den meisten Wörtern, abgesehen von der Endstufe, einzelne Entwicklungsstufen. Das kann seinen Grund darin haben, daß ich entweder übersehen habe, die betr. Stufe aufzuzeichnen, oder auch darin, daß diese Stufe in der Schule nicht aufgetreten ist. Es kann aber auch sein, daß die betr. Stufe überhaupt nicht gebildet wurde. Z. B. Wörter, die neu auftreten, wenn die sprachliche Entwicklung im allgemeinen schon weiter fortgeschritten ist, werden gleich schärfer aufgefaßt und infolgedessen auch schärfer artikuliert. So fallen also die ersten Stufen aus. Bei manchen Wörtern aber scheint die Entwicklung überhaupt eine sprunghafte zu sein, besonders bei solchen, die nicht häufig gebraucht werden. Diese liegen erst lange in ihrer alten Form unbenützt im Gedächtnis. Da werden sie auf einmal gebraucht. Die Sprachentwicklung ist inzwischen mehrere Stufen vorgerückt; nun werden sie natürlich gleich auf die herrschende Form gebracht. Freilich nicht immer. Es scheint, daß das Kind auf den Archaismus manchmal besonders aufmerksam werden muß, wenn es ihn modernisieren soll. Ein Beispiel hat mir das deutlich gezeigt. Zu meinem Schrecken nämlich gebraucht „Amba“ gestern das uralte Wort *„owo“* (Goglhopf), also ganz in der Form, wie es zu allererst (10. X. 07) aufgetreten ist. Die jetzige Gestalt müßte etwa sein: *„chollhoff“*. Die Ursache des Entwicklungsstillstandes ist vielleicht darin zu suchen, daß er's lange nicht mehr gebraucht hat, vielleicht — und das ist mir wahrscheinlicher — daß er nie auf den Rückstand aufmerksam

geworden ist; denn einen Guglhupf kriegt er sicher oft zu essen. Gehört habe ich das Wort allerdings seit langer Zeit nicht mehr. Nun sage ich zu ihm: „Aber Maxi, so sagen ja die kleinen „Buwin"; wie mußt du sagen?" Da sieht er mich betroffen und etwas beschämt an und sagt nichts darauf. Da sage ich: „Sag' „Goglhopf"!" Er besinnt sich wieder. Inzwischen habe ich ausstudiert, wie er's etwa jetzt artikulieren müßte und sage: *„chollhoff"*. Das sagt er nun gleich nach und zwar ganz genau. Hernach nun tut es mir allerdings leid, daß ich nicht gewartet habe, bis das Kind selbst die moderne Form von „Goglhopf" gebracht hat; in demselben Augenblick aber wollte ich wissen, ob ich die Form richtig gebildet hatte, bezw. ob das Kind die dem allgemeinen Entwicklungsstandpunkt entsprechende Form auch sofort auffassen würde. Jedenfalls glaube ich, daß in Fällen von solchen Entwicklungsrückständen, wenn also das Kind nicht selber auf den Rückstand aufmerksam wird, der Lehrer und Erzieher nicht bloß eingreifen darf, sondern sogar soll. Die Formel: „Aber Kind, so sagen die ganz kleinen Buben", habe ich sehr wirksam gefunden; man braucht da nicht das gewünschte Wort vorzusprechen. Der Ehrgeiz regt die Kinder da ohnehin zur Höchstleistung an.

An dem Wort „Goglhopf" läßt sich recht gut eine ideale Entwicklungsreihe zeigen:

1. *owo* (rein vokalisch artikuliert, nur — wie bei *„awa"* = Radal — durch Bindekonsonant *„w"* verbunden).

2. *ollobb* (Angleichung *„obbobb"* wie beim Schülernamen „Roßkopf" wäre hier kaum eingetreten, weil *„l"* nach Stammvokal schon zu geläufig war, ausgeschlossen ist es aber nicht, da Schlußsilbe *„obb"* (von „opf") die herrschende ist).

3. *olloff* wechselnd mit *hollhoff* (*„bb"* schreitet wie bei *„obbobb — offoff"* (Roßkopf) zu *„ff"* fort).

4. *chollhoff* (wie bei *chucha* = Kugel).

5. *gollhoff* (*„dollhoff"* ist nicht wahrscheinlich, da *„g"* durch *„ch"* vorbereitet wird).

6. *Goglhopf.*

Die gelegentlich des Wortes *„owo"* erwähnten Entwicklungsstillstände erfordern noch einige Ausführungen. Denn, daß ein Wort auf einer frühern Stufe überlange stehen bleibt, kommt auch vor, wenn es sehr häufig gebraucht wird. In diesem Falle scheint gerade der häufige Gebrauch und die damit verbundene Fertigkeit oder besser, das Mechanische des Gebrauchs die Ursache des Stillstands zu sein. Hierher gehört auch die Erscheinung, die wir bei Durchsicht des

Materials so oft beobachten können, daß alte Wortformen immer noch wiederkehren, wenn schon längst fortgeschrittenere im Gebrauch sind, z. B. bei Zug, Lehrer, Amba. Wie stark hier die Gewohnheit wirkt, sehe ich daran, daß sogar heute noch, nach mehr als $1\frac{1}{2}$ Jahren, die Wortformen *„uggn“* und *„amba“* unserm Schüler passieren.

Aus diesen Erscheinungen ergibt sich deutlich, daß die Artikulation eines Wortes nicht bloß vom Grad der Entwicklung des Laut- und Wortauffassungsvermögens sowie der Übung der Sprechorgane abhängt, sondern auch von der Intensität, mit der die Wörter jeweils gebraucht werden. Ob nun die Intensität vom Interesse, das einer Sache entgegengebracht wird, von unwillkürlicher oder willkürlicher Aufmerksamkeit abhängt, ob insbesondere mangelnde Sprachintensität — die man auch sehr oft bei sich selbst beobachten kann — eine Ermüdungserscheinung ist, soll hier nicht weiter untersucht werden. Ich möchte nur darauf hingewiesen haben, daß auch schon beim ersten Sprechen archaistische Ausdrücke, man könnte auch sagen fossile Wörter vorkommen, ob sie nun von einem Erstarren der betr. Form oder von einem Zurücksinken auf Altes herrühren. Dieses Zurücksinken in frühere Formen kann und soll ebenso wie das Erstarren in solchen von Seite des Spracherziehers bekämpft werden. Es genügt auch hier, das Kind in der erwähnten Weise darauf aufmerksam zu machen, und das Kind zum Bewußtsein und zur Anspannung der nötigen Sprechenergie zu bringen. Speziell bei Schwachsinnigen ist das unbedingt nötig, um den von Natur so langsamen Gang der Entwicklung möglichst zu beschleunigen. Das ist kein störender Eingriff in das organische Wachstum, sondern eine Stärkung desselben. Andrerseits muß man, um das Sprachwachstum zu beschleunigen, auch dafür sorgen, daß jeder Fortschritt an einem Punkte, d. h. bei einem Worte, möglichst rasch auch zum Fortschritt auf der ganzen Linie werde. Um zu verstehen, was ich hiermit meine, darf man sich bloß erinnern, was ich gesagt habe über die verschiedenen Entwicklungsstandpunkte der einzelnen Wörter zu gleicher Zeit. Von dieser erzieherischen Einwirkung — die allerdings ein vollständiges Unterrichtetsein über das jeweilige Entwicklungsstadium der einzelnen Wörter beim Kinde voraussetzt, verspreche ich mir auch eine allgemeine Stärkung der Sprachkraft.

Gerade bei dem Kinde, von dem ich erzähle, zeigt sich dieses Anwachsen der Sprachkraft in deutlichster Weise. Aus den einzelnen Wörtern sind seitenlange Erzählungen geworden in dem verhältnismäßig kurzen Zeitraum von einem Jahr. Und namentlich, wie ist das Sprechbedürfnis, die Sprechlust gewachsen! — Lust und Freude ist immer

das Zeichen von Kraftgefühl. — Jeden Morgen schon, wenn ich das Schulzimmer betrete, tritt er mir mit der Bitte entgegen, erzählen zu dürfen, und fast täglich ist der Drang so stark, daß sogleich Einzelheiten von dem durchbrechen, was ihn bewegt, und daß er kaum sich zurückhalten läßt bis zur Erzählstunde. Doch ein recht verändertes Bild gegen den stummen Amba der Vorschulzeit! Und die Ursache davon? Ich kann sie nur darin finden, daß jemand sich bemühte, mit dem Kinde wirklich zu verkehren, es zu verstehen und ihm Neues mitzuteilen, wodurch die Vorstellungen in Fluß kamen und das Bedürfnis entstand, stets neues Vorstellungsmaterial zu erwerben und zu verarbeiten. Aus dem erhöhten Geistesleben entstand dann erhöhtes Bedürfnis sich mitzuteilen, dabei wurden die Sprechorgane immer geschickter und so schritt die Entwicklung allmählich fort. Die Hemmungen, die Spott, ewiges Mißverstehen und Nichtverstehen und die daraus folgenden Plackereien früher verursacht hatten, waren ausgeschaltet; dagegen suchte ich ihn durch vorgezeigte Dinge zum Sprechen anzuregen. Besondere Reizungen habe ich nicht ausgeübt, obwohl ich der Anschauung bin, daß solche Kindern mit Sprachhemmungen gegenüber, bei Kindern also, bei denen die natürlichen Anreize zum Sprechen nicht genügen, oft notwendig sind. Mitunter allerdings habe ich, was früher Hemmung war, nämlich Mißverstehen, als Anreiz zu artikulierterem Sprechen absichtlich benützt. Wenn Amba z. B. sagte *„beibb“* und damit „schmeißt“ meinte, so tat ich, als wenn ich darunter „beißt“ verstanden hätte, und lachend wiederholte ich z. B. „So so, du hast in einen Stein neingebissen. Der muß aber gut gewesen sein!“ Worauf er natürlich heftig abwehrte, lachend drohte: *„add Lea!* (Wart Lehra!)“, sich aber dann kräftig bemühte, die beiden Wörter auch lautlich zu differenzieren, anfangs freilich meist ohne Erfolg. Es ist dann oft zu längeren Neckereien gekommen, wenn ich unter allgemeinem Hallo dem betr. Wort immer neue Bedeutungen unterschob.

Nun wäre noch über die Flexion der Wörter, über den Ausdruck von Geschlecht, Zahl und Fall durch Sprachformen einiges zu sagen. Doch verspare ich mir das besser für später, wenn in dieser Beziehung ein gewisser Abschluß erreicht ist.

Um Mißverständnissen vorzubeugen ist es notwendig, noch ein paar Bemerkungen zu machen:

Ich habe manchmal aus meinen Beobachtungen allgemeine Sätze und sogar Gesetze abzuleiten gesucht. Obwohl ich nun manche dieser Sätze auch an andern Kindern bestätigt gefunden habe, so möchte ich

zunächst doch noch nicht behaupten, daß sie allgemeine Giltigkeit haben. Ich möchte nur behaupten, daß sie für unsern Amba gelten.

Anmerkung: Manche meiner Leser werden zu der Annahme geneigt sein, daß Gehördefekte wohl die Ursache der vorliegenden mangelhaften Sprechentwicklung seien. Es ist das nicht ganz ausgeschlossen, obwohl eine eingehende Untersuchung von autoritativer Seite solche nicht hat sicher feststellen können.

Pflege des kunstsinnigen Taktgefühles.

Von F. Graberg, Zürich.

Zur Mitwirkung sachverständiger Techniker bei der Förderung von Unterricht und Erziehung tragen auch die Bestrebungen bei, welche sich in beruflichen Zeitschriften kundgeben. So bespricht Direktor Brecht, Leiter der Tischlerfachschule und der Gewerbeschule Detmold, in der Beilage „Schreinerkunst“ zur Deutschen Tapeziererztg. (Jahrg. 28 Nr. 21) die Pflege der „manuellen Geschicklichkeit“.

Das Aufkommen des Maschinenbetriebes, der Schreib-, Näh- und Stickmaschinen, sowie das Bestreben die technischen Arbeiten nach sinnbildlich andeutenden Zeichen und Zahlwerten zusammenhängend zu ordnen und zweckmäßig zu regeln, ließen die Leistungen des Augenmaßes und der Handführung unterschätzen. Diese bedürfen nämlich zu ihrer Vervollkommnung individueller Begabung und längerer Übungszeit als das Überwachen und Handhaben von Maschinen, welche vermöge ihres zweckmäßigen Baues und ihrer zwangläufigen Bewegungen regelmäßigere und vielfältigere Wirkungen erzielen als die menschliche Hand, ein Organ, dessen Lebensäußerungen von der Entwicklung des persönlichen Seelenlebens abhängen. Zudem unterstützt die Leitung technischer Arbeiten nach planmäßig geordneten Zeichen und Zahlwerten ein weiterer Überblick über die Vorstellungsinhalte und gewährt der Einbildung ein freieres Spiel der Verknüpfungen als das Tast- und Augenmaß, welche an tatsächliche Wahrnehmungen gebunden sind. Niemals hätte der Mensch nach dem Tast- und Augenmaß allein jene kühnen Gerüste hochragender Pfeiler, weiter Hallen und tälerüberspannender Brückenbogen, jene mannigfaltige Wirkungen regelnden Getriebe zustande gebracht, welche der Hoch- und Maschinenbau an Hand der graphischen Statik und der mathematischen Physik erstellen.

Zwar suchte man schon lange den theoretischen Unterricht durch Übungen in der Werkstätte zu ergänzen, aber der Wert sicheren Augen-

maßes und zweckmäßiger Handführung kommt erst zur Geltung, wenn neben der Sachkenntnis und der Herrschaft über die Leistungen der Maschine auch das kunstsinnige Taktgefühl im Unterricht und im geschäftlichen Verkehr ihre Pflege finden, wenn man den Wert gewerblicher Erzeugnisse nicht nur nach dem Verständnis überlieferter Formen prüft, sondern auch dem Spiele der Einbildungen Freiheit zu selbsttätigem Regeln der Vorstellungen gönnt.

Der Leiter der Tischlerfachschule erinnert mit Recht an den „Kisten- und Quadratstil“, welcher das Heil in der Flächenwirkung des Materiales sucht und glaubt, man habe sich an Kisten und Quadraten satt gesehen. Man dürfe heute schon wieder schweifen, schnitzen, drechseln, kröpfen, ohne gleich als Ketzer verschrien zu werden. Die Herrschaft der Flächengliederung durch Strecken- und Kreisumrisse ist eine Nachwirkung des Maschinenbaues, welcher seine zwangläufigen Schieber, Rollen und Kurbelgetriebe aus körperlichen Maßformen: Prismen, Zylindern und Kegeln zusammensetzt, den Arbeitstakt genau nach den Maßverhältnissen von Raum, Zeit und Kraft regelt, die sich in Maßzahlen fassen lassen und nach denen auch die gewonnene Energie und der Arbeitslohn berechnet werden.

Der Wert von Erzeugnissen des geübten Augenmaßes und der freien Handführung beim Schweifen von Umrissen, Schnitzen, Drechseln und Kröpfen körperlicher Formen hängt von dem persönlichen Taktgefühl ab, das die Handführung bestimmt, das Augenmaß bei der Gliederung von Flächen- und Körperformen, bei der Wahl der Stoffe und der Arbeitsvorgänge leitet. Auch dieses persönliche Taktgefühl beruht auf dem Verhältnis zwischen der räumlichen Gliederung, den verwendeten Stoffen, ersparten Kräften und der Arbeitszeit. Aber der Wert dieses Verhältnisses kann nur schätzungsweise nach eigenen Versuchen der Handführung ermittelt werden.

Ausstellungen allein genügen deswegen bekanntlich nicht, das Publikum auf die Bedeutung guter kunstgewerblicher Handarbeit hinzuweisen. Erst die Belehrung durch Versuche, Zeichnungen und Erklärungen legt den Besuchern einer Ausstellung nebst den Erzeugnissen auch die Arbeitsvorgänge und deren zweckmäßige Reihenfolge nahe, welche die tatsächliche Wertung der Arbeit begründen. Wirksamer als die oberflächliche Anschauung mit begleitenden Erklärungen sind für die Pflege des kunstsinnigen Taktgefühles die Erlebnisse, welche das Handhaben der Werkzeuge, die Führung des Zeichenstiftes, das Anpassen der verfügbaren Kraft an den Widerstand der Stoffe, der Handführung an den vorgezeichneten Wechsel der Richtungen begleiten.

Denn solche Erlebnisse machen das Verhältnis zwischen den Zuständen der tastbaren und sichtbaren Wirklichkeit und dem zeitlichen Wechsel der Bewegungen fühlbar. Sie lehren den Arbeiter seine Aufmerksamkeit auf die Veränderungen am Stoffe, auf den Zustand seiner Werkzeuge, auf die Bahn seines Stahles, die Streckungen oder Biegungen der Umrisse, auf das Maß seiner Druckwirkung, auf die Gesamtanlage seiner Arbeit und die Zwecke jedes Vorganges richten, um darnach seine Verrichtungen zu regeln. Je steter der Arbeiter sich die sachlichen Bedingungen und die technischen Zwecke gegenwärtig hält, den Wechsel seiner Vorgänge den Zwecken anpaßt, welche diese Bedingungen nebst den Bedürfnissen des wirtschaftlichen Verkehres fordern, desto feiner ist sein kunstsinniges Taktgefühl.

Der Erzieher pflegt das kunstsinnige Taktgefühl, wenn er von früh auf die Organtätigkeiten der Sinne und der Muskeln, das erinnernde und einbildende Vorstellen taktmäßig zu regeln sucht, damit das Ordnen der Erinnerung mit dem Äußern der Einbildungen durch Zeichen und Worte, in Schrift und Rede gleichmäßig fortschreite und diese sinnbildlichen Formen der Äußerung stets als folgerichtiger, doch zwangloser Ausdruck wirklich erlebter Vorstellungen erscheinen.

Mitteilungen

über praktische Arbeit in der Pädagogik und ihren Grenzgebieten.

Die Deutsche Lehrerversammlung in Straßburg 1910.

Auf Grund des stenographischen Berichtes.

Der Ruf „Auf nach Straßburg“ hat in den Herzen der deutschen Lehrer lauten Widerhall gefunden. Obgleich Straßburg an der Peripherie unseres Vaterlandes liegt, waren 4300 Schulmänner zur Heerschau des Deutschen Lehrervereins gekommen. Zweifellos wäre die Beteiligung eine noch viel größere gewesen, wenn nicht einzelne Regierungen kurz vorher verfügt hätten, daß Lehrer zu Vereinstagungen künftig nicht mehr beurlaubt werden könnten. Eine seltsame Verfügung! Die Lehrerversammlungen, besonders die große Deutsche Lehrerversammlung mit ihren Haupt- und Nebenversammlungen, den Ausstellungen und Besichtigungen gewähren jedem Teilnehmer vielseitige und tiefe Anregungen in fachwissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht; sie tragen bei zur Förderung der Standesinteressen und zur Hebung des Lehrerstandes, so daß eher eine Empfehlung des Besuches am Platze wäre.

Straßburg, die wunderschöne Stadt, reich an geschichtlichen und kulturellen Erinnerungen, ist eine beliebte Kongreßstadt. Der Versammlungsort wie auch das

reichgesegnete Reichsland mögen viele Teilnehmer angelockt haben. Dazu kam, daß die diesjährige Tagung des Deutschen Lehrervereins ihre Schatten vorausgeworfen hatte. Der Kompetenzkonflikt zwischen den reichsländischen Bischöfen, die die katholischen Lehrer vor dem „religionsfeindlichen und antiklerikalen“ Deutschen Lehrervereine gewarnt hatten, und dem Kaiserlichen Statthalter, der die staatsbürgerlichen Rechte der Lehrerschaft wahrte, die Angriffe eines Zentrumsmannes und die schneidige Zurückweisung dieser Angriffe im preußischen Abgeordnetenhause durch hervorragende Abgeordnete und Vertreter der führenden politischen Presse ließen mit großer Spannung der Versammlung entgegensehen.

Die Versammlung liegt nunmehr hinter uns. Mit Stolz und Freude kann der Deutsche Lehrerverein, besonders aber die reichsländische Lehrerschaft auf sie zurückblicken.

Die Bedeutung der Versammlung ist eine dreifache. Sie war ein Verbrüderungsfest, eine imposante Kundgebung über Programm und Tendenz des Vereins und ein Zeugnis des sozialen Sinnes der deutschen Lehrerschaft. Ein Verbrüderungsfest! Von allen paritätischen Lehrervereinen Deutschlands fehlte nur noch der Elsaß-Lothringische Lehrerverband im Deutschen Lehrerverein, auch er hat sich trotz der Warnungen der Klerikalen Ende des vergangenen Jahres diesem Vereine angeschlossen. Darum herrschte Freude in der deutschen Lehrerschaft. Sie war in Scharen nach Straßburg gezogen, „um die wackeren Männer kennen zu lernen, die im heißen ernsten Kampfe das Banner des Deutschen Lehrervereins entrollt haben; ihnen in stolzer Bewunderung die Hand zu drücken, mit ihnen ein Sieges- und Verbrüderungsfest zu feiern.“ Das war der Grundton, der in allen Versammlungen immer wieder durchklang.

Die Deutsche Lehrerversammlung bedeutet ein Programm des Deutschen Lehrervereins. Schuberts Kampfes- und Trutzrede war die Antwort auf die Angriffe gegen den Verein; er kennzeichnete pointiert die Ziele des Vereins; wir kommen unten darauf zurück. Und der Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins führte aus: „Wir wollen nicht Scheidung der Volksschullehrer nach der Konfession, sondern Vereinigung auf dem Boden der Nation im Dienste für Stand, Schule und Vaterland. Wer mit uns arbeiten will an der Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule, der ist uns willkommen. Der Deutsche Lehrerverein ist eine Kulturarmee, mit der unser deutsches Volk große Siege erfechten kann auf dem Gebiete der Volksbildung und Volkswohlfahrt, der wahren Religiosität und Gesittung, der Liebe zum engeren und weiteren Vaterlande.“ Der bekannte Schulpolitiker Tews-Berlin wies die engherzige Anklage, der Deutsche Lehrerverein wolle die religionslose Schule, mit folgenden Worten zurück: „Der Deutsche Lehrerverein denkt nicht an die religionslose Schule, er hat nie etwas Derartiges beschlossen. Die Mitglieder des Deutschen Lehrervereins wissen, daß die Gottesidee unser ganzes Kulturleben durchflutet, sie betrachten die Religion als die Krone des Kulturlebens.“

Die Straßburger Tagung war ein Zeugnis des sozialen Sinnes, der in der Lehrerschaft herrscht. Bei der Behandlung des Themas Jugendfürsorge und in dem Volksabend hat die Lehrerschaft gezeigt, daß sie nicht nur schonungslos soziale Mißstände aufdecken will, sondern daß sie bereit ist, für das körperliche, geistige und sittliche Wohl der Jugend mitzusorgen und helfen will, frohe Jugend zu schaffen.

Und nun die Verhandlungen selbst.

Den einleitenden Festvortrag hielt Schubert-Augsburg. Er sprach über die Aufgaben und Ziele des Deutschen Lehrervereins. Ein geeigneterer Referent konnte

nicht gefunden werden. Schubert steht seit vielen Jahren in dem Vereinsleben und den Vereinskämpfen, er ist Katholik, man kann nicht gegen ihn den Vorwurf erheben, er sei Feind der katholischen Kirche. Seine Rede war mehr als ein aus der Geschichte des Deutschen Lehrervereins abgeleitetes Programm, sie war eine Generalabrechnung mit den Gegnern des Vereins und mit den Feinden einer freien Schule.

Schubert ging aus von dem Kampfe der reichsländischen Lehrer gegen den Klerus. Auch der bayrische Lehrerverein habe bei seinem Anschlusse an den Deutschen Lehrerverein ähnliche Kämpfe zu bestehen gehabt; doch seien die bayrischen Bischöfe klüger gewesen, sie hätten nicht selbst in den Kampf eingegriffen, sondern diesen der Zentrumspresse und den Abgeordneten überlassen. Die reichsländischen Bischöfe hätten den Anschluß nicht verhindern können. Schubert gab nun eine für einen Stimmungsvortrag zu ausführliche Geschichte des Deutschen Lehrervereins, die zwar sehr lesenswert ist, in Straßburg aber etwas ermüdend wirkte. Scharf und pointiert kennzeichnete er dagegen die Aufgaben und Ziele des Deutschen Lehrervereins. Hier die Ziele des Vereins:

1. Die Volksschule muß eine ihrer Wichtigkeit entsprechende Stellung im Staate erlangen.

2. Die Bildung des Lehrerstandes muß gehoben werden.

3. Unsere Zeit heischt eine Schul- und Unterrichtsorganisation, welche den pädagogischen, psychologischen, soziologischen und hygienischen Grundsätzen entspricht.

4. Die Leitung und Beaufsichtigung der Schule durch Fachmänner.

5. Dem Lehrer muß eine rechtlich gesicherte Stellung gegeben werden.

6. Eine Besoldung des Lehrers, die mit seinem Berufe und mit der Bedeutung der Schule im Einklang steht.

Hoch aufgerichtet, weithin sichtbar ist das Ziel unseres Schaffens: Größe, Ehre und Ruhm des Vaterlandes, Glück des Volkes, Wohl der Jugend.

Die landläufigste Anklage betrifft das politische Feld. Da heißt es: Der Deutsche Lehrerverein mit seinen Mitgliedern habe sich den liberalen Parteien verschrieben. Der Liberalismus aber — und darin liegt die Steigerung — ist auf der ganzen Linie der geschworene Feind des positiven Christentums, die liberale Lehrerschaft sei christentumsfeindlich — ja ein Teil — und das ist der Superlativ der öffentlichen Verleumdung — untergrabe jede Autorität und wolle Gott vom Himmel stürzen und Staat und Kirche verderben. Auf eine regelrechte Beweisführung wartet man vergebens. Den Anklägern sei gesagt: Der Deutsche Lehrerverein steht auf durchaus nationalem Boden, und seine Kundgebungen durchflutet die Liebe zum Vaterlande und zum deutschen Volke. Er freut sich des festgefügten Deutschen Reiches und begrüßt seinen Kaiser. Der Deutsche Lehrerverein und seine Zweigvereine sind aufgebaut auf dem Grundsatze der vollsten Parität. Gegen Gott, Religion und Christentum! Deutsche Lehrer? weil sie in Fragen der Schule, des Standes und des Lebens eine liberale Auffassung haben. Die Männer jeden Lebensalters, die mit innigster Gemütsinnigkeit dem Wohle der Jugenderziehung und des Jugendunterrichts obliegen, führen nichts Schlimmes im Schilde. Und wenn der Bischof von Straßburg gesagt hat, der Lehrerverein zeige Feindschaft gegen die katholische Kirche, das Papsttum, die Bischöfe und den Klerus, so ist darauf zu erwidern, daß der Verein ein paritätischer Verein ist, und unterläßt es deshalb, für Kirchen, Kirchenhoheiten und ihre Diener zu streiten. Sein Arbeitsfeld ist ein anderes: Hebung der Volksbildung durch Förderung der Schule. Der Statthalter von Wedel hat deshalb sehr richtig gesagt: Der Anschluß an den Lehrerverein ist weder eine

religiöse noch eine kirchliche Angelegenheit. Es handelt sich dabei um Fragen, die die Berufstätigkeit und die Standesinteressen der Lehrerschaft betreffen. Wir wollen uns über die Konfession zur friedlichen gemeinsamen Arbeit die Hand reichen. Schubert schloß, oratorisch außerordentlich wirksam: „Deutsche Lehrer! Zieht heim, tut Eure Schuldigkeit, seid treu im Dienste der Schule, einer religiös-sittlichen Bildung, haltet treu zum Volke und zu unserem Verein, seid treu Eurem Herrgott und dem Vaterlande. Seid einig, bleibt einig! Dann ist die deutsche Lehrerschaft eine Macht, die auch von den grimmigsten Feinden nicht besiegt werden wird. Furchtlos und treu! sei unsere Losung und das tägliche Gebet das Dichterwort Fritz Treugolds:

„Mag kommen auch, was kommen mag —
Bringt neue Bürden jeder Tag:
Wir wollen nicht erlahmen,
Vorwärts in Gottes Namen!“

Schuberts Rede bildete den Höhepunkt der Tagung. In der klerikalen und reaktionären Presse läuft man ob dieser Rede gegen den Lehrerverein Sturm. Man zitiert irgend einen Satz aus dem Zusammenhange, versäumt aber die programmatischen Forderungen und den Nerv der Rede: der Deutsche Lehrerverein will festhalten an der nationalen Schule zu erwähnen. Schuberts Festvortrag war eine Tat. Daß er als Katholik gegen den kulturhemmenden Klerikalismus zu Felde zog, verdient doppelte Beachtung und ist den Gegnern unangenehm. Der nicht endenwollende Beifall bewies, daß er jedem Teilnehmer aus dem Herzen gesprochen hatte. Straßburg ist, wie Pautsch in der „Hilfe“ sagt, dem Ultramontanismus ein Sedan geworden.

Fern ab von dem Gebiete der schulpolitischen Kämpfe und den Standesfragen der Lehrerschaft liegt das zweite Thema der Straßburger Tagung: Jugendfürsorge. Es war nicht zum ersten Male, daß die Frage auf deutschen Lehrertagen erörtert wurde; schon 1892 in Halle, 1898 in Breslau und 1902 in Chemnitz kamen Teilgebiete dieser wichtigen Frage zur Beratung. Diesmal sollte das ganze Gebiet behandelt werden. Es ehrt den Lehrerstand, wenn er bei der Lösung der sozialen Aufgaben der Gegenwart mithilft, es ist, wie bereits gesagt, ein Zeugnis des sozialen Pflichtgefühls der Lehrerschaft, daß sie von ihren großen Versammlungen aus das Interesse der Öffentlichkeit auf die Not und den Schutz der Jugend lenkt. Der Referent Rektor Höhne aus Berlin hatte nach dem Festvortrage einen schweren Stand, doch entledigte er sich seiner Aufgabe mit großem Geschick. Der Redner führte folgendes aus: Das Thema „Jugendfürsorge“ führt uns mitten hinein in den Kern unserer erzieherischen Berufstätigkeit. Eine Wohlfahrtsbewegung, wie sie an Umfang und Tiefe noch keine geschichtliche Epoche gezeigt hat, durchflutet die Kulturwelt. Wenn man das lawinenartige Anschwellen der Jugendschutzbewegung überschaut, scheint es, als ob das Schlagwort vom Jahrhundert des Kindes prophetische Bedeutung erlangen will. Der Erziehungsgedanke bricht sich immer mehr Bahn. Um die Triebfedern der machtvollen Bewegung klar zu erkennen, müssen wir die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse unserer Zeit mit Aufmerksamkeit betrachten. Von einer allgemeinen „Verelendung“ unserer Jugend kann keine Rede sein; unser deutsches Volk ist noch gesund und von stolzer Kraft, das beweisen seine wirtschaftlichen Siege auf dem Weltmarkte. Aber es hieße doch gefährliche Vogelstraußpolitik treiben, wollten wir berufenen Erzieher der Jugend die ernsten, erschreckenden Zahlen übersehen, in denen uns die erbarmungslose Statistik das Spiegelbild der Notlage von Tausenden

deutscher Kinder aufgewiesen hat. Am 31. März 1909 befanden sich nach der amtlichen Statistik 44325 Personen in Fürsorgeerziehung. 7363 Jugendliche sind im letzten Jahre der Fürsorgeerziehung zwangsweise zugewiesen worden. Während 1882 im Deutschen Reiche 30698 Jugendliche wegen Vergehen und Verbrechen verurteilt wurden, belief sich die Zahl der im Alter von 12—18 Jahren stehenden verurteilten Rechtsbrecher 1907 auf 54110, das sind 10,4 v. H. aller Verurteilten. Von 1882 bis 1906 ist die Zahl der verurteilten Erwachsenen um 4,6 v. H., die der Jugendlichen um 16,7 v. H. gestiegen. Von großem Einfluß war auch die außerordentliche Zunahme der erwerbstätigen Frauen. In den Jahren 1895 bis 1907 hat die Zahl der männlichen Erwerbstätigen um 19,85 v. H. zugenommen, die Zahl der weiblichen dagegen um 56,59 v. H. 8243498 erwerbstätige Frauen ergab die Berufszählung von 1907 gegen 5264393 im Jahre 1895. Die Nachwirkungen dieser Erscheinungen haben sich bald gezeigt. Deutschland hat die zweitgrößte Säuglingssterblichkeit unter allen europäischen Staaten. In Preußen allein starben von 1901 bis 1907 von 1000 Lebendgeborenen 174,5 bei den ehelichen, 320 bei den unehelichen Kindern. Von 1000 Gestorbenen waren 1905 allein 341,7 Kinder unter einem Jahr. Professor Schmidt-Bonn berichtet, daß etwa 50 v. H. der Schulkinder blaß und blutarm sind, daß bei einem Drittel derselben Spuren von rhachitischen Knochenerkrankungen nachzuweisen sind, ein Drittel skrophulöse Erkrankungen aufweist und 50 v. H. infolge Muskelschwäche und Verkrümmungen des Rückgrates eine schlechte Haltung haben. In Berlin befinden sich 18,6 v. H. aller Schulkinder der Gemeindeschulen in schulärztlicher Überwachung. Von den Schulrekruten wurden 9,45 v. H. vom Schulbesuch zurückgestellt und von den Schulanfängern wurden sofort 23 v. H. in ärztliche Überwachung genommen, so daß ein Drittel aller Schulrekruten gesundheitlich nicht einwandfrei war. In Berlin bekamen 14500 Kinder regelmäßig kein Mittagessen. Nun ein paar Zahlen zur Wohnungsnot. In Halle a. S. hat der Magistrat festgestellt, daß in einem einzigen Polizeirevier 148 Wohnungen vorhanden waren, die auf den Kopf des Bewohners nur halb so viel Luftraum hatten, wie jedem im Zuchthause oder Gefängnisse gewährleistet wird. Am 1. Dezember 1909 wurden in Berlin 27792 übervölkerte Wohnungen gezählt. Es ist zweifellos, daß es in erster Linie die fortschreitende Industrialisierung unseres Vaterlandes und ihre Begleiterscheinungen, besonders das stetige Wachstum und Übergewicht der Städte sind, die jene bedauerlichen Zustände als Kehrseite einer äußerlich glänzenden wirtschaftlichen Entwicklung geschaffen haben.

Welche Gefahren schuf diese wirtschaftliche Bewegung für das Kind? Sie lockert das für die früheste Jugenderziehung geradezu ideale Zusammenleben in der Familie, sie zieht die Mutter, oft auch die Kinder in den Kreis der Erwerbsarbeitenden; sie drängt in den modernen Großstädten jene ungesunde Überfülle von Existenzen zusammen, die den lebenspendenden Konnex mit der Allmutter Natur verloren haben, sie schafft infolge des Wohnungselendes sittliche Zustände, die ein schreiender Hohn auf unsere hochgepriesene Kultur sind. „Den Glanz unserer industriellen Entwicklung bezahlen wir zum nicht geringen Teil mit unserer Jugend, d. h. mit der Zukunft unseres Volkes“, sagt die amtliche Fürsorgestatistik.

Die Jugendfürsorge muß eine rechtzeitige, umfassende und planmäßig geordnete sein. Jugendfürsorge ist nach Professor Dr. Reicher-Wien die Gesamtheit der Bestrebungen zur Befriedigung des Erziehungsbedürfnisses des Kindes, oder wie Agahd es formuliert, die Gesamtheit der auf das körperliche, sittliche und intellektuelle Wohl aller Jugendlichen des Vaterlandes gerichteten Bestrebungen. Die Notwendig-

keit der Jugendfürsorge stellt sich überall da ein, wo für die gesunde Entwicklung der Jugend nicht bereits in den häuslichen Verhältnissen und in der Familienerziehung die im sozialen Interesse notwendige Sicherheit gegeben ist. Eine weise Prophylaxe ist besser als eine verspätete Therapie.

Der Kampf gegen die Verwahrlosung ist in den Schutz vor Verwahrlosung und in die Behütung der Gefährdeten zu verlegen. Es gibt, abgesehen von pathologischen Mißbildungen, kaum verwahrloste Kinder, sondern nur verwahrloste Zustände.

Der Fürsorge für die Jugend im ersten Lebensjahre und im vorschulpflichtigen Alter ist große Aufmerksamkeit zu schenken. Deshalb ist der Ausbau der Säuglingsfürsorge, der obligatorischen Kindergärten, der Jugendhorte, der Spielplätze, der Sonderschulen für schwer erziehbare Kinder, der Bekämpfung der Schundliteratur und der Berufsvormundschaft zu empfehlen. Das Prinzip des Arbeitsunterrichts muß in der Schule mehr in den Vordergrund treten. Es müssen Fürsorgeausschüsse aus dem Lehrerkollegium gebildet werden, die unter Mitwirkung sozialgesinnter Männer und Frauen des Schulbezirkes die Angelegenheiten der öffentlichen und privaten Fürsorge in die Hand nehmen. Eine notwendige Aufgabe dieser Ausschüsse wäre vor allem, auf die Berufswahl der schulentlassenen Kinder in Verbindung mit den Organisationen des Handwerkes einzuwirken, so daß eine größere Anzahl einer planmäßigen Berufsausbildung zugeführt wird. (Nach der Berufszählung von 1907 betrug die Zahl der ungelernten jugendlichen Arbeiter in der Industrie 31 v. H., im Handel 44 v. H.)

Das Hauptproblem der Jugendfürsorge bleibt die Sorge für die Kinder von 14—18 Jahren. 70 v. H. der Fürsorgeerziehung zugewiesene Minderjährige gehören diesem Alter an. Der Staat muß helfend eingreifen. In Stadt und Land ist die obligatorische Fortbildungsschule für Knaben und Mädchen einzuführen. In der Fortbildungsschule gilt es, mehr die Arbeitsfreudigkeit zu wecken; hier muß die Aufgabe die staatsbürgerliche Erziehung sein. Für einen durchgreifenden Jugendschutz dürfen dem Staate die Mittel nicht fehlen. Eine Nation, die 1000 Millionen Mark zur Erhaltung von Heer und Flotte bereitstellt, muß auch für Volkswohlfahrt und Volksgesundung die notwendigen Forderungen erfüllen. Volkswirtschaftler haben nachgewiesen, daß es eine Vergeudung des Nationalvermögens ist, wenn man die Jugendfürsorge vernachlässigt. Auch die Gemeinden haben die Aufgabe, Jugendfürsorgemaßnahmen zu treffen, sie haben ein direktes Interesse an der wirtschaftlichen Ertüchtigung des Nachwuchses. Neben der öffentlichen, staatlichen und kommunalen Fürsorge spielt auf unserm Gebiete die private Wohlfahrtspflege eine Rolle; doch ist hier vor einer Verzettelung von Kraft und Mitteln zu warnen. Der Lehrer hat eine besondere Pflicht, die Jugendfürsorgebestrebungen zu fördern; er dient damit der Schularbeit, dem Staatswohl und trägt zur Hebung des Lehrerstandes bei. Heute hat es fast den Anschein, als ob dem Lehrer nur die niederen Küsterdienste in der Jugendfürsorge zugeschoben würden. Jugendfürsorge ist Sache der Gesamtheit des Volkes, gemeinsame Sorge aller Stände; es wäre verfehlt, sie zu einer reinen Berufs- oder Standesangelegenheit der Lehrerschaft zu machen. Der Lehrer helfe die Kenntnis der zu Schutz und Pflege unserer Jugend erlassenen Gesetze und Bestimmungen verbreiten und unterstütze energisch ihre wirksame Durchführung. (In Frage kommen u. a. das Reichsgesetz betreffend die Kinderarbeit, die Fürsorgegesetze, die Strafprozeßordnung.) Die Lehrer erwarten, daß sie als Schöffen bei den Jugendgerichten zugelassen werden.

Sonderorganisationen der Lehrerschaft zur Förderung der Jugendfürsorge sind nicht zu empfehlen. Es ist vielmehr eine weitere Konzentration, ein Zusammen-

schluß der in Gefahr der Zersplitterung stehenden Einzelkorporationen der Interessenten aller Stände dringend erforderlich. Die Gewinnung möglichst vieler arbeitsfreudiger Kräfte ist für den Anfang unserer Mitarbeit wichtiger als die Einrichtung von Zentralstellen innerhalb der Lehrervereine. Möge die Lehrerschaft im Sinne der Ausführungen immer treu mithelfen, in idealgerichteter erzieherischer Arbeit im Sinne Meister Pestalozzis.

Die von tiefem sozialem Verständnis zeugenden Ausführungen Höhnes wurden von der Versammlung mit lebhaftem Beifall aufgenommen.

Der Vortragende hatte der Versammlung folgende Leitsätze unterbreitet:

1. Die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse unserer Zeit nötigen dazu, eine rechtzeitige, umfassende und planmäßig geordnete Jugendfürsorge als eine der dringendsten Kulturaufgaben anzuerkennen.

2. Die Jugendfürsorge begreift alle Maßnahmen in sich, die sich auf Schutz und Bewahrung, Pflege und Erziehung des heranwachsenden Geschlechts beziehen, sie muß sich auf die gesamte Jugend des Volkes erstrecken, soweit für deren Entwicklung nicht bereits in den häuslichen Verhältnissen und in der Familienerziehung die im sozialen Interesse notwendige Sicherheit gegeben ist.

3. Jugendfürsorge ist eine Aufgabe der Gesamtheit, in erster Linie des Staates und der Gemeinden. Die private Beteiligung an ihren Bestrebungen muß als Ausfluß sozialen Pflichtgefühls auftreten.

4. Der deutsche Lehrerstand betrachtet die Jugendfürsorge als eine notwendige Ergänzung und Förderung seiner pädagogischen Tätigkeit. Vermöge seiner erzieherischen Pflicht fühlt er sich berufen, auf diesem Arbeitsgebiete sich in Gemeinschaft mit anderen Ständen besonders zu betätigen.

5. Die Deutsche Lehrerversammlung empfiehlt darum den Verbänden des Deutschen Lehrervereins und ihren Mitgliedern:

a) Die Durchführung der zu Schutz und Pflege der Jugend erlassenen Gesetze und Bestimmungen mit allen Kräften zu fördern und da, wo es nötig erscheint, deren Erweiterung anzustreben;

b) sich an der Arbeit der vorhandenen öffentlichen und privaten Jugendfürsorgeorganisation tatkräftig zu beteiligen und wo solche Körperschaften noch fehlen, ihre Begründung und zweckmäßige Einrichtung anzuregen.

In der Debatte wurde zur Sache selbst nichts Neues mehr gesagt, das war auch nach den klaren und umfangreichen Ausführungen des Referenten nicht gut möglich. Die Besprechung drehte sich um eine Nebenfrage: Soll die Lehrerschaft Sonder-Jugendfürsorgeorganisationen innerhalb ihrer Zweig- und Landesverbände gründen? Wenn der bekannte verdienstvolle Vorkämpfer der Deutschen Lehrerschaft auf diesem Gebiete, Agahd-Rixdorf, in der Debatte diese Organisationen mit der Begründung fordert: Wir müssen dafür sorgen, daß dem Kinde die Mutter wiedergegeben wird, so ist das eine große Überschätzung des Einflusses der Lehrerschaft. Die wirtschaftliche Not des Proletariats treibt die Mutter in die Fabrik und die Werkstätten. Könnte die Lehrerschaft Agahds Forderung erfüllen, so wäre die Jugendfürsorgefrage im wesentlichen gelöst. Diese Frage kann nur im Zusammenhange mit der Hebung und Besserung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse gelöst werden. Die Aufgabe der Lehrerschaft kann eine zweifache sein, sie kann in Vereinen, Versammlungen, in der Presse das soziale Gewissen aller

Berufsstände wecken und schärfen, sie kann aber auch — und das geschieht, wie aus den Jahresberichten zahlreicher Großstadtgemeinden und Wohlfahrtsbestrebungen hervorgeht — vorbildlich in praktischer Arbeit helfend mitwirken. So ist auch die Frage der Sonderorganisationen eine Nebenfrage; ein entsprechender Antrag wurde gegen eine sehr große Minderheit abgelehnt. Die Leitsätze selbst gelangten mit ansehnlicher Mehrheit zur Annahme.

Das Thema der zweiten Hauptversammlung: Schulaufsicht und Schulleitung steht in zahlreichen Lehrervereinen im Mittelpunkte der Besprechung, so in Hamburg, Bremen, im Königreich Sachsen, in Westfalen und im Rheinlande. Hie Klassenlehrerverein, hie Rektorenverein, Beseitigung des Hospitierrechtes, Gewährung von Disziplinarbefugnissen, Freiheit der Lehrerpersönlichkeit, Durchführung des demokratischen Prinzips bezeichnen die Streitobjekte. Man durfte auf den Ausgang der Verhandlung gespannt sein und eine scharfe Scheidung der Geister erwarten. Der Gedanke der Selbstverwaltung hat viele Anhänger gefunden, und man durfte mit dem Siege der „radikaleren“ Richtung rechnen. Diese Erwartungen, Hoffnungen oder Befürchtungen, haben sich nicht erfüllt. Die Versammlung hat sich grundsätzlich für die Thesenreihe des ersten Referenten (siehe unten) — wenn auch gegen eine starke Minderheit — und sich damit für eine Politik der mittleren Linie erklärt. Der Vorstand hatte mit Recht zwei Referenten gewählt, von denen der erstere, Lehrer Salchow aus Charlottenburg, einen opportunistischen, der zweite, Lehrer Paulsen aus Hamburg, einen konsequent-reformatorischen — man darf wohl sagen — radikalen Standpunkt vertrat. Leider erfüllte der erste Referent nicht ganz die Erwartungen, die seine Leitsätze erweckten. Man hätte besser getan als ersten Referenten einen erfahrenen Schulleiter zu wählen. Salchow erging sich oft in nichtssagenden Redensarten oder in philosophisch sein sollenden Betrachtungen, aus denen er eher das Gegenteil seiner Schlüsse hätte ableiten können.

Der erste Referent wandte sich zuerst gegen die geistliche Schulaufsicht. In allen Bundesstaaten wird der Staat als Schulherr anerkannt, in den meisten Einzelstaaten aber ist die praktische Ausübung des Schulaufsichtsrechtes der Kirche übertragen. Darin liegt vom Standpunkte der Staatsidee ein großes Wagnis. Die Geschichte der Kirche gibt keine Gewähr für die Aufrechthaltung der Staatshoheit. Die Schule ist ein Politikum, sie ist ein Gegenstand staatlicher Fürsorge. Im preußischen Abgeordnetenhause sprach ein Mitglied der Zentrumspartei von einem natürlichen und übernatürlichen Rechte der Kirche auf die Schule. Der schulpolitische Himmel der Gegenwart erscheint schwarz. Die Schule ist mündig geworden und verlangt ihre Anerkennung als Kulturfaktor. Die geistliche Ortsschulaufsicht ist zu beseitigen und die Fachaufsicht bis in die höchsten Instanzen einzuführen. Die Volksschule gehört dem Volksschulpädagogen. Die Frage der Schulleitung betrifft nur die mehrklassige Schule. Die Grenzlinien zwischen Schulaufsicht und Leitung kreuzen sich häufig. Das hat Veranlassung zu manchen Streitigkeiten gegeben. Es ist erklärlich, wie wenig klar begrenzte Ämter mit allen Mitteln danach trachten, ihre Machtbefugnisse zu erweitern. Aber diese Machterweiterungsgelüste können nur auf Kosten des Lehrerstandes befriedigt werden. Die Schulaufsicht erstreckt sich nach Rißmann auf Beaufsichtigung und Wertung der unterrichtlichen und erziehenden Tätigkeit des Lehrenden nach ihren Maßnahmen und Erfolgen und demgemäß auch auf die persönlichen Verhältnisse des Lehrerstandes. Die Schulverwaltung hat die sachlichen Bedingungen herbeizuschaffen, unter deren Vorhandensein erst die pädagogische Arbeit in der Schule geleistet werden kann. Ihre Tätigkeit erstreckt sich auf Äußerlich-

keiten und auch auf Lehr- und Stundenpläne. Die Schulleitung gehört zur Schulverwaltung, nicht zur Schulaufsicht. Darum stehen dem Schulleiter weder Disziplinarbefugnisse, noch das Recht, das außeramtliche Verhalten der Lehrer zu überwachen, zu. Die historische Entwicklung des Lehrerstandes drängt zu einer Erhöhung der Selbständigkeit des Lehrers. Der Lehrer will nicht nur ein Gehilfe des Rektors sein, er ist Sachverständiger. Man schließe deshalb den Lehrer von der Mitwirkung in der Leitung der Schule nicht aus. Das Staatswohl erfordert ökonomische Ausnutzung aller Kräfte. Durch die Mitsorge für das Wohl der Schule wird das Interesse am Werke der Erziehung erhöht, das Pflichtgefühl wird gesteigert. Jetzt herrscht einzig das übertriebene Verantwortlichkeitsgefühl des Schulleiters. Die Schule ist eine Unterrichtsfabrik. Der individualistische Zug unserer modernen Zeit, die Weltanschauung der Gegenwart, die das Recht der Persönlichkeit zur Anerkennung gebracht hat, rechtfertigt das Streben nach Selbständigkeit. Doch muß die Selbständigkeit der einzelnen Klassenlehrer mit Rücksicht auf den Gesamtorganismus begrenzt werden. Der Staat als Schuleigentümer kann sich das Recht nicht nehmen lassen, den Schulleiter selbst zu ernennen. Diesem muß auch das Hospitierrecht zugestanden werden, jedoch mit der Einschränkung, daß weder die Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Lehrers aufgehoben, noch seine methodische Freiheit eingeengt werde.

Der Vortragende hatte seine Ausführungen in folgende Leitsätze zusammengefaßt:

Die Regelung und Gestaltung der Schulaufsicht und Schulleitung entspricht nicht den Anforderungen, welche die Volksschullehrer im Interesse ihres Standes und der Volksschule zu stellen berechtigt und verpflichtet sind.

a) Darum werde die Schulaufsicht nach folgenden Grundsätzen geordnet:

1. Die Schulaufsicht ist ausschließliches Recht des Staates.
2. Die Fachaufsicht gelange bis in die obersten Instanzen zur Durchführung.
3. Jede Ortsschulaufsicht ist zu beseitigen.
4. Die Kreisschulinspektion, in die nur Männer zu berufen sind, die sich im Volksschuldienste bewährt haben, bilde die erste Aufsichtsinstanz für die Volksschule.

b) In bezug auf die Schulleitung ist zu fordern:

1. Die mehrklassige Schule, die ihrem Wesen nach keine Anhäufung selbständig nebeneinander bestehender Abteilungen sein darf, sondern im Interesse der Erziehung eine Arbeitsgemeinschaft mit einem gemeinsamen Ziel, also einen einheitlichen Organismus bilden muß, wird verwaltet von dem Lehrerkollegium und einem von den zuständigen Behörden berufenen Schulleiter.

   Die Berufung in dieses Amt hängt nicht ab von dem Bestehen besonderer Prüfungen, sondern ist in Rücksicht auf die Persönlichkeit, Einsicht und Erfahrung der dazu zu Berufenden zu vollziehen.
2. Der Schulleiter ist ausübendes Organ der Schulverwaltung. Darum stehen ihm keinerlei Disziplinarbefugnisse zu, noch hat er das Recht, dem Lehrer über dessen außerdienstliches Verhalten Belehrungen und Vorhaltungen zu machen.
3. Dem Schulleiter ist grundsätzlich das Recht zu hospitieren zuzugestehen, soweit es sich auf die Angelegenheiten der Schulverwaltung und auf die Ausführung der Konferenzbeschlüsse erstreckt. Unter keinen Umständen darf durch die Amtsführung des Schulleiters die — nur mit Rücksicht auf den

Gesamtorganismus begrenzte — Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des einzelnen Klassenlehrers eingeengt und seine methodische Freiheit beschränkt werden.

4. Ein Konferenzrecht gewährleistet jedem Lehrer die Mitbestimmung in Schulangelegenheiten.

Der Korreferent Lehrer Paulsen-Hamburg sprach kurz und knapp, er reihte mit logischer Schärfe Satz an Satz. Sein Referat stand — rein formal betrachtet — hoch über dem des ersten Referenten, das muß ihm zugestanden werden, obgleich wir seinen Voraussetzungen und deshalb auch seinen Folgerungen nicht zustimmen können. Es war ein hoher ästhetischer Genuß, ihm zuzuhören. Paulsen wurde oft von Zustimmungserklärungen unterbrochen, und am Schlusse erntete er rauschenden Beifall.

Seine Leitsätze enthalten einen doppelten Gedanken, der erste ist enthalten in These 1—3, die die Freiheit der pädagogischen Wissenschaft statuieren, der zweite in den Thesen 4—6, die die Kompetenz und Einwirkung des Staates und der Öffentlichkeit auf das Schulwesen umgrenzen. Beide entspringen dem ihnen gemeinsamen Grundgedanken der Demokratisierung der Schule. Zunächst stellte Paulsen den Satz auf: Die Arbeit des Lehrers ist frei, normiert nur durch allgemeine gesetzliche Bestimmungen. Der Klassenlehrer gleicht dem Forscher im Laboratorium. Wie der Richter das Gesetz selbständig auslegt, wie der Arzt nach freier Entschließung seinem Berufe nachgeht, wie der Geistliche in Freiheit und Würde seine Aufgabe erfüllen kann, so frei, selbständig und selbstverantwortlich soll auch der Klassenlehrer sein. Jedes Rektorat, das leitend und beaufsichtigend dem Lehrerkollegium gegenübersteht, widerspricht der freien wissenschaftlichen Betätigung. Es ist eine neue Form der Schulleitung zu finden. Die entscheidenden Fragen der Schulverwaltung sind der Kompetenz des Lehrerkollegiums zu unterwerfen. Deshalb ist der Rektor auch vom Lehrerkollegium, nicht von der Behörde zu wählen; doch will Paulsen der Berufungsfrage keine grundsätzliche Bedeutung beimessen, wenn dem Rektor die autoritative Stellung genommen wird. Besondere Prüfungen für Mittelschullehrer und Rektoren verwirft er, da sie von unheilvoller Wirkung auf den Lehrerstand und eine Gefahr für seine geistige Entwicklung sind. Die notwendige Konsequenz der Freiheit des Lehrers ist die Mitbeteiligung der Lehrerschaft an der allgemeinen Schulgesetzgebung. Die Herrschaft der pädagogischen Idee auf dem Gebiete des Schulwesens kann nur dadurch gesichert werden, daß den staatlichen Behörden Organisationen zur Seite gestellt werden, die aus direkten Wahlen hervorgehen. Nur ein freies Land hat freie Schulen.

Auch die Eltern und die Öffentlichkeit müssen am Erziehungs- und Unterrichtswerk teilnehmen. Die pädagogische Wissenschaft bedarf der Erfahrung und der praktischen Urteile des Laienelements. Die Schule kann nicht gedeihen, wenn sie auf Verständnislosigkeit oder Widerstand der Eltern stößt. Um die Eltern mit heranzuziehen, sind die bestehenden Schulverwaltungsausschüsse (Schulvorstand, Schuldeputationen) auszubauen. In diesen Ausschüssen haben Eltern und Lehrer über Fragen der äußeren Schulverwaltung, der hygienischen und sozialen Fürsorge, überhaupt des ganzen Unterrichts- und Erziehungswesens zu beraten. Diese Beschlüsse sind den gesetzgeberischen Körperschaften zu unterbreiten. Mit der Schule wandeln sich ihre Diener. Freie Schulen — freie Erzieher — freie Menschen! Das ist das Programm des Kampfes gegen die Herrschaft des toten Wissens. Zum Schluß forderte Paulsen die Versammlung auf, alle Nebenfragen beiseite zu lassen und nur den einen

Gedanken zu dokumentieren, der allem Leben und aller Entwicklung zugrunde liegt: Freiheit.

Der Korreferent unterbreitete der Versammlung folgende Leitsätze:

1. Das Prinzip der autoritativen, bureaukratischen Schulverfassung ist zu verwerfen. Es gefährdet die lebendige Fortentwicklung der Schule und steht im Widerspruch zur Betätigung einer freien, wissenschaftlichen Pädagogik.

2. Der Klassenlehrer trägt die Verantwortung für die Klasse. Seine Arbeit ist aus Gründen der Erziehung und des Unterrichts frei, normiert nur durch allgemeine, gesetzliche Bestimmungen.

3. Das Lehrerkollegium ist eine selbständige Arbeitsgemeinschaft. Es beschließt über Fragen, die der Gemeinsamkeit der Schularbeit entspringen, und wählt aus seiner Mitte einen Vorsitzenden, der Beauftragter und Vertreter des Kollegiums in allen Angelegenheiten der Schulverwaltung ist.

4. Die Lehrerschaft bildet in ihren Repräsentativvertretungen die beratenden Körperschaften der staatlichen Schulbehörden.

5. Lehrer und Eltern werden als die tragenden und fördernden Kräfte des Schulwesens zu kollegialisch beschließenden Schulverwaltungskörpern organisiert. Sie üben (unter Kontrolle des Staates) die Funktion der Schulverwaltung und leiten die sozialen Hilfsveranstaltungen der Schule.

6. Die Schulaufsicht ist das notwendige Recht des Staates, durch seine Organe über die Arbeit im öffentlichen Schulwesen zu wachen. Sie hat sich jeder bevormundenden Tendenz zu enthaiten und darf nur von Fachleuten ausgeübt werden. Das Kreisschulinspektorat ist die unterste Aufsichtsinstanz.

An diese beiden Vorträge schloß sich eine lange und lebhafte Debatte. Es ist nicht möglich, darauf näher einzugehen. Nur seien einige Bemerkungen, wie sie auch in der Debatte gemacht wurden, gestattet. Im Mittelpunkte der Erziehung steht das Kind. Das soll zu einer sittlichen Persönlichkeit erzogen werden, und diese soll sich im Kulturleben der Zeit betätigen. Der Träger des Kulturlebens aber ist der Staat (Scherer). Die Rechte und Freiheit der Lehrerpersönlichkeit endigen dort, wo das Recht und die Freiheit des Kindes anfangen; sie endigt am Rechte des Staates. Deshalb darf sich der Staat das Recht, bei der Besetzung der leitenden Stellen mitzuwirken, nicht nehmen lassen. Die notwendige Einheitlichkeit im Schulorganismus kann nicht durch eine Vielheit von Persönlichkeiten repräsentiert werden, sondern durch eine Persönlichkeit, deren Autorität sich nicht auf Prüfungen, sondern auf Erfahrungen, Einsicht, auf Welt- und Menschenkenntnis und Takt gründet (Wigge). Die freie Meinungsäußerung der Lehrerschaft muß durch das Konferenzrecht gewährleistet werden. Die bevorstehende Reform der Schulverwaltung muß Raum gewähren für eine weitgehende Vertretung der Lehrerschaft in allen Schulverwaltungsorganen.

Die Versammlung nahm gegen eine starke Minderheit im Prinzip die Leitsätze des Hauptreferenten an, die den gegenwärtigen Verhältnissen entgegenkommen; ihre Verwirklichung würde immerhin einen großen Fortschritt bedeuten.

Neben den Hauptversammlungen fanden noch zahlreiche Nebenversammlungen statt, in denen über „Das Deutschtum im Auslande“, über „Experimentelle Pädagogik“, über „Schule und Tuberkulose“ u. a. gesprochen wurde. Eine vortreffliche Schulausstellung gab ein interessantes Bild der Geschichte des elsaß-lothringischen Schulwesens. Der verfügbare Raum gestattet nicht, darauf einzugehen.

Die Straßburger Tage waren glänzende Tage. Vortrefflich waren die Veranstaltungen der Straßburger Lehrerschaft, geschickt und unparteiisch die Leitung der Hauptversammlungen durch den ersten Präsidenten Lehrer Röhl-Berlin, gediegen, vielseitig und anregend die geistige Arbeit der Versammlungen. Wenn auch manch andere Deutsche Lehrerversammlung wichtigere Schulfragen besprochen hat, keine hat so zu innerer Festigung und Stärkung des Deutschen Lehrervereins beigetragen wie die Straßburger Versammlung. Deshalb ist sie ein Markstein in der Geschichte des Deutschen Lehrervereins.

„Was vergangen, kehrt nicht wieder,
Aber ging es leuchtend nieder,
Leuchtet's lange noch zurück.“

Literaturbericht.

Über „Aufklärungsarbeit über die Bewahrung der Jugend vor den Genußgiften“
gibt E. Weigl-München in der deutschen Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege ein Autoreferat über den gleichbetitelten Vortrag, den er auf dem II. internationalen Kongreß für Schulhygiene in London gehalten hat.

Im allgemeinen bietet er darin nichts wesentlich Neues; das Wertvolle besteht darin, daß auf Grund von 67 Arbeiten zur Preisbewerbung die gemeinsamen vier großen Gesichtspunkte hervorgehoben werden: Zugleich mit der Antialkoholbewegung auch eine Antigenußgiftbewegung: gegen Koffeïn und Nikotin eintreten zu lassen, als Ersatz Fruchtlimonaden und Malzkaffee zu empfehlen. Der Staat möge die Aufklärungsarbeit übernehmen — bei der standesamtlichen Anmeldung von Neugeborenen durch ein belehrendes Merkblatt oder sonstige Belehrung — in der Schule — im Militärdienst. Unterstützt werden soll die Aufklärungsarbeit durch das öffentliche Vortragswesen, durch Vereine und Presse.

Im selben Heft, 39. Band, 4. Heft, 2. Hälfte 1907, finden Interessenten auch einen, allerdings nur kurzen Gesamtbericht über den zweiten obengenannten Kongreß. Referent ist R. Wehmer, der dazu von der Reichsregierung delegiert war.

Nebenbei soll noch bemerkt werden, daß auch der übrige Inhalt dieser Zeitschrift — gemäß ihrem Titel — für Pädagogen nicht ohne Interesse ist. Darum sei auf diese Zeitschrift hingewiesen. Rolsch-Altenburg.

Wissenschaftliche Wahrheit und religiöser Glaube.

Prof. Dr. Ludw. Stein in Bern läßt sich im Aprilheft 1907 von Nord und Süd etwa so aus: Erkenntnistheoretisch liegt die Sache so, daß Logik und Mathematik gemäß Hume-Kant usw. zeitlose, unbedingte Geltung zukommt, denn sie sind denknotwendig. So steht es mit der religiösen Wahrheit nicht. Die Offenbarungstheologen haben bisher nur die Offenbarung als zureichenden Grund angegeben. Seit Hume ist an diese Stelle Religionspsychologie getreten. Seit Hume ist Religion eine psychologische Notwendigkeit geworden. „Die uralte von Avicenna stammende Lehre von der doppelten Wahrheit erscheint seit Hume in einem ganz neuen Lichte.

Es gibt logische Wahrheiten, die auf einem Denkzwange beruhen und diese offenbaren sich in der Mathematik, und daneben gibt es psychologische Wahrheiten, die einem Anschauungszwange entspringen und darauf gründen sich nicht nur die beschreibenden oder exakten Naturwissenschaften, sondern auch die zeitlosen Religionsformen, die sogenannte Vernunftreligion.“ „Damit rückt die religiöse Gewißheit in die sehr willkommene Nachbarschaft von Physik, Chemie und Biologie.“

„Die religiöse Wahrheit unterscheidet sich grundwesentlich von der wissenschaftlichen durch ihre größere Subjektivität.“ Aber die religiöse Wahrheit „ist nicht in dem Sinne individuell, daß kein gemeinsamer Grundstock religiöser Gesamtüberzeugung vorhanden wäre“. „Kultvorschriften und Zeremonielle sind gleichsam die Grammatiken religiösen Denkens.“ „Ist die Forderung, die an jeden denkenden Menschen ergeht, den Grund aller Ordnung der Welt in einem einzigen Ordnungsprinzip zu suchen, nur eine Geschichtsnotwendigkeit oder eine bloße Gefühlsnotwendigkeit — oder ist diese Forderung eine unausweichliche Denknotwendigkeit? Das ist das religionsphilosophische Problem unserer Tage.“ Rolsch-Altenburg.

Über „Erziehung und Idealismus“ schreibt Leo Berg, Berlin, im Aprilheft 1907 von Nord und Süd.

„Das Individuum wird der letzte und höchste Zweck der Erziehung.“ Voraus gehen vier Stufen: Gewalt, Beispiel wirken zuerst, es tritt dann „Gegenseitigkeit in der Erziehung“ ein (gemeint ist, der Zögling solle nicht nur passiv die erziehende Einwirkungen ertragen, sondern möglichst selbst aktiv erziehend wirken: Puppen, kleinere Geschwister, Tiere, Wetteifer) und zuletzt durch Einwirkung auf Verstand, Einsicht, Urteil, wo dann der Erzieher zum Freund, Genossen werden soll. „Die Frage, wann der Erzieher . . . . aus einem Herrn ein Freund und Genosse werden soll, macht die Erziehung zu dem Feinsten und Problematischsten, was es für die höhere Kulturmenschheit überhaupt geben kann.“ Nicht ganz unzutreffend ist auch folgende Bemerkung: „Nur muß man bedenken, daß es in der Entwicklung nicht voneinander abgegrenzte Perioden gibt, solche, in denen die Kinder noch keine Vernunft haben und solche, in denen sie sie haben, solche in denen man mit Lohn und Strafe wirken muß und solche in denen man auf beides verzichten kann“. Zuletzt kommt Selbsterziehung. „Mancher lernt's nie, mancher beginnt schon als kleines Kind damit.“ In den höheren Formen der Selbsterziehung, namentlich zur Kunst, wird die Stufenfolge der Erziehungsarten im allgemeinen eine umgekehrte: Selbsterziehung, Umweg durch die Vernunft (beim Künstler Ästhetik oder Kunstlehre), Wetteifer; Beispiel derer, die es weiter gebracht haben, zuletzt: Lohn oder Strafe (der Erfolg).

„Jetzt erst kommt das Individuum zu seinem Rechte.“ „Individuelle Erziehung bekommt nun einen doppelten Sinn“, entweder individuell behandeln zur Erreichung eines außerhalb des Individuums liegenden Zweckes oder das Individuum mit all seinen Kräften und Fähigkeiten überhaupt zu entfalten. Denn „man muß dem Individuum seinen Plaz im Ganzen finden lassen, aber wissen, daß es Individuen gibt, die wertvoller sind als das Ganze“. Soweit Berg.

Der praktische Erzieher wird seine Ausführungen gewiß nicht ohne Interesse lesen; ob sie ihn tatsächlich fördern, tüchtiger machen? So schön und notwendig diese räsonierende Art der Behandlung von Erziehungsfragen auch sein mag: notwendiger und unerläßlich sind doch für uns jetzt experimentelle Forschungen, die uns ganz bestimmte Anhaltspunkte geben. Das Tadeln und über die „Achselansehen“

der gegenwärtigen Erziehung hilft wenig oder nichts vorwärts. Wer uns helfen will, komme mit zuverlässigen Tatsachen. Rolsch-Altenburg.

Der moderne Naturgeschichtsunterricht. Beiträge zur Kritik und Ausgestaltung. Herausgegeben von C. Rothe, unter Mitarbeit von Dr. Ginzberger, Dr. Kammerer, Dr. Kossmat, Dr. Lay, L. v. Portheim, A. Umlauft, E. Walther, Dr. Werner. Leipzig, G. Freytag. 5 *M*.

Wiener Gelehrte der Universität und Pädagogen — deutsche uud österreichische — haben an diesem Buche zusammengearbeitet unter dem in der Überschrift angegebenen Ziele.

Als erster eröffnet Dr. W. Lay den Reigen. „Geschichte, Kritik und Grundsätze der Methodik“ heißt sein Thema. Er gibt einen geschichtlichen Abriß von der Entwicklung der Naturwissenschaften von den Griechen an und dann je und je ein Bild des jedesmaligen Standes der Methodik. Dieser Teil kann im allgemeinen als seinem Zweck entsprechend bezeichnet werden.

Als Grundlage der Kritik nimmt er sein didaktisches Grundprinzip: „Dem Anschauen muß prinzipiell das Darstellen folgen; Anschauen und Darstellung müssen in zirkulärer Wechselwirkung nach den Normen der Logik, Ästhetik, Ethik und Religion sich gegenseitig vervollkommnen.“

Die Mängel der bisherigen Entwicklung findet er darin, daß bisher eine einheitliche Auffassung fehlt; soweit sie sich kristallisiert hat in der Form: Betonung der ursächlichen Beziehungen, ist sie doch oft in mangelhafter Form im einzelnen, wie „biologischer Gestaltung“ usw. einseitig gefaßt, so tauchen dann berechtigte Forderungen auf, verschwinden, kehren wieder. Im Grunde liegt das an dem verkehrten Gesichtspunkte, den Lehrstoff, beziehentlich die jeweilige Strömung der betreffenden Wissenschaft, wohl auch der Religion oder Philosophie maßgebend sein zu lassen, anstatt das Kind, und wo letzteres geschah, mangelte es doch an präziser Feststellung durch das didaktische Experiment.

Sein didaktisches Grundprinzip wird nun wegweisend für die Methodik. Im allgemeinen ist also der Wert darauf gelegt, daß dem passiven Momente, welches bisher vorherrschte, immer das aktive hinzugefügt wird, so beim **Anschauen**; aus ihm muß systematisches Beobachten werden, nach den ein für allemal feststehenden Gesichtspunkten: Lebensgemeinde (Glieder derselben 1. Boden, Wasser, 2. Luft, Wärme, Licht; 3. Pflanzen, Tiere, Menschen). Lebensweise: (1. Ernährung; 2. Vermehrung; 3. weitere Wechselwirkungen; 4. Bewegungen; 5. Reizbarkeit, Sinnnestätigkeiten; geistige Eigenschaften). Körperbeschaffenheit (Merkmale und Einrichtung des Körpers). Diese drei Punkte sind auch in entsprechender Weise auf die unorganische Natur zu übertragen. Die Anordnung dieser Beobachtungsmomente ist nach den Kategorien: Grund (Ursache) — Folge (Wirkung).

Selbstredend ist auch das Experiment zu pflegen. Insbesondere aber ist — auch aus Gründen der späteren Darstellung — die Erfassung der Form auch auf kinästhetische Weise zu erfassen. Daß nach dem Vorausgegangenen der mißbräuchlichen Bildverwendung — an Stelle des Objekts — der Krieg erklärt ist, braucht kaum erwähnt zu werden.

Von hohem Interesse sind seine Ausführungen hinsichtlich der Verarbeitung. „Die geistige Verarbeitung hängt aber wesentlich von dem Ziele ab, das man dem naturgeschichtlichen Unterrichte steckt, ferner von der Auswahl, Anordnung und

Verteilung und schließlich von der Darbietung des Stoffes, Maßnahmen, die selbst wieder bedingt sind von den geistigen Entwicklungsstufen der Schüler."

Lay fordert nun vom Naturgeschichtsunterricht als Ziel zweierlei: er sei kulturgemäß, d. i. entspreche in Lehrstoff und Lehrverfahren dem heutigen Stande der Naturwissenschaften nach Lehre und Forschungsmethode; er sei naturgemäß, d. i. entspreche nach Lehrstoff und Unterrichtsmethode dem heutigen Stande von Kinderforschung und experimenteller Pädagogik insbesondere wie die heutige Pädagogik im allgemeinen.

In bezug auf die wissenschaftliche Lehre bestehen in zwei großen Fragen Widersprüche seitens der Methodiker: Entwicklungslehre und System. Nach Lay sind beide unerläßlich für den Schulunterricht. Für die Entwicklungslehre sprechen in der Hauptsache folgende Gründe:

Eine Reihe biologischer Fragen, Formgestaltungen, Organe können nur entwicklungsgeschichtlich erklärt werden; die Entwicklungslehre regt in tiefer Weise Denken, Gemüt, Willen an. Die Gründe für ihre Verwerfung: sie sei Hypothese, sie greife störend ein in Religion und Moral, sind nicht stichhaltig; denn sonst müßten alle Hypothesen fallen — was aber tatsächlich nicht geschieht — und sodann läßt die Entwicklungslehre die Grundtatsachen der Religion, z. B. die Schöpfung des Lebens, unangetastet; sie setzt dieses voraus.

Auch das natürliche System muß erarbeitet werden, denn es bringt in der natürlichen Verwandtschaft und Abstammung ein gut Stück Biologie zum Ausdruck, sofern doch zweierlei Eigenschaften unterschieden werden müssen: Abstammungsmerkmale und Anpassungsmerkmale. Nicht unbeachtet darf der formale Nutzen bleiben: logische Schulung. — Was nun die Auswahl im besonderen anlangt, so ist auf der biologischen Einzelbetrachtung der Hauptton zu legen, jedoch so, daß man bei Auswahl „unter anderen" auch die Lebensgemeinschaften berücksichtigt, dann bei Zusammenfassungen Lebensgemeinden, Lebensgemeinschaften erarbeitet. — Bei der Darbietung bedient man sich einer feststehenden Ordnung von biologischen Leitworten, — derselben, die die Beobachtung zugrunde legen; feststehend, weil sie die Gesetzmäßigkeit der Natur nach Ursache und Wirkung zum Ausdruck bringen; schließlich werden auch biologische Leitsätze erarbeitet; gruppiert das System hinsichtlich der Formen, so diese hinsichtlich der Vorgänge. In allen diesen Fällen hat der „entwickelnde Unterricht" statt; die verschiedenen Vorstellungs- und Auffassungstypen werden sorgfältig beachtet. Es findet von Anfang an parallele Durchführung der naturkundlichen Fächer Verwendung mit dem Ziel: die Einheit der Natur zu erfassen nach Sein und Werden. — Als letztes Glied fügt sich dem Lernprozesse die Darstellung zu: sprachliche Darstellung, Formen, Zeichen, Experimentieren, Tier- und Pflanzenpflege. Insbesondere bedarf die Beschreibung als „objektive Berichterstattung", sorgfältige Pflege, und zwar möchte morphologische und biologische auseinander gehalten werden. Sie sollen nach dem bekannten Schema vorgenommen werden. — Den vorausgegangenen Ausführungen — die Selbsttätigkeit zu pflegen — entsprechen die Forderungen an ein Schülerbuch.

Soweit Lay. Alles in allem darf man Lays Auslassungen als sehr beachtlich bezeichnen; insbesondere lehren dieselben auch eine andre Auffassung vom naturgeschichtlichen Unterricht als weit verbreitete und tonangebende Lehrbücher der Gegenwart, so Schmeil.

Im speziellen Teil gibt Dr. A. Ginzberger einen orientierenden Überblick über die Teilwissenschaften der Botanik und Zoologie hinsichtlich ihres Arbeitsgebietes. —

Rothe schreibt über „Kausalität, Effektualität und Teleologie und sucht nachzuweisen, daß letztere für die Naturerklärung ausscheiden muß; die einzig zulässige Art der Naturerklärung sei Kausalität; zu ihr trete als Nebenerklärungsprinzip Effektualität. „Kausalität ist Determination, in der Effektualität findet sich Determination und Zufall". —

Im Anschluß hieran verbreitet sich derselbe Verfasser über „Schutz- und Warnfarben, Mimikry und Signale" um darzutun, sie können nicht als teleologische Erklärungsprinzipien ins Feld geführt werden, vielmehr ist es der experimentellen Biologie teilweise gelungen, sie kausal aus unorganischen Veränderungen abzuleiten. Auch sonst ist der Wert derselben ein immerhin fraglicher.

Gegen den „grob materiellen" Gesichtspunkt: nützliche und schädliche Tiere wendet sich Dr. Werner, fordernd, daß auch ethische Seiten abgewonnen werden sollen: Liebe, Gerechtigkeit, Verständnis usw. für Tiere. — Von sehr kundiger Hand, von L. v. Portheim und Dr. P. Kammerer, stammen: Über Beobachtungen und Experimente; dasselbe gilt von Dr. Werners Aufsatz: Über Aquarien und Terrarien; ebenso hervorragend sind Umlaufts Ausführungen über: „Der Schulgarten — in der Großstadt — auf dem Lande — im Gebirge. —" Von Walther stammen zwei Beiträge: „Exkursionen" und „Zeichen im Naturgeschichtsunterrichte." Arbeiten über Geologie und Literatureinführung beschließen das Buch.

Aus dem Vorausgegangenen mag der Leser ersehen haben, daß das Buch schon seiner Reichhaltigkeit wegen sehr beachtlich erscheint; es ist aber auch sehr beachtlich wegen der Trefflichkeit der Ausführungen. Rolsch-Altenburg.

A. Meerkatz, Einführung in die Psychologie. Verlag von Schrödel, Halle a. S. 2 *M*.

In althergebrachtem Stile eine möglichst elementar gehaltene Einführung, etwas verbrämt mit physiologischen und philosophischen kurzen Abschnitten, die aber keineswegs den Wert erhöhen. Im Gegenteil sind die vorausgeschickten philosophischen Erläuterungen das Muster von Unklarheit; nur ein Beispiel: Materialismus und Monismus sind dasselbe! S. 2. Auch daran leidet das Buch, keine Probleme zu zeigen, jedenfalls liegen immer die Lösungen schon zur Hand, so bei dem schwierigsten aller Probleme, dem der Freiheit des Willens. Das muß aber doch gerade die Hauptsache des Seminarpsychologie-Unterrichts sein, die eigentümlichen Probleme dieses Gebietes so machtvoll vorzuführen, dazu die versuchten Lösungen, daß ein dauerndes Interesse daran bei den künftigen Lehrern bleibt und sie dadurch mit einer Art Forschersinn vor ihre Kinder treten. Anders wird Psychologie ohne Wert sein für die praktischen Pädagogen. Aber solche wie vorgenannte — und wir wollen gleich hinzufügen alle die sogenannten Einführungen für Seminarzwecke, die wir kennen — sind kaum geeignet, solchen Forschersinn zu wecken. Ein dementsprehendes Buch muß erst noch geschrieben werden. Rolsch-Altenburg.

A. Gerlach, Schöne Rechenstunden. Verlag von Quelle u. Meyer, Leipzig.

Der Verfasser gehört in die Gruppe der Bremer Reformer. Diese wenden bekanntermaßen ihren ganzen Eifer gegen den Typus der heutigen Schule, die sie als Lernschule charakterisieren. Der schwerste Vorwurf, den sie gegen dieselbe erheben, ist der, gänzlich unkindlich zu sein, indem ganz einseitig von wirtschaftlichen Verhältnissen aus das Kind in Bahnen gedrängt wird, die zumeist seiner Natur gänzlich zuwider sind. Hier würde das bedeuten, daß nur die Gedächtniskraft kultiviert und

gänzlich einseitig gewertet wird, wohingegen die produktiven Seiten der Kindesnatur ausgeschaltet werden. Und doch liegt gerade in ihnen eine hervorragend chrakteristische Seite des Kindes. Die Schule der Zukunft, die kindgeweihte, wird darum die „Arbeitsschule“ sein, wo durch Arbeit in die Kulturarbeit eingeführt wird.

Bis zu dem fernen Zeitpunkte, in dem dieses Ziel verwirklicht sein wird, vertröstet nun das vorliegende Buch nicht. Schon jetzt will es durch Hineintragen von „Kindlichkeit, Lebens- und Gedankenfülle“ den Rechenunterricht „schön“ machen. Das soll dadurch geschehen, daß das alte Anschauungsprinzip herzhafter als sonst angewendet wird, ja man könnte sagen, umgesetzt in ein „Produktionsprinzip“. Er gibt Selbsterlebtes in diesem Buche. Zur Erfassung des Wesens der Zahl bei den Anfängern ließ er rhythmisch zählen, sah ab von der Grubeschen monographischen Zahlbehandlung, zog das Zeichnen in bis jetzt nicht gebräuchlicher Weise herein (angehängte Bildertafeln veranschaulichen dies). Für das Erlernen der Operationen zog er Würfel-, Karten-, Erbsenspiele herein, die tatsächlich gespielt wurden, späterhin Kriegsspiele mit Bleisoldaten. Aufgaben aus dem Leben werden in ähnlich produktiver Weise verwendet. Ein Zigarrenladen wird eingerichtet gedacht, die Kisten sind an die Schulwandtafel gemalt, mit Sortenpreisen versehen, Kinder stellen Käufer und Verkäufer vor. Weiterhin werden die Operationen Addieren und Subtrahieren zur Bildung von Aufgaben von der Idee getragen: Addieren ist das bejahende, aufbauende, Subtrahieren das Gegenteil. So treten denn auch Aufgaben auf, die in Geschichten gekleidet sind. Das Einmaleins veranschaulicht und prägt er an magischen Quadraten, an pythagoreischen Quadraten ein; die Dezimalwage, die leibhaftig auf das Pult gestellt und auf der zahllose Wägungen vorgenommen werden, muß als Einführung in den Geist des dezimalen Systems und der Dezimalbrüche insbesondere dienen. Für die größeren Zahlräume wünscht er dann Aufgaben aus der Technik usw.

Es weht etwas von dem Geist der Herbart-Zillerschen Richtung in dem Buche; besonders ist es die Seite des Interesses, wo es in die Augen springt. Darum ist auch manches durchaus nichts Neues, weder in Theorie noch Praxis; aber das soll kein Tadel sein. Das Buch hat seinen Wert. Und der besteht darin, daß die Vorschläge in die Praxis umgesetzt werden können und dann sicher dazu führen, schöne Rechenstunden und keine Drillstunden zu werden.

Mehr an der Peripherie, weil erst unter anderen Verhältnissen als jetzt vielleicht realisierbar, stehen die Forderungen, Rechnen aus dem ersten und zweiten Schuljahre fortzulassen, die Rechenziele überhaupt zu ermäßigen, schließlich die Forderung, nicht den Lehrplan, sondern das Kind im Mittelpunkte der Schularbeit stehen zu lassen. Weil sie nicht die Hauptsache des Buches ausmachen, zudem weil bis jetzt noch nicht genügend Erfahrungen vorliegen, um etwas Sicheres darüber zu sagen, bescheiden wir uns, sie nur erwähnt zu haben und wollen nur noch darauf hinweisen, daß die letzte der aufgezeichneten Forderungen eine hübsche Verwendung in der Vorführung der Methoden erhalten hat. Rolsch-Altenburg.

The Pedagogical Seminary. Stanley Hall, Ärztestand und Kinder.

Stanley Hall möchte die Blicke der Ärzte auf „einige Punkte des breiten Feldes der sozialen Therapie wenden, die von allgemeinem Interesse sind“.

Zuerst berührt er die Frage von „der wachsenden Tendenz zu ehelosem Leben“. Genaue statistische Erhebungen auf neun der ältesten Hochschulen Amerikas ergaben, daß 10 Jahre nach Abgang von der Universität $^1/_4$ der männlichen und $^1/_2$ der weiblichen Studierenden unverheiratet waren. Stanley Hall nennt als Ursachen: allzu

langes Zögern und Abwägen von den Vorzügen des Junggesellen- und Ehelebens, das Betrachten von sozialem und pekuniärem „pro et contra“, bis die goldenen Tage der Jugend vorrücken zu dem hohen Mittag der Reife, und „alsdann sind die Motive für Indivituation stärker geworden als die der Genesis“ nach Herbert Spencers Ausspruch; Liebe zur Freiheit, der Wunsch, häuslicher Verantwortlichkeit zu entschlüpfen, Klubleben, wachsender Aufwand. Und doch sollten solche Motive nichts sein gegen die Erfüllung des großen Gesetzes der Natur und Gottes. In unserer Großväter Tagen galt Heirat als eine selbstversändliche Sache. So sollte es noch sein; ebenso ehrenvoll es ist, wenn man dazu tauglich ist, das Vaterland mit Waffen zu verteidigen, so sollte auch Heirat als soziale, patriotische und religiöse Pflicht gewertet sein und eine Ehrensache, nicht eine Sache, der man ausweicht. Er mag den Punkt nicht weiter erörtern, daß manche Katholiken in Rom Fürsprache einlegen für Aufhebung des Zölibates der Geistlichen, daß vielmehr diese zu ermuntern seien, zu heiraten; denn gerade der Nachkommen solcher Männer bedarf Staat nnd Kirche; aber er möchte sagen, daß diese mit dem meisten Grund zu Stolz auf ihre Ahnen sollten besonders kräftig ihre Verpflichtung fühlen, die heilige Fackel des Lebens unverdüstert künftigen Generationen zu überliefern. Hall wünscht, die Ärzte möchten zu diesem Problem das Wort ergreifen; denn von gesetzgeberischon Maßnahmen erwartet er für diese Sache wenig oder nichts. —

2. Von gleicher Wichtigkeit dünkt ihm das Problem der Fruchtbarkeit, namentlich die höheren Klassen betreffend. Wenn nur Söhne der ehemaligen Schüler der Universitäten diese besuchen würden, so würde die Zahl derselben jährlich sinken. Aber das Problem ist nicht nur ein amerikanisches; in Frankreich überschritt die Geburtenziffer lange Zeit kaum die Totenziffer. Auffallend geht auch in Australasien die Geburtenziffer der weißen Rasse zurück; in dem einst wohl geburtenreichsten England ist der Rückgang beängstigend und medizinische und parlamentarische Kommission suchen die Ursachen. In Italien, Rußland und selbst im geburtenfrohen Deutschland strebt die Geburtenziffer der 20 pro Mille zu. In Amerika sind die am nachkommenreichsten, die selbst in Europa geboren sind oder doch deren Eltern, höchstens Großeltern. Juden und die armen Klassen zeigen noch das stärkste Wachstum; seit 200 Jahren haben die ärmeren Klassen eine Generation mehr als die anderen. Nach Sidney Webb ist der Grund dazu wohlbedachter Wille, und das statistische Bureau fügt hinzu, daß diese Ursache mehr Verheerung im Rückgang der Bevölkerung anrichtet als Krieg, Seuche und alle andere Gründe vereinigt.

An Stelle des alten Ideals von einer zahlreichen Familie ist das Entgegengesetzte getreten: unus sed leo; alle Kraft, alle Sorgfalt soll also auf diesen einzelnen verwendet werden, und so glaubt man nicht bloß wieder ausgewetzt zu haben, was man auf der anderen Seite unterließ. Aber schon Huxlei bemerkt, eine Unze von Erben sei mehr wert als eine Tonne von Erziehung und modernen Dramas; die Nachkommenschaft ist eine Wolke von Zeugen, die uns zuruft und fordert ihr Recht, geboren zu werden, und wohl geboren zu werden mit dem Wunsche, uns zu verehren, wie wir unsere Vorfahren verehren. Die 1500 Millionen, die heute die Erde bevölkern, sind doch nur eine Handvoll verglichen mit denen, die gelebt haben, und auch zu denen, die diese fruchtbare Erde bevölkern sollen, wenn wir alle schon tot sind. —

3. Das Milchproblem. Ernste Besorgnis muß die absteigende Kurve derer, die ihre Kinder mit ihrer Brust ernähren, erregen. „Inmitten von aller Sünde und allem Weh der Welt von heute kenne ich nichts Pathetischeres als den bitteren Schrei des

Kindes nach Milch, reiner, frischer, reichlicher und vor allem natürlicher.“ Newman und Bunge haben gezeigt, daß die Kindersterblichkeit im 1. Jahre 5—6mal größer ist bei solchen, die von Kuhmilch ernährt werden, als bei solchen, die von der Mutterbrust genährt wurden. Zudem sind die letzteren überhaupt in jeder Periode des Lebens widerstandsfähiger, größer, kräftiger, geeigneter zum Waffendienst, langlebiger, wie Rises Statistik an 157000 Individuen nachweist. Und doch ist über die Hälfte der Mütter nach Bunges Feststellung in 1629 Fällen unfähig, ihrem Kind die Mutterbrust zu geben. Freilich ist schwer festzustellen, wann angeborene Unfähigkeit vorliegt, wann bloße Abneigung. Aber ohne diese Fähigkeit ist die Mutterschaft nicht nur physisch, sondern auch nach der Gemütsseite hin unvollständig. Eine Rasse, die diese Frage vernachlässigt, hat bereits begonnen, abwärts zu gehen, denn nicht nur physische, sondern auch moralische und geistige Minderwertigkeiten sind das Erbteil solcher Kinder.

Darüber herrscht Übereinstimmung bei Fachleuten, daß die Hauptursache des Versagens der Muttermilch in den ersten Stadien in der Willenseite zu suchen ist, selten wird diese Fähigkeit bei späteren Geschlechtern wiedergewonnen.

Die Kinder, die so zu Parasiten der Kuh gemacht werden, erleiden einen Ausfall, der nie wieder gut gemacht wird. So sehr man sich auch bemüht, durch Pasteurisieren, Sterilisieren, Kondensieren usw. die Kuhmilch von Infektionsgefahr zu befreien; soviel man auch sie zu ergänzen sucht durch Zusätze; die Muttermilch wird nicht erreicht; die Schädigungen erstrecken sich auch auf die Nahrungsaufnahme; sie geschieht zu sehr ohne Anstrengung, oft tritt Überfütterung ein; durch beides kranke Verdauungsorgane. — Alles in allem: Die Milchversorgungsfrage ist eins der wichtigsten Probleme von Nationalgesundheit und Gedeihen. Es sollte eines der ersten Themen sein in dem Gesetz, das die Rechte der Kindheit darstellt.

4. Hall weist sodann auf die großen Aufgaben hin, die der Arzt als Priester des neuen Evangeliums der Gesundheit mit zu lösen hat bei Stadtkindern, denen das Freie zu Spiel und Turnen fehlt; hierher gehören: die Sorge für geeignete Spiel- und Turnplätze, auch solche, die bedacht sind für schlechte Tage; wenn der enge Raum von jedem unnötg gestorbenen Kinde den öffentlichen Parks hinzugefügt wird, so würde man mehr als genug für die Lebenden haben. Bäder für Sommer und Winter, Ernährungsstätten für Kinder, deren Mütter auf Arbeit sind, neben Entbindungs- und Kinderhospital, Waisenhaus usw.

Nicht von minderer Bedeutung ist die Schularztfrage.

5. Damit hört die Fürsorge des Arztes nicht auf; im Gegenteil, das Zeitalter der Pubertät und die nachfolgende Jugendzeit erfordert seine spezielle Sorge, vorbeugend, aufklärend zu wirken, dem Jüngling zu helfen, daß er rein bleibt, ihn zu lehren, daß wahre Ehrenhaftigkeit im Grunde Loyalität gegen die Ungeborenen ist, ihn zu schirmen gegen die schamlosen Fallen, die den Unerfahrenen gestellt sind. Viele Knaben erreichen dies Alter mit viel zu viel Wissen von dem, was sie nicht wissen sollten und mit zu viel wenig Wissen von dem, was für sie nötig ist.

Freilich gehört dazu ein Arzt mit natürlicher Begabung gleichsam zur Vaterschaft und mit etwas Philosophie, um unsere Söhne einzuführen in diese heikelste Frage in dem heikelsten Alter. Jedenfalls darf es nicht zu früh geschehen; es ist von vitaler Bedeutung, daß die Kindheit, die vor der Pubertät liegt, nicht verkürzt, sondern eher mit allen einwandsfreien Mitteln verlängert werde.

Hall schließt folgendermaßen: Weil kein Beruf so solid auf den Grundlagen moderner Wissenschaft ruht als der ärztliche, hat auch keiner ein besseres Recht, eine große Zukunft für sich zu erwarten und keiner kann solche Dienste in der Entwicklung tun zu einem höheren Typus, welcher geschickt ist, hohe Ideale in allen Lebenslagen zu verwirklichen. Rolsch-Altenburg.

Kahl, Gerh. Karl: Elternabende. Sammlung von verschiedenen unterrichtlichen Abhandlungen für Schule und Haus. Mayrsche Buchhandlung in Kaufbeuren.

Von Serie I liegen zwei Hefte zu je 40 Pf. vor. Heft 1 behandelt Kinderkrankheiten; Heft 2 betitelt sich „Die Mutter als Erzählerin".

Der Verfasser steht als Seminardirektor mitten im pädagogischen Getriebe; auch diese Heftchen legen Zeugnis davon ab. Er ist durchdrungen von der Wichtigkeit, Schule und Elternhaus in innigster Gemeinschaft an dem großen Werke der Erziehung handeln zu sehen; Elternabende erscheinen ihm als ein bedeutendes Band zwischen beiden und als Gabe für solche sind seine Darbietungen gedacht, auch als Privatlektüre. Man kann sagen, sie sind dazu geeignet; einmal durch die einfache Art der Darstellung; sodann ist der Inhalt nach Auswahl ein entsprechender; Heft 1 bietet in übrigens eigenartiger Nebeneinanderstellung: Diphtheritis — Lügenhaftigkeit; Pocken — Eitelkeit; Fraisen — Zorn; Mumps — Unmäßigkeit; Scharlach — Unlauterkeit. Wir wollen über dieses Nebeneinander von Körper- und Seelenkrankheiten nicht mit ihm rechten, sondern dem Leser nur mitteilen, daß er bei den Körperkrankheiten etwa das bietet, was in einem gangbaren Lexikon darüber gelesen werden kann; in seinem eigenen Gebiete, den Seelenkrankheiten, begegnen wir in der Hauptsache Ansichten, die man gesund nennen kann; der Verfasser steht der Kindesseele nicht allzufern; das Jahrhundert des Kindes hat auch in ihm ein Echo geweckt. Dasselbe kann ungefähr auch gesagt werden von Heft 2, wo er über Bedeutung des Erzählens, Art desselben usw. ganz hübsch sich ausläßt.

Dennoch kommt man bei der Lesung dieser Heftchen nicht zu einem reinen Genuß: der Verfasser sieht das Kind nicht rein als ein Mensch den Menschen sondern durch die gefärbten Gläser einer überragenden Konfessionellität. So nur kann er von unserer Zeit reden als von einer „Zeit der Imitation, besser gesagt des Schwindels, wo ohnehin bald nichts Echtes mehr anzutreffen ist"; so nur kann Christoph v. Schmid als das non plus ultra aller Jugendschriftsteller gepriesen werden; Rosegger hinausgewiesen von der Jugend; Heiligenlegende als etwas Beneidenswertes hingestellt; für die Jugendschrift als Motto: „Selbstverständlich in katholischer Beleuchtung" gewählt werden; so nur kann die Kunst in der Jugendschrift, so nur nebenbei als beachtenswert betrachtet werden und noch manches andere. Ich möchte zuvörderst nur auf die Widersprüche hinweisen: man will in allererster Linie sittlich wirken durch Erzählungen; dazu soll hervorragend geeignet sein: Joseph und seine Brüder, David, Abraham usw. Wie ist das möglich!

Ich möchte aber nicht falsch verstanden sein, als wollte ich etwa den religiösen Faktor in der Erziehung gering achten. Wahre Religion ist in ihrer Reinheit unersetzlich für die Erziehung; das weiß niemand besser als ein praktischer Pädagog; aber in konfessioneller Verzerrung wird das Brot zum Stein; auch dieses kann niemand besser beobachten als der praktische Pädagog, falls er Ohren hat zu hören und Augen zu sehen und darum muß er stets seine Stimme erheben, wenn darin Gefahr im Verzuge ist. Rolsch-Altenburg.

L'attention spontanée et volontaire; son fonctionnement, ses lois, son emploi dans la vie practique par E. Roehrich. Gekrönte Preisschrift. Alcan, Paris.

Diese neuste französische Abhandlung über die Aufmerksamkeit betrachtet dieselbe in zwei Hauptabteilungen: unwillkürliche (spontane) und willkürliche Aufmerksamkeit; die unwillkürliche Aufmerksamkeit wiederum wird gegliedert in primitive Aufmerksamkeit und in Aufmerksamkeit durch Apperzeption; so daß also schließlich eine Dreiteilung derselben vorliegt. Der Verfasser bekennt sich zu dieser Hauptzweiteilung im Anschluß an Herbart und Ribot usw. Gegner einer solchen, wie Sankte de Sanktis, sind zwar erwähnt, aber nicht widerlegt.

Unter den vielen Definitionen der Aufmerksamkeit, deren er eine Zahl von französischen wie deutschen Autoren mitteilt, hat er sich folgende ausgewählt: „Die Aufmerksamkeit ist ein psychischer und physischer Zustand einer bewußten Person, welche unwillkürlich oder willkürlich eine Anstrengung macht ein oder mehrere sinnliche Objekte oder eine oder mehrere Ideen immer mit Ausschluß einer oder mehrerer Objekte oder Ideen zu erkennen.“ Der Ton ist auf das Erkennen, also auf das intellektuelle Gebiet gelegt; „l'attention qui veut connaître“ soll nicht verwechselt werden mit „l'attente qui veut posseder ou supprimer un objet“; die Haltung eines Tigers, welcher die Beute auflauert, die fieberhafte Ungeduld, mit welcher jemand einen Brief erwartet, sind nicht Aufmerksamkeit, sondern Erwartung; aber der Zustand wird Aufmerksamkeit genannt werden müssen, in dem man den eben geöffneten Brief zu lesen beginnt. Dieses sind Beispiele, die der Verfasser selbst anführt. Wir geben hier nur Bericht über die Ausführungen des Autors, ohne uns auf das Für und Wider hier näher einzulassen; dazu bedarf es einer ausgedehnteren Abhandlung über diesen für Unterricht und Erziehung außerordentlich wichtigen Gegenstand; wir beabsichtigen einen solchen Bericht unter dem Titel: Die Aufmerksamkeit in der neueren Literatur in dieser Zeitschrift später zu bringen.

Die primitive Aufmerksamkeit hat als wesentliche Züge folgende: Sie wird nur erweckt durch den Anstoß eines sehr einfachen äußeren sinnlichen Anreizes. Sie äußert sich dann unter der Form einer einfachen Sinnesreaktion, begleitet oder gefolgt von einen elementaren Urteile, denn als Ende hat sie immer einen Akt des Erkennens. Als Beispiele dazu führt er folgende an: Inmitten großer Ruhe fällt plötzlich ein Kanonenschuß. Plötzlich wird jedermann mit diesem unvorhergesehenen Ereignis beschäftigt sein. Man wird nach den Ursachen suchen. Ein Perser tritt in Nationaltracht in einen Salon, ohne erwartet zu sein. Er wird der Gegenstand allgemeiner Aufmerksamkeit sein. In einer fremden Stadt sehe ich meinen eigenen Namen eingeschrieben auf einer Firma; das wird meine Aufmerksamkeit erregen.. — Es hing in diesen Fällen nicht von der Person ab, aufmerksam zu sein oder nicht, sie kommt von einem lebhaften Eindruck auf die Sinne. Gefühlszustände, die sie begleiten, sind eher hinderlich als förderlich, besonders wenn sie heftig sind.

Sodann wird noch hingewiesen auf die Bedingung des Reizes, daß er lebhaft sei, was aber einen anderen Sinn hat als die Intensität. Sehr schwache Sinnesreize können sehr lebhaft empfunden werden, dieses hängt vom subjektiven Zustande des Bewußtseins ab.

Spielt sich so die spontane Aufmerksamkeit innerhalb der fünf Sinne ab, so erblickt trotzdem der Verfasser seine Aufgabe, nähere Angaben über die Beziehung von Sinnesfunktion und Aufmerksamkeit zu machen, nicht in der psycho-physischen Aufgabe: Mindestdauer einer Perzeption, Intensitätsminimum des Reizes usw., sondern

in der Angabe der verschiedenen notwendigen Bedingungen, um ein Minimum von Aufmerksamkeit hervorzubringen. Dieses Minimum nennt er auch ein Minimum von Anstrengung, im Angesichte eines Erkenntnisaktes, eine einfache Reaktion. Eine solche Bedingung ist nun die Adaption des Sinnesorgans an den Reiz, beispielsweise des Auges. Geschieht diese nun automatisch, so daß also die Aufmerksamkeit auf äußere, peripherische Ursachen zurückgeführt wird, oder ist die Adaption bedingt durch Aufmerksamkeit, so daß man letztere eine zentrale Ursache nennen kann? Die Entscheidung liefern W. Heinrichs Versuche über die Adaption des Auges. Sie betrafen Messungen der Pupillenweite und der Linse bei geradem und seitlichem Sehen und drittens in dem Zustande, wenn die Versuchsperson zerstreut war durch eine gleichgültige Beschäftigung. Die Ergebnisse lassen keinen Zweifel, daß die Adaption eine Erscheinung der Aufmerksamkeit ist. — In diesen Zusammenhang gehören auch die Erscheinungen über die sogenannten Schwankungen der Aufmerksamkeit, die sich in rhythmischer Art äußern als abwechselnde Perzeption und Nonperzeption bei derselben Reizstärke. Roehrich entscheidet sich dafür, daß sie nicht Schwankungen der Aufmerksamkeit sind, sondern der Perzeption. Die Erklärung für solche Schwankungen sieht er in körperlichen Grundlagen, nämlich in den absolut beständigen und regelmäßigen Empfindungen der Bewegung, die in unserm Körper bestehen durch Atmung, Blutzirkulation, Verdauung usw., und in den Empfindungen des Gleichgewichtes (bei aufgehobenem Gleichgewicht: Schwindel usw. ist jede normale Geistestätigkeit unmöglich!) Beide Empfindungen sind beständig und notwendig; sie bilden also den Grundton, den andre Empfindungen übertönen oder untertönen können; es gibt aber auch noch einen mittleren Grad: gleichtönend mit den Grundtönen. Sehr schwache konstante Reize sollen nun in Konkurrenz mit jenen treten und so die Schwankungen der Perzeption bewirken. Die Aufmerksamkeit soll dabei deswegen eine sehr geringe Rolle spielen, weil nur ein sehr vager Antrieb „besser zu erkennen“ merkbar ist. — Die primitive Aufmerksamkeit ist auch charakterisiert durch Bewegungen der Muskeln, die die Adaption begleiten. Geschieht die Innervation derselben nach der Wundtschen Theorie der Lokalzeichen durch die Aufmerksamkeit oder durch äußere Ursachen? Mit Hillebrand und auf Grund von dessen Experimenten entscheidet sich der Verfasser für letzteres. — Ein Teil der Psychologen erklärt die Aufmerksamkeit als eine Erscheinung des Bewußtseins; Külpe sieht im Bewußtsein verschiedene Grade, der höchste ist die Aufmerksamkeit. Nach Roehrich sind die Elemente, die die Aufmerksamkeit konstituieren, zu reich und zu kompliziert, um ein einfacher Zustand des Bewußtseins zu sein. Die Perzeption ist ein einfacher Akt des Bewußtseins, dieser wird Akt der Aufmerksamkeit durch Hinzukommen eines Urteils und dazu wird, wie experimentell festgestellt, eine gewisse Zeit gebraucht. Außerdem verschmelzen ja vielfach die Eindrücke, so in der Musik die einzelnen Töne zu Akkorden, und es bedarf einer besonderen Übung und Aufmerksamkeit, um einen einzelnen herauszuhören. Auch die Täuschungen, namentlich die geometrisch-optischen lehren, wie erst die Aufmerksamkeit besonders tätig sein muß, um den Irrtum zu berichtigen.

Im weiteren folgt dann eine reizvolle Erörterung über die Anwendung der primitiven Aufmerksamkeit im Leben, auf dem Jahrmarkt, bei Schaustellungen, Reklame, Ergehung, sodann die Gesetze derselben und Regeln für die praktische Anwendung; dieselben bringen nichts Neues, sondern ergeben sich mühelos aus dem Vorausgegangenen, darum übergehen wir sie hier.

Wie die primitive Aufmerksamkeit hinführt zur Aufmerksamkeit durch Apperzeption, führt Roehrich selbst aus. Erinnern wir uns an das Beispiel mit dem plötz-

lichen Kanonenschuß: die größere oder geringere Intensität des Schalles wird den Schluß auf Nähe oder Ferne der Kanone herbeiführen, man wird Rauch zu sehen glauben, usw.: das alles ist primitive Aufmerksamkeit. Nach diesem werden sich die Fragen nach den Ursachen dieser Erscheinungen aufdrängen: Woher der Kanonenschuß? Manöver? Signal? Fest in einer Stadt? Explosion? Man wird sich dann an eine Zeitungsnotiz erinnern usw. Man ist damit im Bereich der Aufmerksamkeit durch Apperzeption. Diese also entfernt sich aus der sinnlichen Domäne und setzt Gedankenmassen, Ideen, Zustände voraus, die schon vorher erworben waren. Der Apperzeptionsbegriff ist hier abweichend von dem Wundtschen, er ist eine intellektuelle Funktion mit dem Zwecke, neue Vorstellungen durch alte zu absorbieren. — Im übrigen ersparen wir uns hier eine ausführlichere Darlegung über die weiteren Ausführungen des Verfassers; sie betreffen die Rolle, die die Aufmerksamkeit durch Apperzeption in Politik, Leben, Handel, Kunst, Erziehung, Literatur usw. spielt. Sie sind sehr schön und werfen oft eigene Schlaglichter auf Personen und Vorgänge. Dasselbe gilt von den Gesetzen und praktischen Regeln über die apperzeptive Aufmerksamkeit. Es fällt dabei auf, in welch hohem Grade Herbarts und Zillers Lehre von den formalen Stufen darauf eingewirkt haben.

Der wesentlichen Merkmale der willkürlichen Aufmerksamkeit sind drei: die gewollte Anstrengung, die Vorausnahme des Zwecks, die Wahl unter vielen möglichen Objekten oder Ideen der Erkenntnis.

Die Vorausnahme (l'anticipation) des Zweckes kann sich beziehen auf ein materiales Objekt, eine Kenntnis, ein Kunstwerk, ein Gefühl; bei letzteren aber ist es immer nur die Vorstellung, nicht die Empfindung des Gefühles; rein affektive Ursachen vermag er überhaupt nicht anzuerkennen, da ja dieselben der Aufmerksamkeit immer mehr oder weniger hinderlich sind.

Die Wahl geht aus von einer zentralen Ursache und dadurch ist die willkürliche Aufmerksamkeit wesentlich unterschieden von der primitiven und apperzeptiven, bei denen stets peripherische Kausalität vorliegt, also auch keine Wahl des Ich. Darum auch ist der Mensch eigentlich im Zustande willkürlicher Aufmerksamkeit frei.

Die Empfindung der gewollten Anstrengung, die die willkürliche Aufmerksamkeit begleitet, ist nicht nach der Gefühlsseite, sondern nach der intellektuellen hin zu verstehen, direkte Empfindung ist es dann mehr, wenn die Organe, Muskeln usw. in Spannung, Adaption sind. Es wird mehr Vorstellung der Anstrengung, je mehr Widerstand sich bemerkbar macht. Denn man muß neben dem Antrieb auch die Hemmung in jedem Willensakt unterscheiden; vermutlich haben beide ihren Sitz in denselben Teilen. Bei dem positiven Antrieb nun sind Blutbewegungs-, Atmungs-, Muskelzusammenziehungs-Erscheinungen wohl nur sekundär, bei schwachen Individuen mehr bemerkbar, während stärkere sie leicht unterdrücken, ohne daß die Aufmerksamkeit Schaden erlitte. Dieser positive Antrieb macht sich viel mehr deutlicher bemerkbar in der Anregung der Apperzeptions-Gedankenmassen, die sich dem neuen Eindruck entgegenstürzen, ihm geht als mäßigend, Kritik übend die negative Hemmungserscheinung zur Seite, die mit zu demselben Ziele führt: besser erkennen.

Im folgenden sind dann Aufschlüsse gegeben über die Funktion der willkürlichen Aufmerksamkeit, ihre Beziehungen zu Gedächtnis, Reproduktion, Apperzeption, Kategorien, die Verschiedenheiten derselben bei Beobachtungen und da, wo es sich um Erinnerungen handelt; Einteilung in direkte und indirekte, distributive und fixierende.

Zum Schluß folgt eine Vergleichung der drei Arten der Aufmerksamkeit: wie sie neben dem großen Gegensatz von peripherischer und zentraler Kausalität doch

darin übereinkommen, daß sie alle einen gewissen Grad von Willen aufweisen und zu demselben Ziele führen: besser zu erkennen. Daneben darf man natürlich nicht übersehen, daß die physische und psychische Konstitution des Individuums jeder derselben eine eigene Färbung verleiht.

Der Leser wird aus dem Vorausgegangenen den Eindruck haben, daß Roehrich ein reiches Material verarbeitet hat; viele zeitgenössische Psychologen von Ruf: Franzosen, Engländer, Deutsche, sind um Rat angegangen; der Verfasser hat sich bemüht, kritisch zu sichten und dabei immer gemeinverständlich und deutlich zu bleiben. Einzelne Stellen sind glänzend geschrieben. Rolsch-Altenburg.

Rousseau. Von L. Geiger.

Dieses treffliche Schriftchen entstammt der Sammlung: „Wissenschaft und Bildung", Verlag von Quelle u. Meyer, Leipzig. Der Berliner Universitätsprofessor Geiger hat als einer, der Rousseau liebt, wenn auch nicht blindlings, eine sehr brauchbare Einführung in Rousseaus Leben und Schaffen gegeben. Rolsch-Altenburg.

Der gegenwärtige Stand der Methodik der Intelligenzprüfungen (mit besonderer Rücksicht auf die Kinderpsychologie).

Von E. Meumann, Leipzig.

Über Wert und Bedeutung der verschiedenen Methoden der Intelligenzprüfung entscheidet man am besten durch die Berücksichtigung des Zweckes, dem die einzelnen Methoden dienen sollen. Zahlreiche Meinungsverschiedenheiten über die Intelligenzprüfung würden vermieden worden sein, wenn man die prinzipielle Verschiedenheit des Zweckes der einzelnen Methoden immer im Auge behalten hätte. Der Psychiater bedarf für seine Zwecke anderer Methoden der Intelligenzprüfung als der Psychologe und dieser wieder anderer als der Pädagoge und der Kinderpsychologe.

Nach der Verschiedenheit der Zwecke scheinen mir folgende vier Gruppen von Methoden unterschieden werden zu müssen.

1. Die psychiatrischen Intelligenzprüfungen. Der Psychiater geht darauf aus, charakteristische psychische Merkmale bestimmter Krankheitsbilder zu gewinnen, und teils die Entstehung teils die ausgeprägte und voll entwickelte Form bestimmter Geisteskrankheiten nachzuweisen und ihre typischen psychischen Merkmale vollständig darzustellen. In allen diesen Fällen handelt es sich um den Nachweis psychischer Defekte, die beim normalen Menschen überhaupt nicht oder nicht in dem Grade vorkommen wie bei dem Geisteskranken.

Diese Defekte sind nun teils materiale teils funktionelle oder formale, das heißt, sie bestehen entweder in einem Ausfall bestimmter Vorstellungskreise (Erinnerungen, Defekt an erworbenem Wissen) oder in einer Schädigung bestimmter geistiger Funktionen des Kranken, insbesondere der Gedächtnis- oder Verstandestätigkeit (beides im weitesten Sinne genommen). — Handelt es sich um Intelligenzdefekte im Gebiete des Gedächtnisses (im weitesten Sinne), so rechnen wir die Störung zu den Defekten der niederen, im anderen Falle zu den Störungen der höheren Intelligenz.

Der Psychiater bedarf deshalb für seine Zwecke sowohl einer Prüfung des Wissens (erworbenen Wissens) des Kranken als einer Prüfung seiner geistigen Fähigkeiten. Daher erklärt sich manche Abweichung der psychiatrischen von den psychologischen Methoden, z. B. die Wertschätzung der Prüfung der Kenntnisse der Versuchspersonen, die in der Psychologie jetzt fast allgemein in Mißkredit gekommen ist.

Dem erstgenannten Zweck diente früher allgemein die „Inventaraufnahme“ des Geistes, die darauf ausging, Defekte in dem Wissen des Kranken festzustellen, die vermeintlich in dem Wissen des normalen Menschen nicht vorkommen sollten. Dabei wurde eine Zeitlang besonders das Schulwissen geprüft, die in der Schule erworbenen Kenntnisse. Aus dem Maße ihrer Lücken wurde auf bestimmte Arten oder Grade geistiger Abnormität geschlossen. Diese Prüfung des Schulwissens wurde durch die Untersuchungen von Rodenwaldt zuerst als gänzlich unzuverlässig erkannt, der an Rekruten nachwies, daß auch bei dem normalen Menschen hochgradiges Vergessen und größte Verwirrung in den in der Schulzeit erworbenen Kenntnissen vorkommt. Rodenwaldts Untersuchungen sind oft bestätigt und seine Polemik gegen die Methode der Kenntnisprüfung ist wohl jetzt allgemein anerkannt. An Stelle der Prüfung des Schulwissens setzte Ziehen die Prüfung der Lebenskenntnisse, indem er von der Annahme ausging, daß jeder normale Mensch durch die Lebenserfahrung einen gewissen Standard von Kenntnissen erwerbe; dieser Normalbestand an Lebenskenntnissen sei durch die psychiatrische Intelligenzprüfung allmählich festzustellen, ein Defekt in ihm deute auf geistige Störung hin. Allein die Bemühungen Ziehens und seiner Schüler um die Aufstellung dieses Kanons notwendig und allgemein vorhandener Lebenskenntnisse haben gezeigt, daß es kaum eine Kenntnis gibt, die man bei jedem normalen Menschen mit Sicherheit voraussetzen kann (es kam z. B. vor, daß Berliner Arbeiter, an denen Ziehen selbst Versuche machte, nicht wußten, daß Berlin an der Spree liegt; gebildete Versuchspersonen wußten nicht,

daß die Fünfpfennigmarke grün ist; gebildete Eltern kannten die Geburtstage ihrer Kinder nicht; intelligente Arbeiter konnten die Zahl der Tage des Jahres (und erst recht die des Schaltjahres) nicht richtig angeben usw). Selbst wenn man auf den individuellen Erfahrungskreis der Versuchspersonen eingeht, zeigen sich auch bei den normalen Menschen gelegentlich die auffallendsten Defekte in den Kenntnissen; dadurch wird aber der Wert der Methode der Kenntnisprüfung überhaupt zweifelhaft. Es hängt eben von zahlreichen Zufällen ab, ob ein Mensch gewisse Kenntnisse besitzt oder nicht und nach Bildungsgang, Stand, sozialer Stellung, Beruf usf. ist das Wissen der einzelnen Menschen in hohem Maße variabel. Das positive Lebenswissen, das wir bei jedem normalen Menschen voraussetzen können, beschränkt sich daher auf ein solches Minimum, daß die ganze Methode der Kenntnisprüfung in Frage gestellt wird. Da nun der Psychiater die Kenntnisprüfung (wegen der Feststellung materialer Erinnerungsdefekte) nicht entbehren kann, so wird man sich dahin entscheiden müssen: 1. die Kenntnisprüfung wird vorläufig ganz auf psychiatrische Zwecke zu beschränken sein; 2. man wird weiter versuchen müssen, einen Kanon (Standard) an Wissen aufzustellen, der je nach dem Stande, dem Bildungsgrade, der sozialen Schicht, der Berufstätigkeit, dem lokalen und individuellen Milieu des Geprüften modifiziert werden muß, und dadurch vielleicht einmal so verbessert werden kann, daß man eine gewisse Summe von Defekten in diesen so ausgewählten und dem geprüften Individuum angepaßten Kenntnissen mit Sicherheit als abnorm ansehen kann.

2. Der zweite Zweck der Intelligenzprüfung ist die Abgrenzung des abnormen Kindes gegen das normale und der Nachweis typischer Intelligenzstörungen des Kindesalters. Die Aufgabe wird hier in der zweifachen Hinsicht eine verschiedene von der vorigen, daß a) im Kindesalter die ersten Symptome beginnender späterer Geisteskrankheiten auftreten können; es entsteht hier also die Aufgabe, Symptome für die psychiatrische Prognose der geistigen Entwicklung des Kindes aufzustellen. Vor allem aber zeigen sich im Kindesalter die ersten Spuren der geistigen Entwicklungshemmungen, die wir mit dem Namen der verschiedenen Fälle und Grade des Schwachsinns und der Idiotie zu bezeichnen pflegen. Die Aufgabe, die Grade und Arten der Idiotie zu bestimmen, fällt daher zum größten Teil der Intelligenzprüfung des Kindes zu. b) Zahlreiche Methoden der Intelligenzprüfung des Erwachsenen sind auf das Kind nicht anwendbar; sein Wissen ist zu gering und seine geistigen Fähigkeiten sind noch nicht genügend ausgebildet um sie anzuwenden, es bedarf daher besonderer Methoden,

um geistige Abnormitäten, insbesondere Intelligenzstörungen des Kindes nachzuweisen. Unter diesen scheinen mir die von de Sanctis und Binet für die Stufen und Grade des Schwachsinns und die von Major zum Nachweis der ersten Spuren beginnender Abnormitäten die wichtigsten zu sein.

3. Der dritte Zweck der Intelligenzprüfungen ist die Analyse der Intelligenz des normalen erwachsenen Menschen. Diese dient dem Nachweis von graduellen und qualitativen Unterschieden der individuellen Begabung. Im einzelnen ist dabei festzustellen, was wir als die Begabung des Durchschnittsmenschen anzusehen haben, welche Abweichungen in dem Grade der Begabung nach oben und unten beim normalen Erwachsenen vorkommen (insbesondere die Bestimmung der Extreme der Begabung, der „Dummheit", die noch ohne Abnormität ist und der höchsten Begabung: der Genialität); in qualitativer Hinsicht sind die Arten der individuellen Unterschiede der Begabung festzustellen und zu „Typen" der Intelligenz zusammenzufassen, wobei die Aufmerksamkeitstypen, Vorstellungstypen und Denktypen und die auf ihnen beruhenden Typen der Grundleistungen der Menschen zu bestimmen sind: die Beobachtungstypen, Gedächtnistypen, Phantasietypen und der Typen des wissenschaftlichen Denkens. Diese Feststellungen machen den eigentlichen Inhalt der wissenschaftlichen Begabungslehre aus. Ein Hauptpunkt dieser Lehre ist — außer der Feststellung der vorkommenden individuellen Unterschiede der Begabung — die Lösung des Problems der Korrelation der verschiedenen Seiten der Begabung, d. h. die Lösung der Frage, ob sich gewisse individuelle Unterschiede gegenseitig bedingen (ob z. B. künstlerische Phantasie eine geringere Entwicklung der Verstandestätigkeit bedingt; ob (positiv) intensive Aufmerksamkeit das Denken, distributive Aufmerksamkeit die Beobachtungsgabe fördert. Ob ferner solche Abhängigkeiten (Korrelationen) verschiedener Seiten der Intelligenz voneinander nur tatsächlich häufig vorkommende sind, oder ob sich gewisse Seiten der Begabung notwendig ausschließen).

4. Eine vierte Gruppe von Intelligenzprüfungen beschäftigt sich mit der Prüfung des normalen Kindes. Hierbei wiederholen sich einerseits alle unter Nr. 3 genannten Probleme, andererseits kommt hinzu das neue Problem: ob sich ein Kanon (Standard) geistiger Leistungen feststellen läßt, der für jedes einzelne Lebensalter des Kindes als der normale anzusehen ist; dieser charakterisiert dann das normale oder Durchschnittskind für jedes einzelne Lebensalter und wir müssen im Vergleich dazu die Abweichungen nach oben und unten

festzustellen suchen, die in jedem Lebensalter als die noch normalen anzusehen sind. Damit gewinnen wir zugleich eine Abgrenzung des normalen und des abnormen Kindes für jede Alterstufe, eine Aufgabe, die von entscheidender Bedeutung ist für die praktische Frage der Trennung der Kinder nach ihrer Leistungsfähigkeit in der Schule: Problem der Sonderschulen für Schwachbegabte und für hervorragend befähigte Kinder (Untersuchungen von Binet und Simon und Goddard).

Alle diese Probleme lassen sich wieder auf zwei verschiedene Weisen in Angriff nehmen und wir erhalten dadurch zwei verschiedene Gruppen von Methoden der Intelligenzprüfung. Entweder man macht eine Analyse der gesamten Begabung des untersuchten Menschen, man untersucht seine Intelligenz allseitig, dann hat man eine Analyse der sämtlichen intellektuellen Prozesse der Versuchsperson zu geben und festzustellen, wie weit sich in diesen Abweichungen von dem Durchschnitt der Menschen zeigen. Diese allseitige Analyse der Begabung bleibt das Ideal der Intelligenzprüfung, obgleich sie sich in der Praxis immer nur annähernd verwirklichen läßt; ihren Zwecken dienen alle analytischen Methoden der experimentellen Psychologie; auf einzelne besonders wichtige komme ich nachher zurück. Das analytische Experiment hat dabei die quantitative und qualitative Analyse der intellektuellen Vorgänge der Versuchspersonen zu geben, aus diesen müssen wir durch synthetische Experimente die Fähigkeiten und Eigenschaften der Individuen abzuleiten (zu erklären) suchen, die in ihren komplexen Leistungen hervortreten. Wir zeigen z. B. durch das analytische Experiment, daß ein Kind ein besonders gutes mechanisches Gedächtnis hat, dann erklärt sich daraus, daß es bei seinen Schulleistungen und bei Versuchen, in denen wir die Schulleistungen quantitativ zu bestimmen suchen, daß es in allen Fächern, die das Gedächtnis in Anspruch nehmen, besonders große Leistungen zeigt; oder (negativ): wir finden im analytischen Experiment, daß es keine visuellen Vorstellungen besitzt, dann erklärt sich daraus, daß es in allen Fächern, die die visuellen Vorstellungen besonders in Anspruch nehmen, wenig leistet, z. B. in der Geographie; lassen wir also im synthetischen Experiment Aufgaben machen, die die visuellen Vorstellungen stark in Anspruch nehmen, so werden wir geringere Ergebnisse finden als bei einem visuell gut veranlagten Schüler.

Da nun aber die vollständige und allseitige Analyse der Intelligenz eine sehr zeitraubende und mühsame Arbeit ist, so kommt sie für viele praktische Bestimmungen, z. B. namentlich für Massenversuche, nicht in Betracht; dies rechtfertigt es, daß wir uns nach einer zweiten

Methode umsehen, durch die wir schneller zum Ziele einer annähernden Bestimmung der Intelligenz gelangen. Wir nehmen deshalb nur eine einzelne Stichprobe der gesamten Intelligenz, aus der sich ein Rückschluß auf die Intelligenz überhaupt machen läßt. Dies ist der Grundgedanke der Testmethoden (Methoden der „Intelligenzproben", der „mental tests", „tests for general intelligence").

Wegen der großen praktischen Bedeutung, welche die Testmethoden gegenwärtig haben, beschränke ich mich in den folgenden Ausführungen darauf, über die Testmethoden und ihr Verhältnis zu der allgemeinen Analyse der Intelligenz — in der Anwendung auf Schulkinder — zu sprechen.

Unter den Testmethoden sind wieder zwei Arten zu unterscheiden: entweder entlehnt man die Probe (Test) einer der üblichen experimentell-psychologischen Untersuchungen und sucht diese so zu modifizieren, daß sich möglichst auch die höheren geistigen Funktionen daran beteiligen, diese nenne ich die psychoanalytischen Tests (Beispiele: Binets und Schuytens Messungen der „Raumschwelle" der Haut mit der Zweispitzenmethode; Binets Messung der Adaptationsfähigkeit der Aufmerksamkeit an zwei Gruppen von Schülern, intelligenten und unintelligenten, nach den Klassenleistungen beurteilt usw.). Oder man wählt eine beliebige komplexe Tätigkeit des praktischen Lebens oder der Schularbeit, die sich durch den Versuch rein empirisch als Intelligenzprobe bewährt erweist und bestimmt die Intelligenz nach deren Ausfall; dieses Verfahren nenne ich die praktischen Tests (Beispiel: Binets Methode, Sätze aus einem Buch abschreiben zu lassen, wobei die Größe der Satzteile verglichen wird, welche die einzelnen Kinder „auf einmal" ins Auge fassen und niederschreiben, sowie das sinnvolle oder sinnlose Abbrechen der einzelnen Satzteile; oder Binets und Goddards Methode, geometrische Figuren zerlegen zu lassen; die Legespiele der Psychiater usw.). Die ersteren Tests haben den Vorzug, daß man wenigstens sichere Anhaltspunkte darüber besitzt, welche geistigen Vorgänge geprüft werden, denn selbst die nicht unmittelbar gemessenen, sich nur indirekt an dem geistigen Vorgang beteiligenden höheren Prozesse, wie die Aufmerksamkeit, das Vergleichen, die Erinnerung an die unmittelbar vorausgegangenen Reize usw. lassen sich mit den Mitteln der allgemeinen Psychologie einigermaßen sicher bestimmen; bei den praktischen Tests bleibt dagegen die Bestimmung der geprüften psychischen Prozesse und damit die qualitative Bestimmung der Intelligenz unsicher. Dafür haben die praktischen Tests den großen Vorzug, daß wir mit ihnen auch sehr komplizierte geistige Arbeiten einführen können,

bei denen wahrscheinlich alle höheren geistigen Prozesse annähernd gleichmäßig in Tätigkeit treten.

Beide Arten von Testmethoden machen zwei sehr wichtige Voraussetzungen:

1. daß sich bei jeder geistigen Tätigkeit mehr oder weniger alle Seiten des Bewußtseins beteiligen; ist dies der Fall, so können wir in der Tat aus dem Ausfall jeder psychischen Leistung auf die Entwicklung und Ausbildung aller psychischen Funktionen schließen;

2. daß sowohl in der relativen Ausbildung (Vollkommenheit) als in der relativen Entwicklung (während des Kindesalters) der einzelnen geistigen Funktionen bestimmte Abhängigkeiten (Korrelationen) bestehen, auf Grund deren wir aus der Ausbildung der einen auf die Ausbildung (Entwicklung) anderer schließen können. Wenn z. B. Binet und Simon im dritten Lebensjahr das Aufsuchen der Nase und des Mundes, die Wiederholung kleiner Sätze, die Angabe des Familiennamens usw. als Intelligenzproben verwenden, so wollen sie sicher nicht bloß diese bestimmten komplexen Funktionen prüfen, sondern sie setzen voraus: a) daß mit ihnen zugleich das ganze übrige geistige Leben des Kindes geprüft wird (z. B. auch Gedächtnis, anschaulich-visuelles Vorstellen, Wortverständnis und Beherrschung der Sprache, Wiedererkennen usw.), b) daß mit der Entwicklung dieser Funktionen ein gewisses Maß von Entwicklung anderer geistiger Funktionen garantiert ist, die zu diesen geprüften Funktionen in Abhängigkeit (Korrelation) stehen.

Es ist eine der wichtigsten und nächsten Aufgaben der Intelligenzprüfungen, zunächst einmal festzustellen, wie weit diese Voraussetzungen zutreffen (sicherlich treffen sie nur zum Teil zu). Hier hat die Erforschung der Korrelation der geistigen Fähigkeiten ihre eigentliche Aufgabe; leider ist dieser Punkt der Intelligenzprüfungen noch in den ersten Anfängen begriffen.

Da nun keine der beiden erwähnten Voraussetzungen in vollem Maße zutrifft, da wir insbesondere keinen psychoanalytischen Test besitzen, der die ganze Intelligenz („the general intelligence") zu messen gestattet, und keinen praktischen Test, der eine sichere Angabe der Partialtätigkeiten ermöglichte, die wir mit ihm prüfen, so scheinen die Testmethoden damit überhaupt in Frage gestellt zu sein.

Andererseits sind aber die Testmethoden wegen der Schnelligkeit und Einfachheit, mit der sie in der Praxis des kinderpsychologischen Experimentes zum Ziele einer annähernden Intelligenzmessung führen, so wichtig, daß wir sie nicht entbehren können.

Daher müssen wir uns nach einer Verbesserung der Testmethoden umsehen, durch die die erwähnten Mängel möglichst eingeschränkt werden. Hierfür möchte ich folgende Grundsätze aufstellen: 1. Man untersucht die Intelligenz niemals nur mit einem oder wenigen Tests, sondern stets mit Testserien, Reihen von Intelligenzproben (wie de Sanctis, Binet und Simon, Goddard), die so zusammengestellt werden, daß man sicher sein kann, möglichst alle Hauptfunktionen der Intelligenz geprüft zu haben (wenigstens aber die Aufmerksamkeit, das Behalten und Wiedererkennen, das anschauliche Vorstellen, das Arbeiten mit abstrakten Wortbedeutungen [als Prüfung der Abstraktion] und das Denken). 2. — und dies erscheint mir besonders wichtig — man gibt die Absicht auf, mit einem oder wenigen Tests die allgemeine Intelligenz zu bestimmen (da bei den Testmethoden wohl immer gewisse Seiten der Intelligenz unbestimmt bleiben), vielmehr sucht man an Stelle der allgemeinen Intelligenz die höhere Intelligenz zu bestimmen, oder das, was die höhere Begabung im besonderen ausmacht. Dazu bedarf es allerdings einer Einigung darüber, was wir unter der höheren Begabung verstehen wollen. Ebbinghaus verstand unter Intelligenz im höheren oder prägnanten Sinne (oder der höheren Begabung) die Kombinationsgabe; denjenigen Menschen, so meinte er, nennen wir im engeren Sinne „intelligent“ oder „begabt“, der Kombinationsgabe besitzt; ich verstehe darunter die denkende Verarbeitung gegebener Eindrücke oder Vorstellungen, samt den verschiedenen Eigenschaften derselben, wie der Schnelligkeit, Gründlichkeit, Allseitigkeit und Selbständigkeit zu denkender Verarbeitung von Vorstellungen oder Eindrücken. Herr Dr. Winteler hat das die Fähigkeit zur Synthese zerstreuter Vorstellungen und Eindrücke genannt; auch Ziehen scheint in der Kombination und ihren Voraussetzungen die eigentliche höhere Intelligenz zu sehen. Wir müßten dann also, statt mit den Tests die gesamte oder allgemeine Intelligenz bestimmen zu wollen, diese so einrichten, daß wir neben den wichtigsten Elementarfunktionen vor allem die Kombinationsgabe oder Fähigkeit zu denkender Verarbeitung von Eindrücken und Vorstellungen prüfen, und ihre Ausbildung bei dem Individuum messen. (Es sei übrigens bemerkt, daß die verschiedenen Bestimmungen der Intelligenz im höheren Sinne bei Ziehen, Ebbinghaus und mir im ganzen auf dasselbe hinauskommen, vergl. unten die näheren Ausführungen darüber.)

Zu diesen beiden Vorschlägen bedarf es noch bestimmterer Angaben über deren weitere Ausführung.

Zu 1: Was die Serientests betrifft, so stehen wir wieder vor vier bis fünf prinzipiell verschiedenen Weisen, solche zusammen-

zustellen, die leider bisher nicht klar getrennt worden sind. Es ist eine der wichtigsten Prinzipienfragen für die Serientests, unter diesen verschiedenen Möglichkeiten zu wählen.

Entweder nämlich, man prüft nur die geistigen Funktionen des Kindes, verwendet also im oben angegebenen Sinne nur die rein-psychologischen oder psychoanalytischen Tests, dies nenne ich die rein funktionelle Testprüfung. (Sie hat sich zu erstrecken auf die Empfindlichkeit und Unterschiedsempfindlichkeit einiger Sinne, auf Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Wiedererkennen, Unterscheiden und Vergleichen, Kombinationsgabe = Denken.) Hierbei schließt man die Prüfung des Wissens grundsätzlich aus. Oder man prüft auch das erworbene Wissen des Kindes; dieses kann man wieder entweder beschränken auf das nicht-schulmäßige Wissen, von dem man annehmen kann, daß es alle Kinder notwendig erwerben müssen; oder man prüft auch solches Wissen, das durch den Unterricht erworben wird, oder man verwendet sogar zur Prüfung einzelne in der Schule erlernte Leistungen (Schularbeiten), wie mathematische Aufgaben usw. Binet und Simon und Goddard haben bei ihrem wichtigen Versuch, eine Normalintelligenz des Kindes für jedes Alter zu bestimmen, diese verschiedenen Prinzipien vermischt. Es ist aber eine Inkonsequenz, daß wir einerseits auf Grund der Erfahrungen der Psychiater die Prüfung des Wissens ausschließen, andererseits sie bei der Kinderprüfung wieder einführen. Wenn es bei Erwachsenen vorkommt, daß ein normal intelligenter Mensch durch irgend einen Zufall ein sonst allgemein verbreitetes Wissen nicht besitzt, so kommt dies erst recht beim Kinde vor. Wenn gar das Schulwissen mit herangezogen wird, so ist es noch mehr dem Zufall ausgesetzt, ob ein Kind gewisse Kenntnisse oder Schularbeiten erworben hat oder nicht; es kann vorübergehend die Schule versäumt haben, krank gewesen sein während ein Unterrichtsgegenstand behandelt wurde, unaufmerksam gewesen sein usw. — alles das bei normaler Intelligenz. Dasselbe gilt von den Kenntnissen, die außerhalb der Schule erworben werden. Kinder wohlhabender Eltern kennen oft lange Zeit die Münzen nicht; vernachlässigte Kinder bleiben in Unkenntnis der alltäglichsten Verhältnisse; Stadtkinder kennen die ländlichen und Landkinder die städtischen Verhältnisse nicht. H. Pohlmann fand, daß Kinder im ersten Schuljahr nicht wußten, was ein Getreidefeld ist. Dadurch wird aber der wichtigste Zweck der Aufstellung einer für Kinder aller Verhältnisse und jedes Milieus gültigen Summe von Standard- oder Normalforderungen, die wir von jedem normalen Kinde fordern müssen, in Frage gestellt, denn ein solcher

allgemeingültiger Standard des normalen Kindes kann nur durch solche Intelligenzproben gewonnen werden, die von allen Zufälligkeiten der Bildung (häuslichen und Schulbildung des Kindes) unabhängig sind. Hierzu eignen sich aber allein die funktionellen Prüfungen, sie allein sind in hohem Maße von den zufälligen Verschiedenheiten der Bildung frei. Daneben könnte man in zweiter Linie und als sekundäre Prüfungen noch einige Tests zulassen, die auch erworbenes Wissen prüfen, aber mit der zweifachen Beschränkung, daß man: a) nur solche Kenntnisse prüft, die von der Schule und der Instruktion durch die Eltern unabhängig erworben werden können, wie die Kenntnis der Haupteigenschaften der Körper, der Sinnesqualitäten und der räumlichen und zeitlichen Grundverhältnisse — doch sind sogar diese gewissen Zufälligkeiten wie dem Maße, in dem die Eltern sich mit dem Kinde beschäftigt haben, ausgesetzt; und b) nur bei den jüngsten Kindern, denn schon etwa vom vierten Jahre an gibt es kein Wissen mehr, das nicht den erwähnten Zufälligkeiten der Bildung ausgesetzt wäre.

Was endlich die Tests betrifft, durch welche wir speziell die Intelligenz im höheren Sinne messen können, so müssen diese so eingerichtet sein, daß sie alle Eigenschaften des „verarbeitenden“ oder „synthetischen Denkens“ in Kraft treten lassen. Diese Merkmale sind: das Denken arbeitet immer mit relativ abstrakten Elementen (Begriffen), d. h. im allgemeinen mit Vorstellungselementen, die aus ihrem ursprünglichen konkreten Zusammenhang losgelöst sind; das Denken ist ein planmäßiges Vorstellen, diese Planmäßigkeit kommt dadurch zustande, daß es von einer leitenden Vorstellung, Zielvorstellung beherrscht wird, welche die Aufmerksamkeit während des Denkaktes „festhalten“, „fixieren“ muß; je mehr diese Zielvorstellung festgehalten wird, um so mehr stehen die auftauchenden Vorstellungen mit dem Ziel im Zusammenhang; die „Synthese“ oder das „Kombinieren“ ist nichts anderes als dieses Herbeiholen der mit der Zielvorstellung zusammenhängenden anderen Vorstellungen; hieraus folgt, daß der Erfolg des Denkens abhängt von 1. der Bestimmtheit (Festigkeit), mit der die Leit- oder Zielvorstellung festgehalten wird, während wir den Denkakt ausführen, 2. von der Beweglichkeit und Leichtigkeit, mit der bei dem denkenden Individuum die übrigen Vorstellungen auftauchen, 3. von dem qualitativen Reichtum der Vorstellungen des Denkenden, 4. von seiner Fähigkeit die alten und gewohnten Vorstellungszusammenhänge zugunsten des gesuchten Zusammenhangs mit der Zielvorstellung zu lösen — alles dies scheint mir das zu sein, was Ebbinghaus mit

„Kombinationsgabe“ meinte. Alle diese Eigenschaften der Versuchspersonen prüfen wir also mit, wenn wir ihre Fähigkeit zum denkenden Verarbeiten prüfen. Daraus folgt weiter, daß die Testmethoden, die diese Fähigkeit des Kindes prüfen sollen, Tests einführen müssen, durch die folgendes festgestellt wird: das Arbeiten mit abstrakten Elementen, das Festhalten einer Zielvorstellung, die Fähigkeit, die auftauchenden Vorstellungen oder die Sinneseindrücke in leichter und reichlicher Weise mit der Zielvorstellung zu kombinieren, die gewohnten Vorstellungsverbindungen zugunsten der neuen durch das Ziel oder die Aufgabe angegebenen Kombination zu lösen. Dieses scheinen mir die folgenden Tests am besten zu leisten. 1. Das Erklären (Definieren) von Wortbedeutungen in abgestufter Abstraktheit (diese Probe hat sich in einer kürzlich ausgeführten Arbeit von H. Pohlmann aufs beste bewährt). 2. Die unmittelbare Wiedergabe und das Erlernen von abgestuften Worten mit abstraktem Inhalt im Vergleich: a) zum unmittelbaren Behalten und Erlernen von sinnlosen Silben und b) zum unmittelbaren Behalten und Erlernen sinnvoller Wörter. 3. Das Herausfinden der gleichen Eigenschaft aus Objekten, an denen diese Eigenschaft mit anderen vermischt wiederkehrt (Probe auf die niederen Grade der Abstraktion). 4. Das Verständnis für Klassifikationen einfacher Art, z. B. die Zugehörigkeit von Figuren und (schwieriger) von Naturobjekten zur gleichen Gattung mit Angabe der „artbildenden Merkmale“. 5. Das Durchstreichen von einer etwas größeren Anzahl (etwa fünf) von Buchstaben in einem gegebenen Text; das Kind hat dabei die ziemlich komplizierte Zielvorstellung festzuhalten und die Eindrücke nach ihr zu analysieren (dies stellt den einfachsten Fall der Anwendung der Verarbeitung von Eindrücken nach einer Zielvorstellung vor und ist der entsprechende Test für die jüngeren Kinder). 6. Das Ordnen einer Gruppe von Sinneseindrücken nach einer vorgeschriebenen Aufgabe; (Beispiel die Legspiele; das Vergleichen von komplexen Eindrücken nach einem gegebenen Gesichtspunkt, Goddards test 7. Im achten Jahre: compare two things from memory: difference between a butterfly and a fly? oder test 8. Im neunten Jahre: arrangement of weights. Dasselbe scheinen mir die Methode der disks (Wiersma und Gray), und Spearmans Methode zu beabsichtigen.) 9. Für etwas ältere Kinder die Masselonsche Kombinationsmethode (Sätze aus nur drei gegebenen Wörtern bilden), meine Modifikation derselben: aus Stichwörtern eine Erzählung zusammenzusetzen; Ziehens Methode, die Pointe einer Geschichte angeben zu lassen. 10. Für noch ältere Kinder — einen gegebenen Stoff, z. B. eine Erzählung „disponieren“ zu lassen, d. h. die Hauptschritte des Gedanken-

gangs anzugeben; oder — noch schwieriger — zu einem bloßen Thema die Disposition zu entwerfen, in der Weise, daß die mit dem Thema gegebenen Gedanken kurz anzugeben sind. Beispiel: Kein Mensch ist vor dem Tode glücklich zu preisen, was ist damit behauptet? usw. Der Stoff kann in seiner Schwierigkeit in hohem Maße abgestuft werden.

Ich fasse die Ergebnisse der vorigen Überlegungen kurz so in Thesen zusammen: 1. Die Testmethoden sind unentbehrlich wegen ihrer großen praktischen Brauchbarkeit. 2. Auszuschließen sind alle Prüfungen des erworbenen Wissens, besonders aber die Prüfung der Schulkenntnisse und die Verwendung von Schularbeiten, weil einige von ihnen zufällig bei jedem normalen Kinde fehlen können; dadurch wird es unmöglich, allgemeine, für alle Kinder jedes Milieus geltende Normalleistungen der Intelligenz in jedem Lebensalter festzustellen — dies ist aber ein Haupterfordernis einer allgemeinen vergleichenden Untersuchung des normalen Kindes und seiner Entwicklung. 3. Daher sind die Tests einzuschränken auf rein funktionelle Prüfungen. 4. Es ist unmöglich mit einem oder wenigen psychologischen (psychoanalytischen) Tests und sehr schwierig und unsicher mit einem oder wenigen praktischen Tests die „general intelligence“ = die Intelligenz allseitig zu prüfen; man verzichtet daher am besten ganz auf Feststellung der „Allgemeinen Intelligenz“ mit den Testmethoden überhaupt; statt dessen sucht man — neben einigen der Hauptelementarfunktionen, insbesondere der Empfindlichkeit und Unterschiedsempfindlichkeit in einigen Sinnesgebieten — die höhere Intelligenz zu prüfen, die als Verarbeitung von Eindrücken oder Vorstellungen durch das synthetische und kombinatorische Denken aufzufassen ist. 5. Dies erreicht man am besten durch alle die Methoden, die das Arbeiten mit abstrakten Elementen, mit leitenden oder Zielvorstellungen, mit Lösung gewohnter und leichter und inhaltlichreicher Anknüpfung neuer Vorstellungs-(oder Wahrnehmungs-)kombinationen an die Zielvorstellung prüfen.[1])

---

1) Das Problem der Intelligenzprüfung soll in den nächsten Heften wiederholt behandelt werden, teils in Abhandlungen, teils in Berichten über die neue Literatur der Intelligenzprüfungen. Zur Orientierung mögen die obigen Thesen vorangeschickt sein, die einige prinzipielle Gesichtspunkte ausführen.

Buchdruckerei des Waisenhauses in Halle a. S.

An unsere Leser!

Zum Beginn des Jahres 1911 und des zwölften Bandes unserer Zeitschrift wird die Zeitschrift für experimentelle Pädagogik eine Verschmelzung eingehen mit der Zeitschrift für pädagogische Psychologie (zuletzt herausgegeben von M. Brahn und O. Scheibner), die neue Vereinigungs-Zeitschrift erscheint im gemeinsamen Verlag der Firmen: Quelle und Meyer und Otto Nemnich, Leipzig, unter Führung der Verlagsgeschäfte durch die Firma Quelle und Meyer, Leipzig.

Die Zeitschrift für experimentelle Pädagogik wird bei dieser Verschmelzung mit dem bisherigen Programm fortbestehen, hatten wir doch schon in der letzten Zeit das ganze Gebiet der pädagogischen Psychologie und die Zeitfragen, mit denen unsere empirisch-pädagogische Forschung Fühlung behalten muß, mit in den Bereich unserer Veröffentlichungen gezogen.

Der Fortbestand unserer Zeitschrift soll auch im Titel des neuen Organs angekündigt werden, indem sich die vereinigten Zeitschriften mit den beiden bisherigen Titeln bezeichnen: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik.

Die Redaktion werden übernehmen der Unterzeichnete zugleich mit Herrn Seminarlehrer O. Scheibner in Leipzig, unter Mitwirkung von Herrn Schulrat Prof. Dr. H. Gaudig in Leipzig und Herrn Privatdozent Dr. A. Fischer in München.

Ein ungewöhnlich großer Kreis von angesehenen Mitarbeitern hat sich der neuen Vereinigungs-Zeitschrift zur Verfügung gestellt, über den wir in der ersten Nummer des nächsten Bandes berichten werden.

Als Erscheinungsweise ist monatliche Ausgabe vorgesehen. Preis 10 ℳ für den Jahrgang von 40 Bogen und 5 ℳ für das Halbjahr.

Leipzig, im Dezember 1910.

E. Meumann.

Abhandlungen.

Die Repetenten und die Hilfsschulklasse.

Eine zeitgemäße Frage der Volksschulpädagogik.

Von L. F. Göbelbecker, Konstanz.

Das schulamtliche Bestreben, unter Erreichung des vorgeschriebenen Lehrziels sämtliche Schüler einer Klasse möglichst gleichmäßig zu fördern, ist im allgemeinen wohl begründet; allein es artete in seinen äußersten „praktischen“ Konsequenzen im Laufe der Zeit da und dort geradezu in rücksichtsloseste Manie aus, die speziellen Verhältnissen der Wirklichkeit nicht mehr Rechnung trägt und nur noch schöne Illusionen und kleinlich-pedantische Forderungen kennt. In dieser krassen Form der Deutung wird ein an und für sich gerechtfertigter Grundsatz zum pädagogischen Barbarismus, und seine kurzsichtige Verwirklichung stellt der oberflächlichen Kritik des nörgelnden Konservatismus die gesamte Errungenschaft der neueren Didaktik und damit die Bedeutung der modernen Elementarschule für die intellektuelle Bildung des Volkes allenthalben in Zweifel.

Der Geist des schlechtbegabten und meist auch mangelhaft ernährten, körperlich schwächeren Schülers ist ständiger Bearbeitung ausgesetzt. Die Nerven werden überreizt. Ermüdungszustände bleiben im heiligen Amtseifer unbeachtet, und Erbitterung gegen den Lehrer beschleicht mit Notwendigkeit die kindliche Seele in einer fundamental bedeutungsvollen Periode ihrer Entwicklung. Als brutaler Kleinstaat erzeugt die Schule in einer gewissen Schülerkategorie, die in allem, was ihr nicht genehm ist, nur allzugern erbarmungslose Tyrannei erblickt, das erste soziale Gift.

Die besser talentierten Schüler aber langweilt die dadurch naturwidrig ihnen aufgenötigte Passivität; der eine gähnt, der andere spielt, der dritte bohrt ein Loch ins Buch, dem vierten fällt der Griffel zu Boden. Zwei schwatzhafte Mädchen unterhalten sich miteinander, erst freundlich, dann zänkisch. Es wird lebendig in der Klasse. Das

dabei verursachte Geräusch bringt auch den gutmütigsten Lehrer schließlich in Erregung. Ein hartes Wort fällt aufs andere, Drohung auf Drohung. Die Schranktür öffnet sich, und der Hüter der Ordnung wird sichtbar. Plötzlich ist es mäuschenstill, doch nicht allzulange. Die eigenartige Ruhe reizt den dicken Frieder zum Lachen. Der lustige Kaspar sekundiert. Mit ansteckender Nötigung verbreitet sich ein Lachkrampf über die ganze Klasse. — Da fühlt unerwartet Frieder das Stöckchen, und bittere Tränen rinnen über die roten Wangen. — Ein letztes Machtgebot verdammt die nach Aktivität strebende Schar zum peinlichsten Stillsitz. — Wohl ist das kein Tagesbild, aber eine getreue Momentaufnahme in hundertfacher Auflage! Der geistige Müßiggang hat eben gerade bei den regsamsten Naturen allerlei Abschweifungen und nach und nach gefährdende Untugenden im Gefolge. In trockener Atmosphäre verkümmern die besten Anlagen; tiefwurzelndes Unkraut wuchert nur zu gern unter dem Weizen, und der kleine Weltbürger, der vielleicht einst ein maßgebendes Urteil über die Leistungen der Volksschule und ihre Erziehungsmaßregeln zu fällen hat, nimmt von dieser die ungünstigste Ansicht mit ins Leben. — Von den einen unverdient gehaßt, von den andern ungerecht geschmäht und mißachtet zu werden, ist nur zu oft unser Los! Und allen — gar allen Vorgesetzten — können wir's beim besten Willen nicht recht machen.

Einerseits bleibt es fraglich, ob die tatsächliche Förderung der von Natur aus so schlecht beanlagten Schüler die Opfer an Zeit, Kraft und Geduld auch wirklich lohnt, und anderseits gebe ich zur Erwägung, ob wir berechtigt sind und gut daran tun, wenn wir in kleinlicher Sorge für die Nachzügler den Wissensdurst und Tatendrang rasch begreifender und vorwärtsstrebender Jungen grundsätzlich ignorieren und sie dadurch in ihrer geistigen Entwicklung naturwidrig zurückhalten. Ich betrachte diesen Verstoß gegen das angestammte Recht der Individualität als eine der größten pädagogischen Versündigungen der Schule und brandmarke den verwerflich hemmenden Krähwinkler Landsturmschritt und den nervenzerrüttenden Schnelldrill ruhmhungriger Parademeister mit der gleichen kritischen Schärfe.

„Was tun?“ sprach Zeus. Sollen wir etwa von vornherein eine Klassenbildung nach Begabungskategorien anstreben? Ein Vorschlag, der schon wiederholt auftauchte, aber jeweils an den verschiedenartigen Schranken der konsequenten Durchführbarkeit scheiterte; mancherorts die Musik des absondernden Kastensystems, dem ich vom Standpunkt

der Sozialpädagogik aus ebenfalls nicht das Wort reden möchte. Laßt sie vorerst vereinigt, die jungen Bäumchen, wie sie emporwuchsen in der Pflanzschule der Schöpfung und im Sonnenschein der häuslichen Erziehung. Am Starken rankt sich der Schwache oft empor, im angemessenen Wetteifer erprobt sich die jugendliche Kraft.

Da überlassen wir die Schwächlinge wohl unbekümmert ihrem eigenen Schicksal? — Nichts weniger als das! Gerade ihnen — unsern Schmerzenskindern — müssen wir opferfreudig besondere Aufmerksamkeit widmen, nur nicht auf Kosten ihrer eigenen Gesundheit oder auf das Konto der anderen. Unser Bestreben muß vielmehr mit aller Umsicht und gründlichster Erwägung auf die Vervollkommnung der Methode gerichtet und einem Verfahren zugekehrt sein, welches ohne verwerflichen Zeitaufwand und kleingeistige Verleugnung höherer Gesichtspunkte auch weniger begabten Kindern das Lernen leicht und angenehm macht und schon mit geringeren Opfern die allgemein anstrebenswerten Ziele erreichen läßt.

Doch wende ich mich unter Hinweis auf die neuere Begabungslehre und Analyse der amnestischen Erscheinungen mit aller Entschiedenheit gegen jede unbarmherzige, einfältig pedantische Kelterarbeit; gegen jene Uniformierung methodischer Veranstaltungen, welche lediglich nach den Köpfen der Geringsten bemessen ist; gegen einen Schulbetrieb, der, trotz Aufreibung unserer Nervenkraft, durch eine relative Vernachlässigung der besseren Elemente eine beklagenswerte Abwendung von der immer noch nicht vollwertig behandelten Volksschule und zugleich eine Geringschätzung unseres an Mühsalen und Unannehmlichkeiten überreichen Berufes mit ihrem ehernen System widerlicher Konsequenzen bis zum heutigen Tage zur Folge hatte.

Nie und nimmer darf die Volksschule prinzipiell als die Schule der geistig Armen, denen hienieden nichts, jenseits alles verheißen ist, betrachtet und behandelt werden. Sie ist und bleibt die Schule für „alle“, und wer trotz gewissenhaft ausgleichender Bemühung unter Anwendung der möglichst besten Methode nicht mitkommt, den stellen wir nach einem einstigen Verdeutschungsvorschlag konsequenterweise in die Reihe der „Sitzenbleibenmüsser“, bezw. in eine besonders zu bildende Klasse, — die sog. Hilfsschulklasse — für durchaus schwachbegabte Schüler ein. Nach unsern dermaligen gesetzlichen Bestimmungen über die Schulpflicht besuchen die meisten Kinder ohnehin ein Jahr zu früh den Unterricht. Ist doch das menschliche Gehirn nach Struktur und Größe bis zum Ende des 7. Lebensjahres in Rücksicht heischender Entwicklung begriffen, und ein durch geistige Über-

anstrengung erworbenes Reifezeugnis ist fürwahr der verhängnisvollste Wanderpaß, den wir in unserm nervösen Zeitalter einem Schüler beim Austritt aus dem ersten Schuljahr einhändigen können. Auch hier sei unsere Parole: „Das eine tun, das andere nicht lassen!“ Jedem möglichst das Seine!

Vor allem sollte bei Anmeldung der kleinen Rekruten durch einen berufenen Schularzt im Beisein der Eltern eine strenge Musterung zum Zwecke human gebotener Zurückstellung oder eventueller Überweisung an andere Anstalten vollzogen werden. Die Repetenten am Schlusse des Schuljahres bestimmen unter allseitig umsichtiger Beurteilung Lehrer und Schulvorstand. Die Höchstzahl derselben nach einem feststehenden Prozentsatz in alle Zukunft zu bemessen, wie es da und dort geschieht, ist aus didaktischen und hygienischen Gründen schlechterdings unzulässig, und nicht zuletzt in der Stadt, vorweg auf der grundlegenden Unterstufe. Einerseits ist die Klage über Überfüllung der Klassen in den meisten Städten leider immer noch zu berechtigt, anderseits haben die fünf ersten Schuljahre gewöhnlich die ausgesprochene „Neben“-Aufgabe, der zweckdienlichen Vorbereitung für die Mittelschule, und endlich sind die Unterschiede der Schülerindividualitäten — bei einer unverhältnismäßigen Menge körperlich und geistig Schwacher — in der Stadt nachgewiesenermaßen viel größer als auf dem Lande. Ja die Erfahrungen des werktätigen Schulmannes bestätigen einen Wechsel der Begabung von Ort zu Ort (Fabrikstädte, Dörfer in unmittelbarer Nähe derselben, Kropfgegenden usf.), von Jahr zu Jahr (die sprichwörtlichen Weinjahre, Kinderkrankheiten usw.), von Klasse zu Klasse (Zufall der Verteilung, gewisse Familien, Geschlecht, Erkrankungen).

Normen können nur allgemein bindend sein, wenn sie allen Verhältnissen gebührende Rücksicht tragen. Knechtung durch den Buchstaben kann niemals frommen. Lasset uns unsere Sache von höherer Warte aus zielsicher beherrschen, nicht erbärmlich in ihr untergehen.

Nicht nur die „Schwachen“ wollen wir stützen, nein, auch die Normalen, die als leistungsfähige Glieder eines tatkräftigen Volkes vorweg einst mit berufen sind zu gemeinsamer Förderung nationaler Interessen, soll die ihren geistigen und körperlichen Anlagen voll entsprechende Entfaltung zur „Selbsttätigkeit im Dienste des Schönen, Wahren und Guten“ auf allen Stufen der Schule möglichst gesichert werden. Vernachlässigen wir über der Kultur des Geistes nicht die des Körpers, über der Pflege des Gedächtnisses und der

Schulung des Verstandes nicht die Veredlung des Gemütes und die Stärkung des Willens. Nicht der einseitigen Drillschule, wohl aber der umsichtig gegliederten, allseitig Segen stiftenden Erziehungsschule sei hier das Wort geredet: zum Wohle des Einzelnen, zum Heile des Ganzen.

Die soziale und pädagogische Bedeutung der Idiotenanstalten.

Von Karl Ziegler, Köln a. Rh.

1. Allgemeines.

Die Hilfsschule hat die Aufgabe, die ihr anvertrauten schwachbegabten aber bildungsfähigen Kinder zu mehr oder weniger erwerbsfähigen, selbständigen Gliedern der Gesellschaft heranzubilden. So klar und einfach läßt sich der Zweck und die Aufgabe der Institute, die gewöhnlich unter dem Begriff Idiotenanstalten zusammengefaßt werden, nicht bestimmen. Denn die Insassen der Idiotenanstalten sind nichts weniger als eine homogene Masse, sie setzen sich vielmehr zusammen aus verschiedenen Gruppen von Individuen, die je nach dem Grad ihrer geistigen Schwäche und ihres Alters an die Fürsorge der Anstalt verschiedene Anforderungen stellen. Da sind zunächst die ganz Hilflosen, auf der tiefsten Stufe des Blödsinns Stehenden, denen in der Anstalt nur körperliche Verpflegung geboten werden kann. Daneben eine Gruppe Erwachsener, deren geistiger und körperlicher Zustand sie zwar zur Ausübung häuslicher Geschäfte, einfacher Handarbeiten oder landwirtschaftlicher Arbeiten befähigt, die aber doch nicht genug intellektuelle und sittliche Selbständigkeit besitzen, um außerhalb eines besonderen Schutzes und ohne persönliche Bevormundung selbst für sich sorgen zu können. Eine dritte Gruppe umschließt alle diejenigen jugendlichen Schwachsinnigen, deren Geisteszustand noch Hoffnung auf Besserung und Hebung bietet, es sind die bildungsfähigen Schulzöglinge, bei denen es sich erst zu entscheiden hat, ob sie die Anstaltspflege einmal werden dauernd entbehren können oder nicht. Viertens wäre noch an solche Kinder zu denken, die infolge leichterer, vorübergehender oder andauernder Störungen oder Fehler im Nervenleben den Anforderungen der öffentlichen Schule nicht genügen können oder wegen regelwidriger Veranlagung dem Elternhaus besondere Sorgen und Schwierigkeiten bereiten und darum dauernd oder zeitweise einer Anstalt übergeben werden, die ihnen Schule, Familie und Kuranstalt ersetzen soll. So faßt der Begriff Idiotenanstalt eine Reihe von Instituten zusammen, die

je nach den Aufgaben, die sie im einzelnen verfolgen, sich als Blödenanstalten, Arbeitshäuser, Erziehungsanstalten für Schwachsinnige und als Erziehungsheime charakterisieren ließen.

Charakterisieren ließen, denn in Wirklichkeit sind die verschiedenen Kategorien von Schwachsinnigen (von den ausgesprochenen Erziehungsheimen Schröter-Dresden, Trüper-Jena, Wild-Nordhausen, Wintermann-Bremen, Dr. Cron-Heidelberg abgesehen) in den meisten Anstalten vereinigt derart, daß bald die eine, bald die andere Seite der Anstaltsaufgabe dominiert, was den einzelnen Anstalten entweder ein mehr pädagogisches oder ein mehr pflegerisches Gepräge verleiht. Aus dieser Tatsache folgt, daß sich von einer sozialen und pädagogischen Bedeutung der Idiotenanstalten schlechthin nicht reden läßt, daß vielmehr zwischen Pflege-, Arbeits- und Schulanstalten unterschieden werden muß, wenngleich diese Unterscheidung in der Praxis — im Interesse der Anstaltspädagogik darf man wohl sagen: leider! — nicht besteht.

2. Bedeutung der Idiotenanstalten, soweit sie Pflege- und Arbeitsanstalten sind.

Einen unglückseligeren Zustand als den, in dem die völlig verblödeten Idioten sich befinden, gibt es wohl kaum. In ihrer absoluten Hilflosigkeit, ihrem oft ekelerregenden Benehmen oder widerwärtigen, gemeingefährlichen Verhalten (Zerstörungssucht, Jähzorn, Wutanfälle) sind sie für ihre engere und weitere Umgebung eine schwere Last und ein Anstoß zu fortwährendem Ärgernis. Dieses Unglück, das die Ruhe und den Frieden einer ganzen Familie zerstören kann, mildern die Pflegeanstalten, indem sie die Bedauernswerten internieren, dem öffentlichen Anblick entziehen und dadurch Kräfte, die durch die private Verpflegung gebunden waren, zu anderer Beschäftigung frei machen. Die Unglücklichen selbst finden in gut geleiteten Anstalten, die nach den Grundsätzen der modernen Hygiene und den speziellen Bedürfnissen ihrer Insassen entsprechend eingerichtet sind und in denen ärztliche Beratung und Hilfe fortwährend zur Stelle ist, viel eher eine sachgemäße Behandlung und Körperpflege als in ihren Familien, namentlich wenn diese geistig, sittlich oder wirtschaftlich beschränkten Kreisen angehören. Dabei halten die Anstalten durch ihre Jahresberichte, durch ihre Jahresfeste, durch den Empfang von Besuchen, denen sie Einblick in ihre Arbeit gewähren, das öffentliche Interesse an diesen Unglücklichen wach und üben, wenn sie von der privaten Wohltätigkeit getragen werden, auf diese selbst eine anregende und belebende Rückwirkung aus. — Nicht minder segensreich ist die Bedeutung der Anstalten,

die arbeitsfähige Idioten beherbergen. Auch hier wieder befreit die Anstalt die betreffenden Familien und Gemeinden von Gliedern, die entweder durch ihre Erwerbsunfähigkeit ihren Angehörigen eine schwere Last oder durch ihre antisozialen Triebe der Öffentlichkeit eine Gefahr bedeuten. Andererseits sind gerade diese Schwachsinnigen je nach ihren individuellen Anlagen und Charaktereigentümlichkeiten dem öffentlichen Hohn, der Verachtung, roher Behandlung, rücksichtsloser Ausnützung und schändlichem Mißbrauch in besonderem Maße ausgesetzt, und sie bekommen darum die Wohltat der Anstaltspflege am deutlichsten zu fühlen. Die Anstalten bieten ihnen nicht nur Schutz vor den Unbillen, die ihnen von der Gesellschaft drohen, sondern in ihnen finden sie neben einer zweckmäßigen Körperpflege und neben einer wohlwollenden Behandlung, die auf ihr Fühlen und auf ihre Eigenart Rücksicht nimmt, auch alles das, was ihren beschränkten Geist beschäftigen und ihr dunkles Dasein verschönen kann: regelmäßigen Wechsel zwischen angemessener Arbeit und stärkender Ruhe und Erholung, geselligen, vielfach auch freundschaftlichen Umgang mit ihresgleichen, Aufenthalt in hellen, wohnlich eingerichteten Räumen, kräftigende Bewegung in abgeschlossenen Garten- und Parkanlagen, Feiern und Feste oder andere erheiternde Anregungen, die ihrer beschränkten Fassungskraft entsprechen. In wirtschaftlicher Hinsicht liegt die Hauptbedeutung der Idiotenanstalten, soweit sie arbeitsfähigen Idioten Unterkunft gewähren, in dem Umstand, daß sie diesen minderwertigen Kräften, die im öffentlichen Kampf ums Dasein niedergetreten und zwecklos vergeudet würden, ein reiches Feld einfacher, nützlicher Betätigungen bieten und damit einen wenn auch geringen Teil menschlicher Arbeitskraft retten, sei es auch nur, um diese in den Dienst der Erhaltung ihrer eigenen Existenz zu stellen.

3. Soziale Bedeutung der Idiotenanstalten, soweit sie Erziehungsanstalten sind.

Einem großen Teil der besserungs- und bildungsfähigen schwachbegabten Kinder bietet sich in den Idiotenanstalten die einzige Möglichkeit einer sachgemäßen unterrichtlichen und erziehlichen Ausbildung. Allen denjenigen Zurückgebliebenen, deren Wohnorte ohne Hilfsschulen sind und zum großen Teil auch bleiben werden, ersetzt die Idiotenanstalt die Hilfsschule. Außerdem bieten einzelne Anstalten durch komfortablere Wohnungseinrichtungen und gewähltere Verköstigung gut situierten Eltern, die aus mehr oder weniger stichhaltigen Gründen eine Aversion gegen die Hilfsschule haben, Gelegenheit, ihre zurückgebliebenen

Söhne und Töchter Erziehungs-Pensionaten zu übergeben.[1]) In allen diesen Fällen hilft die Anstalt Seite an Seite mit der Hilfsschule, die Normalschule, in der die abnormen Kinder nur als hemmende und störende Elemente empfunden werden, entlasten und dadurch den Lehrern ihre Arbeit erleichtern und den gesunden Kindern die Chancen ihres unterrichtlichen Fortschrittes erhöhen. Im gleichen Sinne segensreich wirkt die Entlastung, die die Familie erfährt, wenn sie ein zurückgebliebenes, schwer erziehbares Kind fremder Pflege anvertrauen kann. Ganz abgesehen davon, daß solche Sorgenkinder gewöhnlich durch ihre Pflegebedürftigkeit, durch ihre geistige Beschränktheit oder durch fehlerhafte Charakteranlagen die physischen und psychischen Kräfte der Mutter

---

1) Hier mag kurz die Frage eingeschaltet werden, ob es tunlich ist, Kinder aus Familien höherer, d. h. gebildeter oder begüterter Stände in Anstalten als Pensionäre 1. und 2. Klasse gemeinschaftlich mit Kindern 3. Klasse zu erziehen. Man kann prinzipiell Gegner jenes falschen Standesdünkels sein, der sich ängstlich gegen jede Berührung mit den untersten Bevölkerungsschichten sträubt, und dabei aus pädagogischen Gründen in dem vorliegenden Falle eine gemeinschaftliche Erziehung doch für schädlich halten. Naturgemäß bringen es die Verhältnisse mit sich, daß in der Schwachsinnigenschule Kinder aus den höchsten mit solchen aus den alleruntersten Schichten zusammenkommen, eine Erscheinung, die man sonst in keiner Schule findet. Nun ist es eine nicht wegzudisputierende Tatsache, daß die Kinder aus den sogenannten besseren Kreisen in bezug auf Benehmen, Umgangsformen, Umgangston und wohl auch Gesinnung im allgemeinen wohlerzogener sind als solche aus den untersten Kreisen, namentlich wenn diese sittlich und sozial verwahrlosten Familien entstammen. Wenn nun der einsichtsvolle Erzieher deswegen die letzteren auch nicht geringer achtet, so wird er doch auch nicht leugnen wollen, daß sie für ihre Kameraden aus den höheren Ständen eine sittliche Gefahr bedeuten, um so mehr, wenn es sich um schwachsinnige Kinder handelt, die bekanntlich dem Einfluß böser Beispiele nur geringe Widerstandsfähigkeit entgegenzusetzen vermögen. Macht sich das aber schon in der Hilfsschule geltend, wo die betreffenden Schüler immer noch an ihrer Familie einen erzieherischen Rückhalt haben, wie viel mehr erst in der Anstalt, wo die Zöglinge ganz aus ihrer häuslichen Umgebung losgelöst sind und auf Schritt und Tritt, in der Schule, auf dem Spielplatz, auf Spaziergängen usw. in engstem Verkehr miteinander stehen. Namentlich in den Anstalten in der Nähe großer Städte pflegt der Prozentsatz sittlich verwahrloster Kinder ein verhältnismäßig hoher zu sein. Es müßte wunderbar zugehen, wenn hier die Macht des schlechten Beispiels nicht in Wirkung träte. Und diese Gefahr läßt sich auch durch die sorgfältigste Überwachung nicht völlig beseitigen. Umgekehrt kann es die Gesinnung und die Gemütsbildung der Kinder aus sozial niedrig stehenden Familien sicher nicht wohltätig beeinflussen, wenn sie täglich vor Augen haben, wie die Zöglinge 1. und 2. Klasse in so vieler Hinsicht (Essen, Kleidung, Wohnung, Bedienung, Vergnügungen, Geschenke von zu Haus, Besuche) vor ihnen bevorzugt und begünstigt werden. Überhaupt muß bei einer solchen zwei- oder dreiklassigen Verpflegungsweise der familiäre Charakter des Anstaltslebens, bei dem alle Glieder gleichgestellt sein sollen, zum großen Teil verloren gehen.

doppelt und dreifach in Anspruch zu nehmen pflegen und dadurch indirekt ihren Geschwistern ein gut Teil der mütterlichen Aufmerksamkeit, Zucht und Leitung entziehen, können sie auch direkt für ihre Brüder und Schwestern, namentlich wenn diese jünger sind, durch das Vorbild ihrer krankhaften Manieren, Neigungen, Unarten usw. eine drohende Gefahr bedeuten. — Aber die Idiotenanstalt entlastet nicht nur Haus und Normalschule, sie tritt auch da helfend ein, wo die Hilfsschule an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit angelangt ist. Wie manche der armen Kinder erliegen auch den Anforderungen der Hilfsschule! Die einfachsten und kindlichsten Lehrstoffe sind ihnen zu schwer, und alle Kunst, Geduld und Hingabe des Hilfsschullehrers sind nicht imstande, die Bande des gefangenen Geistes zu lösen. Was nun? Soll das verkümmerte Pflänzchen vollends ganz verwelken und das schwache, mit viel Mühe entfachte Geistesfünkchen in ewiger Nacht verlöschen? Die Anstalt sät auch da noch auf Hoffnung aus, wo andere nur steinichtes, unfruchtbares Ackerland erblicken; und sind die Aussichten auch ganz gering, die Anstalt ist zufrieden, wenn es ihr gelingt, das dunkle Dasein dieser Kinder mit einem schwachen Schimmer zu erhellen und durch eine rein praktische Arbeitserziehung ihre geringen Kräfte wenigstens in einem beschränkten Kreise nutzbar zu machen. Das versucht sie nicht nur ihren Zöglingen zu lieb, sondern auch im Interesse der Allgemeinheit, für die jeder arbeitsunfähige Idiot ein Individuum ist, das mit der vollen Schwerkraft seiner Pflegebedürftigkeit die Gesellschaft belastet. Bedenkt man ferner, wie viel Keime zu sittlicher Verderbtheit und Verwahrlosung in den Idiotenanstalten erstickt, wie viel Anlagen zu Verbrechen aller Art dort isoliert und unschädlich gemacht werden, wie viel öffentliches Unglück und Elend dadurch verhütet, wie viel Gerichts- und Gefängniskosten dadurch erspart werden, dann erst vermag man die soziale Bedeutung der Idiotenanstalten voll zu würdigen.

4. Pädagogische Bedeutung der Idiotenanstalten.

Hier sind zwei Gesichtspunkte ins Auge zu fassen. Einmal besitzen die Idiotenanstalten insofern, als sie ihren bildungsfähigen Zöglingen eine Schulerziehung übermitteln, dieselbe pädagogische Bedeutung wie die Hilfsschulen; daneben aber kommt ihnen als Internaten, die auch die häusliche Pflege und Erziehung übernehmen, noch eine weitere besondere Bedeutung zu.

Die Aufgabe, welche die Hilfs- oder Schwachsinnigenschulen als solche durch Unterricht, Erziehung, soziale Fürsorge usw.

praktisch an ihren Zöglingen erfüllen, und den anregenden und fördernden Einfluß, den die Schwachsinnigenpädagogik im allgemeinen auf die ihr naheliegenden Wissenschaften (allgemeine Pädagogik, Psychologie, Kinderforschung) und sozialpädagogischen Bestrebungen (Jugendfürsorge) ausübte und noch ausübt, hat Hilfsschuldirektor Delitsch-Plauen in einem kurzen Artikel der neugegründeten Zeitschrift „Die Hilfsschule“ („Bedeutung der Hilfsschule“) treffend dargestellt. Das Wesen der Schwachsinnigenbildung wurzelt in der individuellen Behandlung der Zöglinge, die sich nicht nur auf die intellektuelle Ausbildung und sittliche Erziehung sondern auch auf die Berücksichtigung der körperlichen Zustände der Schüler zu erstrecken hat. Die erste Aufgabe der Schwachsinnigenschule ist es, etwa vorhandene Hemmnisse der körperlichen oder geistigen Entwicklung (schlechte Ernährung, mangelhafte Körperpflege, ungesunde Lebensweise, Krankheitszustände, sexuelle Verirrungen usw.), welche die psychische Energie vorübergehend oder dauernd herabsetzen, zu erkennen, sie zu bekämpfen bezw. auf ihre Besserung oder Beseitigung hinzuwirken. Im Unterricht steht die Schwachsinnigenschule im Dienste einer der Geistesverfassung der Schüler in jeder Beziehung sich anpassenden Diätetik der Seele; sie verzichtet auf die Erreichung hochgeschraubter Ziele oder trügerischer Scheinerfolge, sie schützt die schwachen Geisteskräfte vor Ermüdung und Überanstrengung, anerkennt und berücksichtigt aber auch die geringsten vorhandenen Fähigkeiten, welche eine Bildungsmöglichkeit bieten. In der Erziehung rechnet die Schwachsinnigenschule da, wo die Normalschule oft fälschlicherweise nur Gleichgültigkeit, Unaufmerksamkeit, Trägheit, Ungehorsam sieht, mit einer physiologisch oder durch Körperleiden bedingten Schwäche des Willens, mit geistiger Unbegabtheit, mit einem gering entwickelten moralischen Gefühlsleben. Dementsprechend ersetzt sie die Strenge durch Milde, sucht die krankhaft erregten Naturen zu beruhigen, das schlummernde sittliche Urteil durch einfache Belehrungen und einen leichtverständlichen, ansprechenden Gesinnungsunterricht zu wecken und zu schärfen und die Willensschwäche durch sanfte aber konsequente Gewöhnung zur Sittlichkeit zu leiten. Eine besondere Rolle spielt bei der Erziehung Schwachsinniger die Vorbereitung auf die praktische Erwerbsfähigkeit. Das geschieht nicht nur durch einen in jeder Hinsicht auf das praktische Leben gerichteten Unterricht, sondern auch durch direkte Anleitung zu praktischen Handfertigkeiten, die im Lehrplan der Schwachsinnigenschule eine wichtige Stelle einnehmen. Außerdem hat die Schwachsinnigenschule bei der Berufswahl ihrer Zöglinge den Eltern derselben durch Rat und

Tat helfend zur Seite zu stehen. Aber auch nach der Entlassung der Zöglinge nimmt die Fürsorge der Schwachsinnigenschule diesen gegenüber kein Ende. Sie hat nicht nur in jedem einzelnen Falle dafür zu sorgen, daß schwachsinnige Schüler in der Lehre, vor Gericht, bei militärischen Aushebungen usw. als solche erkannt und berücksichtigt werden, sondern auch dahin zu wirken, daß die fraglichen Behörden prinzipiell den besonderen Verhältnissen der Schwachsinnigen Rechnung tragen. Da die Schwachsinnigenschule ferner ihr Augenmerk auch zurück auf die Ursachen des kindlichen Schwachsinns lenkt und dabei die mannigfaltigen sozialen Schäden unserer Zeit und ihre Folgen als eine wichtige Ursache der geistigen Verkümmerung kennen lernt, so ist sie auch in erster Linie durch theoretische Aufklärungsarbeit und praktische Unterstützung an all jenen Bestrebungen beteiligt, welche unter den Begriff Jugendfürsorge (Jugendpflege, Jugenderziehung, Jugendschutz) fallen. Nicht zu übersehen ist der Einfluß, den die Erziehungsarbeit an Schwachsinnigen auf die ihr nahestehenden wissenschaftlichen Zweige ausübte. Die Kinderforschung verdankt ihr neue Impulse. Der psychologischen Wissenschaft liefert die Schwachsinnigenschule interessantes Beobachtungsmaterial, das namentlich reiche und günstige Gelegenheit bietet zum Studium der einzelnen Seelenfunktionen in ihrer Sonderung sowohl als auch in ihrer Wechselwirkung. Der Volksschulpädagogik wird die Schwachsinnigenschule dadurch förderlich, daß sie die Aufmerksamkeit auf die individuellen Hemmungsverschiedenheiten des Lernprozesses und auf deren Ursachen lenkt, daß sie sich um die Feststellung des allernötigsten und allerkindlichsten Lehrstoffes und der einfachsten, erfolgreichsten Lehrmethode bemüht und daß sie auch in hygienischer Hinsicht der Volksschule neue Ziele steckt.

Soweit Delitsch über die pädagogische Bedeutung der Hilfsschule. Die Hilfsschule hat aber, wie bereits hervorgehoben wurde, nur einen Teil der Erziehung in Händen, die Schulerziehung; den andern Teil muß sie der Familie, dem Haus überlassen. Daß daraus der Hilfsschultätigkeit in vielen Fällen recht unangenehme Hemmnisse und nachteilige Folgen erwachsen, ist eine den Hilfsschullehrern hinlänglich bekannte Tatsache. Oft versäumt das Haus aus Unkenntnis oder Unvermögen die Befolgung der einfachsten Grundsätze einer vernünftigen Erziehung und gesunden Körperpflege; in anderen Fällen stehen die Eltern den Zuständen und dem sittlichen Verhalten ihrer geistesschwachen Kinder völlig rat- und hilflos gegenüber; noch schlimmer ist es, wenn das Haus einen direkt hemmenden Einfluß auf die Schulerziehung ausübt, indem es die schwachen Kinder entweder in einer ihrer geistigen und sittlichen

Entwicklung schädlichen Umgebung aufwachsen läßt oder außerordentlichen heilpädagogischen Maßnahmen (Kräftigungskuren, ärztliche Behandlung, Operationen usw.) sich widersetzt. Aus diesem Grunde ist die Hilfsschule von jeher bemüht, mit den Angehörigen ihrer Zöglinge in enger Fühlung zu bleiben, um durch Aufklärung und direktes Eingreifen einigen Einfluß auf die Hauserziehung zu gewinnen und sie womöglich in die richtigen Bahnen zu leiten. Aber auch diese Bemühungen scheitern oft an der sozialen Lage der Eltern, an ihrer geistigen oder moralischen Ignoranz oder Gleichgültigkeit, manchmal auch an ihrer Böswilligkeit. Gründlich kann in solchen Fällen nur die Anstalt helfen, die nicht nur den Unterricht und die Schulerziehung sondern auch die körperliche Pflege und die häusliche Erziehung in die Hand nimmt. Darin liegt die Hauptbedeutung der Anstaltspädagogik.

Für einen großen Teil der Anstaltszöglinge bedeutet es schon eine Wendung zur Besserung ihres körperlichen und geistigen Zustandes, wenn sie den äußeren Verhältnissen und inneren Einflüssen des Elternhauses überhaupt entzogen sind, wo oft soziales Elend oder geistige und sittliche Verwahrlosung sie umgeben, verständnislose Behandlung oder erwerbsmäßige Ausbeutung ihnen drohen oder Spott, Hohn und Verachtung ihrer weiteren Umgebung sie noch tiefer in den Zustand düsterer Verschlossenheit oder stumpfer Lethargie hinabstoßen. Das erste, was die Anstaltserziehung ihren Pfleglingen bietet, ist eine einfache und gesunde Lebensweise: Reichliche, dem kindlichen Organismus angepaßte Nahrung, absolute Fernhaltung schädlicher Genußmittel (Alkohol), naturgemäße Körperpflege (Bäder, viel Aufenthalt im Freien), luftige, helle und freundlich eingerichtete Schlaf-, Wohn- und Schulräume, zweckmäßiger Wechsel von Bewegung und Ruhe, vernünftige Tageseinteilung usw. Die meisten Anstalten bieten ferner die Vorteile eines ruhigen Landaufenthaltes, der, fern von dem lärmenden, hastenden und nervenzerrüttenden Treiben der Großstadt namentlich auf den körperlichen und geistigen Zustand der geistesschwachen, licht- und lufthungrigen Sprößlinge der Mansarden-, Hinterhaus- und Kellerbewohner so wohltätig einzuwirken pflegt. Und noch in mancher anderen Hinsicht sind die Anstaltszöglinge hygienisch besser gestellt als viele ihrer Kameraden von der Hilfsschule.

Wichtig ist ferner, daß die Zöglinge der Anstalt ständig unter ärztlicher Kontrolle stehen. Dadurch sind sie von vornherein vor einer falschen Beurteilung ihres Zustandes geschützt; körperliche Anomalien und Störungen, die ihren geistigen Deffekten zugrunde liegen oder eine vorübergehende Herabsetzung der seelischen Fähigkeiten verursachen, werden rechtzeitig erkannt und ihre Beseitigung oder

Besserung durch wirkungsvolle therapeutische Maßnahmen sofort in Angriff genommen. In Krankheitsfällen steht den Anstaltszöglingen durch die permanente ärztliche Überwachung, durch Anwesenheit eines geschulten Krankenpersonals und durch Vorhandensein bequemer und zweckmäßiger klinischer Einrichtungen eine Pflege und Behandlung zur Seite, wie sie sich außerhalb der Anstalt nur die Begüterten leisten können. Viele langwierige, hartnäckige und schmerzvolle Krankheitsprozesse werden den Anstaltspfleglingen dadurch erspart, daß sie schon in ihren ersten, unscheinbaren Symptomen erkannt und sofort in gründliche ärztliche Behandlung genommen werden.

Auch in erziehlicher Hinsicht bietet der Anstaltsaufenthalt günstigere Chancen als der Besuch der Hilfsschule. Vor allem fallen, wie schon angedeutet wurde, etwaige schädliche Einflüsse des Hauses ganz weg. Die Anstaltszöglinge werden von keiner Seite in höhnender Weise an ihr Gebrechen erinnert, als Kameraden haben sie nur ihresgleichen um sich, die sie durch ihre geistige oder körperliche Überlegenheit nicht zurückstoßen, vor denen sie sich nicht scheu zu verkriechen brauchen, die jederzeit und überall, auf dem Spielplatz wie in der Schule, in den Wohnräumen wie beim Schlafengehen ihnen vertrauenerweckend entgegenkommen. Hierzu gesellt sich eine verständnisvolle Beaufsichtigung und Führung, die, vom Vorsteher der Anstalt überwacht und einheitlich geleitet, in den Händen eines theoretisch und praktisch geschulten Pflegepersonals liegt und die Zöglinge auf Schritt und Tritt im Auge behält. Als erster Grundsatz gilt auch hier die individuelle Behandlung der Einzelnen, ein liebevolles Eingehen auf ihre individuellen Gebrechen und Eigenarten. Dem Studium der individuellen Charaktere und Geisteseigentümlichkeiten bietet das Anstaltsleben eine viel reichere und mannigfaltigere Beobachtungsgelegenheit als die Hilfsschule. Die konsequente Gewöhnung an Pünktlichkeit in Zeit und Raum, die Unterordnung unter ein festes und genau geregeltes Hausgesetz, die regelmäßige Teilnahme an den häuslichen Arbeiten haben sich noch stets als wichtige Faktoren der Heilerziehung erwiesen. Ein bedeutungsvolles erzieherisches Moment liegt ferner in dem engen Zusammenleben der Zöglinge. Da gilt es Rücksichten zu nehmen und sich ineinander zu schicken, verträglich sich an die Eigenarten und Ecken anderer zu gewöhnen, hilfsbereit sich gegenseitig mit kleinen Dienstleistungen zu unterstützen und an Freud und Leid der Kameraden nicht gleichgültig vorüberzugehen. Wenn das Beisammensein in Wirklichkeit auch recht häufig diese idealen Formen vermissen läßt, ein günstiger Boden für die frühe Entwicklung des

Gemeinschaftssinnes und sozialer Tugenden, die oft das einzige sind, womit sich beschränkte Individuen im praktischen Leben noch empfehlen können, ist damit doch gegeben. Der Gemütsbildung dient die Anstalt durch regelmäßige gemeinschaftliche Spaziergänge, durch größere Ausflüge, durch festliche Veranstaltungen bei familiären, kirchlichen und vaterländischen Feiern.

Alle die angeführten Momente — Durchführung einer vernünftigen, hygienisch geregelten Lebensweise, permanente ärztliche Überwachung und sofortige gründliche Hilfe bei gesundheitlichen Störungen, Wegfall verkehrter häuslicher Erziehungseinflüsse, gewissenhafte, sachgemäße Beaufsichtigung und Leitung auch außerhalb der Schulzeit, gegenseitige Selbsterziehung — tragen dadurch, daß sie den körperlichen und seelischen Allgemeinzustand der Zöglinge günstig beeinflussen bezw. nachteilige Störungen oder Unterbrechungen der unterrichtlichen Tätigkeit verhüten und unliebsamen Schwankungen oder Verminderungen der geistigen Energie nach Möglichkeit vorbeugen, natürlich auch indirekt zur Steigerung der Unterrichtsfähigkeit und Arbeitsfreudigkeit der Kinder, zur Erleichterung der Unterrichtsarbeit und zur quantitativen Erhöhung und qualitativen Vertiefung der Unterrichtsresultate bei. Die vielen Verdrießlichkeiten, die dem Hilfsschullehrer aus der mangelhaften oder verkehrten Familienerziehung seiner Schüler auch in unterrichtlicher Beziehung erwachsen, kennt der Anstaltslehrer nicht. Hier steht die Schule geistig und technisch im Mittelpunkt der ganzen Erziehungstätigkeit, ihr haben im letzten Grunde alle Kräfte der Anstaltsfamilie zu dienen, ihre Interessen sind maßgebend für sämtliche Gebiete des Anstaltslebens.

Neben diesen allgemeinen günstigen Bedingungen, die der Anstaltsunterricht dem Hilfsschulunterricht voraus hat, erwachsen der Anstaltsschule aus ihrer Lage und aus ihrer Eingliederung in ein Familiensystem auch Vorteile in disziplineller und methodischer Hinsicht. Die Regierung und Schulzucht wird wesentlich erleichtert und vereinfacht, wenn der Lehrer auch außerhalb des Schulzimmers Gelegenheit hat, auf das Verhalten seiner Zöglinge einzuwirken. Die Zuchtmittel sind reicher, mannigfaltiger und wirkungsvoller. Dasjenige Gebiet, das die psychologisch wirksamsten Gelegenheiten und Antriebe zum sinnlichen Wahrnehmen, Beobachten, Anschauen und Urteilen bietet, das in leichtester, naturgemäßester Form den gerade dem Seelenleben schwacher Kinder zuträglichsten Vorstellungsinhalt liefert und das zugleich das Gemütsleben am nachhaltigsten und wohltuendsten anregt und nährt, ist außer allem Zweifel die Natur. Es ist sicher nicht bloßer Zufall, wenn in den drei

ersten Jahrgängen des Hilfsschulkalenders den Hilfsschullehrern und ihren Schülern für sämtliche 52 Wochen des Jahres Anregungen zur Naturbeachtung in Garten, Wald, Wiese, Feld usw. geboten wurden. Wie viele Hilfsschulen gibt es aber, die dieser gewiß sehr begründeten Aufforderung Folge leisten können? Nur die meist in ländlicher Umgebung gelegenen Anstalten haben die Möglichkeit, die Bildung ihrer Zöglinge an eine fortwährende, unmittelbare Beobachtung und Beschäftigung mit der Natur anzuschließen. Und nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Freiheit, weil die Unterrichtsarbeit der Anstaltsschule nicht so streng an Stundenplan, Lehrplan usw. gebunden ist wie die der straffer organisierten Hilfsschule. — Die Bedeutung, die das persönliche Interesse der Schüler für den Unterricht hat, ist bekannt. Nirgends lassen sich aber die persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder so zwanglos und in so ausgedehntem Maße in den Dienst der Unterrichtsarbeit stellen, wie in der Anstaltsschule, wo das Zusammenleben in den Köpfen der Schüler immer gleiche Interessenrichtungen und Gedankenströme erzeugt und wo der Unterricht immer ähnliches Apperzeptionsmaterial vorfindet. Aus demselben Grunde kann sich der Anstaltsunterricht viel intensiver und organischer auf die alltägliche Beschäftigung der Kinder und die sich dabei bildenden Erfahrungen stützen und dadurch auch seine auf das praktische Leben gerichtete Bedeutung erhöhen. Überhaupt steht der Anstaltserziehung in bezug auf die Ausbildung ihrer Zöglinge in nützlichen Handarbeiten und in der praktischen Arbeitstüchtigkeit ein viel reicheres und vielseitigeres Übungsfeld zu Gebot als der Schulerziehung, ganz abgesehen davon, daß sich den erwerbsfähigen Zöglingen in den Anstalten auch fast überall Gelegenheit zur beruflichen Ausbildung nach der Schulentlassung bietet.

5. Schattenseiten der Anstaltserziehung.

Es wäre einseitig, wollte man bei einer Würdigung der Anstaltspädagogik die ihr anhaftenden Nachteile übersehen. An die mancherlei Unvollkommenheiten und Mängel, die sich in den einzelnen Anstalten nach der einen oder andern Richtung in geringerem oder stärkerem Maße immer zeigen werden und die oft Anlaß zu mehr oder weniger gerechten öffentlichen Kritiken geben und im letzten Grunde auch die Ursachen des typischen gegen die Anstalten gerichteten Mißtrauens sind, braucht man dabei nicht zu denken. Wer die Verhältnisse etwas näher kennt, weiß, daß die idealen Anstaltszustände, die bei den obigen Erörterungen theoretisch vorausgesetzt wurden, praktisch in diesem Umfange in keiner Anstalt existieren und sich auch nie verwirklichen lassen. Und

wenn manche Anstalten den Ruf von Musteranstalten genießen, so ist das meist auf ungenaue Sachkenntnis oder einseitig begeisterte Lobeserhebungen fernstehender Beurteiler zurückzuführen, die keinen Einblick haben in die unvollkommenen und eng begrenzten inneren und äußeren Bedingungen, an die jede Anstalt in ihrem Bestand und in ihrer Arbeit gebunden ist. Und gerade in den Idiotenanstalten, in denen sich so viel menschliches Elend anhäuft und an deren Leiter, Lehrer und Pfleger die höchsten Anforderungen in bezug auf praktische Berufstüchtigkeit und sittliche Selbstzucht und Selbstverleugnung gestellt werden, dürften die Schattenseiten menschlicher Schwächen am deutlichsten zutage treten. Diese Erkenntnis muß einerseits vor ungerechter Kritik, andererseits aber auch vor falscher Selbstüberhebung schützen. Mehr als das ernste Bemühen, in schlichter Stille und Einfachheit den Schwächsten der Schwachen zu dienen, kann von einer Idiotenanstalt nicht erwartet werden.

Was bei den „Schattenseiten“ der Anstaltserziehung in Frage kommen kann, sind nicht die zufälligen Mängel und Unvollkommenheiten, von denen keine Anstalt ganz frei ist, sondern die im Wesen der Anstaltserziehung wurzelnden Nachteile und Einseitigkeiten, die allerdings zum Teil die Kehrseite der Vorzüge darstellen. Sieht man von denjenigen Fällen ab, wo das Haus nicht imstande ist, dem geistesschwachen Kinde eine sachgemäße Erziehung zu teil werden zu lassen, so darf wohl behauptet werden, daß auch die beste Anstalt bei allen Bemühungen, den familiären Charakter zu bewahren, die Wärme und Gemütstiefe des häuslichen Lebens nicht zu ersetzen vermag. Ist die Mutterliebe oft auch blind und mag sie dem abnormen Seelenleben ihres Lieblings mitunter ratlos gegenüberstehen, so ist sie doch inniger, herzlicher, geduldiger, nachsichtiger als alle Liebe der Anstalt es sein kann. Ebensowenig kann die Anstalt die zarten Anregungen des Gemütslebens ersetzen, die in den warmen Ausstrahlungen der natürlichen Geschwister- und Verwandtenliebe enthalten sind. Diese vielseitigen und tiefgehenden Einflüsse des Familienlebens im engeren und weiteren Sinne gehen den Anstaltszöglingen verloren, und dieser Verlust läßt sich auch nicht durch vorübergehende (Ferien-) Aufenthalte im Kreis der Familie ausgleichen. Was das für die unterrichtliche und erziehliche Ausbildung schwachsinniger Kinder bedeutet, das können am besten die Hilfsschullehrer beurteilen, die den Ausfall sowohl als auch die Wirkung einer innigen, nüchternen, gesunden Familienerziehung an ihren Schülern recht oft zu beobachten Gelegenheit haben. Im allgemeinen bleiben die in Anstalten erzogenen Kinder ärmer in bezug auf die Mannigfaltigkeit und

Tiefe ihrer Gefühle; gar zu leicht wird der weiche, zarte Schmelz der einfältig naiven Kindesnatur durch den frühzeitigen Kampf ums Dasein abgestreift, der sich stets zwischen den Anstaltskindern, deren Herzen weder unter sich noch mit ihren Pflegern und Erziehern durch die Bande natürlicher Liebe verbunden sind, im kleinen fast unbemerkt abspielt. Das enge Zusammenleben in Anstalten bietet eben nicht nur Vorteile, sondern es birgt auch viel Nachteil und Gefahren: Unarten, Bosheiten, Roheiten, namentlich unbotmäßige Ausdrücke und Lügen übertragen und verbreiten sich in der Anstalt noch leichter als in der Schule. Eine besonders große Gefahr liegt in der Verleitung zu geschlechtlichen Verirrungen, die oft auch die gewissenhafteste Aufsicht nicht gänzlich verhüten kann. Der Geist der Gemeinsamkeit, der sich für die Erziehung so überaus wirksam erweist, wird zum Unheil, wenn er zu geheimen Genossenschaften im Bösen ausartet. Die isolierte Anstaltserziehung macht leicht weltfremd und einseitig. Die Fülle von Eindrücken und Erfahrungen, die das Kind in der Familie, auf der belebten Gasse, im Verkehr mit Nachbarn (Handwerkern), bei Geschäftsgängen mit der Mutter (Kaufläden) oder bei der selbständigen Erledigung von Aufträgen gewinnt und sammelt und die zugleich eine nicht zu unterschätzende Vorschule für das praktische Leben sind, gehen den Anstaltskindern ganz oder zum Teil verloren. Nicht selten läßt sich gerade bei Geistesschwachen beobachten, daß manche von ihnen, die von Haus aus nach Anlage und Gewöhnung in harmlosester Zutraulichkeit sich an ihre Familienangehörigen und die nächsten Freunde und Bekannten anschmiegten, nach mehrjährigem, ununterbrochenem Aufenthalt in der Anstalt fremd und leutscheu werden. Für geistig bessere Anstaltszöglinge ist der gänzliche Mangel an Verkehr mit normalen Kindern ein entschiedener Nachteil. Nicht minder nachteilig kann es auf bildungsfähige Schwachsinnige wirken, wenn sie — wie es in Anstalten nicht selten der Fall ist — mit hochgradigen Epileptikern, mit sittlich verwahrlosten oder solchen schwachen Kindern zusammen erzogen werden, die durch auffallende Gebrechen oder ekelhafte Gewohnheiten bei ihrer Umgebung Anstoß erregen. Und noch ein Moment sei angeführt, das zwar gewöhnlich übersehen wird. Es ist sicher eine heilige Pflicht der Anstalten, ihren Zöglingen eine gesunde, für Leib, Seele und Geist gleichermaßen zuträgliche Lebensweise zu ermöglichen, und das Herz jedes Menschenfreundes kann sich beim Anblick so mancher modern eingerichteter Institute nur freuen. Ebenso berechtigt erscheint es aber auch, im Blick auf diejenigen Anstaltszöglinge, die nach ihrem event. Abgang von ihren Bildungsstätten in untergeordneten Stellungen ihr

Brot verdienen müssen, zu fragen: Ist es pädagogisch richtig, diese in bezug auf ihre Lebensführung an Annehmlichkeiten und Ansprüche zu gewöhnen, die ihnen das spätere Leben, das in diesen Sphären sich um „Humanität“ und um die „Forderungen der Neuzeit“ leider Gottes herzlich wenig zu kümmern pflegt, doch niemals wird erfüllen können? So berechtigt und notwendig es ist, den Zöglingen der Anstalt eine in jeder Hinsicht vollkommene leibliche und geistige Pflege angedeihen zu lassen und sie vor allen rauhen Zugwinden des Lebens zu schützen, so verfehlt ist diese Methode, wenn sie eine gewisse Einseitigkeit, Verweichlichkeit, Empfindsamkeit zur Folge hat, die die Widerstandsfähigkeit der Einzelnen gegenüber den Härten des Lebens herabsetzt.

6. Bedeutung und Stellung der Idiotenanstaltspädagogik innerhalb der Heilpädagogik.

Es ist bekannt, daß der erste kraftvolle Anstoß zur systematischen Bildung Schwachsinniger von einer Anstalt ausging (Dr. Guggenbühl auf dem Abendberg bei Interlaken im Jahr 1841), daß lange Jahre hindurch die einzigen Versuche und Erfahrungen der pädagogischen Pathologie gemeinsam von Lehrern, Ärzten und Geistlichen auf dem Boden der Anstaltserziehung gemacht und gesammelt wurden und daß bis in das letzte Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts die Anstalten die Führerrolle auf dem Gebiet der Idiotenbildung inne hatten. Von den Anstalten empfingen auch alle späteren Fortschritte der praktischen und wissenschaftlichen Heilpädagogik ihre Impulse; die Anstalten gewährten nicht nur freien Spielraum zu ärztlich-wissenschaftlichen Studien und didaktisch-methodischen Experimenten, sondern sie boten auch günstige Gelegenheit, den für die pathologische Psychologie so überaus wichtigen Zusammenhang zwischen Körperlichem und Seelischem eingehend zu beobachten und zu erforschen. Daß die Anstalten meist Privatinstitute waren, konnte ihre Bedeutung — wenigstens für die Entwicklung der Idiotensache im allgemeinen — nur erhöhen. Treffend schreibt Trüper, der Direktor des Erziehungsheimes auf der Sophienhöhe bei Jena, in dem Prospekt seines Instituts: „Die Privaterziehungsanstalten haben noch immer wie zu den Zeiten Pestalozzis und der Philanthropen eine große individuale wie soziale Aufgabe, die das bureaukratisch geleitete öffentliche Schulwesen überhaupt nicht zu erfüllen vermag: sie bleiben Zufluchtsstätten für Freiheit und Fortschritt in Theorie wie Praxis der Erziehung und Stätten der Erziehung für die große Zahl der Kinder, welche die öffentlichen Schulen rat- und hilflos auf der Bildungsstrecke liegen lassen, gleichviel, ob diese Privatanstalten von Einzelpersonen

oder von sogenannten Wohltätigkeitsvereinen ins Leben gerufen und erhalten werden, ob sie sich der Mühseligen und Beladenen aus gebildeten oder ungebildeten und mittellosen Schichten annehmen."

Die wichtigste pädagogische Wirkung der Anstaltspädagogik war die Einrichtung von Nebenklassen für schwachbefähigte Kinder als Anhängsel an die bestehenden Volksschulen, die sich aber bald zu selbständigen Hilfsschulen auswuchsen. Das Hilfsschulwesen nahm im letzten Jahrzehnt — namentlich seit ein selbständiger „Verband der Hilfsschulen Deutschlands" mit eigener zweijähriger Tagung besteht[1]) — einen ungeahnten Aufschwung, mit dem die Entwicklung des Idiotenanstaltswesens nicht mehr Schritt halten konnte. Heute dürfte es als unbestrittene Tatsache gelten, daß das Hilfsschulwesen sowohl nach dem Umfange seiner Entwicklung als auch nach seiner Bedeutung für die Schwachsinnigenpädagogik überhaupt das Anstaltswesen, soweit dessen speziell pädagogische Seite in Betracht kommt, weit überflügelt hat. Schon im Jahre 1904 schrieb Oberlehrer Gerhardt-Alsterdorf in seinem Buche „Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland" im Kapitel über das Idiotenbildungswesen: „Das, was heute auf dem Unterrichtsgebiete als erreicht dasteht, dürfte von dem noch zu Erstrebenden weit übertroffen werden", und am Schlusse dieses Kapitels spricht er von einem „stagnierenden Zustand auf dem Gebiet der pädagogischen Tätigkeit in den Idiotenanstalten". Über die Gründe dieses Zustandes äußert sich Gerhardt folgendermaßen: „Ein gewisser Anstaltspartikularismus, der allerdings in neuerer Zeit vielfach überwunden zu sein scheint, stellte sich der notwendig zu erstrebenden Einheitlichkeit im Unterrichtswesen hindernd entgegen, wie auch das Interesse der jeweiligen Anstaltsleiter, von deren persönlichem Wohlwollen die Förderung des Schulwesens allein abhängig ist, durch die mit außerordentlicher Energie durchgedrückten Forderungen von medizinischer Seite vollständig absorbiert wurde. Die Hauptursache jedoch ist in dem Umstande zu finden, daß es überhaupt keinen Idiotenlehrerstand gibt. Die Wohltätigkeitsanstalten sind bis auf wenige Ausnahmen nicht imstande, ihre Lehrkräfte in bezug auf Gehalt und Pension so anzustellen, wie dies staatsseitig geschieht. Die unausbleibliche Folge davon ist, daß es nur in den seltensten Fällen gelingt, wirklich gute Lehrkräfte den Anstalten dauernd zu erhalten. Die Anstaltslehrer sind vielmehr genötigt, ihr

---

1) Seit 1907 besitzt der Verein auch ein eigenes Organ, die von Rektor Henze, Frankfurt a. M., und Hilfsschullehrer Schulze, Halle a. d. S., redigierte „Hilfsschule" (Verlag C. Marhold, Halle a. d. S.).

Arbeitsfeld zu wechseln, nachdem sie höchstens 10 Jahre[1]) in dem Berufe eines Idiotenbildners tätig gewesen sind, eine Zeitspanne, welche bei dem gänzlichen Mangel besonderer Vorbildung für den eigenartigen Beruf eben ausreicht, um sich so weit in diesen Spezialunterricht hineinzuarbeiten, daß auch der Gesamtheit aus der weiteren Arbeit ein bleibender Nutzen erwachsen könnte."

In ähnlichem Sinne äußert sich ein Artikel der Dresdener „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger" von Schröter-Meltzer („Bemerkungen zu der Statistik der Anstalten in dem Kalender für Lehrer und Lehrerinnen an Schulen und Anstalten für geistig Schwache, Jahrgang 1905—1906", Heft 1 der Zeitschrift vom Jahre 1906) über die Bedeutung, welche die Idiotenanstalten augenblicklich für die heilpädagogischen Bestrebungen im allgemeinen haben. Wir entnehmen dem Artikel, der sich auf die allerdings lückenhafte und ungenaue Statistik des erwähnten Kalenders stützt, folgende allgemein beachtenswerten Gedanken.

Von den 70 Anstalten, von denen in der Statistik der berufliche Charakter des Leiters angegeben ist[2]), stehen 36 unter der Direktion von Theologen, 24 unter derjenigen von Pädagogen und 10 Anstalten werden von Medizinern geleitet. In diesen 70 Anstalten befinden sich im ganzen 4692 schulfähige Zöglinge, von denen 2084 unter geistlicher, 1817 unter pädagogischer und 791 unter medizinischer Oberaufsicht unterrichtet werden. Wäre es auch falsch, die Leitung von Schulen durch Geistliche und Mediziner gegenüber der pädagogischen Schulaufsicht prinzipiell als minderwertig bezeichnen zu wollen, so sind jene Zahlen doch ein äußerer Beweis dafür, daß über dem Idiotenbildungswesen als Richtung gebendes Signal nicht die pädagogische Flagge weht.

Neben den 4692 schulfähigen Zöglingen befinden sich in den Idiotenanstalten nach jener Statistik vom Jahre 1905 14849 Pfleglinge.

---

1) § 11 des preußischen Lehrerbesoldungsgesetzes vom 3. März 1897 bestimmt, daß von den Dienstjahren, die ein Lehrer in einer Privatschule zubringt (und dazu gehören auch die privaten Idiotenanstalten) bei einem Rücktritt in den Staatsdienst nur 10 zur Anrechnung kommen und auch diese nur, insofern für jedes derselben 270 ℳ an die Alterszulagekasse nachgezahlt werden. Im neuen preußischen Lehrerbesoldungsgesetz fällt diese Bestimmung weg. Nach § 35 ist als öffentlicher Schuldienst auch die Zeit anzurechnen, die ein Lehrer oder eine Lehrerin an einer privaten Taubstummen-, Blinden-, Idioten-, Waisen-, Rettungs- oder ähnlicher Anstalt zugebracht hat, sofern die betreffende Anstalt nach Anerkennung durch die Schulaufsichtsbehörde ausschließlich gemeinnützigen Zwecken dient und für ihre Unterhaltung auf die öffentliche Wohltätigkeit oder auf öffentliche Mittel angewiesen ist.

2) Im ganzen zählt die Statistik 83 deutsche Anstalten auf. Die Statistik von 1907/08 führt 101 an, die von 1908/09 125, 1909/10 131.

Der rein pädagogische Charakter der Anstalten tritt demnach gegenüber ihrer Bedeutung als Pflegeanstalten sehr in den Hintergrund. Ferner muß der Umstand, daß fast sämtliche Anstalten zu gleicher Zeit Pfleglinge und Schulzöglinge aufnehmen und daß es unter den Idiotenanstalten reine Unterrichtsinstitute fast gar nicht gibt, die praktische und wissenschaftliche Bedeutung der in den Anstalten für den Einzelnen wie für die Allgemeinheit geleisteten pädagogischen Arbeit unbedingt herabdrücken. Im ganzen gibt die Statistik nur 10 Anstalten an, in denen der Prozentsatz der schulfähigen Zöglinge an 100 heranreicht, und bei diesen 10 sind die 4 Heilerziehungsheime und 2 kleine unbedeutende Anstalten in Zehlendorf mitgezählt. In 6 Anstalten sinkt der Prozentsatz der Schulzöglinge unter 100 %, in 10 unter 75 %, in 16 unter 50 % und in 28 unter 25 % herab.

Der Verfasser des zitierten Artikels sucht sich ferner ein allgemeines Bild von dem Interesse zu konstruieren, das speziell die pädagogischen Anstaltsleiter der Unterrichtsaufgabe ihrer Institute entgegenbringen. Er tut dies, indem er die Rubrik der statistischen Tabelle, in der die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl der Anstaltsleiter angegeben ist, etwas näher beleuchtet und dabei diese Art seiner Untersuchung mit der Bemerkung motiviert: „Wenn sie (die pädagogischen Anstaltsleiter) der praktischen Schularbeit gegenüber nicht das wünschenswerte Interesse an den Tag legen (und die Zahl der Unterrichtsstunden, die sie praktisch im Schulzimmer leisten, berechtigt doch einigermaßen zu Schlüssen in dieser Richtung), wer sollte es dann zeigen!“ Dabei zeigt es sich, daß von den 53 Anstaltsleitern, die den der Statistik zugrunde gelegten Fragebogen beantwortet haben, 24 auf die Frage nach der wöchentlichen Unterrichts-Stundenzahl des Leiters überhaupt keine Antwort, 7 eine unzureichende, allgemeine und nur 22 eine bestimmte Antwort gaben. Unter diesen 22 Anstaltsleitern befinden sich 10 Pädagogen, von denen einer 18, einer 15, einer 12 und die anderen 7 zusammen wöchentlich 35 Stunden Unterricht erteilen. Hierzu wird bemerkt: „Natürlich begreifen auch wir, wie es — namentlich in den großen Anstalten mit 100, 200 und noch mehr Zöglingen — kommen kann, daß dem Leiter vor lauter Verwaltungs- und Aufsichtsgeschäften keine Zeit für die Schule mehr übrig bleibt. Aber wir fragen erstens: Ist es richtig, daß, wenn die ökonomischen Verwaltungsgeschäfte und die praktische Schularbeit miteinander kollidieren, nun gerade die letztere den kürzeren ziehen und das Feld räumen muß? Wäre es nicht viel eher am Platze, daß in solchen Fällen die erstere zugunsten der letzteren vereinfacht oder auf andere Schultern abgeladen würde? und zweitens: Wie ist es möglich,

daß ein Leiter — und vor allem ein pädagogischer Leiter, der die erzieherische Aufgabe unserer Anstalten nicht nur äußerlich, sondern wirklich in ihrem Geiste, nach ihrer sittlich-religiösen Bedeutung und hohen Verantwortlichkeit erfaßt hat oder erfaßt haben soll —, daß ein solcher Leiter sich so leicht und widerstandslos von dem Felde der praktischen Schularbeit wegdrängen läßt? Und dann noch eines: Trotzdem die Anstaltsleiter so geringen Anteil an der praktischen Schularbeit ihrer Anstalten haben, sind doch sie es in erster Linie, die auf Konferenzen und bei ähnlichen Anlässen die Unterrichtstätigkeit der Anstalten öffentlich repräsentieren und über praktische Schulfragen als Fachmänner zu Rate sitzen.“ [1])

Das Bestreben, möglichst große Anstalten zu gründen, mag finanzielle Vorteile und ökonomische Erleichterungen bieten. So weit es sich aber um Schulanstalten handelt, wird sich der äußere Umfang stets nur auf Kosten der Qualität der pädagogischen Arbeitsleistung erweitern lassen. Je größer die Zahl der Zöglinge ist, desto weniger kann sich der einheitliche Erziehungsgeist, der von der leitenden Stelle ausgehen soll, nach allen Richtungen durchsetzen und desto mehr entfernt sich das Anstaltsleben von der Innigkeit und Durchsichtigkeit der Familienerziehung. Aus diesem Grunde beschränken die Erziehungsheime die Zahl ihrer Zöglinge auf 40—60. Die durchschnittliche Frequenz der von Pädagogen geleiteten Idiotenanstalten beträgt aber 167 Zöglinge.

Einen interessanten Einblick in die pädagogische Tätigkeit der Anstalten bietet die Statistik ihrer Lehrkräfte. Danach wirkten im

---

1) In ganz ähnlicher Weise nimmt ein Artikel derselben Zeitschrift (Heft 8/9, Jahrgang 1907) Stellung zu der Unterrichtsstundenzahl der Anstaltsleiter. Es heißt dort: „Für sie (die Anstaltsleiter) stehen in erster Linie Anstaltsfragen im Vordergrund des Interesses. Das ist erklärlich, denn es erfordert die ganze Arbeitskraft eines Mannes, um durch all die vielverschlungenen und weitverzweigten Kanäle des alltäglichen Lebens das Anstaltsschifflein sicher und ruhig zu steuern. Und dem Eingeweihten sind die niedrigen Zahlen, die der Hilfsschulkalender von 1905 unter der Spalte „wöchentliche Unterrichtsstundenzahl der Anstaltsleiter“ bringt, sehr wohl erklärlich. Im Grunde genommen ist es ja auch völlig belanglos, ob der Leiter einer Anstalt 10, 5 oder gar keine Unterrichtsstunden erteilt. Bedenklich jedoch wird diese Tatsache dadurch, daß infolgedessen das pädagogische Interesse der Leiter ein immer geringeres werden muß, daß sie die Fühlung mit den praktischen und theoretischen Unterrichtsfragen, mit den Fortschritten auf dem Gebiet der Methodik immer mehr verlieren. Es fehlt ihnen der Antrieb zu produktiver Tätigkeit auf dem Boden praktischer Unterrichtsarbeit und zu theoretischer Behandlung praktischer Unterrichtsfragen. So kommt es, daß diejenigen, welche die Führung in pädagogischen Fragen auf der Konferenz von Rechts wegen übernehmen müßten, zumeist nicht dazu imstande sind. Den Anstaltslehrern fehlt aber nicht selten die langjährige praktische Erfahrung.“

Jahre 1905 in den Anstalten zusammen 76 Lehrer und 26 Lehrerinnen. Diese Lehrkräfte werden nun nach der Zahl ihrer Dienstjahre rubriziert. Zu dem Bilde, das sich dabei ergibt, bemerkt der Artikel folgendes: „Die Tabelle liefert eine deutliche Illustration zu der Tatsache, daß die Hauptsumme der praktischen Erziehungsarbeit, die die Idiotenanstalten zu leisten haben, nicht in den Händen der erprobten und älteren Lehrer, sondern in denjenigen der jüngeren und in der Regel weniger erfahrenen Lehrer liegt. Was soll es heißen, wenn 59 Lehrer mit unter 10 Dienstjahren nur 17 Lehrer mit über 10 Dienstjahren gegenüber stehen? Dieses Verhältnis ist unter allen Umständen ein ungesundes, und es muß um so nachteiligere Folgen nach sich ziehen, als bekanntlich für die Tüchtigkeit gerade des Idiotenlehrers die Erfahrung das Entscheidendste ist. Es wäre sehr zu wünschen, daß die Vorstände und Leiter der Idiotenanstalten es sich mehr als bisher daran gelegen sein ließen, ältere und erprobte Lehrkräfte ihren Schulen zu erhalten.“ [1])

Die hier angegebenen Tatsachen dürften die „Stagnation“ der Idiotenanstaltspädagogik hinlänglich erklären. Doch scheint man sich in den maßgebenden Kreisen der Wirkung und Bedeutung dieser Momente nicht völlig bewußt zu sein. Daß etwas nicht ganz in Ordnung ist im Staate Dänemark, sieht man zwar ein. Wenigstens mit der „Konferenz“ der Anstalten, die, 1874 gegründet, bisher in dreijährigen Intervallen abgehalten wurde und auf der der innere Gehalt des Idiotenanstaltsbildungswesens seinen offiziellen, äußerlichen Ausdruck fand, war man neuerdings nicht mehr ganz zufrieden. Man stieß sich an ihrem „etwas mittelalterlichen Bau“, der den Ansprüchen der Neuzeit nicht mehr gewachsen sei (die Konferenz hat bis heute ihren ursprünglichen Charakter als freie Propaganda-Konferenz beibehalten), und sah auch ein, daß sie von den Tagungen des „blühenden“ Verbands der Hilfsschulen „weit überflügelt“ und in den Schatten gestellt worden war.[2]) Aus diesem Grunde wurde auf der letzten Versammlung der Anstalten in Chemnitz (1907) die bisherige freie Konferenz in einen fest

1) Die hier gebotenen Zahlen sind heute veraltet. Es sei auf die diesem Aufsatz als Anhang beigefügten statistischen Berechnungen verwiesen, denen eine neuere Statistik zugrunde liegt.

2) Auf der vorletzten (XI.) Konferenz der Anstalten in Stettin (1904) kamen etwas über 100 Teilnehmer zusammen, während die Präsenzliste des im Jahre darauf in Bremen stattgefundenen Verbandstages der Hilfsschulen rund 400 Teilnehmer zählte. Auf dem letzten Verbandstag der Hilfsschulen (Charlottenburg, 1907) stieg die Teilnehmerzahl sogar auf 912, während es die im Herbst desselben Jahres stattgefundene XII. Konferenz der Anstalten in Chemnitz nur auf 213 Teilnehmer brachte.

organisierten „Verein für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher“ umgewandelt, der von jetzt ab alle zwei Jahre tagen wird. Ob aber diese rein äußerliche Reorganisation tatsächlich etwas zur Hebung des geistigen Niveaus und des Ansehens der Anstaltskonferenz und der Anstaltspädagogik beitragen wird, bleibt abzuwarten. Die Gründe für die „Stagnation“ der Anstaltspädagogik liegen, wie oben ausgeführt, tiefer, und solange dort nicht der Hebel angesetzt wird, dürfte die augenblickliche Lage und Bedeutung der Idiotenanstaltspädagogik sich kaum ändern. Schließlich tritt die wahre Signatur des Anstaltsbildungswesens eben jetzt erst deutlich zutage, seitdem die Anstaltspädagogen in ihren Bestrebungen und öffentlichen Veranstaltungen vollständig auf sich angewiesen sind und die Reihen der Hilfsschullehrer, die sämtlich mitten in der Unterrichtspraxis stehen, nicht mehr an ihrer Seite haben.

Vom Schüleraufsatz.[1])

Ein Wort der Entgegnung zu dem gleichnamigen Aufsatz von O. Rolsch, Altenburg.

Von G. Brandstätter, Mainz-Mombach.

In Heft 3/4 des VIII. Bandes dieser Zeitschrift veröffentlichte O. Rolsch, Altenburg, eine Abhandlung über den Schüleraufsatz, in der man vieles nicht unwidersprochen lassen kann. Es muß ja anerkannt werden, daß sich der Verfasser durch die Veröffentlichung einer Reihe von Schülerarbeiten ein Verdienst erworben hat, denn für den Schulmann ist es nicht ohne Interesse, einen Blick in die Werkstätte eines Kollegen zu werfen und aus den Arbeiten Schlüsse zu ziehen auf die Art des Betriebes, Vergleiche anzustellen mit den eigenen Erfahrungen und Erfolgen, um dadurch neuen Antrieb und fruchtbare Anregung zu erhalten.

Soweit sind wir dem Verfasser dankbar für seine Arbeit. Sobald er aber darangeht, aus den Arbeiten seiner Schülerinnen Folgerungen zu ziehen und allgemein gültige Grundsätze abzuleiten, gilt es auf der Hut zu sein und zu prüfen, ob die Voraussetzungen vorhanden sind, die zur Ableitung allgemein gültiger Erkenntnisse und Wahrheiten berechtigen. Und hierin hat es der Verfasser der Abhandlung „Vom

---

1) Die obige Abhandlung mußte leider wegen der großen Menge des eingegangenen Materials bisher zurückgestellt werden. M.

Schüleraufsatz“ vielfach an der nötigen Vorsicht fehlen lassen. Deshalb laden wir den Leser zu einem kritischen Rundgang durch die Arbeit ein und ersuchen ihn, unsere abweichenden Anschauungen mit zu prüfen. Der Einfachheit halber ist die gleiche Gliederung gewählt, und die den Abschnitten vorangestellten römischen Ziffern beziehen sich auf die Numerierung der besprochenen Arbeit.

I. Den Schüleraufsatz als Äußerung des Darstellungs- und Kunsttriebes auffassen, heißt sein innerstes Wesen verkennen. Der Aufsatz ist nichts anderes und kann nicht anders bezeichnet werden als jene geistige Arbeit, durch die unsere Bewußtseinsinhalte mittels des Sprachgewandes nach außen verpflanzt und dadurch der Allgemeinheit zugänglich und verständlich gemacht werden. Der Darstellungstrieb ist dabei ja wohl ein mächtiger Hebel, aber er ist nicht mehr und nicht weniger wirksam als bei dem mündlichen Gedankenaustausch, als bei jeder Schöpfung von Seelengebilden, die alle nach außen drängen und in irgend einer Art zur Darstellung gelangen wollen. Der Kunsttrieb aber, der sich fast ausschließlich in der Betätigung der Gestaltungskraft offenbart und deshalb in gewissem Sinne als der Schrittmacher des Darstellungstriebes aufgefaßt werden kann, ist in erster Linie bei der Schöpfung der Bewußtseinsinhalte tätig, während er mit deren Verpflanzung nach außen, also dem eigentlichen Aufsatz, nur in indirektem Zusammenhang steht.

Daß der Aufsatz in den meisten Fällen für die Kinder keine Quelle der Freude ist, hat nach dem Verfasser seinen Grund darin, „daß die Themen gewöhnlich der Kinderseele nicht kongenial seien“. Diese Tatsache mag ja wohl auch eine Rolle spielen, denn die Wahl des Stoffes ist mitbestimmend für das Interesse, das der Schüler dem Aufsatz entgegenbringt. Die Hauptursache liegt jedoch darin, daß das Kind sich seiner Schwäche bewußt ist, daß es suchen, ringen und kämpfen muß und trotzdem nicht das zum Ausdruck bringen kann, was in seinem Inneren lebt. Eine Quelle der Freude wird die Arbeit nur dann, wenn in den Kindern ein Gefühl der Sicherheit wohnt, daß sie den an sie gestellten Anforderungen gewachsen sind, daß ihren Anstrengungen der Erfolg nicht fehlen wird. Dieses Sicherheitsgefühl wird aber durch keine noch so sorgfältige Auswahl des Stoffes erzeugt, sondern nur durch einen richtigen psychologisch begründeten Unterricht, der die Wege zu einer leichten und richtigen Verbindung der Bewußtseinsinhalte mit den Sprachformen ebnet.

III. Zur Wahl der beiden Themen: a) Südeuropäer in unserem Haushalte, b) Warum ich einmal lachte, sowie zur Art der Ausarbeitung, seien folgende Bemerkungen gestattet:

Es ist reine Willkür, wenn man beide Arbeiten vergleicht und daraus Schlüsse zu ziehen berechtigt zu sein glaubt. Bei dem ersten Thema hängt die mehr oder minder erfolgreiche Bearbeitung in der Hauptsache von der unterrichtlichen Behandlung des Stoffes ab. War diese von vornherein geschickt angelegt, hat sie den Stoff nach allen Richtungen hin erweitert und vertieft und dabei die Beziehungen zwischen sachlichen Vorstellungen und sprachlichem Ausdruck eingehend berücksichtigt, so wird das Kind aus dem Vollen schöpfen können, und die Ausarbeitung des Aufsatzes wird eine Quelle reiner Schaffensfreude werden. Als Folge wird sich einstellen, daß die Resultate den Lehrer vollauf befriedigen, wenn er die Kinderseele kennt und abzuschätzen weiß, wie hoch man seine Anforderungen stellen kann. Anders ist es mit dem zweiten Aufsatz. Hier quillt der Inhalt aus der Kinderseele. Der Erfolg hängt weniger von der Unterrichtsarbeit als von der individuellen Begabung ab, die gerade hier, wo es sich nicht um eine bestimmte Kategorie von Bewußtseinsinhalten handelt, sondern der persönlichen Eigenart der größte Spielraum gelassen ist, die mannigfaltigsten Abstufungen von völliger Unfähigkeit bis zur spielenden Leichtigkeit aufweist.

Die beiden Aufsätze setzen demnach so grundverschiedene Elemente psychischen Geschehens in Bewegung, daß es schon als ein Wagnis erscheinen dürfte, überhaupt Vergleiche anzustellen.

Dazu kommt, daß die Aufsätze zu Hause angefertigt wurden. Bei der ersten Arbeit floß die Quelle häuslicher Hilfe wahrscheinlich nur spärlich; dagegen entzieht sich vollständig unserer Beurteilung, inwieweit das einzelne Kind von anderen Anhaltspunkte, Hilfe und Anregung für das zweite Thema erhalten hat, da sich dieses ganz besonders zu gelegentlicher Unterhaltung, zur Besprechung im häuslichen Kreise eignet. Zur Erzielung einwandfreier Resultate ist es unbedingt nötig, möglichst gleiche Vorbedingungen dadurch zu schaffen, daß die Arbeiten in der Schule unter Aufsicht des Lehrers angefertigt und für beide der gleiche Zeitaufwand zur Verfügung gestellt wird.

V. Zu welchen gewagten Behauptungen die Vergleichung beider Aufsätze führen kann, zeigen die Folgerungen aus Tabelle I. Die Tatsache, daß bei dem Aufsatz a ein Kind durchschnittlich drei, bei b fünf Seiten geschrieben hat, deutet der Verfasser zugunsten der zweiten Arbeit. Dabei übersieht er die wichtige Tatsache, daß bei dem ersten Aufsatz 16 Schülerinnen, d. h. 37,2 % das Durchschnittsquantum lieferten, während dieses bei dem zweiten nur von fünf Kindern, d. h. 11,6 % zu Papier gebracht wurde. Bei a gruppieren sich, von einer einzigen Aus-

nahme abgesehen, alle Arbeiten eng um den Mittelwert von drei Seiten, während die unter b gelieferten Quantitäten in ununterbrochener Reihenfolge von $2^1/_2$ bis 8 Seiten fortschreiten. Der Grund liegt sehr nahe. Die Arbeit a ist eine Frucht des Unterrichtes, überall derselbe Stoff, den der Unterricht jedem Kind in gleichem Umfang geboten hat. Wäre der Stoff mehr oder weniger umfangreich gewesen, so hätten sich größere oder geringere Mittelwerte ergeben, indes die Gruppierung jedenfalls dasselbe oder ein nur unbedeutend abweichendes Bild geboten hätte. Bei b dagegen herrschte uneingeschränkte Freiheit nach jeder Seite hin, was am besten durch die Leistung der sechsten Schülerin illustriert wird, die statt eines Aufsatzes deren gleich drei lieferte.

Außerdem darf nicht übersehen werden, daß es durchaus nicht angängig ist, den Wert einer stilistischen Arbeit nach ihrer Quantität zu messen. Wer einen Vorgang einfach, knapp und klar darstellt und alles überflüssige Beiwerk ausscheidet, hat m. E. eine bessere Arbeit geliefert als der breitspurige Schwätzer, der viel Worte macht, und ich könnte mich z. B. nur sehr schwer entschließen, die erste Arbeit der zehnten Schülerin so hoch über die der anderen zu stellen, als ihr Umfang den Mittelwert überragt.

Bei der Tabelle II (Fehlerzahl) muß eine kritische Betrachtung den Vergleichungswert ebenfalls in Frage stellen.

Zunächst sei darauf hingewiesen, daß bei a eine ganze Anzahl wenig gebräuchlicher Wortformen zur Anwendung kam, deren Schreibweise selbstverständlich auf Schwierigkeiten stieß und die Fehlerzahl erhöhte. Daneben erforderte die Einflechtung des Stoffes in die Schilderung eines Familienfestes gleichsam die Lösung einer doppelten Aufgabe und dementsprechend einen größeren Aufwand von psychischer Energie, so daß die Aufmerksamkeit durch den Inhalt vollständig absorbiert wurde, was ebenfalls die äußere Form ungünstig beeinflußte.

Um möglichst gleiche Voraussetzungen zu schaffen, hätten beide Aufsätze in gleicher Schrift geschrieben werden müssen. Der Verfasser dieser Besprechung hatte jahrelang Gelegenheit zu beobachten, daß der Einfluß der Schriftart viel größer ist als man gewöhnlich annimmt. Auch wenn die Kinder beim Einschreiben der Aufsätze mit deutscher und lateinischer Schrift regelmäßig abwechseln, behauptet die deutsche Schrift infolge der zahlreichen früheren Übungen sowie der entschieden reicheren Übungsgelegenheit ein bedeutendes Übergewicht, und es läßt sich nicht nur die Tatsache, daß mehr Fehler gemacht, sondern auch die andere konstatieren, daß von dem Lehrer bei der Korrektur mehr Fehler übersehen werden.

VI. Sehr skeptisch muß man die Beurteilung der Darstellungsweise aufnehmen, deren Verschiedenheit m. E. nicht durch die Typen, sondern durch die speziellen Stoffe hervorgerufen wurde. Andere Stoffe hätten wahrscheinlich andere Resultate gezeitigt, besonders bei der ersten Arbeit, bei der, wie bereits hervorgehoben wurde, die gleichzeitige Lösung zweier Aufgaben die Schwierigkeiten vermehrte. Dies war wohl die Hauptursache nicht nur für die „Schwerfälligkeit“ und das häufig „Unwahrscheinliche“, sondern auch für den vielfachen Mangel an Klarheit und die Einflechtung von Tatsachen, die mit der Aufgabe wenig oder gar nichts zu tun hatten.

VII. Die vom Verfasser durch Vergleiche abgeleiteten Folgerungen verlieren weiter an Wert, wenn man in Betracht zieht, daß der Auswahl der zehn Schülerarbeiten und der Gesamtzahl als Wahlmotiv nur der Aufsatz b zugrunde lag, während die Arbeiten a wahllos mit herangezogen wurden. Hatten doch von 43 Schülerinnen nur zehn die eigentliche Aufgabe gelöst, indem sie Selbsterlebtes darboten, während alle übrigen das Thema verfehlten, da sie die gegebene Einschränkung nicht beachteten, also eine wesentliche Bedingung nicht erfüllten. Es ist anzunehmen, daß diese zehn Arbeiten ausnahmslos zu den besten gehörten, da hier die Wahrheit und Unmittelbarkeit selbsttätiger Bewußtseinsinhalte die ganze Leistung in günstigem Sinne beeinflußte.

VIII. Es soll zugegeben werden, daß Aufsätze wie der unter b gegebene „geeignet erscheinen, das Bild des einzelnen Kindes für den Lehrer zu bereichern“. Aber man hüte sich, allzu großen Wert darauf zu legen, um sich nicht in falsche und halbrichtige Anschauungen von der Individualität des einzelnen Kindes einzuleben. Vor allem lasse man die Kinder nicht merken, daß man Wert darauf legt, da sonst die Gefahr, Heuchler zu erziehen, zu groß werden möchte.

Aber Aufsätze haben doch nicht bloß die Aufgabe, eine Probe für die Leistungsfähigkeit des Kindes zu liefern und dem Lehrer einen Blick in das Innere seiner Schüler zu gewähren, sondern sie sollen vor allem ein Mittel zur Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und zur Erreichung stilistischer Gewandtheit sein. Da diese auch durch den von dem Verfasser so sehr bevorzugten zweiten Aufsatz nicht erreicht wird, können wir auch in derartigen Arbeiten nicht das Ziel des Aufsatzunterrichtes erblicken.

M. E. muß man an einer ganz anderen Stelle einsetzen, um zu einwandfreien Resultaten zu gelangen. Den Angriffspunkt kann einzig und allein die psychologische Analyse der geistigen Leistung abgeben, die das Kind bei der Ausarbeitung eines Aufsatzes zu bewältigen hat.

Jene Analyse aber sondert die gesamte Leistung in drei scharf getrennte psychische Prozesse, einen zentripetalen, einen zentralen und einen zentrifugalen.

Der zentripetale Prozeß besteht in der Schöpfung der Vorstellungen, die Gegenstand der sprachlichen Darstellung sein sollen. Im Zeitpunkt der Ausarbeitung ist ja wohl meistens das Zentralorgan der ausschließliche Schauplatz der geistigen Tätigkeit, so daß uns der zentripetale Charakter oft gar nicht zum Bewußtsein kommt. Aber die letzte Quelle des Prozesses liegt immer in Vorgängen der Außenwelt, die auf unsere Sinne einen Reiz ausgeübt und dadurch jene Bewußtseinsinhalte geschaffen haben, die jetzt zur Reproduktion kommen und die Baustoffe für den Aufsatz liefern.

Durch den zentralen Prozeß wird die Verbindung zwischen den Bewußtseinsinhalten und dem sprachlichen Ausdruck hergestellt. Dieser Prozeß wird von vielen Praktikern als besondere Leistung gar nicht erkannt. Die Ursache dürfte darin zu finden sein, daß bei der Schöpfung aller Vorstellungen, die durch konkrete Substantive ausgedrückt werden, Sache und Sprache so eng verbunden sind, daß sie eine unlösliche Einheit zu bilden scheinen. Da diese Substantivbegriffe ihrer Zahl und Bedeutung nach eine hervorragende Stellung einnehmen, mag sich bewußt oder unbewußt die Ansicht von der innigen Verbindung zwischen sachlichen und sprachlichen Vorstellungen gebildet haben. Dabei wurde jedoch übersehen, daß die Substantivbegriffe wohl ein außerordentlich reiches Vorstellungsmaterial, aber ein ganz enges und dazu elementares Gebiet psychischen Geschehens repräsentieren, während es sich bei dem Aufsatz um höhere seelische Funktionen und deshalb kompliziertere Zusammenhänge zwischen Sache und Sprache handelt. Diese aber stellen sich nicht von selbst ein, sondern die leichte und mühelose Verbindung ist neben individueller Begabung und der Allgemeinentwicklung der Anlagen ein Produkt planmäßiger und zielbewußter Übungen.

Der zentrifugale Prozeß besteht in der Verpflanzung der in das Sprachgewand gekleideten Vorstellungen nach außen, von wo sie wiederum auf zentripetalem Wege in andere Individuen gelangen, bei denen die nötige Aufnahmefähigkeit vorhanden ist.

Bei der Ausarbeitung des Aufsatzes kommt meistens nur der letzte der drei Prozesse zum Bewußtsein; so sehr tritt er hervor, daß ihn die älteren Methodiker für die ausschlaggebende, ja die ausschließliche Arbeit bei der Entstehung des Aufsatzes hielten und dementsprechend den Schwerpunkt des Unterrichtes auf die sprachlichen Formen legten.

Gegen diese einseitige Bevorzugung der Form erhoben sich im letzten Jahrzehnt zahlreiche Methodiker, die von dem Grundgedanken ausgingen, daß die sprachliche Form für sich ein Nichts sei, daß sie ihre Bedeutung erst erhalte, wenn sie zur Umkleidung eines Bewußtseinsinhaltes Verwendung finde. Sie wandten deshalb ihre ganze Aufmerksamkeit den Bewußtseinsinhalten zu, in der Voraussetzung, daß diese sich das passende Sprachgewand schon von selber wählen würden. Dadurch wurde eine Reformbewegung eingeleitet, die in dem ersten der oben angeführten drei Prozesse die Hauptarbeit erblickte und in ihren Konsequenzen zum sogenannten „freien“ Aufsatz führte. Abgesehen von einigen Übertreibungen und Auswüchsen, die schließlich jede Neuerung mit sich bringt, bedeutet die Bewegung einen Fortschritt, besonders dadurch, daß sie dem übertriebenen Kultus der Form entgegenarbeitet und den Schwerpunkt auf die Bewußtseinsinhalte legt.

Aber die Entwicklung der Methodik kann bei der Bewegung nicht stehen bleiben, da sie dem wichtigsten Prozeß, der Verbindung zwischen Sache und Sprache, nicht die genügende Beachtung schenkt. Der Aufsatzunterricht der Zukunft wird ohne Vernachlässigung des ersten und dritten Prozesses seine Hauptaufgabe in der Herstellung reicher und leichter Beziehungen zwischen sachlichen und sprachlichen Vorstellungen erblicken. Neben der Erfahrung wird sein wichtigster Führer die Psychologie sein, die eine Reihe von Vorarbeiten zu erledigen hat. Sie wird u. a. feststellen müssen, bei welchen Begriffen sich der sprachliche Ausdruck ohne weiteres zur sachlichen Vorstellung gesellt, und bei welchen Kategorien es eines besonderen Aufwandes von psychischer Energie zur Herstellung der Verbindung zwischen Sache und Sprache bedarf. Wird durch psychologische Untersuchungen die Erfahrungstatsache bestätigt, daß sich bei den Verbalbegriffen viel schwerer der passende sprachliche Ausdruck zur sachlichen Vorstellung einfindet, so wird die Psychologie nach den Gründen dieser Erscheinung forschen, indes der Aufsatzunterricht den Verbalbegriffen eine besondere Pflege angedeihen läßt. Wie in dieser einen, so müssen sich dann in vielen anderen Fragen Psychologie und Unterrichtspraxis die Hand reichen und sich gegenseitig ergänzen, dann erst wird auch die Methodik des Aufsatzunterrichtes Wege einschlagen, die zu natürlichen Zielen führen.

Pflege der Bildkunst.[1])

Von F. Graberg, Zürich.

Wir vernahmen kürzlich die Worte des Leiters einer Lehrwerkstätte über die erneute Wertschätzung der Handfertigkeit für den Kunstunterricht. Hören wir jetzt zur Ergänzung jener Betrachtungen die Rede des Rektors der Züricher Hochschule, Prof. Dr. A. Meyer, über die Pflege der Bildkunst. Bei Eröffnung des neuen Kunsthauses fragt er: „Wie kann man diese Stätte zu einem Sammelpunkt echter Kunst und einem Ausgangspunkt ernster Kunstpflege weihen?“ Echte Kunst erkennt er daran, daß „ein Strom wahrer und warmer Empfindung übergeht vom Künstler zum Beschauenden“, daß geistiges Leben des Schaffenden im Schauenden neues Leben erweckt.

Einst hörten wir, Kunst sei nachahmende Darstellung des Schönen und edles Maß, Harmonie der Farben und Töne, vornehmer Schwung der Linien, gefällige Grazie und erhabene Ruhe galten als sichere Merkzeichen der Bildkunst.

Aber da reckten Michelangelos Gestalten ihre gewaltigen Glieder, da litt Christus wirklich vor uns bei Dürer, da lehrte uns Rembrandt Freude haben an den runzligen Zügen einer alten Frau, da mühen sich Millets arbeitsbeschwerte Ährenleserinnen und wanken Meuniers Bergarbeiter müde der dürftigen Heimat zu. Und was sie alle zu uns reden läßt, die ruhigblickende, burgbeschützende Athene des Phidias, die Gottes Liebe und Gnade herabtragende Sixtina Raphaels, Meuniers Frau aus dem Volke, das ist das mitgelebte Leben und die mitgefühlte Empfindung. Durch sein Empfinden- und Darstellenkönnen wird der formgewandte Könner zum Künstler. Er bringt zu Gestalt und Form, was wir tätig oder leidend erleben, aber oft nur flüchtig erfassen. Das große stille Leuchten der Alpenhöhen, das Grün der Matten, das weite Meer und der stille Wald, der Flaum des Pfirsichs und der weichwallende Nebel wecken in jedem Empfänglichen Empfindungen, die sein Seelenleben bewegen gleich dem Klang der schwingenden Saite. Der Künstler vermag solche Schwingungen des Seelenlebens in uns zu erneuern, vornehmlich dann, wenn er den Menschen bei seiner Arbeit zeigt. Die Kraft der Muskeln, der charaktervolle Linienzug seines angespannten Körpers und die innere Größe seiner zähen Widerstands-

---

1) Der Verfasser der obigen Abhandlung starb am 29. November d. J. im 75. Lebensjahre. Unsere Zeitschrift verlor in ihm einen treuen und anregenden Mitarbeiter, der noch im Alter sich mit jugendlicher Elastizität des Geistes in die experimentell-pädagogischen Probleme und Methoden einzuleben begann. Ehre seinem Andenken! M.

kraft und stillen Unermüdlichkeit lassen uns den physisch tätigen Menschen so wertvoll erscheinen, weil erst durch diese physischen Leistungen die vielgestaltigen Ideen der Erfinder zu verwirklichen sind.

Wenn nun die Bildkunst von dem Beschauer Mitbetätigung fordert, wie sie selbst aus gesteigertem, bereichertem Leben erwächst, was kann dann das Wort „Zwecklosigkeit der Kunst“ bedeuten? Man denkt bei der zwecklosen Kunst an die Venus, die aus dem Schaum geboren, über den Wassern schwebt. Aber man gedenkt bei diesen Worten nur der Ideen, welche die Kunstformen andeuten gleich den Worten, welche solche Ideen mühelos fortpflanzen. Nicht erinnert man sich der Arbeit der Wellen, welche den Schaum hervorbringen. Und doch ist vor allem die Bildkunst aus dem Schweiß der Menschen geboren, besser aus dem „Herzblut ringender Menschen und Völker“. Die Baukunst schuf zuerst Dach und Wohnung für Menschen und Götter und als die Kunst ihre Flügel freier entfaltete, erwuchs deren Schwungkraft aus dem kräftig emporstrebenden Leben der Völker. Als man dagegen nur die schönen Götter der Griechen nachbildete, war Griechenlands Stern schon im Sinken.

Aber wo immer die Hemmungen überwunden wurden, welche die freie Handführung und die Erinnerungen des Augenmaßes störten, sei es bei den Urvölkern, welche auf Höhlenwänden oder Knochen ihre Erlebnisse darstellten, sei es beim Kinde, das Steinchen in Reihen legt, da erwacht mit der Freude am Können der Spieltrieb zur fortgesetzten Übung der Fertigkeiten und der Kampftrieb zur Überwindung von Hindernissen. Allezeit ist Freude am Gelingen der Arbeit der wirksamste Hebel zur Kunstübung gewesen. In Erwartung solchen Gelingens unterzieht sich der Strebsame den Forderungen, welche der Verkehr an den gesetzmäßigen Aufbau eines Werkes und die regelrechte Verwendung der Darstellungsmittel stellt, damit das Werk den zeitgemäßen Tauschwert erlange. Denn die Gesetze des Aufbaues und die Regeln der Darstellung fassen die Erfahrungen vergangener Geschlechter von Denkenden und Wirkenden zusammen und durch sein neues Werk pflanzt der Künstler dieses geistige Erbe der Vergangenheit mit dem Gewinn seiner persönlichen Tätigkeit fort. Im Tauschwert, den sie dem Werke beimißt, gibt dagegen die Mitwelt die Ziele des ihr eigenen Strebens kund. Denn der Tauschwert eines Bildwerkes richtet sich nach den wirklichen und erhofften Diensten, welche dasselbe als Glied eines Baues oder als selbständige Schöpfung leistet, durch welche es als Motiv im geistigen Verkehre zwischen Schaffenden und Beschauenden mitwirkt, insofern das Kunstwerk im Seelenleben beider übereinstimmende Gefühle

weckt. Mit dieser Einsicht in die Bedeutung des Kunstwerkes für den geistigen Verkehr können wir allen Verirrungen der Kunst entgegentreten, der bloßen Schule, die nur alte Münzen weitergibt und keine neuen prägt, der bloßen Technik, die wohl die Mittel handhabt, aber nicht mitteilt, einem Idealismus, dem die Wirklichkeit nicht ideal genug ist und einem Realismus, der nur ein Spiegelbild, kein Seelenbild zu geben weiß.

Das Zauberwort. Wahre Wiedergabe recht empfundener Wirklichkeit in sachgemäßer Form, erschließt der Kunstübung das ganze weite Feld der Wirklichkeit. Diese Kunst hat erst die Schönheit der modernen Verkehrswelt und Industrie entdeckt. Die Fabrikschlote, die schwarz gegen den geröteten Himmel stehen, aber zugleich von der Arbeit künden, die sie in Betrieb setzt, und von den Werten, die unter ihnen geschaffen werden — oder die wuchtige von Energie und Unwiderstehlichkeit sprühende Berglokomotive, die kühn geschwungene Eisenbahnbrücke und den von Ausziehenden und Heimkehrenden erfüllten Bahnhof. Wir bauen nunmehr protestantische Kirchen, die wirklich für Prediger und Hörer da sind nicht wegen des gotischen Stiles und tilgen aus Rede und Schrift das Wort, das nur klingt und nichts sagt.

Das Zauberwort getreuer Wiedergabe des Erlebten in sachgemäßer Form weist der Bildkunst nun auch die Aufgabe zu, das zu wirtschaftlichen Zwecken arbeitende Volk von dem Banne machanischer Pflichterfüllung zu erlösen und zur Freude an kunstsinnigem Schaffen zu erziehen. Denn jedes Bildwerk faßt einen Zweckzusammenhang von Gestaltungs- oder Zeichenvorgängen übersichtlich zusammen und wird gründlich nur von denen aufgefaßt, welche sich diese Gestaltungsvorgänge in ihren Hauptzügen vergegenwärtigen, welche nicht nur an einzelnen Umrissen, Licht- oder Schattenflächen haften, sondern den taktmäßigen Zusammenhang zwischen diesen Sehwahrnehmungen und den Bewegungen der Linien, dem Wechsel der Farbentöne verfolgen. Dann wird das Bildwerk in der Seele des Beschauers lebendig, wie das gesungene Lied in der Seele des Hörers, der den Takt der Tonreihen mit Taktschlägen der Hand begleitet. So werden bei Jägervölkern Kampfspiele und gemeinsame Arbeitsvorgänge mit Gesängen begleitet.[1]) Noch immer begleitet und regelt der Takt von Trommelschlägen oder Trompetenstößen das Marschieren der Soldaten, die gegliederten Bewegungen der Turner und Tanzenden. Jedesmal setzt das Taktgefühl

1) Bücher, Rhythmus und Arbeit. Leipzig 1899.

den Wechsel in der Stärke von Empfindungen mit dem zeitlichen Wechsel von Bewegungen und Einstellungen in Beziehung.

Nicht nur ein „Strom von Empfindungen“ muß vom Künstler auf den Beschauenden übergehen, sondern der Beschauende soll sich in den Takt der Linienführung und der Flächenbewegung einfühlen, welche den schaffenden Künstler geleitet haben. Das vermag er nicht durch das Anschauen allein, sondern erst, wenn er sich zugleich einbildet, wie das Bildwerk aus der Anlage der Umrisse und der stufenweisen Betonung hervorging. „Das bloße Anblicken“, sagt Wettekamp[1]), „gibt nur außerordentlich schwer eine wirkliche Anschauung. Man stelle einem Erwachsenen die Aufgabe, die Biegung eines Löffelstiels aus dem Gedächtnis aufzuzeichnen und man wird finden, daß nur selten jemand dazu imstande ist. Jeder Mikroskopiker weiß, daß er erst anfängt wirklich gut zu sehen, wenn er das Gesehene nachzeichnet. Der Bleistift führt das Auge.“ Darum erreichen Volksausstellungen, öffentliche Bildwerke, gute Bilder und selbst die Pflege des Kunstgewerbes ihren Zweck den Kunstsinn zu wecken nur, wenn der Werk- und Zeichenunterricht der Schule in Verbindung mit dem Sach- und Sprachunterricht Können und Wissen gleichmäßig steigern, damit die Schüler ihre Sachkenntnisse in Zeichen und Worten übersichtlich und bündig mitteilen lernen. Dann werden sie als Arbeiter die getreue Wiedergabe des vom Künstler tief Empfundenen schätzen und diesen geistigen Gewinn auch verwerten können, indem sie die Erlebnisse ihrer Pflichtarbeit denkrichtig ordnen und ihre Verrichtungen nach eigenem Taktgefühl regeln. Dann überwindet der Arbeiter den äußeren Zwang mechanischer Tätigkeit durck selbsttätige Ordnung seiner Vorstellungen, durch den sicheren Takt seiner Organtätigkeiten und die Freude am Gelingen der Arbeit nach eigenem Takte nährt die Freude am Können, den Kunstsinn.

Bund für Schulreform.

(Allgemeiner Deutscher Verband für Erziehungs- und Unterrichtswesen.)

Am 19. und 20. März d. J. hat der Bund für Schulreform seine zweite Hauptversammlung in Berlin (im Generalversammlungssaal der Börse) abgehalten.

Am Samstag den 9. März fand eine Sitzung des gechäftsführenden Ausschusses statt. Anwesend waren die Herren C. Götze-Hamburg als

1) Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unnterricht, S. 5. Leipzig 1910. B. G. Teubner.

Leiter der Verhandlungen, Prof. Franck-Berlin, Fortbildungsschuldirektor Haumann-Berlin, Dr. Lipmann-Berlin, Prof. Dr. Meumann-Halle, Turninspektor K. Möller-Altona, Seminardirektor Schulrat Muthesius-Weimar, Prof. Dr. Stern-Breslau, Direktor Trüper-Jena, Seminaroberlehrer Prof. Dr. Umlauf-Hamburg, Realgymnasialdirektor Dr. Wetekamp-Schöneberg.

Ihr Nichterscheinen hatten angezeigt: Frl. Dr. G. Bäumer-Berlin, Seminardirektor Prof. Dr. Cordsen-Hamburg, Schriftsteller Otto Ernst-Groß Flottbeck, Prof. Dr. von Gruber-München, Oberstudienrat Dr. Kerschensteiner-München, Direktor Prof. Dr. Kraepelin-Hamburg, Schulinspektor Meyer-Hamburg, Direktor Prof. R. Meyer-Hamburg, Direktor Dr. Pabst-Leipzig, Schuldirektor Thierig-Chemnitz, Direktor Prof. Dr. Weygandt-Hamburg, Schulrat Prof. Dr. Wychgram-Lübeck.

Auf der Tagesordnung stand u. a.:

1. Satzungsberatung (Name des Bundes).
2. Berichte bezw. Anträge der Kommissionen.
3. Bericht über die Ortsgruppen.
4. Programm der Herbstversammlung.
5. Propaganda.
6. Fernere Tätigkeit des Bundes (Korrespondenz, Rednerliste, Flugschriften, Ausstellungen).

Zum ersten Punkt wurde u. a. beschlossen, wieder auf den früheren Namen des Bundes „Bund für Schulreform“ zurückzukehren und als Untertitel zu führen: „Allgemeiner Deutscher Verband für Erziehungs- und Unterrichtswesen“. In den Satzungen wurden kleinere Änderungen und Zusätze angebracht, und hierauf wurde in der Schlußbestimmung beschlossen, die Satzungen mit den genehmigten Zusätzen und Änderungen der Hauptversammlung zur Annahme vorzuschlagen sowie den Vorstand zu beauftragen, rein redaktionelle Änderungen sowie eine Durchsicht durch einen Juristen selbständig zu bewirken.

Zum zweiten Punkt berichteten die Herren Meumann und Stern über die Tätigkeit der zur Erörterung der Zeitschriftfrage niedergesetzten Kommission. Mit verschiedenen Verlegern sind Verhandlungen geführt worden, doch haben nur die Verhandlungen mit der Firma B. G. Teubner in Leipzig zu einem befriedigenden Resultat geführt. Dieser Verlag wird daher die Veröffentlichungen des Bundes übernehmen.

Als Organ für die Veröffentlichungen des Bundes, an dem sich der Bund selbst beteiligt, gilt die Zeitschrift für Jugendwohlfahrt usw., als Schriftleiter im Auftrag des Bundes Prof. Dr. Cordsen, doch bleibt anderen schon bestehenden Zeitschriften wie der Zeitschrft für experimentelle Pädagogik vorbehalten, volle Berichterstattung über die Tätigkeit des Bundes zu geben.

Zur Erledigung der geschäftlichen Seite der Veröffentlichungen des Bundes wird ein Redaktions-Ausschuß geschaffen, zu dessen Mitgliedern die Herren Cordsen, Meumann, Muthesius und Stern gewählt werden. Dem Ausschuß steht das Recht zu, sich durch Zuwahl zu ergänzen.

Hierauf berichtete Herr Stern über die Kommission für Jugendkunde, diese wird ein Handbuch der Jugendkunde herausgeben, geleitet von den Herren Stern und Meumann unter redaktioneller Mitarbeit von Herrn Dr. Bobertag in Breslau.

Nachdem noch über die Ortsgruppen in Hamburg und Berlin berichtet worden war, wird zum vierten Punkt beschlossen, daß im Herbst voraussichtlich nur eine Versammlung des geschäftsführenden Ausschusses stattfinden soll.

Zu Punkt 5 und 6 wird beschlossen, daß die Propaganda des Bundes zunächst erfolgen soll durch Herausgabe der in der öffentlichen Versammlung gehaltenen Ansprachen und Reden. Diese sollen in einer Denkschrift vereinigt werden.[1])

Ein ausführlicher Prospekt dieser Denkschrift soll in möglichst großer Auflage durch ganz Deutschland verbreitet werden. Die Gründung von Ortsgruppen muß mit allen Kräften erstrebt und gefördert werden.

Der Vorstand wird in den nächsten Monaten versuchen, eine Rednerliste aufzustellen, die den Ortsgruppen bei der Agitation behilflich sein können. Die Gründung einer Korrespondenz des Bundes und die Veranstaltung von Ausstellungen wird für später ins Auge gefaßt.

Am Abend des 19. März fand dann eine öffentliche Versammlung statt, wiederum im Generalversammlungssaal der Börse. In dieser hielten Vorträge und Ansprachen: Prof. Meumann-Leipzig[2]) (damals noch in Halle) über „Aufgaben und Ziele des Bundes“; Direktor W. Wetekamp-Berlin über „Schulfragen“; Fräulein Dr. Gertrud Bäumer-Grunewald über „Mädchenschulen und Reformpädagogik“; Prof. W. Stern-Breslau über „Jugendfragen und Jugendbildung“; Amtsgerichtsrat Dr. Paul Koehne-Berlin über „Jugendfürsorge und Jugendrichter“; Prof. W. Weygandt-Hamburg über „Hygiene und Erziehung“.

Die sehr gut besuchte Versammlung spendete die Vortragenden reichen Beifall.

Die erwähnten Vorträge — ergänzt durch den ausgefallene Ansprache von Prof. Cordsen-Hamburg über „Das Programm des

---

1) Erschienen als erste Flugschrift des Bundes (vergl unten die Anm. S. 118).

2) Prof. Meumann war für den erkrankten Prof. Cordsen eingetreten.

Bundes“ — sind als erste Flugschrift des Bundes erschienen.[1]) Ein Abriß der Satzungen und der Organisation des Bundes ist der Schrift im Anhang beigegeben; wir lassen diesen am Schluß dieser Ausführungen wörtlich folgen.

Aus der Hauptversammlung am Sonntag den 20. März (10 Uhr vormittags im Börsensaal) unter dem Vorsitz von Carl Götze-Hamburg sei noch folgendes erwähnt:

Nach dem Geschäfts- und Kassenbericht wurden die Satzungen des Bundes im Sinne des am Tage vorher durchberatenen Wortlauts angenommen. Als Vorort des Bundes wurde Hamburg gewählt. Die Vorsitzenden der Unterausschüsse berichteten über deren Tätigkeit, Herr Stern über den Ausschuß für Jugendkunde; Herr Umlauf-Hamburg über den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht; Herr Meumann über die Tätigkeit des Ausschusses zur Erörterung der Zeitschriftenfrage; Herr Götze über den Ausschuß für Versuchsschulen. Es ist eine Denkschrift über die Reform des Unterrichts in den ersten Schuljahren in Vorbereitung.

Herr Muthesius berichtet über die Tätigkeit des Ausschusses für Lehrerbildung. Mitglieder des Ausschusses sind die Herren Prof. Lehmann-Posen, Seminardirektor Schulrat Muthesius-Weimar, Seminardirektor Prof. Dr. Cordsen-Hamburg, Prof. Dr. Meumann-Halle (Leipzig), Prof. Dr. Rein-Jena. Die Leitung der Geschäfte wurde den beiden zuerst genannten Herren übertragen. In der Sitzung am 19. März nahmen als Gäste die Herren Geheimer Regierungsrat Prof. Dr. Klein-Göttingen und Direktor Trüper-Jena teil. Der Verhandlung lagen Leitsätze zugrunde, die vom Vorsitzenden, Herrn Muthesius, aufgestellt waren (siehe „Pädagogische Blätter“ 1910, Heft 4). Herr Klein legte seinen Plan über Einreichung von Studienkursen für Mittelschullehrer an der Universität Göttingen vor (siehe „Pädagogische Blätter“ 1910, Heft 5).

Das Ergebnis der Beratung wurde in folgende Sätze zusammengefaßt:

1. Die Aufgaben des Seminarunterrichts erfordern es, den Seminarlehrern einen wissenschaftlichen Ausbildungsgang zu gewähren.

2. Die wissenschaftliche Ausbildung der Seminarlehrer kann ausreichend nur durch das Studium auf der Universität erfolgen.

3. Mit aller Entschiedenheit wird der Plan einer von der Universität losgelösten Pädagogischen Akademie abgelehnt; sie würde die guten bereits vorhandenen Ansätze zur Fortbildung der Lehrer auf der Universität nur schädigen.

---

1) Flugschriften des Bundes für Schulreform Nr. 1. Aufgaben und Ziele des Bundes. Leipzig 1910, B. G. Teubner.

4. Der Ausschuß nimmt mit großem Interesse Kenntnis von dem Plane des Herrn Professor Klein. Seine Durchführung würde der Anfang einer gesunden Entwicklung der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer in Preußen sein. — Der Ausschuß spricht die Hoffnung aus, daß der Plan verwirklicht wird, geht aber in seinen eigenen Forderungen über ihn hinaus, wie ja auch die tatsächliche Entwicklung der Angelegenheit in den andern Bundesstaaten bereits weiter gediehen ist. —

Seit dieser Versammlung ist in den Ausschüssen und besonders in dem Vorort Hamburg weiter gearbeitet worden. Hierüber berichten wir in der nächsten Nummer d. Z.

Aus den Satzungen und Arbeiten des Bundes.

§ 1. Zweck des Bundes. Der Bund für Schulreform bezweckt den engeren Zusammenschluß und die gemeinsame Tätigkeit aller, die überzeugt sind, daß unsere Kultur eine Umgestaltung der Bildungsarbeit in Schule, Haus und Leben fordert, und daß für die Arbeit die Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit und der Bildungsgehalt der Kultur der Gegenwart maßgebend sein müssen.

§ 2. Als besondere Aufgaben des Bundes gelten:

a) Erweckung und Vertiefung des Interesses für Erziehungs- und Unterrichtsfragen in weiteren Kreisen des deutschen Volkes

1. durch objektive Darstellung der tatsächlichen Verhältnisse,
2. durch Berichterstattung über die Ergebnisse der modernen Forschung auf dem Gebiete der Psychologie und der Jugendkunde,
3. durch Berichte über Versuche, die auf praktischem Gebiete mit neuen Unterrichts- und Erziehungsmethoden angestellt werden, sowie über neue schulorganisatorische Maßnahmen;

b) Ermöglichung gegenseitiger Aussprache und Verständigung der verschiedenen an der Jugenderziehung interessierten Kreise;

c) Eigene Forschung auf dem Gebiete der geistigen Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit, besonders ihrer Leistungsfähigkeit, Prüfung des Bildungsgehaltes und Bildungswertes der verschiedenen Wissenschaften und Künste;

d) Anregung zu zielbewußter, besonnener Reformarbeit im Gesamtgebiet des Erziehungswesens auf Grund der Ergebnisse moderner Forschung

1. durch wissenschaftliche Abhandlungen und Aufsätze,
2. durch Eingaben an die für die weitere Entwicklung des Erziehungswesens maßgebenden Instanzen,
3. durch Förderung aller Bestrebungen, die nach der theoretischen oder praktischen Seite weitere Klärung pädagogische Probleme erhoffen lassen.

Die Leitung geschieht durch einen geschäftsführenden Ausschuß; ihm gehören zurzeit an:

Dr. Gertrud Bäumer-Berlin, Seminardirektor Prof. Dr. Cordsen-Hamburg, Otto Ernst-Gr.-Flottbeck, Prof. Ph. Franck-Berlin, Lehrer Gansberg-Bremen, Lehrer C. Götze-Hamburg, Prof. Dr. von Gruber-München, Fortbildungsschuldirektor Haumann-Berlin, Prof. Dr. Heubaum-Berlin, Lehrer Hiemann-Leipzig, Geheimer Archivrat Dr. Keller-Berlin, Oberstudienrat Dr. Kerschensteiner-München, Amtsgerichtsrat Dr. Koehne-Berlin, Direktor des Naturhist. Museums Prof. Dr. Kraepelin-Hamburg, Prof. Dr. R. Lehmann-Posen, Direktor der Kunsthalle Prof. Dr. Lichtwark-Hamburg, Dr. Lipmann-Berlin, Prof. Dr. Meumann-Leipzig, Turninspektor K. Möller-Altona, Seminardirektor Muthesius-Weimar, Schulinspektor Meyer-Hamburg, Direktor der Kunstgewerbeschule Prof. R. Meyer-Hamburg, Realschuldirektor Dr. Neuendorf-Haspe, Direktor des Seminars für Knabenhandarbeit Dr. Papst-Leipzig, Schulrat Prof. Dr. Sickinger-Mannheim, Prof. Dr. Stern-Breslau, Schuldirektor Thierig-Chemnitz, Direktor Trüper-Jena, Seminaroberlehrer Professor Dr. Umlauf-Hamburg, Direktor Prof. Wetekamp-Schöneberg, Direktor der Irrenanstalt Prof. Dr. Weygandt-Hamburg, Rektor H. Wolgast-Hamburg und Schulrat Prof. Dr. Wychgram-Lübeck.

Der Ausschuß wählte aus seiner Mitte einen fünfgliedrigen Vorstand, der seinen Sitz in Hamburg hat. In Hamburg wird eine Zentralstelle des Bundes errichtet.

Mitglieder des Bundes können sowohl Einzelpersonen als auch Vereine werden. Die Mitglieder eines Bezirks vereinigen sich zu einer Ortsgruppe oder Landesgruppe. Ortsgruppen bestehen bereits in Hamburg, Berlin, Breslau und München.

Organ des Bundes ist die „Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde, Der Säemann“, herausgegeben von Dr. jur. Frieda Duensing, Professor Cordsen und Carl Götze. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Der Bund wird ferner Schriften herausgeben, und zwar solche wissenschaftlicher Art, populär-wissenschaftlicher Art („Bücherei der Jugendkunde“) und aktueller Art (Flugschriften), sämtlich im Verlag von B. G. Teubner.

Die Mitglieder des Bundes erhalten die Zeitschrift und die Publikationen zu beträchtlich ermäßigtem Preise.

Der Ausschuß hat aus seiner Mitte eine Reihe besonderer Arbeitsausschüsse (Kommissionen) ernannt.

1. Der Ausschuß für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (Vorsitzender Prof. Dr. Umlauf-Hamburg) sucht gegenwärtig durch eine an sämtliche Seminare sowie an viele Mittel- und Volksschulen Deutschlands gerichtete Umfrage die Grundlage für Reformvorschläge zu gewinnen. Die Ergebnisse der Umfrage sollen in einer Denkschrift niedergelegt werden, die im gewissen Sinne eine Fortsetzung des von A. Gutzmer herausgegebenen Gesamtberichts der Unterrichtskommission Deutscher Naturforscher und Ärzte darstellen wird. Es steht zu erwarten, daß die Regierungen der meisten deutschen Bundesstaaten diese Umfrage genehmigen und unterstützen. Der Ausschuß arbeitet Hand in Hand mit dem „Deutschen Ausschuß für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht", der eine Fortsetzung der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte bildet.

2. Der Ausschuß für Lehrerbildung. (Vorsitzender: Schulrat K. Muthesius-Weimar.) Er hat zunächst die Ausbildung und Weiterbildung der Volksschullehrer, Fortbildungsschullehrer, Seminarlehrer in mehreren Sitzungen beraten und wird demnächst mit bestimmten Vorschlägen an die Öffentlichkeit treten.

3. Der Ausschuß für Versuche und Versuchsschulen (Vorsitzender: Karl Götze-Hamburg) hat sich zunächst mit der Reform des Elementarunterrichts im 1. und 2. Schuljahr beschäftigt.

4. Der Ausschuß für Jugendkunde. (Vorsitzender: Prof. Dr. Stern-Breslau.)

Folgende Arbeiten sind von ihm in Angriff genommen worden:

a) Ausgabe eines „Handbuchs der Jugendkunde", welches über den gegenwärtigen Stand der jugendkundlichen Arbeit im In- und Ausland: Vereine, Institute, Sammelwerke, Lehrstühle, Vorlesungen eine zusammenfassende Orientierung geben soll.

b) Ausarbeitung einer „Denkschrift über die Errichtung von Instituten der Jugendkunde", von Prof. Stern in Gemeinschaft mit Prof. Meumann übernommen.

Endlich sei erwähnt, daß der Bund beabsichtigt, das Vortragswesen auf dem Gebiete der pädagogischen Reform und Jugendkunde zu organisieren, so daß den Ortsgruppen Gelegenheit geboten wird, Vorträge sachverständiger Vertreter der einzelnen Gebiete und Probleme entgenzunehmen.

Anfragen und Beitrittserklärungen sind zu richten an die Zentralstelle des Bundes, Hamburg, Fuhlentwiete 34.

Mitteilungen
aus der Pädagogischen Bewegung der Gegenwart.

Schule für nervöse Kinder in Budapest.

K. G. Szidon, Budapest.

Daß Ungarn auf dem Gebiete der Heilpädagogik seit lange her vorzügliches leistet, das wurde von ersten ausländischen Fachautoritäten bereits zur Genüge gewürdigt. Als jüngstes Dokument dieses unermüdlichen Vorwärtsschreitens gilt eine unlängst eröffnete moderne Anstalt, über die wir um so mehr außerhalb der heimischen Grenzen Bericht erstatten, als sie die erste Staatsschule am Kontinent ist. Genehmigt wurde sie vom Kultus- und Unterrichtsministerium am 21. Januar 1909. Die allgemeinen Bestimmungen derselben lauten wie folgt:

§ 1. Der Name des Instituts ist: Staats-Elementar- und Mittelschule für nervöse und unentwickelte Kinder.

§ 2. Das Institut steht unter der behördlichen Aufsicht des Kultus- und Unterrichtsministeriums.

§ 3. Ziel des Instituts ist: Kinder, die in öffentlichen Normal- und Mittelschulen wegen ihrer körperlichen Schwäche, Nervosität oder geringen geistigen Zurückgebliebenheit nur schwer fortschreiten, sollen durch Stärkung ihres Leibes und Geistes zu gesunden und brauchbaren Menschen des praktischen Lebens erzogen werden.

§ 4. Zur Erreichung des Zieles dienen eine laut Vorschriften der körperlichen und geistigen Hygiene eingerichtete Internats-Heilerziehung, dann ein der körperlichen und geistigen Kraft der Kinder angemessener, wie auch ihre eigenartigen Fähigkeiten besonders berücksichtigender Unterricht, weiter ihre organischen und inneren Kräfte entfaltende Beschäftigungen in der praktischen Gärtnerei, leichteren Wirtschaft, Gewerbe, und Einleitung der kaufmännischen Kenntnisse; Bäder, Heilturnen, zuletzt etwaige andere nötige ärztliche Behandlungsmethoden.

§ 5. In dem Institute finden Aufnahme solche Zöglinge, die ihr siebentes Lebensjahr erreicht, aber das 15. noch nicht überschritten haben. Kinder unter oder über dieser Altersgrenze dürfen nur in besonders begründeten Fällen, auf Grund ministerieller Bewilligung aufgenommen werden.

§ 6. Die internen Zöglinge zahlen, Schulgeld und Heiltaxe mit einberechnet, 200 Kronen monatlich. Nebst dem kommen noch die Honorare und Auslagen der speziellen ärztlichen Behandlungen in Betracht. Für die Bekleidung haben die Eltern zu sorgen. Halbinternisten zahlen als Schulgeld und Mittagspreis 100 Kronen pro Monat. Die Externen 60 Kronen Schulgeld. Die Ausgaben der notwendigen Lehrmittel und Requisiten müssen die Eltern oder Angehörigen decken. Schulgeldfreie Zöglinge können vorläufig nicht aufgenommen werden.

Bewilligungen von Begünstigungen, sowie Befreiungen der Schulgelder werden von Fall zu Fall erledigt.

§ 7. Kinder mit infektiösen Krankheiten, oder solchen gefährlichen Charakters, mit häufigeren und wichtigeren epileptischen Anfällen oder Äquivalenten derselben,

an Irrsinn und Geistesschwäche leidende, so auch zu triebmäßigem Schadenmachen, Gewalttätigkeit oder Flucht hinneigende finden keine Aufnahme.

§ 8. Die Aufnahme erfolgt auf Grund einer vom Anstaltsoberarzt vollzogenen Untersuchung und Gutachten, und nur wenn dieses nach einer sechswöchentlichen Mindestbeobachtung mit dem des Direktors übereinstimmt, wird die Aufnahme endgültig bestätigt. Im Falle eines Meinungsunterschiedes entscheidet der Kultus- und Unterrichtsminister auf Grund überreichter Eingaben. Bei der Aufnahme werden folgende Zeugnisse abverlangt:

1. Geburtsschein.
2. Impf- oder Neuimpfzeugnis.
3. Zwei von der Direktion des Instituts erhältliche Fragebogen, deren ein Exemplar aufs gewissenhafteste die Eltern, das zweite der Haus- oder behandelnde Arzt der Familie auszustellen haben.
4. Etwaige Zeugnisse einer vorherigen Schulung, aber auch Bescheide von Schulrelegierungen, Zuschriften.
5. Eine beglaubigte Erklärung darüber, daß die Zahlungen seitens der Eltern oder Angehörigen auch behördlich bezeugt wurden.
6. Einen Revers, im Falle der Aufnahme, wonach die Eltern oder derer Stellvertreter sich verpflichten, ihr Kind, insofern dessen Verbleiben im Institut als unzulässig erschiene, spätestens acht Tage vom Berichte ab zu übernehmen oder für die Übernahme Sorge zu tragen.

§ 9. Insofern im Zustande des Kindes solch unvorhergesehene Änderungen sich einstellen oder solche neuen Tatsachen bekannt werden sollten, welche mit dem Ziel und Geist der Anstalt unvereinbar sind, kann letztere ihre Erziehungsverpflichtung laut übereinstimmenden Beschlusses des Oberarztes und Direktors, dem Kinde wann immer vorenthalten, welches dann die Eltern bis spätestens acht Tage von der diesbezüglichen Benachrichtung ab vom Institute überführen müssen.

§ 10. Sollten beim Kinde Anzeichen instinktiver Schadenmachung, Flucht oder Gewalttätigkeit erst nach der provisorischen oder vollzogenen Aufnahme auftauchen, räumt sich das Institut das Recht ein, auch solange, bis die Eltern das Kind übernehmen, daneben auf ihre Rechnung eine besondere Pflegeperson zu bestellen.

§ 11. Falls bei irgend welchem Zöglinge eine solchartige Gewalttätigkeit oder Unruhe sich einstellen sollte, welche das Wohlsein der andern Mitschüler oder des Personals des Instituts ernst gefährdeten, steht dem Direktor das Recht zu, ohne Verzug wegen der Versetzung des Kindes zu verfügen.

§ 12. An der Spitze des Instituts steht ein Direktor oder ein mit den Direktionsagenden betrauter Fachmann, der die administrativen Obliegenheiten des Instituts leitet. Der Leiter desselben muß im Besitze einer heilpädagogischen Befähigung sein.

§ 13. Indem das Institut auch eine Mittelstufe hat, muß den Unterricht und die Erziehung der Zöglinge dieser Stufe ein diplomierter Mittelschulprofessor, beziehungsweise Bürgerschullehrer versehen. Diejenigen, die bei genannter Qualifikation mit wissenschaftlichen Forschungen der Heilpädagogik und Kinderkunde sich eingehend beschäftigten, werden bevorzugt.

§ 14. Die Lehrpersonen auf der Elementar-Stufe sollen in erster Reihe von denen gewählt werden, die eine heilpädagogische Lehrerbildungsanstalt absolviert haben. Insofern solche Lehrkräfte in genügender Anzahl nicht vorhanden wären,

können alsdann solche berücksichtigt werden, die ihre Zeit der Kinderforschung ausdauernd gewidmet haben.

§ 15. Zwecks Vereinigung der Erziehung und des Unterrichts soll der letztere einzelner Lehrgegenstände womöglich nicht durch besondere Fachpersonen, sondern ein und denselben Gruppenprofessor oder Lehrer geschehen, der die einzelnen Gruppen der genannten theoretischen Gegenstände inne hat.

§ 16. Das Institut hat den Charakter eines Internats, und je vier Klassen der Elementar- und Mittelstufe. Die Stufe der (IV.) Mittelschule legt das Hauptgewicht auf die Vorbereitung der praktischen Lebenslaufbahnen. Jedoch in jenen Fällen, wo es die Eltern wünschen, wird dem Zöglinge statt industrieller, wirtschaftlicher, sowie Handelsvorkenntnisse der Stoff des Gymnasiums oder der Realschule beigebracht, insofern ihn längerer Beobachtung zufolge der Oberarzt und auch der Leiter des Instituts dafür geeignet erklärten.

§ 17. Die Klassen sind weder auf der Elementar- noch auf der Mittelstufe so scharf voneinander geschieden, wie etwa in der Normalschule. Inwiefern der Schüler aus den meisten Gegenständen einen entsprechenden Fortschritt bekundet, tritt er mit Ende des Schuljahres in die nächste Stufe über, jene Gegenstände aber, in welchen er eben infolge seiner eigenartigen Beschaffenheit schwächer ist, muß er auf der unteren Stufe immerwährend fortsetzen, solange die Notwendigkeit es erheischt. Darob werden die gleichen Gegenstände der verschiedenen Klassen in ein und derselben Zeit unterrichtet. In den wirtschaftlichen und gewerblichen Übungen werden die Gruppen nach den individuellen Vorkenntnissen, wie dem bemerkbaren Gedeihen und der Geschicklichkeit, unabhängig vom Fortschritt in den andern Gegenständen und den Klassenstufen verteilt. Zum Jahresschluß wird nur von jenen Zöglingen eine öffentliche Prüfung gefordert, deren Eltern es verlangt haben oder die für eine andere Schule ein gültiges Zeugnis benötigen. Das Institut als solches hält keine öffentlichen Prüfungen.

§ 18. Über die Eigenschaften, Fähigkeiten, den körperlichen und geistigen Zustand des Kindes, wird pünktlich ein Merkbuch geführt. Das Institut berichtet den Eltern oder dem Vormund spontan alle drei Monate betreffs des körperlichen und geistigen Zustandes, des Weiterkommens, aber auch der Veränderung in der Unzukömmlichkeit des Kindes. Am Ende des Jahres überreicht das Institut kein einfaches Zeugnis, vielmehr eine pünktliche Beschreibung über den körperlichen und geistigen Zustand des Kindes, den Fortschritt in den einzelnen Lehr- und Beschäftigungsgegenständen und den der Verwendbarkeit in denselben.

§ 19. Die Lehrstunden werden in den Klassen, bei günstiger Witterung aber auch im Freien verbracht. Insonderheit Sprech- und Denkübungen, die naturgeschichtlichen, geographischen, doch auch die Stunden in Stoff- und Warenkunde, Betriebslehre der Volkswirtschaft, wie auch die der Geometrie, werden, so oft es nur möglich, in der freien Natur, mittels Veranschaulichung und ausnutzender Anregung der Aktivität der Schüler aber auch mit Besichtigung von Werkstätten, Industriebetrieben, Fabriken, Warenlager, Gärtnereien, Ackerbauanstalten und Museen immer mit den dazu gehörenden Erörterungen verwertet. Der in den Lehrsälen absolvierte theoretische Unterricht bestehe vornehmlich in der Systematisierung, Vertiefung und Bestärkung der auf dem Wege von Anschauungen gewonnenen Kenntnisse, beschränke sich niemals lediglich auf den Vortrag allein, sondern ziehe die Schüler mit heran, daß sie nach Vermerkung und Übersicht der Erfahrungen den Zusammenhang, die Gründe und Ursachen, selbständig zu erkennen und davon richtige Schlüsse

abzuleiten imstande seien. Auf diese Weise vermögen die einzelnen Gegenstände nicht bloß die Erwerbung der Kenntnisse, sondern auf jeglichem Gebiete die Entfaltung des selbständigen Denkens, richtigen Urteilens und der Willenskraft zuwege zu bringen.

§ 20. Zwecks der Charakterbildung sollen die reiferen Schüler ein Tagebuch führen. Sodann pflegen wir unter den Zöglingen einerseits die Gefühle der Zusammengehörigkeit, anderseits die der Nachsicht für die Fehler der anderen. Die Zöglinge kennen, wenn auch nicht die Natur ihres Übels, doch ihre Mangelhaftigkeit und Schwächen, und sollen es erlernen, sie so weit wie möglich mit dem Aufwande ihrer Kraft zu besiegen. Unterricht und Erziehung müssen es einmütig anstreben, daß die Zöglinge zu zielbewußten und willensstarken Individuen herangedeihen, deren Wille aus geistigen und Gefühls- (sittlichen) Motiven ausgestaltet, sich gewöhne in Handlungen sich zu offenbaren, wirksam zu betätigen.

§ 21. Die ärztlichen Angelegenheiten werden von dem Primarius und Sekundarius des Instituts im Einvernehmen mit dem pädagogischen Leiter, erledigt. Die Stelle eines Oberarztes darf nur ein Fachmann mit psychiatrischer Ausbildung bekleiden. Diejenigen Ärzte, die in dem kön. ung. heilpädagogischen und psychologischen Laboratorium arbeiteten, darüber auch literarische Beweise lieferten, genießen den Vorzug.

§ 22. Außer den die Aufnahme und Entlassung betreffenden Agenden erteilt der Oberarzt dem pädagogischen Leiter Ratschläge bezüglich des Lehrplanes, der Arbeitsordnung, und der geistigen Hygiene, sowie hinsichtlich der Arbeitseinteilung der einzelnen Zöglinge, bei den anzuwendenden Heilverfahren aber kommt ihm das Recht des Verfügens und der Kontrolle zu.

§ 23. Nebst dem Oberarzt können noch laut Bedarf ein Anstaltsarzt oder Unterarzt, bezw. ein Titular-Sekundararzt angestellt werden, die verpflichtet sind, das Institut täglich zu besuchen, den körperlichen Zustand der Zöglinge zu kontrollieren, die nötigen ärztlichen Ordinationen und Behandlungen gemäß der Anweisungen des Oberarztes zu erfüllen, darüber ein ordentliches Journal zu führen, ihre Erfahrungen dem Oberarzte mitzuteilen und gegebenenfalls den letzteren zu vertreten. Der zweite Arzt sei womöglich ein in den Untersuchungen der Sinnesorgane bewanderter Doktor der Medizin. Diejenigen, die eine schulärztliche Befähigung haben, oder im kön. ung. heilpädagogischen und psychologischen Laboratorium sich mit Erforschungen von Kindern eingehend beschäftigten, oder an Lehrkursen für Kinderstudium teilgenommen, erfreuen sich des Vorzuges.

§ 24. Im Verhältnisse zur Örtlichkeit, der Schülerzahl und deren Zustand dürfen einige Pfleger- und Wärterstellen besetzt werden. Um diesem Personal ein erforderliches Sachverständnis zu bieten, sollen zeitweise entsprechende Lehrkurse eröffnet werden. Für die Unterstufe sollen, ohne Rücksicht auf das Geschlecht der Kinder, womöglich nur Pflegerinnen und Wärterinnen bestellt werden. An der Mittelstufe dürfen bei Schülern nur bis zu ihrem 14. Jahre Bewahrerinnen, und nur mit besonderer Erlaubnis des Oberarztes, dienstlich sein.

Wie aus diesem Organisationsstatut erhellt, will das Institut nicht etwa eine Art Glashaus von dazumal, sondern ein offenes, freies Arbeitsfeld verkörpern, aus dessen mit heimischen und internationalen Wertzugaben gedüngtem Boden, inhaltreiche Produkte zum Wohle der gesamten Menschheit ersprießen sollen.

Auf der Magdeburger Versammlung der deutschen Oberlehrer wurden von Oberlehrer Dr. Speck folgende Leitsätze aufgestellt:

Leitsätze zu dem Vortrage: „Die wissenschaftliche Fortbildung des deutschen Oberlehrerstandes“.

I. Berufsaufgaben des Oberlehrerstandes.

1. Dem Oberlehrerstande liegen bei der Erfüllung seines Berufes zwei Aufgaben ob: Er hat dem Gange der Wissenschaften, deren Träger er ist, zu folgen und seine Kenntnis derselben beständig zu vertiefen und zu erweitern. Er hat andererseits die nachwachsende Generation mit allen Mitteln, die ihm die Pädagogik an die Hand gibt, zu diesen Wissenschaften heranzubilden.

2. Es liegt in der Natur des Zusammenhanges beider Aufgaben, daß die einseitige oder ausschließliche Betonung einer derselben geeignet ist, das Gedeihen der Schule und damit das Ansehen des Oberlehrerstandes herabzusetzen. Das bestätigt die tägliche Erfahrung wie auch die Geschichte des Standes. Eine frühere Periode zeigte die nachteiligen Folgen einer einseitigen Wertschätzung der Wissenschaft; in der Gegenwart haben wiederholt einsichtige Beurteiler unseres Schulwesens auf die Gefahr einer übermäßigen Hervorhebung der unterrichtlichen Aufgaben des Standes hingewiesen.

3. Eine weitere Vernachlässigung der wissenschaftlichen Seite des Oberlehrerberufs infolge seiner ausschließlichen oder übermäßig vorwiegenden Inanspruchnahme durch unterrichtliche Aufgaben müßte für die Schule und den Oberlehrerstand verhängnisvoll sein. Es würde sich als notwendige Folge daraus ergeben, daß das Gleichgewicht zwischen Nehmen und Geben, zwischen persönlicher Sammlung und Vertiefung und täglicher Berufsarbeit, auf dem das Gedeihen der Schulen und das Ansehen der an ihnen unterrichtenden Lehrer beruht, erschüttert würde. Diese Gefahr liegt in der Gegenwart um so näher, als die Entwicklung unseres geistigen Lebens wie diejenige unseres Schulwesens schon ohnehin immermehr dahinführen, die Teilnahme des Oberlehrerstandes an der Erhaltung und Fortbildung der Wissenschaften zu vermindern.

II. Schwierigkeiten der wissenschaftlichen Fortbildung des Oberlehrerstandes, die in der gegenwärtigen Lage der Wissenschaften begründet sind.

1. Es ist Aufgabe der Wissenschaft, die gesetzmäßige Ordnung der Erfahrungswelt zu erkennen und darzustellen. Jedem ihrer Vertreter liegt es ob, durch immer neue Berührung mit einer mannigfachen Welt von Tatsachen ihren Begriffen einen reichen und vollen Inhalt zu geben, andererseits die Vielheit der Erscheinungen durch eine tiefe und einheitliche Erfassung zu ordnen, zu klären und zu beleben.

2. Beide Aufgaben stellen in der Gegenwart neue und besondere Anforderungen: Die Erscheinungen der Natur wie auch die Begebenheiten und Zusammenhänge der geistig-geschichtlichen Welt nehmen infolge einer immer weitergehenden Verfeinerung der Beobachtungsmittel beständig an Umfang und Mannigfaltigkeit zu. Zu einer weiteren Ausdehnung der Erfahrungswelt führen die beständig größer und schneller werdenden Verkehrseinrichtungen. Im Gegensatz zu dem von den Einzelwissen-

schaften aufgedeckten Reichtum von Tatsachen steht der offenbare Mangel, daß es an ihrer tieferen Erfassung und Verbindung fehlt.

3. Aus diesem Sachverhalt ergibt sich für die Vertreter der Einzelwissenschaften zunächst die Forderung, daß sie sich an den Zentren der wissenschaftlichen Forschung mit ihren fortschreitenden Erkenntnissen und verfeinerten Methoden bekannt machen.

4. Die Tatsache, daß die Ausdehnung des Verkehrs die alten und neuen Kulturen und Sprachen in ihrem lebendigen Zusammenhang mit Land und Leuten in unsere unmittelbare Nähe gerückt hat, muß das Studium derselben in steigendem Maße umgestalten. Das Wissen von diesen Dingen auf Grund des gesprochenen und geschriebenen Wortes muß immermehr durch eine lebendige, an den Tatsachen selbst gewonnene Kenntnis ergänzt werden.

5. Dasselbe gilt von denjenigen Wissenschaften, deren Aufgabe es ist, die natürliche Beschaffenheit der Erdoberfläche und ihrer organischen Welt darzustellen.

6. Dazu ist die andere Aufgabe der Wissenschaft, die eine einheitliche Durchdringung der Erfahrungswelt verlangt, in der Gegenwart besonders dringlich. Die immer zunehmende Mannigfaltigkeit des Lebens und der Wissenschaft und die einseitige Vorherrschaft einzelner Wissenszweige fordern in steigendem Maße dazu auf, durch philosophische Sammlung und Vertiefung der Erkenntnis zu einem einheitlichen Bildungsideal zu gelangen.

III. Schwierigkeiten der wissenschaftlichen Fortbildung, die in dem gegenwärtigen Stande unseres höheren Schulwesens ihren Grund haben.

1. Die erhöhten Anforderungen, welche die Teilnahme an dem Fortschritt der Wissenschaften an den Oberlehrerstand stellen, werden dadurch erschwert, daß auch die unterrichtlichen Aufgaben gewachsen sind. Dies hat zunächst in dem eben gekennzeichneten Stande der Wissenschaften seinen Grund. Die beständig sich erneuernden und wandelnden Erkenntnisse verlangen nach Aufnahme in die Schule. Trotz der Teilung des früher einheitlichen Bildungsweges, die man vorgenommen hat, um der Vielheit der Wissenschaften gerecht zu werden, hören die Klagen über Mißstände, zu deren Abstellung man diese Einrichtung getroffen hat, nicht auf. Von vielen, auch von berufenen Seiten hört man den Vorwurf, die Fülle des Stoffes sei schwer zu bewältigen und es fehle an ihrer formalen Durchdringung.

2. Dazu kommt, daß unsere Schulen sowohl als ganze, als auch in ihren einzelnen Klassen an Umfang zugenommen haben. Das Anwachsen unserer Bildungsanstalten im Zusammenhang mit der festen Zentralisierung unseres ganzen Bildungswesens hat eine straffe Organisation des Unterrichts mit sich geführt. Die strenge Regelung und Beaufsichtigung unserer Schulen hat eine intensivere und einseitigere Anspannung der Kräfte zur Folge, als es in einfacheren Verhältnissen der Fall ist. Überdies ist die feste Normierung der unterrichtlichen Tätigkeit geeignet, die Spannkraft und die Anpassungsfähigkeit des Geistes an die fortschreitende Wissenschaft zu vermindern.

3. Das Anschwellen der einzelnen Klassen macht sich in einem anstrengenderen Unterrichte und in zeitraubenden Korrekturen geltend. Dazu bringt das Berechtigungswesen viele ungeeignete Elemente in die höheren Schulen, die ihr wissenschaftliches Niveau drücken und die Arbeit des Lehrers erschweren.

4. Bei den hohen Ansprüchen, welche der Unterricht unter diesen Umständen an die Kraft des Oberlehrers stellt, ist es verständlich, daß Vertreter des Standes

die wissenschaftliche Tätigkeit von seinen Berufsaufgaben haben ausschließen wollen. Sie haben dies getan, indem sie die wesentliche Seite des Berufs als eine Kunst darstellten, die allerdings der wissenschaftlichen Grundlage nicht entbehren könnte. Aber auch die Schaffung, Erhaltung und Vertiefung einer mit dem Zeitbewußtsein im Einklang stehenden wissenschaftlichen Grundlage der täglichen Berufsarbeit ist ohne eigene wissenschaftliche Tätigkeit unmöglich.

IV. Mißstände, die sich aus diesem Zustande ergeben.

1. Das Nachlassen spontaner wissenschaftlicher Beschäftigung des Oberlehrerstandes, welche die Folge dieser Entwicklung von Wissenschaft und Unterrichtswesens ist, macht sich sowohl in der Schule als auch in der Geltung des Oberlehrerstandes nachteilig fühlbar. Die Unzufriedenheit weiter Kreise mit unserer Schule, die schon eine umfangreiche Literatur erzeugt hat, ist jedenfalls zum Teil hierdurch verursacht; denn auch maßvolle und einsichtige Beurteiler unserer Schulen glauben in ihnen eine verminderte Lehr- und Lernfreudigkeit als Folge der bezeichneten Verhältnisse feststellen zu können.

2. Für den Oberlehrerstand hat die sich verändernde Stellung zur Wissenschaft die Folge, daß seine Geltung innerhalb der Gelehrten- und Schulwelt sich vermindert. Trotz seiner erhöhten Stellung innerhalb der Rangordnung der Staatsbeamten wird sein Abstand vom Hochschullehrerstande größer. Dagegen ist die Schranke zwischen dem auf Universitäten vorgebildeten und dem Volksschullehrerstande im Abnehmen begriffen.

V. Mittel zu deren Abhilfe.

1. Staatliche und städtische Schulbehörden haben schon Maßregeln getroffen, um eine durch die veränderten Kulturverhältnisse gebotene wissenschaftliche Fortbildung des Oberlehrerstandes in die Wege zu leiten. Sie richten wissenschaftliche Kurse ein und gewähren Reisestipendien und Urlaub zu wissenschaftlichen Arbeiten. Es ist aber zu wünschen, daß diese bis dahin nur sporadisch auftretenden, überdies von denen anderer Kulturländer übertroffenen Einrichtungen möglichst allgemein werden.

2. Schulbehörden, Standesorganisationen und alle Freunde unserer höheren Schulen müssen zusammen die der Schule damit gestellten Aufgaben zu lösen suchen. Insbesondere haben sie für die nötige Zeit und die Mittel zu sorgen, welche die Teilnahme an den Wissenschaften unter den gegenwärtigen Verhältnissen fordert.

3. Ein geeigneter erster Schritt zum Ziele ist die Begründung einer Stiftung zu Ehren Friedrich Paulsens, der auf die bezeichnete Aufgabe als die gegenwärtig wichtigste Angelegenheit der deutschen Oberlehrerschaft wiederholt mit großem Nachdruck hingewiesen hat.

Herr Oberschulrat Muthesius in Weimar hat eine höchst dankenswerte Zusammenstellung der

Bestimmungen über das Studium von Volksschullehrern in den einzelnen Bundesstaaten

gegeben, die wir unsern Lesern mitteilen wollen.

Die kürzlich veröffentlichte württembergische Prüfungsordnung (Päd. Bl. 1910, S. 224) gibt Veranlassung, einmal die Bestimmungen, welche in den einzelnen Bundes-

staaten bestehen, die Volksschullehrer zur Universität zulassen, übersichtlich zusammenzustellen. Wir halten dabei die Reihenfolge ein, wie sie sich nach der zeitlichen Folge der Verordnungen ergibt.

Es kommen in Frage:

1. Im Königreich Sachsen:

a) Verordnung, die Zulassung von Volksschullehrern zum Besuche der Universität behufs der Erlangung einer höheren Berufsbildung betreffend, vom 30. September 1898 (diese Verordnung trat an die Stelle der ursprünglichen und bis dahin wiederholt ergänzten und abgeänderten vom 1. Juni 1865);

b) Ordnung der Pädagogischen Prüfung an der Universität Leipzig vom 6. Juni 1908 (durch sie wurde die frühere Prüfungsordnung, wie sie 1865 festgesetzt, 1877, 1888, 1898 abgeändert worden war, aufgehoben);

c) Verordnung vom 9. Februar 1909 über die Verlängerung des Studiums.

2. Im Großherzogtum Sachsen:

a) Verfügung vom 2. März 1900, betreffend Urlaub zum Zwecke des Universitätsstudiums;

b) Ordnung der Pädagogischen Prüfung vom 11 April 1902.

3. Im Großherzogtum Hessen:

a) Landesherrliche Verordnung vom 19. August 1903, betreffend Zulassung von Volksschullehrern zu akademischen Studien;

b) Prüfungsordnung für die Studierenden der Pädagogik vom gleichen Tage.

4. Im Großherzogtum Oldenburg:

Die Vereinbarung mit dem Großherzogtum Hessen vom Jahre 1907, nach der oldenburgische Lehrer unter den gleichen Bedingungen wie hessische zum Studium in Gießen und zur Prüfung zugelassen werden.

5. Im Königreich Bayern:

a) Allerhöchste Verordnung vom 31. März 1908, betreffend die Prüfung für das Lehramt an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten;

b) die Prüfungsordnung vom 1. April 1908.

6. Im Königreich Württemberg:

Ordnung der höheren Prüfung für den Volksschuldienst vom 1. März 1910.

Eine vergleichsweise Übersicht über die wichtigsten Bestimmungen ergibt folgendes:

I. Zweck der Einrichtung.

1. Sachsen: „Die Feststellung der wissenschaftlichen Befähigung zum Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren, sowie an Realschulen, höheren Mädchenschulen und den diesen Anstalten in den Unterrichtszielen gleichstehenden öffentlichen oder privaten Lehranstalten unter Betonung der pädagogischen Durchbildung.“

2. Sachsen-Weimar: Befähigung „zur Erteilung eines wissenschaftlich begründeten Unterrichts“.

3. Hessen: „Feststellung der Befähigung des Bewerbers zur Erteilung eines wissenschaftlich begründeten Unterrichts an den der Lehrerbildung dienenden Anstalten.“

4. Bayern: „Nachweis der Befähigung zur Übernahme der Stelle eines Direktors oder eines Seminarlehrers (Seminarschullehrers) an einer Königl. Lehrerbildungsanstalt oder an einem Königl. Schullehrerseminar, dann der Stelle eines Hauptlehrers an einer Königl. Präparandenschule“; was für die Lehrerbildungs-

anstalten bestimmt ist, „gilt in der Regel auch für die Übernahme der Stelle eines Direktors, eines Oberlehrers oder einer Oberlehrerin an einer Königl. Lehrerinnenbildungsanstalt."

5. Württemberg: „Befähigung zur Anstellung im Aufsichtsdienst der Volksschule, sowie diejenige für das Lehramt an den Lehrerbildungsanstalten, abgesehen von den Stellen der Musik-, Zeichen- und Turnlehrer."

Demnach ist in Sachsen-Weimar der Zweck ganz allgemein gehalten, in Hessen und Bayern ist die Einrichtung ausschließlich für die Seminarlehrerausbildung gedacht, in Württemberg ist dazu noch die Ausbildung für den Schulaufsichtsdienst vorgesehen. Sachsen gewährt die weitgehendste, vielseitigste Aussicht.

II. Bedingungen der Zulassung zum Studium.

1. Sachsen:

a) Bestehen der Wahlfähigkeits- oder Amtsprüfung (zweiten) Lehrerprüfung und zwar mit dem „für die wissenschaftliche Hauptzensur bestimmten ersten Zensurgrad (vorzüglich = I)";

b) „diejenigen, welche diesen Zensurgrad nur mit der Zwischenstufe I^b erreicht haben, bedürfen noch der besonderen Genehmigung des unterzeichneten Ministeriums, die jedoch nur ausnahmsweise in ganz besonders hierzu geeigneten Fällen erteilt werden wird. Behufs Entschließung über diese Genehmigung ist von der Prüfungskommission alsbald nach Schluß der Prüfung an das Ministerium unter eingehender Begründung darüber zu berichten, ob und welche der mit dem Zensurgrad I^b bedachten Kandidaten nach Begabung, Fleiß und Kenntnissen zu der Erwartung eines ersprießlichen akademischen Studiums berechtigen";

c) „ein günstiges, von dem Ortsschulinspektor beziehentlich Direktor ausgestelltes, von dem Bezirksschulinspektor bestätigtes Zeugnis über ihr gesamtes Verhalten".

2. Sachsen-Weimar: Bestehen „beider Prüfungen (also der Seminarabgangs- und der Anstellungs- oder zweiten Lehrerprüfung) mit der Gesamtzensur I in den wissenschaftlichen Fächern", außerdem Zeugnis des Bezirksschulinspektors, daß der Betreffende „wegen seiner wissenschaftlichen und sittlichen Tüchtigkeit einer solchen Vergünstigung würdig ist".

3. Hessen: Bestehen der Entlassungsprüfung mit der ersten, der Definitorialprüfung (zweiten Lehrerprüfung) mit der ersten oder zweiten Note, Bewährung im praktischen Schuldienst, mindestens dreijährige Tätigkeit an öffentlichen Schulen des Landes.

4. Bayern: „Kandidaten und Kandidatinnen für das Lehramt an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, . . . welche nach Erfüllung der Vorbedingungen für die Anstellung im Volksschuldienst eine ständige Verwendung im Dienste der Königl. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten gefunden haben."

5. Württemberg: Nach Ablegung der ersten Dienstprüfung für den württembergischen Volksschuldienst das Bestehen der zweiten Dienstprüfung für Volksschullehrer oder der Prüfung für Präzeptoren und Reallehrer mit Auszeichnung. „Als mit Auszeichnung bestanden sind diejenigen Lehrer anzusehen, die wenigstens das Gesamtzeugnis II^a erhalten haben." Vorbehalten bleibt, „ausnahmsweise auch solche Lehrer zuzulassen, die in der zweiten Dienstprüfung oder in der Prüfung für Präzeptoren und Reallehrer nur das Gesamtzeugnis II^b erhalten haben."

Es geht daraus hervor, daß die Zulassung meist in erster Linie von dem Ausfall der wissenschaftlichen Gesamtzensur in den Lehrerprüfungen abhängig

gemacht wird. Am strengsten sind die Bedingungen in Sachsen-Weimar. In Bayern kommt die Zensur für die Lehrerprüfungen überhaupt nicht in Frage.

Zum Verständnis der württembergischen Bestimmungen ist auf eine Eigenart der dortigen Lehrerbildung hinzuweisen. Es gibt dort nämlich Präzeptors- und Reallehrerstellen, das sind „Hauptlehrerstellen an der untersten Klasse zwei- oder mehrklassiger Latein- und Realschulen, welche mehr als einen Jahreskurs in einer Klasse vereinigen, sowie an den zwei untersten Klassen größerer Präzeptor- und Realschulen". Es ist für diese Lehrer eine besondere Prüfungsordnung erlassen worden (unterm 9. Juni 1900). Voraussetzung für die Zulassung zu dieser Prüfung ist, „daß die Kandidaten das 19. Lebensjahr zurückgelegt und durch Zeugnisse eine entsprechende Vorbildung und ihre sittliche Würdigung nachgewiesen haben. Die geeignetste Vorbildung ist der vollständige Besuch eines Volksschullehrerseminars mit erfolgreicher Bestehung der ersten Volksschuldienstprüfung, nebst entsprechender Ausbildung in der lateinischen bezw. französischen Sprache. Nicht ausgeschlossen ist auch ein anderer Bildungsgang, insbesondere der Besuch von Oberklassen höherer Lehranstalten."

Die Zulassung zum Studium erstreckt sich in Sachsen und Bayern auf Lehrer und Lehrerinnen.

In Bayern kann während einer Übergangszeit (bis 1911) die Zulassung zur Prüfung „auch ohne den Nachweis eines durch vier Semester fortgesetzten Hochschulstudiums den seit drei oder mehr Jahren im Dienst der Lehrer- oder Lehrerinnenbildungsanstalten stehenden Personen auf Grund anderweitiger Ausbildungsnachweise und guter Qualifikation bewilligt werden."

III. Dauer des Studiums.

1. Sachsen: für die Zulassung zur Prüfung „wenigstens drei Jahre", das Studium ist „auf vier hintereinander folgende Jahre" gestattet.

2. Sachsen-Weimar: „bis zu drei Jahren".

3. Hessen: für die Zulassung zur Prüfung „mindestens fünf Halbjahre" das Studium ist „für die Dauer von drei Jahren" gestattet.

4. Bayern: Die Kandidatan müssen „den Nachweis liefern, daß sie vier Semester hindurch die Prüfungsgegenstände der gewählten Gruppe zum ausschließlichen Gegenstand ihrer hochschulmäßigen oder Fachstudien . . . gemacht haben".

5. Württemberg: „Zweieinhalbjähriges vorschriftsmäßiges akademisches Studium."

Das Studium ist meist auf den betreffenden Landesuniversitäten zu erledigen. Wer in Bayern die Prüfung in Pädagogik ablegen will, kann zwei Semester auch an einer außerbayrischen Hochschule studieren. In Württemberg sind von den fünf vorgeschriebenen Semestern mindestens drei auf der Landesuniversität zuzubringen, auch können dort Kandidaten, die die Prüfung im Französischen ablegen wollen, ein Semester auf einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiete verwenden.

Die Zeit für das Studium wird in Sachsen-Weimar und Hessen in der Form des Urlaubes gewährt, Sachsen und Bayern haben hierüber keine besonderen Bestimmungen. In Württemberg müssen ständige Lehrer ihre Entlassung aus dem Schuldienst nehmen, unständigen Lehrern wird Urlaub gewährt.

Die Immatrikulation der zum Studium zugelassenen Lehrer erfolgt überall in besonderen Formen, in Sachsen und Hessen werden sie als Studierende der Pädagogik

eingeschrieben, in Württemberg als außerordentliche Studierende. In Sachsen-Weimar erfolgt die Immatrikulation lediglich auf Grund des Einjährigenzeugnisses (sog. kleine Matrikel). Nirgends findet also die Vollimmatrikulation statt.

IV. Name der Prüfung.

1. Sachsen: Pädagogische Prüfung an der Universität Leipzig.

2. Sachsen-Weimar: Pädagogische Prüfung für das Großherzogtum Sachsen.

3. Hessen: Prüfung für die Studierenden der Pädagogik im Großherzogtum Hessen.

4. Bayern: Prüfung für das Lehramt an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten.

5. Württemberg: Höhere Prüfung für den Volksschuldienst.

Der Name Pädagogische Prüfung hat vielfach bei denen, die die ganze Einrichtung nicht kennen, zu Mißverständnissen geführt. Man findet vielfach die Meinung verbreitet, daß sich das Studium wie die Prüfung der studierenden Volksschullehrer lediglich auf die Pädagogik beziehe. Die in Bayern und Württemberg eingeführten Bezeichnungen verhüten dieses Mißverständnis und verdienen deshalb den Vorzug.

V. Ort der Prüfung und Zusammensetzung der Prüfungskommission.

1. Sachsen: Königl. Pädagogische Prüfungskommission in Leipzig; „die Kommission wird aus Professoren der Universität und Schulmännern zusammengesetzt".

2. Hessen: „Die Prüfung ist vor der bei der Landesuniversität eingesetzten Prüfungskommission für die Studierenden der Pädagogik abzulegen. Die Prüfungskommission wird aus Professoren der Landesuniversität zusammengesetzt. Außer diesen können auch einzelne Schulmänner in die Prüfungskommission berufen werden."

3. Bayern: Sitz der Prüfungskommission ist München. „Die Beisitzer der Prüfungskommission werden vom Staatsministerium aus Professoren von Hochschulen, dann aus Mitgliedern der Landesschulkommission und andern geeigneten Fachmännern ernannt."

4. Württemberg: Sitz der Prüfungskommission ist Tübingen. Die Kommission „wird aus Lehrern der Universität, aus Mitgliedern der Oberschulräte für die Volksschulen und aus Vertretern des praktischen Schuldienstes gebildet."

In Sachsen-Weimar sind keine bestimmten Anordnungen getroffen. In den übrigen genannten Staaten hat die Prüfungskommission stets ihren Sitz an der betreffenden Universität, in die Prüfungskommission werden in erster Linie Universitätsprofessoren berufen. Dadurch kennzeichnet sich die Prüfung als akademische Abschlußprüfung, und es ist der Zusammenhang zwischen Studienbetrieb und Abschlußprüfung gewahrt. Die Prüfungskommissionen sind in den vier genannten Staaten nach denselben Rücksichten zusammengesetzt wie die Kommissionen für die Oberlehrerprüfung."

VI. Form der Prüfung und Prüfungsanforderungen.

Sie ergeben sich aus den Prüfungsordnungen, die sämtlich alsbald nach ihrer Veröffentlichung in den Päd. Bl. abgedruckt worden sind. Es seien nur einige bemerkenswerte Gesichtspunkte herausgehoben:

1. In Sachsen, Sachsen-Weimar, Hessen und Württemberg wird allgemeine und Fachprüfung unterschieden. Zu ersterer gehören: Philosophie (Sachsen),

Pädagogik, Philosophie (Sachsen-Weimar), Philosophie und Pädagogik sowie Schulgesundheitspflege (Hessen), Philosophie und Pädagogik, die wichtigsten Grundsätze des deutschen und württembergischen Staats- und Verwaltungsrechts, Grundzüge der württembergischen Volksschulgesetzgebung und der Volksschulverwaltung (Württemberg). In Sachsen ist Pädagogik unter allen Umständen pflichtmäßiger Gegenstand der Fachprüfung. In Bayern bildet sie die dritte Gruppe der Prüfungsfächer und kann in Verbindung treten mit zwei Prüfungsfächern der übrigen Gruppen. Die Fachprüfung erstreckt sich nach Wahl des Kandidaten auf zwei (Sachsen-Weimar, Hessen, Württemberg), drei (Bayern) oder vier (Sachsen) Fächer. Für eine geeignete Gruppierung der Fächer bestehen überall besondere Bestimmungen.

2. Die Prüfung ist überall eine schriftliche und eine mündliche. Schriftliche Hausarbeiten sind zu liefern in Sachsen (2, Frist je 8 Wochen), Sachsen-Weimar (2, Frist zusammen 12 Wochen), Hessen (2, Frist je 6 Wochen), Bayern (1, Frist 6 Wochen). In Württemberg beschränkt sich die schriftliche Prüfung auf Klausurarbeiten.

3. In fremden Sprachen kann die Prüfung abgelegt werden in Sachsen (Latein, Französisch, Englisch), Hessen (Französisch), Württemberg (Französisch).

4. Die Prüfungsanforderungen in den einzelnen Fächern bewegen sich, wenn man von Sachsen absieht, im Durchschnitt auf der Höhe derjenigen Anforderungen, die in der Oberlehrerprüfung für die Lehrbefähigung der II. Stufe gestellt werden. In Deutsch gehen die Anforderungen meist darüber hinaus. Die neue sächsische Prüfungsordnung (vgl. Päd. Bl. 1908, S. 413) schließt sich genau an die Oberlehrerprüfung an und stellt für die Prüfuug als Hauptfach dieselben Ansprüche wie dort.

Gründung eines pädagogisch-psychologischen Instituts in München.

Auf die Anregung des Herrn Privatdozenten Dr. A. Fischer in München ist dort ein pädagogisch-psychologisches Institut gegründet worden. In der Gründungsversammlung wurden folgende Leitsätze aufgestellt:

1. Die Versammlung empfiehlt der bayerischen Lehrerschaft die Gründung eines pädagogisch-psychologischen Institutes als bestes Mittel, ihre Bildungsbestrebungen zusammenzufassen und durchgreifend zu fördern.

2. Dieses Institut soll der pädagogisch-psychologischen Fortbildung der Lehrerschaft und der wissenschaftlichen Arbeit auf dem Gesamtgebiet der Pädagogik dienen, sowie den zum Hochschulstudium beurlaubten Lehrern, Seminar- und Präparandenlehrern und anderen Interessenten eine Arbeitsgelegenheit neben den Universitätsvorlesungen sichern.

3. Die wissenschaftliche Leitung des Institutes soll einem Vertreter der Grundwissenschaften und des Systems der Pädagogik übertragen werden.

4. Das Institut erstrebt sein Unterrichtsziel soweit als möglich nach den Prinzipien des Arbeitsunterrichts und der Arbeitsgemeinschaft. Der Leiter soll pädagogische Psychologie, pädagogische Wortlehre und System der Pädagogik vertreten; für Anthropologie des Kindes und Schulhygiene sind Fachleute zu gewinnen; die spezielle Didaktik der einzelnen Fächer soll von Spezialisten theoretisch und praktisch gelehrt werden.

5. Als Sitz dieses pädagogisch-psychologischen Institutes ist München ins Auge zu fassen.

6. Alle Schritte zur Realisierung des Planes, insbesondere die Aufbringung der finanziellen Garantien, übernimmt der Bezirkslehrerverein München.

7. Die technische Verwaltung des Institutes übernimmt der Bezirkslehrerverein München.

8. Eine Verbindung dieses pädagogisch-psychologischen Institutes mit einer Versuchs- oder Übungsschule ist unerläßlich.

9. Ein Ausbau des Institutes in der Richtung einer öffentlichen Akademie für Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften ist anzustreben.

(Freie Bayrische Schulzeitung. 11. Jahrg. Nr. 7.)

Versuche mit Arbeitsunterricht.

Die Königliche Regierung zu Merseburg hat genehmigt, daß vom 1. April d. Js. ab in einer Anzahl Klassen des ersten Schuljahres der städtischen Schulen Versuche mit einer Umgestaltung des Unterrichts im Sinne der sogenannten Arbeitsschulen gemacht werden.

Über den Ausfall dieser Versuche ist nach einem Jahre der Regierung Bericht zu erstatten.

Staatsbürgerliche Jugenderziehung.

Der Ruf nach staatsbürgerlicher Jugenderziehung wird immer weiter beachtet. Jetzt hat das Kgl. Sächs. Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts, wie der „Säemann“ zu berichten weiß, in einer Generalverordnung an die Direktoren der höheren Lehranstalten den Lehrerkollegien der höheren Schulen die Anregung dazu gegeben, sich mit der Frage des staatsbürgerlichen Unterrichts, der im nächsten Schuljahre zur Einführung gelangen soll, zu beschäftigen. Es heißt darin:

„Bei der staatsbürgerlichen Erziehung wird es sich weniger darum handeln, den Schülern eine Summe abfragbaren Wissens über die staatlichen Einrichtungen mitzuteilen, obwohl auch dies nicht fehlen darf, als vielmehr darum, in ihnen Verständnis und Empfänglichkeit für das staatliche und wirtschaftliche Leben der Gegenwart zu wecken und sie für die Zukunft fähig zu machen, die Erscheinungen des öffentlichen Lebens zu beobachten und zu würdigen.

Die Einführung eines besonderen Unterrichts in Staats- und Bürgerkunde wird zurzeit nicht beabsichtigt; zunächst mag der Versuch gemacht werden, die Aufgabe im Rahmen der bestehenden Lehrpläne zu lösen, wie es teilweise schon jetzt der Fall ist. In erster Linie wird Geschichtsunterricht, namentlich der oberen Klassen, der ja gegenwärtig überall bis zur Gegenwart fortgeführt wird, bei Beschränkung der Kriegsgeschichte für eine zusammenhängende Behandlung der Staats- und Bürgerkunde Raum lassen; aber auch Heimat- und Erdkunde kann der staatsbürgerlichen Erziehung selbst der jüngeren Schüler insoweit dienen, als der Lehrstoff in ihrem Anschauungskreise liegt. Nicht minder wird der deutsche und fremdsprachliche Unterricht mannigfache Gelegenheit bieten, die reiferen Schüler mit wissenschaftlichen Gedankengängen vertraut zu machen und durch Vergleichung fremdländischer Einrichtungen die heimischen verstehen und schätzen zu lernen.“

Zur Frage der Hamburger Hochschule.

Eine Angelegenheit von hohem, weit über hamburgische Verhältnisse hinausragendem Interesse ist der Gegenstand eines der Bürgerschaft überreichten Ausschußberichtes. Es handelt sich um den Ausbau des Kolonialinstituts und des mit diesem zu verbindenden Vorlesungswesens. Der Senat hatte beantragt, das Vorlesungswesen durch sieben ständige Professuren zu ergänzen; für afrikanische Sprachen, Sprachen und Geschichte Ostasiens, Philosophie, deutsche Sprachwissenschaft, deutsche Literaturgeschichte, klassische Archäologie, Mathematik. Der bürgerschaftliche Ausschuß aber ist nur zu folgenden Vorschlägen gelangt:

1. Die Bürgerschaft wolle unter Ablehnung der weitergehenden Anträge des Senats es mitgenehmigen, daß alsbald das Vorlesungswesen der Oberschulbehörde durch zwei ständige Professuren, nämlich für deutsche Sprachwissenschaft und für Philosophie, ergänzt werde, jedoch mit der Maßgabe, daß die Professur für Philosophie insbesondere auch für Psychologie bestimmt sein soll.

2. Die Bürgerschaft wolle beschließen und den Senat um seine Mitgenehmigung dazu ersuchen, daß das Vorlesungswesen der Oberschulbehörde alsbald durch zwei weitere Professuren, nämlich eine für englische Sprache und Kultur und eine zweite für romanische Sprachen und Kultur, ergänzt werde; daß auch die für sämtliche vier Professuren erforderlichen Beträge in das Budget für 1910 eingestellt werden.

3. Die Bürgerschaft wolle ihren Beschlüssen die folgenden Wünsche hinzufügen:

a) daß das Kolonialinstitut, mit dem Vorlesungswesen verbunden, zu einer selbständigen Anstalt ausgebildet und diese bestimmt werde, die auf überseeische Verhältnisse bezüglichen Wissensgebiete besonders zu pflegen;

b) daß auch bei Gewährung der Selbstverwaltung an die so zu begründende Anstalt das kaufmännische Element in sachgemäßer Weise herangezogen werde;

c) daß die Zentralstelle des Kolonialinstituts ihrer Aufgabe entsprechend ohne Verzug weiter ausgebaut werde;

d) daß das Vorlesungswesen dezentralisiert werden möge, indem in den früheren Vororten und in der Peripherie der Stadt populäre Vorlesungen für weitere Kreise gehalten werden, wobei besonders die Naturwissenschaften zu berücksichtigen wären.

Mobiliarausrüstung des neuen Vorlesungsgebäudes.

Das neue, von Herrn Edmund J. A. Siemers geschenkte Vorlesungsgebäude ist im Rohbau vollendet, und der Schenker hat mitgeteilt, daß er beabsichtige, das Gebäude dem Staate im Frühjahr 1911 zu übergeben. Es ist daher nun erforderlich, für die Mobiliareinrichtung des Gebäudes Sorge zu tragen. Im Interesse der Einheitlichkeit von Bau und Inneneinrichtung hat Herr Siemers den Wunsch ausgesprochen, die Inneneinrichtung möge von den Architekten des Vorlesungsgebäudes im Einvernehmen mit der Sektion für die Wissenschaftlichen Anstalten geplant und ausgeführt werden. Diesem Wunsche nachzukommen, hat der Senat im Einverständnis mit den beteiligten Behörden für der Sachlage entsprechend erachtet, da es wünschenswert erscheinen muß, tunlichst dafür Sorge zu tragen, daß die Inneneinrichtung mit der Architektur des Gebäudes zu einem einheitlichen Ganzen zusammengestimmt wird. Der Kostenanschlag schließt mit einer Endsumme

von 170000 Mark ab. Die beteiligten Behörden erachten die Aufwendung dieses Betrages für angemessen.

Der Senat beantragt, die Bürgerschaft wolle es mitgenehmigen: daß für die Beschaffung der Mobiliareinrichtung des von Herrn Edmund J. A. Siemers geschenkten Vorlesungsgebäudes der Betrag von 170000 Mark aufgewendet und mit der Maßgabe in Artikel 94 des Staatsbudgets für 1910 eingestellt werde, daß den Architekten des Vorlesungsgebäudes die Einzelprojektierung und Überwachung der in dem Kostenanschlag näher bezeichneten Gegenstände, vorbehaltlich kleiner, während der Ausführung sich ergebender Änderungen übertragen wird.

Universitätsstudium der Volksschullehrer.

Zur Frage des Universitätsstudiums der Lehrer berichtet der „Hann. Cour.“ in zwei Mitteilungen folgendes: An der Universität Göttingen ist man jetzt dem Gedanken näher getreten, seminarisch gebildete Lehrer, die ihre Seminarprüfung gut bestanden und sich als geeignet erweisen, zwecks planmäßiger Erweiterung ihrer Kenntnisse zu einem zweijährigen Universitätsstudium für ihre Studienfächer: Deutsch, Religion, Geschichte, Englisch, Französisch, Physik, Mathematik, Erdkunde, Botanik, Zoologie, Chemie, Mineralogie und Pädagogik zuzulassen. Als Abschluß hat man ein sogenanntes Diplomexamen ins Auge gefaßt, das an Stelle der Mittelschullehrerprüfung treten kann. In erster Linie ist diese allerdings noch nicht endgültige Absicht der Universitätsleitung dem tatkräftigen Einschreiten des Geh. Regierungsrats Prof. Dr. Klein zuzuschreiben, der die Universität Göttingen im Herrenhause vertritt. Für die Kurse sind zunächst etwa 50 Meldungen zu erwarten. Außer Göttingen stehen noch zwei andere preußische Universitäten in Erwägungen über ein gleichartiges Vorgehen.

Versuch mit der Selbstverwaltung der Schüler.

Wie die Inform. von unterrichteter Seite erfährt, ist der erste Versuch mit der „Selbstverwaltung der Schüler“, die auf dem Rheinischen Philologentage angeregt wurde, soeben auf dem Realgymnasium zu Lüdenscheid gemacht worden und wird von zuständiger Stelle mit großem Interesse verfolgt. Es handelt sich hierbei unserem Vernehmen nach um die probeweise Einführung einer neuen Art von Verwaltung der Schüler an höheren Lehranstalten, die sich auf das Leben der Schüler innerhalb der Schule und außerhalb der Unterrichtszeit richtet. Wie schon der Name sagt, bedeutet das neue Verfahren eine Erweiterung der Selbständigkeit der Schüler besonders in höheren Klassen. Die Schüler sollen angehalten werden, allen ihren Pflichten nicht aus Zwang, sondern aus eigenem Wollen heraus nachzukommen und dadurch schon in der Schule die wahre Freiheit, die dem strengen Pflichtbewußtsein entspringt, kennen zu lernen. Zu diesem Zwecke haben die Schüler aus der Mitte ihrer Kollegen eine Art von Aufsichtskollegium zu bilden, das die Lebensführung aller Schüler überwacht und von den Schülern selbst mit Befugnissen ausgestattet wird, die sie zu einer Art selbstgewählten Behörde macht. Die Schüler sollen sich nun diesem Aufsichtskollegium in allen Fragen der Subordination, der Schulordnung und der sittlichen Lebensführung außerhalb der Schule unterordnen. Man hofft, daß dieser Versuch sich bewähren wird. Besonders bei den Schülern

der höheren Klassen, bei denen erfahrungsgemäß das Persönlichkeits- und Selbstständigkeitsgefühl sowie der Begriff der Ehre besonders stark ausgebildet sind, hofft man von dieser Selbstverwaltung die besten Ergebnisse, da sie dadurch der von den erwachsenen Schülern drückend empfundenen Zucht der Schule enthoben sind und ihre Pflicht aus freier Unterordnung unter angesehene Kameraden zu erfüllen sich gewöhnen. Das System hat in Amerika, wo es seinen Ursprung hat, nach den Berichten der amerikanischen Schulbehörden die besten Erfolge gezeitigt.

Gründung einer Versuchsschule in München.

Die für eine künftige zweckmäßige Heranbildung unserer Jugend so außerordentlich wichtige Frage einer „Versuchsstätte für Pädagogik“ wird erfreulicherweise in München, das auf dem Gebiete des Schulwesens nun auch in dieser Frage erfreulicherweise in Deutschland vorausschreiten wird, in allernächster Zeit der Lösung nähergeführt werden.

Die Stadt hat in dankenswerter Weise den Weg dazu gebahnt durch die Errichtung einer Versuchsklasse, welche je nach den Resultaten zu einer vollständigen Versuchsschule ausgebaut wird. Zugleich übernimmt der „Verein Versuchsschule“ die Errichtnng eines Versuchskindergartens für drei Jahrgänge zu je dreißig Kindern. Dieser Kindergarten wird sich in jeder Beziehung nach der in der Versuchsklasse von tüchtigen Lehrkräften erprobten erzieherischen Praxis richten.

Wie groß das Interesse für diesen weitgehenden Plan in der Öffentlichkeit bereits ist, geht aus einer Resolution hervor, die nach einem Referat des Kinderarztes Dr. Rudolf Hecker in der Münchner Gesellschaft für Kinderheilkunde einstimmig gefaßt worden ist und also lautet:

Die Münchner Gesellschaft für Kinderheilkunde begrüßt aufs wärmste die Gründung einer Versuchsschule und eines Versuchskindergartens in München. Sie ist mit den Grundtendenzen dieser Schule: Versuchsstation für pädagogische Fragen, produktive Arbeit als Haupterziehungsmittel, Erziehung zu wahrer Religiosität, Erziehung zur Gemeinsamkeit und zur Fürsorge für andere, Erziehung zu vernünftiger hygienischer Lebensführung, vollkommen einverstanden und sieht in dem Zusammenwirken von Pädagogen, Eltern und Ärzten, wie es in der Versuchsschule angestrebt wird, eine Gewähr für die gesunde Fortentwicklung des Schulwesens und vor allem für ein ungestörtes körperliches und geistiges Gedeihen unserer Kinder.

(Münchener N. N.)

Der Deutsche Bund für Mutterschutz

hat an die Kultusminister aller deutschen Bundesstaaten eine Denkschrift über die geschlechtliche Belehrung der Jugend versandt, deren Wortlaut hier mitgeteilt sein möge:

(Berlin-Friedenau, Sentastraße 5, Januar 1910.)

Euer Exzellenz

hat der Deutsche Bund für Mutterschutz bereits im Jahre 1906 die dringende Bitte vorgetragen:

> „geneigtest veranlassen zu wollen, daß die Schuljugend in reiner und sachlicher Weise auf dem Boden naturwissenschaftlicher Erkenntnis über den Ursprung des Lebens aufgeklärt und so schon in früher Jugend Ehrfurcht vor dem geschlechtlichen Leben im Kinde geweckt werde.“

Trotz unserer dringenden Bitten sind dahingehende Schritte von der Schulverwaltung nicht erfolgt. Wohl aber hat die Deutsche Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten das große Verdienst, den ersten Kongreß zur sexuellen Erziehung der Jugend nach Mannheim im Jahre 1907 berufen zu haben.

Wir hofften damals, daß die bedeutungsvollen Verhandlungen dieses Kongresses und die starke Teilnahme der verschiedensten Kreise praktische Schritte zum Schutze der auf diesem Zentralgebiete gänzlich führerlosen Jugend zur Folge haben würden. Das Land der Schulen ist durch seine umfangreiche Literatur zu dieser Frage und durch den Kongreß zu Mannheim in der theoretischen Bearbeitung des Problems allen Kulturnationen vorangeschritten.

Trotzdem aber unterbleibt jeder Versuch zur praktischen Lösung der Frage durch methodische Eingliederung des Stoffes in die Schularbeit.

Das Wort des Vertreters Preußens auf dem Mannheimer Kongreß:

„Dieser Tag wird entscheidend sein für das Wohl vieler Menschen“

ist unerfüllt geblieben, ja, es scheint, als ob in ganz Deutschland Strömungen am Werke sind, die jeden Fortschritt auf diesem Gebiete in seinen Anfängen vernichten und alles beim Alten lassen wollen.

Die geschlechtlich-sittlichen Verhältnisse aber sind inzwischen nicht dieselben geblieben, denn die geschlechtliche Entartung tritt immer krasser zutage.

Das Steigen der Prostitutionszahlen, die Zunahme der Geschlechtskrankheiten, die starke Verbreitung homosexueller Verirrungen, die 4500 Fälle von Sittlichkeitsverbrechen an Kindern, welche jährlich zur Aburteilung kommen, die geschlechtlichen Ausschreitungen in der Jugend selbst, und endlich der Schmutz in Wort und Bild, der, wie jedermann weiß, in allen Schichten seine Abnehmer findet, — alle diese furchtbaren Tatsachen sollten und müßten zu der Überzeugung führen, daß die alte Methode sexueller Erziehung, welche im Schweigen, Zudecken, ja im Lügen bestand, gegenüber der geschlechtlichen Not unserer Zeit nicht mehr aufrechterhalten werden kann.

Die Schuljugend weiß und bespricht auch heute schon alles, nur heimlich und in schmutziger Weise.

So wächst jede Generation, die neu geboren wird, in immer größere sittliche Entartung hinein.

Daß eine solche Vergiftung der jungen Generation die biologische Tüchtigkeit unserer Rasse schwer gefährdet, ist eine unleugbare Tatsache, die aber nur dann breitere Kreise erschüttert, wenn grauenvolle kriminalistische Fälle die Tiefen der geschlechtlichen Zerrüttung aufdecken.

In allen diesen Fällen aber ertönt immer nur der Ruf nach Polizei und Strafgesetz. Beide aber können nur die Symptome des Übels strafend erfassen, den Ursachen des Übels gegenüber sind sie machtlos.

Nur eine neue Erziehung kann und wird hier helfen.

An Stelle der Lüsternheit muß Ehrfurcht gesetzt werden. Der Pädagoge, nicht der verdorbene Kamerad oder ein gemeines Buch, muß die Kinder zu den Quellen des Lebens führen.

Dem Elternhause diese Aufgabe zuzuweisen, heißt nichts anderes, als der Stellungnahme zu diesem großen Problem aus dem Wege gehen, und sich einer Pflicht entziehen, welche das Elternhaus niemals wird lösen können, wenn die Schule so vollkommen versagt.

Wissen wir doch alle, daß von hundert Eltern aller Stände noch nicht zehn (!!) der schwierigen pädagogischen Aufgabe gewachsen sind.

Darum sprechen wir Eurer Exzellenz zum zweiten Male die dringende Bitte aus:

„einen Ausschuß aus Lehrern und Lehrerinnen, Ärzten und Laien einsetzen zu wollen, welcher den Auftrag erhält, methodisch-praktische Vorschläge zur geschlechtlichen Belehrung der Schuljugend zu machen, die sich heute zur Eingliederung in den naturwissenschaftlichen Unterricht eignen."

Der Vorstand:

Marie Lischnewska, Berlin, 1. Vorsitzende.

Dr. phil. Helene Stöcker, Berlin-Friedenau, 2. Vorsitzende.

Dr. Walter Borgius, Gr. Lichterfelde, Kassierer.

Rechtsanwalt Dr. Springer, Berlin, Schriftführer.

Dr. med. Iwan Bloch, Charlottenburg, Beisitzender.

Als Vertreter der Ortsgruppen:

Berlin: Clara Linzen-Ernst. Breslau: Justizrat Dr. Rosenthal. Dresden: Marie Stritt. Frankfurt a. M.: Ines Wetzel. Hamburg: Pastor Wilhelm Kießling. Königsberg: Eva von Roy. Leipzig: Franz Adam Beyerlein. Liegnitz: Frau Askenasy. Mannheim: Milly Hagemann. Posen: Jenny Reich. Stuttgart: Frau Renetta Brandt.

Die internationale Liga für rationelle Erziehung der Jugend

(Sitz in Paris ∴ Gründer: Francisco Ferrer)

stimmt mit unsrer deutschen Schulreformbewegung in vielen Punkten überein. Sie hat ein internationales Exekutivkomitee begründet, mit dem Sitz in Paris, 15, rue du Parc-Montsouris. Sekretär für das deutsche Sprachgebiet ist Herr Alfred Knapp in Bern. Die neueste Veröffentlichung der Liga, die das Motto trägt: „Die Erziehung der Kinder darf nicht ausschließlich dem Einfluß der Schule überlassen bleiben, es müssen vielmehr in harmonischer Weise alle darüber nachdenken und daran mitarbeiten, die die Kinder lieben." — lassen wir hier folgen.

Erklärung:

Die internationale Liga für rationelle Erziehung der Jugend arbeitet nach folgenden Grundsätzen:

1. Die Jugenderziehung muß auf einer wissenschaftlichen und vernunftgemäßen Grundlage ruhen, folglich sind dabei alle mystischen und übernatürlichen Begriffe auszuschalten.

2. Der Unterricht ist nur ein Teil dieser Erziehung. Die Erziehung muß neben der Ausbildung des Verstandes auch die Entwicklung des Charakters und die Pflege des Willens umfassen und so moralisch und physisch gesunde Menschen bilden, deren Anlagen in gleichmäßiger Entwicklung das Maximum ihrer Leistungsfähigkeit erreicht haben.

3. Die moralische Erziehung sei viel weniger theoretisch als praktisch, sie muß sich in erster Linie aus dem guten Beispiel ergeben und auf dem großen Naturgesetz der gegenseitigen Verantwortlichkeit (Solidarität) beruhen.

4. Es ist nötig, zumal beim Unterricht der ersten Jahre, daß der Lehrplan und die Unterrichtsmethoden sich so eng wie möglich der Psychologie des Kindes

anpassen, eine Forderung, die heute beinahe nirgends, weder im öffentlichen noch im privaten Unterricht Berücksichtigung findet.

Das sind die Wahrheiten und die Grundsätze, die die Gründung der internationalen Liga für rationelle Erziehung der Jugend veranlaßt haben.

Jedes Mitglied übernimmt die moralische Verpflichtung, soviel wie möglich in seiner Umgebung dazu beizutragen, daß die erwähnten Grundsätze in die Praxis übersetzt werden. Die Liga ihrerseits wird jede derartige Bemühung energisch unterstützen. Wenn alle die, die den festen Willen haben, eine Neugestaltung der ganzen Jugenderziehung zu erkämpfen, in der Liga mitarbeiten, so kann der Erfolg nicht ausbleiben.

Statuten.

§ 1. Eine Liga wurde gegründet unter dem Namen „Internationale Liga für rationelle Erziehung der Jugend". Sie beabsichtigt, die Jugenderziehung in allen Ländern durchdringen zu lassen von den Prinzipien der Wissenschaft, der Freiheit und der gegenseitigen Verantwortlichkeit. Die Liga bezweckt außerdem, die der Psychologie des Kindes am besten angepaßten Methoden ausfindig zu machen und deren praktische Anwendung zu veranlassen, so daß es möglich sein wird, bei größter Kraftersparnis die besten Resultate zu erhalten.

§ 2. Dieses Ziel erstrebt die Liga durch eine ununterbrochene, auf jede mögliche Art betriebene Propaganda, die sich ganz besonders auf die Lehrer und auf die Familien erstreckt.

§ 3. Mitglied der Liga wird, wer sich mit deren Prinzipien einverstanden erklärt und einen Jahresbeitrag von mindestens Mark 1.20 = 10 Pfg., bezw. 10 Cts. oder 10 Heller monatlich bezahlt.

Jede schon bestehende Gesellschaft, sowie jede Einzelperson kann Mitglied der Liga werden.

§ 4. Die Liga kann in jedem Land Abteilungen und Gruppen haben, die im Einverständnis mit dem leitenden Exekutivkomitee arbeiten (vide § 5).

Wenn sich eine solche Gruppe gebildet hat, so kann diese $^3/_4$ der Mitgliederbeiträge für sich behalten (= 90 Pfg. pro Mitglied), während $^1/_4$ an die Leitung zu zahlen ist (= 30 Pfg. pro Mitglied).

§ 5. Die Leitung der Liga liegt in den Händen eines internationalen Exekutivkomitees, bestehend aus mindestens 5 und höchstens 15 Mitgliedern. Diese werden für 5 Jahre von der Generalversammlung ernannt und sind wieder wählbar. Das Komitee kann sich durch Aufnahme neuer Mitglieder ergänzen, doch ist deren Wahl durch die folgende Generalversammlung zu bestätigen.

Das erste internationale Exekutivkomitee, dessen Amtsperiode mit der Generalversammlung des Jahres 1913 zu Ende geht, hat folgende Zusammensetzung:

† Francisco Ferrer, Vorsitzender, Spanien.[1]) C. A. Laisant, II. Vorsitzender, Frankreich. J. F. Elsländer, Belgien. William Heaford, Großbritannien. Ernst Haeckel, Deutschland. Guiseppe Sergi, Italien. H. Roorda van Eysinga, Schweiz. Henriette Meyer, Schriftführerin, Frankreich.

§ 6. Außerdem besteht ein internationales Komitee, für internationale Propaganda, dessen Mitgliederzahl unbeschränkt ist. Die Wahl der Mitglieder erfolgt

1) Das Komitee, das durch des unvergeßlichen Ferrers Ermordung seinen Vorsitzenden verlor, soll demnächst ergänzt werden. Die Zusammensetzung des neuen internationalen Exekutivkomitees wird seinerzeit bekanntgegeben.

durch das internationale Exekutivkomitee und ist durch die nächste Generalversammlung zu bestätigen.

§ 7. Der Sitz der Liga ist in Paris, 15, rue du Parc-Montsouris, er kann jedoch durch Beschluß des internationalen Exekutivkomitees an jeden andern Ort verlegt werden.

§ 8. „L'école renovée", eine in Paris erscheinende Zeitschrift, ist das offizielle Organ der Liga. Ferner ist für die Sprachgebiete, in denen die Liga arbeitet, die Herausgabe von Schwesterzeitschriften geplant.

§ 9. Eine Generalversammlung der Liga wird jedes Jahr einberufen durch das internationale Exekutivkomitee. Sie hört den Bericht des Komitees über den Stand der Arbeit und des Besitzes der Liga, beratet etwaige Anträge und nimmt Stellung zu den jeweils auf der Tagesordnung stehenden Fragen.

§ 10. Die vorliegenden Statuten können nur auf einer Generalversammlung auf Antrag des internationalen Exekutivkomitees geändert werden.

§ 11. Die Auflösung der Liga kann nur von einer Generalversammlung beschlossen werden, die eigens dazu einberufen wurde, und zwar mit $^3/_4$ Mehrheit der anwesenden oder vertretenen Stimmen.

An unsere Freunde!

Soeben habt Ihr die Prinzipienerklärung und die Statuten der internationalen Liga für rationelle Erziehung der Jugend gelesen. Nur ein paar Worte noch möchten wir beifügen.

Wenn Ihr, gleich wie wir, wünscht, daß die Menschheit sich leiten lasse von der Vernunft und von der Wahrheit, statt von Vorurteilen und von der Lüge;

Wenn Ihr, gleich wie wir, wünscht, daß Ruhe und Frieden treten an die Stelle der brutalen Gewalt;

Wenn Ihr, gleich wie wir, glaubt, unsere wirksamste und dringendste Aufgabe sei, das Gehirn all der Kinder, die an der Schwelle des Lebens stehen, harmonisch auszubilden und so gesunde Menschen mit starkem Geist zu erziehen;

Wenn dem so ist, so kommt zu uns!

Vereinigt Euch mit uns in brüderlicher Einmütigkeit, unterstützt die Liga, Eure Liga, durch Euren guten Willen, durch Eure Mitarbeit!

Die materielle Hilfe, die wir erbitten, ist gleich Null, Eure moralische Unterstützung ist uns unendlich wertvoll.

Ihr, Lehrer, befreiet die Euch anvertrauten Kinder und damit Euch selbst!

Ihr, Väter, und vor allem Ihr, Mütter, Ihr liebt Eure Kinder, Ihr betet sie an, befreiet sie aus der geistigen Sklaverei, in der die Menschheit seit Jahrhunderten schmachtet, helft uns bei unserem Befreiungskampf, der uns jeden Tag einer besseren Zukunft entgegenführt und uns unaufhaltsam leitet zu mehr Wahrheit, mehr Größe, mehr Güte!

Heraus sollen unsere Kinder aus der häßlichen Finsternis, in der wir gelebt haben.

Führen wir sie zur Schönheit, zum Licht!

Namens des internationalen Exekutivkomitees:
Der Vorsitzende: Francisco Ferrer.
Der II. Vorsitzende: C. A. Laisant.
Die Schriftführerin: Henriette Meyer.

Paris, April 1908.

Die Zentrale des Internationalen Ordens für Ethik und Kultur hat sich entschlossen, die nötige Initiative zu ergreifen zur Schaffung einer deutschen Abteilung der internationalen Liga für rationelle Erziehung der Jugend. Wir erklären uns solidarisch mit den Prinzipien der Liga und bitten herzlichst und dringend alle Freunde der guten Sache, uns energisch zu helfen. Werbt uns neue Freunde, verbreitet dieses Flugblatt, sendet uns Geld, damit wir imstande sind, den Kampf durchzuführen. Schreibt uns aus allen Teilen des deutschen Sprachgebiets über die Mißstände im Schulwesen, namentlich aber bitten wir schon heute um Vorschläge zur Tat. Sobald wir ein wenig stark sind, werden wir eine Zeitschrift schaffen, um so die Verständigung zu erleichtern. Allein vermögen wir nichts, so wiederholen wir unsere Bitte: Helft uns durch Eure Mitarbeit, durch Euer Geld, durch Eure Liebe!

Alle Zuschriften sind (möglichst mit Rückporto) zu richten an den Sekretär des internationalen Ordens für Ethik und Kultur, Alfred Knapp in Bern (Schweiz).

(Beiträge können auch in Briefmarken eingesandt werden.)

Gegen die im ersten Paragraphen der obigen Statuten aufgestellten Prinzipien wird nichts einzuwenden sein, doch erscheinen die weiteren Forderungen der Liga noch recht unbestimmt und der Abklärung bedürftig. E. M.

Schule und Zwangserziehung in Schweden.

Von Marg. N. Zepler.

„Sie sehen, die Schulbehörde hat die größte Macht in Schweden, sie vermag mehr als das Gericht. Denn ihr steht das Recht der Gewalt über die Eltern zu, und ohne sich an deren Einspruch zu kehren, greift sie in deren natürliche Rechte ein, indem sie ihnen das Kind nimmt, sobald es erwiesen, daß dasselbe irgendwie, insbesondere moralisch, ernstlich gefährdet ist.“

So schloß mein liebenswürdiger Führer, Herr Kamrer Ljungman, ein Verwaltungsmitglied der „Obersten Schulbehörde“ in Stockholm, seine Belehrung.

Wir hatten von Skrubba gesprochen, jener Anstalt in der Nähe Stockholms, in die man solche Knaben bringt, die sich in nicht gerade bösartiger, aber immerhin straffälliger Weise vergangen haben. Die Anstalt nimmt Kinder zwischen 10 bis 15 Jahren auf; sie liegt nicht weit von Stockholm, aber absichtlich in recht unbequem zu erreichender Lage.

Wie man mir sagte, ist sie insofern „das Sorgenkind“ der Behörde, als man mit der Art der Erziehung ihrer Sorgenkinder nicht mehr ganz zufrieden ist. Man zieht es neuerdings, wie bei uns auch, vor, die Kinder in respektabeln Privatfamilien auf dem Lande unterzubringen, anstatt in geschlossenen Anstalten.

Findet die Behörde es notwendig, die gefährdeten Kinder aus ihrer gewohnten, elterlichen Umgebung zu entfernen, so geschieht es, ohne daß die Eltern den Aufenthaltsort erfahren. Diesen steht es allerdings frei, alle Instanzenwege zu verfolgen, um ihr Kind zurück zu erhalten, oder um es sehen zu dürfen (dieses letztere gewährt oder verweigert ebenfalls die Schulinstanz), aber die Entziehung dieser Elternrechte geschieht natürlich erst nach sorgfältiger Untersuchung. An einem praktischen Beispiel, wie es sich gerade in jenen Julitagen zutrug, will ich den Gang zu erklären versuchen:

In der Volkskunstausstellung, die sich seit dem Juni draußen vor den Toren Stockholms ausbreitete, und die ganz Schweden in Atem hielt, hatte ein kleiner

Junge ein Spielpferdchen „gestohlen“, das er angeblich auf der Erde gefunden haben wollte.

Die Polizei, von deren Anwesenheit man wenig merkt, erhielt Kunde, das Verhör wurde angestellt und ein Protokoll ausgefertigt, das auch der preußischen Polizeiverwaltung alle Ehre angetan haben würde; an Umfang und Ausführlichkeit war es ihr ebenbürtig.

Dieses Protokoll ging zum Vorstand der Volksschuldirektion in Stockholm; die Volksschuldirektion veranlaßt weitere Untersuchung des Falls. Auch wenn die Voruntersuchung nicht von der Polizei, sondern vom Gemeinde- beziehungsweise Bezirksvorsteher geleitet wurde, sind alle Einzelheiten als Protokoll an die Oberste Schulbehörde zu melden.

Diese letztere gibt sowohl dem betreffenden „Repräsentanten“ (Ombud) des jeweiligen Kirchspiels (ein junger Priester, ein Arzt, ein Lehrer, ein Jurist, sehr häufig auch eine Frau) das Material mit der Anweisung zu „recherchieren“, das heißt die Familien- und Wohnverhältnisse zu erkunden, überhaupt alles, was wünschenswert sein könnte, um den „Fall“ zu rechtfertigen, und um einen Rückfall zu verhüten. Bei der weitgehenden Befugnis, die den Klassenlehrerinnen der schwedischen Volksschulen zukommen, werden selbsverständlich auch diese genau in Kenntnis gesetzt.

Ergibt sich die mehr oder mindere Geringfügigkeit des „Delikts“, so läßt man es an Verwarnungen seitens dieser oder des „Oberlehrers“ (Rektor) genügen. Stellt es sich aber heraus, daß der kleine Sträfling böse Anlagen hat, daß er öfter etwas „ausgefressen“, bringt man ihn in Zwangserziehung. Ist die häusliche Umgebung von unheilvollem Einfluß, so hat, wie eingangs erwähnt, die Schulbehörde die Macht, dies Kind, wie auch etwaige weitere, unverzüglich den Eltern fortzunehmen. Oft geschieht das in der Weise, daß man sie vom Schulweg in das neue Heim überführt. Aber auch ganz kleine Kinder werden „entführt“, ja für diese erhofft man den besten Erfolg damit. „Eigentlich eine grausame Art“, fügte mein warmherziger Führer bewegt hinzu und dachte dabei sicher an seine eigenen herzigen Kinderchen daheim, „aber eine Art, die sich vorzüglich bewährt hat.“

Ungefähr 200 Kinder wurden im letzten Jahre aufs Land, in ehrenhaften Familien untergebracht, und damit die Familienerziehung gründlich gereinigt. Die Pflegeeltern beanspruchen und erhalten in der Regel 90 Kronen jährlich für jedes Kind unter 12 Jahren, von da ab weniger, bisweilen gar nichts, weil es ihnen dann bereits eine Arbeitskraft bedeutet.

Die Kinder haben es in jeder Beziehung gut und man hält sie wie eigene, ist ihnen bald mit Liebe zugetan, so daß, wenn eine Trennung später geboten ist, diese schwer ankommt.

Besonders hervorgehoben zu werden verdient die Schnelligkeit der Erledigung der Straffälle.

Unser kleiner Delinquent zum Beispiel wurde am 19. Juli 1909 angezeigt. Bis zum 3. August hatte der „Oberlehrer“ (Rektor) seiner Schule der Obersten Schulbehörde bereits den offiziellen „Bericht seines Betragens“ schriftlich einzureichen, wie es Lehrer und Lehrerinnen beobachtet hatten, dazu den über Erkundigungen des Klassenlehrers (beziehungsweise -lehrerin) in bezug auf die häusliche Umgebung.

Eine kurze Frist, wenn man bedenkt, das es zur Zeit der großen Ferien war, die die einzelnen Lehrer nicht nur oft in weiter Entfernung von ihrer gewöhnlichen Wirksamkeitsstätte Stockholm im eigenen, räumlich so weit ausgedehnten Heimat-

land verbringen, sondern vielfach zu Auslandsreisen oder zu Fortbildungskursen ausnutzen.

Wollte der „Oberlehrer“ aber nicht selbst „straffällig“ werden, mußte der Bericht natürlich zur festgesetzten Stunde zu Händen der Antragstellerin, der Obersten Schulbehörde, sein, denn zwei Tage später, zum 5. August, nachmittags um 2 Uhr 15 Minuten war eine Konferenz anberaumt, zu welcher auch der Bezirksvorsteher geladen war, der ebenfalls zwei Tage vor dieser sein Gutachten schriftlich einzureichen hatte. Diese „Konferenz“ findet in den hierzu bestimmten Räumen der Oberschulverwaltung Stockholm statt, welch letztere selbstverständlich durch ein oder mehrere abgeordnete Mitglieder offiziell dabei vertreten ist.

In Schweden ist die Fürsorgeerziehung viel früher als in Deutschland an Stelle der amtlichen Gerichtsbarkeit getreten. Am 13. Juni 1902 trat dort ein Gesetz in Kraft, „das straffällige oder übel veranlagte Kinder unter 15 Jahren“ der Fürsorge-, der Zwangserziehung unterstellt, anstatt wie vordem dem Gerichtshof.

Auch für Schuldige zwischen 15 bis 18 Jahren ist der letztere berechtigt, die Strafe in Zwangserziehung in einem der öffentlichen Rettungshäuser umzuwandeln, sofern das zudiktierte Maß nicht sechs Monate Gefängnis überschritt. Dasselbe Gesetz schreibt vor, daß in jedem der 2500 Schuldistrikte des Königreichs sich ein „Erziehungsbeirat“ um derartige verwahrloste oder schlecht veranlagte Kinder zu kümmern habe. Wo kein derartiger „Erziehungsbeirat“ existiert, vertritt die Schulbehörde dessen Stelle.

Welchen Segen diese Umwandlung veralteter starrer Strafgesetze in humane Besserungsmaßnahmen in sich birgt, hat man ja nun auch in Deutschland erkannt, indem man diesen Prinzipien auch bei uns mehr und mehr folgt. Hoffentlich macht die Bewegung auch darin die erstrebenswerten Fortschritte, daß sie die langwierigen Instanzwege vermindert und für sofortige Abhilfe sorgt, eine der notwendigsten, wenn nicht überhaupt die notwendigste Forderung für alle irgendwie bedrohten Kinder.

Diesem kleinen, neunjährigen Kerl hatte es ein an sich wertloses Spielzeug angetan, das er, wie er glaubte, unbeobachtet einstecken könnte. Der die Aufsicht führende Polizeibeamte, der in diesem Falle wohl nicht einmal den Gegenstand kannte, sondern nur die Tat beobachtet hatte, handelte nur korrekt, als er Anzeige erstattete.

Und nach dieser und nach dem Verhör an Ort und Stelle mußte die Sache eben gesetzmäßig zu Ende geführt werden.

Dank der guten Auskünfte seitens der Lehrerschaft kam der kleine Kerl mit einem Verweis davon. Es ist wohl als sicher anzunehmen, daß die strenge Beobachtung, die ihm nunmehr von allen Seiten folgen wird, keine Rückfälle zu verzeichnen haben wird.

Als ich diese kleine Geschichte hörte und halb und halb sozusagen miterlebte, mußte ich lebhaft einer unlängst erlebten Begebenheit denken, die mich auch jetzt noch nicht, während ich dies niederschreibe, losläßt.

Es war in der ersten Hälfte des Juli, als ich im hohen Norden Lapplands, wenige Meilen von der Station „Reichsgrenze“ mit einer Gesellschaft von Herren und Damen ein Lappenlager aufsuchte. Die Lappen verschanzen sich gut, und zwar auf eine ganz natürliche Weise. Sie wählen sich ihren Zeltplatz hochgelegen, abgeschlossen und so unzugänglich wie möglich, um Unbefugte fernzuhalten. Bekanntlich haben sie in Schweden, und auch dort oben in Norwegen, freies Zuzugs-

recht, und niemand wird ihnen daher widersprechen, wenn sie den nächsten Umkreis ihres Zeltlagers für die kurze Zeit ihres Aufenthalts als eigen Land betrachten.

Das hört sich mehr an, als es in Wahrheit ist, denn „nutzen“ als solches können sie das Land da oben nicht, einfach, weil es nichts trägt, kaum, daß ihre Renntiere die dürftige Nahrung finden. Aber Hausrat und Arbeitszeug und ähnliches wird während des Zeltlebens nicht jedesmal in die Kisten gepackt, sondern manches Stück bleibt einfach liegen.

Durch Sumpfland, in dem die Füße tief versanken, über Geröll, das einen mitgleiten ließ, über Brachen und Quellläufe mußten wir stapfen, und hätten wir nicht einen der pfiffigen und geschmeidigen Lappenherren jenes Lagers vorher zum Führer gedungen, nimmermehr würden wir es gefunden baben.

Dort angelangt, sahen, fragten und hörten und — nicht zum wenigsten — kauften wir, was uns von Lappenkunst angepriesen wurde, welche in dem Maße an gediegener Arbeit und Kunst leider einbüßt, als der Touristenstrom sich vermehrt. Selbstverständlich darf man bei der Kunst dieser Primitiven des Sommerzelts nicht an hohe Kunst denken.

Auf dem Heimwege zu unserem Hotel, dessen letzte Strecke in der Eisenbahn zurückzulegen war, zieht ein deutscher Herr ein kreisrundes Birkenholzplättchen hervor, an sich ebenso wertlos wie jenes Pferdchen, aber glatt geschabt, als wenn es fein behobelt worden wäre (bekanntlich arbeiten die Lappen nur mit ihrem Messer), und mit einem hübschen Kerbmuster verziert.

Wie hübsch! Was ist das? Als was benutzen Sie das? schwirrten die Fragen durcheinander. Ich weiß nicht, lautete die Antwort des anscheinend sehr glücklichen Besitzers, denn er wurde nicht müde, es zu betrachten, zu drehen, zu zeigen.

Wozu haben Sie das Ding gekauft und was zahlten Sie dafür? fragte da plötzlich ein vornehm aussehender Herr, der bis dahin sich fern gehalten hatte.

Gekauft? Bezahlt? gegenfragte der Besitzer erstaunt, nein, kaufen würde ich so etwas nicht. Ich habe das Ding gefunden. Und dafür kann man es doch mit nach Deutschland nehmen, fügte er lachend hinzu.

Er merkte nichts als der schwedische Herr im verweisenden Ton weiter fragte: Gefunden?! Gefunden?! sondern antwortete seelenvergnügt: Ja, da oben, bei den Zelten; es lag auf der Erde und da steckte ich es ein.

Nie in meinem Leben werde ich den Blick vergessen, mit dem jener schwedische Herr sich stumm abwandte, und mein Leben lang werde ich die brennende Scham fühlen, die mir ins Gesicht stieg, ob dieser empfehlenden Landsmannschaft. Sie aber drehte mir hinwiederum den Rücken und wollte nicht begreifen, was ich ihr zitternd zu erklären versuchte, daß rund um die Zelte herum natürlich alles den Lappen gehöre.

Wer war schuldiger, der kleine Knabe, der das Pferdchen „stahl“, oder der bejahrte Mann, der das Tellerchen „gefunden“? (B. T.-Bl., Febr. 1910.)

Korrelationen zwischen den unterrichtlichen Leistungen einer Schülergruppe.

Von Marx Lobsien, Kiel.

Voraussetzungen.

Die vorliegenden Untersuchungen beziehen sich auf die unterrichtlichen Leistungen einer Gruppe von 42 Schülern einer hiesigen Knaben-Mittelschule. Die Schüler hatten die vierte Klasse absolviert (das sechste Schuljahr beendet). Die Altersunterschiede schwankten zwischen zwölf und fünfzehn Jahren, waren mithin recht erheblich. Mancher möchte versucht sein, schon aus diesem Umstande der Arbeit mit Mißtrauen zu begegnen. Doch gilt zu bedenken, daß hier lediglich die unterrichtlichen Leistungen in Rechnung gezogen werden sollen. Für diese aber ist der Umstand, daß Schüler verschiedenen Alters verglichen werden, bedeutungslos. Die aufsteigenden Klassen gruppieren sich eben nach den Leistungen und fragen nichts nach den Altersdifferenzen der Schüler untereinander. (Das soll selbstverständlich nicht heißen, daß die mit zunehmendem Alter steigenden Anforderungen an die unterrichtliche Leistungsfähigkeit der Zöglinge willkürlich normiert werden und nicht aufs strengste nach psychogenetischen Gesetzen und praktischen Erwägungen bestimmt werden müßten; die Notwendigkeit aber, das durchschnittliche Klassenziel zu erreichen, macht eine Auslese unter den Zöglingen nötig, die eben ohne eine Verschiebung der Altersgrenzen nicht möglich ist.)

Die Nichtbeachtung der Altersdifferenzen ist aber auch deshalb unbedenklich, weil nicht etwa die Korrelationen unter den unterrichtlichen Leistungen der einzelnen Schüler, sondern eben der Gesamtheit dieser Gruppe von 42 Knaben nachgewiesen werden sollen.

Bedenken ernster Art fließen aus dem notwendig schwankenden Maßstab, der zur Wertung der Leistungshöhen und deren Vergleich untereinander angelegt werden muß. Wenn etwa die Korrelationen zwischen Tonsinn und Raumunterscheidung oder Raumsinn und Auswendiglernen untersucht werden sollen, dann kann man mit viel exakteren

Mitteln die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Prüflinge bestimmen und der Korrelationsrechnung zugrunde legen, als wenn es gilt am Schluß des Tertials oder des Schuljahres die Leistungsfähigkeit der Schüler für die einzelnen Fächer zu bestimmen und zu vergleichen. Auch wo der Lehrer sich die sorgsamste Mühe macht, die Prüfung aufs gewissenhafteste vornimmt, sieht er sich doch letzten Endes auf ein subjektives Schätzen verwiesen — nicht wie dort auf ein quantitativ genau bestimmtes Maß — dem er dann in der Ziffer einen Ausdruck verleiht. Und hier erhebt sich anscheinend ein ganzes Gefahrenbündel! 1. Die Anzahl der auf- bezw. absteigenden Zensuren ist aus praktischen Gründen beschränkt. Daraus folgen für die Korrelationsberechnungen allerlei Schwierigkeiten. Je weniger Skalenbezeichnungen der an das Rohmaterial anzulegende Maßstab enthält, desto gröber ist naturgemäß das Verfahren, desto größer ist die Anzahl feinerer Unterschiede, die durch das grobe Maschennetz hindurchfallen, und die doch sehr wohl geeignet wären eine subtilere Richtung des Rohmaterials für dessen Ranganordnung zu ermöglichen. Bei der Zensurabmessung wird sich eine starke Häufung um den Mittelwert bemerkbar machen, und wenn man sich hernach daran macht, die Klassenergebnisse um den Durchschnittswert herum zu gruppieren, wird man geringwertige Plus- oder Minuswerte in großer Zahl in der Umgebung des Durchschnittswertes beobachten. Da derselbe natürlich für alle Fächer gilt, so wird man bei der Korrelationsrechnung, zumal bei der Gewinnung von $\Sigma\, x\, y$, wenig negative, infolgedessen relativ hohe, wohl zu hohe positive Übereinstimmungen finden. Wenigstens ist die Möglichkeit nicht von der Hand zu weisen, daß durch einen solch engen, von außen angelegten Maßstab umgekehrte Korrelationen überdeckt, Beziehungen unter den Leistungen eventuell zu stark betont werden und man dann in die Lage versetzt wäre, bei noch recht beträchtlichen Korrelationswerten von geringen Beziehungen zu reden oder sich lediglich mit der Antwort auf die Frage zu begnügen, unter welchen Leistungen der Schüler größere, unter welchen geringere Korrelationen nachzuweisen seien.

Um den größten Schwierigkeiten dieser Art entgegenzutreten, bewertete ich die Leistungen der Schüler mittels dreizehn Noten. Als Zensuren für die amtliche Bewertung der unterrichtlichen Schülerleistungen waren bestimmt: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = genügend, 4 = ungenügend. Für meine Aufgabe nahm ich eine eingehende Schätzung der zwischen diesen Zensuren liegenden Mittelwerte vor, und zwar derart, daß ich drei Werte festlegte, die etwa durch 0,25, 0,50 und 0,75 bezeichnet werden können. Auf diese Weise gewann ich insgesamt dreizehn Zen-

suren. Dazu nahm ich aus praktischen Gründen in der Neuwertung dieser Zensuren durch Ziffern eine Umkehrung vor, die wertvollste Leistung wurde mit 13, die schwächste mit 1 numeriert.

Zensurentabelle.

Bezeichnung	Wert	Bezeichnung	Wert
13	1	6	3+ (2,75)
12	1— (1,25)	5	3
11	1—2 (1,50)	4	3— (3,25)
10	2+ (1,75)	3	3—4 (,350)
9	2	2	4+ (3,75)
8	2— (2,25)	1	4
7	2—3 (2,50)		

So wurde ein Maßstab gewonnen, der sich durch eine nicht unwesentliche Vermehrung der Maßteile auszeichnet. Damit soll aber keineswegs behauptet werden, daß man nun allen Bedenken aus dem Wege gegangen sei. Nach wie vor bleibt die Verpflichtung bestehen, auf Grund sorgsamster, gewissenhaftester Erwägungen die Schülerleistungen im Unterrichte zu bemessen und mit dem richtigen Maße zu versehen, nach wie vor haben wir nicht, wie doch in dem oben erwähnten Beispiel, ein objektiv vorliegendes Ergebnis vor uns, dem man mit mathematischen Hilfsmitteln, mit exakten Meßapparaten und Methoden beikommen könnte.

Doch weitere Schwierigkeiten machen sich geltend! Zunächst ist schwierig, sich über das klar zu werden, was unter der Leistungsfähigkeit der Schüler in den einzelnen Unterrichtsfächern zu verstehen sei; weniger bei den sogen. technischen Fächern, aber die wissenschaftlichen Leistungen i. w. S. sind begründet oft durch ausgeprägte Gedächtnisleistungen, oft durch den Intellekt in seinen verschiedenen Arten und Graden oder durch die Phantasiebegabung verschiedener Art oder durch alles Dreifache oder noch andere Bedingungen. Vielleicht wäre empfehlenswerter, nicht Korrelationen unter den Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern aufzusuchen, sondern unter den verschiedenen Seiten der Begabung einer Schülergruppe, wenn das nicht vor der Hand noch auf große Schwierigkeiten stieße.

Dazu kommt ferner, daß die Zensur sich bezieht auf die fachlichen Leistungen eines langen, wenigstens eines längeren Zeitraums. Keines-

wegs sind aber die einzelnen Teile eines Unterrichtszweiges geeignet, das Interesse der Schüler in gleichem Maße in Anspruch zu nehmen, keineswegs sind sie von gleicher Schwierigkeit, daß sie auch nur annähernd mit ähnlicher Kräfteanspannung könnten bewältigt werden. Dazu kommt, daß, wie unzweifelhaft dargetan worden ist, die Leistungsfähigkeit der Schüler, ganz abgesehen von dem objektiv gemeinsamen Pensum in bestimmten Zeitabschnitten Schwankungen unterworfen ist, natürlich-periodischen und ausnahmsweisen, die dann eben in einem oft auffälligen Auf und Ab der Zensuren zur Ausprägung kommen. Kurz, der oben entworfene Maßstab ist auch in diesem Sinne Schwankungen und Imponderabilien unterworfen, die zweifelhaft erscheinen lassen können, ob er zur Anstellung von Korrelationsrechnungen eine genügend gesicherte Grundlage abzugeben vermag. Denn wer übernimmt die Gewähr dafür, daß die Zensur der relativ richtige Wert sei und repräsentativen Charakter wirklich trage.

Noch möge bemerkt werden, daß die Schwierigkeiten sich um weitere vermehren, wenn der Unterricht von Fachlehrern erteilt wird.

Ich könnte die Bedenken noch vermehren. Alle richten ihr Hauptaugenmerk auf die Frage, ob die Zensur einen objektiv genügend gesicherten Maßstab abgibt, daß eine so zuverlässige Schätzung des Rohmaterials dadurch ermöglicht wird, daß erlaubt ist Korrelationsformeln anzuwenden.

Trotzdem hielt ich erlaubt, wenigstens einen Versuch zu machen, Korrelationen zwischen der unterrichtlichen Leistungsfähigkeit der Schüler auf Grund des abgezeichneten Zensurenschemas nachzuweisen, und lediglich als einen solchen wolle man die folgenden Ausführungen ansehen. Ich betone noch besonders, daß die Arbeit sich zunächst nur auf diese bestimmte Schülerklasse bezieht und daß ich die mühsame Rechnung nicht ausgeführt hätte, wenn ich nicht überzeugt wäre, daß eine Verwertung eines großes Materials — hier mußte ich mich mit 42 Prüflingen bescheiden — von Beobachtern die ernstesten der oben hervorgehobenen Bedenken erheblich erschüttern können, weil eben ein großes Beobachtungsmaterial eine Reihe von Zufälligkeiten ausschaltet.

Unsere Frage lautes präzis: Sind Korrelationen (beziehungsreiche, beziehungsarme, beziehungslose Fächer) unter den unterrichtlichen Leistungen von 42 Schülern des (abgelaufenen) sechsten Lehrjahres einer hiesigen Knaben-Mittelschule nachweisbar auf Grund der Zensierung?

Unterrichtsfächer.

Folgende Unterrichtsfächer kommen für die Rechnung in Frage: Religion, Deutsch, Schreiben, Rechnen, Raumlehre, Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung, Physik, Zeichnen, Singen, Turnen, Englisch.

Ich bezeichne die Fächer in der obigen Reihenfolge fortlaufend durch die Buchstaben a — n.

Korrelationsmöglichkeiten.

Ordne ich die Buchstaben in folgende Form an:

a — b — c — d — e — f — g — h — i — k — l — m — n
b — c — d — e — f — g — h — i — k — l — m — n
c — d — e — f — g — h — i — k — l — m — n
d — e — f — g — h — i — k — l — m — n
e — f — g — h — i — k — l — m — n
f — g — h — i — k — l — m — n
g — h — i — k — l — m — n
h — i — k — l — m — n
i — k — l — m — n
k — l — m — n
l — m — n
m — n
n

dann ergeben sich insgesamt 78 Korrelationsmöglichkeiten unter den einzelnen Fächern.

Die rechnerischen Ergebnisse

sind aus folgenden Angaben zu ersehen:

Nr.	x/y	r $\left(\frac{\Sigma xy}{\sqrt{\Sigma x^2 y^2}}\right)$	$w \cdot F$ $\left(0{,}6745 \cdot \frac{1-r^2}{\sqrt{n(1+r^2)}}\right)$	Nr.	x/y	r $\left(\frac{\Sigma xy}{\sqrt{\Sigma x^2 \cdot y^2}}\right)$	$w \cdot F$ $\left(0{,}6745 \cdot \frac{1-r^2}{\sqrt{n(1+r^2)}}\right)$
1	a : b	0,96	0,009	11	a : m	0,90	0,022
2	a : c	0,95	0,011	12	a : n	0,90	0,022
3	a : d	0,86	0,030	13	b : c	0,99	0,001
4	a : e	0,88	0,026	14	b : d	0,93	0,015
5	a : f	0,79	0,045	15	b : e	0,87	0,028
6	a : g	0,98	0,004	16	b : f	0,75	0,053
7	a : h	0,95	0,011	17	b : g	0,97	0,007
8	a : i	0,92	0,017	18	b : h	0,89	0,024
9	a : k	0,92	0,017	19	b : i	0,92	0,017
10	a : l	0,79	0,045	20	b : k	0,89	0,024

Nr.	x/y	r $\left(\frac{\Sigma x y}{\sqrt{\Sigma x^2 \cdot y^2}}\right)$	$w \cdot F$ $\left(0{,}6745 \cdot \frac{1-r^2}{\sqrt{n(1+r^2)}}\right)$
21	b : l	0,87	0,028
22	b : m	0,95	0,011
23	b : n	0,97	0,007
24	**c** : d	0,92	0,017
25	c : e	0,83	0,037
26	c : f	0,75	0,053
27	c : g	0,77	0,049
28	c : h	0,85	0,033
29	c : i	0,96	0,009
30	c : k	0,90	0,022
31	c : l	0,72	0,057
32	c : m	0,97	0,007
33	c : n	0,93	0,015
34	**d** : e	0,88	0,026
35	d : f	0,83	0,037
36	d : g	0,93	0,015
37	d : h	0,97	0,007
38	d : i	0,92	0,017
39	d : k	0,97	0,007
40	d : l	0,85	0,038
41	d : m	0,93	0,015
42	d : n	0,90	0,022
43	**e** : f	0,71	0,061
44	e : g	0,92	0,017
45	e : h	0,91	0,019
46	e : i	0,90	0,022
47	e : k	0,94	0,013
48	e : l	0,84	0,035
49	e : m	0,89	0,024
50	e : n	0,82	0,039
51	**f** : g	0,74	0,055
52	f : h	0,82	0,039
53	f : i	0,76	0,051
54	f : k	0,84	0,035
55	f : l	0,78	0,047
56	f : m	0,76	0,051
57	f : n	0,75	0,053
58	**g** : h	0,93	0,015
59	g : i	0,96	0,009
60	g : k	0,82	0,039
61	g : l	0,82	0,039
62	g : m	0,90	0,022
63	g : n	0,79	0,045
64	**h** : i	0,91	0,019
65	h : k	0,86	0,030
66	h : l	0,86	0,030
67	h : m	0,85	0,033
68	h : n	0,96	0,009
69	**i** : k	0,96	0,009
70	i : l	0,84	0,035
71	i : m	0,89	0,024
72	i : n	0,89	0,024
73	**k** : l	0,89	0,024
74	k : m	0,97	0,007
75	k : n	0,98	0,004
76	**l** : m	0,96	0,009
77	l : n	0,94	0,013
78	**m** : n	0,91	0,019

Das Ergebnis tritt weit deutlicher zutage in Tabelle I (S. 87), die allein die r-Werte enthält und die $w \cdot F$-Werte vernachlässigt.

Wertung der berechneten Korrelationen.

Die gefundenen relativ hohen positiven Korrelationswerte, die zwischen den Grenzfällen: 0,71 für Raumlehre und Geographie und 0,99 für Deutsch und Schreiben liegen, beweisen, daß von beziehungslosen Fächern, geschweige von solchen mit ganz umgekehrter Korrelation bei den vorliegenden Untersuchungen nicht geredet werden kann: alle Unterrichtsfächer stehen in positiver Beziehung zueinander. —

Dieses Ergebnis scheint geeignet zu sein, manche Annahmen in besondere Beleuchtung zu rücken. So begegnet man vielfach der Auffassung, daß Mathematik und Musik Unterrichtsdisziplinen seien, die auf Grund praktischer Erfahrung, sehr oft als beziehungslose, ja in umgekehrter Beziehung stehend angesprochen werden müßten. In der Tabelle aber finden wir hohe positive Korrelationswerte, nämlich 0,85 für Rechnen und 0,84 für Raumlehre und Singen. Die obige Auffassung, mag in der Einzelbeobachtung mancherlei Bestätigung finden, im allgemeinen aber ist sie ein Vorurteil, das der Korrektur bedarf. Es gibt eben nicht

Tabelle I.

	Rel.	Dtsch.	Schr.	Re.	Ra.	Geo.	Gesch.	N.-besch.	Phys.	Zei.	Si.	Tu.	Engl.
Rel.	·	96	95	86	88	79	98	95	92	92	79	90	90
Dtsch.	96	·	99	93	87	75	97	89	92	89	87	95	97
Schr.	95	99	·	92	83	75	77	85	96	90	72	97	93
Re.	86	93	92	·	88	83	93	97	92	97	85	93	90
Ra.	88	87	83	88	·	71	92	91	90	94	84	89	82
Geo.	79	75	75	83	71	·	74	82	76	84	78	76	75
Gesch.	98	97	77	93	92	74	·	93	96	82	82	90	79
N.-besch.	95	89	85	97	91	82	93	·	91	86	86	85	96
Phys.	92	92	96	92	90	76	96	91	·	96	84	89	89
Zei.	92	89	90	97	94	84	82	86	96	·	89	97	98
Si.	79	87	72	85	84	78	82	86	84	89	·	96	94
Tu.	90	95	97	93	89	76	90	85	89	97	96	·	91
Engl.	90	97	93	90	82	75	79	96	89	98	94	91	·

eines der gewerteten Unterrichtsfächer, das zu irgend einem andern als beziehungslos aufgefaßt werden darf, wenngleich der Grad der Beziehung im einzelnen variiert.

Der Erwägung verbleibt die Unterscheidung: schwache und starke Beziehung. Die Grenze zwischen beiden ist naturgemäß fließend. Zunächst fragt sich welchen r-Wert man überhaupt als Kennzeichen schwacher Beziehung ansprechen wolle. Es gibt eine Reihe von positiven Werten über 0 hinaus, bei denen man keinen Augenblick zweifelhaft ist, etwa bei allen von 0,01 — 0,20.

Jedenfalls scheidet die Angelegenheit für die vorliegenden Untersuchungen aus, weil wir — von 0,71 beginnend — es lediglich mit hohen Beziehungswerten zu tun haben. Unter diesen aber gilt es, die relativen Unterschiede zu bestimmen.

Eine erste Sonderung wird sich am leichtesten so ermöglichen, daß die gleichen Korrelationen zusammengestellt werden.

$r = 0{,}99$
Deutsch und Schreiben.

$r = 0{,}98$
Religion und Geschichte,
Englisch und Zeichnen.

$r = 0{,}97$
Deutsch und Geschichte,
Deutsch und Englisch,
Schreiben und Turnen,
Rechnen und Naturbeschreibung,
Rechnen und Zeichnen,
Turnen und Zeichnen.

$r = 0{,}96$
Religion und Deutsch,
Schreiben und Physik,
Physik und Geschichte,
Naturbeschreibung und Englisch,
Physik und Zeichnen,
Singen und Turnen.

$r = 0{,}95$
Religion und Schreiben,
Religion und Naturbeschreibung,
Deutsch und Turnen.

$r = 0{,}94$
Raumlehre und Zeichnen,
Englisch und Singen.

$r = 0{,}93$
Deutsch und Rechnen,
Schreiben und Englisch,
Rechnen und Geschichte,
Rechnen und Turnen,
Geschichte und Naturbeschreibung.

$r = 0{,}92$
Religion und Physik,
Religion und Zeichnen,
Deutsch und Physik,
Schreiben und Rechnen,
Rechnen und Physik,
Raumlehre und Geschichte.

$r = 0{,}91$
Raumlehre und Naturbeschreibung,
Naturbeschreibung und Physik,
Englisch und Turnen.

$r = 0{,}90$
Religion und Turnen,
Religion und Englisch,
Rechnen und Englisch,
Raumlehre und Physik,
Geschichte und Turnen,
Zeichnen und Schreiben.

$r = 0{,}89$
Deutsch und Naturbeschreibung,
Deutsch und Zeichnen,
Raumlehre und Turnen,
Physik und Turnen,
Physik und Englisch,
Zeichnen und Singen.

$r = 0{,}88$
Religion und Raumlehre,
Rechnen und Raumlehre.

$r = 0{,}87$
Deutsch und Raumlehre,
Deutsch und Singen.

$r = 0{,}86$
Religion und Rechnen,
Naturbeschreibung und Zeichnen,
Naturbeschreibung und Singen.

$r = 0{,}85$
Schreiben und Naturbeschreibung,
Rechnen und Singen,
Naturbeschreibung und Turnen.

$r = 0{,}84$
Raumlehre und Singen,

Geographie und Zeichnen,
Physik und Singen.

$r = 0{,}83$

Schreiben und Raumlehre,
Rechnen und Geographie,
Raumlehre und Schreiben.

$r = 0{,}82$

Raumlehre und Englisch,
Geographie und Naturbeschreibung,
Geschichte und Zeichnen,
Geschichte und Singen.

$r = 0{,}81$ — $r = 0{,}80$ — $r = 0{,}79$

Religion und Geographie,
Religion und Singen,
Geschichte und Englisch.

$r = 0{,}78$

Geographie und Singen.

$r = 0{,}77$

Schreiben und Geschichte.

$r = 0{,}76$

Geographie und Physik.
Geographie und Turnen.

$r = 0{,}75$

Deutsch und Geographie,
Schreiben und Geographie,
Geographie und Englisch.

$r = 0{,}74$

Geographie und Geschichte.

$r = 0{,}73$ — $r = 0{,}72$

Schreiben und Singen.

$r = 0{,}71$

Geographie und Raumlehre.

Bevor diese Anordnung genauer gewertet werde, möge noch kurz auf ein zweifaches eingegangen werden: a) Welches der dreizehn Unterrichtsfächer geht im Durchschnitt mit den übrigen die höchsten und niedrigsten Korrelationen ein? Ich suchte das durch — allerdings ein rohes Verfahren — Berechnung des Durchschnitts aus den senkrechten Kolonnen der Tabelle I zu erfahren. Das Ergebnis ist folgendes: Rel. 0,90, Dtsch. **0,91**, Schrb. 0,88, Re. **0,91**, Ra. 0,87, Geo. **0,79**, Gesch. 0,88, Natb. 0,90, Phys. 0,90, Zei. **0,91**, Si. 0,85, Tu. **0,91**, Engl. 0,89. Wir erfahren mithin, daß unter allen Unterrichtsfächern hinsichtlich der Leistungsenergie, die Geographie am wenigsten sich an den Korrelationen beteiligt, am höchsten aber Deutsch, Rechnen, Zeichnen und Turnen, also zwei wissenschaftliche Hauptfächer und zwei heute am stärksten wertbetonte technische Fächer. — b) Wo liegen im besonderen für jede Leistungsart die höchsten und niedrigsten Korrelationswerte? Aus der Tabelle entnehmen wir: für Religion: Geschichte, bezw. Singen und Geographie, für Deutsch: Schreiben, bezw. Geographie, für Schreiben: dasselbe, für Rechnen: Naturbeschreibung (Zeichnen), bezw. Geographie, für Raumlehre: Zeichnen, bezw. Geographie, für Geschichte: Religion, bezw. Geographie, für Naturbeschreibung: Rechnen, bezw. Geographie, für Physik: Schreiben, Geschichte, Zeichnen, bezw. Geographie, für Zeichnen: Englisch, bezw. Geschichte, für Singen: Turnen, bezw. Schreiben, für Turnen: Schreiben, Zeichnen, bezw.

Geographie, für Englisch endlich: Zeichnen (sehr nahe kommt Deutsch), bezw. Geographie.

Blicken wir zurück auf die oben nach den Korrelationswerten geordnete Fächerzusammenstellung in der Absicht, eine gröbere Sonderung nach der Energie der Korrelationen vorzunehmen! Diese Sonderung kann zwar nur willkürlich vorgenommen werden. Wir unterscheiden eine Fächergruppe mit starker Korrelation der Leistungen und eine fernere mit schwacher Korrelation. Die Grenze zwischen beiden läßt sich am einfachsten so normieren, daß man unter den von 0,71 bis 0,99 steigenden Fällen das Mittel bestimmt. Da es sich insgesamt um 29 Fälle handelt, liegt der Grenzwert zwischen 0,85 und 0,86. Die darüber liegenden Korrelationen bezeichnen wir als relativ stärkere, die darunter befindlichen als schwächere. — Faßt man die Anzahl der stärkeren und schwächeren Korrelationen ins Auge, dann offenbart sich als eigentümliches Resultat, daß jene in doppelt so großer Anzahl vorhanden sind, als diese: dort zählt man 52, hier aber nur 26 Beziehungen. Bem. Wollte man die Grenzregulierung als zu willkürlich ansehen, dann bliebe eine Dreistaffelung zu erwägen nach den Kennzeichnungen: starke, schwache und — in der Mitte gelegen — weder starke noch schwache Beziehung unter den Leistungen. Ein solches Verfahren würde die oben erwähnte Grenzregulierung zwar mildern, aber die Willkür anstatt an einer an zwei Orten wirken lassen. Übrigens würde diese Dreiteilung die oben konstatierte Häufigkeit der Leistungskorrelationen nur bestätigen. Würde man zwischen 0,71 und 0,99 etwa die (willkürlichen) Grenzen: 0,79 und 0,89 zugeben, würden sich folgende aufsteigende Korrelationshäufigkeiten ergeben: 10 : 28 : 40.

Korrelation der technischen Fächer.

Treten wir der Frage näher, ob die sogenannten technischen Fächer, von denen für Knaben Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen in Betracht kommen, untereinander in besonders hoher Leistungkorrelation stehen, besonders auch den wissenschaftlichen Haupt- und Nebenfächern gegenüber. Ich bezeichne sie mit Sch., Z., Si., Tu. und gewinne aus Tabelle I folgende Beziehungswerte:

	Sch.	Z.	Si.	Tu.
Sch.	·	90	72	97
Z.	90	·	89	97
Si.	72	89	·	96
Tu.	97	97	96	·

Auf Grund der oben entwickelten Zweiteilung mußten wir die Korrelation Schreiben und Singen als relativ sehr gering bezeichnen; Beziehungen zwischen der Leistungsfähigkeit im Singen lassen sich nur in relativ geringem Umfange nachweisen, sie stehen an zweitletzter Stelle. Sehr hoch dagegen ist die Beziehung zwischen Schreiben und Turnen, auch zwischen Singen und Turnen und Turnen und Zeichnen. Die turnerischen Leistungen stehen zu allen andern technischen Leistungen in sehr hoher Beziehung. Relativ hoch ist die Korrelation zwischen Zeichnen und Schreiben, zwischen Singen und Zeichnen etwas niedriger.

Korrelationen unter den wissenschaftlichen Hauptfächern.

Zu den sogenannten wissenschaftlichen Hauptfächern rechnen wir: Religion, Deutsch, Rechnen und Englisch. Über die event. Versetzung entscheiden jedoch lediglich die Leistungen in den drei letztgenannten Disziplinen und zwar derart, daß ungenügende Leistungen in einer, höchstens zwei derselben das Aufrücken in eine höhere Klasse unmöglich machen. Es fragt sich, ob die Korrelationen unter den einzelnen Leistungsarten so beschaffen sind, daß ein solches Vorhaben als zu Recht bestehend anerkannt werden darf — natürlich im allgemeinen. Auch darauf vermögen die vorliegenden Untersuchungen auf engem Raume eine vorsichtige Antwort zu geben. (Eine genaue Antwort würde erst erfolgen, wenn die aufsteigenden Klassenleistungen auf ihre Korrelationen hin geprüft würden, zumal wenn man Klassengruppen entsprechend der Befähigung bilden würde, um die verschiedenen Korrelations-Konstellationen genauer zu untersuchen. Hier aber handelt es sich um eine vorbereitende Angelegenheit, nämlich zu prüfen, ob auf Grund der Schulnoten überhaupt glaubhafte Korrelationen zunächst innerhalb einer größeren, auf annähernd gleicher Bildungsstufe stehenden Schülergruppe aufweisbar seien.)

Hebt man die Korrelationswerte für die wissenschaftlichen Hauptfächer hervor, erhält man folgende Übersicht:

	Religion	Deutsch	Rechnen	Englisch
Religion	.	96	86	90
Deutsch	96	.	93	97
Rechnen	86	93	.	90
Englisch	90	97	90	.

Wir gewahren, daß tatsächlich die wissenschaftlichen Hauptfächer in relativ hoher Korrelation stehen, nur die Korrelation Religion und Rechnen nähert sich äußerst der oben gezogenen Grenze. Scheidet man

aber die Leistungskorrelation zwischen dem Religionsunterricht und den übrigen Fächern aus, dann finden wir sehr hohe Korrelation zwischen Deutsch und Englisch, zwar geringere zwischen Deutsch und Rechnen und noch geringere zwischen Englisch und Rechnen — im ganzen aber recht hohe Beziehungen.

Korrelationen unter den wissenschaftlichen Nebenfächern.

Davon kommen insgesamt fünf in Frage: Raumlehre (Ra.), Geographie (Geo.), Geschichte (Gesch.), Naturbeschreibung (N-besch.) und Physik (Phys.). Unter diesen Fächern pflegt die Praxis zwei Gruppen als besonders beziehungsreiche aufzufassen, einerseits Geographie und Geschichte, andererseits die Naturfächer: Physik und Naturbeschreibung.

	Ra.	Geo.	Gesch.	N-besch.	Phys.
Ra.	·	71	92	91	90
Geo.	71	·	74	82	76
Gesch.	92	74	·	93	96
N-besch.	91	82	93	·	91
Phys.	90	76	96	91	·

Hier finden wir Korrelationen, die wir nach unserer obigen Einteilung als relativ niedrig bezeichnen müssen. Zu diesen zählt als die zweittiefststehende gerade diejenige Korrelation, die landläufig als besonders hoch eingeschätzt wird, die zwischen den Leistungen in Geographie und Geschichte. Man bemüht sich, im Unterrichte Geschichte und Geographie eng zueinander in Beziehung zu setzen und doch finden wir hier schwache Beziehung nachgewiesen. (Ich möchte dem Bedenken entgegentreten, daß das Ergebnis in der Verschiedenartigkeit des Stoffes begründet liege, der in der Versuchsklasse behandelt wurde, keineswegs, das Klassenpensum wies Geographie und Geschichte Deutschlands der Behandlung vor.) Die Leistungen in den mit Geographie koordinierten Fächern zeigten überhaupt die niedrigsten Korrelationen. Etwas höher als Geographie und Geschichte, aber relativ sehr tief stehen die Beziehungen zwischen den Leistungen in Geographie und Physik, etwas höher die Korrelation Geographie und Naturgeschichte. Als niedrigster Korrelationswert wurde der für Geographie und Raumlehre bereits gekennzeichnet. Starke Beziehungen bestehen zwischen Raumlehre und Geschichte, Raumlehre und Naturbeschreibung, sowie Raumlehre und Physik. Hohe Werte finden wir für die Korrelationen zwischen Geschichte und Naturbeschreibung bezw. Physik, wobei auffällig ist, daß Geschichte und Physik in engerer Beziehung stehen als Geschichte und

Naturbeschreibung. Während wir die Beziehung zwischen Geographie und Geschichte als relativ sehr niedrig erkannten, ist die zwischen den beiden Naturfächern verhältnismäßig hoch.

Einzelne Korrelationen.

Es sollen in aller Kürze einige Bemerkungen beigefügt werden über die Beziehungen zwischen den Leistungen in den technischen Fächern und den wissenschaftlichen Haupt- bezw. Nebenfächern. Dabei soll lediglich die oben angedeutete Grenzlinie Verwendung finden.

Schreiben steht zu den Fächern Religion, Deutsch, Rechnen und Englisch in den Korrelationen:

	95	99	92	93,
Zeichnen	92	89	97	98,
Singen	79	87	85	94,
Turnen	90	95	93	91.

Unter allen technischen Fächern geht das Singen mit den wissenschaftlichen Hauptfächern die geringsten Korrelationen ein, steht zu ihnen in der schwächsten Beziehung, doch fallen nur die Leistungskorrelationen zwischen Singen und Religion und Singen und Rechnen unter die normierte Grenzlinie. Sieht man von der Korrelation Zeichnen und Deutsch ab, dann muß man sagen, daß die technischen und wissenschaftlichen Hauptfächer durchgehends in recht hoher Beziehung zueinander stehen. Auffallend sind die hohen Beziehungswerte zwischen Schreiben und Deutsch, Zeichnen und Englisch, Zeichnen und Rechnen, Schreiben und Religion, Turnen und Religion. Besonders auffällig sind die Korrelationen: Zeichnen und Englisch, Schreiben und Religion und Turnen und Religion, weil sich schlechterdings für ihre Möglichkeit aus der Vulgärerfahrung keine Erklärungen gewinnen lassen. Gibt man die verwendete Rechnungsweise als zuverlässig zu, muß man aber mit erwiesenen Tatsachen rechnen. Der Übersicht ist ferner zu entnehmen, daß Schreiben und Zeichnen zu den wissenschaftlichen Hauptfächern in engerer Beziehung stehen als Singen und Turnen.

Die Korrelationen zwischen den technischen und wissenschaftlichen Nebenfächern lassen sich aus der folgenden Zusammenstellung ersehen:

	Ra.	Geo.	Gesch.	N-besch.	Phys.
Schreiben	83	75	77	85	96
Zeichnen	94	84	82	86	96
Singen	84	78	82	86	84
Turnen	89	76	90	85	89

Die Korrelationen unter diesen Leistungen sind erheblich niedriger als die vorhin erwähnten; nicht weniger als 13 von den 20 liegen unter der Grenzlinie, nur 3 erheben sich bedeutender über sie hinaus, so daß wir als Ergebnis festhalten dürfen, daß die Korrelationen zwischen den technischen Fächern und den wissenschaftlichen Nebenfächern von relativ geringer Höhe sind. Am höchsten stehen die Korrelationen Zeichnen bezw. Schreiben und Physik, wir finden den übereinstimmenden Wert 0,96, dann folgt Zeichnen und Raumlehre mit 0,94, Geschichte und Turnen mit 0,90. Am niedrigsten stehen Schreiben bezw. Zeichnen und Geographie.

Korrelation und Beliebtheit der Unterrichtsfächer.

Oben haben wir die schulmäßige Wertung der Unterrichtsfächer bei der Würdigung der Korrelationen ins Auge gefaßt und im allgemeinen ersehen, daß diese Einteilung im großen und ganzen nicht übel zutreffend ist. Versuchen wir nun, von einem vollständig anderen Gesichtspunkte aus an die Korrelationen heranzutreten, indem wir die Frage zugrunde legen: Wie wertet das Kind die Unterrichtsfächer, welcher Beliebtheit bezw. Unbeliebtheit erfreuen sie sich?

Statistische Erhebungen über die Wertung der Unterrichtsfächer sind mehrfach angestellt worden. Ich beschränke mich hier auf meine Untersuchungen und zwar auf die Ergebnisse der Knaben. Ich stelle die positiven und negativen Beliebtheitskoeffizienten der einzelnen Fächer nebeneinander, bemerkend, daß der positive Koeffizient den Grad der Beliebtheit, der negative den der Unbeliebtheit angibt.

Selbstverständlich durfte ich nicht die durchschnittlichen Gesamtwerte verwenden, sondern mußte die Koeffizienten auswählen, die sich auf die entsprechende Altersstufe beziehen. Es sind folgende:

	+		−	
Bibl. Geschichte	4,98	3,19	15,54	15,34
Katechismus	1,39		15,14	
Lesen	4,78	3,65	2,59	4,32
Diktat	2,20		5,78	
Aufsatz	3,98		4,58	
Rechnen	10,56		4,18	
Raumlehre	3,78		6,97	
Geschichte	17,93		5,58	
Geographie	2,99		2,78	
Naturbeschreibung	1,00		10,76	
Zeichnen	11,55		3,59	
Singen	3,78		11,95	

	+	—
Turnen	29,08	6,00
Englisch	4,85	1,61
Schreiben	2,59	2,20

Legt man den von Stern gewählten Maßstab positiv, indifferent, bipolar, negativ an, so bemerkt man, daß nach der Einschätzung der Knaben zu den positiven Fächern: Turnen, Geschichte, Zeichnen, Rechnen, zu den negativen: Religion und Naturbeschreibung gehören, alle übrigen sind indifferent, keines bipolar. Wir dürfen auf Grund der Beliebtheitskoeffizienten drei Fächergruppen unterscheiden: ausgeprägt positive, ausgeprägt negative und indifferente Fächer.

Untersuchen wir nun, ob zwischen dieser neuen Fächerkonstellation und den Leistungskorrelationen Beziehungen auffindbar sind. Bestehen zwischen den bevorzugtesten Unterrichtsfächern die höchsten Leistungskorrelationen und umgekehrt unter den am wenigsten geschätzten die niedrigsten Beziehungen? Zeichnen sich etwa die indifferenten Fächer auch durch eine mittlere Lage der Beziehungsenergien aus? Sind unter den positiven und negativen Fächern die niedrigsten Korrelationswerte nachweislich?

Die erste Frage möge zunächst beantwortet werden. Bestehen zwischen Turnen, Geschichte, Zeichnen und Rechnen hervorragend hohe Beziehungen? Der Tabelle I sind folgende Werte zu entnehmen:

	Turnen	Geschichte	Zeichnen	Rechnen
Turnen	·	90	97	93
Geschichte	90	·	82	93
Zeichnen	97	82	·	97
Rechnen	93	93	97	·

Man sieht, daß alle Fächer mit Ausnahme von Geschichte und Zeichnen in relativ hoher Beziehung zueinander stehen, am höchsten die Leistungen im Zeichnen und Rechnen. Die unbeliebtesten Fächer sind Religion und Naturbeschreibung, vielleicht dürfen wir ihnen aus der Reihe der indifferenten Fächer noch Geographie und Schreiben zugesellen.

	Religion	Naturbe.	Geogr.	Schreiben
Religion	·	95	79	95
Naturbe.	95	·	82	85
Geogr.	79	82	·	75
Schreiben	95	85	75	·

Abgesehen von den Korrelationen zwischen den Leistungen in Religion, Naturbeschreibung und Schreiben liegen von den 12 Beziehungen 9 unter, teilweise tief unter der gezogenen Grenzlinie. Eine einfache Berechnung ergibt als durchschnittlichen Korrelationswert der beliebtesten Fächer 92, als den der am wenigst geschätzten aber nur 85.

Fassen wir die Korrelationen zwischen den Leistungen in den beliebtesten zu denen in den unbeliebtesten ins Auge!

	Religion	Naturbe.	Geogr.	Schreiben
Turnen	90	85	76	97
Geschichte	98	93	74	77
Zeichnen	92	86	84	90
Rechnen	86	97	83	92

Berechnen wir in derselben Weise wie oben den durchschnittlichen Beziehungswert, dann gewinnen wir die Zahl 88 und als Antwort auf die oben gestellte Frage würde sich ergeben: Die Korrelationen der Leistungen in den beliebtesten Fächern sind die höchsten, diejenigen unter den schwächsten die niedrigsten, diejenigen aber zwischen beiden Fächergruppen liegen ziemlich in der Mitte zwischen den beiden andern Werten; die am höchsten und niedrigsten gewerteten Fächer stehen hinsichtlich der Leistungskorrelationen zwar niedriger als die in den beliebtesten, aber höher als die in den unbeliebtesten Disziplinen.

Es ist noch die Frage zu erledigen, ob die indifferenten Fächer unter sich und im Vergleich mit den positiven und negativen Fächern mittlere Korrelationen in den Leistungen aufweisen. Es handelt sich um die Fächer: Deutsch, Raumlehre, Singen und Englisch. Ich gebe nur die Durchschnittswerte wieder. Die Durchschnittskorrelation unter den indifferenten Fächern berechnete ich auf 0,89, die Korrelation zwischen den indifferenten und den beliebtesten Fächern auf 0,91 und die der indifferenten und unbeliebtesten auf 0,85. Vergleicht man dazu die oben angegebenen Korrelationen, dann läßt sich die letzte der vorhin gestellten Fragen beantworten: Die Korrelationen der Leistungen in den indifferenten Unterrichtsfächern nehmen eine mittlere Stellung ein, nur die Durchschnittskorrelation der unbeliebten zu den indifferenten Fächern stehen zurück.

Deutungen.

Die nachfolgenden Bemerkungen beziehen sich lediglich auf die hervorstechendsten Resultate der vorliegenden Berechnungen und sollen auch nur versuchen, aus dem Bereiche anderweitiger Beobachtungen und Erfahrungen Momente zusammenzutragen, die eine Deutung wenigstens

innerhalb gewisser Grenzen versuchen lassen. Selbstverständlich befindet sich dieses Unternehmen in der schwierigsten Lage den auffälligsten Ergebnissen gegenüber, wie etwa der hohen Beziehung der Leistungen im Turnen und in dem Religionsunterrichte. Hier wird nicht viel mehr übrig bleiben, als eben eine Tatsache als solche anzuerkennen. Um Mißverständlichkeiten vorzubeugen, die den nachfolgenden Ausführungen begegnen könnten, möchte ich von vornherein darauf aufmerksam machen, daß die gefundenen Korrelationen solche sind, die sich auf die Klassenleistungen einer bestimmten Schülergruppe beziehen, sie sind also zunächst zu eng fundiert, als daß man sie in Bausch und Bogen verallgemeinern dürfte, andererseits sind sie doch zu abstrakt, zu „lebensfern", als daß sie ohne weiteres auf das Individium Anwendung finden könnten. Des weiteren aber muß daran erinnert werden, daß die Korrelationen unter den Sonderleistungen, doch zunächst das tatsächliche Ergebnis dieser Art rechnerischer Verarbeitung des Rohmaterials darstellt, sie sagen zunächst nur, daß rein quantitativ diese Leistungskon- oder -divergenzen bestehen, sagen aber nicht, daß sie kausal verknüpft sind, gar in dem extremen Sinne, daß eine Leistungssteigerung in einem Fache notwendig mit einer ähnlichen oder entgegengesetzten in einem andern verbunden sein müsse, nicht, daß etwa eine Energiesteigerung hier nun auch günstigeren Boden für eine solche dort im Gefolge habe. Das sind Deutungen, die den zahlengemäßen Tatsachen hinzugetan werden und zwar mit steigender Wahrscheinlichkeit, je mehr sich übereinstimmende Korrelationen auf Grund umfangreicher, sorgfältiger Untersuchungen nachweisen lassen, bis sie endlich den Wahrscheinlichkeitsgrad von Erfahrungstatsachen erreichen. Auch aus diesem Grunde ist dringend erforderlich, daß bei der Deutung des geringen vorliegenden Materials mit allergrößter Vorsicht verfahren werde.

Als erstes allgemeineres Resultat fand sich, daß unter den Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern relativ hohe Korrelationen bestehen. Es wurde einleitend schon darauf hingewiesen, daß diese hohen Korrelationen sich vielleicht ergeben aus der eigenartigen, hier nicht zu umgehenden Weise der Gewinnung des Rohmaterials. Für die Leistungen ist in allen Fächern ein bestimmt umgrenzter Maßstab anzuwenden, der nur schwer auf feinere Nuancierungen reagiert. Wie weit dieser Umstand entscheidenden Einfluß hat, läßt sich genauer nicht erweisen. Im Interesse der Vorsicht liegt aber, nicht sowohl dieses Allgemeinergebnis mit besonderem Nachdruck zu betonen, als vielmehr die Aufmerksamkeit zu lenken auf die Verschiedenheiten in den Leistungskorrelationen in den besonderen Fächern. Denn wenn man die eben erwogene

Möglichkeit zugeben mußte, so wird man aus derselben schwerlich einen Grund herleiten können, die Korrelationsunterschiede als unzuverlässige Resultate anzuzweifeln.

Als erstes dieser Sonderergebnisse fanden wir, daß die Leistungen in der Geographie zu allen andern in der geringsten Beziehung steht. Besonders überraschend ist die geringe Korrelation zu der Geschichte, da doch der Unterricht in der Geographie keine Gelegenheit vorübergehen läßt, um „Assoziationen", Beziehungen zwischen beiden Gebieten herzustellen. Man möchte versucht sein, an Unterschiede in der Lehrbefähigung des Unterrichtenden zu denken, etwa daran, daß er die Schüler leistungen auf diesem Gebiete besonders, auf jenem in geringem Maße anzuregen verstehe. Daß dieser Umstand sich besonders dann störend geltend macht, wenn man nur geringes Beobachtungsmaterial zur Verfügung hat, ist selbstverständlich. Sammelt man ein reicheres, dann tritt der Umstand erheblich zurück, er wird kompensiert durch die Berücksichtigung einer größeren Anzahl von Lehrerindividualitäten, und sodann durch den Umstand, daß, wie statistische Erhebungen dargetan haben, es einen von der Persönlichkeit des Lehrers relativ unabhängigen Beliebtheitswert der Fächer gibt. Sodann darf man nicht vergessen, daß, wo der Unterricht in den Händen von Fachlehrern liegt, die Gefahr bedeutend vermindert wird. In diesem Sonderfalle aber ist das Bedenken hinfällig, weil der Unterricht in beiden Fächern mit gleicher Bewertung erteilt wurde.

Aber nicht nur die geringe Beziehung zu den Leistungen in der Geschichte, auch zu andern Fächern, die zur Herstellung von unterrichtlichen Beziehungen mit Fleiß verwandt werden, muß wunder nehmen, so zur Naturbeschreibung, in diesem Falle zur Physik, da das Pensum die Lehre vom Magnetismus und in der Elektrizität (propädeutischer Kursus) umfaßt, zur Raumlehre, dem Zeichnen. Weil sich mit solcher Einmütigkeit das Resultat für die Leistungen in der Geographie ergibt, bleibt nicht wohl anderes übrig, als hier von einer Tatsache zu reden, für die eine Deutung noch aussteht.

Diese Eigentümlichkeit der Leistungen in der Geographie vereinfacht die Betrachtung des nächsten Ergebnisses aus der Zusammenstellung der höchsten und niedrigsten Korrelationen der einzelnen Fachleistungen. Die hohe Korrelation in den Leistungen der Religion und der Geschichte erklären sich wohl aus dem Umstande, daß der Religionsunterricht in der Klasse ganz überwiegend solcher in der Biblischen Geschichte war, also in einer gewissen Gleichartigkeit der verglichenen Leistungen. Die hohen Beziehungen zwischen Deutsch und Schreiben sind auch verständlich, wenn man in erster Linie an Diktat und Aufsatz denkt, wo

überall auch die Schrift eine besondere Bewertung erfährt. Auch die Beziehungen zwischen Rechnen und Naturbeschreibung, Raumlehre und Zeichnen begegnen keinen sonderlichen Schwierigkeiten. Daß die technischen Fächer, die eine Gruppe stark wesensverwandter Leistungsforderungen darstellen mit Ausnahme von Schreiben : Singen hohe Beziehungen aufweisen, erscheint ebenfalls selbstverständlich. Warum Englisch und Zeichnen hohe, Zeichnen und Geschichte niedere Leistungskorrelationen eingehen, ist aus der Vulgärerfahrung nicht zu deuten.

Für die übrigen Resultate möge eine nähere Wertung sich erübrigen und als Tatsache hingenommen werden, was sich aus der vorliegenden Art der Bearbeitung ergab.

Zum Schluß möge folgende Bemerkung gestattet sein: Die Arbeit lieferte lediglich einen Querschnitt, wenn man will, eine Momentaufnahme der Leistungsbeziehungen von 42 Knaben. Ungleich reicheres Material würde gewonnen werden, wenn man solche Momentbilder der Leistungskorrelationen von Knaben und Mädchen verschiedenen Alters, verschiedener Bildungsanstalten aneinanderfügen könnte. Wir würden dann belehrt werden über den event. Wechsel und Wandel der Korrelationen: ob sie sich ändern, welche unter ihnen stetig oder wechselnd dominieren im Laufe der Jahre usf. Eine solche Arbeit erfordert viele und fleißige Hände.

Material zur Untersuchung der sprachlichen Entwicklung des Kindes.

Nach fortlaufenden Beobachtungen zusammengestellt

von Walther Krötzsch, Leipzig.

Unser Junge W. A. Ekkehard wurde am 21. Mai 1905 als Erstling geboren. Die Aufzeichnungen sind möglichst lückenlos erfolgt, am eingehendsten von der Periode ab, in der die zeichnerischen Ausdrucksversuche auftreten, da dies der eigentliche Zweck der Beobachtung war. Eine absolute Vollständigkeit ließ sich schon aus beruflichen Gründen nicht erreichen. Außerdem habe ich alles weggelassen, was nicht ganz zweifelsfrei erschien, sei es, daß ich nicht selbst Beobachter war, sei es, daß die begleitenden Umstände nicht deutlich genug klargestellt werden konnten. Auf diese Weise ist das Material zwar nicht sehr reich, aber es kann Anspruch machen auf möglichste Treue.

Zur Charakteristik des Jungen füge ich hinzu, daß er ein gesunder, kräftiger Bursche ist, der in der letzten Zeit (seit etwa einem Jahre)

einen etwas schüchternen, zärtlichen Eindruck macht. Eine irgendwie auffallende Erscheinung in seinem geistigen Entwicklungsgange über oder unter der Normallinie habe ich nicht bemerkt. Verkehr mit anderen Kindern hat er in den ersten drei Jahren nur wenig gehabt.

Die erste Periode der lautlichen Sprachbildungen ist so vielfach schon beobachtet worden, daß es hier genügt, die Hauptabschnitte anzuführen. In der zehnten Woche war das Krähen besonders ausgeprägt, bei gutem Befinden machte sich oft wiederholtes *Kurr kurr krr, ekr, ekri, piä* geltend. Etwa in der 20. Woche trat als neuer Laut das *pf* mit Sprudeln verbunden auf: *pf, pfrr, hel-pfr, pfr-a-i.* Hier sind die ersten Tonunterschiede konstant zu beobachten gewesen, etwa *helpf-r-ai hai, ha*^{e}. Im Alter von knapp sechs Monaten äußerte sich Erstaunen beim Erblicken eines neuen Gegenstandes oder einer Person stets durch ein kurz hervorgestoßenes krächzendes *che, che-che.* Diese Silbe verschwand, sobald er den betreffenden Anblick etwa 3 bis 4mal gehabt hatte, dieser ihm also bekannt war.

Um den 1. Dez. 1905 (am 21. Mai geb.) beobachteten wir, daß er bemüht war, bestimmte Laute nachzuahmen, oft sogar auf Zureden hin. Namentlich ein vorgesagtes „Brr“ oder „Burr“ reizte ihn sehr an. Er guckte starr auf den vorsprechenden Mund und strengte sich deutlich an, die Lippenbewegung nachzuahmen. Endlich hatte er es erreicht, halb zufällig gelang ihm vielleicht zuerst die Muskellage, und dann wiederholte er vielmals, oft unter den wunderlichsten Gesichtsverzerrungen, den neuen Laut. In derselben Zeit unterschieden wir deutlich das Schreien aus Ungezogenheit von dem aus schmerzlichen Ursachen. Ein Vierteljahr später waren seine Sprechversuche infolge verschiedenartigster Muskelübungen viel reichlicher und bewußter. Vor allem hatte sich eine vielgliedrigere Modulation herausgebildet. In teils ruhig hinfließendem, teils heftig betontem Gespräch reihte er Silben aneinander: *dei dei xs dei xs xs, papapapaxsxs dei* usw. Wenn er sich unbeobachtet glaubte, gestikulierte und sprach er lange mit sich, bis ihn plötzlich ein Ding reizte, oder auch nur scheinbar ihm eine Erinnerung an etwas auftauchte, das ihn zu einem anderen Gebaren veranlaßte. Er verstand einzelne Fragen: „Wo ist die Tiktak?“ „Wo ist der Papa?“ und beantwortete sie durch ein suchendes Kopfdrehen, welches beim Erfolge ein Lächeln auslöste. Eineinhalb Monat später (20. April) ahmte er häufig das Bellen eines kleinen Hündchens sehr natürlich nach. Ein Jahr alt war seine Sprache laut und deutlich, das Sprudeln und Gurgeln hatte sich jetzt völlig verloren. Kleine Verbindungen traten auf: An der Haustüre sagte er: *Papa dada* u. a. (dort drin ist der Papa), Pferde

bezeichnete er mit *hm hm.* Die Vorliebe des Nachahmens hatte sich auf weitere Geräusche ausgedehnt, das Töff der Autos, den Kuckuck einer Uhr, Ausrufer auf der Straße.

Anfang Juli sprach er kein Wort mehr, alles vergessen habend oder richtiger gesagt, in einer der Stockungsperioden befindlich, bildete er sich ohne Lautäußerungen durch Muskelübungen für die neue Stufe vor. Dieselbe brachte einige „Worte", die er beherrschte. Er sprach jedoch noch Ende August sehr wenig, bestimmt nur *Papa, Mama, Ella, Wauwau.* Die Aufzeichnungen sagen: „Es ist ihm vollständig gleich, was ihm vorgesagt wird. Sage ich zuerst ‚Papa', so sagt er auch dann ‚Papa', wenn ihm ‚Mama' oder ‚Schafskopf' vorgesagt wird." Etwas lebendiger war er nur, wenn er Bilder ansehen konnte, am liebsten mit jemand. Das Verstehen von Worten war wesentlich günstiger entwickelt: Mach die Tür zu, bring's der Mama, hole das und das usw. Ein Beispiel: „Schaff den Kasten in die Küche. Er faßt den schweren Nagelkasten und schleppt ihn durchs Zimmer. Im Flur fällt ihm der Kasten aus der Hand, eiligst sucht er alles auf, schleppt den Kasten weiter in die Küche, schließt den Schrank auf und — da das Fach zu schmal ist — hält den Kasten schräg, um ihn in der Diagonale unterzubringen. Dann schließt er den Schrank zu und freut sich königlich über seine Leistung." Etwa drei Monate später, am 29. Dez. 1906, sagte er einige Worte mehr und sicher in der Anwendung: *Papa, Mama, Asche, Affe, heiß, weiß, Eis, Wauwau, gakgak* und einige andere noch, aber sobald er ein neues Wort vorgesagt bekam, hörte er auf, so völlig, daß er nicht einmal den Laut erkannte und nachahmte.

Am 27. April 1907 waren die korrekten Sprachformen immer noch spärlich, doch äußerte er sich in vielen Dingen in seiner Weise verständlich und zusammenhängend. *„Ama ackig ut — da — hotto oppop rollerolleroll dinglingling auwau"*, d. h. er will: „Die Mama soll sich anziehen, Hut aufsetzen, fortgehen (Tür „da!") mit ihm zu den Pferden, welche laufen, zur elektrischen Straßenbahn (Rollen und Klingeln) und zu den Hunden". Einige Worte noch:

epipj = Vögel, Mücken, Fliegen,
fft = Licht, Mond (abgeleitet vom Licht ausblasen),
pf = Gaslicht (Knall beim Anbrennen),
gigig = Stechen mit Nadel u. a.

Von dieser Zeit an entwickelte er sich rascher in seinem Gedankenausdruck: *apa rollroll umschula* (Papa ist in die Schule gefahren), *ama meh olen* (Mama, mehr [Milch] holen), *-ompa* = Großmama, *umball* =

Ball, *umbuf* = Buch usw. Seine Stimme war laut, schallend, „wie ein Bierkutscher“. Wenn er seinen Freund „*Ka(r)l*“ rief, hallte es im ganzen Häusergeviert wider. Die sprachliche Entwicklung hatte offenbar (15. Juni 1907) eben eine stille Lernperiode hinter sich. Etwa 14 Tage lang „laberte“ er fast ununterbrochen mit sich selbst oder mit uns und hing allen Worten ein „*ka*“ oder „*la*“ an, wie er früher ein „*um*“ vorangestellt hatte. Auch lachte er oft selbst über sein ungereimtes Zeug. Z. B. *abaka* (Papa), *amala* (Mama), *ambamla* (Essen). Diese Übungszeit, denn eine solche war es offenbar, ist die deutlichste, die wir beobachteten. Nach Ablauf derselben war auffallend eine konsequentere Beachtung von Gedankenzusammenhängen: *Anna ambam hol, au mil* (Anna soll Essen holen, auch Milch), *Ekki biem ab, aba hand aun* (Ekki riß Blumen ab, der Papa hat ihn auf die Hand gehauen). Diese zusammenhängende Sprechweise äußerte sich nicht nur vor dem Objekt der Anregung, sondern auch rein gedächtnismäßige Erzählungen seiner Erlebnisse brachte er uns zum deutlichen Ausdruck. Unsere Fragen verstand er in der Hauptsache durchaus sinngemäß. Er antwortete auf gegebene Fragen, auch auf solche, die sich auf zurückliegende Dinge bezogen. Am Ende dieses Monats konnten wir besonders oft bemerken, wie er vor Bildern, oft ganz kleinen Formats oder mit seltenen Verkürzungen, reichlich sich äußerte.

11. Juli 1907 (etwa 26 Monate). Er sang: *la la la la* nach einer Weile hörte er auf: ‚*all*‘. Wir sagten: ‚Mehr‘. Er sang weiter *la la la . . . . ‚all*‘. Dann selbst: ‚*mihr*‘, — *la la la . . . .*“ Seine Sprechfertigkeit steigerte sich auffallend. Wenn er zwei Worte sagen sollte, wiederholte er das zweite, dann erst beide zusammen: Onkel Beier = *beia, onkela beia.* Auch trat jetzt erst wieder das lange Zeit verschwundene ***Papa*** wieder auf. Sonst ***Dinte***, ***Tante***, ***Ente.***

In der Zeit zwischen dem 14. bis 20. Juli 1907 versuchten wir ein Wörterverzeichnis aufzustellen. Wir haben dabei nur solche Worte angeführt, deren Gebrauch bewußt geschah. Es schieden demzufolge alle Worte aus, die er nachahmend gebrauchte, ohne sie recht zu verstehen, ferner alle solche, die er auf Fragen oder sonstige direkte Anregungen hin anwendete. Infolgedessen scheint das Verzeichnis recht dürftig.

ambam = Essen
epip, pip, pipip = Vögel, Fliege
egig = Uhr
ekki = er selbst, Ekkehard
ama, manchmal *mama*
aba, manchmal *baba*
mihr = mehr
hol = holen
gigik = Uhrticken, Haushahn
gigi = Hühner

ottoh = Pferd
auwau = Hund
eder, edder = setzen, Wunsch auf dem Schoße zu sitzen
ginka = Regina
oma = Großmama
opa = Großpapa
oguk = gucken, „guguk“, Brille
biem = Blume
biemer = Blumen
bembe = Bemme
ganke = danke
ham = haben
bischen ham = ein bißchen haben
arta = Artur
sresrech = Erich
tia = alles, was mit der Nachbarfamilie zusammenhängt, deren Tochter Thea heißt, auch was von dort stammt
agak = Gänse, Enten
tante, ente = Tante
hier = beim Geben oder Hinlegen
and = Hand
affaff = waschen
afaf = schlafen
auf = aufstehen
da
ab
donder = Donner
buf = Buch, früher *umbuf*
gung = gucken, im Sinne Bilder ansehen
rein = herein
embim = klingeln
kal, kral = Karl
onder = herunter (gefallen), in den Garten wollen
all = alle, zu Ende
inking = trinken
ah = Bedürfnis erledigen wollen
fschiph = Fisch
au au = hauen
rollroll = alles runde, Elektrische, Wagen, Kreisel, Kreis usw.
ball = Ball
onkela = Onkel
onkela (H)ans, onkela Beia, onkela schfa'fschel (Onkel Schnabel)
sgille gille = lachen, kitzeln, auch streicheln
schuh = Schuh
poch poch = klopfen, hämmern
bebbe, bebb = Betten, Decke, Bitte
gomm, aba gomm, aba gomm onder, kommen usw.
duhl = Stuhl
pwf = Lampe, Licht
kank = Gang
nein = nein
ginngann = Gießkanne
gissen = gießen
epich, eppich aufeng ohm = Mütze, aufhängen oben
bazien = spazieren gehen
beizien = Bleistift
gutzer = Zucker.

Bemerkenswert erschien mir um jene Zeit die richtige Anwendung des „Nein“: Er sagte u. a. zu mir: *„Bebbe“* (Bitte). Ich mißverstand absichtlich und fragte: „Du willst zu Bette?“ Er, ganz weinerlich: *„Nein“*. Die Geschichten, die wir ihm erzählten, bestanden in Verbindung von ihm bekannten Begriffen. Es war rührend zu sehen, wie er dabei aufmerkte und sich freute, sobald einige Worte ihm im Zu-

sammenhang klar waren. *„Mihr“*, sagte er dann oder wiederholte diesen Zusammenhang. Je mehr *Ekki* und *ambam*, *auwau*, *Mama* usw. vorkamen, um so strahlender das Gesicht, um so dringlicher das *mihr*. Eines seiner Selbstgespräche dieser Zeit, wenn er sich unbeobachtet glaubte, soll noch eingefügt sein. Er spielte mit dem Finger im Rohrgeflecht des Stuhls, indem er den Finger von oben und unten eindrückte: *„bidde daf e da daf, — e didde didde a didde edde ekki bitte a bidde kauf pu bei kauf e bitte e didde ekki diste ma papa papa mama ma. —“*

21. Juli 1907. Wir gingen spazieren. Zwei Reiter kamen, Ekki sah sie zuerst und rief: *„Da — aba — Hotto — drei Hotto, drei Hotto.“* Es war das erste Mal, daß er versuchte, etwas Zahlenmäßiges auszudrücken.

25. Juli 1907. Er spielte im Garten. In einen Topf hatte er Sand gefüllt, faßte ihn mit einer Hand und schwippte ihn in die Höhe, so daß bei jedem Schritt ein wenig Sand herausfiel. Die andere Hand hielt er mit hocherhobenem Zeigefinger taktierend vor sich. So lief er ganz gemessen, laut singend ein paarmal um das Mittelbeet *la la la la la la la la* . . . ., indem er dabei seinen Sand auswarf. Dann füllte er neu ein und begann von vorn.

Beim Betrachten von Bildern erzählte er lebhaft *(„aba buf oln, buf gung“)*, indem er alle Dinge summarisch benannte, alles Fliegende *epipj*, alle Männer *aba*, dazu einfache Tätigkeiten *reiten*, *oln*, *kaufen*, *hopsen* usw. Erstaunlich war die Schnelligkeit und Schärfe in der Verknüpfung von Vorstellungen.

3. Aug. 1907. Ekki liegt im Bette spielt mit zwei Holzpuppen, Selbstgespräch dabei: *Mamamama* — — — — — — - · · immer und immer wieder Mamama. Nach und nach aus dem Sprechton in das Singen übergehend, laut, leise, auf- und absteigend, kurz pointiert und dann wieder langsam ausgedehnt: *Mamama . . . . under na na mam mam mam mama . . . . mam . . . . he ni ja je na ma mam . . . . ha h zieh! amamam . . . . mam am bam baz butz butz batz bazie bazien* (!) *mama* (Ruf) *Mama bazien!*

9. Aug. 1907. Einzelbeobachtungen zeigten mir, daß irgend welche Zahlvorstellungen außer „eins“ nicht vorhanden sind. Alles „mehr“ ist *„drei“*, die Zahl 2 hieß *„zrei“* und heißt heute noch so, da er doch nahezu 4 Jahre alt ist. Sein Zählen verlief etwa so: *„ein biem, ein biem un no ein biem, un no ein biem, lauter biemer“*, oder zuletzt *„drei biemer“*. Körperteile bezeichnete er um dieselbe Zeit richtig, auch, wenn die Fragestellung wechselnd meine Nase, dein Ohr verlangte:

tase, bund, tirne, Kappe (Backe), *Kinn, Zunge, Zähne, Ohrn, Hälschchen, Bauch, Beine, and, Finner.*

Ein paar Mädel sangen im Garten, auf einmal sang er so täuschend in ihrer Tonlage laut hinein, natürlich ohne Melodie, doch mit verschiedenfacher Modulation, daß wir verdutzt uns ansahen. Er schwatzte fast ununterbrochen, so ist unter dem 12. Aug. 1907 (27. Monat) eine Nachschrift von wesentlich größerer Abwechslung als die oben mitgeteilte vorhanden. Er lief wohl 20 mal vom Küchen- zum Waldbalkon, die Arme hoch in der Luft und sang, unbeirrt durch alle Ablenkung etwa: *hutzu zu haidi hali la ha wu heitzu hatzu walo weitzu heitschu aguagu sela zu u rutzu alte obstita zu of eiti ei ei eieiei e e eiti eite zu zie a weie heizu heitu ru el wa tu zua iti — wu wa la wawelei wawewawe heilitzuwei waweli wawewawe hal teizi meno ekrat tina ma rollroll e e roll e roll a wa me awabe nu u u u u u . . . .*

Wir haben damals den Eindruck erhalten, als ob seine sprachliche Entwicklung wieder in einer Wandlung begriffen sei. Diese Selbstgespräche scheinen für den Entwicklungsprozeß charakteristisch zu sein, als ob der Trieb, sich einer neuen Anschauungsreihe entsprechend auszudrücken, zu einer besonders regen, kraftvollen, gewaltsamen Sprechäußerung oder -übung drängte und sich erst nach dieser Übung getraute, die neuerworbenen Vorstellungsinhalte sprachlich zu gestalten. Insbesondere gewann die Modulation der Stimme fast stets bei solchen Übungen: Er lag am Boden, die Schwester kam zu ihm, er zeigte ihr die Tafel, auf der er malte und sagte, *„Da, Ekki mat bauf, Ekki mat bauf“*, ganz leise, geheimnisvoll, um die große Wichtigkeit zu verstärken. Oder eine Angstform konnten wir in verschiedenen Graden beobachten: Eine Wespe kam beim Mittagessen ins Zimmer, sie umsummte ihn: *eg! eg!* Sie entfernt sich *eg! eg!* etwas erleichtert, sie näherte sich wieder, setzte sich auf eine Schüssel und er sah ihr lange zu. Als sie wieder fortflog, war dieses Studium hinreichend gewesen, seine Angst so abzumildern, daß nur ein *eg* im Sinne des Fortseins erfolgte, halb Bedauern. Im September 1907 fanden wir, daß seine Sprechfertigkeit sich immer mehr und gleichmäßig verbesserte. Sein Wortschatz sowohl, wie auch die bewußte Anwendung einzelner Formen war wesentlich gewachsen. Er beantwortete jetzt vieles. Allerdings war er jetzt fahriger und zerstreuter als je zuvor, vielleicht eben eine Folge des reiferen Ausdrucksvermögens. Einige Wortformen hierzu: *woscht* (Wurst), *puppe* (Suppe), *feisch* (Fleisch), *apfsel-mus, Kaschie* (Kaffee) oder *epip* (Vogel) zergliedert in *agag* (Gans), *gigi* (Henne), *pipip* (Sperling), *dreie* für „viele“, so *„hotto dreie“* usw. *„aba beia“* (Papa soll ihn hätscheln und singen).

Mitte Oktober 1907, also zwei Jahr fünf Monate alt, wurde er scharlachkrank. Er war sechs Wochen nur auf mich angewiesen, wir waren fast ununterbrochen tagsüber und nachts zusammen. In dieser Zeit kam er sprachlich ganz bedeutend vorwärts. Von dieser Zeit an datierte sein Sprechen im gewöhnlichen Sinne als Ausdrucksmittel. Es mag sein, daß die strenge Abgeschlossenheit, verbunden mit dem Verkehr mit nur einer Person diese Förderung hervorrief. Es seien daher im nachfolgenden im allgemeinen nur die bemerkenswerten Proben zusammenhanglos angeführt, da daraus die Entwicklungslinie deutlicher zu erkennen ist.

17. Oktbr. 1907. Er sitzt im Bette, spielt mit einem roten Faden und spricht dazu: *Hüh, hüh, hüh, hotto hüh, die Puppe* (Suppe) *da hier drinne is, gieg, schluck, juck, gieg gieg. — Gieg abs abs rolle-rollerüah, rullerulleriäh, hier, hier, obla, rum, het het gung ib ab deh, kull hier kull, hier rein ham, ab obla, rupp rupp rupp. Hier rein is Suppe, Suppe hier rein die Suppe, Ekki, ham, mag, hier rein der Finger so so so* (Faden in Schleife) *so so so so* . . . . singt *so so* . . . (Zwei Gedankenreihen anfangs.)

2. Nov. 1907. Er spricht ganze Sätze, die eine logische Gedankenfolge darstellen: *„Papa essen, Hut, fort dann“* u. a. Er versteht langsame Gespräche, die sich an ihn richten und antwortet. Die Plurale bildet er jetzt durch Anhängung eines *„s“* früher durch *„er“ hotto hottos, epip epips.*

6. Nov. 1907. Das *dreie* hat eine bestimmtere Bedeutung angenommen. Es heißt nicht mehr „viele“. *Ein* Hotto, *zrei* Hottos, *drei* Hottos, *viele* Hottos.

25. Nov. 1907 ($2^1/_2$ Jahr alt). E. nimmt ein weißes Tuch, drückt es an seine Backe: *„Kietzekatze, ei ei Kitzekatze, hier Kietzekatze, — auf dul setzt — ambam mat, — miau miau mieh mieh mieh.“* Er wirft das Tuch weg: *„jetz wieder herkomm.“* Oder er wirft's auf die Diele: *„tot treten, tot treten“*, wahrscheinlich eine Erinnerung an das Tottreten von Raupen im Garten.

22. Nov. 1907. Er sitzt im Bette, ist allein im Zimmer, singt, hört auf, singt weiter, hört auf: *„All!“ „Mihr sing?“ — „la la la la . . . .“ „Gut All!“ „Mihr?“ — la la la la . . . . all.“ „No mehr.“* . . .

31. Dez. 1907. Kleine Bestellungen einfacher Art richtet er aus. — *„Mama Ekki lieb hat“* (Ekki hat . . . . usw.) oder *„Mama, Ekki artig Junge bist du“* (Mama, ich bin . . . . usw.) Er benutzt demnach unsere Frage- oder Anredeform in seiner Antwort. In solchen Worten, die erst ein *b* und dann ein *k* haben, verstellt er beide Buchstaben, nicht aber

umgekehrt: backen, einpacken, Backe also verstellt in *kappen, einkappen, kappe* usw. — Er spinnt Gehörtes weiter aus: Ich sage ihm z. B., daß im Nachbarhof ein Mann ein Pferd einspannte. Er ergänzt: *„Ferd dal* (Stall) *rausholn. Hü hü hü, binneband anbinden an Wagen, hü, fortfahren!“* — Eitelkeit: *„Singe* (Regine) *hibschen Chock* (Rock) *hat, Ekki au hibsch.“* — Naturbeobachtung: *„o gunkel wird, ganz gunkel, rehnt* (dunkel, es regnet) *oder ‚neit‘* (schneit)“.

8. Jan. 1908. E. leckt gern Papierstücken an und klebt sie irgendwohin: *„Hibsch is das, Bild is das.“*

Seine Person bezeichnete er bis jetzt stets mit *Ekki. Ekki seins, Papa seins.* Häufig nahm er jetzt Dinge für sich in Anspruch: *Meins.*

Das *Du* wendet er auch für sich an: *„Mama, artig bist du!“* Wahrscheinlich aus der Zankfrage: „Bist du wohl artig?“ hervorgegangen.

Er sagt zur Mutter: *„Regen draußen, Hotto friert, ganz naß is.“* Mutter: „Vögel sind müde, sie fliegen weg.“ Er: *„Oih!* (bedauernd). *Wald Bette gehn, schlaf, schlaf machn.“*

Von der Schwester Regine spricht er nur als *Ginka, Ginka seins. „Ginka hibsch is, a Ekki au, Ekki au.“*

Wenn man ihm etwas nachmacht oder über ihn lacht, wird er ärgerlich und stößt ein kurzes *ä ä äch* aus.

Sorglichkeit äußerte sich öfter: *„Fische weine weine mat“* (ganz traurig). *„Mama noch eine Bemme eßt“* (Mama soll noch . . . ., bittend). *„Papa friert, armer Papa, viel* (Sch)*nee draußn“* oder *„viel Wind, großer Wind, epiep Hunger ham, im Walde sin“* (haben sich im Walde versteckt).

9. Jan. 1908. E. sitzt auf einer Fußbank und rutscht sich vorwärts: *„Automal kommt, Mama gucke mal, Automal kommt, hüh Automal, Hotto dran, hüh Automal.“*

Er hat Schlitten fahren sehen, zählt nun spaßend auf, was gefahren wird: *„Butter rutsch rutsch mat, Töpfe rutsch rutsch mat, Tiktak rutsch rutsch mat, Papa . . . . Mama . . . ., Lampe rutsch rutsch mat.“* — — „Die Lampe macht nicht mit.“ *„Dann Feuer kommt, dann Feuer dann aus?“*

Er hat einer Puppe die Hand abgeschlagen, nach dem ersten Schreck kommt er ganz fröhlich zur Mutter: *„Papa wieder anmacht, Papa Hand anmacht.“* Diese Zuversichtlichkeit hat er schon mehrfach geäußert.

„Ach der Ekki ist doch zu dumm.“ *„Nein, Ekki nich dumm is, Ekki atig is.“* Verwahrt sich gegen Schimpfwort, ohne eine entsprechende Ausdrucksform zu besitzen. Siehe auch S. 176.

12. Jan. 1908. Ekki sieht einen Leichenwagen auf der Straße: *„Mama, gucke, hibsche Schtuwe is das, ja?“*

Sieht später zwei Straßenwärter, welche Sand aufladen: *„Zwei Männer dort, — — Sand drauf auf Wagen, — fahre fahre, — nach Hause fahren.“* Nach Stunden erzählte er unaufgefordert diese Tatsache wieder, es war die erstmalig beobachtete größere Gedankenverbindung.

14. Jan. 1908. Den Einfluß der Frage auf die Antwort zeigt folgendes Beispiel, in dem ich nur eine suggestive Wirkung, nicht eine Lüge erblicke. Er hat eine kleine Wunde am Finger. Ich frage ihn: „Wo hast du denn das her?“ — — „Hat dich ein epiep gebissen?“ *„Nein.“* „Ein Wauwau?“ *„Ja.“* „Wo denn?“ *„Auf der Draße.“* — — Nach einer Weile frage ich ihn wieder: „Wo hast du denn das her?“ *„Von Lampe, Lampe brenne brenne mat.“* — —

Er verwechselt jetzt manchmal, nicht oft, „ja“ und „nein“.

Am selben Tage sagte er zur Schwester Regine (*Ginka*): *„Gucke, Ginka, Bruder Bilder aahguckt.“* Auf die Frage der Mutter, wer denn der „Bruder“ ist, zeigt er auf seine Nase und sagt: *„Ekki.“* Es ist dies das erste Mal, daß er für seinen Namen eine andere Bezeichnung wählte.

Am 16. Jan. 1908 trat eine abstrakte Form auf, deren Herkunft ich nicht habe feststellen können: Er legte sich eine Stiefeleinlegsohle auf den Kopf und sagte: *„Mama, gucke, Ekki* **König** *is.“* War stolz und freudig bewegt. Wie er zu dieser Detaillierung „Krone“ kommt, ist mir ebenfalls völlig unerklärlich. Er besaß um diese Zeit kein Bilderbuch, in dem etwas Ähnliches dargestellt war. — Nachdem die Mama Notiz genommen hatte, legte er die andere Sohle der Ginka auf den Kopf und jubelte nun wiederholt: *„Mama, gucke, lauter Könige sin das, lauter Könige.“* Märcheneinfluß?

Ich hatte einige Tastproben mit ihm angestellt, am andern Tage, dem 17. Jan. 1908, erzählte er der Mutter, daß er *„hier in Dube war mitn Papa, ganz gunkel* (dunkel) *war, Papa Ekki Nissel* (Schlüssel) *gehm hat un ganz große Kixgix* (Nadel) *un einen Dift, un hibsch war das“.*

18. Jan. 1908. *„Die Toffeln* (Kartoffeln) *weine weine machn, gucke mal, Mama, die weine weine machn, un das is ein Hunge* (Junge) *hier, ein Retrad* (Ekkehard) *is das, ja! Hau hau mat Ekki mit Hunge, un weine weine mat Hunge.“*

19. Jan. 1908. Ichgefühl. Der Papa liegt im Bett. Die Mama tut, als ob er der Ekki wäre, Ekki selbst steht dabei und lacht und ist

„Papa“. Eine Weile geht's. Da zankt die Mama: „Was hat denn der Ekki da gemacht. Das ganze Bette ist dreckig. Na warte!!“ Da fiel der Ekki aus der Rolle und schrie: *„Das Papa is, nich Ekki im Bette drinne, Ekki nich in Bette is.“*

20. Jan. 1908. *„Ambam mat Ekki. Kuchn, Zieback, un ein Käks un ein Zieback, ein Käks, ein — ein — eine Bemme, un ein — eine — Nüsse, un eine Bemme, — Mus, Fett, un eine große —, Soße, Feisch, Reis, un Bemme, Käse, Kakau, eine große Femmel, un Zucker, un Salz, un — ein Buf un Bilder drinne.“*

Der 22. Jan. 1908. Ekki haut seine Puppe. Mama fragt ihn warum: *„Immer weine weine mat.“* Er nimmt sie dann mit in die Küche, wäscht sie, schmiert sie mit Salbe ein, hält sie ab und trägt sie schaukelnd im Badetuche hin und her: *„Nu gomm her, gut is.“* Die Mama sitzt dann und ißt. Ekki ist Diplomat: *„Puppe willn Schlückchen Tee ham, will ein Fisch ham.“* „Die Puppe ist unverschämt.“ Er sieht sich erkannt, und verrät sich durch ein entrüstetes *„Nein“*. Das Teeglas ist leer, er tippt mit dem Löffel dran, daß es klingt: *„Puppe, horch, das is sik* (Musik). *Mama, gucke, Puppe freut jetz.“*

Selbstgefühl. 26. Jan. 1908. Ich nannte ihn einen Hanswurst. Er verstand die scherzhafte Bedeutung und wiederholte öfter: *Hansworst, Ekki is ein Hansworst.* Er ging hinaus und stieß sich dabei an die Türe. Darauf sagte er beim Wiederkommen: *„Der Hansworscht hat sich gestoßen.“* Später, als keiner mehr an die Sache dachte: *„Hansworscht auflesen muß, Hansworscht kann pappen jetz, Ekki kriegt Suppe jetz.“*

29. Jan. 1908. Er kriecht mit Ginka im Zimmer herum: *„Ginka, hasche mir, ja, Ginka, hasche mir“*.

31. Jan. 1908. Tante Änne sagt zu ihm: „Wo ist denn Tante Lene?“ Er holt ein Bild von der Tante und sagt *„Hier“*. „Nein, Tante Lene ist in Dessau!“ Er überlegt eine Weile: *„Nei — n, Tante Lene auf Bild is.“*

5. Febr. 1908. I. Beim Ansehen von Bildern: *„Die weint da, no eine weint, alle beide weinen, — — — alle beide sind artig, ja, Papa? Sind alle beide artig, die hier weine machen?“*

II. *„Da is ein Esel, der naft* (schläft), *der hat die Guckaung zu, der naft un die andern pappen alle, der naft un die andern pappen alle. — Da is ein kleiner Esel* (Hintergrund, in Verkürzung). *Der da deht* (steht) *wieder auf, weckt wieder auf, mat auch pappen pappen dann.“*

„*Ziegenkopp*“ (-bock) siehe unter 31. Dez. 1907. Umstellung von Konsonanten.

III. „*Eine cheine* (kleine) *agak* (Gans), *eine cheine Scheine* (Schwein?) *hier, — hier, der is ohm, der brunkt hier* (springt), *da.*“ Ich vermochte nicht sicher das „Scheine“ festzustellen, das „brunkt“ verdeutlichte er auf meine Frage hin mit „*hopla mat*“. Eine gelbe Fahnenspitze in demselben bunten Bilde nannte er erst ein „*Nicht*“, später nochmals ein „*hutzschen*“, beides Licht.

9. Febr. 1908. Er spielt mit Bausteinen und ruft: „*Eine Kursche, eine Kursche hat Ekki selber baut, eine Kursche hat Ekki selber gebaut, — eine große Kursche hat Ekki gebaut. Da geht ein epiep drauf, ein epip sitzt drauf, das is ein epip.*“ Setzte inen Baustein obenauf. Beachte die Steigerung. Kursche = Kirche, Hursche = Hirsche.

Am 9. Febr. 1908 sah er sich Bilder aus „Appelschnut“ an. (Verlag Staackmann, 1908). Er zählte in der Hauptsache nur auf, manchmal kurze Verbindungen, Gedankengänge, Einflechtungen aus seinem Leben, Urteile. Da ich ihm gewähren ließ, blätterte er ziemlich schnell weiter, sobald er das rein Stoffliche erschöpft hatte.[1]) Ich gebe hier doch möglichst getreu seine Worte wieder, da sie oft in neuen Wendungen erscheinen.

Titelblatt. „*Das ein Chunge un das ein Bett, un das, oh, ein Mädchen, was? — hier ein großer Hunge is das, der guckt mit zu, ja? Hier is das Mädchen un hier, das ein Ekki,* (Junge mit Schulranzen) *ein Bett, ein Bett is das — — —*“

„*Das is ein —, das nutscht das Kind, das immer nutscht, muß Haue kriegen, Ekki freut . . . .*“

S. 1. „*Hier das, hier ein Papa, un hier, das is ein Papa, un hier is das, — das ein großes Bein un ein großes Schuh un das Chknie dran, ... un hier, das hier ein neffel* (Löffel, auf dem Bilde eine Guitarre) . . . .“ Der Papa lachte, er hörte auf.

S. 2. . . . . „*Das Mädchen guckt hier . . . .*“

S. 3. „*Die Hände, wo die Hände dran sin un die Schuhe, das ein großes Mädchen, da hier ein großes Mädchen, das sin Bilder . . . .* “

S. 5. „*Hier die Kinder, da die Kinder, — der Weinahsmann is weg, der is weg, da ein Ekki, die alle tanzen hier tanze tanze Püppchen, die machn tanze Püppchen.*“ . . . .

S. 6. „*Das is Wasser da drinne, die Mama himmt* (schwimmt) *hier in Bett, eine Badewanne is das, die Mama in Badewanne*

1) Seitenzahl nach genannter Ausgabe.

himmt hier in Wasser drinne, — Mama, ein feines (Bild) *kommt hier.*" Hier ist besonders deutlich die während des Sprechens und durch dasselbe sich klärende Anschauung zu erkennen.

S. 22. „*Das is ein, hier ein Mädchen, hier is ein Mädchen.*" —

S. 25. „*Da, der schreibt hier, da, wie Papa schreibt, — — viel Bücher hier, — hier viel Bücher, — —*"

S. 27. „*Die paddern hier, da, ein Papa un eine Anna un ein Ekki un bos* (bloß) *eine Anna. Das is Anna? Das hier is Ekki? Ja? Das is hier ein Mädchen.*"

S. 29. „*Das hier is ein Mädchen, un Eis drauf, hier is nee* (Schnee) *weiße Hutze* (Schürze) *hier.*"

S. 33. „*Die Hungs fiegen hier.*" (Jungen fliegen.)

S. 37. „*Das is ein Ekki mitn wans* (Schwanz), *der wauwau mat.*"

S. 38. „*Die epips hier, un da, die gucken alle zu, ausn Baum epip raus.*"

S. 39. „*Das Mädchen un die Sonne guckt raus, un viel Wasser is hier, die mat himme himme da.*"

S. 40. „*Der Ekki is ohm* (oben) *un hier is ein Solndaten, hier Solndaten hier.*"

S. 43. „*Hier is das Mädchen da un lauter biemer.*"

S. 44. „*Hier is Ekki un Anna un Mama un das is ein Mädchen.*"

S. 46. „*Das hier ein Berg, die machn tanze tanze Püppchen, Mama, das Kinder, Mama, die machn tanze tanze Püppchen, die machn rum-rum, da Ekki is.*"

Am gleichen Tage las er aus der Zeitung vor, ich wollte aufschreiben, er hörte jedoch sofort auf und war nicht zu bewegen, weiter zu lesen.

Die Mama wollte ihm etwas (er)„*zählen*": „Also, Ginka hatte ein neues Kleid an" — er setzte ein: „*Ginka is hibsch, ei, Ginka hibsch aussieht, — — Ekki au hibsch, — Ekki hibschen Schwitzer an hat, — — un reine Hurze* (Schürze) *au* (ch)."

Abends baute er wieder: „*Die Kurche, — jetzt fahrt se*", schiebt sie hin und her.

16. Febr. 1908. „*atig*" (artig) ist ihm der Inbegriff alles Guten. „*Ekki is atig*" ist der Gegensatz zu allem Tadel, gleichviel ob derselbe sich auf Schmutz, Betragen o. a. bezieht. Siehe auch S. 172.

Er baute wieder. Ein Würfel, darauf eine Pyramide, dreimal: „*Sechs Frauen sin hier, gucke mal, Papa, sechs Frauen, die hat ein Hut auf Kopfe, gucke mal.*"

17. Febr. 1908. *„Ekki isn Papa sein ahne — ubbchen“* (Hahnewuppchen, Koseform zufällig aus zufälliger Kletterei abgeleitet). „Auch meines?“ fragt die Mama. *„Nein, Mama kein ahne — ubbchen hat.“*

23. Febr. 1908 (2 Jahre 9 Mon.). Selbstgespräch beim Bauen mit Holzklötzen, außerdem hat er Holztiere zur Hand:

„Ein Schwanz — — ausreißen, guck guck hier, das sin die Hottos, brr — — — — die ha t nich, — — die halt (en) *— — ja ja, die paddern, guck, — — der Wauwau, — — — guck — — die Wauwau badderd, un die Muhkuh badderd, un der Wauwau, — ganz alleine baddern* (gehen, laufen), *un die ganz alleine baddern, guck, un die nafen* (schlafen) *dann, guck, Papa, hier guck hier, Papa, hier, — un ganz alleine, guck, — — — un der naft au* (ch) *mit un die missen baddern, au* (ch) *weilchen baddern, guck, die missen au* (ch) *weilchen baddern die Hottos, die Muhkuhs missen nu Weilchen baddern, au* (ch) *missen die Hottos baddern — — das Hotto muß au* (ch) *— — — hott! hotthü! — — Missen ambam* (Essen) *ham, die, guck, die missen ambam ham, guck, die missen ambam ham, die Muhkuhs guck, die ganzen ham alle Hunger, guck, Mama is weg, — — die beiden hatten Hunger, guck, die eine muß in Dall* (Stall), *die Muhkuh, die hatte Hunger, guck,* (noch 4 mal wiederholt), *die hat au* (ch) *Hunger, guck, die au* (ch), *die hat au* (ch) *Hunger. Die, die baddern aufn Disch, guck, — hier die badderd, aufn Disch badderd die, alle beide baddern die — —.“* Er bekommt ein Stück Apfelsine — — *„bald, bald, bald ins Bedde geht Ekki“*, (singt nun) *„ins Bein hat das Fäfchen biekt“* (steckt ein Schäfchen in eine Schachtel; *Fäfchen biekt* = Schäfchen hat gepiekt, gebissen, gestochen) (singt weiter) *„Eisenba a a hne“*, oft wiederholt, *„die mussen halt, da muß halt. Halt! Halt!! halthalthalt . . . die Eisenbahn halt“*, (hat viele Bausteine aneinandergelegt) *„jetz geht se na Dissau* (Dessau), *das Hotto nauft* (läuft) *fix, hier drauf will das baddern, fix fix fix* (nimmt's auf Spiegeltisch) *fix fix . . . ja ja ja ja* (singt weiter und lebhafter) *das badderd überall, das Hotto badderd überall. Die Eisenbahn is weg, sie is na Dissau badderd, jetz is se na Dissau badderd, guck, jetz is se hier na Dissau, Papa, guck.“* —

Diese spontanen Äußerungen zu verfolgen ist sehr interessant, an ihnen läßt sich eigentlich am deutlichsten und am sichersten die Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks verfolgen. Allerdings ist die endgültige Ausnutzung nur möglich, wenn nicht nur das Sprechen an sich beobachtet wird, sondern wenn gleichzeitig die äußere Umgebung bekannt ist, die die Anreize gibt. Da sind es vielfach Tonschwankungen, Gesten

u. a., — schriftlich nicht wiederzugeben, — die den inneren Ausdruck klarlegen, während die Worte an sich nur die Formalien bilden. —

25. Febr. 1908. Ich sage: „Aber der Ekki ist dumm!“ Er antwortet: *„Nein, Papa, Ekki is* ***nich*** *dumm.“* Mit starker Betonung brachte er hier die erste korrekte Verneinung.

Seine Fragen haben einen bestimmten Tonfall, der der Frageform entgegensteht: „Papa hat noch Hunger?“ *„Papa hat noch Hung'er“*, die Übersetzung lautet: Papa hast Du noch Hunger? —

Eine Geschichte: *„Rotkäppchen baddert in'n Wald in das Häuschen un da is die Oma un die Oma is krank. Un Ekki geht au mit in das Häuschen un die Mama au. Un Ginka gommt ins Bedde un der Papa beibt hier. Un die Mama is satt un kickt* (trinkt) *blos Kaschie* (Kaffee) *un Ekki babbt Kuchn blos un Rotkäppchen au.“*

Dieselbe Geschichte: *„Rotkäppchen war bei Großmutter un die Großmutter wollte in ein Häuschen un die Oma is krank. Das Rotkäppchen hat Bier, un Kuchn hat das Rotkäppchen un — — das hat, das Rotkäppchen saht* (sagt), *— hat das Rotkäppchen, un das Rotkäppchen hat Kuchn un ambam mats* (macht's) *da — mit — die Oma is krank un das Rotkäppchen hat, saht, ein Korb, — das Rotkäppchen gehtn Oma, das war wegbaddert das Rotkäppchen, un das Rotkäppchen war wegbaddert, ins Häuschen au wars hinbaddert un das Rotkäppchen hat ein Korb. — Die Großmutter war in dem Häuschen, Rotkäppchen au un ein großer Wolf, un der Wolf baddert, — — un der Wolf muß baddern, un der Wolf muß in Wald.“* Die Sache stockt, sobald das Interesse auf das Essen gerichtet wird, die Geschichte kommt einfach nicht von der Stelle, aber trotzdem fällt dieses Stocken ab von dem unpersönlichen Aufhören, wenn als unbekanntes Element der „Wolf“ auftritt. Die Geschichte war ihm zweimal unvollständig erzählt worden.

biemdeckchen = Blumenstöckchen, *schiep* = schief (lange Zeit) *buł* = kaput, *schunkeln* = funkeln.

26. Febr. 1908. „Erzähle mir mal was.“ *„Es war einmal ein Buthihnchen un ein Kickerhahn, — Hottos isn* (sind) *immer an Wagen, ziehn mussen die Hottos un buthihnchen mussen ambam machen un die Hottos mussen Wasser ham, die Hottos, — — Ekki hat ein Foh, — Ekki hat nich ein Foh, — das Hotto muß Wasser ham, — un die Muhkuhs missen au Wasser ham un die Mama muß au Wasser ham un die Ginka muß au Wasser ham un Papa muß au Wasser ham, — un die agaks missen au Wasser ham — — —.“*

28. Febr. 1908. Die „Geschichte“ noch einmal: *„Das Rotkäppchen hat Kuchn un das hat Bier; das Rotkäppchen, — das Hotto hat, das mat brr, in Draße mat das Hotto brr, — — das Hotto hat Wasser un Möhrn au hat das babbt, das Hotto, Möhrn un Wasser hat das Hotto babbt. Das hat ein Wagen, das Hotto au. Ein Hotto hat ein Wagen auf Draße, ein Hotto — — — — Ekki is nich dumm, — — Mama, geh weg, Hand weg, der Ball is Ekki sein Ball.“*

Der März brachte anscheinend eine neue Periode in der sprachlichen Entwicklung zur Reife. Es fiel uns am 2. März auf, daß er seit einigen Tagen viel mehr spricht als früher und daß er sich bemüht irgend einen Inhalt in einer Satzform zu bringen. „Wie schmeckt's?“ *„Gut, das Weißkraut schmeckt gut.“* usw. usw.

5. März 1908. Er hat Watte in der Hand: *„Ekki hat eine Taube, die mat taub taub“*, vorher hatte er die Gans, den Hahn u. a. nachgeahmt. Er liegt dann im *„Dall“* (Stall) oder im *„Häuschen“*, d. i. in der Sofaecke, wenn der Papa Mittagsruhe hält: *„Ekki is jetz ein Buthihnchen, Ekki negt jetz Eier, — — Ekki negt no ein Ei, — Ekki negt jetz Fische“* (*negt* = legt). Siehe auch S. 184.

8. März 1908. *„Ekki hat schon spazieren geht, — — nu schreibt der Papa.“* —

Am 11. März stellte ich eine Anzahl Worte fest:

Feife = Pfeife
Raut = Rauch
Hammer
Nah-chel = Nagel
wehr = Gewehr
nicht[1]) = Licht
Tinte
Biemer = Blumen
Rute
Dier = Tür
Tafel
Bett
Krötzer = Klötzer
Kursche = Kirche
Feuer
Ofen
Fische

Fasche = Flasche
Bier
Milch
Deckel
Miltschkanne
Schuhe
ambam = Essen
nampe = Lampe
rollrolls = Kreise, Kreisel, Räder, Wagen
Rad
Hruhr = Uhr
Bim = Pendel
Biegel[2]) = Spiegel
niese = Liese
nissel = Schlüssel
Ding

1) *Guckenicht.* 2) *Bieschel.*

Gabel
wesser = Messer, manchmal *Messer*
neffel = Löffel
Asche
Schotehate = Schokolade
wenster = Fenster
Haus
Hotto
Fofa = Sofa
Geld
Neeball = Schneeball
Dange = Stange
Greck = Dreck
Tisch
Soldaten
Baum
nischter = Lichter
agak = Gans
Taube
fif, schisch = Schiff
Mann
Wasser
Bricke = Brücke

11. März 1908. Die Mama hat Geburtstag, der Papa hat ihm ein Blumenstöckchen gegeben, er soll gratulieren, wenn die Mama zu ihm kommt: *„Mama, ich gutnachiere, Ekki hat Butztag, un das Deppchen beibt hier im Bette“.*

17. März 1908. *„Die Kinder fahrt in Eis“* (Schlittenfahrende Kinder). *Ekki war nich in Wald, Ekki war in Doktor. Da war ein Guckenicht dran, an de Maschihene war das dran, das Nicht. Watte war da drinne, un da wars immer wieder dran, das Nicht. Un da war immer ein Nicht dran. — Bilder a-h-nggucken willten die, un da waren die Kinder drinne, in der Dube waren die drinne, Bilder a-h-ng-guckn willn die Kinder“.* Das war der Bericht über seinen Besuch beim Ohrenarzt.

Am 16. bis 20. März sahen wir uns das Bilderbuch „Aus der großen Stadt“ von W. Stumpf an, d. h. er sah an, ich schrieb nach, ohne ihn irgendwie zu stören:

1. Bild: Frühling im Garten: *„Hier is die rollroll, hier sin die rote rollroll, hier komm die Puppen rein un hier* (Starkasten) *komm die kreinen* (kleinen) *epip rein, hier in dall. — Un Ekki schippt den Sand, mit der kreinen Schippe schippt Ekki in Sand, in den Wagen schippt Ekki den Sand. Die Puppe kommt nich rein in den Wagen. — Hier is eine Gießkanne, der hat eine Gießkanne, der gießt. — Hier kommt alles Wasser raus un hier machen die ein Kuchn. Der Kuchn wird wieder gut, da is ein Loch drinne, der macht biele biele* (spielen) *un hier sin biemer* (Blumen)“.

2. Eisenbahnbild: *„Das is die Eisenbahn, un da is der naffer, der mat die Dihr zu, und der sagt ‚Pros‘* (Prosit) *zu den Papa. Da guckt die Mama raus un die Kinder, — die fahren alle na Dissau* (Dessau). — — *Der Papa sagt adje, der naffer mat die Dihre zu. . . .“*

3. Eisenbahnbild nochmals, später: *„Das is der Naffer, der mat die Dihr zu, hier, — — der mat die Dihr zu, — der macht hier ade, — — das is die Eisenbahn, eine große Eisenbahn. Das is der Mann und da is der Onkel Sack un hier is der Briefträger (!), der mat die Dihre zu — — hier — — hier —, die sin in Kiche, die Männer.“* — — Seitenbild links: *„Das is Wasser, da sin Fische drinne“* (Ackerfeld). (Erst *„naffer“*, Schaffner, dann Briefträger.)

4. Spielplatz: *„Un hier is ein Wauwau, der mat in Ziegenkob beiße beiße — — au aufn Ricken. — — Hier is nich Sand, Sand hier, — — hier mat der beiß beiß, der Wauwau, un nu is der weg, bald weg gehts, un in den Wagen is die Ginka nich drinne, in den Wagen nich, is die Ginka nich drinne. Hier is das Mädchen un die rollroll, der Wagn un das Mädchen un die Mama un die Ginka un der Ekki, un hier is Kal* (Karl), *der gibt ein Gickchen* (Stückchen) *Brot den Schäne* (Schwänen) *in den Wasser, das sin die Schäne hier. Un den Kal un zwei Mädchen un au Mädchen un eine Bricke, gucke mal, un die Ginka hat ein rollroll in der Hand, un hier is der Ziegenkob und der Wauwau.“*

5. Sprengwagen: *„Das is der Schimmel, das is der Wauwau und das is au der Wauwau, un das is der Ekki, der is immer naß — — das 's der Schimmel, der is . . .“*

6. Fleischerwagen: *„Das 's Hotto, da wohnt die Oma, hier gehn die Hottos, da regnts, guck, — — — das Hotto, der Papa, der Wauwau, Mama, ein Korb, Ekki, den Schirm trägt er . . .“*

7. Drachensteigen: *„Hier is de Eisenbahn, die fährt ganz na Dissau, na den Bahnhof, rein in Bahnhof, Eisenbahn rein in Bahnhof, fahrt sie rein na den Bahnhof. — — Hier is der Atta* (Artur), *guck der hat Bindfaden, guck, Papa, ja? — un hier is Wasser, hier drinne in den Häuschen is Wasser drinne* (Brücke), *da drinne is Wasser in den Häuschen. — Hier is der Wauwau, der beißt den Atta, der Marko beißt den Atta. Das hier is der Ekki, das 's der Papa, guck und das 's der Erich un das 's der Ekki, guck, — — Biemer, — — der hat ein Hut un der hat ein Hut“.*

8. Rollwagen: *„Das 's der Kutscher, die Hottos missen hier dorch, gucke mal, Mama, die Hottos missen hier dorch, Ekki fahrt, die Hottos missen fahrn, denke mal, Mama, das 's der Kutscher. Die Hottos missen au fahrn, nich, Mama, un da is die rollroll, die is put* (Hinterrad, kaput), *da is der Wauwau un da is der Kutscher. Hier is der Wagen, guck, der hat ein Kasten holt, der Ekki, der Mann, — — der Wauwau muß runter an der Erde, die missen hibsch dorch,*

die Hottos. Das is immer zum baddern, der Ekki will baddern hier. Da is der Kasten drauf, guck."

9. Apfelmarkt: „*Das is die Mama, hier sin die Äpfel, guck, die Frau hat Äpfel, un das is die Mama, die brau(ch)t das ambam . . . Äpfel. . . Die Frau hat eine Hruze* (Schürze) *an. Die hat ein Hock an un eine Bimbim, da hat se Äpfel drinne* (Handkorb), — *die Frau freut, hier, da,* — — (Äpfelfrau). *Da is Möhrn, gucke mal, Papa, viel Möhrn, da sin au no Möhrn,* — *viel Möhrn, vie-h-l Möhrn. Hier, gucke mal, Papa. Hier komm die Äpfel rein* (Wage) *in den Topf. Hier sin viel Äpfel sin da* — — *Brunn sins* (Birnen) — —"

10. Ausflug: „*Hier is au der Ekki, hier is der Atta, hier is das Mädchen, hier is der Papa, der hat was in der Hand un das is der Hut un da is die Anna.* — *Hier is ein großer Dorm* (wörtlich Turm, bildlich ein Stein), *ein gro-h-ßer Dorm is's. Viele Biemer sin auf der Wiese, das is eine Wiese, Papa, rote Biemer, weiße Biemer, un der hat* — *grüne Biemer,* — *viel weiße Biemer* (zeigt auf alle), — *un da* (Fluß) *gehn die Hottos drieber, hier is ein Dorm, da geht Ekki drauf,* — — *wieder Biemer, rote Biemer, weiße Biemer sins,* — *da is die Bemme drinne* (Täschchen)."

11. Meßbild: „*un da sin die Äpfeln, da, hier* (Luftballons), *hier is das Hotto un das der Esel, gucke mal, Papa, hier.*"

12. Weihnachtsmarkt: „*Un hier hat die ein Hottopferd un Soldaten un Männer un no ein Mann da is.* — *Die Mama, un da is ein Papa, da is eine agak un ein Meiferkäfer* (Maikäfer, hier Pfefferkuchen). *Hier sin Mädchen un der Mann hat ein Paket, das Paket is von Papa, die Mama is das hier, un das is die Eisenbahn, is, guck, die fährt na Dissau, die Eisenbahn hier die Eisenbahn fährt na Dissau. Der Mann trägt au ein Paket, drinne ein Buf* (Buch, hier Christbaumfuß)."

13. Winterspiele: „*Hier rutschen die Kinder, un da wars umfallen das Kind, hier, gucke mal. Hier rutschen die, das will au mit rutschen. Hier rutschen die runter, der hat ein Halstuch um,* — — *die mat bahß* (Spaß, ein weinendes Mädchen), *die mat au bahß, das Mädchen* (erster Schlittenfahrer), *hier is ein nieeball, hier gucke mal, Papa, hier is ein Ekki, guck, Papa, hier ohm in Ecke.*"

Diese Besprechungen von Bildern werden dem Nachlesenden erst dann etwas lebendig und verständlich, wenn er sie an der Hand der Bilder nachliest. Es läßt sich schriftlich einfach nicht wiedergeben, wie zwischen die einen Teile die Pausen oder die Betonungen einen neuen Sinn bringen oder wie in anderen Teilen die fortwährenden

Wiederholungen dadurch zu ständigen Neuformungen werden, daß die Hand und das Auge andauernd auf dem Bilde herumgehen, dort ständig angeregt werden und nun sprachlich diesem neuen Reize Folge leisten. Bei einigen Besprechungen ist die Ermüdung und die dadurch erzeugte Oberflächlichkeit und Schnelligkeit der Betrachtung deutlich herauszufühlen.

In der Zeit des 24. März stieg die erwähnte lebhafte Schwatzhaftigkeit noch, er machte gern neue Worte, die er uns lachend dutzende Male hintereinander sagte: *mepe, mepeterpe, halwabal* usw.

22. März 1908 (34 Monate alt): *„Gucke mal, Papa, die Sonne kommt, die is bau“* (blau). „Nein.“ *„Is die rot un is die gelb?“*

Zahlverhältnisse: Er unterscheidet scharf „nicht“, „kein“, „nichts“, „ein“, „viele“ Dinge, aber nichts Zahlenmäßiges, eins, zwei, drei usw.

24. März 1908. *„Hier is oa oa, den hat Oma schriebt“* (Brief von Großmama). — *„Hier wohnt Wauwau in grein Häuschgen.“* — *„Ekki mat rutsch in Eis, gucke mal.“* — *„Ekki muß erst* (Teller) *raustragen das, dann malt Ekki.“* —

28. März 1908. Er sieht in einem Zimmer ein altmodisches Sofa mit spiralig gedrehten Seitenlehnen, er geht hin, bestreicht und befühlt diese und sagt: *„Die sin hibsch, Mama.“* —

30. März 1908. *„Ekki hat das wieder nommt“* (genommen). — *„Das sin Papiers.“* — *„Anna wir wolln das rausträgen.“* — Die Mama schneidet ihm einen Rock zu. Er animiert fortwährend: *„Mama, nähe den großen Hock erst fartig, fänge nicht erst das Essen an, Mama!“* —

1. April 1908. *„Ekki hat Papa ein Gickchen Fisch auf die Bemme gebt.“* (Der Papa hat dem Ekki . . .)

6. April 1908. *„Ginka haut mich.“* (Zum ersten Male gehört.)

9. April 1908. *„Das is ein Ring, nein, eine Wurscht is das, wie die beim Fleischer hängt. Nu macht Ekki mal so eine Wurscht.“* Er formte mit Plastilina und erzählte dazu. —

„Ich mache biele biele (spielen), *der Papa schreibt.“*

10. April 1908. Er hört aus dem Walde die Vögel singen, auf dem Balkon: *„Gucke, Mama, die Vögel singen „Frühling, Frühling.“*

11. April 1908. Er malt: *„Ekki will ein Schimmel maln,* — — *Ekki malt eine Wildbitze* (-spitze), *gucke mal.* — — — *Nochn Gickerhahn, ja, der is in Hofe bei Krebbchisch* (Klepzig), — *noch ne Mama.“* — — — *„Hier eine agak, die baddert, eine große agak. Hier mat se*

quak quak . . . wiederholt oft . . . *hier sin se, nochn dall. Hier eß quak quak eß, hier eßt.* — — *Hier die eßt, die agak (agak* = Gans).

„*Schänkchen*“ (Schränkchen). „*Bauchkeipen.*“ „*bieltscheutsch*“ (Spielzeug).

17. April 1908. Die Mutter putzt Fenster: „*Mama, falle nich da raus, da fressen dich die Fische. Hierher mußt du hopsen, zum Ekkin.* — — *Gucke mal, Wald, die Mame putzt die Fenster.*“

Er wird gefragt: „Wie macht's denn der Gickerhahn?“ Er ruft in den höchsten Tönen: „*Ki — ki* — — *hah* . . . . *n.*“ So stellte er sich dann die übrigen Tiere vor. Wie macht's denn das Häschen: „*Has, Has*“ (tiefere Mittellage). Das Reh: „*Reh, Reh*“ (ebenso wie Hase). Die Taube: „*taub, taub*“ (etwas höher). Offenbar verband er die Größe der Tiere mit der Tonlage und kam so zu den Differenzen. Siehe S. 179.

18. April 1908. „*Ginka hat Ekki in Papa seins Bett tragen.*“ Tatbestand: Der Papa hat die Regine in Ekkis Bett getragen. Er erzählt's der Mama.

Kringen (klingen), *Kürche, billek* (Billet), *fiff* (Schiff), *naffhausen* (Schaffhausen), *meckerling* (Schmetterling), *chreine* (kleine), *sechse Baumes.*

24. April 1908. „*Ekki will nich Rabache* (Rhabarber), *das meckt nich gut, Ekki will lieber Suppe.*“ Er hat überhaupt noch keinen gegessen, trotzdem winkte er ab.

„*Die Worst is grau, hibschgrau*“ (dunkelrotbraun).

Regine hat irgend etwas und heult konstant. Sie hat Schlüssel zum Spielen bekommen. Ekki „soll“ mit ihr spielen: „*Guck*“, — — „*whw ww*“ (Ginka) — — „*Ginka, ei, Ginka,* — *na, mal* . . . . *nich weinen, sei so gut. Ginka is wohl mide, büschen* (bißchen) *is se mide, Ginka?* — — — *So! Ginka, da hier is es, hier hastes* (Schlüssel) *hier, so, oi* . . . . *ei ei ei* . . . *Ginka, da, hier is ne Garte, oi, deh* (steh) *wieder auf mitn Hock* (Rock) *hier is no Papier,* . . . *da, such mal de Garte, die is in Fofa drunter, ja* . . . . *Ginka will wohl was essen ham, ja? Ja, sad se, willst wohl ambam machn.*“ Läuft fort: „*Ginka, komm her, komm her, Ginka, Ginka komm mal her*“ . . . die heult weiter . . . „*komm her, komm her* (zärtlich, bittend, immer und immer wieder) *Ginke, geh mal zum Ekki, Ginke,* — *Ginka komm mal zum Ekki, is doch viel hibscher, da is doch viel hibscher.*“ — — Ginka: „*Ei!*“ „. . . *Hier is de Ginke, die soll mal zum Ekki, Ginke bieln mitn neffel* (Löffel), *die hat nich Zahnschmerzen, die is mide.*“ Ginka läuft raus, die Tür bleibt offen: „. . . . . *Ginka, Ginka, Ginka, jetz deht se raus. Hier words galt.*“ — Ginke als Zärtlichkeitsform.

An demselben Tage fuhr die Mama mit den Kindern nach Lindenau. Unterwegs ging am Rad etwas kaput. Er erzählte mir: *„Die Mama gangte mit de Ginke na Lindenau. Un auf de Draße war der Wagen no ganz. Un der Wagen mate kax und bubbs* (knax und hopps, wahrscheinlich) *an de Bricke un da war er but. But war er an der Bricke, der Wagen an der Dange. Un da war er an der Dange schiep un da war die Ginka schiep. Un der Wagen war but, un der Wagen, der die Dange hat, is but is. . .“* —

Man beachte diese sichere fortschreitende Entwicklung im Ausdruck des Erlebten, sowie die Plastizität des Ausdrucks trotz seiner Kürze. —

„Wir fahrn, —n, fahrn, — fehrn na Dissau.“

21. April 1908 (35 Monate alt). Die Sonne schien. *„Heute wurd ein hibscher Frühling.“* Er sieht grellrote Geranien: *„Die graue Farbe is hibsch, die fällt Ekkihn.“*

„Große Rollroll muß se ham, die Fahrt na Barlihn, eine hibsche Eisenbahn baut Ekki, das is nu eine hibsche Eisenbahn, nu fahrt se — —.“

26. April 1908. *„Ekki hat hier, in der Tasche, — vüle graue Ostereiers. Vüle, hibsche graue Ostereiers hat Ekki in die Tasche. Willt du Ostereiers ham, Papa?“* „Ja.“ *„Willt du hibschen graue Ostereier ham?“* „Ja.“ *„Da sin Ostereier* (greift in die leere Tasche) *drinne, da is eins, Papa, da is ein graues, ein Osterei, ein hibsches, graues is das, hier, gucke mal.“*

Die vielfache Anwendung des einen Wortes „grau“ war in diesen Tagen auffallend. Beachte weitere Notizen. Er nannte alles, was ihm farbig gefiel, grau, ohne Rücksicht auf die wirkliche Farbe. Gleichzeitige vielfache Farbexperimente bewiesen mir jedoch, daß eine gut entwickelte Farbdifferenzierung vorhanden war, selbstverständlich ohne die dazu gehörigen Farbnamen. Die gleichmäßige Bezeichnung verschiedener Farben, die er ihrem Charakter nach wohl auseinanderhalten konnte, scheint also durchaus nur aus der Freude am „Hibschen“ überhaupt und aus der Freude am Wort hervorgegangen zu sein. Ebenso häufig gebrauchte er das Wort „neulich“. *„Papa hat neulich den epiep mitebracht.“* Mit näheren Zeitbestimmungen, „gestern“ usw., kann er noch nichts anfangen, wenn er sie auch manchmal anwendet. „Neulich“ bedeutet für ihn überhaupt etwas weiter Zurückliegendes. Worte, welche Zukünftiges ausdrücken, sind ihm geläufiger, vielleicht, weil er öfter in Form von Versprechungen solche hört: *„Is jetz morgen?“*

Ein Selbstgespräch im Bette, weiß nicht, daß ich im Zimmer bin: *„kelekäht, oi, da hängst no eine, aber feine, — oh's Bild, so, — na das eine Bilde, rings um dorm* (Sturm), *oi, da sin die weit“*, — — heult: *„Mama, Mama“*, — will aufstehn — — *„Mama, nich die naßmachen“* (zu Ginka, welche die Bilder anleckt). Ginka: *„tatatatah“* — — *„Giebs mal her.“ „ta.“ „So mal die Bilder biern (?). So nich, nein, so nich, — die machen mich die Bilder, un hier is es au but un das au no but. Das war Ekki, Ginka? Aber das hier war Ginka, da kam lüblag lieblags keglapli so lieselex nu komms, — Mama“* — — heult wieder — — *„Ginka will nichts mehr ahnguckn, Ekki guckt bos was an, Ginka — —, Ekki guckt Bilder an — — hier kommt cherechn (?), das mat hier rechnchere (?) — — hier! — oi die rofen* (werfen) *aller Kister, da sin Kretzer* (Klötzer) *drinne, da gihn se naher Hause, hier is Hause badderbadder* :‖ *Oëöue* (Grunzlaute) *das wahr? oi ein Fiff, un das is drinne ein Fiff, das is Fiffe, da is Wasser, wo't no Raut* (Rauch) *kommt?* (wo nur . . .?) *Raut kommt raus? Ja. Da is ein Schimmel, ja. Hier sitzn die, die ziehn hier erst aus, un das Mädchen zieht aus, un großes Mädchen zieht aus, ja. Oi, ein Bein und ein Bein sin hier, — — Oi hier kommen drei Männer entwennentakatataentatataentata . . . .* :‖ (singt das schreilaut) *lantia entatata — — hier sin keine Männer, hier sin die La entatataablelabela. La mentia bila* :‖ *Ginka muß in die Dube. Der Papa is veicht* (vielleicht) *weg. — Das 's Musik* (singt) *la entibalititalabelaba. Ekki muß nich das machn, — — Ekki der hatn Hock un die hat keine Mama* (singt) *das 's Lali* (Frau Ley), *nein das 's nich Lali, das hier is Lali, das hier nich, — — der baddert un das 's die Mama un das 's der Sandhaufn, da gehn se drauf, guckguck machn die, un das die Mama un das die Lali, un das die Männer, die ham das Fofa, die ham die Lali, die Männer ham die Lali, die müssen erst was machn, — entilabititaentila . . . .“*

Das Gespräch war sehr sprunghaft, da beim Durchblättern eines Katalogs die Bilder ständig neu anreizten und die Aufmerksamkeit an sich nicht sehr stark auf die Bilder konzentriert war. Es war mir nicht möglich, die Bilder zu erkennen, daher einige Stellen, die mir nicht gelungen sind zu deuten.

27. April 1908. Bild „Die traurigen Drei“ von Flinzer: *„Das hier weint, das Piepmätzchen, hier in der Mitte, das weint. —*

Sieht das Bild einer Sängerin in ausgeschnittenem Kleid: *„Guck, Mama, das is eine Mama un die hat einen Bauch.“ —*

Beide Kinder liegen im Bette. Regine hat ein rotes Leibchen an, das auf dem Rücken mit vier Knöpfen (zwei gleichen kleinen Messing-

knöpfen, einem größeren aus Messing und einem gleich so großen schwarzen Knopf) geschlossen ist. Er papelt vor sich hin und erzählt u. a., indem er auf die Knöpfe zeigt: *„Das hier is die Ginka un das is der Ekki, un das hier is der Papa“* — er guckt zum schwarzen Knopf, korrigiert sich, — *„nein, das hier is die Mama, die Mama is das, un das hier* (der schwarze) *is der Papa.“* Aus welchen Gründen die Mama im größeren Messingknopf, der Papa aber so ausdrücklich zum schwarzen wurde, kann ich nicht erklären, ich hoffe nicht, daß der junge Herr malitiös sein wollte.

30. April 1908. Ekki trägt einen Kohlenlöffel ins Waschhaus. Auf der Treppe sagt er ganz stolz vor sich hin: *„Ganz aneine, ganz aneine* (alleine trägt er ihn). *Ekki muß nich hinfallen un der Neffel au nich.“* Er wußte nicht, daß wir ihn hörten.

1. Mai 1908. Er kniet vor der Mama und sieht beim Sprechen langsam an ihr hoch: *„Mama is groß.“* „Du wirst auch mal so groß wie die Mama.“ *„Nein, nich wie eine Mama, — wie ein Papa, Ekki wird ein Papa.“*

23. Mai 1908 (36 Monat). Er hatte Gelegenheit, etwa eine Stunde lang Hühner usw. zu sehen und ahmte sofort und andauernd das Gegacker und das Krähen nach. Dabei war deutlich zu beobachten, daß er bei jedem Male versuchte, die Nuance noch etwas feiner herauszubringen.

24. Mai 1908. Im Bette. Er springt auf und läßt sich niederfallen: *„Ekki brunkt in Wasser.“* Seine Schwester guckt zu, er sagt: *„Ginke, willtdu auch brunkt in Wasser?“* (springen).

Etwas später drängt er seine Mutter: *„Mama, zähln was von Kikihahn. Bitte, Mama, zähln was von Kikihahn.“* Die Mama sagt: „Du hast doch gestern welche gesehen, da brauch ich doch nichts zu erzählen.“ Er knaut nun: *„Bitte, Mama, zähln was von Kikihahn, Ekki will was lern.“*

Er spielte mit einem Bleisoldatenpferde. Zwiegespräch:

Hotto: *„Ich will runder.“*
Ekki: *„Ach bleib doch ohm.“*
Hotto: *„Ich will runder“* (bestimmter).
Ekki: *„Bleib doch ohm. Du willst wohl gerne in Wasser brungen? Na, komm, hoppla, un nu is es ganz naß.“*

25. Mai 1908. *„Papa beibt bei uns* (!), *ja, Papa?“* —

Beim „Ich“, welches er häufig anwendet, korrigiert er sich oft in „Ekki“ um. *„Ich gieh, — n Ekki gieht“*, — wahrscheinlich ist ihm

die Ichform klar, aber das Tätigkeitswort versagt, darum wählt er die ihm bekanntere Form „gieht“ doch lieber, und stellt, wenn auch ungern, das „Ekki“ dazu.

eppich = Mütze, *epipch* = Vogel.

Die Anfangsbuchstaben werden öfter weggelassen, aber nicht regelmäßig. (P)*aba*, (M)*ama*, (h)*otto*, (w)*auwau* usw.

5. Juni 1908. Mama hat ein Osterei im Walde versteckt, Ekki „findet“ es, kommt nach Hause und erzählt: *„Ekki hat ein Osterei funden, das hater Osternasn untern Baum negt. Ekki hat den Osternasen sehn, er sagte „Guten Tag“.* „Wie sah er denn aus?“ *„Rot.“* „So, wie groß war er denn?“ *„So groß un breit* (Geste). *Der Osternase is weglaufen dann.“* Diese Geschichte ist sein Eigentum. Die beiden letzten Antworten auf Befragung. Nach längerer Zeit ließ sich auf meine Veranlassung die Mutter die Erlebnisse erzählen. Er brachte sie genau so vor und flocht jetzt die letzten Antworten von selbst mit ein. (Phantasie und Lüge!)

8. Juni 1908. *„Aber du bist hibsch anzogen, Mama.“* Solche Bemerkungen häufig. *„Hibscher Tisch, hibscher Himmel“* usw. In manchen Fällen Ausdruck kindlichen Wohlgefallens in bezug auf ästhetische Wirkungen, in anderen Wohlgefallen auf realer Grundlage: *„Hibsche Bemme is das.“*

14. Juni 1908. Im Garten. Frühstück. Vater und Sohn:

„Hast du Milch?“ „Ja.“
„Hast du schon trunkt?“ „Ja.“
„Hast du eine Bemme?“ „Ja.“
„Hast du noch Hunger?“ „Ja.“
„Hast du noch Durscht?“ „Ja.“
„Das is hibsche Milch!“
„Ekki trunkt au hanne (gerne) *Milch!“* „So?“
„Ja.“ — — — —
„Ekki möchte hanne Milch trinkn.“ „So?“
„Ja, will Papa Ekki Milch gähm?“ „Ja.“
„Bitte, Papa, gib Ekkin bischen Milch?!“

4. Juli 1908. *„Mama, kann Ekki Klötze in der Badewanne himmen lassen?“* „Ja, aber bloß einen.“ (Beim Baden.) *„Kann Ekki noch einen nehm? Bitte sehr, ja?“* „Ja.“ *„Noch einen, oder lieber zwei, vier, acht, hundert? Bitte Mama, das sieht doch so hibsch aus.“*

17. Juli 1908. *Zreig* = Zweig *Krepfe* = Knöpfe
zrei = zwei *Krknei-pen* = Kneipen
Ziebel = Zwiebel
Zrerg = Zwerg

Sobald er sich beobachtet fühlt, lautiert er sehr genau, siehe Kr-kn-eipen. Er wiederholt sehr viel und vielmals, da er sehr schnell spricht und sprechen will und dabei oft stottert.

22. Juli 1908 (38 Monat alt). Eine Karte vom Papa aus Tirol: *„Gucke, Frieda, da is de Wildbitze, da is der Papa hinpaddern, kann fix paddern un da kriegt er ganz warze Beine.“*

12. Aug. 1908. Ekki stottert auffallend stark. Er will schnell reden und bringt dabei oft nicht ein Wort heraus ohne 10, 15 mal anzusetzen. Auch bei der Aufforderung langsam zu reden, ist es nicht viel besser. Die Fülle der Anregungen zum Ausdruck steht nicht im Verhältnis zur Fähigkeit auszudrücken.

25. Aug. 1908 (39 Monat alt). Nach dem Besuche des Zoologischen Gartens: *„Un Ekki hat ein kreines Löwchen sehn, un Ekki hat Brot nehmt un hat es dem Löwchen hin missen. Un das Löwchen hat ganz kreine Hände, un hat es so macht* (er langt mit der gekrümmten Hand) *un hat das Brot pappt un hat sich schaukelt dann auf der Schaukel.“*

Seine Handbewegung war so treffend nachgeahmt, daß ich sofort wußte, sein „Löwchen“ war ein Affe. *„Un Ekki hat große Fresche sehn, un die ham sich den Bauch naß macht un ham immer so brrr brrr macht, wie der Papa ham sies macht.“* Der Papa in der Badewanne als Vergleich für den Seehund. —

9. Septbr. 1908. *„Papa, is war atig heute.“* „Na das ist recht warst du denn auch immer artig oder bloß ein bißchen?“ *„Ekki war groß artig.“*

Im Bette: *„Du, Ginke, ruf mal Mama!“* „Mama.“ *„Nochemal, laut!“* „Mama.“ Er laut: *„Mama, Ginke ruft immer Mama, die hat Hunger un will was zu pappen ham. Ginke ruft immer Mama un die hat Hunger un Ekki hat au Hunger.“*

langslan, langsam —, *klein, Knopf* jetzt korrekt. —

Am 14. Okt. 1907 brach Scharlach bei ihm aus. Sechs Wochen war er nur auf mich angewiesen. Ich arbeitete in seinem Zimmer, so daß ein ständiger Verkehr stattfand. Diese Ruhewochen im Bett haben eine ganz auffallende Förderung in seiner Sprechfertigkeit im Gefolge gehabt, sowohl was die Aussprache der Worte, als was die Satzverbindungen, die Wahl der Ausdrücke usw. anlangte. Wahrscheinlich war

der Umstand, daß er von außen nur wenig Reize empfing, die Ursache, daß ein Ausgleich zwischen Reizfülle und Ausdrucksweise herbeigeführt wurde (s. S. 171). Ein Jahr ist's her, man beachte diese Entwicklung.

31. Okt. 1908 (41 Monat alt). Selbstgespräch vor dem Einschlafen, hat ein Spielpferd im Bette, vorher u. a. mit Hühnern usw. gespielt, dann gegessen: *„Pfeffer dran, — un Zucker — Fleisch, — Suppe gessen — — un Zucker dran, hui, o a alle essen au was — au was — — hui, feine Suppe is gut — wir essen — hm Papa, — essen Papa, essen alle alle, — paddern, no mal paddern* (Pferd soll) *no mal paddern, — angung — so — so — . . . .“* legt sich und schnarcht und lutscht am Finger: *„Papa, Papa, — — Papa — put put gickergickergickerhahn, put put, hierein alle, Bette reide reide, Regen jetz, Biem, Raupen, eine Raupe, das weg war, das hier rüber, wieder komm* (immer muß das Pferd Bewegungen dazu machen, —) *putput, das hier war, putput hierein, agak hier, e b, n, das drinne, Papa, Papa — Papa, Cäks hier drinne, Papa, Cäks hier drinne . . . . . .“* (schläft).

Das Wetter und Erinnerungen an draußen, das frühere Spiel und Unterhaltung dabei, der Papa, das Pferd alles in sprunghafter Folge. —

6. Nov. 1908. Er will malen. Die Mutter gibt ihm ein Stückchen Papier. Er malt einen „epip“. Die Bezeichnung „Vogel“ wird noch oft ersetzt durch epip, und zwar meist dann, wenn ein etwas stärkeres Gefühl sich äußern will. Er malt und erklärt, hat aber die Augen vergessen . . . . .

14. Nov. 1908. Malt wieder: *„Nu maln Schuh, jetz ma ich no so was.“* „Ein Piepiep?“ fragt die Schwester. *„Nein, kein Piepiep. — So, das'n Fisch.“* „Nun male mal was an — ndres.“ *„Ja.“* Sie schwatzt inzwischen weiter, er antwortet ihr, malt aber dabei. *„Hier is so was malt, das's so was.“ Das' s e Pferd.“* „Male mal den Vogel“ (der vor ihm ausgestopft steht). *„Ja, den Vogel. — Das wurd hier e Zimmer. n Zimmer words. Da muß ich mal e Pferdestall machen.“* Er geht nicht auf die gegebene Anregung ein. *„Hier, das is ein Fluß, ein Fluß hab ich malt . . . . ein Teich, ein Teich hab ich malt un ein Fluß.“. . . . .*

Später. „Male mal einen Papa“. *„Ja. Da muß is Papier so nehm. Da mal ich gleich mal Gackeier. Das is hier ein Ei, un das is ein Ei usw. usw. Drei, fimf Eier mal ich“.* „Nun mal aber wirklich den Papa.“ *„Ja. Nachhern Kopf un nachher de Haare. Jetzn Kopf. Hier word de Beine hinmacht. Hier word der Bauch hinmacht. Der kriegt lange Beine. Das isn Papa. Noch Ohrn muß ich dran machen. — Nu, das is das Guckauge* (der erst als „Bauch“ gemalte Kringel) — — *Un nu eine*

Mama. Jetz wirds so klein macht. Un hier wern die Guckaugn rein macht. So nu hatsn Mund, das ise Mama."

4. Dez. 1908 (42 $^1/_2$ Monat alt). Er sieht, daß die Sonne auf die Fenster gegenüber blendend strahlt: „*Mama, fix, komm her, hier bei die Leute is schon Weihnachten. Sieh mal, lauter Lichter sin da un kleine Starnchen un bei uns kommt doch auch bald Weihnachten, ja? Mama?*"

9. Dez. 1908. Seine Schwester liegt schon im Bette: *Ekki — Ekki* (ganz „diebisch"). Er wird auch hingelegt, kaum dreht sich die Türe zu: „*Ginka, wenn die Mama weg is, allm — nern mar* (albern)."

17. Dez. 1908. Im Walde. Er erzählt, daß der Schnee „vom Himmel runtergelaufen ist". „Wie sieht der Schnee denn aus?" Langes fragendes Schweigen, dann „*Gelb?*"

1. Jan. 1909. E. steht mitten in der Stube. Der Christbaum in der Ecke wird von der Sonne beschienen. „*Gucke mal, Papa, wenn jetz de Sonne kommt, gehn mer in Wald, ... Da! Gucke mal, da is eine kleine Sonne auf den Christbaum, die is wie ein Licht, so brennt se, wie ein Licht is die kleine Sonne.*" . . . . geht auf den Christbaum zu, dann zurück, wieder hin . . . . „*wenn mer hingeht, geht das Licht weg, da sieht mer de kleine Sonne nich mehr.*"

10. Jan. 1909. „*Was willste denn ham, kleines Kind?*" (zur Schwester). „*Heich*" (Reis). „*Was willste? Wohl e Stickchen Rosinbrod?*" geht fort ans Fenster, sagt laut: „*Kakau, Fleisch, Rosinbrod*", geht zurück: „*Hier haste Rosinbrod, kleines Kindchen.*" „Brot" wiederholt sie.

11. Jan. 1909. Die Mutter ruft: „Ekki, brennt in euerm Ofen das Feuer?" „*Ja.*" „Ordentlich?" „*Nein, blos so ein Schatten.*"

25. Jan. 1909 (44 Monat). „*Fuchs, daß du die Gans stohln hast,*
gib sie wieder her,
ich will sie mit dem Schießewehr
totschießen."

30. Jan. 1909. „*Fuchs, du hast die Gans gestohlen,*
gib sie wieder her,
ich will sie mit dem Schieß-ge-wehr tot-
schießen."

Er klemmt ein Buch unter den Arm und sagt: „*Mama, ich bin nu Buchhalter.*"

4. Febr. 1909. „*Hier formt Ekki ein Tor, Tür, un da wird noch ein Haken dran gemacht, da hängen de Worschte dran. — Hier is der Nagel, — — nein, das is ein Elefant, der muß so sein.*"

5. Febr. 1909. *„Papa, du hast wohl morgen Butztag?“* „Ja.“ *„Ja? Da bringt dir wohl die Mama e Blumenschtöckchen mit?“* „Ich weiß nicht.“ *„Du weißts nich? Se hats mir doch gesagt.“*

7. Febr. 1909. Er malt „Rotkäppchen“: *„Ersts Haus, o das sin große Striche — — hier is Rotkäppchen un nu kommt de Großmutter, die hat aber große Beine. Un hier hat se eine Haube, — un Rotkäppchen hat ein Hut auf. — — — Nu muß ich noch den Wald maln. Da mach ich ein klein Baum un da sin Blätter dran. — — — Un in der Schtube steht ein Christbaum aufn Tische — — —“* „Wieviel Beine hat denn ein Tisch.“ *„Viere, ich habe blos zwei gemacht, ich kriege keine weiter hin — —* (Jäger) *aber der hat verbogene Hände“*, lacht und wiederholt das mehrmals lachend. *„Der Wolf, der muß so rum. — — un da muß ich nochn Tischkasten maln, da sin de Seviietten drinne.“*

7. Febr. 1909. Soll erzählen, schämt sich erst. *„In ein Häuschen war die Großmutter drinne un Rotkäppchen kommt un holt e Bliemchen, un de Mama sagt: Paß hibsch auf, daß dich nich der Wolf frißt un flick auch ein hibschen Strauß, geh aber nich so weit rein, un da kam der Wolf un beißt se, un da kam der Wolf un ging ins Häuschen, un legte sich ins Bette un hat so schnorscht un hat so sehr schnorscht un da kam der Jäger rein mitn Schieschewehr un hat ihn totschießt. Un da machtr ein großes Loch in Bauch mitn Messer un macht Steine in sein Bauch rein. Un der Wolf, der wachte dann auf un ging ans Wasser un — auf einmal, da fiel er rein un is vertrunken.“*

14. März 1909 (fast 46 Monat). Sieht flüchtig Ludwig Richters Bilder an:

Helmchen, weine nicht. *„Also hier, — hier, — hier, das is der Junge, der hat hier sich, hier an den großen Baum, — der kleine Junge is hier ganz ran an'n Baum gangt un hat sich an die Backe stoßen, un da kommts Mädchen, un macht den klein Jung wieders Weweh gut. Un hier is Schnee, hier sin doch Piepmätze, un nu is das hier alle.“*

Abendlied. *„Un hier scheint de Sonne, un hier is Wasser, un hier is der Wald, un hier is de Schtube, un hier ein paar Leute, un hier is e Engel, un hier is e Papier, un hier is e Holz, un hier schlafense un nu is es alle.“ — — Bleifschtift, langs — sam, Torm.*

4. Mai 1909 früh. *„Ich habe aber Hunger. Ich will anzieht wern. Ich will aber erst in aufen essen“* (nach dem Aufstehen).

Zuletzt noch eine Geschichte, die er nach einem Spaziergange völlig frei erzählte, ohne jede Anregung von uns. Er hatte unterwegs eine Kröte, eine kleine Maus und Hirsche gesehen.

20. April 1910 (also fast 5 Jahre alt): „*Eine kleine Maus baute sich ein kleines Häuschen, mit einer Stube, un Schlafstube un einer kleinen Türe drinne, — un da holte se sich ausn Kastn ein Bindfaden un da ging sie in den Wald. Un im Walde, da fing sie sich einen Hirsch, den Hirsch bande se den Bindfaden um den Hals. Un dann ging se wieder nach Hause un se zogen* (zog ihn) *so mit fort. Un dann hat se an das Häuschen ein großen Stall gebaut, da kam der Hirsch rein. Un auf einmal, da kam viel Besuch un da hat de Maus den Hirsch geschlachtet un da ham se feinen Hirschbraten gegessen un feine Zuckersose un Kartoffeln un Apfelmus . . . . Un dann ging der Besuch wieder fort — un die Maus, die gang dann zu Bette.*“

Literaturbericht.

Zum Andenken an Otto Hunziker, 1841—1909. Winterthur, Ziegler, 1910. 124 S. (Herausgeber: Prof. Dr. Rud. Hunziker, Winterthur).

Diese mit einer vorzüglich gelungenen Heliogravüre geschmückte Schrift, die der Sohn Otto Hunzikers, des Freundes und Beraters von Morf, Seyffarth und Israel, herausgab, bringt die Frohbotschaft, daß die deutsche Lehrerschaft eine ausführliche Biographie des bis jetzt letzten großen „Pestalozziforschers“, eines nicht nur um sein engeres Vaterland hochverdienten, wahrhaft selbstlosen Mannes, erhalten wird.

Die Eigenart der Beiträge, die der Herausgeber „in memoriam patris optimi“ lieferte, gestattet den Schluß, daß das in Aussicht gestellte Lebensbild hervorragender Art werden wird.

Die Schrift ist nicht durch den Buchhandel erhältlich. So weit der Vorrat reicht, wird sie Prof. Dr. Rud. Hunziker, Winterthur, Tachlisbrunnenstraße 9, Interessenten gern zusenden. Andererseits ersucht er Besitzer von Briefen und weniger bekannten Aufsätzen seines Vaters, ihm diese gefälligst zur Einsichtnahme zuschicken zu wollen. Dr. Ernst Ebert-Zürich.

Aus der Urgeschichte der Menschheit. Wanderungen durch Heimat und Wildnis. Von Fr. Gansberg. Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig 1908.

Der Verfasser hat sich in diesem Buche die Aufgabe gestellt, dem kindlichen Geiste eine ihm scheinbar fern und doch auch, wie aus seiner Methode herausleuchtet, recht nah liegende Welt aufzuschließen: Er versucht es, bei seinen jungen Lesern das Interesse wachzurufen für die Geschichte der ältesten menschlichen

Kultur, für die Kultur im prähistorischen Zeitalter. Dieser nicht ganz leichten Aufgabe wird er dadurch gerecht, daß er das Kind an der Hand von 10 kleinen Erzählungen mit großem Geschick aus den gegenwärtigen Verhältnissen ganz sacht hinüberführt in das Urzeitalter des Menschengeschlechts. Durch sein schätzenswertes Erzählertalent, das sich dem kindlichen Verstehen vortrefflich anzupassen weiß, durch mannigfache Schnurren und drollige Einfälle, die er, heiter und witzig plaudernd, darbietet und die vielfach durch recht originelle Zeichnungen wiedergegeben sind, versteht er seine Leser dauernd zu fesseln. Nicht überall ist ihm das in gleicher Weise gelungen. Den günstigsten Erfolg hat er sicher erzielt mit den ersten Erzählungen, mit den Geschichten: Die verlassene Stadt, Fern von der Menschenwelt, Die ersten Menschen, Der Menschheitsforscher. Besonders die an erster Stelle genannte Erzählung ist als ein Meisterwerk in ihrer Art zu bezeichnen. In ihr erzählt der Verfasser, daß eine große, mit allen Einrichtungen des modernen Lebens versehene Stadt plötzlich aus irgend einem Anlasse von allen ihren Bewohnern verlassen wurde. Bald darnach erscheint jedoch in der einsamen Stadt eine Horde Wilder, die bis dahin unter den primitivsten Verhältnissen ihr Dasein fristete. Die Fremdlinge beginnen sich alsbald in der für sie so geheimnisvollen und rätselhaften Stadt heimisch zu machen. Es gelingt ihnen jedoch nicht, die fein ersonnenen Einrichtungen der klugen Menschen, die vor ihnen hier wohnten, mit Erfolg auszunützen. Sie verüben den größten Unfug, indem sie alles ausprobieren wollen und ruhen damit nicht eher, bis alles das, was der mühevolle Fleiß und die große Intelligenz ganzer Generationen vor ihnen zustande gebracht haben, durch ihre Unfähigkeit zugrunde gerichtet worden ist In klarer, anschaulicher Weise wird hier den Kindern zu Gemüte geführt, daß jeder kulturelle Fortschritt nur dadurch denkbar ist, daß der Menschengeist aus freiem Entschlusse mehr und mehr zur Herrschaft gelangt über die Materie. Und dieses Thema behandelt der Verfasser in den folgenden Geschichten in immer neuen Variationen! Mag er seine jungen Freunde durch das Museum führen, wo ihnen all die Merkwürdigkeiten in den großen Schränken geheimnisvoll zu erzählen wissen von dem Denken und Tun der Menschen aus längst vergangenen Tagen; mag er mit ihnen wandern zu Menschen und Völkern, die fern vom lauten Getriebe des Lebens wohnen, zu fernen Bergvölkern, den Eskimos oder den Bewohnern der Steppe; mag er erzählen vom Wandern der Menschen und Völker in alter und neuer Zeit: immer arbeitet er mit großem Geschick und feiner Anpassung an die Fassungskraft des Kindes diesen großen Gedanken heraus.

Das kleine Buch ist als ein wohlgelungenes Stück Arbeit zu bezeichnen und in jeder Beziehung zu empfehlen. Nicht nur das Kind, auch der Erzieher wird es mit Nutzen lesen; findet er doch an der ganzen Art, wie Gansberg eine derartige Aufgabe erfaßt und zur Durchführung bringt, ein nachahmenswertes Beispiel. Als den schönsten Erfolg des Buches muß man jedoch den bezeichnen, daß das Kind veranlaßt wird, von den ihm vertrauten Verhältnissen seiner nächsten Umgebung ausgehend, den Gang der Entwicklung innerhalb der menschlichen Kultur selbst zurückzudenken. Auf diese Weise geht dem Kinde tatsächlich eine Ahnung auf über das Wesen der Entwicklung überhaupt. Schröbler-Leipzig.

Wilhelm Ostwald, Die Schule der Chemie. Erste Einführung in die Chemie für jedermann. 2. umgearbeitete Auflage. Braunschweig 1910, Fried. Vieweg & Sohn. Geh. 5 ℳ, geb. 6,40 ℳ

Arthur von Oettingen, Die Schule der Physik. Besonders für das Selbststudium. 1910. Braunschweig, Fried. Vieweg & Sohn. Geh. 10 ℳ, geb. 11,50 ℳ

Die beiden vorliegenden Werke sind Einführungen in die beiden wichtigsten Fachwissenschaften der Naturforscher. Wir besitzen solche Einführungen ja in ziemlich großer Zahl, aber meist sind diese Werke populär gehalten und können nur zu einer ersten und allgemeinen Orientierung auf den dargestellten Forschungsgebieten dienen. Die vorliegenden beiden Werke haben sich ein hohes Ziel gesteckt: sie wollen in streng wissenschaftlicher Form in die Physik und Chemie einführen und berücksichtigen dabei die Bedürfnisse des Selbststudiums und erstreben vor allen Dingen Klarheit und Einfachheit der Darstellung, verbunden mit wissenschaftlicher Gründlichkeit. „Die Schule der Chemie und der Physik" nennen sich die beiden Werke. Sie führen in der Tat schulmäßig im besten Sinne des Wortes jedes in seine Wissenschaft hinein. Auch die Form der Darstellung ist dementsprechend gewählt, indem die Entwicklung der Gedanken und die Beschreibung der Apparate und Experimente in der Form eines Zwiegesprächs zwischen Meister und Schüler gegeben wird. Hierdurch erreichen die beiden Bücher nicht nur ein großes Maß von Verständlichkeit im allgemeinen, sondern sie passen sich auch wirklich den Schwierigkeiten und den naheliegenden Fragen an, die dem nach Verständnis ringenden Schüler auf den Lippen zu stehen pflegen.

Beide Verfasser, Ostwald und Oettingen, sind Meister der Darstellung. Ostwald hat speziell die Absicht gehabt, für unsere Zeit etwas ähnliches zu schreiben, wie Stöckardts Schule der Chemie. Die Grundlage des Werkes liegt in der allgemeinen und physikalischen Chemie, die sich mit Fragen befassen, „welche in gleicher Weise für die organische wie die anorganische, für die reine wie die angewandte Chemie grundlegend sind". Die vorliegende 2. Auflage hat manche Veränderungen erfahren, doch ist der Charakter des Buches im ganzen der gleiche geblieben. Bezüglich des an zweiter Stelle genannten Werkes sei noch besonders erwähnt, daß es die wichtigsten mathematischen Vorbegriffe in besonders klarer Form entwickelt. Beide Werke können aufs beste empfohlen werden. E. Meumann.

Von Steinbeil und Urne, Geschichten aus der Urzeit für die 6—12jährigen Kinder erzählt von R. Theuermeister. Mit Buchschmuck von L. Becker. Preis M. 1,60, kart. M. 2. Leipzig 1911, Verlag von Ernst Wunderlich.

Der Verfasser des in Lehrerkreisen bekannten Büchleins: Unser Körperhaus. Wie ich mit meinen Kindern über ihren Körper rede. Leipzig 1909, R. G. Th. Scheffer, tritt mit dem vorliegenden Büchlein von neuem vor die Öffentlichkeit. In einfacher, aber geschmackvoller äußerer Ausstattung stellt es sich die dankenswerte Aufgabe, Kindern der mittleren Schuljahre ein Stück Urgeschichte vor die Seele zu zaubern. Wohl gibt es viele Bücher über diesen Gegenstand, „aber für Kinder sind diese Bücher nicht geschrieben. Kinder würden sehr viel in diesen Büchern gar nicht richtig verstehen." Damit ist schon die Tendenz des Buches gekennzeichnet: es will die Erkenntnisse vorgeschichtlicher Forschung in einer der kindlichen Fassungskraft entsprechenden Form in den Kreis unterrichtlicher Betrachtungen einziehen, um sie auf diese Weise dem kindlichen Anschauungskreise einzugliedern. Schon der Titel des Werkchens verrät es: der Verfasser ist ein „Moderner", der sich in diesen zwanzig kurzen Geschichten von dem üblichen Darstellungsmittel des Dialogs im Unterricht freigemacht und statt dessen das lockende Gewand einer zwanglosen Plauderei gewählt hat, eine weit zurück-

liegende Zeit dem kindlichen Geiste nahe zu rücken. Man darf sagen, daß dieser Versuch gelungen ist.

Mit einigen Griffen hat der Verfasser aus der bunten Mannigfaltigkeit vorgeschichtlicher Erscheinungen das zusammengefaßt, was dem kindlichen Interesse am nächsten liegen muß. Da wird erzählt von wilden Menschen und ihren Waffen — allerlei, wodurch die Menschen Neues lernten — neue Arbeiten — von Haus und Herd. Jede dieser vier Sammelüberschriften umschließt eine kleine Reihe einzelner Züge und Bilder aus der Urgeschichte, so daß im allgemeinen zwar die Selbständigkeit jeder einzelnen Erzählung gewahrt ist, im einzelnen aber doch manche Erzählung nicht ohne Schwierigkeiten des Verständnisses — je nach der Altersstufe der Kinder — der Kenntnis der vorangehenden Erzählungen entbehren kann.

Um einen Einblick in die Art und Weise der Darstellung zu gewähren, mit welchen Mitteln der Verfasser die Eigenart seiner kleinen Zuhörer erfaßt, sei der Verlauf einer dieser Erzählungen kurz skizziert. Sie ist überschrieben: Das Mädchen und der kranke Wolf und ist dem Kapitel entnommen, welches „von neuen Arbeiten“ der wilden Menschen erzählt; ihre Absicht ist, den Kleinen die Züchtung von Haustieren verständlich zu machen:

Einst ging Nachbars Ernst mit zwei anderen Jungen über die Wiesen in der Nähe seines Heimatortes — da sahen sie eine Kuhherde weiden. Sofort kam ihnen ein Gedanke: wie ein paar Indianer wollten sie sich an die Herde heranschleichen, neugierig, ob wohl der Hirt oder sein Hund etwas merken würde. Gedacht getan! Es war gelungen, ohne daß der Hirt oder sein Hund aufmerksam geworden war. Stolz auf dieses Abenteuer, erzählt Ernst beim Abendbrot dem Vater davon mit Verwunderung darüber, daß die Kühe von der Annäherung der Jungen nichts gemerkt hatten. Der Vater belehrt ihn, daß die Haustiere bei weitem nicht so feine Ohren und Augen haben wie die wilden Tiere. Aber Ernst benügt sich nicht damit, ungeduldig forscht er weiter, wie die Menschen die wilden Tiere zu Haustieren gemacht haben. Da erzählt der Vater:

Vor vielen tausend Jahren, als die Menschen noch halb wild lebten, ging einst ein kleines Mädchen in den Wald, um Erdbeeren zu suchen, da hörte es einige Laute wie von einem verwundeten Tier. Rasch bog das Mädchen die Zweige des Busches auseinander: da lag ein junges Tier, blutend, das Fell durchlöchert und so schwach, daß es nicht mehr laufen konnte. Kurz entschlossen nahm das Mädchen das kranke Tier mit nach Hause. Aber wie erschrak die Mutter, als sie das Tier sah! Es war ein junger Wolf. Schließlich erlaubte der Vater, daß der Wolf im Hause blieb. Das Mädchen machte ihm ein weiches Lager zurecht und verband ihm sein wundes Bein so gut, daß der Wolf bald das Beißen vergaß. Wenn aber fremde Leute dem Mädchen ein Leid zufügen wollten, so ließ das der Wolf nicht zu, auch in die Hütte der Leute ließ er keine Fremden, wenn die Bewohner nicht zugegen waren. Das hat den Vater sehr erfreut. Eines Tages bekam Wolf ein Stück Fell um den Hals, das war sein Halsband, und dann wurde er vor der Haustür angehängt, um Wache zu halten. Eines Tages lagen in Wolfs Hütte drei junge Wölfe. Als sie größer und auch wilder wurden, hat sie der Vater auch an die Kette gelegt und später an andere Leute verschenkt. Diese wilden Wolfshunde sind unter den Menschen zu richtigen Hunden geworden. —

Ähnlich wie diese Geschichte sind auch die übrigen Erzählungen aufgebaut, ihre Struktur ist im wesentlichen die gleiche. Nachbars Ernst läßt sie sich erzählen,

um seinen Wissensdurst zu befriedigen. Den Anstoß gibt immer ein Erlebnis, das Ernst irgendwo gehabt hat, sei es auf dem Schulweg, im Hause, beim Spiel mit seinen Freunden, im Unterricht, auf dem Schulausflug, vor der Badeanstalt oder wo es auch sei, steigen in ihm verwundernde Fragen auf, wie das wohl so alles gekommen sei. Ernst ist ein seltener Schüler — historischen Sinn hat er im reichsten Maße, zuviel fast, als daß uns seine Gestalt ganz glaubwürdig erscheinen könnte, wenn er, sich über das Gegebene wundernd, die ersten Anfänge menschlicher Einrichtungen, Sitten und Gebräuche fragend zu erforschen sucht. Die an die Frage anknüpfende Erzählung gibt die Antwort darauf.

Wir zweifeln nicht daran, daß solche Erzählungen den kleinen Zuhörern manche frohe Stunde bereiten werden. Ihr Inhalt ist belehrend und unterhaltend zugleich, vor allem aber stellt er eine glückliche Mischung von Altem und Neuem dar und schafft so die erste Voraussetzung zu verständnisvollem Erfassen und eigenem Miterleben des Gehörten. Es ist ein großer Ausschnitt aus dem wirklichen, vielgestaltigen Leben der Kinder, der hier in einfach knapper Form in die Schulstube hineingetragen wird oder vielmehr der in der Schulstube zu neuem Leben erweckt wird; denn jeder Schüler bringt ein Stück der wirklichen Welt schon mit in die Schule, jeder ein besonderes, nach seiner Umgebung verschiedenes, das er in seinem Innern aufbaut und das doch trotz aller Verschiedenheit im wesentlichen aus dem gleichen, auf heimatlichem Boden gewachsenen Material besteht. Dieser reichen Wirklichkeitswelt einer vielköpfigen Kinderschar entnimmt der Verfasser mit methodisch geschicktem Griff all die kleinen, konkreten Einzelzüge, aus denen er den komplizierten Gegenstand des Unterrichts zusammensetzt, so daß die Schüler in dem Unterrichtsprodukt Fleisch von ihrem Fleisch und Leben von ihrem Leben erblicken. Alles, was Kinder einmal gesehen, gehört, erlebt haben können, wird durch einige wenige, mitten in die Situation hineinführenden Sätze wieder in der Erinnerung wachgerufen, um dann um dieses Zentrum unauffällig und unbemerkt das Neue, Fremdartige organisch anzuschließen. Doch ist ein Umstand dabei wohl zu erwägen. Jedes Arbeiten mit Erinnerungsvorstellungen erfordert eine gewisse Zeitdauer der Reproduktion, in der das Wort des Erzählers die ihm zugeordneten Erinnerungsbilder erzeugt. Diesem psychologischen Tatbestand wird der Verlauf einer erzählten Handlung Rechnung tragen müssen, wenn er die Spannung der Hörer in allen seinen Stadien gleichmäßig wachhalten will. So große Vorteile eine in sukzessiven Bildern verlaufende Darstellung für die kindliche Auffassung gewährt, so sind doch auch dem Tempo der Handlung gewisse Grenzen gesteckt, jenseits deren sich die Vorteile in Nachteile verwandeln. Alle Handlung setzt den Schüler in höherem Maße als die Schilderung und Beschreibung in direkte Beziehung zur Szenerie, die in der Handlung lebt, hat auch die Situation erfaßt, und schneller als mit der Szene ist das Kind mit der Handlung vertraut. Die Entstehung von Steinbeil, Schild und Speer wird das Kind mit größtem Interesse verfolgen, so lange es dem Wort des Erzählers zu folgen vermag. Das aber dürfte nicht in allen Partien des Buches der Fall sein. Auch ein an sich zweckmäßiges Darstellungsmittel, wie es die Auflösung eines Nebeneinander in ein Nacheinander ist, kann durch zu ausgiebigen Gebrauch nachteilig wirken. Ein etwas gemäßigteres Tempo an einzelnen Stellen der Darstellung, das jenes behagliche Gefühl des ruhigen Genusses aufkommen läßt, wie es uns gefangen hält, wenn Großmütterchen oder die Märchentante anhebt, ihre Erzählung in großen, ruhig sicheren Linien abzuwickeln, das würde den Reiz der Darstellung noch erhöhen. Sobald aber die kindliche Phantasie

in beweglicher Tätigkeit dem Erzähler zu folgen vermag, so werden diese Geschichten ihren Eindruck nicht verfehlen. Der Erzähler selbst ist mit ganzer Seele bei der Sache. Es ist nicht die Sprache einer gewohnheitsmäßigen Belehrung, die er redet, sondern seine Worte sind Äußerungen eignen persönlichen Denkens und Fühlens — herzlich, warm und anschaulich. Frei und selbstschöpferisch ist der Stoff behandelt, so daß er im Schüler plastische Formen annehmen kann und der Schüler wirklich etwas sieht und miterlebt. Um auch das Fremde, längst Vergangene zu vergegenwärtigen, ist es mit den Formen und Farben dargestellt, in denen der Schüler die Gegenwartswelt sieht, heimatliche Anschauungselemente, aus denen sich die Innenwelt der Kinder aufbaut, mischen sich ein und helfen, eine schon untergegangene Welt von neuem im kindlichen Geiste aufleben zu lassen. Und das alles in einer Sprache, die sich der kindlichen Anschauungs- und Sprechweise durchaus anpaßt, die alle künstlichen, steifen Formen, alles Verblaßte und Schematische vermeidet, allgemeine Wendungen verschmäht und immer liebevoll auf einzelne, konkrete, Leben und Farbe gebende Züge eingeht.

Wir begrüßen das Büchlein als einen Beitrag zu einer freieren Ausgestaltung des Unterrichts und empfehlen es allen Lehrern und Erziehern, die durch das Mittel eines anschaulich darstellenden Unterrichts die in der Kindesseele schlummernden Kräfte zu freudiger Betätigung erwecken wollen. K. Möckel-Leipzig.

Bibliographie der Jugendfürsorge von Dr. Heinrich Reicher. Wien. 1910. Manzsche Verlagsbuchhandlung, 3. Teil, II. Band, Heft 2. Preis Kr. 6,—.

Die Bibliographie der Jugendfürsorge wird allmählich so umfangreich, daß zusammenstellende Arbeiten, wie die vorliegende, äußerst verdienstvoll und zweckmäßig sind. Das vorliegende Heft enthält die Bibliographie der Gesetzgebung der Schweiz, des Deutschen Reiches und seiner Bundesstaaten, ferner die von England, Frankreich, Österreich, Ungarn und Schweden und die Literatur der Jugendfürsorge im Deutschen Reich, Österreich und Ungarn. Das vorliegende Heft ist ein Teil einer umfangreichen literarischen Veröffentlichung, deren 1. Teil die Zwangserziehung im Großherzogtum Baden enthält, der 2. Teil einen Überblick über den Kinderschutz in England, der 3. über den Schutz der Kinder in Frankreich. Daran schließt sich ein Heft über den Pflegschaftsschutz und die Besserungsanstalten in Österreich. Hieran ein Band, der die Theorie der Verwahrlosung und das System der Ersatzerziehung behandelt. Den Schluß dieser Veröffentlichungen bildet das vorliegende Heft. E. Meumann.

Zur Praxis des Deutschunterrichts. Der Schreibleseunterricht nach der Normalwörtermethode auf phonetischer Grundlage von Prof. H. Fechner-Berlin. 2. Aufl. Wiegandt u. Grieben-Berlin.

Ein bewährter Führer zu des Verfassers weit verbreiteten Fibeln; auch sonst brauchbar wegen der Einführung in die Phonetik nach den besten Autoren. Viele sonstige Beigaben und Winke machen das Buch für den Anfänger nützlich.

Jütting u. Weber, Anschauungsunterricht und Heimatkunde von Johannes Kühnel. 7. Aufl. Klinkhardt-Leipzig.

Die Auflagenziffer zeigt die Verbreitung des Buches. Seine Brauchbarkeit ist ohne Zweifel, wenn man beachtet, in welchem modernen Geiste das Ganze gehalten ist. Hier ist Anschauungsunterricht gleichbedeutend mit Stammunterricht für alle Fächer, sie gliedern sich nach und nach ab, vom vierten Schuljahre an sind alle selbständig, darum reicht das Buch Stoffe für drei Schuljahre. Besonderer Wert ist auf die modernen Forderungen des Ausdruckes und der Darstellung gelegt; es soll keines-

wegs einseitig die Sprache nur Ausdrucksmittel sein: Formen, Zeichnen, Mimen usw. sind in den Darstellungsbereich gezogen. Läßt sich auch im Einzelnen manches dagegen sagen: der Geist, der das große Ganze durchweht, ist zu loben.

Praktische Volksschulmethode von Zeisig und Fritzsche. 2. Auflage. Klinkhardt-Leipzig.

Die Herausgeber sind in der Lehrerschaft als Methodiker bekannt und in diesem Buche haben sich viele Pädagogen, teilweise von bedeutendem Rufe, hinzugesellt, um an einzelnen Lehrbeispielen aus allen Fächern den derzeitigen Stand der methodischen Forderungen praktisch zu verwerten und aufzuzeigen. Namentlich für Seminare ist das Buch keine unwillkommene Gabe.

Der praktische allgemeine Mädchenfortbildungsschulunterricht. Eine Ergänzung der deutschen sozialen Gesetzgebung. Von Dr. med. Schüttoff, Arzt. Grieben-Leipzig.

Ein warmherziger, mitfühlender, von hohem Idealismus erfüllter Arzt ist von seinem Erfahrungsgebiete her, das sind die in hygienischer und wirtschaftlicher Hinsicht oft so trüben Verhältnisse von Arbeiterfamilien, dazu gekommen, die in der Überschrift geforderte Mädchenfortbildungsschule dringend zu wünschen. Er sieht das deutsche Volk gefährdet, weil das Volkstum an seinem Urgrunde, dem Familienglück zu kränkeln beginnt und weil an diesem Umstande die Mädchen, die künftigen Hausfrauen, insofern schuld sind, als sie die realen Erfordernisse, die eine tüchtige Hausfrau machen, nicht haben. Als Hauptfächer müßten Ausstattungs- und Haushaltungs-, Koch- und Ernährungs-, Handarbeitsunterricht, Krankenpflege, Gesundheitslehre, Säuglingsernährung neben den Gesinnungsfächern stehen. Er verspricht sich davon viel zur Besserung. Gewiß reden die Daten der Tuberkuloseopfer, der Säuglingssterblichkeit usw. eine eindringliche Sprache und auch was er sonst vorbringt über die Pflicht unsrer Nation, vor allem Hausfrauen zu erziehen, ist nicht zu übersehen. Und es ist erfreulich, daß auch von dieser Seite ein neuer Impuls für die längst zur Notwendigkeit gewordene Mädchenfortbildungsschule gegeben wird. Freilich dürften die Schwierigkeiten, sie ins Leben zu rufen, größer sein und die Erfolge nicht ganz dem entsprechen, wie der Verfasser denkt, denn nicht allein die Einsicht bestimmt das Handeln der Menschen. Und dann tragen doch die gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse, wie sie nun einmal liegen, einen weit größeren Teil der Schuld, als der Verfasser ihnen scheint einräumen zu wollen. Man stelle sich nur eine solche Arbeiterhausfrau vor, die müde und abgehetzt aus der Fabrik heimkommt und nun soll sie auch noch alle die Hausfraupflichten erfüllen, die an sich selbst schon eine ganze Kraft in Anspruch nehmen! Und sie sind auch Menschen! Wenn ihr wieder echte, deutsche Hausfrauen wollt, so sorgt auch dafür, daß die Frau, die Arbeiterfrau, nur im Hause ist, daß sie auch nur da ihre Welt zu finden hat und braucht. Also ohne Besserung und zwar ohne ganz erhebliche Besserung solcher Zustände wird die Fortbildungsschule allein etwas Hervorragendes kaum leisten. Wir wollen das eine tun und das andere nicht lassen.

Arbeiten aus l'année psychologique. Herausgegeben v. A. Binet. Jahrg. 1909.

Aus dem Vorwort sind folgende Auslassungen Binets über experimentelle Pädagogik bemerkenswert:

„Die Studien zur experimentellen Pädagogik oder Psychologie scheinen in allen Ländern in großer Gunst zu stehen, man teilt uns mit, daß selbst Japan sich daran beteiligte: ein Kongreß für Kinderforschung ist im Mai 1908 in Tokio ab-

gehalten worden. Diese Nachforschungen, von Amerika ausgehend, sind jetzt sehr florierend in Deutschland und es scheint selbst, daß sie da augenblicklich mehr in Gunst sind als in Amerika; man kann wenigstens so urteilen, wenn man das letzte Buch von James: Causeries pédagogiques (trad.) vergleicht mit Meumanns Vorlesungen über experimentelle Pädagogik. Während James mit einer offenen Geringschätzung von den Diensten, die die Psychologie der Pädagogik leisten kann, spricht, zeigt sich Meumann in seinem umfangreichen Werke begeistert für die experimentelle Methode, welche nach seiner Ansicht das Zeichen, die Kraft, die Zukunft der modernen Psychologie ist. Er hat recht, aber noch erheben sich viele Hindernisse für den künftigen Fortschritt. Einesteils verteidigen eine Menge einflußreiche Persönlichkeiten heftig die alten Methoden; andererseits sind die Experimentalpsychologen nicht immer gut inspiriert; zu oft bieten sie den Pädagogen psychologische Arbeiten, welche ohne Interesse für die Erziehung sind, oder auch sie übertreiben den Wert psychologischer Fortschritte und möchten sie an Stelle des alten setzen; die Tests (meinen sie) sollten zur Kenntnis des Kindes genügen und die Experimente über intellektuelle Ermüdungen möchten allein die Lehrpläne regeln. Das heißt nichtkennen, überschätzen das Interesse der neuen Forschungen, welche vielmehr bestimmt sind, die alten Methoden aufzufrischen und zu korrigieren als zu ersetzen."

Referent glaubt, daß man den Worten des berühmten und besonnenen Psychologen zustimmen muß.

Maler-Psychologie des Tade Styka v. Binet.

Diese Abhandlung bildet eine der reizvollsten des vorliegenden Jahrbuches; sie verdient es, Wort für Wort übertragen zu werden. Der Reiz liegt vor allem darin, daß Tade Styka, jetzt 20 Jahre alt, ein wirkliches Malergenie, der schon mit acht Jahren den Vater mit Palette und Pinsel unterstützen konnte bei dessen großen Gemälden, sich bereitwilligst dem berühmten Psychologen Binet zu psychologischen Untersuchungen über die psychischen Vorgänge beim Malen zur Verfügung stellte.

Selbstverständlich können wir nur einzelne Bruchstücke bringen, das was uns vielleicht am meisten interessiert.

Natürlich ist Tade Styka visuell; er sagt selbst, daß alle seine Bilder in der Einbildungskraft vor ihm stehen, er hat sie gesehen, ehe er sie malt und verfolgt sie während des Malens; jedoch stehen sie ziemlich klein vor ihm; oft schließt er die Augen, um sie besser zu sehen; nur zu kleineren Details braucht er dann die Natur als Modell. Allerdings hat er vorher alles, was er malen will, sich aufs genaueste angesehen, so z. B. die Löwen des zoologischen Gartens, die er gern malt, kann er sich dann in jeder Lage und Umgebung vorstellen.

Übrigens ist es nicht so, daß er jeden Gegenstand, einmal gesehen, so treu zum Malen bewahrte; er muß sich schon dafür zum Zwecke des Malens interessieren; aber gewöhnlich betrachtet er eben alles mit Maleraugen.

Er hat viel Liebe zur Musik, Chopin und Wagner bevorzugt er. Beim Erlernen des Klavierspiels legte er bewundernswerte Geschicklichkeit der Hände an den Tag; eines Tages beim Behauen der Steine in seines Vaters Garten nahm er den Arbeitern die Werkzeuge aus der Hand und meiselte in den Block das Gesicht einer Frau; Binet sagt: Sie hat das Gesicht eines antiken Fragments und ihm fehlt nur die Patina der Zeit. Er liebt Sport aller Art. Alle diese Züge enthüllen einen Typus, der ganz sensoriell ist und Binet glaubt nicht, daß er dem entgegengesetzten, dem Type verbal, angehöre. Aber er hat große Intelligenz und wer die hat, meint B.,

ist geschickt zu allem. „Dazu ist Styka eine lebende Demonstration. Denn dieser Maler, wenn er gewollt hätte, wäre ein beachtenswerter Sänger geworden; er hat unvergleichliche Qualitäten als Mime; er ist Redner, Politiker, Philosoph, Poet.“

In der Literatur liebt er die großen Meister deshalb, weil er lesend Gemälde sieht und er durchforscht sie vor allem in dieser Hinsicht.

In bezug auf seine Type verbal sagt B.: „Er hat viel Mühe den Sinn meiner Fragen zu verstehen, die ich ihm in bezug auf seine Kunst stellte. Wenn ich ihm ein wenig sehr auf die Zähne fühle, ist er verwirrt, und um sich vom Antworten zu dispensieren, bietet er mir galant an, vor mir zu malen. Dieses erscheint ihm viel leichter als seine Art zu malen zu beschreiben.“

Es folgen dann einzelne interessante Angaben über seine Art zu malen, über Technik usw. Er malt stets sitzend; stets beginnt er mit der Zeichnung, die mit bewundernswerter Sicherheit, Leichtigkeit und Schnelligkeit vor sich geht; dabei kann er plaudern, scherzen ohne je nötig zu haben zu radieren.

Was die Farbentechnik anbelangt, so sei hervorgehoben, daß er nie ungemischte Farben anwendet, mindestens immer zwei gemischte. Er überzieht die Leinewand mit einem leichten Braun und beginnt dann die Lichter aufzusetzen. Zu einem Porträtkopf braucht er kaum zwei Sitzungen.

Überall bei seinen Produktionen begleitet ihn der kritische Sinn; es ist nicht ein dunkler Instinkt, der ihn zur Produktivität zwingt und nachher setzt die Kritik ein, beides geht stets Hand in Hand.

„Sehr verständig, sehr bewußt, sehr kritisch, aber wenig erklärend, wenig verbal, so erscheint er dem Auge des Psychologen.“ Was nun die Gefühlsseite anbetrifft, so fiebert sein Herz beständig in dem Schönen. Häßliches, Abstoßendes, Krankhaftes würde er nie malen. Er hat sich ein Ideal der Schönheit, der Grazie, der Eleganz gebildet, hat Vorliebe für ein reiches luxuriöses Leben, wünscht sich eine vollendete Schönheit einer Frau und große Reichtümer, um alle seine künstlerischen Kaprizen zu befriedigen. Vor allem aber wünscht er der größte Maler zu werden.“

Binet meint, eine solche Künstlernatur habe man sich vorzustellen, wie die Resonanz-Instrumente von Helmholtz, die uns einzelne Töne, die sonst in der Menge verloren gingen, deutlich machen; so schaut der Maler in die große Welt der Farben und Formen in demselben Maße, und läßt es auch uns erleben auf der Leinwand.

Arbeiten aus The Pedagogical Seminary. Märznummer 1909.

Meinungen und Definitionen in dem 47. und 48. Monate eines Kindes (Meanings and definitions in the 47 and 48 months). Alexander und Isabel Chamberlain veröffentlichen hier über ihr Kind eine interessante Studie; ein „Originaldokument der Kindheit“. Von den 1185 Wörtern, über die das Kind verfügte, sollte es in Definitionen Rechenschaft geben. Jede Antwort ist sorgfältig niedergeschrieben, und für den Forscher liegt hier ein wertvolles Dokument vor. Im allgemeinen bemerken wir dazu, wie richtig Binet urteilt (Année psychologique 15, S. 91) bei Kindern beständen die Definitionen entweder in Wiederholungen der Reizworte, oder in Angaben über den Gebrauch oder in solchen, die über den letzteren ständen. Wohl 99 % der mitgeteilten Antworten sind von der zweiten Art (Angabe des Gebrauchs). Besonders zahlreich ist die Gruppe, bei der geantwortet wurde: ist etwas zu essen, oder: dient als Kleidung, etwa 35 Antworten. Auf zahlreiche grammatische Eigentümlichkeiten macht der Verfasser selbst aufmerksam.

Im Dezemberheft 1909 veröffentlicht George E. Dawson eine Studie: Charakteristik der vorherrschenden Defekte bei zurückgebliebenen Kindern, und eine Methode sie zu studieren und ihnen zu helfen.

In den meisten Fällen waren bei zurückgebliebenen Kindern die Wortbilder nicht in gewünschter Deutlichkeit und Kraft (defective wordimagery). Dies war immer assoziert mit Unfähigkeit zu lesen und orthographisch richtig zu schreiben. Er wirft die Frage auf, ob hier nicht etwas analoges vorliege zur visuellen Aphasie der Irren? Jedenfalls erheben sich zwei Fragen, die eine neuro-psychologisch: ob dieses Manko nicht stammesgeschichtlich zu verstehen ist, da doch die Fähigkeit, gedruckte und geschriebene Worte zu benutzen, damit jüngst erworben ist und folglich der ganze neuro-psychologische Mechanismus in dieser Hinsicht unvollständig entwickelt und instabil sein muß und infolgedessen bei starken Ermüdungen, bei Alter, bei sonstiger Krankheit auftreten muß. Die Folge würde wiederum sein, daß man versuchen kann und muß, gegebenenfalls auf physiologischem Wege — geeignetere biologische Bedingungen —, vom Körper aus dies Übel zu kurieren. Tatsächlich — so berichtet der Verfasser — gelang es ihm, da seine umfassenden Nachforschungen ihn zu der Überzeugung brachten, daß ungenügende und unregelmäßige Ernährung, verbunden mit starken Verdauungsstörungen die Ursache der defekten Wortbilder sei, einen Knaben darin zu besseren, indem die Ernährungsverhältnisse in hygienischer Weise geregelt wurden. Darum sollen die Untersuchungen über solche Kinder sich nicht nur in umfassendster Weise auf die geistigen Merkmale und den geistigen Habitus beziehen, sondern in demselben Grade die biologischen, körperlichen Verhältnisse im weitesten Sinne — Vererbung von Eltern und der Rasse, Umgebung usw. —

Die pädagogische Frage aber ist, ob es richtig ist, auch fernerhin einen so ausschließlichen Gebrauch des gedruckten und geschriebenen Wortes für die Ansammlung der Erfahrung zu machen, ob der doch nicht eine zu große Last darstellt? Ob nicht taktile und kinästhetische Perzeptionen, die (stammesgeschichtlich) älter und fester sind, in höherem Maße heranzuziehen sind?

Allerhand schulreformerische Gedanken und sonstige Vorschläge für Jugendwohlfahrt finden sich in den Artikeln, die bei Gelegenheit der Kinderwohlfahrts-Konferenz im Juli 1909 an der Clark University Worcester veröffentlicht worden sind.

S. Colvin tritt ein für die Beachtung und Erforschung und Kultivierung der verschiedenen Vorstellungs-, Gedächtnis-, Lerntypen bei Schulkindern. Auch an dieser Stelle fällt wieder auf, wie reich und intensiv in Amerika auch die neuste deutsche Literatur über den betreffenden Gegenstand gekannt und genützt ist; so Meumann, Pfeifer usw. Miß Hewins befürwortet Leseklubs für ältere (schulentlassene) Knaben und Mädchen, die ein gemeinsames Interesse für gewisse Zeit zusammenhält. Sie lesen zu bestimmten Versammlungsstunden beispielsweise von Nordpolforschungen, oder sie lesen Shakespeare, oder Dante usw. Dieselben scheinen hier und da in Amerika zu gedeihen. Die Organisation derselben ist eine parlamentarische.

Gegen die Beteiligung der Jugend unter 19—20 Jahren am Wettlaufen, das jetzt unter dem Namen Marathon übereifrig in Amerika gepflegt wird, wendet sich J. Cromie, Instructor in Gymnastiks. Die Amerikaner seien extrem in jeder Art Sport wie überhaupt auch sonst; die Schuljugend brauche Schlaf und Rast notwendiger als trainieren für Marathon. Zudem besteht auch eine große Gefahr für Schädigungen des Herzens und anderer Organe. Für Jugendvereinigungen (Boys clubs) tritt lebhaft ein W. B. Forbush. Sie seien der Jugend so natürlich, eine Nachforschung habe ergeben, daß 80 % schon solchen angehörten, die Freundschaft und

Spiel als Grund und Zweck hatten. Wenn der Lehrer sich zum Leiter und Führer mache, so habe er große Vorteile für die Erziehung; der Club sei eine Spezialschule, die Knaben in freierer und wärmerer Weise packend als vom Katheder durch die praktische Betätigung von Freundschaft; eine praktische Schule der Religion und Ethik; eine notwendige Ergänzung der häuslichen Erziehung in unsrer Zeit. Dazu käme noch der große Nutzen, daß Lehrer und Schüler auf Ausflügen usw. einander menschlich näher treten und sich besser kennen lernten.

Die Spielbewegung in Amerika wird charakterisiert durch einige Zahlangaben. Im letzten Jahre verfügten dort 177 Stück, das ist ein Wachstum von 100 % gegen das Vorjahr über Spielplätze. Chikago hat für Parks und Spielplätze 11 Millionen Dollars in den letzten 4 Jahren aufgewendet. New-York hat in derselben Angelegenheit 15 Millionen in den letzten 10 Jahren aufgewendet, Boston 4 Millionen.

Massachusetts hat als erster Staat das Gesetz erlassen, daß jede Stadt über 10000 Seelen Spielplätze errichten sollte. 42 Städte begrüßten das. Andere Staaten sind nachgefolgt. In New-York wird künftig jede neue Schule auch Spielplätze aufweisen und zwar sogar mit Schutzhütten. (Mitgeteilt durch H. F. Curtis).

Alice A. Blanchard schreibt: Erzähle einem Kinde eine gute Geschichte und es wird das Buch zu lesen wünschen, aus dem die Geschichte stammt. Wo immer das Kind ist, zu Hause, in der Schule, auf dem Spielplatz, in der Buchhandlung, in der Sonntagsschule, wir können einen direkten Einfluß auf seine Lesegewohnheit gewinnen, wenn wir ihm gute Geschichten erzählen.

Mit der Funktion der Sonntagsschulen ist man nicht zufrieden. 75 % der Strafgefangenen in Ohio waren ehemalige Sonntagsschüler, in Chikago waren 15000 Jugendliche kriminell in einem Jahre und alle hatten in Sonntagsschulen gesessen. Die Sonntagsschulen erfüllten also ihren Zweck, gute Menschen zu bilden, nicht. Verlangt wird eine durchgreifende Umgestaltung betreffend das Lehrpersonal und der Methode. Unabhängiges Denken, geschärfter moralischer Sinn fürs praktische Leben, Bibelfestigkeit, individuelle Behandlung des Einzelnen sind Hauptpunkte des Programms.

Was ist für gefallene Mädchen zu tun? Um sie moralisch wieder zu stärken — ebenso wie den Mann, der sie verführte — darf ihnen die natürliche Mutter- und Vaterpflicht nicht abgenommen und erlassen, allerdings auch nicht schwerer gemacht werden, als sie ertragen können. Die Gesellschaft muß sich als die Ober-Eltern betrachten und darauf dringen, daß jedes Kind in seinem natürlichen Heime zu einem guten Bürger erzogen werde. (Mrs. Hodder).

Auch in der Neuen Welt erheben sich viele warnende Stimmen gegen die Kinos, sofern sie wahllos von Kindern besucht werden. Bezeichnend für den gesunden praktischen Sinn der Amerikaner auch in Erziehungsfragen ist die Mitteilung, daß in New-York eine freiwillige Vereinigung der Film-Händler und -Hersteller zustande gekommen ist, die im Verein mit hervorragenden Vertretern der Erziehung und der Philantrope ein Art Zensur für vorzuführende Films bilden und nur solche empfehlen bezw. herstellen, die von künstlerischem und ethischem Werte sind. $^{9}/_{10}$ der Theater New-Yorks sind die Abnehmer der Films.

Für die Errichtung von Jugend-Gerichtshöfen und besondere Fürsorge für die jugendlichen Gesetzesübertreter, Verwahrlosten und Belasteten tritt Walker, der Generalsekretär der Gesellschaft für Jugendfürsorge in Philadelphia ein. Folgender schöne Satz ist besonders bemerkenswert. Das Ideal ist, daß der Staat, wenn es nötig ist, die Funktionen eines normalen, teuren, guten, vollendeten Vaters, solch

eines, den so viele von uns gehabt haben, voll erfüllt. Eine Bewegung, die ja dankenswerterweise auch bei uns, namentlich durch Trüper-Jena, sehr gefördert wird. —

Der Tuberkulose bei Schulkindern wird in einem Vortrage gedacht durch L. Wachenheim. Unter anderem lenkt er die Aufmerksamkeit besonders auf die vorbeugenden Faktoren. Regelmäßigkeit und Angemessenheit in den Ernährungsfunktionen, frische Luft, Hygiene der Arbeit usw.

Eigenartige Vorschläge von nicht geringer Tragweite werden von J. Franklin Bonnet von der Clark University gebracht unter dem Titel „Praktical Eugenies", den wir vielleicht mit den Ausdrücken: Praktische Rassenselektion oder auch Biologie der künftigen Generation oder so ähnlich übersetzen können. Es handelt sich kurz gesagt darum, von den derzeit tüchtigsten Eltern (in jeder Hinsicht tüchtig) die tüchtigste Nachkommenschaft erzeugen zu lassen usf. Und zwar soll der Staat die Kontrolle in die Hand nehmen; denn es besteht die betrübende Tatsache, daß die sozial am höchsten stehenden Personen (und das sind für Bonnet die in jeder Hinsicht ausgereiftesten der derzeitigen Menschheit) erschreckend wenig Nachkommenschaft zeitigen und umgekehrt die sozial niedrigst stehenden Personen sich durch zahlreiche Nachkommenschaft auszeichnen und das letztere bildet eine stete und steigende Gefahr für die Gesellschaft, weil die verhältnismäßig Unfähigsten im Kampf ums Dasein der künftigen Generation den Stempel aufdrücken. Denn die Vererbung spielt eine viel größere Rolle als man wohl glaubt. Ein Kind kann nicht geformt werden nach eurem Willen. Die Vererbung hat potentiell die Züge festgestellt und nur sie kann die Erziehung in Aktualität überführen und nur sie nicht mehr, gewöhnlich weniger. Diese Abstammung nun von den wenigst Geeigneten, dazu die direkt falsche große Sorgfalt, die man heutzutage den Schwachen, Inferioren schenkt und ihre Züge in den Strom der künftigen Generationen überfließen läßt, gefährdet man die Menschheit noch mehr. Es bleibt also nichts übrig, um diese auszuschalten, als gesetzlich Heiraten von körperlich und geistig Inferioren unmöglich zu machen; Verwendung aller Sorgfalt auf die Gesunden und nicht mehr auf die Inferioren, die mögen aussterben, Preise auf hervorragende Elternschaft und ebenso auf hervorragende Kinder usw.

Ich glaube, zwei Bedenken drängen sich jedem Leser sofort auf. Erstens ist es nicht ohne weiteres wahr, zu sagen: sozial höchste Stufe = vollkommenst entwickelter Typus und sozial niedere Stufe = inferiorer Typus. Man braucht bloß ein klein wenig zu überlegen, in welch hohem Maße die speziellen Verhältnisse, in die einer hineingeboren wird, eine Rolle spielen, um den Irrtum jener Gleichung einzusehen. Sodann bedeuten jene Gedankengänge eine absolute Aufgabe der christlichen Weltanschauung, nach der jede Menschenseele von absolutem Werte ist und dieser Widerspruch ist keineswegs naturwissenschaftlich so fundiert, wie man es wünschen müßte, um jene Gedankengänge folgen zu können. Denn wie weit die Vererbung die ihr oben zugedachte Rolle spielt, ist doch noch in hohem Maße hypothetisch. Wir sind aber doch auf diese Ausführungen und die vorhergehenden Artikel eingegangen, um zu zeigen, in welch hervorragender Weise in Amerika der Allgemeinheit für die Jugend, für die künftigen Geschlechter interessiert und mobil gemacht wird. Wie sehr viel Ursache haben da wir Deutsche, nicht nachzustehen und uns darin nicht übertreffen zu lassen in der Fürsorge für unsere Jugend in jeder geistigen und körperlichen Hinsicht. Denn bei den scharfen Formen, die der Wettbewerb, der Kampf ums Dasein unter den Nationen angenommen hat, kann doch unser deutsches Volk mit dem den Rang in Zukunft behaupten, den wir jetzt

errungen haben, wenn es in jeder körperlichen und geistigen Hinsicht obenan steht. Denn das sind die einzigen Qualitäten, die es in die Wagschale zu werfen hat bei der verhältnismäßigen großen Ungunst in geographischer und wirtschaftlicher Hinsicht, die Bodenschätze, Rohprodukte, Kolonien betrifft, gegenüber dem in dieser Hinsicht reichsten aller Länder, der Union. Es wird also hier zur vaterländischen, patriotischen Pflicht, uns so liebevoll wie möglich in die Bedürfnisse unserer Jugend zu versenken und sie zu erforschen. Und ein Weg dazu ist die experimentelle Pädagogik.

Einige statistische Angaben aus Japan, die Schuljugend betreffend, sind mitgeteilt in der Märznummer 1909 durch Tudasu Misawa.

Wir geben einige interessierende Zahlen.

A. Den Gesundheitszustand der Augen hinsichtlich des Sehens betreffend.

Schulart		Zahl der Untersuchten	Normalsichtig	Kurzsichtig	
Mittelschulen	a	95 200	87,6 %	10,4 %	a = Knaben
	b	27 191	90,6 „	7,2 „	b = Mädchen
Normalschulen	a	11 903	83,4 „	14,9 „	
	b	4 018	92,4 „	6,0 „	
Technische Schulen	a	28 115	87,2 „	10,4 „	
	b	447	96,0 „	3,1 „	
Professionalschulen	a	1 631	71,2 „	23,4 „	
	b	43	37,2 „	55,8 „	
Total	a	137 01	87,0 %	10,9 %	
	b	31 699	90,8 „	7,2 „	

B. Im Jahre 1901 sind im ganzen Lande 869 014 Kinder der Elementarschulen auf Größe, Gewicht, Brustumfang untersucht worden. Folgende Tabelle gibt Auskunft.

Alter		Höhe cm	Gewicht kg	Brustumfang cm	Höhe cm	Gewicht kg	Brustumfang cm	Kopfumfang cm	Beinlänge cm
7 Jahre	a	106,5	17,6	53,7	108,3	17,8	54,1	50,6	53,4
	b	105,3	16,7	51,7	107,2	17,2	53,0	49,9	52,5
8 Jahre	a	111,0	19,1	56,0	113,8	19,1	55,5	50,9	56,3
	b	109,5	18,4	53,1	112,0	18,7	54,0	50,2	54,9
9 Jahre	a	115,6	21,1	57,7	118,3	21,0	57,2	51,2	58,6
	b	114,2	20,1	55,8	116,2	20,5	56,1	50,5	57,9
10 Jahre	a	120,0	22,8	59,7	122,8	23,0	54,2	51,5	60,8
	b	118,5	21,9	57,3	120,4	22,3	58,0	51,3	60,0
11 Jahre	a	124,8	25,0	61,6	127,0	25,0	61,4	51,9	62,9
	b	123,2	24,5	59,2	125,9	24,4	60,2	51,7	62,3
12 Jahre	a	128,7	27,0	63,0	130,8	27,2	63,1	52,1	64,4
	b	128,2	26,8	60,3	132,3	27,8	62,5	52,2	65,6
13 Jahre	a	133,4	29,4	65,3	135,2	29,8	64,9	52,5	67,1
	b	133,3	30,1	63,5	139,0	31,4	65,0	52,8	68,6
14 Jahre	a	137,6	32,5	67,3	141,5	33,6	66,9	53,5	70,3
	b	137.7	33,5	65,7	143,2	36,5	67,7	53,4	70,9

Die rechte zweite Hälfte vorstehender Tabelle gibt neuste Untersuchungen des B. Mischimer wieder von 9609 Knaben und 7466 Mädchen, wahrscheinlich aus Tokioer Schulen. Unter a sind die Ergebnisse bei Knaben, unter b bei Mädchen angeführt. Der Vergleich ergibt eine Aufwärtsbewegung in körperlicher Hinsicht bei den Japanern. Soll es doch sicher sein, daß die japanischen Kinder von heute größer werden als ihre Eltern. Dazu steigt bei ihnen die Geburtenziffer!

Interessant ist auch, zu sehen, wie der weibliche Körper zu Beginn der Pubertät den männlichen in dem Wachstumsverhältnisse bei gleichem Alter überholt, während er vorher immer zurück war. Rolsch-Altenburg.
