

ZEITSCHRIFT FÜR
**PÄDAGOGISCHE
 PSYCHOLOGIE**
 EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK UND
 JUGENDKUNDLICHE FORSCHUNG

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND W. STERN
 UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER

XXVII. JAHRGANG



1926

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.

	Seite
Über den Zusammenhang von Denkpsychologie und Intelligenzprüfung. Von Universitätsprofessor Dr. Aloys Fischer in München	1
Untersuchungen über Gesinnungspsychologie und Moralpädagogik im Schul- alter. Von Schulrat Fr. Weigl in Amberg	12
Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas auf Schul- kinder. Von Dr. M. Muchow, Assistentin am Psychologischen Institut in Hamburg	18
Psychologische Untersuchungen über Lesedefekte. Von Universitätsprofessor Dr. W. Peters in Jena	31
Sittlichkeitsvergehen an Kindern und Jugendlichen. Von Universitätspro- fessor Dr. W. Stern in Hamburg	45, 78
Gefühlsbestimmtes Denken von Jugendlichen in ihrer Selbstbetrachtung. Von Dr. H. Püschmann in Leipzig	65, 125, 173
Untersuchungen über die Entwicklung der mathematisch-rechnerischen Denk- fähigkeit bei Mädchen. Von Studienrat Dr. H. Voigts in Lübeck	81
Fähigkeitsprüfung bei der Aufnahme in die höhere Handelsschule. Von Studienrat Dr. Paul Schäfer	94
Zur Erschließung des jugendlichen Seelenlebens. Von Dr. W. Weigel in Freudental (Schlesien)	113
Die Veranschaulichung in der Hilfsschule. Von Dr. med. et phil. W. Elias- berg in München	134
Über Lesezeit und Zahl der Lesefehler im zweiten Schuljahre. Von Rektor Ernst Kirste in Altenburg	143, 230, 233
Die Zukunft des Volkes vom Gesichtspunkt der Minderwertigkeit. Von August Abend, Taubstummenlehrer in Heidelberg	161
Der Übergang von der Grundschule zur höheren Schule in Holland. Von Universitätsprofessor Dr. Géza Révész in Amsterdam	183
Der Ärger im Unterricht. Von Studienrat Dr. Gustav Rose in Hagen i. W.	209
Der Kampf gegen die objektiven Bedingungen der Fehlsamkeit. Von Oberstudiendirektor Prof. Dr. Hermann Weimer in Biebrich a. Rh.	220
Zur Psychopathologie des Reueerlebnisses. Von Dr. Martha Moers, Leiterin der Berufsberatung in Bonn	257
Pädagogische Willenstypen 9—10jähriger Kinder. Von Irma Krémsier in Budapest	266
Begabungsdifferenzen zwischen dem 9. und 10. Lebensjahre. Von Stadt- schulrat Franz Weigl in Amberg	275
Die Schülerbeobachtung im Dienste der Berufsberatung. Von Hellmuth Bogen in Berlin	305
Beitrag zur psychologischen Beurteilung der Berufswahl. Von Carl Coerper in Düsseldorf	326
Berufsberatung und Berufszuweisung für minderjährige Kriminelle auf Grund psychologischer Untersuchung. Von Dr. J. Oseretzki in Moskau	335
Die Anteilnahme der Volksschullehrer an den Unterrichtsfächern. Von Dr. Rudolf Lochner in Reichenberg	344, 407
Die Strafe im Urteil der Schüler. Von Dr. Joseph Droege in Osterroth bei Krefeld	393
Über typische und phasische Unterschiede der kategorialen Sprachform. Von Privatdozent Dr. Adolf Busemann in Greifswald	415

S. 31): „... Gestern wurde ‚Was ihr wollt‘ aufgeführt. Es war einfach wunderbar. Als ich es sah, fühlte ich nichts um mich her, ich sah nur das Stück, das mich tief ergriff. Jedesmal, wenn eine der leider sehr vielen ‚Verbesserungen‘ kam, wurde ich ordentlich wütend. Man merkte sie genau. Ich komme eben in keine gute Stimmung...“. Am Anfange spricht E. unter der Bestimmtheit der positiven Erinnerungsgefühle an die Aufführung von dem „wundervollen“ Stück, das ihn „tief“ ergriffen habe, während er am Schlusse, nachdem er sich inzwischen über die Verbesserungen aufgeregt hat, aus dieser negativen Gefühls-einstellung heraus versichert, daß er in keine gute Stimmung komme.

Eine solche Labilität der Stimmungen, die die Vorbedingung dieses neuen Zuges der gefühlsbestimmten Selbstbetrachtung ist, hat Charlotte Bühler in (19, S. 70) beim Jugendlichen festgestellt, wo sie ausführt, daß in den Stimmungen des Jugendlichen „ein Schwanken bemerkbar“ sei „von übermäßigem Leid zu überschwänglicher Seligkeit, Hoffnung und Verzweiflung“. Ziehen spricht entsprechend in (20 auf Seite 46) von „puberaler Labilität der Stimmungen“, ebenso William Stern in (28, S. 15) und in (32, S. 44) von der Labilität, der inneren Unsicherheit der Pubertätszeit, und Walter Hoffmann führt in (21, S. 107) aus, daß die Persönlichkeit in dieser Zeit „gespalten, unausgeglichen und wechselvoll“ erscheine. Kupky spricht endlich den Ergebnissen dieses Abschnittes entsprechend in (29, S. 86) davon, daß das Denken des Jugendlichen „mit starken Gefühlen verbunden“, „intuitiv und meist sprunghaft“ sei.

(Fortsetzung folgt.)

* *

Die Veranschaulichung in der Hilfsschule¹.

Von W. Eliasberg.

Vor nicht langer Zeit galt es als unbestreitbarer oberster Satz aller Hilfsschuldidaktik, daß die Schwierigkeiten, die das schwachsinnige Kind darin findet, sich zum abstrakten Denken zu erheben, durch eine intensivere Veranschaulichung auszugleichen seien. Dabei hat man im praktischen Betriebe nicht eben viel danach gefragt, was denn nun eigentlich psychologisch der Abstraktionsvorgang sei, auf dessen logischen Leistungen die rationale Welt der Erwachsenen beruht. Und auch für das Wesen der Veranschaulichung hat man sich wohl meist damit begnügt, irgendwie an die Sinnesgegebenheiten zu denken. Wenn man es paradox ausdrücken darf: man hat sich mit einem höchst unanschaulichen Begriff der Veranschaulichung begnügt. Die Sache ist auch nicht sehr gefördert worden, als die Theorie der Sinnes-typen besonderen Wert auf die individuelle Sinnesbeschaffenheit zu legen begann. Eine rechte Übereinstimmung zwischen dem geistigen Ausfall und der Art des Sinnestypus hat sich, wie z. B. das jüngst von Ranschburg erstattete Referat — Pathologie der Störungen des Lesens, Schreibens und Rechnens des Schulkinderalters — (Bericht über den II. Kongreß für Heilpädagogik, Berlin 1925, S. 164—200) zeigt, nicht ergeben. Ranschburg sagt selbst, daß neben den Sinnestypen als wesentlichste Bedingungen der

¹ Vortrag, gehalten im Münchner Hilfsschullehrerverein am 14. Oktober 1925.

rechnerischen elementaren Leistungsfähigkeit auch noch Faktoren höherer Instanz in die Entwicklung derselben eingreifen und die Wirkung der Typen in positiver oder negativer Richtung modifizieren können.

Was ist die Abstraktion des Erwachsenen? Und was ist die des Kindes? Sind beide identisch, der Funktionsweise und der Leistung nach?

Gibt es nicht eine eigenartige primitive Abstraktion, die zu ganz anderen Leistungen disponiert als die des Erwachsenen? So, daß Fehler vorkommen müssen, wenn von ihr Leistungen in der Richtung des Erwachsenen verlangt werden; umgekehrt aber auch bessere Leistungen als die des Erwachsenen auf ihrem eigentlichen Gebiet?

Diese Fragen habe ich in meiner „Psychologie und Pathologie der Abstraktion“, Beiheft 35 der Zeitschr. f. Angew. Psych., aufgeworfen und sie auf Grund vergleichend-psychologischer Untersuchungen an möglichst differentiellen Gruppen von Versuchspersonen, nämlich an vorschulpflichtigen Kindern verschiedener Milieus, an normalen Erwachsenen mit und ohne akademische Bildung, an Apathikern, Dementen und anderen pathologischen Fällen zu beantworten versucht.

Dabei hat sich herausgestellt, daß die ontogenetisch-primitive Stufe der Abstraktion, die wahrscheinlich mit der Abstraktion des primitiven Menschen und vielleicht mit der der höheren Tiere identisch ist, ein eigenartig synthetischer Vorgang ist. Er besteht nicht etwa wie die vollausgebildete „apperzeptive“ Abstraktion des Erwachsenen in der Heraushebung selbständiger oder unselbständiger Teile an einem oder mehreren Gegenständen, z. B. unter dem Gesichtspunkt der Gleichheit (worüber gleich noch einiges auszuführen sein wird), sondern er besteht in der ursprünglich synthetischen Beachtung. Das Wesen dieses Beachtungsvorgangs und seine Unabhängigkeit vom gegebenen Gegenstand tritt dann am klarsten hervor, wenn es sich um Beachtung des Nichtvorhandenseins handelt. Ich habe dies den Non-Zusammenhang genannt. Er ist scharf von der negativen Abstraktion zu unterscheiden, die im Gegensatz dazu im Nichtbeachten von etwas Vorhandenem besteht. Das Beachten von Nichtvorhandenem (Beispiel: Dieses Blatt hat das Merkmal *nicht*) kann natürlich nur unter einem Gesichtspunkt erfolgen, und in gleicher Weise vollzieht sich beim Kinde das positive Beachten überhaupt. Zu ähnlichen Ergebnissen ist Ach in seiner Studie über Begriffsbildung, Bamberg 1921, gekommen, wenn er das Wesentliche der bei ihm allerdings sprachlich vermittelten Begriffsbildung in der Umstrukturierung des Gegebenen zum ideellen Objekt sieht.

Meine Untersuchung verzichtete, wie hier nicht näher auszuführen ist, auf das sprachliche Hilfsmittel der Beachtung. Sie wollte den Beachtungsgesichtspunkt, den das Kind heranbringt, erst einmal kennenlernen. Dazu war es notwendig, auf Aufgabestellungen, die den Gesichtspunkt schon enthalten, zu verzichten. Es ließ sich in meiner Untersuchung, die den echten Beachtungsvorgang bis zum Alter von 2 Jahren und 4 Monaten

nachweisen konnte, nicht immer dartun, wodurch eigentlich diese Beachtung geleitet wird. Immerhin ist es für den biologisch Denkenden wahrscheinlich, daß es letzten Endes biologische Werte sind, welche der Abstraktion die Richtung geben. Wie dem auch sei, das Moment der Ich-Nähe war immer deutlich. Die Abstraktion des Kindes geht nicht vom Gegenstand aus, sondern vom Ich-Interesse. Das Ich-Interesse steht im Gegensatz nicht nur zur abstrakten Idee, sondern auch zum konkreten Gegenstand. Mit der Ich-Nähe hebt es an; von da kann die Entwicklung der Abstraktion nach zwei verschiedenen Richtungen verlaufen. Sie kann erstens zum *konkreten Gegenstand* führen und zweitens zur *abstrakten Idee*. Es ist also zu betonen: Auch das, was man den konkreten Gegenstand nennt, die Naturwirklichkeit im Sinne des Malers oder des beschreibenden Naturforschers, ist nur durch einen Abstraktionsgesichtspunkt zu erreichen, indem man eben von seinem Ich abstrahiert.¹ Diese auf den ersten Blick vielleicht nicht einleuchtende Behauptung kann hundertfältig aus den Biographien der Maler belegt werden. Man lese etwa in Gottfried Kellers „Grünem Heinrich“ nach, wie schwer es dem jungen Anfänger wird — und alle Jugend hat diese Schwierigkeit —, zur schlichten Naturwahrheit sich hindurchzuarbeiten.

Auch die Theorie der Kinderzeichnungen kann durch diese Drei-Gliederung an Durchsichtigkeit gewinnen. Max Verworn hat in einem 1907 gehaltenen bedeutenden Vortrag „Die Psychologie der primitiven Kunst“ die merkwürdige Tatsache hervorgehoben, daß paläolithische Zeichnungen eine größere Naturwahrheit zeigen, als neolithische, bei denen vielmehr der ornamentale Stil vorherrschend ist. Er spricht darum von physioplastischer oder, wie wir sagen können, naturwahrer, gegenstandstreuer — und von idioplastischer, abstrakter Kunst. Die eine sei auf Abbildtreue, die andere auf Ausdruck einer Idee gerichtet.

Max Verworn glaubt, daß die physioplastische Kunst eine primitive Stufe sei, und

¹ Bouman und Grünbaum (Zeitschr. f. d. ges. Neurologie u. Psychiatrie, Bd. 96, 1925, S. 489) beschreiben eine Erschwerung der Denkleistung, sodaß der Patient in einem bloßen Gerichtetsein auf die richtige Sphäre stehen bleibt und nicht zum (logisch) konkreten Gegenstand fortschreitet. Diese Beschreibung stimmt ausgezeichnet mit unserem Begriff des Biologisch-konkreten überein. Die Sphäre ist biologisch-konkret, sowohl als das begrifflich Allgemeine wie auch der naturwahre Einzelgegenstand. Die Sphäre ist nichts anderes als die urkindliche Totalität, während die begriffliche Allgemeinheit nur unter einem Beachtungsgesichtspunkt — also auf Grund einer Differenzierung — entstehen kann.

Ich-Nähe ist die ausschließliche Bestimmtheit des Psychischen durch biologische Zweckmäßigkeit. Das heißt: Ich-Nähe ist ein geistiges Verhalten, wenn es ext. em sinnlos, nämlich biologisch zweckmäßig ist. Erst auf höheren Stufen des Intellekts wird die Freiheit vom biologisch Sinnvollen errungen und wird das biologisch Sinnfreie möglich. Die Psychopathologie zeigt, daß bei allen Defektzuständen sich der Bereich des biologisch Sinnfreien einschränkt. Das gilt, wie wir schon ausgeführt haben, für Zustände von Aphasie, Demenz usw. Der Ausdruck dafür ist, daß eine typisch intellektuelle und biologisch sinnfreie Funktion, nämlich die Zeichenfunktion, schwindet oder eingeschränkt wird. Der Zusammenhang, daß ein Etwas nicht selbst gemeint ist, sondern ein Anderes bezeichnet, findet sich nicht auf der Stufe des biologisch bestimmten Instinkts. Er ist intellektuell.

es will ihm nun nicht gelingen, damit zu vereinigen, daß in der Ontogenese die Kinderzeichnung ja bekanntlich ausgesprochen nicht physioplastisch ist. Verworn übersieht, daß die primitive Stufe weder physioplastisch noch ideoplastisch, sondern, wenn man einen entsprechenden Ausdruck dafür verwenden will, — autoplastisch ist, nicht Gegenstand und nicht Idee darstellt, sondern Ausdruck des Ich und seiner primitiven, z. B. motorischen, rhythmischen Tendenzen ist. Die primitive Kunst ist allemal nicht Darstellungs-, sondern Ausdruckskunst.

Die Frage ist nun, ob wir den Zusammenhang zwischen der Ich-nahen Auffassungsweise und der apperzeptiven, teilhaltlich beachtenden Abstraktion des Erwachsenen dartun können. Das läuft auf die Frage hinaus, warum von allen Beachtungsgesichtspunkten gerade der der teilinhaltlichen Beachtung unter dem Gesichtspunkt der Gleichheit, beim Erwachsenen so sehr überwiegt. Das hat sicherlich nicht nur psychologische Gründe, die mit dem Reifezustand des Bewußtseins zusammenhängen mögen, sondern auch den Grund, daß unsere ganze rationale Kultur auf diesen eigentümlichen logischen Abstraktionsleistungen aufgebaut ist.

Um das nun noch einmal in aller Schärfe gegenüberzustellen: Das Denken des Kindes geht vom Ich und seinen vitalen Interessen aus und führt zum synthetisch-ideellen Objekt. Das des Erwachsenen geht vom gegebenen Gegenstand aus und führt zum abstrakten Begriff — wobei aber betont werden muß, daß die eigentlich schöpferischen Leistungen im Denken des Erwachsenen nicht auf dieser begriffsbildenden, sondern auf jener synthetisierenden Abstraktion beruhen.

Für das Denken des Kindes ist nun außer diesem wichtigen Unterschied noch etwas Weiteres charakteristisch. Es ist oft beobachtet worden, daß das Kind in sehr eigentümlicher Weise sich in die Welt des Erwachsenen hineintastet. Die wenigen Merkpunkte, die es hat, hält es starr fest. Es neigt zur Schematisierung, zur vorzeitigen Verknöcherung überall da, wo sich sein geistiges Leben zu regen beginnt. Das Kind ist sittlicher Rigorist. Es duldet keine Abweichungen vom gewohnten Rhythmus, kein Wort in der Märchenerzählung anders, als es gewohnt ist, wie Goethe im Werther sagt:

„Weil ich manchmal einen Inzidenzpunkt erfinden muß, den ich beim zweitenmal vergesse, sagen sie gleich, das vorige Mal wäre es anders gewesen. So daß ich mich jetzt übe, sie unveränderlich in einem singenden Silbenfall an einem Schnürchen weg zu rezitieren.“

Ich habe diese Erscheinungen (Neuere Gesichtspunkte in der Kinderpsychologie, Münch. Med. Woch. 1925, Heft 1) als die *kindliche Pedanterie* bezeichnet und habe sie in Beziehung gesetzt zu ähnlichen Erscheinungen, die wir aus der Psychopathologie und der Hirnpathologie kennen. So ist es bekannt, daß der motorische Aphasiker, der wieder sprechen lernt, gleichfalls eine außerordentliche Neigung hat, nach den wenigen, bereits wiedererlernten Sprachformeln alle Sprachgebilde zu gestalten. Und für die Psychopathologie der Neurosen, der von ihm sogenannten „Psychasthenie“, hat Janet schon 1901 die Pedanterie als etwas sehr Charakteristisches be-

zeichnet, bei denjenigen Menschen, bei denen die „Realitätsfunktion“ schwach ist.

Es ist immer der gleiche psychologische Zusammenhang, und er ist der eigentliche Sinn des bekannten Wortes: „Aller Anfang ist schwer“ — nicht nur daß die neue Technik noch nicht bekannt ist, sondern vor allem, daß man in der Angst und dem Gefühl der Schwäche sich vorzeitig einen unvollkommenen *Ersatzapparat* schafft, der nun seinerseits erst wieder überwunden werden muß.

Diese kindliche Pedanterie ist, von der Leistung aus gesehen, auch nichts weiter als Abstraktionsschwäche; sie verhindert es, daß die apperzeptive, etwa so wie die synthetische Abstraktionsrichtung des Kindes sich auswirkt.

Die frühkindliche Abstraktionsrichtung, die wir jetzt etwas ausführlicher kennengelernt haben — und zwar sowohl in ihrer primären Schicht der synthetischen Richtung als auch in ihrer sekundären Entwicklung, der Tendenz zu vorzeitiger Verknöcherung —, finden wir nun in einer sehr charakteristischen Weise in der Struktur des Schwachsinnigen wieder. Und zwar sowohl beim angeborenen, als auch beim erworbenen Schwachsinn. Der Schwachsinn ist nicht, wie man sich früher vom Boden der Assoziationstheorien aus vorgestellt hat, ein meßbarer Defekt an Kenntnissen, an Gedächtnisbesitz. Er ist nicht verständlich durch Subtraktion von der Intelligenz. Der Schwachsinn ist nicht das Schattenbild, welches die Lichtgestalt der Intelligenz begleitet. Neuere Untersuchungen, namentlich von Goldstein und Gelb über Farbnamenamnesie an Apathikern, ferner meine schon zitierte Untersuchung über Psychologie und Pathologie der Abstraktion, haben übereinstimmend ergeben, daß in der Tat der echte Beachtungsvorgang, die sogenannte kategoriale Funktion, d. h. die Abstraktion unter dem Gesichtspunkt, daß ein konkreter Gegenstand nur Repräsentant für einen dieser Art sei, gelitten habe. Der Schwachsinnige vermag sich in seiner Gegenstandsauffassung nicht über die Ich-Nähe zu erheben. Der Gegenstand, der ihm gerade vorgelegt wird, den nimmt er in seine vitale Sphäre auf, so wie er ist. Er vermag Einzelheiten an ihm oft so scharf zu beobachten, daß der durchschnittlich immer kategorial eingestellte normale Erwachsene ganz verblüfft ist und zunächst gar nicht weiß, woran der Schwachsinnige denkt. So haben Feuchtwanger und ich bei unseren Untersuchungen über die psychologische Theorie des erworbenen Schwachsinnigen (Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie, Bd. 75, 1922) einen Schwachsinnigen beschrieben, welcher auf die Aufforderung, vorgelegte Buchstaben abzuschreiben, sie nicht abschrieb, sondern abzeichnete. D. h.: die uns selbstverständliche Auffassung eines Buchstabens als Bedeutungsträger — mindestens aber als eines Gebildes dieser Art — fehlte diesem Kranken, der sich nun, was wir in der Regel nicht können, ganz auf die individuelle optische Beschaffenheit des Gebildes konzentrierte.

Wir haben damit gewiß nur einen Zipfel aus dem Gewebe des Schwachsinnigen in der Hand. Aber sicherlich einen sehr charakteristischen. Daß das ganze Gewebe in einer völligen Veränderung der Stellungnahmen der Gesamtpersönlichkeit besteht, daß die Hierarchie der Lebenszwecke verändert ist und daß darum Leistungsabläufe, zu denen der Schwachsinn an und für sich fähig wäre, nicht ins Spiel treten, daran kann kein Zweifel sein (vgl. Eliasberg, Die Schwierigkeit intellekt. Prozesse, Schweizer A. f. d. Neurologie, Bd. XII, 1923)¹. Für unsere Zwecke mag aber der Zipfel genügen, den wir jetzt in der Hand haben.

Und nun fragen wir: Kann dieser Ausfall durch die Veranschaulichung ausgeglichen werden?

Zunächst ist zu fragen, was denn eigentlich Veranschaulichung sei.

In unserem Zusammenhang, der die Praxis im Auge hat, ist darunter zu verstehen, der Versuch einer assoziativen Anknüpfung zwischen dem Begriff, zu dem zu gelangen das Kind Mühe hat, und einer sinnlichen Anschauung, die, wie man meint, dem Kinde leicht zugänglich sei. Es ist in der Regel eine äußere Assoziation, und die sinnliche Gegebenheit ist für das Kind oft fremdartig. Das heißt: im biologischen Sinne eigentlich abstrakt. Indessen ist dieses Bedenken ja ohne Schwierigkeiten zu umgehen, und wir wollen es daher nicht weiter berücksichtigen. Jedenfalls ist das Verfahren, nach dem hier vorgegangen wird, das sogenannte mnemotechnische, das heißt, es wird hingearbeitet auf einen Zusammenhang, der oft entweder logisch oder sachlich nicht genügend fundiert ist und dann entweder, wenn er sehr sachlich fundiert ist, auf Komplexbildung, wenn er sehr logisch fundiert ist, auf Systembildung hinausläuft. Darauf soll, da es in die Theorie der Mnemotechnik gehört, auch nicht näher eingegangen werden. Der zweite Hauptfall ist der, wo es sich um Verknüpfung zweier relativ abstrakter Gebilde handelt, wie zum Beispiel der Zahl mit einer Gruppenanschauung — ein in der Pädagogik des Rechnens in der Hilfsschule häufiger Fall. Das Gruppenbild, mit dem hier bei der Veranschaulichungsmethode gearbeitet wird, ist biologisch abstrakt, aber gleichzeitig optisch eindringlich repräsentiert. Kann man hoffen, mit Hilfe der Veranschaulichung den spezifischen Defekt des Schwachsinnigen, namentlich der Stufe Debilität, die man mit Heller ganz gut als apperzeptive Schwäche (zwar nicht der Struktur, wohl aber der Leistung nach) bezeichnen kann, in dem von uns oben näher beschriebenen Sinne auszugleichen?

¹ Wir verdanken es Alfred Adler und seinem pädagogischen Kreis, daß unsere Aufmerksamkeit neuerdings auf Hemmungen der intellektuellen Entwicklung unter dem Bilde der Pseudo-Demenz gelenkt wurde. Sicherlich ist ein großer Teil solcher Hemmungszustände (darin hat Adler vollkommen recht) erzieherisch zu beeinflussen, zu ermutigen. Allerdings wird man in solchen Fällen auch nicht die „Struktur des Schwachsinnigen“ finden. — Das Material der Hilfsschule wäre zur Sicherung der Diagnose sowohl auf Struktur des Schwachsinnigen als auch nach Adler'schen Gesichtspunkten zu untersuchen.

Ich glaube nicht.

Und die Erfahrung zeigt, daß es wirklich nicht geht.

Die Veranschaulichung, wenn sie also nicht nur sinnlich-eindringlich, sondern auch biologisch richtig ist, hält ja gerade das Kind in der biologischen Konkretion, in der Ich-Nähe fest. Ein Beispiel aus dem veranschaulichenden Rechnen mit benannten Zahlen einer Hilfsschulklasse — dessen Mitteilung ich Herrn Erwin Lesch, Lehrer an der Münchner Hilfsschule, verdanke —, das aber wohl jeder Hilfsschullehrer aus seiner Erfahrung wird belegen können: Die Kinder konnten bereits einfache Additionen $1 + 2 =$ ausführen. Nun sollte mit benannten Zahlen gerechnet werden: 1 Apfel und 2 Äpfel. Die Klasse versagte wochenlang. Bis eines Tages ein Kind die erlösenden Worte fand: „Herr Lehrer, die (Äpfel) sind nicht echt!“ Von da an ging es. Das heißt also: Das Kind hatte selbständig die Schwierigkeit, die wir ihm durch die genannte Veranschaulichung geschaffen hatten, endlich beseitigt.

Der Anschauungsunterricht ist sehr berechtigt, z. B. beim normalen, aus gutem intellektuellen Milieu stammenden Stadtkind, das, wie wir wissen, bei einer reich entwickelten Begriffswelt oft ärmliche Anschauungen besitzt¹. Er ist weiter berechtigt bei der Erziehung zum erfahrungswissenschaftlichen, insbesondere naturwissenschaftlichen Denken, wo der Lernende sein Denken an der Erfahrung disziplinieren soll. Aber er ist keineswegs die Methode der Wahl für das schwachsinnige Kind. Denn geben wir ihm wirklich gute Veranschaulichungen, dann stoßen wir es gerade hinein in die Sphäre der Ich-Nähe. Äpfel sind für das schwachsinnige Kind zum Essen da und nicht zum Rechnen. Das schwachsinnige Kind lernt eher mit Zahlen rechnen als mit Äpfeln. Ein Ersatz des Denkens durch Anschauung ist unmöglich.

In meiner bereits zitierten Arbeit habe ich dies bei einem weiteren Hauptfall, wo man das gerne versucht hat, dargetan. Erwachsene Aphasiker werden beim Sprachunterricht ebenfalls auf Veranschaulichungshilfen hingewiesen, und die Untersuchung zeigt dann, daß sie bei einseitigem Betrieb dieser Methode in ihren Denkleistungen zurückgehen. Ihr Denken ist schon an sich erschwert durch den Ausfall der Sprache. Die Veranschaulichungsmethodik will sie zwingen, die Beziehungen, die wir im Vollbesitz der Sprache ohne anschauliche Repräsentate durch Worte ausdrücken, sich anschaulich zu vergegenwärtigen und das schwer erlernbare Wort am Anschauungsbild abzulesen.

Das bedeutet eine Gefahr für das Denken. Nicht nur, daß das Denken eines wichtigen Instrumentes beraubt ist, es wird auch auf einen nicht ausreichenden Ersatz hingewiesen. S. Eliasberg (Beiheft I. c., S. 92). Die

¹ Hier — für das intellektuell gut entwickelte Stadtkind — müssen die Bestrebungen von Maria Montessori als berechtigt anerkannt werden, wenngleich sie, ganz konsequent durchgeführt, eine Retardierung des unanschaulichen Denkens bewirken würden.

Methode der Wahl in der Schwachsinnigenklasse wird also die Beschäftigung mit solchen abstrakten Bedeutungsträgern sein, die eben noch zur Verfügung stehen, mit den Zahlen und der Sprache. Aber wie muß das geschehen? Nicht so, daß wir dem Kinde etwas erzählen von den Dingen, sondern jedes einzelne Kind der Klasse muß seine Erfahrungen mit dem Gegenstand, von dem die Rede ist, zum allgemeinen Besten geben. Und dann vollzieht sich jene Art der Abstraktion, welche Ach als einen nicht-logischen Typus hervorgehoben hat, die *Ausdehnung im Kreise der Personen*, die den Begriff gebrauchen, und deren individuelle Lebenserfahrungen so durch gegenseitige Mitteilung verallgemeinert werden. Damit haben wir eines der wichtigsten didaktischen Hilfsmittel für die Begriffsbildung in der Schwachsinnigenklasse genannt. Die im lebendigen Zusammenhang der Klassengemeinschaft stehenden Individuen bereichern sich gegenseitig durch ihre eigene Lebenserfahrung. Man sollte diese Form der Abstraktion gegenüber der eigentlich apperzeptiven in ihrer Bedeutung auch für die Begriffsbildung des Lebens nicht unterschätzen. Sicherlich war sie in primitiven Zeiten an der Ausbreitung der Kultur weitaus mehr beteiligt als die logische Abstraktion. Und wenn wir in den platonischen Dialogen lesen, daß Sokrates an die wahrheitweckende Kraft des Gespräches glaubte, so werden wir den Grund für diese unbezweifelbare Tatsache nicht darin suchen, daß sich die als Idee existierende Wahrheit eben nur den Streitenden enthülle, sondern in der Abstraktion durch Ausbreitung im Personenkreis. Damit haben wir eine der Wirkungen der Gemeinschaft, von denen in der modernen Pädagogik die Rede ist, in den Kreis des psychologisch Faßbaren wenn man will „hinabgezogen“.

Unser Einwand gegen die Veranschaulichungsmethodik in der Schwachsinnigenpädagogik trifft keineswegs alle jene Bestrebungen, die den Schwachsinnigen im Sinne der Arbeitsschule beeinflussen wollen. Das Herstellen eines Werkes ist etwas ganz anderes als die passive Hingabe an Sinneseindrücke. Ich habe an anderer Stelle (Archiv f. Soz.-Wissenschaften, Bd. 50, 1922 und Grundriß einer allgemeinen Arbeitspathologie, 1924, Leipzig) die außerordentlich komplizierte geistige Struktur, in welche auch die scheinbar einfache Arbeitsleistung eingebettet ist, dargelegt. Ich habe dort auch gezeigt, warum der Schwachsinnige auch bei physischer Arbeitsfähigkeit nicht arbeiten kann. Er ist nicht in der Lage, die Determination dauernd festzuhalten. Kontrollen, Hilfen, Stellungnahmen irgendwelcher Art finden sich nicht. Die eigentliche Technik mag beim erworbenen Schwachsinn noch ganz gut sein. In den schon zitierten Arbeiten über die Theorie des Schwachsinnigen, sowie in Arbeit und Psychologie (Archiv f. Soz.-Wissenschaften) habe ich dies Verhalten des Schwachsinnigen zu dem des normalen 3—4jährigen Kindes in Vergleich gesetzt und habe versucht, die Bedeutung des Arbeitsvorgangs in der geistigen Entwicklung des Kindes zu erfassen. Dabei muß man sich klar sein, daß das Verhalten des Kindes unter der

gegebenen Aufgabe — oder wie man auch sagen kann, daß die Schicht der Lösungsmethoden noch nicht die tiefste und vor allen Dingen nicht die produktivste Schicht ist. Diese Schicht treffen wir erst in der eigentlichen synthetischen Beachtung. (S. o.) Trotzdem dürfen der eigentliche Arbeitsvorgang und das Verhalten unter der Wirkung der Aufgabe in ihrer Bedeutung für die Pädagogik des normalen und des schwachsinnigen Kindes nicht unterschätzt werden. In der Aufgabe vollzieht sich die Berührung zwischen zwei Persönlichkeiten, und diesmal nicht wie bei der Abstraktion durch Ausbreitung in einem Personenkreise, mehr zufällig und zwischen Gleichgeordneten, sondern zwischen der Persönlichkeit des Führers und des Lernenden. Das kann tiefere Wirkungen haben als die Abstraktion durch zufällige Berührung. In der Tat sind ja Aufgabe und Frage die vornehmsten didaktischen Methoden im Schulunterricht seit alters. Und zwar erschöpft sich ihre Bedeutung nicht darin, dem Lehrer Unterlagen für die Benotung zu geben, sondern ihre Wirkung beim normalen Kinde ist, daß die Geister gerufen werden. Frage und Aufgabe aktivieren das Denken, während Zwang und Dressur es in eine passive Rolle bringen. Darum ist, wie ich nachweisen konnte, schon beim 3jährigen Kinde (Eliasberg, Beiheft 35 der Zeitschr. f. Angew. Pädagogik, S. 61 ff.) die völlig neutral gestellte Frage: Wie ist das? eine ausgesprochene Hilfe. Ein Mädchen von drei Jahren und sieben Monaten antwortete auf diese Frage: „Ich besinne mich jetzt.“ Daß die Frage auch Suggestionenwirkungen haben kann, so als ob die Möglichkeit, welche sie offen läßt, positiv als eigene Stellungnahme des Lehrers geäußert worden wäre, muß natürlich bedacht werden. In diesem Zusammenhang interessiert uns, daß die Suggestionenwirkung der Frage keineswegs in einem erkennbaren Zusammenhang mit dem Grade des Schwachsinnigen steht, daß dagegen die aktivierende Wirkung voll in Erscheinung tritt nur beim geistig gut entwickelten Kinde. Oft kann man auch beobachten, daß das gleiche Kind durch die Frage zunächst suggestiv abgelenkt, späterhin gefördert wird. Alles das ist für die Methodik des Schwachsinnigenunterrichts von größter Bedeutung.

Indes werden wir auch bei sorgfältigster Verwendung solcher Hilfsmittel sehr häufig Leistungen, die den Eintritt in die rationale Welt des Erwachsenen ermöglichen, beim Schwachsinnigen (Debilen) nicht erreichen können. Aus dieser Tatsache sollte ehrlich die Konsequenz gezogen werden, und das sollte im Lehrplan der Hilfsschule zum Ausdruck kommen. Die Hilfsschule ist jetzt vielfach nichts weiter als der Torso einer Normalschule, das heißt, sie bemüht sich, die allgemeine Ausbildung der Normalschule mit herabgesetzten Anforderungen zu geben. Auch in der Normalschule regt sich das Verlangen nach Differenzierung, nach Erkennung und Pflege der Sonderbegabungen. Die Hilfsschule sollte ihre Hauptaufgabe darin sehen, die Sonderbegabungen bei Schwachsinnigen zu erkennen und zu pflegen. Solche Fälle von namentlich zeichnerischer Sonderbegabung bei Schwach-

sinnigen werden uns jetzt noch als Kuriositäten berichtet. Wenn man sie systematisch aufsucht, wird man sie sicherlich häufiger finden, und man wird dann auch erkennen, daß Ausbildung und Berufswahl des Schwachsinnigen durch solche Sonderbegabung geleitet werden müsse¹.

Dazu kommt noch ein Weiteres: Das soziale Temperament des Schwachsinnigen befähigt ihn oft zu bestimmten Hilfsdiensten, die für den vollsinnigen und vollegeistigen Erwachsenen ein großes Opfer bedeuten würden. Die Pflege des sozialen Temperaments gehört darum auch zu den Hauptaufgaben der Hilfsschule.

Es liegt außerhalb des Zusammenhangs unserer Darstellung, näher darauf einzugehen. Wir wollten nur als Konsequenz unserer Einsicht in die begrenzte Leistungsfähigkeit der Methoden darauf hinweisen, daß Lehrplan und Lehrziel der Hilfsschule von der Struktur des Schwachsinnigen und nicht ausschließlich von dem rational aufgebauten normalen Berufsleben auszugehen haben.

Diese Struktur des Schwachsinnigen in Kürze darzustellen und ein ihr unangemessenes didaktisches Hilfsmittel zurückzuweisen, war unsere Absicht.

* *

Über Lesezeit und Zahl der Lesefehler im zweiten Schuljahre.

Von Ernst Kirste.

Vom Oktober bis Dezember 1916 habe ich in sechs Mädchenklassen (2. Schuljahr) der Bürgerschule Altenburgs Untersuchungen über die Lesefähigkeit achtjähriger Mädchen angestellt. Sämtliche Untersuchungskinder hatten verkürzten Unterricht gehabt.

Ich wählte als Text ein kleines Lesestück aus, das allen Kindern unbekannt war (aus den Bobertagschen Intelligenztests); es hat folgenden Wortlaut:

„Am ersten Feiertage zeigte der Arbeiter Hugo Ritsche seinem zweijährigen Sohne, den er auf dem Arme hielt, den Christbaum, wobei er in der anderen Hand die Petroleumlampe hielt. Als Ritsche um den Weihnachtsbaum herumging, stolperte er und fiel mit Kind und Petroleumlampe hin, wobei die Lampe zerbrach. Die herbeieilenden Nachbarn löschten zwar den sofort entstandenen Brand, Ritsche und das Kind erlitten aber solche Brandwunden, daß sie nach Einlieferung in das Krankenhaus beide starben.“

¹ In C. F. Meyers Novelle: „Das Leiden eines Knaben“ (Novellen 2. Bd.) schildert der Leibarzt Ludwigs XIV. einen solchen schwachsinnigen, hochbegabten Künstler, ganz ähnlich dem aus der Literatur bekannten Katzenmaler Gottfried Mind, der 1768 in Bern geboren ist.