

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 17 (1907)
Heft: 3

Artikel: Über Kinderforschung : 2. Teil
Autor: Conrad, P.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789285>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.01.2026

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

Über Kinderforschung.

Von P. Conrad.

(Fortsetzung.)

3. Ergebnisse der Kinderforschung für die Erziehung.

a) Sorge für die körperliche Gesundheit.

„Die Intelligenz und die Moralität können nur dann beim Kinde regelrecht gedeihen, wenn seine Gesundheit fest genug ist, um die nötige Quantität organischer Kraft hervorzubringen, und wenn der regelmässige Bau des Nervenapparats die normale Verteilung derselben gestattet“. Mit diesen Worten hebt Demoor*) deutlich hervor, dass es bei der Erziehung vor allem darauf ankommt, für einen gesunden und kräftigen Leib, ganz besonders für ein gesundes Nervensystem zu sorgen. Nun ist in dieser, wie in geistiger und sittlicher Hinsicht die natürliche Mitgift, die die Kinder von ihren Eltern mit auf die Welt bekommen, von grosser Bedeutung, indem die Kinder kräftiger und gesunder Eltern in der Regel auch gesund und stark, die Kinder schwächer und kränklicher Eltern dagegen meist auch schwächlich sind. Doch hängt das körperliche Gedeihen der Kinder in hohem Grade auch von der Behandlung ab, die sie nach der Geburt erfahren. Ein von Natur aus kräftiges und gesundes Kind kann durch schlechte Pflege

*) a. a. O. S. 44.

verdorben werden, ein schwächliches Kind bei sorgfältiger Pflege trefflich gedeihen.

In erster Linie kommt es auf die Ernährung des Kindes an. Große Fehler werden dabei oft in den ersten Monaten des Lebens gemacht. Zwar weiß jede vollsinnige Mutter, dass das Kind in den ersten zwei Monaten alle zwei Stunden, später dagegen nur noch alle drei oder vier Stunden seine Milch bekommen muss, wenn sie auch weder Preyer noch Compayré gelesen hat, die diese Änderung im Bedürfnis des Kindes auf das Wachstum seines Magens zurückführen.*). Dagegen bedenkt manche Mutter doch zu wenig, wie sehr es dem Kinde schaden kann, wenn es häufig unregelmäßig genährt wird. Darüber lasse sie sich von Compayré belehren, wenn er schreibt: „Der Hunger ist das erste Bedürfnis des Kindes; wenn er nicht regelmäßig befriedigt wird, so ruft das daraus entstehende Übelbefinden beim Säugling Schreien und Weinen hervor, und wenn sich diese Leiden zu oft erneuern, so bereiten sie vielleicht für das Leben ein reizbares und nervöses Temperament vor.“ Ferner sollten Ammen und stillende Mütter noch viel mehr beachten, dass auch ihre Lebensführung und Gemütsverfassung von grossem Einfluss auf die Ernährung und das Gedeihen des Kindes ist. Compayré berichtet, einer seiner Söhne habe mit $4\frac{1}{2}$ Monaten die ersten Tränen vergossen, weil seine Amme zu viel grüne Bohnen gegessen hatte, wodurch die Verdauung des Kleinen gestört wurde. Eine andere Mutter gab ihrem drei Monate alten Kinde die Brust unmittelbar nach einem heftigen Zornesausbruch ihrerseits. Die Folge davon war, dass das Kind nach dem Saugen bleich wie der Tod wurde, dass es bald einen heftigen Krampfanfall in der rechten und eine Lähmung in der linken Seite bekam. Im Hinblick auf solche Fälle, die leider nicht selten sind, muss man den Kinderforschern gewiss beistimmen, wenn sie mit allem Nachdruck auf eine geregelte natürliche Ernährung der Kinder an der Mutterbrust und auf eine peinlich gewissenhafte Lebensführung der Mutter dringen.

Für die spätere Ernährung des Kindes weist Preyer auf einen Punkt hin, der ebenfalls mehr Beachtung verdient, als er gewöhnlich findet. Es gibt Eltern, die sich auf ihre Erziehungsgrundsätze etwas zugute tun, wenn sie ihre Kinder möglichst früh zwingen, von allem zu essen, was auf den Tisch kommt, auch von dem, was ihrem Geschmacke zuwider ist. Preyer verurteilt das aufs schärfste. Er erblickt in der Weigerung

*) Compayré, Entwicklung der Kindesseele S. 130. Preyer, Die Seele des Kindes, S. 98.

des Kindes, eine Speise zu geniessen, nicht ohne weiteres eine Unart. Der Säugling z. B. weigere sich gleich anfangs mit Recht, saure Milch zu trinken, und zur Zeit der Entwöhnung verdiene nicht das Kind eine Strafe, wenn es gesalzene oder schwer verdauliche Nahrungsmittel zurückweise, sondern die Wärterin, die sie ihm aufnötige. Erst durch Zwang bilde sich oft ein Widerwille gegen einige Speisen. Lasse man dagegen anfangs den Geschmack des Kindes frei gewähren, indem man es stets vor dem Zuviel, mehr aber noch vor dem Zuwenig schütze, gewöhne es sich von selbst an die Nahrung der Erwachsenen. Dabei sei nicht zu übersehen, dass diese letztere schon eine gewisse Abstumpfung des Geruchs und des Geschmacks voraussetze, die das Kind erst im Laufe von Jahren erwerbe *)

Für die Schonung und Pflege des Nervensystems ergeben sich aus den Tatsachen wichtige Lehren, dass die Entwicklung des Kindes von selbst einen sehr raschen Verlauf nimmt, und dass das kleine Kind gar bald ermüdet. Schon das Sehen und Hören ermüden das Kind, ebenso neue Muskelanstrengungen, z. B. die Versuche, sich von den Wickeln frei zu machen; nicht minder wird das Kind durch sein Schreien, durch das Saugen, durch Gerüche, durch ein zu heisses oder zu kaltes Zimmer, durch das unausgesetzte Verweilen der Mutter oder der Wärterin bei ihm ermüdet. Unter Würdigung dieser Tatsachen stellt Sikorsky für die Behandlung des Kindes in den ersten drei Monaten folgende beherzigenswerte Regeln auf: **) 1. Man enthalte sich jeder Mitwirkung an der psychischen Entwicklung des Kindes. Das Kind entwickelt sich ohnedies so rasch, dass man mit einer Beschleunigung der Entwicklung nur gefährlichen Abweichungen Tür und Tor öffnen würde. 2. Man bewahre das Kind vor starken und anhaltenden Eindrücken, weil sie eine Ermüdung der Nerven hervorrufen. Je jünger das Kind ist, desto schneller ermüdet es, und desto gefährlicher ist die Ermüdung. Wenn ein gesundes, sattes und in allen Teilen befriedigtes Kind Unbehagen äussert, so bedeutet das, dass es ermüdet ist, und dass man es ausruhen lassen muss, indem man es von allen Sinneseindrücken fernhält. 3. Man verschaffe und sichere dem Kinde genügenden und ruhigen Schlaf. Im Einklang mit dieser letzten Forderung warnt Preyer davor, den Schlaf, selbst den unruhigen Schlaf kleiner Kinder zu unterbrechen, etwa um ihnen Nahrung zu geben. Auch grössere Kinder solle

*) Seele des Kindes. S. 79.

**) Hemprich, Zur modernen Kinderforschung, Jahrbuch des V. f. w. Päd., 1904, S. 189 u. 190.

man nicht wecken. Das Wecken führe auch bei gesunden Kindern leicht zu Angstzuständen mit Zittern und Krämpfen und zu anhaltender Verstimmung.

Wenden wir uns aber den Dingen zu, die für die Schulerziehung besonders wichtig sind. Mit Recht stellt Hall die Gesundheit weit über alles Wissen und Können.^{*)} „Eine Kenntnis, welche man auf Kosten der Gesundheit, die von einem höheren Gesichtspunkt aus Vollkommenheit oder Heiligkeit an sich ist, erkauft, ist das nicht wert, was sie kostet. Die Gesundheit bedingt die höchsten Freuden des Lebens, bedeutet volle Reife, nationale Wohlfahrt. Sollten wir nicht ängstlich fragen: was nützt es dem Kinde, wenn es die ganze Welt der Erkenntnis gewinnt, aber an seiner Gesundheit Schaden leidet!“ Mit Genugtuung weist Hall auf die Veranstaltungen unserer Zeit hin, die darauf abzielen, das körperliche Wohl der heranwachsenden Jugend zu fördern, auf die Schulexkursionen, die Schulbäder und Schulgärten, das Schulturnen, die neuen hygienischen Gesetze über Schulplätze und Schulgebäude, auf die neuen Methoden für die Ausbildung der Hand und des Körpers, „welche den Unterschied zwischen den fundamentalen Bewegungen und den feineren, späteren, äusserlichen, accessorischen anerkennen“ usf.

Eine grosse Rolle spielt im Unterrichtsbetrieb die Überanstrengung und die damit verbundene Ermüdung der Kinder. Die Ermüdung soll nach neueren Anschaunngen die Hauptursache der meisten Krankheiten sein. Sie ertötet nicht nur den Frohsinn, sondern zerrüttet auch die Nerven, beeinträchtigt die Verdauung und den Stoffwechsel und hindert das Wachstum. Auch Farbenblindheit, der Verlust der Erinnerung an gewöhnliche Dinge und die Verlangsamung der Reaktionszeiten sind häufige Begleiterscheinungen der Schulermüdung.^{**)} Burgerstein stellt in seinen „Notizen zur Hygiene des Unterrichts und des Lehrerberufs“ zahlreiche selbstausgeführte Versuche und Versuche anderer zusammen, die sich auf Überanstrengung und Ermüdung beziehen, und die für den Unterrichtsbetrieb von der grössten Wichtigkeit sind. In Halle wurden z. B. eine Menge von Kindern vom ersten bis zum 14. Lebensjahr regelmässig gemessen und gewogen. Es zeigte sich, dass das Gewicht im siebenten Altersjahr, als dem ersten Schuljahr, am wenigsten zunahm. Der Gegenversuch mit Kindern, die in diesem Jahr aus irgend einem Grunde der Schule fern geblieben sind, ergab, dass die Gewichts- (übrigens auch die Längen)zunahme bei den Nicht-

^{*)} Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. S. 160.

^{**) Hall, Ausgewählte Beiträge S. 159.}

schülern bedeutend grösser war als bei den Schulbesuchern.*⁴) Burgerstein schliesst daraus mit Recht, dass der Schulbesuch zunächst einen entwicklungshemmenden Einfluss ausübe. Am auffälligsten zeigt sich dieser natürlich bei schwächlichen Kindern. Der Übergang des Kindes zur Schule sollte nach diesen Ergebnissen möglichst gemildert werden. Wer stimmte Burgerstein nicht bei, wenn er für die Anfänger kürzere Lektionszeiten und mehr Unterbrechung derselben mit freier Bewegung fordert!

Beobachtungen betreffs der Leistungsfähigkeit der Schüler in den verschiedenen Schulstunden mit und ohne Pausen und mit Pausen von verschiedener Länge berechtigen ihn zu der Forderung, dass die Lektionszeit auch in späteren Schuljahren zu kürzen, die Zeit für die Pausen zu verlängern sei. Diktat- und Rechenversuche mit zehnjährigen Volksschülern ergaben, dass die Fehlermenge in den pausenlosen Stundenfolgen am grössten war. „Vormittag wirkte eine Pause von acht Minuten zwischen der ersten und zweiten Stunde günstig; bei dreistündigem Unterricht ergab eine Pause von 15 Minuten nach der zweiten Stunde nur eine sehr geringe Verbesserung, verglichen mit der gewaltigen Verminderung der Fehler, welche eintritt, wenn sowohl nach der ersten als nach der zweiten Stunde je 15 Minuten Pause gegeben wurde. Am günstigsten ist also das Arbeitsergebnis aus den obigen Versuchen für jene zehnjährigen Volksschüler, wenn ihnen bei dreistündigem Unterricht nach der ersten und zweiten Stunde (zu 45 Minuten) je 15 Minuten Pause gegeben wird.“ Auf Grund solcher Ergebnisse und der Erwägung, dass eine häufige Wiederholung von Ermüdungen der Gesundheit der Kinder schadet, gelangt Burgerstein zur Forderung nach Kürzung der Lektionen unter eine Stunde und Einstellung einer Pause zwischen je zwei Stunden.*⁵) Es ist erfreulich, dass Schulbehörden diesen Ergebnissen der Wissenschaft auch schon Rechnung tragen. Die Berliner Schuldeputation bestimmte 1898 für die unterste Klassenstufe, es habe jeder Schultag sechs halbstündige Perioden mit Abzug von je fünf Minuten Pause am Ende jeder solchen zu enthalten; 1899 wurden auch für die Spiele und das Turnen halbstündige Perioden angeordnet. In den norwegischen Mittelschulen ist 1896 eine Lektionsdauer von 45 Minuten gesetzlich vorgeschrieben worden. Bekannt sind auch die 40 Minuten-Lektionen für sämtliche Unterrichtsfächer am Gymnasium zu Winterthur.

*⁴) a. a. O. S. 9.

*⁵) a. a. O. S. 31 u. 33.

Sehr in Anspruch genommen und ermüdet werden die Schüler meist auch durch **Extemporalien und andere schriftliche Klassenarbeiten**. Es röhrt dies namentlich daher, dass den bezüglichen Zensuren ein hoher Wert beigelegt wird, und dass das den Schülern zum voraus bekannt ist. Die Schüler bieten deshalb schon längere Zeit vorher alle Kraft auf, um sich das Gelernte noch einmal zu vergegenwärtigen. Sie stehen oft tage- und wochenlang unter dem Drucke der Überanstrengung. Unmittelbar vor und während der Ausführung der Arbeit kommt eine nicht unerhebliche Aufregung dazu. Man braucht sich deshalb nicht zu wundern, dass Messungen nach solchen Prüfungen auf eine starke Ermüdung hinwiesen. Jedermann wird daher auch die damit zusammenhängenden Ratschläge Burgersteins, man solle den Schülern den Tag schriftlicher Klassenarbeiten nicht zum voraus mitteilen, und die Aufgaben seien so einzurichten, dass auch weniger begabte Schüler sie innerhalb der gegebenen Zeit erledigen können, gern beherzigen.

In hygienischer Hinsicht noch weit bedenklicher sind die Prüfungen, die die Schüler beim Eintritt in Lehrerseminarien, Realschulen, Gymnasien etc., und ganz besonders diejenigen, die sie beim Übertritt ins Leben oder zur Hochschule abzulegen haben. Gewissenhafte Schüler liegen da wochen- und monatelang von früh bis spät dem Studium ob, ohne sich die nötige Bewegung im Freien zu gönnen. Oft kommen dazu halb durchwachte Nächte. Dann, wenn die Zöglinge physisch schon recht angegriffen sind, folgen erst die harten Prüfungstage mit ihren vielen Aufregungen. Es ist zum voraus sicher, dass dergleichen Überlastungen der Gesundheit empfindlich schaden. Die Erfahrung beweist es auch.*¹) Wer da Wandel schafft, stiftet reichen Segen. Und es wäre ja so leicht, diesem Examenunwesen zu steuern. Man kann den Reifegrad der ein- und austretenden Zöglinge leicht auf andere Weise und dazu noch auf zuverlässigere Weise ermitteln, als es durch solche Prüfungen geschieht. Treffend bemerkt Burgerstein: „Es ist nicht einzusehen, warum die Volksschule dem Kinde nicht das Zeugnis der Reife zum Eintritt in die Mittelschule ausstellt, da der Volksschullehrer, welcher das Kind durch eine Reihe von Jahren in die verschiedenen Gebiete eingeführt hat, jedenfalls ein unvergleichlich besser begründetes Urteil darüber erworben haben muss, ob dasselbe zum Studieren das nötige Vorwissen und die nötige Begabung besitze, als es der Mittelschullehrer trotz seiner genauen Kenntnis der Mittelschule auf Grund einer

*¹) Burgerstein a. a. O. S. 48.

kurzen Prüfung gewinnen kann, welche bestenfalls nur eine Beurteilung des Wissens gestattet.“^{*)} Einen entsprechenden Vorschlag macht er hinsichtlich der Abiturientenprüfungen, der mutatis mutandis auch für unsere Patentprüfungen an Lehrerseminarien gilt: „Ob ein junger Mensch die geistige Reife besitzt, die Vorlesungen an einer Hochschule mit Erfolg zu besuchen, dazu muss das Urteil einer Anzahl akademisch gebildeter Lehrer, welche ihn durch eine Reihe von Jahren beobachtet haben, vollkommen genügen können; darüber kann gar kein Zweifel bestehen. Wie die Erfahrung lehrt, ist jene „Reifeprüfung“ zum nicht geringen Teile eine Prüfung der Arbeitsfähigkeit, besonders hinsichtlich der Gedächtnisleistung.“^{**)} Es fehlt nicht an Anfängen für die Verwirklichung dieser Theorie. So stand z. B. in Nr. 42 der Schweiz. Lehrerzeitung 1905 unter Zürich folgender definitiver Beschluss des Erziehungsrates zu lesen: „Von der Veranstaltung einer Aufnahmeprüfung (für den Eintritt in die erste Gymnasialklasse) wird Umgang genommen. Schüler mit schlechten Zeugnissen können vom Rektorat, nötigenfalls nach Einholung weiterer Auskunft bei dem bisherigen Lehrer, abgewiesen werden. Schüler, die nach dem Urteil des Konvents für den Gymnasialunterricht nicht als geeignet erscheinen, werden nach einer Versuchszeit von drei Wochen zurückgewiesen. Für die übrigen Schüler dauert die Probezeit bis zum Schlusse des ersten Schulquartals.“

Eine wichtige Frage, die auch mit der Ermüdung zusammenhängt, ist für die oberen Schulstufen, namentlich für die Mittelschulen, die Frage der Koëdukation, d. h. der gemeinsamen Erziehung und Bildung der beiden Geschlechter. Man hatte früher und hat vielleicht jetzt noch etwa die Bedenken gegen die Koëdukation, dass es den Mädchen an den nötigen geistigen Fähigkeiten fehle, um auf höheren Schulstufen mit den Knaben und Jünglingen gleichen Alters Schritt halten zu können, und dass eine solche Vereinigung auch sittliche Gefahren mit sich bringe. Zahlreiche Beobachtungen und Versuche beweisen jedoch, dass das leere Vorurteile sind. Die Mädchen sind den Knaben an Begabung durchschnittlich ebenbürtig; in der Zeit vom 11. bis zum 16. Lebensjahr entwickeln sie sich geistig sogar schneller als diese, so dass sie dann auch häufig mehr leisten. In sittlicher Beziehung üben die Mädchen meist einen sehr vorteilhaften Einfluss aus, indem sich in ihrer Gegenwart manche Roheit nicht ans Licht des Tages wagt, und weil der Wetteifer zwischen den beiden Geschlechtern man-

^{*)} a. a. O. S. 46 u. 47.

^{**) a. a. O. S. 48.}

chen Jüngling zu fleissigem Arbeiten anregt und dadurch vor Aus- schreitungen bewahrt. Nichtsdestoweniger kommt Burgerstein angesichts unserer jetzigen Verhältnisse dazu, die Koëdukation für die Mittelschulen zu verwerfen, gewiss nicht ohne Grund. Wenn auch die Mädchen den Knaben psychisch gewachsen sind, so sind sie doch körperlich ungleich schwächer und weniger widerstandsfähig, ganz besonders in der Entwicklungszeit, die ja in die Studienjahre fällt. Statistische Aufnahmen beweisen, dass der Prozentsatz der Krankheits- und Todesfälle bei Schulumädchen wesentlich höher steht als bei Schulknaben.*) Wenn man nun noch bedenkt, dass die Lehrpläne unserer Mittelschulen so weit gehen, dass die Knaben den Anforderungen oft nur schwer zu entsprechen vermögen, so zweifelt man nicht mehr daran, dass den körperlich viel schwächeren Mädchen dadurch zu viel zugemutet wird. Diese müssen also auf den höheren Stufen unbedingt in besonderen Schulen gebildet werden, und die Lehr- und Stundenpläne haben der erwähnten Eigenart der Mädchen gebührend Rechnung zu tragen. Es gilt dies nicht nur für die Gymnasien, sondern ebensosehr, wenn nicht in höherem Grade, für die Lehrerseminarien; hier ist die Überbürdung infolge der kürzeren Bildungszeit ja meist am grössten.

Hall redet für die höhern Schulstufen ebenfalls der Trennung der Geschlechter das Wort:**) die Mädchen seien mehr als die Knaben ge- neigt, ihr Kapital an Körperenergie in Anspruch zu nehmen und ihrer Konstitution mehr zuzumuten, als diese ohne Schaden aushalten könne; die Individuen der einen Generation können ein Übermass an Kraft auf Kosten der Nachkommenschaft verbrauchen. Es sei darum auch falsch, dass die „Leiter der neuen Mädchenerziehung“ die Ausbildung der Mädchen für den Selbstunterhalt empfehlen. Jedes Mädchen müsse in erster Linie zur Frau und Mutter erzogen werden.

Zum Ausgleich der geistigen Ermüdung schlägt man häufig Turnen, Bewegungsspiele und Handfertigkeitsunterricht vor; man meint, bei körperlicher Tätigkeit kehre allmählich die frühere geistige Leistungsfähigkeit wieder. Ja, man begegnet sogar der sonderbaren Anschauung, dass geistige Überanstrengung durch eine physische Überanstrengung gehoben werden könne. Deshalb schiebt man auch mit Vorliebe zwischen Stunden angestrengten Lernens eine Turnstunde ein, in der erschöpfende physische Arbeit geleistet werden soll. Neuere Forscher bezeichnen das als ganz verkehrt. Demoors Lehre, dass die

*) Burgerstein a. a. O. S. 12.

**) a. a. O. S. 243.

Nerventätigkeit den ganzen Organismus in Mitleidenschaft ziehe, und dass die geistige Entwicklung durch Muskeltätigkeit befördert werde, habe ich schon erwähnt. In Übereinstimmung damit schreibt er allen körperlichen Übungen, den Spielen, den Spaziergängen und Ausflügen, dem Turnen, einen grossen erzieherischen Wert zu; gleichzeitig aber warnt er auch davor, geistige Ermüdung durch körperliche Anstrengung bekämpfen zu wollen. Man könne das physische, geistige und moralische Leben nicht voneinander trennen. Die Ermüdung sei ein Gefühl allgemeiner Natur. Sie verrate die augenblickliche Erschöpfung der Organe, die Intoxikation oder Vergiftung der Gewebe und eine allgemeine Störung des funktionellen Gleichgewichts. Sie verlange Ruhe und organische Wiederherstellung und erheische für den ganzen Körper die nötige Zeit zu dessen innerer Reinigung.*). Die gleiche Anschauung vertritt Kräpelin. Auch nach seiner Ansicht sind Zeiten körperlicher Anstrengungen im Lehrplan nicht als Erholungszeiten zu betrachten. Es dürfe deshalb auch nach den Turnstunden, gymnastischen Übungen, Laufspielen und dergleichen für längere Zeit nicht ernste geistige Tätigkeit von den Schülern gefordert werden. Das bei weitem wichtigste Mittel zum Ausgleich aller Ermüdungserscheinungen sei der Schlaf.**)

Einen weiten Zweig der Kinderforschung, der für die Schule von grossem Wert ist, bildet die ärztliche Untersuchung der Kinder. Nach dem Vorgange Cohns in Breslau zu Anfang der achtziger Jahre sind schon unzählige Schulkinder auf Kurzsichtigkeit untersucht worden. Dabei stellte sich heraus, dass das Übel in der Regel von Klasse zu Klasse zunimmt, und dass man in höhern Klassen zuweilen 40% Kurzsichtige trifft. Die Ursache suchte man gewiss mit Recht in schlechter Beleuchtung der Schul- und Arbeitsräume, in kleinem Druck, schlechtem Papier und naturwidrig konstruierten Schulbänken. Der Ruf nach ausreichender Beleuchtung der Schulzimmer, nach grossem Drucke, nach guten Schulbänken etc. wurde deshalb allgemein, und mit Genugtuung kann auf die vielen Verbesserungen hingewiesen werden, die in diesen Richtungen schon stattgefunden haben.

Wie das Gesicht, so untersucht man auch immer häufiger das Gehör von Schulkindern. Diese Untersuchungen sind für die Erziehung nicht minder wichtig. Es hat sich nämlich herausgestellt, dass die Schwerhörigkeit bei Kindern viel häufiger vorkommt, als man gewöhnlich annimmt. Berliner Ohrenärzte berichten, dass 25% der untersuchten Kinder ein mehr oder minder mangelhaftes Gehör hatten, das sie beim

*) Die anormalen Kinder, S. 173.

**) Über geistige Arbeit, Jena 1894, S. 17 u. 18.

Unterricht störte. Sehr häufig hielt man solche Kinder für geistig zu-zückgeblieben oder auch für bildungsunfähig. Bei genauerer Untersuchung stellte sich aber heraus, dass sie schlecht hörten, so dass der mündliche Unterricht für sie grösstenteils verloren ging. In manchen Fällen konnte das Leiden durch operative Eingriffe oder durch anderweitige angemessene Behandlung beseitigt werden. Die früher für beschränkt gehaltenen Kinder entwickelten sich in der Folge in erfreulichster Weise. Erwies sich das Ohrenleiden als unheilbar, so konnte man doch das Kind im Unterricht und zu Hause so behandeln, dass es auch etwas zu lernen imstande war. Ähnliches wie für das Ohr gilt für die Nase. Man hat zwar weder Geschmack nach Geruch jemals für sich gründlich untersucht. Dagegen führten Nasenkrankheiten bei Kindern zu interessanten Beobachtungen. Es zeigte sich, dass es Kindern oft nur deshalb an Gedächtnis und Aufmerksamkeit fehlt, weil sie an irgend einer Nasenkrankheit leiden. Die Heilung dieses körperlichen Übels, z. B. durch Beseitigung von Wucherungen in der Nase, bewirkte oft, dass Kinder, die bisher für schwachsinnig gegolten hatten, grosse Geisteskraft zeigten. So könnten noch viele Fälle angegeben werden, wo durch die ärztliche Untersuchung von Kindern bisher unbeachtete körperliche Übel entdeckt wurden; die Kinder konnten dann geheilt oder doch ihrem Zustande angemessen behandelt und deshalb für sich, ihre Familie und die Gesellschaft gerettet werden. Diese Art der Kinderforschung leistet deshalb der Pädagogik die grössten Dienste. Vorab ist sie für die körperliche Behandlung des Kindes wichtig; aber auch der Unterricht muss sie berücksichtigen. Sie leitet uns deshalb am besten zu der Zusammenstellung von Ergebnissen der Kinderforschung über, die für die intellektuelle Bildung massgebend sind.

b) Intellektuelle Bildung.

Die geistige Entwicklung der Kinder ist vor allem von den Dingen abhängig, die auf ihre Sinne einwirken. Der Satz: „Nichts ist im Geiste, was nicht zuvor vor den Sinnen gewesen wäre“, hat durch sein Alter nichts an Wahrheit eingebüsst, sofern man ihn bloss auf Elementarvorstellungen bezieht. Solche können nie und nirgends anders als durch sinnliche Eindrücke gewonnen werden. Die methodische Forderung, die sich daraus ergibt, den Kindern recht viele wertvolle sinnliche Anschauungen zu verschaffen, ist ebenso alt wie die psychologische Einsicht selbst. Sie ist nicht erst von den modernen Kinderpsychologen, sondern schon von Baco, von Comenius und von Pestalozzi aufgestellt worden. Aber eine Tatsache, die damit zusammenhängt und ebenfalls

sehr wichtig ist, haben doch erst unsere Kinderforscher klar erkannt und nachdrücklich betont: das ist die Bedeutung der **Nachahmung** für die intellektuelle Entwicklung.

Die Lehre Baldwins, dass sich das ganze geistige Leben nur durch **Nachahmung** entwickle, habe ich bereits angeführt. Baldwin kann sich folgerichtigerweise auch keine intellektuelle Bildung denken ohne Nachahmung. Preyer weist ebenfalls mit allem Nachdruck darauf hin, dass zur Entwicklung des Intellekts Muster zur Nachahmung nötig seien. Er berichtet^{*)} von einem Knaben, dessen Gehirn nicht krankhaft verändert oder abnorm klein war, aber ganz den Typus des Affengehirns zeigte. Dieser Knabe lernte erst mit fünf Jahren laufen und konnte mit $7\frac{1}{4}$ Jahren, wo er starb, noch wenig sprechen. Sein ganzes Wesen und seine Bewegungen hatten etwas ungemein Affenähnliches. Dabei wird betont, dass der Knabe von seinen Eltern entschieden vernachlässigt worden war. Im Anschluss an diesen Fall erinnert Preyer an andere Schilderungen von vertierten und verwilderten Kindern, und er kommt zum Schlusse, dass sich bei solchen Kindern das Gehirn und damit die Intelligenz deshalb nicht haben entwickeln können, weil es an Mustern zur Nachahmung fehlte. In dieser Ansicht bestärkt ihn der Befund bei einem geistig und körperlich sehr zurückgebliebenen $8\frac{1}{2}$ -jährigen Knaben, der ebenfalls sehr vernachlässigt worden und in den traurigsten Familienverhältnissen aufgewachsen war. „Jedenfalls zeigt dieser Befund“, so schreibt Preyer,^{**) „dass Verstand und Sprache noch lange nach der ersten Kindheit bei vorhandener Sinnestätigkeit fast ganz mangeln können bei solchen, die zwar von Menschen ernährt, aber sträflich vernachlässigt worden sind.“}

Manchem Leser stehen ähnliche Erfahrungen zu Gebote, die ebenfalls die Richtigkeit der Annahme Preyers beweisen. Betrachten wir die Sache aber auch rein theoretisch, so können wir an den Ausführungen unseres Forschers kaum zweifeln. Fehlt es den Kindern an Gelegenheit, zu sehen und zu hören, wie andere Leute sprechen und handeln, so gewinnen sie natürlich auch keine Vorstellungen davon; sie können folglich auch nicht einmal versuchen, ebenso zu sprechen und zu handeln, und gelangen darum auch nie dazu. Sie bleiben beinahe auf der Stufe der Tiere stehen.

Was für eine Lehre sich daraus für die intellektuelle Bildung der Kinder ergibt, braucht nur angedeutet zu werden: es genügt nicht, die Kinder richtig zu nähren und zu kleiden. Die Eltern und Geschwister

^{*)} Die Seele des Kindes, S. 251 ff.

^{**) a. a. O. S. 255.}

oder andere Angehörige, kurz Menschen, müssen sich auch sonst mit ihnen beschäftigen. Sie müssen die Kinder fleissig um sich haben, mit ihnen sprechen und scherzen, in ihrer Gegenwart mit andern Leuten sprechen und in ihrer Gegenwart handeln, und zwar soll alles, was sie vor den Kindern tun, das Sprechen und das Handeln, den Stempel der Vorbildlichkeit an sich tragen. So bekommen die Kinder Muster zur Nachahmung. Gehirn und Geist können sich naturgemäss betätigen und damit auch entwickeln.

Immerhin ist auch in dieser Hinsicht vor einem Zufrüh und einem Zuviel zu warnen. Ich habe schon von der durchaus berechtigten Forderung Sikorskys, die psychische Entwicklung der Kinder in den ersten drei Monaten nicht willkürlich zu befördern, gesprochen. Mit nicht geringerm Recht warnt Preyer davor, Säuglinge als Spielzeuge zu benutzen und sie schon früh im Erkennen von Dingen zu üben; sie entwickeln sich sonst leicht zu schnell und einseitig. Ebenso findet er es bedenklich, die Kinder zu allerlei Kunststückchen abzurichten. Er erzählt u. a., dass einem Mädchen im 13. Monat Fröbelsche Lieder vorgesungen und dazugehörige Hand- und Fussbewegungen beigebracht wurden, und dass es in der Folge, wenn eine der betreffenden Melodien nur gesummt oder ein Vers gesprochen wurde, sofort die betreffende Bewegung ausführte, ohne irgend etwas zu verwechseln. Derartige Leistungen beweisen, wie Preyer richtig bemerkt,*) keineswegs einen scharfen Verstand, sondern nur ein starkes Gedächtnis und eine starke Assoziationsfähigkeit. Diese Assoziationen sind nicht logischer Natur, sondern durch Dressur erworben und können sogar die Entwicklung des Intellekts verzögern, wenn sie zahlreich werden. Man verkehre also mit dem Kinde und beschäftige sich mit ihm; aber man tue es nicht zu früh, nicht fortwährend und nicht so, wie es allenfalls für Affen, aber nicht für Menschen passt.

Was im ferneren oft viel zu wenig gewürdigt wird, das sind die vielen Fragen, die das Kind, sobald es sich einigermassen ausdrücken kann, an seine Umgebung richtet. Diese Fragen sind nach Preyer ein unschätzbares Bildungsmittel für das Kind. Er habe seinem Knaben von Anfang an jedesmal nach bestem Wissen eine ihm verständliche, nicht wahrheitswidrige Antwort auf seine Fragen gegeben und bemerkt, dass dadurch später die Fragen, weil die früheren Antworten behalten wurden, immer intelligenter ausfielen. Antworten man dagegen gar nichts oder mit Scherzen und Märchen, so sei es nicht zu verwundern, wenn ein Kind, selbst bei vorzüglicher Anlage, alberne und törichte Fragen tue

*) a. a. O. S. 233.

und unlogisch denke. Bei richtiger Beantwortung der Fragen und passender Zurechtweisung würde das im Volke übliche Grossziehen zum Aberglauben verhütet werden.*). Compayré vertritt die gleiche Anschauung**); diese Anschauung ist auch so einleuchtend, dass sie keiner weitern Begründung bedarf. Den Eltern und allen, die um Kinder sind, kann deshalb nicht genug empfohlen werden, das Beispiel Preyers zu befolgen und den fragenden Kindern reinen Wein einzuschenken. Immer wird dies freilich, ohne sie in Verhältnisse einzuweihen, die sie aus sittlichen Gründen noch nicht kennen lernen dürfen, oder für deren Auffassung sie noch nicht reif sind, nicht möglich sein. Dann gebe man ihnen aber doch wenigstens keine Auskunft, die der Wahrheit widerspricht, sondern weise sie mit der Bemerkung ab: das kann ich dir nicht sagen, oder: das verstehst du nicht, wie es Compayré rät.†)

Hall und andere Forscher haben auch den Kindergarten nach dem Beitrag, den er für die intellektuelle Bildung zu leisten vermag, untersucht. Bei Erhebungen über den Vorstellungsschatz zeigten sich Kinder, die keinen Kindergarten besucht hatten, vorstellungsärmer als diejenigen, die aus einem solchen kamen.††) Ein ähnliches Resultat ergab eine Umfrage bei nahezu 30 Lehrern. Nur vier Lehrer beobachteten keinen Unterschied zwischen Kindern aus Kindergärten und andern Kindern; alle übrigen glaubten, dass die Kinder aus Kindergärten für den Schulunterricht tauglicher wären. Als Belege für ihre Meinung führten sie an: „den überlegenen Gebrauch der Sprache, die Geschicklichkeit der Hand beim Schreiben, die Lebhaftigkeit, die Fähigkeit im Beobachten, Singen und Zählen, die Liebe zur Arbeit, die Artigkeit und Höflichkeit, das Freisein von der lähmenden Schulschüchternheit und die Fähigkeit, auf Geheiss zu zeichnen.“ †††) Diesen Ergebnissen gemäss fordert Hall den Kindergarten für die Zeit vom 2. oder 3. bis zum 6. oder 7. Lebensjahr. Doch denkt er sich nicht Kindergärten nach Fröbelschem Muster.

Er redet zwar mit Anerkennung von der „kostbaren positiven Philosophie“ Fröbels und nennt ihn „den tiefsten aller modernen pädagogischen Denker.“ Aber man müsse jeden praktischen Ausdruck seiner Ideen vom Grund aus wieder aufbauen. Scharf tadelte Hall diejenigen, die die Fröbelsche Orthodoxie der Lehre und Methode unerschütterlich aufrecht erhalten und mit dieser Zauberkünste treiben. Hall trifft hier mit Pfeifer zusammen, der die namentlich in Deutschland weit verbrei-

*) a. a. O. S. 390, 391. **) a. a. O. S. 252.

†) a. a. O. S. 252. ††) Ausgewählte Beiträge S. 69.

†††) a. a. O. S. 83.

teten Übertreibungen der Fröbelschen Methoden, kleine Kinder zu beschäftigen und ihr Gedächtnis mit Ballast zu überladen, ebenfalls verwirft. Nach der Ansicht Halls bedarf in der Kindergartenzeit „der Körper die meiste und die Seele die wenigste Aufmerksamkeit. Das Kind braucht mehr die Mutter und weniger den Lehrer, mehr die gebildete Wärterin und weniger den Metaphysiker. Wir müssen die Mutterspiele grösstenteils ausmerzen und zum Teil neue aufbauen, das Repertorium der Gaben und Beschäftigungen dagegen umgestalten und bedeutend erweitern. Wir müssen die ideale Kinderstube, Spielplätze und Räume herstellen, wo Licht, Luft und Wasser in bester Qualität vorhanden sind. . . . Statt dass man mit der Fröbelschen Methode Zauberkünste treibt, sollten den Kindern Würfel, Kugeln, Zylinder, Kreisel, Seifenblasen, Puppen, Tänze, Märsche und viele andere Spiele und Spielsachen geboten werden; ferner sind statt zwei oder drei Fische, Insekten, vierfüssige Tiere und Pflanzen, viel solche zu beschaffen. . . . Ein Teil der Kindergartenpflege sollte in Müsiggang und Träumereien bestehen. . . . Die Nachahmung sollte einen weit grössern Spielraum haben. Die Kinder müssten ein besseres Englisch zu hören bekommen, und in den späteren Jahren sollte das Ohr für das Französische oder Deutsche geübt werden“.*). Mag man über den zuletzt geäusserten Wunsch denken, wie man will, das wird jedermann unumwunden zugeben, dass ein nach den Vorschlägen Halls eingerichteter Kindergarten weit über den gewöhnlichen Fröbelschen Kindergärten steht. Er sorgt nicht nur in vorzüglicher Weise für das körperliche Gedeihen der Kinder, sondern verschafft ihnen auf dem Wege sinnlicher Anschauung und eigener Tätigkeit auch eine Fülle wertvoller Vorstellungen, die dem späteren Unterricht sehr zu statthen kommen.

Die eigene Tätigkeit der Kinder, gerade auch ihre körperliche Tätigkeit, ist etwas, was sich die Erziehung überhaupt noch viel mehr zu nutze machen sollte. Es darf nicht übersehen werden, dass die Kinderforscher auch darauf mit Nachdruck hinweisen. Compayré sucht die ersten andauernden Kundgebungen der reflektierenden Aufmerksamkeit nicht in den ausschliesslichen Wahrnehmungen der Gedankenwelt, also nicht in einer lediglich geistigen Tätigkeit, sondern in den körperlichen Tätigkeiten, die das Kind selbst vollbringt. Wenn man ein Kind auf dem Fussboden mit seinen Spielsachen allein lasse, so bleibe es lange ruhig; es gehe ganz in seinen Spielsachen auf und verrate eine intensive geistige Arbeit. Diese geistige Arbeit werde aber von körperlichen Bewegungen begleitet; das Kind drehe und wende seine Spiel-

*) a. a. O. S. 229, 230.

sachen auf hundertfache Weise, und das Denken sei nur tätig, weil es die Bewegungen gleichfalls seien. Er schliesst daraus, dass das Ideal des Kindes die Verbindung von körperlicher und geistiger Tätigkeit sei. Auf ganz andern Wege kommt Tracy zum gleichen Resultat. Er untersuchte die Wortschätze von 25 Kindern und fand, dass das Kind Tätigkeitswörter schneller gebrauchen lerne als Gegenstandswörter, ebenso Wörter, welche Tätigkeiten beschreiben (Adverbien) schneller als Wörter, die Gegenstände beschreiben (Adjektive). Diese Tatsache bestätige die Richtigkeit des Fröbelschen Prinzips, dass nämlich die Erziehung am natürlichssten in der Richtung der Bewegungstätigkeit vorwärtsschreite. Das Kind solle viel weniger ein Behälter für Belehrung als ein Werkzeug des Forschens sein. Man lasse es etwas tun, und dadurch werde es am schnellsten lernen. Es sollte bei seiner Erziehung nicht passiv, sondern aktiv sein.*). Die Art und Weise, wie Tracy zu diesem Resultat kommt, ist keineswegs einwandfrei. Preyer tritt allerdings dem weit verbreiteten Irrtum, dass das Kind mit Substantiven zu sprechen anfange, und dass dann die Zeitwörter folgen, ebenfalls entgegen. Aber dass die Zeitwörter im Wortschatz des Kindes überwiegen, gibt er ebensowenig zu. Die Aneignung und Verwertung der Wörter zur Bildung der ersten Sätze beruhe vielmehr ganz auf dem Verhalten der mit dem Kinde verkehrenden Erwachsenen. Seiner Ansicht nach überwiegen im Wortschatz der Kinder die Hauptwörter, aber nur deshalb, weil ihnen davon mehr vorgesagt werden als von andern.**) Die Untersuchungen Tracys bedürfen also noch der Fortsetzung und der Bestätigung. Aber wenn auch die Forschung hinsichtlich des Vorherrschens dieser oder jener Wortart zu andern Resultaten kommen sollte, die Anschauung wird sich stets als richtig erweisen, dass die körperlichen Tätigkeiten ein vorzügliches Bildungsmittel sind, und dass sie deshalb nicht nur im Kindergarten, sondern in allem Unterricht zur Geltung kommen sollten. Dies ist schon bei den stillen Beschäftigungen der Kinder zu beachten. Die Kinder können durch Aufgaben, die keine besondere körperliche Tätigkeit erfordern, nie längere Zeit aufmerksam und ruhig erhalten werden. Man hat deshalb die stillen Denkübungen, die in der alten Schule ihr Unwesen trieben, schon lange aufgegeben. Auch das Lesen eines schon behandelten oder später zu behandelnden Lehrabschnittes ist nur ein dürftiger Notbehelf, den der Lehrer etwa wählt, wenn er es aus Bequemlichkeit unterlassen hat, sich auf die Erteilung der stillen Beschäftigungen richtig vorzubereiten. Schreiben, schriftlich rechnen und zeichnen, das

*) Psychologie der Kindheit, S. 133 und 134.

**) Die Seele des Kindes, S. 296.

sind Aufgaben, die auch mit körperlichen Tätigkeiten verbunden sind und deshalb die Kinder am leichtesten zu fesseln vermögen. Auch der mündliche Unterricht erinnere sich stets des Wertes körperlicher Tätigkeit, ganz besonders auf untern Schulstufen. Die Kinder haben bei Besprechung der Interpunktions in Sätzen und Aufsätzen die Zeichen mit den Händen zu markieren. Sie müssen, so oft im Unterricht eine Himmelsgegend genannt wird, dieselbe mit der Hand zeigen. Wenn von körperlichen Formen gesprochen wird, z. B. in der Naturkunde, im Geschichtsunterricht etc., so sind diese von allen Schülern in der Luft zu zeichnen, von einem oder mehreren auch an der Tafel. Körperliche Tätigkeiten, so das Hobeln, das Hämmern, das Schwenken der Wäsche im Brunnen, das Schwören eines Eides, das Zielen mit der Armbrust etc. ahmen die Kinder im Unterricht durch mimische Bewegungen nach. Bei Beschreibung von Naturkörpern, die vorliegen, müssen sie die genannten Teile jeweilen zeigen und sie auch betasten. Man lässt sie Teile aus Märchen, aus Robinson, aus Sagen und Geschichte dramatisch gestalten und bei den Wiederholungen so vorführen.

Besprochene körperliche Dinge aus der Naturgeschichte, der Geographie und der Geschichte müssen sie in Ton und Sand oder in Plastilina nachbilden; auch leite man sie an, einfache Apparate zur Ausführung physikalischer Versuche und dergleichen selber herzustellen.

Je mehr der Unterricht die Schüler nach den Forderungen der Kinderforschung auch körperlich tätig sein lässt, um so besser gelingt es ihm, ihnen deutliche Vorstellungen beizubringen, und um so aufmerksamer folgen sie dem Unterricht. Wenn es an fesselnden körperlichen Tätigkeiten fehlt, kämpft namentlich der Anfangsunterricht oft vergeblich gegen Zerstreutheit und Zerfahrenheit. Die Kinder lassen sich dann von auffälligen äussern Eindrücken leiten, da sie einer willkürlichen Aufmerksamkeit noch nicht fähig sind. Wieder ist es Comppayré, der darauf aufmerksam macht und auch die richtigen Folgerungen daraus zieht. „Man bringe das Kind“, so schreibt er,*) „mit seiner Fibel in den Garten: hier inmitten des Wirbels von Sinnesempfindungen wird es ihm fast unmöglich sein, seinen Geist zu konzentrieren. Es wird das Buchstabieren beständig durch allerlei Ausrufe unterbrechen, z. B. „Da ist ein Schmetterling!“ Dort fliegt ein Vogel!“ Man bringe jedoch dasselbe Kind in ein ziemlich kahles, etwas dunkles Zimmer, wo die Sinnesreize selten sind; man sorge dafür, dass es nur seine Fibel sieht, und man wird erreichen, dass es in folgsamer Weise seine Aufgabe durchgeht“. Im allgemeinen heisst das: soll das Kind in den ersten Schuljahren aufmerk-

*) a. a. O. S. 215.

sam sein, so muss man es vor störenden sinnlichen Eindrücken bewahren. Selbst dann hat man noch oft genug zu tun, es im Zaume zu halten, sofern seine Finger nicht durch den Unterricht ganz in Anspruch genommen werden. Auch in dieser Hinsicht gibt Compayré im Zusammenhang mit seinen schon mitgeteilten Beobachtungen über das Spiel des Kindes den Lehrern einen beherzigenswerten Rat: *) „Bei dem Anfangsunterricht, den sie dem Kinde erteilen, müssen sie sozusagen brennen lassen, was nicht zu retten ist, d. h. sich mit dem Bewegungsbedürfnis des Kindes abfinden. Sie dürfen nicht verlangen, dass der Aufmerksamkeit seines Geistes die Unbeweglichkeit des Körpers entspreche, dass es eine denkende Bildsäule sei.“ Im fernern weiss Compayré aber auch, dass Zerstreutheit und Zerfahrenheit oft die Folgen einer falschen Erziehung sind, und gibt in dieser Richtung gleichfalls wertvolle Winke. Ein übermässiger Reichtum an Eindrücken schaffe die Bedingungen der Zerstreutheit. Es sei deshalb ausserordentlich schädlich, den Kindern eine grosse Menge Spielsachen zu geben und ihre Stube damit zu überfüllen, wie es nicht selten vorkomme. **)

Mit der Aufmerksamkeit hängt das Interesse zusammen, so eng, dass man häufig eine vorübergehende Aufmerksamkeit schon als Interesse bezeichnet, während die Aufmerksamkeit eigentlich erst dadurch zum Interesse wird, dass sie längere Zeit andauert und auf die selbständige Lösung mit dem schon erworbenen Wissen zusammenhängender Fragen gerichtet ist. Auch hinsichtlich des Interesses geben uns die Kinderforscher schätzenswerte Aufschlüsse und Ratschläge. Sie lassen sich, um die Richtungen des kindlichen Interesses zu erkennen, vor allem von den sprachlichen und zeichnerischen Ausdrucksweisen der Kinder leiten. Binet, Barnes und andere Forscher haben gefunden, dass in den Definitionen der Kinder vor allem Nutzen und Tätigkeit der Dinge erwähnt werden. „Ein Messer ist das, was das Fleisch schneidet“. „Ein Pferd ist das, was den Wagen, mit einem Herrn darin, zieht.“ „Eine Lampe ist das, was angezündet wird, damit man im Zimmer hell sehe“ etc. etc. †) Das gleiche ergibt sich nach Tracy ††), wenn man untersucht, wie das Kind die gewöhnlichsten Gegenstände seiner Umgebung zeichnet. Diese Zeichnungen geben die Teile des Gegenstandes wieder, welche bei dessen Nutzen oder bei dessen Tätigkeit hervortreten, während die Teile, deren Verrichtungen nicht auffällig sind, unbeachtet gelassen werden. Man sieht daraus, wie sehr das kindliche Interesse durch die Tätigkeiten, durch den Nutzen und den

*) a. a. O. S. 222. **) a. a. O. S. 226, Anmerkung 1.

†) Tracy, a. a. O. S. 50 u. 51. ††) a. a. S. 1470. bis 151.

Gebrauch der Dinge wachgerufen wird. Es ist das eine Tatsache, mit der der Lehrer rechnen muss. Er kommt dem kindlichen Interesse am besten entgegen und befördert es am wirksamsten, wenn er im Unterricht zunächst vom Gebrauch der Dinge, von ihrem Nutzen und Schaden, überhaupt von ihren Beziehungen zum Menschen und von ihren Tätigkeiten, die meist damit zusammenhängen, spricht, und wenn er sich darüber ausführlicher verbreitet als über das Aussehen der Teile, die ohne eine den Kindern naheliegende Bedeutung sind. Es ist dies vorab in unteren Schulklassen zu beachten. Je reifer das Kind wird, um so mehr treten die rein theoretischen Interessen hervor; um so mehr müssen bei Behandlung der Dinge auch entsprechende Fragen, z. B. Fragen nach dem inhaltlichen Zusammenhange der Dinge und Erscheinungen hervortreten.

Hall bezeichnet es als eine wichtige Aufgabe der Kinderforschung, die Jahre und Stufen zu bestimmen, wo die Kinder einer Art von Unterrichtsstoffen das meiste Interesse entgegenbringen; er ist überzeugt, dass man der Lösung dieser Aufgabe schon nahe sei, und dass der Unterricht grosse Vorteile daraus ziehen werde. Er schreibt in seinen ausgewählten Beiträgen:*) „Wir werden sehr bald Kurven für die Jahre haben, in welchen viele der Hauptkulturinteressen den Höhepunkt erreichen und dann zu sinken beginnen. Das wird uns in den Stand setzen, genau anzugeben, welches die vorhergehenden und welches die nachfolgenden Gegenstände sind, d. h. wann der Lernstoff ohne Zwang und ohne dass der geheiligte Augenblick grösster Empfänglichkeit und Fähigkeit verpasst wird, gelehrt werden kann.“ Es liegt auf der Hand, dass die Entdeckung solcher Entwicklungs- und Interesse-perioden und ihre Berücksichtigung im Unterrichte ungeahnte Vorteile bieten müsste.

Im Einklang mit diesen Betrachtungen entwirft Hall in einer besonderen Arbeit**) das Bild einer Schule, die sich auf das Studium der Entwicklungsstufen des Kindes gründet. Es sei mir gestattet, einige beachtenswerte Gedanken, die sich darin finden, hier zu wiederholen. Die erste Stufe, das Kindergartenalter, wurde in einem anderen Zusammenhang schon charakterisiert. Die zweite Stufe, das Alter von sieben oder acht Jahren, ist eine Übergangsperiode. Das Herz ist für ein Jahr oder noch länger gröserer Gefahr ausgesetzt; der Atem ist kürzer, und das Kind ermüdet leichter. Mattigkeit, Nerven-

*) S. 40.

**) Die ideale Schule, gegründet auf die Kinderforschung, in seinen ausgewählten Beiträgen S. 227—247.

schwäche, Gesichtsstörungen und Husten sind etwas bedenklicher; das Kind wird häufig blutarm. Das Gehirn hat sein Wachstum in Bezug auf Grösse und Gewicht für das Leben beendet. Alle Arbeit und Anstrengung muss vermieden werden.

Mit acht oder neun Jahren beginnt die Stufe, die bis zum Auftreten der Geschlechtsreife, bei Mädchen bis zum zurückgelegten 13., bei Knaben bis zum zurückgelegten 14. Altersjahr, dauert. Der Körper wächst in dieser Zeit langsamer; er ruht relativ. Es zeigt sich eine auffallende Zunahme an Lebenskraft, Tätigkeit und Widerstandsfähigkeit gegen Krankheiten. Die Kindesnatur weist sehr deutlich darauf hin, dass diese Zeit hauptsächlich dem Drill, der Gewöhnung und dem Mechanischen gewidmet werden sollte. Deshalb sollte jetzt die Zucht das Schlagwort sein. Jetzt erst kann man mit dem Schreiben und Lesen ernstlich beginnen. Vor dem achten Jahr sollte man es wenig betreiben; der vorhergehende Unterricht sollte sich auf Erzählungen, die Naturbeobachtung und die Erziehung durch das Spiel und andere Tätigkeiten verlegen. Wenn wir in dieser Zeit schon Schreiben lehren, so können wir das Kind für sein ganzes Leben zu einem schlechten Schreiber machen, weil wir die feinen Muskeln vorzeitig zu sehr anstrengen. Das Wortgedächtnis ist jetzt am allerbesten, und man sollte es weit mehr üben, als es tatsächlich geschieht. Es werden jetzt die automatischen Grundlagen für Geist und Sittlichkeit anerzogen, und die Gewohnheiten lassen sich zu keiner Zeit besser bilden und festigen. Handfertigkeitsunterricht und Spiele sollten sehr mannigfaltig und vollkommen sein. Wenn Klavier oder ein anderes Musikinstrument gespielt werden soll, so ist dies die richtige Zeit für den Drill, insbesondere für Skalen und Übungen. Die Technik eines Instrumentalisten wird selten gut, wenn ihre Fundamente nicht in diesem Alter gelegt werden. Die Muttersprache wird die Vermittlerin fast des ganzen Unterrichts dieser Periode sein; sie muss es aber auf dem kurzen Kreislauf vom Ohr zum Munde sein. Das Kind sollte in einer Welt der Launtsprache leben. Es sollte jeden Tag stundenlang hören und sprechen. Es würde dann schreiben, wie es spricht, und wir würden dem Greuel der Büchersprache entrinnen. Auf dieser Altersstufe sollte man schriftliche Arbeiten weit weniger verlangen, als es gegenwärtig geschieht. Auf das Rechtschreiben, welches überhaupt von geringerer Wichtigkeit ist, als wir glauben, und auf eine richtige, dem reifen Denken entsprechende Syntax dürfen wir viel weniger Nachdruck legen. Einer guten Grammatik sind wir vorderhand noch dringend bedürftig. Die Kinder dürfen bloss Dinge beschreiben, die sie kennen, und denen sie gewachsen sind. Thema

und Aufsatz sollte man streng auf die Gebiete des Interesses beschränken; da wird sich der Ausdruck schon von selbst einstellen. Ferner sollten wir die Sprache nicht als solche oder getrennt von Gegenständen, Handlungen und der konkreten Wirklichkeit und Wahrheit lehren. Wir dürften die meisten unserer Sprachbücher verbrennen. Die Arithmetik muss auf dieser Stufe zuerst durch zahlreiche Übungen und später durch Regeln und Auflösungsverfahren, wobei man nur geringe Erklärungsversuche machen sollte, mechanisiert werden. Diese Altersstufe ist auch die Zeit für den Beginn von einer oder mehreren fremden Sprachen. Diese müssen sich zuerst immer an Ohr und Mund wenden. Dem Auge führe man die Dinge und Tätigkeiten in Wirklichkeit oder im Bilde vor. Die Bücher soll man nicht beiseite schieben; aber der Hauptnachdruck muss auf dem mündlichen Unterricht und dem Denken liegen. Der Gegenstand muss unmittelbar wirken, ohne dass das Wort der Muttersprache vermittelnd eingreift.

Die moderne Schulgeographie dürfte man auf ein Viertel oder sogar ein Achtel ihres jetzigen Umfanges vermindern. Sie ist zu oft eine Mosaik aus Geologie, Topographie, physikalischer Geographie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Meteorologie und Astronomie. Die Tatsachen aus diesen Wissenschaften werden jedoch nicht in ihrer natürlichen und logischen Ordnung gelehrt, sondern man nimmt die Verknüpfungen hauptsächlich nach Raum und Berührung, aber nicht nach Ähnlichkeit und Ursache vor. Das Interesse an den Naturvölkern und Tieren erreicht vom neunten bis zum zehnten Lebensjahr seinen Höhepunkt; jenes an der Handels- und politischen Geographie zeigt sich vom 16. bis zum 20. Lebensjahr. Die geographischen Schulbücher der letzten paar Jahre haben obgenannten Übelständen zwar gesteuert, sie aber keineswegs beseitigt; daher können wir die Geographie noch als den kranken Mann unserer Lehrpläne bezeichnen. Die Vernunft des Kindes ist im Alter von neun bis dreizehn Jahren noch sehr unentwickelt. Sein Geist steht auf einer Stufe, wo er sehr wenig mehr enthält als das, was er durch die Sinne empfängt. Wir müssen das Augen und Ohrentor weit öffnen. „Zeigen“, „Vormachen“ und „Anschauen“, sollten unsere Schlagwörter sein, aber nicht „Erklären“. Sophisten und Pedanten können wir gar leicht zuwege bringen, aber auf Kosten der sich entwickelnden Kraft der Vernunft. Deshalb sollten wir sehr wenig erklären. Sogar in Bezug auf die Sittlichkeit und das Benehmen ist auf dieser Altersstufe das Gehorchen die Hauptpflicht des Kindes. Am Schlusse dieser Periode wird das ideale Kind, das in einer idealen Weise geschult wurde, vor allem geschickt und tätig an Körper und Geist sein,

gut lesen und schreiben, über die verschiedenen Seiten der Natur in seiner heimatlichen Umgebung reiche Kenntnisse haben; es wird zwar nicht gelehrt sein, aber bereits einige Dutzend gutgewählter Bücher kennen, ein einfaches Französisch und Deutsch verstehen und lesen können und wird vielleicht einen guten Anfang im Lateinischen und Griechischen gemacht haben.

Auch für die nun folgende vierte Stufe, die Stufe des Jünglings- oder Jungfrauenalters, die mit 13 eventuell 14 Jahren beginnt und ungefähr zehn Jahre umfasst, finden sich bei Hall beachtenswerte Ratschläge. Der Drill und der Mechanismus der vorhergehenden Periode muss allmählich nachlassen und das Freiheitsgefühl und Interesse zu Hilfe genommen werden. Wir dürfen und sollen nur das lehren, was das Interesse in so hohem Grade weckt, dass es fast als das Wertvollste in der Welt erscheint. Wir dürfen nicht länger zwingen und brechen, sondern leiten und begeistern. Das blosse Drillen ist jetzt ein Hemmen. Jedes Individuum muss studiert und zu einem besonderen Problem gemacht werden, wenn seine Persönlichkeit zu voller Reife kommen soll. Es muss daher für diejenigen, die noch weiter die Schule besuchen wollen, ein grosser Bereich von Studien nach freier Wahl vorhanden sein. Auf keiner anderen Lebensstufe geht die Fähigkeit des Auffassens und richtigen Beurteilens der Fähigkeit, sich auszudrücken, so überaus weit voraus. Die Prüfungen dürften wir deshalb aufgeben. Die geistige und moralische Belohnung und Beeinflussung machen zu tiefen Eindruck, als dass sie in den Prüfungen, wie sie gewöhnlich sind, reproduziert werden könnten, ohne dass Geist und Willen Schaden leiden. Für Tatsachen, Ideen, Gesetze und Prinzipien ist jetzt die beste Atmosphäre; denn sie sind der angeborene Atem, die Lebensluft des begabten Jünglings; er ist ganz Einsicht und Empfänglichkeit. Während der Schüler in vorhergehenden Stadien mit einem Geschick und ziemlicher Genauigkeit arbeiten konnte, sind Körper und Geist jetzt so plastisch und ungeformt, dass sie ungeschickt sind; Genauigkeit und Vollendung müssten um einen zu hohen Preis erkauft werden. Dem Lehrer liegt es jetzt ob, der Seele viele Reiser und Triebe aufzupflanzen und nicht nach Ernten Umschau zu halten. Der Geist hat sein Vermögen, zu vollenden und sorgsam auszuarbeiten, beiseite geschoben. Er kann der Reihe nach in einfacher Weise alles assimilieren, aber nichts gut.

Es fällt wohl auf, dass Hall in dieser Charakteristik der Lern- und Bildungsstufen für die zweite Stufe, das ist die Stufe unserer Volkschule vom zweiten bis zum sechsten oder siebenten Schuljahr, besonders

dem mechanischen Lernen, das Wort redet. Man könnte sich durch seine Ausführungen leicht dazu verleiten lassen, ob dem mechanischen Lernen das verständige Lernen zu vernachlässigen. Das müsste nach den herrschenden pädagogischen Anschauungen durchaus missbilligt werden. Das Verständnis muss überall, wo von einem Verständnis überhaupt gesprochen werden kann, das erste, die Wiederholung und Übung oder das mechanische Lernen darf erst das zweite sein. Aus der Forderung Halls, dass man den Kindern die Dinge zeige und sie sie anschauen lasse, sieht man, dass auch er sie vor einem verständnislosen Lernen, vor der Aneignung inhaltsleerer Worte sorgsam bewahren will. Hall hat sich ferner die namentlich in Herbartschen Kreisen mit allem Nachdruck vertretene Anschauung zu eigen gemacht, „dass der Geist nur das lernen kann, was mit dem früher Erlernten verwandt ist, und dass wir von derjenigen Kenntnis, welche die Kinder wirklich besitzen, ausgehen und dieselbe als Keime entwickeln müssen.“ Wir sprechen sonst, fügt Hall hinzu, „mit den Blinden über die Farben“. Diese Anschauung bürgt uns gleichfalls dafür, dass auch Hall auf jeder Stufe so weit auf das Verständnis hinarbeiten will, als die geistige Reife des Kindes es erlaubt.

Die grosse Frage ist nun aber die, wie weit die geistige Reife der Kinder auf jeder Schulstufe reicht. Damit komme ich zu einem neuen Punkte, dessen sich die Kinderforschung bemächtigt und der für den Schulunterricht hervorragende Bedeutung hat. Sobald die Kinder ein oder mehrere Jahre die Schule besucht haben, hat man einen ungefähren Massstab für das, was sie aufzufassen vermögen, in dem bereits behandelten Unterrichtsstoffe und in den gemeinsam angestellten Beobachtungen ausserhalb des Unterrichts. Anders ist es beim Eintritt in die Schule. Da haben die Kinder zwar durch Umgang und Erfahrung auch schon vieles gelernt, oft mehr, als man erwartet, oft aber auch viel weniger. Jedenfalls bringt es die Verschiedenartigkeit der Lebensverhältnisse mit sich, dass sich hinsichtlich des schon vorhandenen Wissens bei den verschiedenen Kindern die auffälligsten Unterschiede zeigen. Der Lehrer übersieht dies häufig und rechnet namentlich mit den Kindern zu wenig, die in ungünstigen Verhältnissen aufgewachsen sind, und deren Vorstellungsschatz deshalb beschränkt und mangelhaft durchgebildet ist. Sein Unterricht gleicht dann einem Spiel auf einem Instrument ohne Saiten. Die Kinder haben keinen Hochschein von dem, worüber er mit ihnen spricht, und worüber sie lesen müssen. Hier nun ist es, wo die Kinderforschung eingegriffen hat. Zahlreiche Schulmänner haben sich bemüht, den Vorstellungss-

schatz der in die Schule eintretenden Kinder genau zu erforschen. Nach den Angaben Langes regte der Pädagogische Verein zu Berlin im Jahre 1869 zum ersten Male zu solchen Untersuchungen an. Er richtete Fragebogen an sämtliche Schulvorstände der Hauptstadt mit der Aufforderung, auf Grund der darauf bezeichneten Fragen den Vorstellungskreis der in die unterste Klasse eintretenden Berliner Kinder, soweit er sich auf die Umgebung derselben beziehe, festzustellen.*). Auf Anregung Langes fanden zwischen Ostern und Pfingsten 1878 in den Bürgerschulen zu Plauen und 21 Dorfschulen des Voigtlandes ähnliche Erhebungen statt. Direktor Dr. Hartmann prüfte in den Jahren 1880 bis 1884 den Gedankenkreis der Kinder zu Annaberg in Sachsen. Zu derselben Zeit setzten auch Hall und andere amerikanische Forscher bezügliche Untersuchungen ins Werk, und seither wurden sie allerwärts eifrig betrieben. Es ist darum kaum ein Gebiet der Kinderforschung so gut angebaut wie dieses. Die Fragen, über die man von den Kindern Aufschluss zu erhalten sucht, sind gar mannigfaltig: wer hat schon einen Bienenstock, eine Krähe, eine Ameise, ein Eichhörnchen, wachsende Bohnen, wachsende Äpfel, einen Pflug, den Bauer bei der Arbeit gesehen etc. etc.? Wo ist das Herz, das Handgelenk, die Wange, das Kinn, die Stirne etc. etc.? Woher kommt die Butter, das Fleisch, die Milch, das Mehl u. s. f.?**) Und wie verhält es sich mit den Ergebnissen dieser Erhebungen? Oft schlimm genug. Antworten, wie sie Hall verzeichnet: die Strümpfe wachsen auf Bäumen, der Hafer auf den Eichen, das Fleisch wird aus der Erde gegraben u. dgl.***), dürften zwar wohl zu den Ausnahmen gehören. Wenn uns aber Lange berichtet, dass von 500 geprüften Stadtkindern 82% keine Vorstellung vom Sonnenaufgang und 77% keine vom Sonnenuntergang hatten, dass 37% kein Kornfeld, 49% keinen Teich, 80% keine Lerche, 82% keine Eiche gesehen hatten etc. etc.†), so sind das Ergebnisse, wie man sie an vielen anderen Orten ebenfalls bekommen wird. Jedenfalls ergibt sich allerwärts, dass die Kinder oft über die alltäglichsten und nächstliegenden Dinge ausserordentlich unwissend sind, und dass es bei den Elementarlehrern zu den allerhäufigsten Fehlern gehört, den Gedankenkreis der Kinder und damit auch ihre Fassungskraft zu überschätzen und ihnen nichts als leere Worte beizubringen. Angesichts solcher Fehler und Gefahren betont Hall:

*) Dr. K. Lange, Über Apperception, 8. Aufl. S. 186.

**) Hall, Ausgewählte Beiträge, S. 76 ff.

***) a. a. O. S. 86.

†) a. a. O. S. 184.

1. Die Notwendigkeit der Anschauungsobjekte für den Anfangsunterricht und die Gefahr der Bücher und des Wortkrams. Viele der besten Lehrer widmen zwei bis vier oder sogar sechs Monate der Besprechung von Gegenständen und dem Zeichnen derselben, ehe sie mit dem beginnen, was wir gewöhnlich als Elementarunterricht betrachten.

2. Die Eltern können ihre Kinder dadurch am besten für die Schulbildung vorbereiten, dass sie sie mit Naturobjekten, insbesondere mit den Erscheinungen und Lauten des Landes bekannt machen und sie in gute und gesunde Kindergärten schicken.

3. Damit die Bemühungen des Lehrers in dieser oder jener Richtung nicht gänzlich verloren seien, sollte er den Geist der Kinder einer neuen Klasse mit allem Takt und Scharfsinn gründlich erforschen, um genau zu bestimmen, was sie bereits wissen. Es sei ferner dringend anzuraten, Seminaristen und Seminaristinnen zu solchen Versuchen anzuleiten.

4. Die Begriffe, die bei Kindern einer bestimmten Örtlichkeit am häufigsten auftreten, seien in der Regel die am frühesten erworbenen, während sich die selteneren Begriffe später einstellten. Danach habe man sich bei der Reihenfolge der Stoffe im Unterricht zu richten; die Äpfel seien deshalb z. B. in Boston vor dem Weizen zu behandeln, weil die Äpfel viel mehr Kindern bekannt waren als der Weizen. Diese Reihenfolge ändere sich sehr stark mit der Umgebung, so dass die Resultate, welche durch die Erforschung des Geistes der Kinder an dem einen Ort gewonnen wurden, nicht ohne weiteres auf die Kinder eines anderen Ortes übertragen werden können; ausgenommen hievon seien nur wenige Begriffskreise.*)

Mit der gleichen Eindringlichkeit mahnt Lange zur genauen Erforschung des bei eintretenden Kindern schon vorhandenen Vorstellungsschatzes. Gleichzeitig weist er aber auch auf die Schwierigkeiten solcher Erhebungen hin.**) Er hofft, sie dadurch einigermassen überwinden zu können, dass man die Kinder in kleineren Gruppen von zwei bis fünf prüfe, dass man neben der Hauptfrage noch einige Nebenfragen an die Kinder richte, und dass man sich durch ungezwungene Unterhaltung zu überzeugen suche, dass sie nicht bloss nachgesprochen haben, was andere antworteten, oder dass sie sich nicht selbst täuschen.

*) a. a. O. S. 85 u. 86.

**) Über Apperzeption S. 185 u. 186.

Wie Hall in seinen „Ausgewählten Beiträgen“, so beschäftigt sich auch Lehmensick in seinen „Psychologischen Beobachtungen des ersten Schuljahres“^{*)} mit den Mitteln und Wegen, die im Unterricht anzuwenden seien, um den Kindern trotz der Dürftigkeit und Mangelhaftigkeit ihres Vorstellungsschatzes die Auffassung des Neuen zu erleichtern. Die Erfahrung hat ihn gelehrt, dass blosse Worte nicht geeignet dazu seien, ebensowenig Zeichnungen und Bilder; die Kinder der ersten Schuljahre verstehen diese noch nicht. Es bedürfe der wirklichen Gegenstände; diese müssen vor die Sinne der Kinder gestellt werden und zwar so weit als möglich an Ort und Stelle. Der gewissenhafte Lehrer unternehme daher fleissig Klassenausflüge. Es genüge auch nicht, die Kinder die Dinge einmal ansehen zu lassen. Die Anschauung müsse so oft wiederholt werden, bis die Vorstellungen fest und geläufig geworden seien, bis die Seele mit ihnen verkehre wie mit alten Bekannten. Da die Vorstellungsgebilde der Kinder zudem häufig an andere als an die üblichen hochdeutschen Worte geknüpft seien, müsse sich der Lehrer ferner der kindlichen Ausdrucksweise anpassen. Er dürfe sich nicht davor scheuen, den Dialekt zu gebrauchen, wenn den Kindern das Hochdeutsche unverständlich sei.

Sehr wichtig sei sodann, wie der Lehrer die bei den Kindern schon vorhandenen Vorstellungen benutze. Wie die Erwachsenen, so fassen natürlich auch die Kinder das Neue mit den schon erworbenen ähnlichen Vorstellungen auf. Die Anfänger Lehmensicks erblickten z. B. in der Sonne die Lampe des lieben Gottes, in den Grashalmen Vater, Mutter und Kinder, in der Erde deren Bett, in den Steinböcken und Gemsen Ziegen, im Strauss eine Gans etc. So wird auch in anderen Fällen das Neue mit Vorstellungen angeeignet, die den Kindern von der täglichen Erfahrung her ganz geläufig sind, besonders mit den Vorstellungen, die sie vom Familienleben, von Wohnung, Kleidung, Nahrung, Heizung und Beleuchtung haben. Lehmensick nimmt darauf im Unterricht in trefflicher Weise Rücksicht, indem er z. B. die Wurzel des Korns als dessen Fuss und zugleich als dessen Mund, das Wasser, das das Korn aus der Erde saugt, als seine Suppe, die Sonne als den Ofen, mit dem die Suppe gekocht wird, darstellen lässt usf. Nicht etwa, dass der Unterricht nach der Meinung Lehmensicks bei dieser Auffassungsart stehen bleiben soll. Aber ausgehen soll er von ihr. Die Kinder fassen dann das, was ihnen als wesentlich erscheint, mit Leichtigkeit auf. Der

^{*)} Praxis der Erziehungsschule von Dr. K. Just, II. Jahrgang, 1888, S. 27 ff., S. 73 ff., S. 111 ff., S. 149 ff.

Lehrer hat es hierauf in der Hand, die Kinder auch auf die unterscheidenden Merkmale hinzuweisen, und wenn sie auch diese aufgefasst haben, bietet er für die neue Sache noch den neuen Namen und prägt ihn ebenfalls ein. Auf diese Weise bringt man die Kinder dazu, sich über das Wahrgenommene gewandt und sicher auszusprechen, während man sonst, wenn man ihnen die Auffassungsweise der Erwachsenen, die ihrer Natur durchaus zuwider ist, von vornherein aufdrängen will, nur mit Mühe und Zwang einige Worte herauszupressen vermag.

Die Kinderforscher bestätigen endlich manches, was jede aufmerksame Mutter schon oft beobachtet und für sich zum Gesetz erhoben hat. Davon sei nur eins noch besonders erwähnt, das Vorherrschen der Phantasietätigkeit bis etwa zum 7. oder 8. Altersjahr. Tracy schildert diese Erscheinung trefflich so:*) „Die kleinen hölzernen Spielsachen der Kinder werden in wirkliche Soldaten, welche wirkliche Schlachten liefern, in mächtige Lokomotiven, welche lange Züge schwerbeladener Wagen ziehen, oder in grosse Dampfschiffe, welche über unermessliche Meere fahren, umgewandelt. Gibt man dem kleinen Kinde einige zerbrochene Glasstücke, eine Blume, eine Frucht, eine farbige Schnur oder eine Puppe, so baut seine Phantasie daraus eine unermessliche Glückseligkeit auf . . . Die Kinder bilden sich in ihren Spielen ein, dass sie etwas anderes seien. Sie wandeln sich in Könige und Königinnen, Lehrer und Pfarrer, Väter und Mütter und Grosseltern um und vollziehen alle Tätigkeiten eines Nachbarn und Bürgers mit der grössten Feierlichkeit und Würde. Sie umgeben sich mit eingebildeten Persönlichkeiten und führen erdichtete Gespräche aus.“ Auf eine andere Äusserung der kindlichen Phantasie weist Compayré hin.**) Jedes Wort, das das Kind aussprechen höre oder selbst ausspreche, erwecke in ihm eine ganze Reihe von Bildern. Wenn es seine Phantasie durch Erinnerung an selbsterlebte Vorgänge oder an Vorgänge, von denen ihm erzählt worden sei, geübt habe, so entstehe bei ihm die Fähigkeit, selbst solche zu erfinden.

Was für Blüten die Phantasie der Kinder des 1. Schuljahres zu treiben vermag, schildert in ergötzlicher Weise Lehmensick im letzten Teil seiner schon erwähnten Arbeit. Die Kinderforscher wenden diese Eigentümlichkeit des kindlichen Geisteslebens auch richtig auf die Erziehung an. Vor allem empfehlen sie, die Spielzeuge mit Rücksicht darauf zu wählen. So lesen wir bei Compayré:***) „Das meiste Vergnügen machen diejenigen (Spiele), bei denen am meisten zu erfinden ist. Die

*) Psychologie der Kindheit, S. 46 und 47.

**) a. a. O. S. 194.

***) a. a. O. S. 347 und 348.

künstlich und mit allzuviel Sorgfalt hergestellten Spielsachen haben gerade den Fehler, dass sie infolge ihrer Vollkommenheit die kindliche Einbildungskraft behindern oder unnötig machen. Niemals ist das Kind glücklicher, als wenn es seine Spiele selbst einrichtet, wenn es dazu das Material schafft, wenn es aus einem Stocke ein Pferd und aus einem Stuhle eine Kutsche macht. „Schaffen, produzieren,“ ruft Michelet aus, „welche Seligkeit für das Kind.“ . . . Auf jeden Fall könnte die Einbildungskraft des Kindes durch eine sorgfältige Erziehung, die Spielsachen mit Verstand und gutem Geschmack auswählt, in vorteilhafter Weise gepflegt werden.“

Lehmensick fordert, dass man die Kinder, vorab die Kinder des ersten Schuljahres, auch im Unterricht phantasierend tätig sein lasse. Er stellt den Herbst z. B. als einen Mann dar, zu dem der liebe Gott sagte: „Nimm einen Sack, tue Äpfel, Birnen und Pflaumen hinein und geh zum Bauer in den Garten. Ich will dem Bauer eine Freude machen. Die Früchte hängst du ihm heimlich an die Bäume etc. —“ †) Lehmensick versichert, die Kinder haben sich bei dieser Darstellung aufs lebhafteste beteiligt und die Geschichte dann noch selber weitergeführt. Es ist daran gar nicht zu zweifeln, indem der Lehrer die den Kindern dieses Alters am meisten zusagende Geistestätigkeit anregte. Im naturkundlichen Unterricht, dem die Beispiele Lehmensicks durchweg entnommen sind, muss jedoch schon auf dieser Stufe auch die verstandesmässige Auffassung zu ihrem Rechte kommen. Deshalb dürfte das Phantasieren vielleicht gerade auch in dem übrigens trefflichen Beispiel vom Herbst etwas mehr zurückgedrängt werden.

Manche Kinderforscher erblicken im Erzählen von Fabeln, Märchen und Sagen ein treffliches Mittel, der kindlichen Phantasietätigkeit zu genügen und sie angemessen zu entwickeln. Preyer freilich befürchtet, Märchen, Gespenstergeschichten und dergleichen machen die ohnehin rege Kinderphantasie leicht hypertrophisch und trüben das Urteil über wirkliche Geschehnisse. Je weniger man das Kind von Anfang an die reine Wahrheit lehre, um so leichter sei es, ihm Wundergeschichten beizubringen und Aberglauben einzimpfen. Nur die Äsopschen Fabeln scheinen bei Preyer Gnade zu finden, weil in ihnen Sittenlehre und Natur trefflich miteinander verbunden seien.*.) Im Gegensatz dazu weist Compayré auf George Sand hin, die den Tag verwünscht, wo ihr zum erstenmal die Zweifel am Dasein des Knechtes Ruprecht, des geheimnisvollen Spenders der Spielsachen, kam. Auch führt er ihr kräftiges Wort

†) a. a. O. S. 153. *) a. a. O. S. 353.

an: „Aus dem Leben des Kindes das Wunderbare tilgen heisst gegen das Gesetz seiner Natur vorgehen. Das Kind lebt ganz naturgemäss in einer sozusagen übernatürlichen Umgebung, wo in ihm alles wunderbar ist, und wo alles, was ausserhalb ist, ihm wunderbar erscheinen muss.“ *) Denselben Standpunkt vertritt Hall, namentlich aus ethischen Gründen: „Der ideale Erzähler wird die Dämmerung oder den Abend bei schwacher Beleuchtung, welche der Phantasie die Möglichkeit zu einem Fluge über die Sinnenwelt hinaus bieten, vielleicht bei flackerndem Feuer, vorziehen, um seinen Szenen einen Hintergrund zu geben. Er wird dann sein „Es war einmal“ den hypnotischen Zauber weben lassen. So wiederholt er etwa die Sagen über Odysseus, Orest, Siegfried, Thor, König Arthur und seine Knechte, die Wanderungen des Äneas und Telemach, vielleicht einige Erzählungen aus der einen oder andern grossen Volksbibel . . . oder auch einige Legenden aus dem alten Indien, Reinhard der Fuchs, etwas von Grimm und Simrock. Es ist ein grosses Unrecht, wenn ein Kind der gesetzlichen Schulpflicht genügen darf, ohne diese Dinge zu kennen. An deren ethischen Wert glaube ich beinahe ebenso fest wie an die Bibel; denn sie dringen tief ein und wirken. Sie sind die Bibel der Kindheit, und wir dürfen sie nicht vorenthalten“ **) Die Forderung Zillers, dass im Gesinnungsunterricht des ersten Schuljahres eine Auswahl Grimmscher Märchen behandelt werden sollen, erscheint demnach auch vom Standpunkt moderner Kinderforscher aus berechtigt, und zwar weisen sie wie Ziller hauptsächlich auf zwei Momente hin, auf das Vorwalten der Phantasiätigkeit und auf den sittlichen Wert der Märchen.

Die Wanderung durch die Kinderforschung hat uns so unvermerkt der sittlichen Bildung der Kinder nahegeführt. Wir wenden uns deshalb jetzt ganz diesem Gebiete zu, d. h. wir stellen noch einiges von dem zusammen, was die Kinderforschung hinsichtlich der moralischen Erziehung lehrt.

c) Moralische Erziehung.

Wie auf physischem und intellektuellem, so schreibt schon der gemeine Mann auch auf moralischem Gebiet vieles auf Rechnung der Vererbung. Die Kinderforschung gibt ihm darin bis zu einem gewissen Grade recht. Compayré lehrt,†) dass man bei jedem Kinde die Keime der Bosheit, des Hasses, der feindseligen Neigungen und einen gewissen Zerstörungstrieb finde. Jedes Kind zeige leidenschaftliche und böse Regungen, welche trotz der gegenteiligen Regungen der Güte und Sympathie nicht übersehen werden können.

*) a. a. O. S. 196 und 197. **) a. a. O. S. 239 und 240.

†) a. a. O. S. 399 ff.

Man könnte danach in allen Fällen, selbst in den von Natur aus normalen Verhältnissen, einen allgemeinen Keim angeborener Bösartigkeit feststellen. Ganz besonders entwickelt ist zunächst bei jedem Kinde — darin stimmen die Forscher überein — der Egoismus. Es dauert lange bis es auch nur einigermassen gelingt, ihn durch den Altruismus zu überwinden. Daneben finden sich bei manchen Kindern infolge schlechter Charaktereigenschaften und schlimmer Lebensführung ihrer Eltern aber noch besondere Dispositionen zum Bösen. Mit Recht weist Compayré jedoch daraufhin, dass es stets schwierig ist, bei schlechten und grausamen Naturen zu scheiden zwischen dem, was aus der Vererbung stammt, und dem, was auf Rechnung der Erziehung kommt. Unbestreitbar ist der Einfluss der Vererbung bloss in solchen Fällen, wo das Kind von Natur aus irgend etwas Pathologisches an sich hat, so dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen gewissen Mängeln in der körperlichen Ausbildung und der moralischen Verderbtheit erkennbar ist. Eine solche Rassenentartung hat ihre Ursache in physischem und moralischem Elend der Eltern und äussert sich als Neigung zum Stehlen und Morden, zur Brandstiftung und zum Selbstmord. Die Anhänger Lombrosos, dessen Theorie vom geborenen Verbrecher bekannt ist, behaupten demgemäß, dass gewisse Kinder von Geburt aus alle Kennzeichen des Verbrechertypus an sich tragen, und dass es daher geborene Diebe und geborene Mörder gebe. Es soll, wie schon angedeutet, keineswegs geleugnet werden, und auch Compayré leugnet es nicht, dass diese Anschauungen nicht ein Körnchen Wahrheit enthalten. Auf der andern Seite steht aber auch fest, dass vieles auf Vererbung zurückgeführt wird, was nur eine Wirkung mangelnder oder schlechter Erziehung durch verdorbene Eltern oder andere Personen ist. „Die verbrecherischen Kinder werden das, was sie sind, ganz besonders durch den Einfluss der Erziehung oder vielmehr der Nichterziehung und sind, wie man gesagt hat, „soziologische Produkte“. Der wirkliche Ursprung des Verbrechens liegt in der Familie, in der Umgebung, in den Verhältnissen. Ein jugendlicher Mörder . . . sagte: „Wenn meine Mutter noch gelebt hätte, so würde ich nicht so gehandelt haben.““ *)

Wenn sich danach kaum einmal genau feststellen lässt, inwiefern und inwieweit ein Kind erblich dermassen disponiert war, dass es sich in einer bestimmten Richtung entwickeln musste, so lässt sich der Einfluss der Erziehung um so sicherer erkennen. Vor allem stimmen die Laien wie die Forscher darin überein, dass die Eltern nach der Geburt

*) Compayré, Die Entwicklung der Kinderseele, S. 400 und 401.

der Kinder nicht minder als vorher namentlich durch das auf sie einwirken, was sie selber sind, durch ihr eigenes Verhalten, ihren eigenen Charakter, kurz durch das Beispiel, das sie den Kindern geben. Es hängt das einmal mit dem Nachahmungstrieb zusammen, vermöge dessen die Kinder ebenso sprechen und handeln wie die Leute ihrer nächsten Umgebung und deshalb von diesen auch ein bestimmtes sittliches Gepräge erhalten. Baldwin hält es nicht nur für wahrscheinlich, es erscheint ihm unvermeidlich, dass das Kind seine Personalität unter den Beschränkungen der Vererbung durch Nachahmung bilde und zwar nach der „Vorlage“, die die Personen, welche den Gesellschaftskreis seiner Kindheit bilden, durch Handlungen, Stimmungen, Affekte geben.*)

Preyer führt in seinem mehrfach erwähnten Werke eine Anzahl imitativer Bewegungen an, die sein Kind unaufgefordert und ohne die geringste Anleitung und Anregung ausführte oder wenigstens auszuführen versuchte, und fährt dann fort: „Sie zeigen, wie mächtig der Nachahmungswille geworden ist (im zweiten Jahre), und wie wichtig er für die fernere geistige Entwicklung sein muss. Denn wenn das Kind in diesem Alter in unaufmerksamer oder ungebildeter Gesellschaft den grössten Teil seiner Zeit zubringt, dann wird es allerlei ihm Schädliches nachahmen und leicht Gewohnheiten annehmen, welche seine Entwicklung hemmen. Es ist darum von der grössten Bedeutung schon in dieser frühen Zeit, den Verkehr der Kinder mit Unbekannten und mit unzuverlässigen Dienstboten zu verhindern und alles zu vermeiden, was dem Nachahmungstrieb verkehrte Bahnen eröffnen könnte.“**) Und im Anschluss an die Besprechung einiger Fälle von mikrocephalen Kindern schreibt er:*** „Dass gut hörende und sehende Knaben und Mädchen wegen vernachlässigter Erziehung ohne Vernunft unter Menschen aufwachsen, ist glücklicherweise sehr selten. Laster, Verbrechen, Gleichgültigkeit herzloser Eltern gehen jedoch bisweilen so weit, dass mit schlechten Anlagen und erblichen Krankheiten behaftete Kinder nur eben durch Darreichung der Nahrung am Leben erhalten werden, ohne Pflege und Unterweisung. Solche bedauernswerte Wesen liefern ebenfalls den Beweis dafür, dass nur durch Erziehung, also zunächst Übung im Nachahmen, das Kind zum Menschen wird.“ Die Ausführungen Baldwins und Preyers, denen leicht entsprechende andere Forscher, z. B. Compayrés,†) hinzugefügt werden könnten, zeigen deutlich, worauf es bei der

*) Die Entwicklung des Geistes, S. 332.

) a. a. O. S. 185. * a. a. O. S. 254.

†) a. a. O. S. 243, 244, 400 etc.

sittlichen Erziehung vor allem ankommt: die Eltern seien den Kindern Muster der Ehrlichkeit, der Wahrheitsliebe, der Pflichttreue, der Gewissenhaftigkeit etc.; sie halten ferner darauf, dass die Kinder von Dienstboten und andern Leuten, mit denen sie umgehen, nichts Anstössiges sehen und hören. Es ist sicher, dass die Kinder von solchen „Vorlagen“, wie Baldwin sagen würde, ebenso mächtig im guten, wie von entgegengesetzten im bösen Sinne beeinflusst werden. Baldwin vergisst daneben nicht, noch besonders den Umgang der Kinder mit ihresgleichen zu besprechen.*.) Es erscheint ihm als ein schwerer Missgriff, Kinder von andern zu isolieren. Ein Kind allein habe nur erwachsene „Vorlagen“, die es oft nicht begreifen könne. Das Beispiel eines Bruders, einer Schwester oder eines andern Kindes liege ihm näher. Aber auch zwei Kinder allein seien einer sozialen Gefahr ausgesetzt. Es bilden sich dann leicht sog. platonische Freundschaften oder Busenfreundschaften. Dadurch werde die persönliche suggestive Sensibilität aber auf eine besondere Richtung von engbegrenzten Einflüssen beschränkt. Busenfreundschaften von enger, exklusiver Art seien darum nicht zu begünstigen, sondern aufzulösen, ausser wenn sie unter der Aufsicht eines einsichtsvollen Vaters oder Vormunds stehen, und wenn sie zugelassen werden, sollen sie dazu benutzt werden, die sympathischen und moralischen Gefühle nach einem weiteren Felde sozialer Übung zu lenken. Besser sei es aber, man gebe den Kindern zahlreiche Genossen und fülle so ihr Leben mit Abwechslung aus. Abwechslung sei die Seele der Originalität und ihre einzige Quelle. Auch das ethische Leben und das Gewissen der Kinder werde in der Anspannung der Konflikte der Suggestion geboren, direkt aus seinen imitativen Schwankungen.

In Übereinstimmung damit sagt Compayré:**) „Wir wollen keineswegs behaupten, dass für ein alleinstehendes Kind, das weder Bruder noch Schwester hat und nicht mit Kameraden verkehrt, die Erwerbung des sittlichen Gefühls unmöglich sei; aber sie wird gewiss schwerer und langsamer von statten gehen.“

Mit diesen letzten Ausführungen berühren Baldwin und Compayré einen Punkt, der für die sittliche Bildung vor allem in Frage kommt, die Entstehung des sittlichen Gefühls und des sittlichen Bewusstseins. Es ist unzweifelhaft, dass die Kinder selbst einander in dieser Hinsicht mächtig fördern, wie unsere Forscher es andeuten. Entscheidend für die Weckung des Sinnes und Verständnisses für das, was als gut und böse gilt, ist aber nach dem Urteil der nämlichen Geehrten wieder das Verhalten der Eltern in der Gegenwart der Kinder.

*) a. a. O. S. 333 und 334. **) a. a. O. S. 369.

Die erste Unterweisung in der Moral erteilt dem Kinde der gebietende Wille des Vaters und der Mutter. Das Gute besteht für das Kind zunächst in dem, was befohlen oder erlaubt, das Böse in dem, was verboten ist, und was ihm unangenehme Gefühle bringt, weil es bestraft wird, wenn es das Verbot nicht beachtet, wenn es also ungehorsam ist.*.) Dadurch, dass das Kind die guten Folgen eines bestimmten Verhaltens und die schlimmen Folgen eines andern Verhaltens selber erlebt, gewöhnt es sich nach und nach daran, sich den Vorschriften der Eltern zu fügen. In dieser gewohnheitsmässigen Ausübung des Guten liegt ein weiteres Mittel zur Ausbildung des sittlichen Bewusstseins. Es besteht demnach zwischen sittlichem Handeln und sittlichem Bewusstsein folgende interessante Wechselbeziehung: das sittliche Bewusstsein ist, nachdem es sich einmal gebildet hat, das oberste Prinzip oder die Quelle des guten Handelns; anderseits müssen gute Handlungen wieder als die Quellen oder die Anfänge des sittlichen Bewusstseins betrachtet werden. So fasst Compayré die Ausbildung des sittlichen Bewusstseins auf, und Baldwins Anschauung deckt sich damit, wenn er lehrt:**) „Das Kind trifft sehr bald auf jenes äusserst einflussreiche Ding in seiner moralischen Umgebung, das wir Autorität nennen, und erwirbt jenes responsive Ding in seiner moralischen Ausrüstung, das wir Gehorsam nennen. ... Es erwirbt den Gehorsam auf einem von zwei Wegen oder beiden: durch Suggestion oder durch Bestrafung und Belohnung. Der Weg der Suggestion ist der höhere, da er durch allmähliche Lektionen in der Akkommodation vor sich geht, bis die Gewöhnung der Regelmässigkeit im Betrachten erworben ist, im Gegensatz zur Launenhaftigkeit seiner eigenen Reaktionen. Es ist dies auch der bessere Weg, da er dem Kinde in einer Objektlektion ein Beispiel von dieser Stabilität und Gesetzlichkeit gibt, die zu nähren das Ziel von allem Gehorsam ist. Indessen ist auch der Weg der Bestrafung ein guter und oft notwendiger. Bestrafung ist in der Hauptsache der Weg der Natur: diese straft zuerst und fördert dann die Einsicht, durch die die Bestrafung verstanden wird. Ebenso ist es mit ihren Belohnungen.“

Es muss demnach für die Entwicklung des sittlichen Bewusstseins das wiederholt werden, was schon für die sittliche Bildung im allgemeinen festgestellt wurde: es kommt alles darauf an, dass sich die Eltern und andere Personen dem Kinde gegenüber richtig verhalten. Wie in ihrem eigenen Leben, so müssen sie auch in den Geboten und Verboten, die sie den Kindern geben, und der damit zusammenhängenden Gewöhnung-

*) a. a. O. S. 356, 357, 368.

**) a. a. O. S. 320.

streng das Sittengesetz beachten. Die Kinder gelangen dann leicht und bald zur richtigen sittlichen Einsicht. Und zwar hebt Compayré, gleich wie wir es auch schon von Preyer gehört haben, richtig hervor,^{*)} dass diese Beeinflussung der Kinder möglichst früh beginnen muss. Kein Alter dürfe der sittlichen Veredlung fern bleiben. Man solle nicht so lange warten, bis einem die Sprache als Werkzeug der Erziehung zu dienen vermöge; die Handlungen seien noch mehr wert als die Worte und können ihnen vorausgehen. Es gebe zwar Spötter, die es seltsam finden, dass der Philosoph angesichts so kleiner Wesen, die noch nicht einmal allein gehen können, bereits die grossen Fragen der Selbstbeherrschung, des Gewissens und der Sittlichkeit aufwerfe. Diejenigen jedoch, die wissen, wie langsam die Entwicklung der Fähigkeiten vor sich gehe, werden sich auch schon um diese ersten und dunkeln Regelungen des sittlichen Lebens kümmern. Der Mensch könne niemals zu früh in die Schule der Pflicht genommen werden.

Durch die schon genannten Mittel der sittlichen Bildung, durch das Vorbild der Erzieher, durch Lob und Lohn, Tadel und Strafe, wird neben dem sittlichen Bewusstsein auch der sittliche Wille der Kinder gebildet. Für die Willensbildung gilt noch mehr als für die Entwicklung der richtigen Einsicht, dass man möglichst früh damit anfangen muss. Preyer betont dies mit aller Schärfe. Er findet es an sich leicht verständlich, dass die Kinder rasch mit ihren Spielen wechseln wollen, da sie infolge grosser Anspannung ihrer Aufmerksamkeit rasch ermüden. Er warnt aber vor zu grosser Nachgiebigkeit in dieser Beziehung. Nur in der ersten Zeit des Spielens erscheine ein solches Nachgeben unbedenklich. Später aber werde dadurch die Ausbildung der willkürlichen Hemmungen, auf die es für die Charakterbildung am meisten ankomme, wesentlich erschwert und der Eigensinn genährt. Die Übungen im Gehorsamsein können nicht früh genug beginnen, und er habe keinen Nachteil der frühzeitigen konsequenten Lenkung des aufkeimenden Willens entdeckt, wenn nur diese Lenkung mit der grössten Milde und Gerechtigkeit geschehen sei.^{**)} Compayré findet den Willen des kleinen Kindes im allgemeinen geschmeidig und biegsam und daher die Erziehung während des frühesten Alters verantwortungsvoller, als sie einem gewöhnlich erscheine.^{†)} Nur nebenbei sei erwähnt, dass dieser gewiss ganz richtigen Erkenntnis gemäss in erster Linie die Familie und nicht die Schule dafür verantwortlich ist, wenn die Kinder sittlich missraten.

^{*)} a. a. O. S. 377.

S. 218 a. a. O. ^{**) und 219.} ^{†)} a. a. O. S. 333.

Auch Compayré tadeln die erschlaffende Erziehungsweise, die mit übermässiger Willfährigkeit allen Launen des Kindes nachgebe. Auf der andern Seite freilich erscheint ihm grosse Strenge, die es sich zum Gesetze mache, den Willen zu unterdrücken und zu brechen, ebenfalls verderblich. Wichtig ist ferner die Bemerkung Compayrés, dass es in Wahrheit verschiedene Willen gibt, d. h. eine Gesamtheit von überlegten, mit Absicht bewirkten Handlungen, die nicht von einer einzigen Willenskraft beherrscht werden, so dass der Wille in der einen Richtung sehr stark, in der andern sehr schwach sein kann. Es liege daher den ersten pädagogischen Einflüssen als den wichtigsten vor allem ob, beim Kinde durch eine zwanglose Aufsicht und durch eine verständige Nachgiebigkeit die verschiedenen Willensrichtungen zu entwickeln.*)

Preyer legt ferner grossen Wert darauf, dass das Kind früh schon eine Einsicht in den Wert und die Bedeutung der Gebote und Verbote seiner Erzieher habe. Durch Voraussetzung der Einsicht beim Kinde werde diese Einsicht früher entwickelt als durch Dressur; sobald das Verständnis beginne, werde das Gehorchen durch Angabe eines wahren und vernünftigen Grundes für jedes Gebot wesentlich erleichtert. So könne durch Kultivieren der Vorstellungen höherer Ordnung schon im zweiten Jahre der Wille dirigiert und dadurch der Charakter geformt werden. Diese Mahnung verdient volle Beachtung, wenn Preyer den Nachdruck auf die Bedingung legt, „sobald das Verständnis beginnt“. Soll dadurch dagegen die Dressur, oder sagen wir lieber die blinde Gewöhnung verurteilt werden, so könnte man ihm nicht bestimmen; denn es gibt eine Zeit, und dazu wird in der Regel zum mindesten das 2. Lebensjahr auch noch gehören, wo das Kind für das Verständnis von Belehrungen über die Zweckmässigkeit dieser oder jener Anordnung der Eltern noch nicht reif ist, und wo es sich, wie ja auch Preyer lehrt, doch schon deren Geboten und Verboten fügen soll. Zwei andere Lehren Preyers hingegen, die der genannten unmittelbar folgen, wird jedermann rückhaltlos unterschreiben: 1. man vermeide alle grundlosen Verbote und 2. man erziehe das Kind mit unerbittlicher Konsequenz, die keine Ausnahme des Verbots zulässt, weil es nur dadurch möglich ist, dem Willen die einmal erteilte Form zu erhalten.**)

Wie wertvoll es ist, dass das Kind gewöhnt wird, sich dem Willen von Vater, Mutter und Lehrer zuerst blindlings, dann mit Bewusstsein zu unterwerfen, so darf darob doch nicht übersehen werden, dass ein junger Mensch nie eine Persönlichkeit werden kann, wenn ihm nicht zeitig eine gewisse Freiheit des Handelns eingeräumt wird.

*) a. a. O. S. 334. **) a. a. O. S. 219.

Preyer nennt eine Menge von Beschäftigungen, die sein Kind im 2. und 3. Lebensjahr häufig selbständig ausführte, so das Aufmachen und Zumachen einer Dose, das Aufhäufen und Umherstreuen von Gartenerde etc. etc. Eifer und Ernst, womit solche Bewegungen ausgeführt werden, seien bemerkenswert. Die Befriedigung, die sie gewähren, müsse sehr gross sein und beruhe sehr wahrscheinlich auf dem Gefühl eigener Kraft, das durch die vom Kinde selbst hervorgebrachten Bewegungen erzeugt werde, und auf dem Gefühl des Ursache-seins. Hier liege kein blosses Spielen mehr vor, sondern ein Experimentieren. Das anfangs nur spielende, an der Farbe, Form und Bewegung sich ergötzende Kind sei zum Ursachwesen geworden.*). Auf diese Tatsachen und Ausführungen gründen sich bei Compayré folgende Sätze**): „Das Kind wird erst dann zur Person, wenn zum Gefühl der Einheit und der ununterbrochenen Fortdauer noch das Bewusstsein kommt, dass es ein handelndes Wesen ist . . . Hier sehen wir, wie bei der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit auch die Erziehung mitwirken kann, indem sie die Freiheit des Kindes achtet und seine Initiative anregt . . . Ein Kind, das durch Zwang erzogen wird und nur das passive Werkzeug des elterlichen Willens ist, wird bei seiner folgsamen und resignierten Widerstandslosigkeit, wenn überhaupt, so doch schwer zu einer Persönlichkeit. Dasjenige Kind hingegen, welches in dem erlaubten Masse sich selbst überlassen bleibt, wird sich frühzeitig zum Handeln auf eigene Kosten und Gefahr entscheiden und verhältnismässig früh das Gefühl seiner Persönlichkeit erwerben.“

Nicht nur die Unterwerfung unter den Willen des Erziehers, sondern auch die Gefühle der Zuneigung zu andern gehen, wie Compayré zeigt,***) beim Kinde aus seinem Egoismus hervor. Dass das Kind überhaupt liebt, diese Tatsache vermögen wir uns weiter nicht zu erklären; wir müssen sie als ein Erbstück der Natur ansehen. Den kindlichen Eigennutz müssen wir aber als Ursache dafür anführen, dass es gerade diese und keine andern Personen, z. B. die Mutter, die Wärterin etc., liebt. Das Kind erinnert sich nämlich an die kleinen persönlichen Lustgefühle, die ihm durch die Mutter und die Wärterin vermittelt wurden, und daraus entstehen die Gefühle der Zuneigung. Das Kind liebt daher seine Mutter viel mehr um seiner selbst willen als um ihretwillen. Seine Liebe gründet sich durchaus auf sein eigenes Wohlbefinden, das die Mutter durch ihre Pflege und ihre Liebkosungen sichert. Es ist daher unerlässlich, dass man dem Kinde Liebe erweise. Ein Kind, das in einer

*) a. a. O. S. 371 u. 372. **) a. a. O. S. 449 u. 450.

***) a. a. O. S. 146 ff.

fühl- und lieblosen Umgebung der Liebe entbehren müsste, liefe Gefahr, die Gemütszustände der Zuneigung nicht kennen zu lernen. Es könnte dann auch das Willensverhältnis, das den Menschen erst zum Menschen macht, das reine Wohlwollen, nicht entstehen. Compayré hat sicher auch recht, wenn er behauptet, die Zuneigung des Kindes werde durch jenes besondere Gefühl geleitet, das man Sympathie im eigentlichen Sinn des Wortes nenne, d. h. durch die Tendenz, die Gefühle anderer in sich nachzubilden. Die Tiere seien aus diesem Grunde die besten Freunde des Kindes. Sie hungern und schreien; sie gehorchen nicht und werden darum ausgezankt; solches erinnere das Kind an Vorkommnisse in seinem eigenen Leben. Darum suche es die Gesellschaft der Tiere, und darum finde es auch ein besonderes Wohlgefallen an Geschichten, die ihm von Tieren erzählen. Man soll ihm darum auch in Haus und Schule solche Geschichten bieten. Die Sympathie ist übrigens, wie wir bei Compayré weiter lesen *), kein blinder Instinkt; sie stützt sich bereits auf Vorstellungen; diese bilden sogar ihre notwendige Bedingung; wenigstens gilt dies für diejenigen Gedanken und Gemütszustände, die wir in uns selbst gehabt und empfunden haben, und deren Spuren wir bei andern Personen entdecken. Wir dürfen deshalb vom Kinde auch nicht verlangen, dass es allgemein mit erwachsenen Personen sympathisiere. Es kann ihre Gedanken, ihre Gefühle und Handlungen meist nicht begreifen; Erwachsene werden ihm daher durch nichts nahe gebracht. Nur die Eltern zeigen dem Kinde durch ihre unablässige Fürsorge, dass sie alles mitfühlen, was es selbst fühlt, was es selbst leidet, dass sie an seinen Lustigkeiten und an seinen Kümmernissen teilnehmen. Dadurch wird das Kind dann allmählich befähigt, auch mit den Gemütsbewegungen seiner Mutter zu sympathisieren; es wird bald traurig, wenn es sie weinen, und es freut sich, wenn es sie fröhlich sieht.

Ein ernstliches Hindernis für das sittliche Wollen und Handeln stellen schlimme Eigenschaften und Gewohnheiten dar, denen man bei Kindern häufig begegnet. Die Erziehung muss solche daher nach Kräften zu bekämpfen suchen, wenn sie die Kinder sittlich bilden will. Eine solche Eigenschaft bildet die kindliche Eitelkeit. Ihr ist verhältnismässig leicht zu begegnen, wenn man mit Compayré **) bedenkt, dass sie die Eltern meist durch ihr verkehrtes Verhalten selber erregen. Sie schmeicheln dem Kinde und bewundern es um seiner gescheiten Einfälle, seiner Schönheit und seiner Geschicklichkeit willen. Kein Wunder,

*) a. a. O. S. 150 u. 151.

**) a. a. O. S. 392.

wenn das Kind davon für sein ganzes Leben dünnelhaft wird. Man hüte sich daher, das Kind merken zu lassen, dass man es schön, geistreich etc. findet, und erzähle ja nicht in seiner Gegenwart, was es schon alles tue und könne, was es gesagt und getan habe. Eitle Mütter schaden in dieser Beziehung unendlich viel.

Schlimmer als mit der Eitelkeit steht es mit der Lüge sowohl hinsichtlich der Schwierigkeit ihrer Bekämpfung als auch hinsichtlich der Verwerflichkeit vom sittlichen Standpunkt aus. Es ist darum begreiflich und zugleich dankenswert, dass sich die Kinderforschung auch mit diesem weitverbreiteten Kinderfehler, seinen Ursachen und seiner Bekämpfung beschäftigt.

Nach der Ansicht Compayrés entsteht die wirkliche Lüge, der die Absicht zu täuschen zugrunde liegt, fast nur aus Furcht. Man schüchtert das Kind ein, indem man es hart anfährt und ihm mit schweren Strafen droht, wenn es ein Gerät zerbrochen oder sich sonst irgendwie vergangen hat. Was liegt da näher, als dass es leugnet! Eine andere Quelle der Lüge findet Compayré in der Nachahmung. Das Kind bemerkt, dass die Eltern in der Unterhaltung und in den Gesprächen mit dem Gesinde die Wahrheit nicht achten; das Kind ahmt dies nach. Die Eltern nehmen ihm selber die natürliche Aufrichtigkeit. Die Lehren, die sich aus diesen Entstehungsweisen der Lüge ergeben, liegen auf der Hand: man stelle die Aufrichtigkeit der Kinder nicht auf die Probe und schelte sie und drohe ihnen nicht zu hart, wenn sie gefehlt haben. Vor allem halte man sich aber selber in Wort und Tat streng an die Wahrheit, am meisten in Gegenwart der Kinder.

Sehr einlässlich behandelt St. Hall die verschiedenen Formen der Lüge.*.) Er stützt sich dabei auf Beobachtungen, die einige Lehrerinnen an nahezu 300 Stadtkindern beiderlei Geschlechts von 12—14 Jahren machten. Nach den Resultaten dieser Beobachtungen und Prüfungen unterscheidet er mehrere Gruppen von Lügen und gibt im Anschluss daran auch Winke, wie man dem Lügen vorbeugen oder wie man es bekämpfen könne. Seine Ausführungen verdienen es, auch hier wenigstens skizziert zu werden:

Zunächst begegnet man bei manchen Kindern, wie übrigens auch bei Erwachsenen, der Pseudophobie oder Lügenscheu; sie äussert sich darin, dass das Kind allem, was es sagt, ein „ich glaube“ oder ein „vielleicht“ hinzufügt, und dass es durch nichts zu einer positiven, unbeschränkten Behauptung angetrieben werden kann. Der Grund dieses

*) Ausgewählte Beiträge S. 118 ff.

auffälligen Verhaltens liegt lediglich in der Furcht, durch eine Aussage gegen die buchstäbliche Wahrheit zu verstossen, was das Kind als etwas Abscheuliches betrachtet. Kommen solche Fälle vor, so ist es Pflicht des Erziehers, dem Kinde an Hand bestimmter Vorkommnisse den Unterschied zwischen unabsichtlich falschen und vorbedacht falschen Aussagen klar zum Bewusstsein zu bringen und dadurch die Entwicklung einer gesunden moralischen Einsicht bei ihm zu befördern.

Viel häufiger als dieser Zustand und ihm gerade entgegengesetzt sind die Fälle, wo das Lügen zur Erreichung edler Zwecke benutzt wird; es sind dies die heroischen Lügen. Ein stärkerer Knabe legt z. B. ein falsches Geständnis ab, um die Strafe auf sich zu nehmen, die andernfalls einen schwächeren Kameraden treffen würde, oder ein vom Lehrer bevorzugtes Mädchen behauptet, die Urheberin einer Missetat zu sein, die in Wirklichkeit eine ihrer weniger begünstigten Spielgenossinnen begangen hat. Die Kinder finden ein solches Verhalten durchaus in der Ordnung, weil sie die moralische Situation als Ganzes erfassen und das Hohe der Selbstaufopferung früher einsehen als das Erhabene der Wahrheit. In Wirklichkeit liegt die Sache oft auch so, dass die Pflichten miteinander in Streit geraten, und dass deshalb eine Entscheidung nicht immer leicht fällt. Jedenfalls ist es selbst der Wissenschaft bis jetzt nicht gelungen, solche Fälle allgemein gültig zu formulieren. Deshalb kann der Erzieher auch das Kind in diesen Dingen nur wenig lehren. Die Unterredung und Anregung, ja sogar die Belehrung muss sich auf bestimmte Einzelfälle beschränken und darf sich nicht in Verallgemeinerungen verlieren. Wichtig ist es, dass man die Kinder angesichts von Konflikten zwischen Wahrhaftigkeit und anderen Pflichten auf die Stimme des eigenen Gewissens hinweist. Die Kinder lernen so die Notwendigkeit eines geheimen Einspruch erhebenden Gerichts erkennen, bei welchem die persönlichen moralischen Überzeugungen den Ausschlag geben, und das allein den Menschen befähigt, sich neuen ethischen Lagen anzupassen.

Eine andere Form der Lüge ist die Parteilüge. Sie ist eine Folge persönlicher Zu- und Abneigung. Das Kind findet es z. B. unhöflich, die Frage eines Freundes, ob dies oder jenes nicht schön sei, mit Nein zu beantworten; es sagt daher wider seine bessere Einsicht zum mindesten, es sei „ziemlich hübsch“ oder „schön genug“, während es einem fremden Kinde gegenüber sich keinerlei Zwang auferlegen würde. Während hier also der Freund hintergangen wird, handelt das Kind in andern Fällen nach dem Satze: die Wahrheit für unsere Freunde, die Lüge für unsere Feinde. So-hintergehen die Kinder z. B. den Lehrer, den sie lieben, selten

durch ihre Aufgaben, wohl aber den, den sie hassen. Als das schlimmste erscheint es ihnen, dem Geistlichen oder gar Gott gegenüber zu heucheln oder sich zu verstellen. Der allgemein verbreiteten Neigung zu Parteilügen kann einmal trefflich gesteuert werden durch einen ausgiebigen Unterricht in den Naturwissenschaften. Die Lehrer kleiner Kinder sollten vor allem deren Freundschaften wohl beachten, ganz besonders den Charakter der Anführer und Günstlinge studieren und diesen zu bilden suchen. Ferner bemühe sich jeder Lehrer, die Liebe der Kinder zu gewinnen.

Am häufigsten sind die egoistischen Lügen, Lügen, die durch die Selbstsucht der Kinder verursacht werden. Besonders lassen sich die Kinder beim Spiel zu allerlei Lug und Trug verleiten, weil jedes Kind bestrebt ist, andere zu übertreffen. Es gibt sogar Fälle, wo die Spielenden Gewandtheit im Betrügen als berechtigt ansehen. Für sehr viele egoistische Lügen ist das Schulleben verantwortlich. Es besteht z. B. mancherorts das System des Selbstanzeigens für kleinere Vergehen; da melden sich viele Kinder nicht; zwingt man sie zu Aussagen; so lügen sie direkt. Nur wenige Kinder sagen ferner nicht ein und lassen sich nicht einsagen, obwohl beides verboten ist. Wie oft gucken sie ferner unerlaubter Weise in die Bücher. Hausaufgaben werden nicht selten abgeschrieben. Manche Kinder erdichten Kopfschmerzen, Magenschmerzen, Nasenbluten etc., um aus der Schule zu kommen. Alle diese Formen der egoistischen Lüge sind sehr verlockend, weil sie das Kind vor Strafen bewahren oder ihm unmittelbar irgendwelche Vorteile bringen. Wenn man jedoch bedenkt, dass sie oft zu grosser moralischer Verworfenheit führen, so kann man die egoistischen Lügen wohl als die gefährlichsten Lügen bezeichnen. Um ihnen vorzubeugen, vermeide man den übermässigen Wetteifer zwischen den Kindern, vermeide ungewöhnliche Strafen, günstige Gelegenheiten und Versuchungen zum Lügen. Hauptsächlich beachte man aber, dass diese Lügen oft nur die Folgen schlechter Gewohnheiten sind, die eben durch die Lügen verdeckt werden sollen; man sollte deshalb sorgsam jene bösen Gewohnheiten aufsuchen und bessern; denn Kinder, welche gewohnheitsmässig Böses tun, lernen sicherlich das Lügen, um das Böse zu verbergen. Der niedrigen Ge- sinnung, die durch das Lügen allmählich erzeugt wird, begegne man dadurch, dass man an die Ehre, die Selbstachtung und Selbstbeherrschung appelliert.

Wir treffen bei Kindern im ferneren die phantastische Lüge, namentlich beim Spiel. Die Kinder bilden sich ein, Tiere zu sein und ahmen deren Laute nach, oder sie stellen sich als Jäger in grosser Ge-

fahr, als Indianer etc. Andere erdichten lange Erzählungen voll wunderbarer Dinge und Geschehnisse. Diese Art der Lüge geht also aus dem Vorherrschen der Phantasie im kindlichen Leben hervor; sie ist deshalb meist durchaus naturgemäß und unbedenklich. Immerhin gibt es Fälle, wo die Einbildungskraft in krankhafter Weise wuchert. Auch lehrt die Erfahrung, dass Kinder, die an Phantastereien der genannten Art besonderen Gefallen finden, in der Schule oft träge und wenig leistungsfähig sind. Es erscheint deshalb geboten, die kindliche Phantasie zwar nicht zu unterdrücken, aber doch sie zu beherrschen und sie im Zaume zu halten. Man wähle besonders die Lektüre mit Rücksicht darauf aus; denn die fortschreitende Verschlechterung der Jugendlektüre und die Entwicklung der Schundliteratur haben die genannte Neigung der Kinder mächtig entwickelt. Dann ist auch die Frage ernstlich zu erwägen, wie die Jugend am geeignetsten in die beste Weltliteratur eingeführt werden könne.

Eine seltener auftretende Art der Lügen ist die pathologische Lüge. Sie entspringt der Neigung mancher Kinder, zu prahlen, gross zu tun, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und die Bewunderung anderer zu gewinnen. Es kommt z. B. vor, dass Kinder aus diesem Grunde, wenn sie in eine neue Schule oder an einen neuen Ort kommen, einen anderen Charakter heucheln und diesen durch falsche Vorspiegelungen möglichst lange aufrecht erhalten. Mädchen zieren sich oft in unnatürlicher Weise und scheinen gar keinen eigenen Charakter zu haben. Sie wollen immer eine Rolle spielen und beachtet werden. Knaben suchen sich mehr dadurch auszuzeichnen, dass sie anderen Posse spielen und sie durch Kniffe und Lügen täuschen; sie werden in der Folge Marktschreier und Betrüger mannigfacher Art, während sich bei Mädchen die schlimme Neigung zu hysterischer Erkrankung entwickelt. Aus der pathologischen Lüge geht gar leicht die Lügensucht hervor. Während anfangs nur Nebenmotive, wie die Liebe zum Beifall, zum Geld etc., zum Lügen verleiten, wird das Belügen anderer und sogar die Selbsttäuschung später zur Begierde, der gegen jedes Motiv der Klugheit und des eigenen Interesses gefrönt wird. Der pathologische Lügner wird bis zu einem gewissen Grade sein eigenes Opfer, indem er schliesslich die eigenen Lügen glaubt. Solche Fälle des Lügens erfordern die schnellste und kräftigste Behandlung. Man versuche es zuerst damit, dass man dem fehlbaren Kinde die Sympathie, die Achtung und das Vertrauen entzieht, dann mit Belehrung und strengem Tadel. Wenn diese Mittel nicht hinreichen, hilft mitunter die Rute, die man nicht sparen darf. Im Notfall ziehe man den Arzt zu Rat.

Nicht selten bedienen sich die Kinder mancherlei Beschönigungsmittel für Lügen, die wider ihr Gewissen gehen. Sie fügen einem Ja, das eigentlich Nein heissen sollte, ein flüsternd gesprochenes „ich denke“ hinzu; sie glauben, eine Lüge dadurch entkräften zu können, dass sie die linke Hand auf die rechte Schulter legen, und ein Eid könne dadurch ungültig gemacht oder im entgegengesetzten Sinne genommen werden, dass man die linke statt der rechten Hand erhebe. Lügen durch die Tat erscheinen den Kindern nicht so schlimm als Lügen durch das Wort; das Nicken ist ihrer Ansicht nach weniger sündhaft als das Jasagen; es kommt ihnen lange nicht so schlimm vor, wenn sie jemand den unrechten Weg zeigen, als wenn sie ihm den Weg falsch sagen. Neben diesen gibt es noch andere Mittel, die alle den Zweck verfolgen, die Bitterkeit des Gefühls der Schuld zu mildern.

Unser kurzer Überblick lehrt, dass es der Verlockungen zum Lügen gar viele gibt, ganz besonders im Schulleben. Durchaus ehrliche Kinder sind daher recht selten. Die Aufgabe des Erziehers ist es, die verschiedenen Formen des Übels zu unterscheiden und für jede die geeigneten Mittel anzuwenden. Es gibt kein Universalmittel für jede Art des Lügens, vielmehr kann eine Massregel, die die eine Form des Lügens zu heilen vermöchte, direkt eine andere verstärken. Im besonderen bedenke der Erzieher noch folgendes: die Lügenhaftigkeit wird indirekt dadurch gefördert, dass man alle Wünsche des Kindes gewohnheitsmäßig befriedigt; denn die Wahrheit verlangt eine schonungslose und strenge Selbstaufopferung, die die Üppigkeit unmöglich macht. Ausserdem unterstützt man die Lügenhaftigkeit dadurch, dass man die Kinder viel mit Fremden verkehren lässt, ebenso durch häufigen Wechsel der Umgebung, der Schule und der Wohnung; denn es entsteht so das Gefühl, dass leicht ein neues Leben begonnen werden könne. Zu viel Neues, selbst im Unterricht, entwickelt eine der unheilbarsten Formen des Lügens, die Neomanie oder die Sucht nach Neuem. Endlich sollte man die Kinder auch vor unwahrer Übertreibung des Abnormen in modernen Zeitungen bewahren.

Es findet sich in den Schriften über Kinderforschung noch manches, was auf die sittliche Bildung Bezug hat. Ich muss mich aber auf die Heraushebung einiger wichtiger Punkte beschränken. Die Arbeit will und kann ja die Leistungen der Kinderforschung in keiner Richtung erschöpfend darstellen. Sie verfolgte nur den Zweck, zu zeigen, dass eine Reihe wertvoller Ergebnisse vorliegt, sowohl auf psychologischem, als auch auf pädagogischem Gebiet. Und dieser Zweck sollte durch das Gebotene erreicht sein.

IV. Zusammenfassung und Folgerung für den Lehrer und das Lehrerseminar.

Fassen wir das, was die Kinderforschung will und schon geleistet hat, vorurteilsfrei ins Auge, so können wir uns nicht auf die Seite derer stellen, die von der neuen Wissenschaft mit Achselzucken und Geringsschätzung sprechen. Wir müssen vielmehr anerkennen, dass sie ein edles Ziel im Auge hat, dass mit Eifer und Geschick an dessen Erreichung gearbeitet wird, und dass schon ein Stück Weges zurückgelegt ist. Freilich von überschwenglichen Lobpreisungen und Erwartungen ist der objektive Beurteiler ebenso fern. Er übersieht nicht, dass manche von den wertvollen Lehren, die die Kinderforscher in ihren Schriften ertheilen, schon lange durch die allgemeine Psychologie und Pädagogik aufgestellt wurden, so die Lehre, dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, dass die intellektuelle und die sittliche Bildung deshalb von der sinnlichen Wahrnehmung ausgehen müssen, dass man sich die Begriffe nur durch bestimmte Vertreter vorstellen könne und so fort. Er kann sich auch der Ansicht nicht verschliessen, dass in den Schriften über Kinderforschung mitunter Seiten um Seiten mit Notizen gefüllt sind, die kaum jemals irgendwelchen Wert für die pädagogische Theorie und Praxis erlangen werden. Es gehören dazu, wie bereits an anderer Stelle angedeutet wurde, vor allem die genauen Angaben darüber, am wievielten Tage ein Säugling zum erstenmal ein Geräusch beobachtete, ein Licht mit den Blicken verfolgte, lallte, lächelte, weinte etc., die man oft bis zum Überdruss zu lesen bekommt. Jedermann findet endlich auch bald heraus, dass die Ergebnisse, zu denen die Forscher gelangen, keineswegs immer übereinstimmen, dass sie sich mitunter sogar direkt widersprechen. Die Furcht z. B. ist nach der Ansicht Preyers ein ererbter Affekt; nach Compayré dagegen beruht sie auf einem Akt der Intelligenz und der Einbildungskraft, auf einer Art dunkler Induktion. Preyer behauptet, das erfolgreiche Aufrechthalten des Kopfes sei willkürlich, während Baldwin Fälle zitiert, die zeigen sollen, dass das Kind den Kopf aufrecht halte, ehe der nervöse Apparat des Willens entwickelt sei.*.) Ebenso widerspricht Baldwin der Ansicht Preyers, die ersten Nachahmungen seien die ersten deutlichen, repräsentierten und gewollten Bewegungen.**) Burgerstein verwirft den Nachmittagsunterricht, Kräpelin befürwortet ihn etc. Aber trotz dieser mannigfachen Schatten dürfen wir das Licht nicht übersehen, das uns von der Kinderforschung kommt.

*) Baldwin, Die Entwicklung des Geistes S. 358 u. 359.

**) a. a. O. S. 360.

Und wenn sie weiter nichts leistete, als dass sie den Blick des Erziehers für kindliche Eigenart schärfte, und dass er es sich in der Folge zur Regel machte, diese Eigenart zu studieren und die Behandlung des Kindes danach zu wählen, so wäre damit schon unendlich viel gewonnen. Wieviel weniger hätten die Kinder dann unter harten Worten und Strafen und unter Ungerechtigkeiten aller Art zu leiden, und wieviel weiter würde man sie in körperlicher, geistiger und sittlicher Hinsicht bringen. Wir stimmen deshalb Hall vollständig bei, wenn er sagt: „Wenn es bei der Beschäftigung mit dieser oder jener Wissenschaft bloss darauf ankäme, wie viel gesicherte Resultate dieselbe schon aufzuweisen hat, so hätte z. B. die Philosophie bis jetzt überhaupt noch nicht studiert werden dürfen. Mit Recht besteht aber allgemein die Überzeugung, dass die Philosophie ein sehr wichtiges Bildungsmittel ist; denn beim Studium derselben handelt es sich vor allem darum, jene Denkungsart zu entwickeln, welche wir die philosophische nennen. Ebenso ist es bei der Kinderforschung; durch das kinderpsychologische Studium soll der Lehrer seine Auffassung der Kindernatur klären und ändern und von der Wahrheit durchdrungen werden, dass das Kind seine eigene Art und Weise, zu denken, zu fühlen und zu wollen, hat.“

Wir unterstützen deshalb auch diejenigen, die es vor allem dem Lehrer zur Pflicht machen, sich mit der Kinderforschung bekannt zu machen und selber Kinderforschung zu treiben. In erster Linie empfehlen wir ihm das Studium gediegener Werke über Kinderforschung, so der „Ausgewählten Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik“ von Dr. G. Stanley Hall, der „Entwicklung der Kindesseele“ von Gabriel Compayré, der „Anormalen Kinder“ von Demoor, der „Seele des Kindes“ von W. Preyer, der „Psychologie der Kindheit“ von Prof. Dr. Frederick Tracy, des „Wertes der Kinderpsychologie für den Lehrer“ von Dr. J. Stimpf usf. Diese Schriften geben dem Lehrer die Gesichtspunkte, von denen er sich bei seinen eigenen Forschungen leiten lassen kann. Ganz besonders gilt dies von den Beiträgen Halls, die elf umfangreiche Fragebogen für Kinderforschung enthalten. Nach dieser Vorbereitung mache sich der Lehrer selber an die Forschung. Das Material dazu bieten ihm die Schüler seiner Klasse. Er stelle an diesen sorgfältige Beobachtungen an. Dabei richte er sein Augenmerk einmal auf die Klasse als Ganzes. Er findet dann, durch welche Stoffe und welche Behandlungsweisen die Schüler am leichtesten zu packen sind und am besten lernen. Im späteren Unterricht wird er sich danach richten. Aber auch jeden einzelnen Schüler muss er zum Gegenstand einlässlichen Studiums machen. Er trachte, die

Mängel und die besonderen Fähigkeiten, die ein Schüler in dieser oder jener Richtung hat, ausfindig zu machen, damit er jene erfolgreich bekämpfen und diese nach Möglichkeit weiter entwickeln kann, vor allem aber auch, damit er einen Schüler nicht wegen mangelnden Fleisses tadle und strafe, wo die unbefriedigende Leistung lediglich auf Rechnung einer angeborenen oder erworbenen Bestimmtheit zu setzen ist. Es zeigt sich z. B. bei Schülern der durchgreifende Unterschied, dass die einen vorwiegend produktive, die anderen vorwiegend reproduktive Naturen sind. Jenen fällt es leicht, selbständig auf Neues zu kommen; sie sind bei der Entwicklung des Neuen die Pfadfinder; dagegen bringt man sie schwer dazu, etwas Gelerntes getreu im Zusammenhang wiederzugeben. Andere können das letztere vortrefflich; sie versagen aber bei der selbständigen Erarbeitung und Auffindung von Neuem. Solche individuelle Unterschiede muss der Lehrer vor allem festzustellen suchen. Er wird dann zwar darauf hinarbeiten, dass Einseitigkeiten, wie die genannten, so weit möglich überwunden werden. Dabei wird er es aber nie an Geduld und Nachsicht fehlen lassen, weil er weiss, dass er es mit natürlichen Schranken zu tun hat, für die der Schüler nicht verantwortlich ist; weil er ferner weiss, dass solche Schranken selten oder nie ganz überwunden werden können, verlangt er auch nicht von jedem Schüler in jeder Richtung gleich vollkommene Leistungen; er würde sonst Unmögliches verlangen und den Schülern damit unrecht tun. Sehr erleichtert wird dem Lehrer die Kinderforschung und deren praktische Verwertung durch die Führung eines kinderpsychologischen Tagebuchs, in dem er für jede Klasse und für jeden Schüler eine besondere Rubrik eröffnet. Jede wichtige Wahrnehmung über das Verhalten der Klasse als solcher, wie des einzelnen Kindes wird darin festgehalten.

Sehr wünschenswert ist es endlich, dass die Kinderforschung schon im Pädagogikunterricht des Seminars ein Plätzchen finde. Freilich darf dies nicht auf Kosten der allgemeinen Psychologie und Pädagogik geschehen; denn ein erfolgreiches Studium der Kinderpsychologie ohne die Kenntnis der Hauptlehren der allgemeinen Psychologie, die allerdings auf richtigem Wege, auf dem Wege der eigenen Beobachtung und Erfahrung gewonnen werden müssen, ist schwer denkbar. Es gilt in dieser Hinsicht das Wort Wundts:*) „Da uns bei der psychologischen Untersuchung des Kindes, ebenso wie bei der des Naturmenschen im allgemeinen nur objektive Symptome zu Gebote stehen,

*) Grundriss der Psychologie, 6. Aufl., S. 357.

so ist eine psychologische Beurteilung dieser Symptome immer nur auf Grund der durch experimentelle Hilfsmittel unterstützten Selbstbeobachtung des reifen Bewusstseins möglich, und erst die so psychologisch analysierten Ergebnisse der Beobachtung des Kindes und des Naturmenschen gestatten dann wiederum Rückschlüsse auf die geistige Entwicklung überhaupt.“ Die allgemeine Psychologie wird überdies ihren Wert als Grundlage der Pädagogik stets beibehalten.

Sofern man aber Zeit erübrigen kann, ist es nur zu empfehlen, dem Beispiel der besseren nordamerikanischen Seminarien zu folgen, die es nicht versäumen, den Zöglingen Unterricht in der Kinderpsychologie zu erteilen. Stimpfsl schlägt für den theoretischen kinderpsychologischen Unterricht an Seminarien die Benutzung der „Psychologie der Kindheit“ von Tracy vor.*.) Der darin gebotene Stoff kann aber nur in weiser Auswahl besprochen werden, da sich das zum Teil wertlose chronologische Element zu sehr breit macht, namentlich in dem Kapitel über die Sinne. Wichtiger als der theoretische Unterricht dürften die praktischen Übungen sein, die gleichfalls Stimpfsl nennt:**) 1. Die Beobachtung einzelner Kinder durch die Seminaristen und Seminaristinnen. 2. Statistische Untersuchungen über einzelne geistige Eigentümlichkeiten der Kinder. Dabei wird man mit Vorteil die schon erwähnten Fragebogen von Hall zugrunde legen, wie dies in zahlreichen Seminarien Nordamerikas geschieht. Gute Dienste leisten kann auch die Schrift Monroes über „Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder“, sowie die bereits mehrfach zitierte Arbeit Lehmensicks in Justs Praxis: „Psychologische Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahres“ und die „Zwei Kinderbilder“ von demselben Verfasser im I. Jahrgang von Justs Praxis, S. 146 ff. und S. 177 ff.

*) a. a. O. S. 25.

**) Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer, S. 24 u. 25.