

Die frühkindliche Psychologie und die Pädagogik ¹⁾.

Von Dr. C. Gutberlet in Fulda.

I.

Unstreitig gehören zu den bedeutendsten Leistungen auf dem Gebiete der Kindespsychologie die systematischen Beobachtungen, welche Klara und William Stern über „Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit“ angestellt haben. Dieselben liegen vor als II. Veröffentlichung der „Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes“²⁾. In dem Referate „Philos. Jahrb.“ 1908 S. 358 über den I. Teil: „Die Kindersprache“ haben wir über den Plan der Monographien, die Methode der Beobachtung, ihre Zuverlässigkeit und hohe Zweckmässigkeit die notwendigen Vorbemerkungen gemacht, die auch hier wieder ihre Geltung haben. Ein Unterschied in dem Beobachtungsmaterial besteht allerdings zwischen der 1. und 2. Monographie; dort wurden von den beiden Eltern ihre drei im Alter verschiedenen Kinder beobachtet, hier ist vorzugsweise das älteste Kind bis zum 6. Jahre der Versuchsgegenstand, die anderen Kinder werden nicht sehr häufig angezogen. Dem Einwande, der sich daraus gegen die Allgemeingültigkeit der Resultate zu erheben scheint, begegnen die Verfasser selbst:

„Gegen die Methode der individualisierenden Darstellung in der Kindespsychologie ist oft der Vorwurf erhoben worden, dass ihre Ergebnisse wissenschaftlich nicht verwendbar seien, da die an einem einzelnen Kinde gefundenen Tatsachen eine Verallgemeinerung nicht gestatteten. Hierbei übersah man aber einen wichtigen Nutzen einer solchen Kinderpsychographie. Die Probleme sind ja nicht von vorneherein da, sondern sie drängen sich erst in ihrer ganzen Vielgestaltigkeit auf, wenn man ständig an einem einzelnen Individuum den Entwicklungsgang verfolgt; und auch die Entstehungsbedingungen

¹⁾ Schliesst an den Artikel: „Experimentelle Pädagogik“ im vorigen Heft unmittelbar an.

²⁾ Leipzig 1909, Barth.

einer besonderen Phänomengruppe — wie in unserem Falle der Aussage — sind bei individualisierender Untersuchung ganz anders verfolgbar, als bei Massenuntersuchungen, in denen jedes Einzelindividuum nur ad hoc geprüft und beobachtet wird. Beide Methoden ergänzen sich daher.“

Darum lassen die Vf. auf diesen ersten Teil der Untersuchung: „Individuelle Entwicklung der Aussagefähigkeit“ einen zweiten: „Vergleichende Psychologie der frühkindlichen Aussage“ folgen, bei welchem der erste Teil die Hauptgesichtspunkte für den zweiten abgeben kann.

Freilich auch diese „vergleichende“ Psychologie kann noch nicht auf eine vollgültige Allgemeinheit Anspruch erheben; denn es sind eigentlich nur erst Kinder gebildeter Stände beobachtet worden, die doch nur einen kleinen Bruchteil der Gesamtheit ausmachen und die vielleicht weniger den natürlichen Entwicklungsgang des Kindes darstellen, als die naturwüchsigen Sprösslinge des Volkes. Daraus ergibt sich aber nur die Notwendigkeit weiterer Forschungen und allseitigen Zusammenwirkens auf einem so umfangreichen Gebiete, zugleich aber auch die Berechtigung der Warnung Wundts vor einer allzu voreiligen, verfrühten Anwendung der experimentellen Psychologie auf die Pädagogik.

Die Verfasser unterscheiden Wiedererkennen, Erinnerung und Gedächtnis, die wie sachlich so auch chronologisch auf einander folgen. Das Wiedererkennen bildet eine Vorstufe der Erinnerung, und diese eine Vorstufe des Gedächtnisses.

Beim Wiedererkennen sind wieder zwei Stadien zu unterscheiden: das primitive, in dem das Kind etwas gegenwärtig Wahrgenommenes als vertraut begrüßt. Dieses Wiedererkennen beginnt schon sehr früh; schon der Säugling von wenigen Monaten lächelt die Mutter an, die ihm vertraut ist; bald werden ihm auch andere Gesichter bekannt. Die ersten Worte bezeichnen wiedererkannte Gegenstände.

Das zweite Stadium des Wiedererkennens hat eine Latenzzeit; es wird etwas nach längerer, messbarer Zeit wiedererkannt. Auch das ist noch nicht Erinnerung im eigentlichen Sinne, kein Gedächtnis. Beim Wiedererkennen ist die Gegenwart des Gedächtnisobjektes erforderlich, und eine Projektion in die Vergangenheit ist nicht vorhanden; das Gedächtnis versetzt den Gegenstand bewusst in die Vergangenheit. Von den blossen Reproduktionen bis zu Gedächtnis-

vorstellungen mit deutlicher Zeitvorstellung ist ein weiter Weg, der verschiedene Phasen durchläuft.

Wir geben hier einige Daten aus den Tabellen für die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit in ihren Hauptphasen.

Erstes Wiedererkennen mit Latenzzeit von 2—6 Wochen im Alter von 1 Jahr bis 1 Jahr 3 Monaten. Erste spontane Erinnerungen an Personen nach 2—3 Tagen im 1. Jahr 7—9 Monat. Wiedererkennung nach 2—3 Monaten im 2. Jahr 1—3 Monat. Spontane Erinnerungen an Erlebnisse nach 2—4 Wochen im 2. Jahr 4—9 Monat, nach 9—11 Monaten im 3. Jahr 1 Monat, nach 1 Jahr im 4. Jahr 1 Monat.

In Bezug auf das Wachstum der Latenzzeiten wurde gefunden: Im 1. Jahr wurden nach 6 Wochen Vater und Wohnräume wiedererkannt, im 2. Jahre nach 9 Wochen Kindermädchen, Grossmutter, im 3. Jahre nach 7 Monaten Tante, im 4. Jahr nach 1 Jahre eine Scheune.

Spontane Erinnerung: im 1. Jahr 6. Monat nach 2 Tagen Tante, nach 3 Tagen Grossmutter; im 2. Jahr 1. Monat nach 5 Tagen zerbrochene Flasche, 2 Jahr 4 Monate nach 2 Wochen Reise des Vaters, 2 Jahr 6 Monate nach 4 Wochen Steine ins Wasser werfen. Im 3. Jahre 1. Monat nach 5 Monaten Stillen des Brüderchens; 3 Jahr 6 Monate nach 9 Monaten brennender Weihnachtsbaum; im 4. Jahr 1. Monat nach 1 Jahr Rollen der Wäsche.

Provozierte Erinnerung: im 2. Jahr nach 1 Tage geschenkte Puppe; im 2. Jahr 4. Monat nach 3 Tagen Reise des Mädchens; im 2. Jahr 9 Monaten nach 4 Wochen Tante E. im Salon; im Anfange des 3. Jahres nach 2 $\frac{1}{2}$ Monaten Haarschneiden; am Ende des Jahres Standort des Weihnachtsbaumes vor 11 Monaten.

Aus diesen Tabellen ergibt sich den Verfassern:

„Auf gleichen Altersstufen hat bei Hilda das Wiedererkennen die längste, die spontane Erinnerung eine mittlere und die erfragte Erinnerung die kürzeste Latenzzeit. So ist z. B. das dreijährige Kind imstande, eine vor sieben Monaten gesehene Person wieder zu erkennen, sich eines vor fünf Monaten erlebten Eindrucks spontan zu erinnern und eine vor zwei und einem halben Monate erlebte Situation auf Fragen zu reproduzieren. Für die spontane Erinnerung dieses Kindes kann man im groben die Formel aufstellen: im zweiten Lebensjahre erstrecken sich seine Erinnerungsaussagen über Tage, im dritten Jahre über Wochen, im vierten über Monate.“

Betrachtet man genauer die einzelnen Stadien der Entwicklung, so findet sich:

„Es steht die erste Hälfte des zweiten Lebensjahres unter dem Zeichen des blossen Wiedererkennens, welches selbstverständlich nur auf substantielle Objekte gerichtet sein kann. Auch die wirklichen ersten Erinnerungen des nächsten Vierteljahres gehen auf Personen, sind also Substanzerinnerungen. Beim 1^{3/4}jährigen Kinde beginnt das ‚Aktionsstadium‘ mit Erinnerungen der Einzelvorgänge. Und indem H. schliesslich die örtliche Situation in Erinnerung und Aussage nach kurzer Zeit miteinbezieht, hebt schon das dritte und letzte Stadium an, welches ‚Relationen‘ und ‚Merkmale‘ umfasst. Wenn sie die Tante in den Salon, das Zerschneiden der Flasche zum Pferd lokalisiert, haben wir Ortsrelationen. Seine volle Ausbildung aber erfährt das ‚Relations- und Merkmalsstadium‘ erst gegen Ende des dritten Jahres.“ In dieser Zeit (3^{1/2} Jahr) suchte das Kind schon durch Mimik seine Ortsangaben anschaulich zu machen.

Mit der Erinnerung hängt aufs engste zusammen

Die Erinnerungstäuschung

und damit die Scheinlüge und Lüge.

In der frühesten Kindheit fanden die Eltern Stern nur wenige Erinnerungstäuschungen, was in der Natur der Sache begründet ist und zum Teil der individuellen Anlage des Kindes, bei dem auch in späteren Jahren Lügen schwer zu konstatieren waren, zuzuschreiben ist.

Wo die Vorstellungen noch chaotisch durcheinander wirbeln, kann man dem Ja und Nein des Kindes wenig Gewicht beilegen. Die spontanen Aussagen, die diesem Alter eigen sind, geben nicht so leicht Veranlassung zu Fälschungen, wie die provozierten. Die zeitliche Fixation gefährdet sehr stark die Aussage; aber gerade diese liegt dem Kinde in Bezug auf Vergangenheit ferner.

„Und gar die Frage ‚wann?‘ wirkt, wenn sie überhaupt auf Verständnis stösst, höchstens als Suggestionsschwang und wird aufs Geratewohl beantwortet.“

Das Interesse verleitet leicht, ein Ereignis als erlebt anzugeben, was nur gewünscht war. Auch gewohnheitsmässige Assoziationen trüben den Effekt einer einmaligen Wahrnehmung.

Die falschen Aussagen können nicht immer als Lügen bezeichnet werden. Die Eltern Stern beobachteten manche Scheinlügen

bei ihrer Tochter. Das „Ja“ und „Nein“ hat bei Fragen infolge der starken volitionalen Richtung des Kindes nicht konstatierende Bedeutung, sondern das „Nein“ dient als Abwehr gegen peinliche Erinnerungen, das „Ja“ als Ausdruck eines Wunsches. Die spontanen Aussagen sind oft nur Spiele; wie mit Handlungen, so spielt das Kind mit Aussagen.

Die Kinder lieben es, eine fremde Rolle zu spielen, und auch ihrer Umgebung die entsprechende Rolle zuzuteilen. Es ist dies im Grunde nichts anderes, als wenn sie mit ihrer Puppe reden, sie als ein lebendiges Kind behandeln.

Damit hängt auch zusammen, dass sie Geschichtchen, die sie gehört, von sich erzählen, oder selbst solche Geschichtchen, als wenn sie ihnen passiert wären, erdichten. Es ist offenbar Scherz, geradeso wie wenn das Kind etwas ganz Unglaubliches erzählt. Wenn Lindner Worte seines Knaben: „Hat mich mal einer Mann schiesst“ (geschossen)“ anführt, so ist das nicht Lüge, sondern das Kind glaubt selbst nicht daran und will auch andere nicht betrügen.

Manchmal verbindet das Kind noch nicht den rechten Sinn mit einem Worte; dieses wird dann von der Umgebung falsch gedeutet. So berichtet Ament von seiner Nichte, dass sie vormittags von der Mutter Schläge auf die Hand bekommen habe. Als man sie abends fragte: Bekamst du heute Schläge?, antwortete sie „Nein“. Ament fasst dies als „erste Lüge“ auf. Den Eltern Stern scheint diese Deutung verfehlt. „Nein“ war erst seit 14 Tagen vom Kinde erlernt. Beobachtungen haben aber gelehrt, dass geraume Zeit vergeht, bis das affektive Nein in ein negierendes übergeht. Auch das „ich weiss nicht“ soll manchmal nicht ein Nichtwissen ausdrücken, sondern eine Ausflucht sein, um nicht antworten zu müssen. Die nächsten Veranlassungen zur eigentlichen Lüge sind wohl die Entschuldigung nach einem begangenen Fehler. Ein weiterer Schritt geschieht, wenn die Schuld auf einen andern abgeladen wird. Abwehr von Unangenehmem ist auch die Vorspiegelung von Schmerzen, die zur Lüge führt oder selbst schon Lüge ist. Dagegen kann es nicht als Lüge bezeichnet werden, wenn das Kind ein Bedürfnis vortäuscht, um aus dem Bette gehoben zu werden. Gewohnheitsmässig sucht es die Erleichterung durch ein ihm bekanntes Mittel. Man hat diesen Kunstgriff schon im 12. Monat des Kindes beobachtet.

Namentlich wurde bei der Tochter Hilda bis zum 6. Jahre kaum eine wahre Lüge beobachtet. Es kamen mehr oder weniger harm-

lose Unwahrhaftigkeiten, kleine Beschönigungen vor, und selbst diese waren durch Fragen provoziert. Diese Unschuld mag zum Teil von der Entfernung vom öffentlichen Schulbesuch kommen, der reichliche Nahrung zum Lügen bietet.

II.

Vergleichende Psychologie der frühkindlichen Aussage.

Indem nun auch die Beobachtungen anderer Forscher mitgeteilt werden, ergibt sich im Durchschnitt für das Wiedererkennen, also für die erste Stufe:

„Die ersten Wiedererkennungssakte entwickeln sich bereits in den ersten Lebensmonaten; sie äussern sich lediglich in Ausdrucksbewegungen der Lust beim Anblick vertrauter Persönlichkeiten, die der ständigen Umgebung des Kindes angehören.“

„Im zweiten Halbjahr entwickelt sich die Fähigkeit, solche Personen auch nach einer Trennung von Tagen oder selbst wenigen Wochen wiederzuerkennen. Je niedriger das Alter und je länger die Latenzzeit, um so schwieriger und zögernder stellt sich das Wiedererkennen ein. Hier ist oft ein unbehagliches Zwischenstadium zwischen Fremdheit und Vertrautheit zu beobachten.“

„Im zweiten Jahre erstreckt sich das Wiedererkennen von Personen der Umgebung schon über Pausen von mehr als einem Monat. Sodann beginnt auch das Wiedererkennen der gewohnten dinglichen Umgebung nach mehrwöchigen Reisen.“

„Im dritten Jahr beginnt das Wiedererkennen von gelegentlichen oder gar nur einmaligen Eindrücken, insbesondere solchen, die von starker Affektbetonung begleitet waren (z. W. Wiedererkennen von Aerzten).“

„Im vierten Jahre ist das Wiedererkennen bereits so ausgebildet, dass nur noch Leistungen mit besonders langen Latenzzeiten auffallen: es kommen solche Zeiten von halb- bis ganzjähriger Dauer vor.“

In Betreff der „korrekten Erinnerung“ sind absolute Angaben über die Eintrittszeit der ersten Erinnerungen, überhaupt über ihre Häufigkeit und die maximalen Latenzzeiten nicht möglich, man muss sich mit relativen Grössen begnügen. Bei den weitaus meisten Kindern kommen dieselben erst im zweiten Lebensjahre vor. Das dritte Jahr ist hierfür von grosser Bedeutung, zumal da die Sprache des Kindes genaueren Aufschluss über die Erinnerungen gibt.

„Ein wichtiger Fortschritt besteht darin, dass die Reproduktionen nicht mehr ganz zusammenhangslos, sondern zu grösseren oder kleineren Komplexen verbunden werden.“

Vom vierten Jahre an sind die Erinnerungen so häufig, dass nur besonders auffallende bis zum 6. Jahre verzeichnet wurden. Es ist besonders die Länge der Latenzzeit zu bemerken; sie kann über 2 Jahre betragen.

Das Besinnen d. h. das absichtliche Erinnern tritt etwas später ein. Erst gegen Ende des dritten Jahres wurde es von Stern beobachtet, Mayor berichtet einen Fall aus dem Anfange des 3. Jahres.

Experimentelle Aussageuntersuchungen in der frühen Kindheit

wurden bis jetzt kaum angestellt; die „Aussagenexperimente im Kindergarten“ von Lipmann und Wendringer bezogen sich auf einen einmaligen zeitlich begrenzten Eindruck. An Schulkindern sind solche Experimente häufig angestellt worden. Die Eltern Stern haben aber auch Dauereindrücke an jüngeren Kindern untersucht; sie waren darum im wesentlichen beim Mangel vorhandener Literatur auf ihre eigenen Kinder angewiesen. Das Ergebnis fassen sie lofgendermassen zusammen:

Vergleicht man die drei Kinder sowohl in bezug auf einmalige als auf Dauereindrücke, so zeigt sich, dass die grösseren sich relativ näher stehen, während das jüngste durch eine beträchtliche Distanz von ihnen getrennt ist. Daraus scheint sich allgemein zu ergeben:

„Bezüglich der Aussagefähigkeit scheint der Abstand der Dreijährigen von den Fünfjährigen bedeutender zu sein, als der Fünf- von den Siebenjährigen.“

Im einzelnen zeigte sich, dass die Rückständigkeit der Jüngsten relativ am geringsten ist, wenn die Aussage unmittelbar nach der aufmerksamen Betrachtung des Bildes folgt. Zwar ist auch hier das Wissen der Kleinen beträchtlich dürftiger als das der Geschwister (30 : 50), aber auch die Fehler sind weniger. Der Hauptunterschied aber besteht in der Spontaneität; die Kleine brachte von selbst nur 13 % von allen noch gewussten Elementen vor, die Hauptmasse erst durch Provokation; bei den Grossen wurde eine dreifach grössere (38 %) Spontaneität erreicht.

Mit der Erschwerung der Aussagebedingungen wurde die Kluft zwischen Eva, der jüngsten, und den Geschwistern grösser. In der

sekundären Aussage nach 5 Tagen stieg bei Eva die Fehlerzahl von 5 auf 8, während bei den grösseren nach 8 Tagen die Aussage getreuer war.

Bei unabsichtlichen Dauereindrücken betrug die Zahl der noch richtig haftenden Eindrücke der Kleinen nur $\frac{1}{3}$ von denen der Grossen, und dazu war die Fehlerzahl relativ und absolut grösser, als die der Geschwister. Daraus würde sich ergeben:

„Das dreijährige Kind liefert unter besonders günstigen Bedingungen Aussagen, denen eine gewisse Glaubwürdigkeit zukommen kann. Doch jede Erschwerung der Aussagebedingungen verringert den Wert des Geleisteten in weit höherem Masse als bei älteren Kindern.“

Es erscheint wünschenswert, dass dieses immer noch zu individuelle Resultat in der Kinderstube und in Kindergärten nachgeprüft werde.

Auffallen muss, dass die sekundäre Aussage bei den älteren Geschwistern besser war als die erste; es ergibt sich daraus, was auch von andern Beobachtern bestätigt wird, dass das Gesetz der Abhängigkeit des Gedächtnisses von der Zeit nicht allgemeine Gültigkeit besitzt.

Von selbst drängt sich hier die praktische Frage auf: Können Kinder vor Gericht als Zeugen angerufen werden? Darüber ist ja bereits viel verhandelt worden, wobei freilich schon ältere Kinder in Betracht kamen. Aber es tritt doch auch der Fall ein, dass Aussagen von Kindern von dem Alter der drei Sternschen von Wichtigkeit in einem Prozesse sein können, zumal wenn sie allein eine Tatsache wissen können. Ein interessantes Beispiel führt Stern aus Ladewig¹⁾ an.

Eine Frau wurde nach einem Streit mit ihrem Manne in der Speisekammer erhängt aufgefunden. Der Mann wurde als des Mordes verdächtig verhaftet. Das $3\frac{1}{2}$ Jahre alte Töchterchen hatte nun am nächsten Tage einer Tante erzählt und berichtete so gleichfalls dem Untersuchungsrichter: „Sonntag, am Vormittag, habe die Mutter mit dem Vater gestritten, diesen auch geschlagen, worauf er in das Zimmer gegangen sei, während die Mutter in der Küche blieb. . . Die Mama habe sie in der Küche geküsst, weil sie brav sei. Dann habe sie ihr die Strümpfe angezogen, ihr ein Hauberl gegeben und aufgetragen, dem Vater zu sagen, sie sei in die Speisekammer gegangen, um sich Kleider anzuziehen. Sie habe gehört, wie sich die Mutter von innen eingesperrt habe. Der Vater habe die Türe aufgebrochen, die

¹⁾ Gross, Archiv f. Kriminalanthr. 1908.

Mutter herausgebracht, auf das Bett gelegt und mit Wasser angeschüttet. Nun seien viele Leute gekommen . . .“ Die Aussage machte in keiner Weise den Eindruck des Eingelernten. Die Erzählung geht so sehr ins Detail, dass sie den Eindruck einer im wesentlichen echten Erinnerung macht. Das Gericht mass ihr auch Glauben bei.

Indes das Problem der kindlichen Zeugenaussage ist nicht immer so einfach wie in diesem Falle zu lösen, und doch ist es von grösster Wichtigkeit auch für das gewöhnliche Leben. Eltern, Lehrer und Erzieher sind häufig auf Aussagen von ihren Kindern und Zöglingen angewiesen. Etwas ganz Gewöhnliches ist z. B. das „Verraten“, Anzeigen der Geschwister und Mitschüler. Man weiss ja, wie sehr Gunst oder Missgunst, überhaupt das eigene Interesse, dabei beteiligt sind. Das ist nun bei gerichtlichen Verhandlungen weniger der Fall, aber da treten Umstände ein, welche die früher dargelegten Ursachen falscher Aussagen verstärken. Deren forensische Bedeutung lässt sich folgendermassen zusammenfassen:

„Da das kleine Kind von dem Ernst vergangener Tatsächlichkeit wenig Bewusstsein hat, wird unter dem Druck, irgend etwas Positives hervorzubringen, seine Tendenz, Phantasie und Wirklichkeit zu verquicken, in gefährlicher Weise gefördert. Unter Fragezwang lässt das Kind oft genug gewohnheitsmässige Assoziationen mechanisch abrollen oder wirft beliebige Gedächtnisbilder aus Erlebnissen verschiedener Zeiten zusammen in einen vom Fragenden ihm angebotenen Zeitpunkt. Unter Fragezwang entstehen jene zahlreichen Ja und Nein, die Konstatierungen vortäuschen, die in Wirklichkeit aber nur der Ausdruck von Wünschen und Aengsten, Abwehr, Geistesabwesenheit oder Gleichgültigkeit zu sein brauchen. Je suggestiver dieser Fragezwang ist, d. h. je mehr eine bestimmte Antwort nahegelegt, und je mehr er die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten einengt, um so schlimmer die Wirkung. Dem gerichtlichen Einfluss geht unabweislich ein häuslicher Einfluss voraus, dessen suggestiver Erfolg sich nun erst recht nicht kontrollieren lässt. Ist einem Kinde etwas zugestossen, so wäre es ja unnatürlich, wenn nicht der Sachverhalt erst einmal zu Hause mit Hilfe von dringenden Fragen ‚klargestellt‘ würde. Auch das Hörensagen dessen, was andere bei gleicher Gelegenheit erlebt haben wollen, verwandelt sich leicht in den Glauben an eigenes Erlebthaben. Alle diese Einflüsse können um so grösseres Unheil anrichten, je länger die zwischen dem Ereignis und der Vernehmung des Kindes verstrichenen Zeiträume sind.“

Wenn nun der Richter, wie gewöhnlich, kein richtiges Verständnis für das kindliche Seelenleben hat, muss das kindliche Zeugnis sehr verdächtig erscheinen. Die Richter sollten darum, wie sie sich bereits mehr mit den jugendlichen Verbrechern in ihren Studien beschäftigen, so auch die jugendlichen Zeugen in das Bereich ihrer Fachstudien ziehen.

„Die neue Strömung lässt auch erhoffen, dass eine Richter-generation im Entstehen begriffen ist, welche die Zeugenvernehmung des Kindes kindgemässer gestalten wird: durch Fernhaltung alles überflüssigen Formalismus, durch individualisierendes Eingehen auf des Kindes Art, durch Ermunterung zu spontanen Berichten, durch bewusste Vermeidung suggestiver Einflüsse und Fragestellungen, durch strenge psychologische Prüfungsmittel.“

Diese Hoffnung Sterns scheint doch noch etwas zu optimistisch. Viel näher und natürlicher liegt die Anwendung der experimentellen Psychologie und insbesondere der Kindespsychologie auf die Pädagogik: und doch halten bedeutende Fachleute, wie ein Wundt, diese Anwendung noch für verfrüht, insbesondere weil die Psychologie noch nicht solche unzweideutige Resultate geliefert habe, die eine fruchtbare und zuverlässige Anwendung auf Lehren und Erziehen gestatteten. Ich möchte aber hinzufügen, dass, was das Experiment und die Statistik, auf systematische Beobachtung gestützt, an Brauchbarem für die Praxis geliefert hat, bereits allen einsichtigen und erfahrenen Pädagogen bekannt war. Dasselbe trifft in noch höherem Grade von der Anwendung der Kindesforschung auf die forensische Behandlung zu. Stern selbst, der sich doch wohl am eingehendsten mit der Erforschung der Kindesseele befasst hat, muss an zahlreichen Punkten gestehen, dass die Beobachtungen noch nicht so ausgedehnt sind, um allgemeine Gesetze aufzustellen.

Dass aber die experimentelle und systematische Forschung wirklich noch nichts wesentlich Neues gebracht hat, sondern höchstens exakter, oft selbst zahlenmässig ihre Resultate formulieren kann, sieht man sogleich, wenn man die vom Vf. aus seinen Beobachtungen gezogenen oben angeführten praktischen Folgerungen für die Zeugenaussage ansieht; dass aber dasselbe mehr oder weniger von der Anwendung auf die Pädagogik gilt, wollen wir jetzt sogleich sehen.

III.

„Die Erziehung der frühkindlichen Aussage“ behandeln die Eltern Stern im dritten Teile ihrer Schrift unter den

Praktischen Anwendungen.

Die Beobachtungen an Schulkindern haben gezeigt, dass ihre Aussagen über Erlebtes an Unvollständigkeit und Fälschung leiden, dasselbe lehren auch die vorstehenden Beobachtungen. Den Grund davon findet man gewöhnlich im „schlechten Gedächtnis“, das ist aber ein unbestimmter Ausdruck; und in dieser Unbestimmtheit kann die Pädagogik nichts dagegen tun. Die Erziehung muss ihre Aufmerksamkeit richten auf die Beobachtungsfähigkeit des Kindes und auf die Reproduktion.

Die Kinder beobachten im allgemeinen gut; es ist ihnen noch alles neu, alles interessant. Aber sie verstehen vieles nicht, was sie sehen, ihre Aufmerksamkeit flattert von einem zum andern, sie erkennen nicht die Ursachen und Zusammenhänge: und so sind ihre Beobachtungen nicht sehr korrekt. Diesen Mängeln können die Eltern, selbst die Kindermädchen abhelfen, namentlich wenn die Kinder fragen, was ja meist der Fall ist, wenn sie einigermaßen geweckt sind. Es ist überhaupt von grossem Vorteil, wenn sie zur Spontaneität im Sehen und Hören angeleitet werden.

Die Reproduktion des Kindes wird durch Drängen des Erziehers auf Besinnen, was meist seiner Bequemlichkeit Schwierigkeit bereitet, unterstützt. Wo das Besinnen versagt, kann man äussere Mittel zu Hilfe nehmen. Man lasse z. B. den Weg nochmals zurücklegen, auf dem etwas erlebt wurde. Das Besinnen ist jedoch nur auf solche Gegenstände zu verlangen, die dem Erzieher selbst bekannt sind, sonst kann er nicht die Richtigkeit kontrollieren.

Vor allem darf dem Kinde eine Erinnerung nicht suggeriert werden, man darf dem Kinde nicht eine gewünschte Aussage „in den Mund legen“. Wenn man etwa fragt: Nicht wahr, du hast gesehen, wie der Paul den Johann geschlagen hat?, so wird das Kind stark versucht, das, was es nicht gesehen hat, als wirklich anzusehen, wobei ein förmliches Lügen gar nicht angenommen zu werden braucht.

Durchaus notwendig ist es, falsche Aussagen des Kindes zu korrigieren. Die einfache Erklärung des Erziehers, dass es sich geirrt habe, wird oft nicht hinreichen, das Kind muss überzeugt, überführt werden. Am besten lässt man es sich selbst überführen, was besonders beim Vorzeigen von Bildern geschehen kann. Die Verblüffung, welche das Kind bei der Entdeckung seines Irrtums nach der Nachprüfung zeigt, gibt dem Erzieher Veranlassung, ihm

nahezulegen, wie vorsichtig man bei seinen Aussagen sein müsse, wie wenig man ein Recht hat, auf seiner Meinung zu bestehen. Wirksamer als Bilder sind wirkliche Gegenstände und Begebenheiten, wenn sie wirklich so wiederholt werden können, dass eine sichere Kontrolle ermöglicht wird.

Sehr wichtig für die frühjugendliche Erziehung ist die Verhütung der Lüge. Manche meinen, das Kind sei von Natur lügenhaft, andere behaupten seine vollkommene Unschuld, was bekanntlich von Rousseau exagguierend betont wird. Sein Grundsatz ist ja: *Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégenère entre les mains de l'homme.* Darum erklärt er allgemein: „Die Lügen der Kinder sind das Werk der Erzieher.“

Sicher ist, dass für das Kind die Versuchung zum Lügen im allgemeinen stärker ist als für die Erwachsenen. Es ist noch hilflos, es hat kein anderes Mittel, sich vor Strafen und anderen Uebeln zu befreien oder sich Begehrtes zu verschaffen, als das Lügen; seine Erkenntnis von Unrecht ist noch dunkel, sein Wille noch zu schwach, um stärkeren Versuchungen zu widerstehen. Wie sehr aber die äusseren Bedingungen, das Milieu auf die Lügenhaftigkeit, bzw. Wahrhaftigkeit einwirken, zeigt der grosse Unterschied, den hierin die Kinder der niederen und die der höheren Volksklassen aufweisen.

Die Kinder der Proletarier sind sich selbst überlassen, sind somit allen Verführungen ausgesetzt und werden so zu schlimmen Streichen verleitet. Nun werden sie in brutaler Weise bestraft, die leidenschaftlichen Eltern lassen ihren Zorn an ihnen aus. Da greift das hilflose Kind zum einzigen ihm möglichen Mittel, zur Lüge. Vielfach werden die Kinder sogar direkt zur Lüge angeleitet; sie müssen betteln und allerlei Nöten vorspiegeln.

Aber auch in besseren Kreisen nimmt man es nicht so genau mit der Wahrheit. Etwas ganz Gewöhnliches ist es, dass man in der Kinderstube die schreienden Kleinen durch Schreckgestalten oder durch Belohnungen, die man nicht ernst nimmt, zu beruhigen sucht. Dadurch wird das Misstrauen der Kinder gegen die Aussagen der Umgebung geweckt, sie selbst ahmen gar zu leicht das Beispiel nach und suchen andern etwas weisszumachen. Vom Scherz zum Ernste ist dann ein kleiner Schritt.

Das vornehme Gesellschaftsleben ist ja vielfach auf Unaufrichtigkeit gegründet.

Eine allzu grosse Strenge wie auch eine allzu grosse Umsorgung kann die Kinder verleiten, Fehler abzuleugnen und Bedürfnisse zu heucheln. Wenn dem Kinde allzu viele Vorschriften gegeben werden, kann es nicht fehlen, dass sehr viele nicht beobachtet werden; wenn dieselben nun strenge bestraft werden, kann sich das Kind nur durch Lügen von der fortwährenden Angst befreien. Wenn man ihm bei jeder Gelegenheit Chokolade verspricht, um es zu etwas zu vermögen oder zu beruhigen, das Versprechen aber nicht hält, lernt ja das Kind das Lügen von den eigenen Eltern. Eine besonders starke Veranlassung zur Lüge sind die suggestiven Fragen.

Das Ausfragen gibt Veranlassung, ja, kann positive Ursache falscher Aussage sein, denn „wer viel fragt, bekommt viel Antwort“. Es bewirkt nicht bloss unbewusste Fälschungen, sondern sogar bewusste Unwahrheiten. Wenn man etwas vom Kinde herausfragen will, gibt es schliesslich dem Drängen nach, zumal wenn das „Ich weiss nicht“ abgewiesen und eine bestimmte Antwort verlangt wird. Geradezu verführerisch wirkt das Drängen auf ein Eingeständnis einer Schuld. Sehr anschauliche Beispiele des Ausfragens gibt der Philanthrop Salzmann:

Die Mutter fragt das vom Besuch heimkehrende Kind: „Da hast du ja wohl Karolinchens Mama gesehen?“ — „Ja, sie war da.“ — „Wie war sie denn angezogen?“ — „Ich habe nicht Achtung gegeben.“ — „Na, du wirst doch wohl gesehen haben. Hatte sie denn Kattun oder Leinenzeug an?“ — „Ich denke Kattun.“ — „Was das für ein albernes Mädchen ist, ich denke Kattun! Weissst du es denn nicht gewiss?“ — „Ja, nun besinne ich mich, es war Kattun!“ — „Hat dir Karolinchen nicht gesagt, wer diesen Abend zu ihnen kommen wird?“ — „Nein, ich habe sie nicht gefragt.“ — „Du bist doch eine rechte Gans. Sagte denn Karolinchen nichts von ihrem Herrn Paten?“ — „Ja, es ist mir so.“ — „Der wird wohl diesen Abend hinkommen.“ — „Ja, nun fällt es mir ein, der kommt diesen Abend hin.“

Daraus ergeben sich ungezwungen die Verhaltensmassregeln für die Erzieher.

„Fasst man alles bisher Gesagte zusammen, so zeigt sich, dass das Hauptverfahren gegen die Lüge, um ein Bild aus der Hygiene zu gebrauchen, die Prophylaxis ist, welche den Ausbruch der Krankheit gar nicht erst abwartet, sondern ihm vorbeugt. Aber wie die Hygiene in Hygienismus ausarten kann, der aus ständiger Bakterienfurcht den Menschen mit tausend Hemmungen, Absperrungen

und Vorsichtsmassregeln umgeben möchte, so besteht auch für unser Problem eine Uebertreibung der Vorbeugung, die zu meiden ist. Rousseau z. B. geht viel zu weit, wenn er in seinem ‚Émile‘ lehrt, man solle vom Kinde gar nicht die Wahrheit fordern, damit es sie nicht verhehle . . . Ein Kind, das im allgemeinen von den Eltern auf die Bedeutung des Sich-selbst-Beherrschens hingeführt worden ist, das gelernt hat, seinen Zorn zu mässigen, auf eine Freude zu gunsten anderer zu verzichten, ein Unrecht einzugestehen, ja, eine gewisse Genugtuung zu finden, wenn es seiner selbst Herr geworden ist, wird auch der Versuchung zur Lüge Herr werden.“

Das sind gewiss sehr sachgemässe Bemerkungen, aber wenn man zusieht, doch nicht solche, die erst durch die neuere Kindespsychologie ans Licht gebracht worden wären. Jede verständige Pädagogik hat immer diese Regeln gelehrt und befolgt. Gerade der Einfluss der suggestiven Frage, der in der neuen Wissenschaft so sehr betont wird, ist längst bekannt gewesen; es ist ja der Philanthrop Salzmann, der in den obigen Beispielen das Verführerische der suggestiven Frage so drastisch schildert.

Es ist aber immerhin von nicht zu unterschätzendem Werte, wenn die alltägliche Erfahrung auch durch exakte Beobachtung bestätigt wird. Weiter als zu solcher Bestätigung führte die experimentelle Psychologie überhaupt nicht; wo dieselbe speziellere Resultate bietet, gehen die Forscher meist auseinander. Nur da haben sie regelmässig einstimmige Ergebnisse, wo auch das gewöhnliche Leben dasselbe lehrt. Die zahlenmässige Begründung der Resultate kann denselben wohl etwas mehr Sicherheit vindizieren, sie birgt aber auch bei der Anwendung auf das Leben, speziell auf die Pädagogik, eine Gefahr in sich. Es sind Durchschnittszahlen, welche sowohl die statistische als die experimentelle Methode liefert. Es kann sein, dass sie auf keinen einzigen wirklichen Schüler passen. Nun weiss man ja, wie sehr die gewöhnlichen Lehrer der Pedanterie huldigen; sie werden also noch mehr, als dies bereits schon leider geschieht und zum Teil auch nicht zu vermeiden ist, alle Kinder über einen Kamm scheeren, und zwar nach einer rein schematisch festgelegten Schablone.

Um jedoch Missverständnisse, wie sie uns schon begegnet sind, zu verhüten, wollen wir am Schlusse nochmals die eigentliche Absicht dieser Abhandlung hervorheben: Wir unterschätzen nicht den Wert der experimentellen Psychologie; welches grosse Interesse wir

ihr entgegenbringen, zeigt unsere „Psychophysik“, in der wir die Entwicklung dieser Wissenschaft von ihren ersten Anfängen bei Fechner bis auf die neueste Zeit verfolgt und dargelegt haben. Wir begrüssen auch speziell die Kindespsychologie und ihre Behandlung durch die experimentelle Methode, wie dies wieder der besondere längere Vortrag zeigt, den wir diesem Thema in der Schrift „Der Kampf um die Seele“ gewidmet haben. Auch die Anwendung des Experimentes und der exakten Forschung auf die Pädagogik haben wir im vorstehenden nicht verurteilen wollen. Der hier vertretene Standpunkt deckt sich vielmehr mit dem früher¹⁾ in diesem Jahrbuch dargelegten des bedeutendsten experimentellen Psychologen, W. Wundt. Die experimentelle Psychologie hat noch nicht so viele sichere Ergebnisse für die Pädagogik geliefert, dass man nun ohne weiteres auf sie eine ganz neue Pädagogik gründen könnte.

Es sind aber nicht bloss sachliche, der Psychologie und Pädagogik innere Gründe, welche eine Verwendung der experimentellen Psychologie auf Unterricht und Erziehung erschweren; es gibt so zwingende äussere, z. B. soziale Verhältnisse und höhere Rücksichten, welche den praktischen Wert mancher Bemühungen sehr herabsetzen. So hat Lobsien sehr umfangreiche Forschungen in den Schulen Kiels über die Beliebtheit der Schulfächer für verschiedene Altersstufen, für verschiedene Geschlechter usw. angestellt. Was soll das für das Leben, speziell für die Schule? Diese kann ihren Unterricht nicht nach dem Wohlgefallen der Schüler einrichten, sondern muss die Bedürfnisse der Kinder im späteren Alter berücksichtigen. Was soll hier auch gar die zahlenmässige Feststellung der Beliebtheit? Eine allgemeine Kenntnis würde für den Lebensbedarf hinreichen und wohl auch von Bedeutung sein können: aber da ist ja die individuelle Neigung und Befähigung massgebend, die durch Durchschnittszahlen gar nicht erkannt wird. Was hier an sicheren Resultaten sich herausstellte, weiss man auch hier wieder ohne Statistik: z. B. dass die Mädchen Handarbeiten, die Knaben technische Beschäftigung bevorzugen.

Derselbe Pädagog hat auch Erhebungen angestellt, welche die zweckmässigste Verteilung und Dauer der Ferien ermitteln sollen. Bei dieser Frage spielen noch ganz andere Faktoren, soziale, selbst meteorologische mit. Es sind ja hierin auch schon vielfach praktische Versuche gemacht worden: ein bemerkenswerter Ueberschuss

¹⁾ 1910 S. 3. ff.

von Leistungen der Schulen mit der reformierten Verteilung über die Leistungen der Schulen mit nicht reformierter Ferienverteilung noch nicht beobachtet worden.

Man hat bereits auch Versuche mit der Koedukation gemacht und will günstige Erfolge erzielt haben: aber hierin sind nicht lediglich pädagogische, sondern vor allem sittliche Rücksichten massgebend.

Die Trennung der Schüler nach Befähigung wäre nach Ausweis der Experimente über verschiedene geistige Leistungsfähigkeit gewiss sehr wünschenswert; aber wirtschaftliche Rücksichten lassen dies System nur in sehr beschränktem Masse zur Ausführung kommen. Eine reiche Stadt wie Mannheim kann sich diesen Luxus an Schulen gestatten: aber woher sollen die zahllosen armen Dorfgemeinden die Mittel zu Doppelklassen hernehmen? Im Grunde reichten aber, wenn die experimentelle Psychologie massgebend sein sollte, nicht Doppelklassen hin, sondern bei der grossen experimentell nachgewiesenen Verschiedenheit der geistigen Typen (z. B. visuell und auditorischer Typus) müsste konsequent ein differenziertes Schulsystem eingeführt werden. Für die blosse Trennung von Begabten und Unbegabten bedurfte es übrigens nicht der „Tests“, der experimentellen Prüfung, sondern jeder verständige Lehrer wird den Unterschied bald herausfinden.

Wenn wir nach allem vor Uebereilung und Ueberschätzung der experimentellen Pädagogik zu warnen uns berechtigt halten, so hindert uns das nicht, der jungen aufstrebenden Wissenschaft ein kräftiges „Wohlauf“ zuzurufen.

Von der Zukunft ist allerdings noch Grosses zu erwarten. Aber etwas zu optimistisch scheint doch nach allem über die Zukunft der experimentellen Pädagogik K. Groos¹⁾ zu urteilen, wenn er sagt: „Man wird z. B. voraussagen dürfen, dass die experimentell-pädagogischen Untersuchungen Meumanns für die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft von ähnlicher Bedeutung sein werden, wie es die Arbeit Wundts für die Psychologie geworden ist. Es wird hoffentlich nicht mehr lange dauern, bis im Lehrplan der meisten philosophischen Fakultäten ein besonderer Lehrauftrag für experimentelle Pädagogik vorgesehen ist.“ Auch wird doch zu viel vom Volksschullehrer verlangt, wenn von ihm „eine gewisse Vertrautheit mit den Methoden des pädagogischen Experiments unbedingt zu fordern ist“.

¹⁾ Das Seelenleben des Kindes, 2. Aufl., Berlin 1908.