

Reprinted from

THE INTERNATIONAL REVIEW
OF EDUCATION, VOL. III 34

published by

MARTINUS NIJHOFF / THE HAGUE

A. PEETERS & F. PEETERS, *Le Professeur d'Enseignement moyen*. Georges Thone, Liège 1955.

Those of us intimately concerned with teaching and the preparation of future teachers seldom find complete satisfaction in any book about our great enterprise. Here is one that, within its scope, comes nearer to satisfying me completely than any I have read for a long time. It is succinct, comprehensive and elegant. I suspect that part of my satisfaction comes from finding how some of the most difficult issues benefit from being handled with the lucidity and precision, the respect for scientific integrity and for humane values, that one always expects from those who think in the French language.

It is impossible in a short review to do justice to a book which is at once comprehensive in approach and so commendably brief in execution. Essentially the book is concerned with the nature of the enterprise in which the secondary school teacher is engaged, and the equipment in knowledge, skill and understanding that he requires to carry it out effectively. The approach is both critical and constructive, and there are chapters dealing with the teacher and his relation to both general and scientific culture, his relation to the professional study of education and to the social, moral and aesthetic values with which his work is concerned. It is of particular interest to find how the problems confronting educational study in Universities in Belgium are of the same general character as encountered elsewhere, but more particularly perhaps in Western Europe.

The authors leave this British reader feeling that he wants to know much more about current educational thinking in Belgium. If this book is at all indicative, then that thinking is on a very high level indeed. It is rare to find a book addressed specifically to secondary teachers which deals so clearly and in such a modern way with the fundamental issues. The quality of thought and of concern shown for educational values is perhaps best illustrated in the following quotation. Discussing the 'encounter' between teacher and pupils, the authors say:

"Il semble que, pour la clarté du début, le maître ait bénéficié à bien connaître ses élèves et à se bien connaître soi-même".

BEN MORRIS, Bristol

Die Psychologie im Dienste der Schule. Herausgegeben von W. D. Wall, Veröffentlichung Nr. 3 des Unesco-Instituts für Pädagogik, Hamburg. Deutsche Übertragung in Kommission bei Moritz Diesterweg, Frankfurt (Main) 1956.

Als sich die westdeutschen Schulpsychologen vor drei Jahren zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammenschlossen, erlebte jeder von ihnen eine erste freudige Überraschung. So verschiedenartig die organisatorischen Formen auch waren, zu denen sich aus den jeweilig örtlichen Gegebenheiten die schulpsychologischen Dienste entwickelten, so einheitlich waren die in der Praxis gewonnenen Vorstellungen und Grundgedanken. Eine zweite freudige Überraschung wird jeder Schulpsychologe erleben, wenn er die vorliegende Veröffentlichung des Unesco-Instituts für Pädagogik in die Hand nimmt. Die hierin zu Worte kommende internationale Expertengruppe, die im April 1954 in Hamburg tagte, stellt nach einer historischen Übersicht über die Entwicklung der pädagogischen Psychologie und besonders der schulpsychologischen Dienste die Vielfalt der organisatorischen Formen in verschie-

denen Ländern an Beispielen heraus und gibt in einem dritten Kapitel ihre Grundgedanken in der Form von Empfehlungen wieder. Obwohl von deutscher Seite kein Guidancefachmann und -praktiker der Gruppe angehörte, stimmen diese Empfehlungen fast vollständig mit den Gedanken überein, die sich die westdeutschen Schulpsychologen an Hand ihrer praktischen Arbeit gemacht haben.

Voran stehen die Sorgen um die Schwächung der pädagogischen Verantwortlichkeit von Lehrer, Familie und Gesellschaft durch die Tätigkeit des schulpsychologischen Experten. Sie können nur durch die Förderung einer wirksamen Partnerschaft zwischen Schule, Elternhaus und Psychologen überwunden werden, wobei dem Schulpsychologen die Rolle des taktvollen Helfers zufällt. – Die Schullaufbahnberatung ist nicht durch Intelligenztests zu lösen. Sie fordert das sorgfältige Studium jedes Schülers als Individuum in seiner Umwelt. Der sozialpsychologische Akzent unserer Arbeit wird deutlich. – Schwierigkeiten des Schulkindes entstehen nicht zuletzt durch eine individuell unangepaßte pädagogische Methodik. Dahinter leuchtet die Kritik an Methoden und Lehrplänen auf, die niemals im Lichte unseres kinderspsychologischen Wissens nachgeprüft sind. – In unseren Tagen wird alle Pädagogik zur Heilpädagogik. An den „Sondergearteten Kindern“ erweist sich pädagogisches und psychologisches Können. Diese Kinder herauszufinden, ihnen gerecht zu werden und sie möglichst wieder der Normklasse zuzuführen ist die Aufgabe, die dem Lehrer wie dem Schulpsychologen gestellt ist. Die sich daraus ergebende Differenzierung des Schulwesens ist nicht Selbstzweck, sondern eine therapeutische Notwendigkeit. – Sie würde zum Selbstzweck werden, wenn der Schulpsychologe in die Position des Schulaufsichtsbeamten käme und dem Klassenlehrer die Verantwortung abnähme. Die Expertengruppe sieht diese Gefahr und betont die letzte pädagogische Verantwortung des Lehrers. Die Schulpsychologie muß Berater der Schule und des Lehrers bleiben.

Eine fruchtbare Arbeitsgemeinschaft zwischen Lehrern und Schulpsychologen ist nur auf der Basis gemeinsamer beruflicher Einsichten und Erfahrungen möglich. Der Schulpsychologe muß daher auch nach unserer Meinung ein voll ausgebildeter Lehrer sein und über Berufserfahrungen als Lehrer verfügen. Dem widerspricht nicht die Tatsache, daß er in hohem Maße objektiv dem Kinde gegenüberstehen muß, während der Stil des Lehrers emotionalen Kontakt, Optimismus und Führungsqualitäten fordert. Diese Akzentverschiebungen muß der Schulpsychologe bewußt erlebt haben, wenn er dem Kinde, dem Lehrer und den Eltern gerecht werden will.

Auf dem Hintergrund solcher Einstellungen zeichnet dann der Bericht die Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes für den Kindergarten der Grundschule, die weiterführenden Schulen – speziell der Schullaufbahnberatung –, die Berufsberatung und die Hochschulen. Da der Bericht die deutschen Verhältnisse nicht anspricht, übersieht er die eigenständige Tradition der deutschen Berufsberatung, die, lange bevor schulpsychologische Gedankengänge wirksam wurden, in allen Arbeitsämtern segensreich wirkte. Wenn sich hier auch wiederum organisatorische Unterschiede melden, so bleibt die Forderung nach engster Zusammenarbeit aller in der Erziehung und Beratung der Kinder und Jugendlichen Tätigen auch für uns verbindlich. Die Beratung (*guidance*) ist ein fortlaufender Prozeß, und eine engere Koppelung zwischen Schulpsychologischem Dienst und Berufsberatung ist anzustreben.

Die Hilfe bei Schul- und Lebensschwierigkeiten geht in die Guidanceaufgabe des Schulpsychologischen Dienstes als wesentlicher Bestandteil ein. Auch sie fordert

die Zusammenarbeit mit anderen Stellen, Ärzten, Kliniken, Erziehungsberatungsstellen und Child-Guidance-Clinics. Die Position des Schulpsychologen schält sich so als eine Zentralstelle heraus, die den Kontakt zu den vielfach spezialisierten Persönlichkeiten, Institutionen und Behörden im Interesse des Kindes zu pflegen hat. Es ist einfach unmöglich, das Aufgabenfeld des Schulpsychologen auf die Schule zu beschränken, weil sich das Leben unserer Kinder keineswegs auf die Schule beschränkt. Als Anwalt des Kindes und Anwalt einer kindgemäßen Schumatmosphäre findet der Schulpsychologe eine dritte bedeutsame Aufgabe in der Lehrerfortbildung. Hier findet er auch den Ort, sich Helfer in den Schulen heranzuziehen, die ihm als "*class counsellor*", oder nach unserer deutschen Praxis als Schuljugendberater oder Beratungslehrer zur Seite stehen.

Unsere deutschen Kollegen kommen etwas in Verlegenheit, sollten sie angeben, wie das Zahlenverhältnis zwischen der Schülerzahl und dem amtierenden Schulpsychologen sein sollte. Der Bericht zeigt, daß auch in den anderen Ländern noch keine vollbefriedigenden Modelle Schulpsychologischer Dienste bestehen. Die Schwierigkeiten liegen dort, dem Bericht zufolge, mehr an dem Mangel an vollausbildeten und kompetenten Schulpsychologen, als an einem Mangel an einrichtbaren Stellen; uns will jedenfalls die vorsichtige Maßzahl von 1-2000 Schulkindern für einen Schulpsychologen mit Mitarbeiterstab, die der Bericht nennt, schwindelerregend erscheinen. Der umfassendste und dem gezeichneten Modell best angepaßte deutsche Schulpsychologische Dienst, die hamburgische „Schülerhilfe“, zählt 4 Psychologen für eine Schülerschaft von 285000! Es zeigt sich aber auch in Deutschland bereits der Mangel an vollkompetenten Schulpsychologen, zumal hier wie andernorts auch spezifische Ausbildungsstätten vorhanden sind, und nur über den Weg des Doppelstudiums eine adäquate Ausbildung zu erreichen ist.

Die erstaunlichen Parallelen in den Grunderfahrungen und Grundgedanken, die aus einem Vergleich der örtlichen Verhältnisse mit den innerdeutschen und ausländischen ins Bewußtsein treten, werfen die Frage nach ihrem Ursprung auf. Das vorliegende Buch gibt selbst die Antwort:

„Die Schule steht vor zwei entscheidenden und eng miteinander verknüpften methodischen Aufgaben, die sich aus ihrem prinzipiellen Auftrag ergeben, jedes Kind in seiner Entwicklung und seiner dynamischen Anpassung an die Gesellschaft zu fördern. Die erste besteht in einer Individualisierung der Methoden und Lehrpläne, um den verschiedenen Entwicklungsrhythmen und -richtungen der Kinder weitgehend gerecht zu werden; die zweite darin, dem Kinde zu helfen, von den vielen möglichen Wegen den einzuschlagen, der seine volle Persönlichkeitsentfaltung am besten gewährleistet. Diese Probleme sind keineswegs neu. In der heutigen Schule sind diese Probleme brennend geworden: Soziale Veränderungen, Wandlungen in der Philosophie und Theorie der Erziehung und die zunehmende Erkenntnis der Schwierigkeiten machen den systematischen Versuch erforderlich, sie mit allen zu Gebote stehenden Mitteln zu lösen“.

Die Schulpsychologischen Dienste, die weitgehend unabhängig voneinander gewachsen sind, sind offenbar die allgemeine Antwort auf die Situation, in der sich Erziehung und Schule in allen Kulturstaaten in sehr ähnlicher Weise befinden.

HANS KIRCHHOFF, Hamburg

CONFERENCES — KONGRESSE — CONGRÈS

Twenty-first Educational Conference
(Educational Records Bureau and American Council on Education)
New York, November 1956

The Twenty-first Educational Conference under the joint sponsorship of the Educational Records Bureau and the American Council on Education took place on November 1 and 2, 1956, in New York City. The conference was attended by 676 delegates representing 423 educational institutions, including public schools, independent schools, colleges and universities.

The general theme of the conference was "Vital Issues in Education." Subjects discussed at the general sessions included "Meeting the Need for Trained Personnel in Mathematics and Science," "Making Guidance a Continuous Process," "Improving Measurement for Better Teaching and Guidance," "Meeting Problems of Increased School Enrollments," and "Evaluating Our Methods of Teaching Reading."

Among the keynote speakers was Mr. William Benton, Publisher and Chairman of the Board, Encyclopaedia Britannica, and formerly U.S. Senator from Connecticut. Mr. Benton's address, "Soviet Education: Will America Meet the Challenge?", was based upon his direct observation and study of Russian educational developments and propaganda techniques during the fall of 1955. Senator Benton expressed a conviction that the United States must adopt a national program for education and pointed out that in their campaign platforms both political parties were committed to federal support of education. He then reviewed the rapidly developing Soviet program of scientific and technical education in secondary schools and higher institutions and drew comparisons between the educational systems in the United States and Russia. In concluding his address, Mr. Benton emphasized the point that the issues between Soviet communism and our own society are likely to be settled by the relative intellectual and educational strength of the two systems, and he urged that the United States lose no time in greatly strengthening its educational achievements at all school levels.

A related topic was "Needed Improvements in Mathematical Education," which was the subject of an address at the Thursday morning session by Dr. Albert E. Meder, Jr., Dean of Administration, Rutgers University. Dean Meder organized his address around three concepts; first, that extensive and substantial developments in the field of mathematics have taken place; second, that, for the most part, mathematics as taught in school and college does not take account of these developments; and, third, that ways and means are available for correcting the situation. He called for reorientation of the material which ought to be in the mathematics curriculum and for both pre-service and in-service training in order to familiarize teachers with the new and important material which they should include in the courses they are teaching in secondary school and college.

Turning to a very different issue, the guest speaker at the Friday luncheon meeting, Dr. Benjamin F. Wright, President, Smith College, chose as his subject "The Ph. D. Stretch-out and the Scholar-Teacher." Dr. Wright's thesis was that for many years the Ph. D. degree requirements in the universities of the United States have been impervious to change and have called for an unjustifiable amount of time and energy on the part of candidates, and that the aims and procedures are greatly in need of re-examination. He expressed a conviction that the long period of

Lothar Tent

Mosby, 31. Januar 1977

Sehr verehrte Frau Lämmermann!

Mein Buch, 'Die Triviale für weiterführende Schulen' (Göttingen 1969) hatte ich mir erlaubt, Ihrem verehrten Gatten zu widmen, weil mir im Verlauf der Beschäftigung mit dieser Materie immer klarer wurde, welche hervorragende Pionierleistung Hans Lämmermann schon damals in den zwanziger

Jahren auf diesem Gebiet vollbracht hatte. Im
Vorwort des beigefügten Buches verweise ich darauf
und auf seinen Tod vor jetzt fast fünf Jahren.
Ich habe es sehr bedauert, ihm nicht noch selbst
ein Exemplar schicken zu können. Bitte nehmen
Sie es an seiner Statt entgegen mit dem Zeichen
der Dankbarkeit, die ich für ihn empfinde. (Ihre
Ausdrift habe ich von Herrn Düker erfahren).

Mit den besten Grüßen und Wünschen
Hr. Lothar Jenk

Februar 1948.

Päd. Romine 2/2

Morgenrot unter den Ministern Schwerin, Rodbertus und v. Ladenberg wurde unter dem Minister von Raumer bald völlig verdunkelt und die Bildungspolitik Eichhorn fortgesetzt, was um so leichter möglich war, da Stiehl, allem Ministerwechsel entzogen, personell die Kontinuität der reaktionären Bildungspolitik garantierte. Das Erbe des Jahres 1848 aber ist dem folgenden Jahrhundert als Aufgabe übertragen gewesen, und nur schrittweise erfüllten sich die Hoffnungen und das Programm der fortschrittlichen Geister jener Zeit.

Hans Lämmermann

MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER BEGABTENAUSLESE

A

Das Problem der Schülersauslese ist bei der Diskussion zur Schulreform bisher noch nicht angeschnitten worden. Das ist insofern verständlich, als man zuerst einmal über Aufbau und Gliederung der Schule im klaren sein muß, bevor man sich der Frage zuwendet, wie die Auslese für die verschiedenen Zweige dieser Schule erfolgen soll. Bei näherer Beschäftigung mit dieser Frage wird man bald erkennen, daß man hier vor der praktisch schwierigsten Aufgabe des ganzen Differenzierungsproblems und einem der umstrittensten pädagogischen und schulpolitischen Probleme überhaupt steht. Es hat nie an gewichtigen Stimmen gefehlt, die die Möglichkeit einer zuverlässigen Begabungsdiagnose und Entwicklungsprognose im Kindesalter rundweg bestreiten. Genaues und wirklich Stichhaltiges über die Möglichkeiten und Grenzen einer prognostischen Schülersauslese können wir nur auf dem Wege umfassender empirischer Bewährungsuntersuchungen erfahren. Als Schulpsychologe der Mannheimer Volksschule hatte ich die Möglichkeit, eine solche Untersuchung in großem Umfang durchzuführen, und zwar handelte es sich dabei um die Auslese für die unterste Klasse der höheren Schule. Sieben Übertrittsjahrgänge mit zusammen 4500 Schülern und Schülerinnen wurden von dieser Untersuchung erfaßt. Von ihren wichtigsten Ergebnissen, soweit sie mir von allgemeiner Bedeutung zu sein scheinen, soll im folgenden kurz berichtet werden.

Für jeden Schüler, der in eine höhere Lehranstalt übertreten sollte, wurde ein Urteil über die voraussichtliche Eignung für den höheren Bildungsgang aufgestellt und der betreffenden höheren Schule zugeleitet. Dieses Gutachten der Grundschule stützte sich auf drei Faktoren:

1. Das Urteil des Klassenlehrers über Schulleistungen (Gesamtnote), Allgemeinbegabung und voraussichtliche Eignung des Kindes,

2. eine schriftliche Leistungsprüfung (Aufsatz, Diktat, Rechenarbeit),
3. eine psychologische Fähigkeitsprüfung.

Am Ende jedes Schuljahres teilten uns die höheren Lehranstalten mit, wie sich die einzelnen Schüler bewährt haben. Zusammengefaßt wurde dieses Urteil der höheren Schule durch die Beantwortung der Frage: Ist der Schüler für den höheren Bildungsgang geeignet? (Abstufung: geeignet, wahrscheinlich geeignet, unsicher, wahrscheinlich nicht geeignet, ungeeignet.) So wurden wir in die Lage versetzt, die Entwicklung der übergetretenen Schüler von Jahr zu Jahr zu verfolgen und durch fortwährende Vergleiche zwischen Prognose und Bewährung die Güte und praktische Brauchbarkeit unseres Ausleseverfahrens und den prognostischen Auslesewert seiner einzelnen Komponenten exakt festzustellen. Dabei war die positive wie die negative Seite der Auslese nach Umfang (Ergiebigkeit) und Güte (Zahl der Fehlurteile) ins Auge zu fassen. Das positive Ausleseergebnis ist um so besser, je mehr es gelingt, die Geeigneten möglichst restlos herauszufinden, und je geringer die Zahl der Ungeeigneten ist, die hierbei mit in Kauf genommen werden müssen. Der negative Ausleseeffekt ist um so besser, je mehr es gelingt, die Zahl der Ungeeigneten zu vermindern, und je geringer die Zahl der Geeigneten ist, die dabei ungerichterweise mit ferngehalten würden. Oder auf eine kurze Formel gebracht: ein großer Ausleseumfang bei einem Minimum von Irrtümern und Härten — das ist das Ziel und das Kennzeichen einer guten Auslese.

Schon die Betrachtung der jährlichen Eignungsurteile der höheren Schule für sich allein führte zu einem wichtigen Ergebnis. Die schulische Eignung in der höheren Schule zeigte einen deutlich abfallenden Entwicklungsverlauf. Je länger man einen Übertrittsjahrgang verfolgt, desto mehr nimmt die Zahl der positiven Bewährungsprädikate ab und die der negativen zu. Der Häufigkeitsanteil der Ungeeigneten stieg von 24% am Ende des ersten Schuljahres auf 69% am Ende des 7. Schuljahres! (Nebenbei: einen drastischeren Beweis für die Notwendigkeit einer wirksamen Auslese als diese Zahlen kann man sich wohl kaum denken.) Von denjenigen Schülern, die am Ende des 7. Schuljahres als Versager bezeichnet wurden, war also ein erheblicher Teil am Ende des 1. Schuljahres und auch noch in den folgenden Jahren von der höheren Schule selbst noch als geeignet beurteilt worden. Für einen großen Teil der Schüler, die später scheitern, tritt die Nichteignung also erst im Laufe der Jahre mit der allmählichen Steigerung der Leistungsanforderungen zutage. Die höhere Schule selbst ist, nachdem sie die Schüler ein ganzes Jahr, ja mehrere Jahre lang zu beobachten Gelegenheit hatte, noch weit davon entfernt, für alle ein endgültiges Urteil über ihre Eignung abgeben zu können. Daraus müssen wir die wichtige Folgerung ziehen, daß eine prognostische Auslese erst recht nur einen Teil der auf die Dauer Ungeeigneten fernzuhalten vermag. Einen großen Teil der negativen Ausleseaufgabe hat die weiter-

den Versagenden

2

führende Schule selbst zu tragen in Form einer allmählichen Aus-
scheidung der im Laufe der Jahre versagenden Schüler.

Wir wollen uns im Anschluß an diese Feststellung gleich der Frage zuwenden: Wieweit ist eine prognostische Auslese überhaupt imstande, von vornherein zur Verminderung der Ungeeigneten beizutragen, ohne mit den Ungeeigneten ungerechterweise auch Geeignete fernzuhalten? Das scheint mir die Kernfrage des Ausleseproblems zu sein. Die Schüler, bei denen die Eignung verneint wird, sollen ja von den weiterführenden Schulen ferngehalten werden. Die negativen Eignungsprognosen sollen also unmittelbar in höchst verantwortungsvolle Entscheidungen umgesetzt werden. Unzuverlässigkeit der Prognose würde hier unerträgliche Härten zur Folge haben und die Unbrauchbarkeit des ganzen Ausleseverfahrens bedeuten. Darum lautet die entscheidende Frage: Wie haben sich die negativen Eignungsprognosen bewährt? Wie haben sich die Schüler in der höheren Schule entwickelt, deren Eignung unser aus Lehrerurteil, psychologischer und pädagogischer Prüfung kombiniertes Gesamtgutachten verneint hat? Die weit-
aus meisten dieser Schüler wurden trotz der ungünstigen Grundschulprognose aufgenommen. Der Zweck unserer Untersuchung war ja kein praktischer, sondern ein wissenschaftlicher. Diesem Umstand verdanken wir die Möglichkeit, jene Kardinalfrage überhaupt stellen und ganz präzise beantworten zu können. Wären die betreffenden Schüler zurückgewiesen worden, so hätte keine Möglichkeit bestanden zu untersuchen, wieweit gerade in diesen praktisch wichtigsten Fällen unsere Prognose wirklich eingetroffen ist. *Nun die Tabelle*

Die Antwort auf obige Frage lautet: Je länger man die Entwicklung der Schüler mit negativer Eignungsprognose verfolgt, desto größer wird die Übereinstimmung zwischen Prognose und Bewährung. Die Häufigkeit der Fälle mit restloser Deckung stieg bis zu 94% an. Die Zahl der Widerspruchsfälle ging auf 0,98% zurück. Damit ist bewiesen, daß für einen Teil der für die gehobene Bildungsbahn nicht geeigneten Schüler — bei einem zweckmäßigen Zusammenwirken mehrerer Auslesekriterien — diese Nichteignung schon am Ende der vierjährigen Grundschulzeit sicher erkannt werden kann.

Allerdings war dieses Ergebnis nur dadurch zu erreichen, daß wir die Befunde der Bewährungskontrolle dauernd in den Dienst einer Vervollkommnung und Präzisierung des Verfahrens gestellt haben. Was die Kombinierung der Einzelurteile zu dem resultierenden Gesamturteil anbelangt, so sind zwei grundsätzlich verschiedene Wege möglich: eine intuitive und eine rechnerisch-exakte Synthese der Einzelfaktoren. Die Eigenart unseres Verfahrens bestand gerade in der wissenschaftlichen Fundierung des Gesamturteils. Der Vergleich zwischen Prognose und Bewährung setzte uns in den Stand, den Auslesewert jedes Einzelfaktors und die Eignungschancen, die die verschiedenen Notengrade der Einzelurteile ihren Inhabern verleihen, zahlenmäßig zu ermitteln und die Gesamteignungschance durch Kombination

der Einzelchancen zu errechnen. Die rechnerisch-exakte Synthese der einzelnen Bausteine des Ausleseverfahrens erwies sich hierbei ihrer intuitiven Synthese als überlegen. Es zeigte sich aber auch, daß auch intuitive Urteilsfaktoren (wie die Intelligenzschätzung des Grundschullehrers) unbedenklich herangezogen werden können, soweit sich ihre diagnostische Bedeutung und ihr Sicherheitsgrad exakt feststellen lassen. Schließlich müssen wir aus unseren Erfahrungen die grundsätzliche Forderung ableiten, keine systematische Schülersauslese durchzuführen, ohne ihr eine ebenso systematische Bewährungskontrolle nachfolgen zu lassen. Nicht nur weil dies der einzige Weg ist, um das Verfahren zu vervollkommen, um grobe Fehlerurteile zu vermeiden, sondern auch, weil wir nur so zu einem hieb- und stichfesten Urteil über die praktischen Möglichkeiten und Grenzen des betreffenden Ausleseverfahrens gelangen können.

Nachdem wir die Möglichkeiten aufgezeigt haben, ist es nun aber auch notwendig, auf die Grenzen hinzuweisen. Diese Grenzen traten sowohl hinsichtlich der Diagnose der Nichteignung als auch bezüglich der Diagnose der Eignung bei unserer Untersuchung scharf genug zu Tage:

Was die frühzeitige Erkennung der Nichteignung betrifft, so wurde bereits betont, daß die bei der Aufnahme in die Sexta stattfindende Auslese nur einen verhältnismäßig kleinen Teil der auf die Dauer ungeeigneten Schüler fernhalten kann. Von unseren 4500 Schülern erhielten im Durchschnitt nur 13,2% eine negative Eignungsprognose. Wir haben aber oben festgestellt, daß die Zahl der wirklich Ungeeigneten im Verlauf von sechs, sieben Jahren auf über 60% aller Aufgenommenen anstieg.

Man kann also sagen, daß es möglich ist, ungefähr ein Fünftel bis ~~ein Viertel~~ dieser Ungeeigneten schon bei dem Aufnahmeverfahren fernzuhalten, ohne Härten in Kauf nehmen zu müssen. Bei einer schärferen Auslese sind Härten kaum zu vermeiden. Dies gilt wenigstens für die Mannheimmer Form der Begabtenauslese. Bei einem anderen, besseren Verfahren mag sich diese Grenze weiter hinauf-schieben lassen.

Was nun aber die positive Seite der Begabtenauslese anbelangt, die frühzeitige Erkennung der Eignung, so geben unsere Untersuchungsergebnisse denen recht, die der Ansicht sind, daß eine sichere positive Eignungsprognose im zehnten Lebensjahr noch nicht möglich ist. Wir fanden unter den Gescheiterten genug Schüler mit guten und sehr guten Grundschulleistungen und mit guten und sehr guten psychologischen und pädagogischen Prüfungsergebnissen, denen man beim Ausscheiden aus der Grundschule unbedingt eine günstige Prognose stellen mußte. Ein sicheres Urteil über die positive Eignung läßt sich offenbar erst nachträglich aus der Bewährung in der höheren Schule selbst gewinnen. Die praktische Möglichkeit einer prognostischen Schülersauslese bleibt jedoch von diesen Schwierigkeiten unberührt,

3

solange sich die Auslesepraxis innerhalb ihrer natürlichen Grenzen bewegt, d. h. solange sie nichts weiter will, als eine Verminderung der Ungeeigneten zu erzielen.

Über den Auslesewert der einzelnen Komponenten unseres Verfahrens seien zunächst folgende allgemeine Ergebnisse festgehalten: Alle Einzelfaktoren zeigen eine ziemlich weitgehende Übereinstimmung mit dem Bewährungsurteil der höheren Schule. Aber nirgends ist die Korrelation so groß, daß es angängig wäre, die Auslese auf Grund eines Einzelurteils allein vorzunehmen. Es fand sich auch kein Einzelverfahren, das die übrigen an Auslesewert dauernd und in jeder Beziehung überragt hätte. Jedes Urteil hat seine starke und seine schwache Seite. Es findet eine gegenseitige Ergänzung statt. — Die Kombinierung zweier Urteile hat den Ausleseeffekt ausnahmslos wesentlich erhöht, und zwar unterscheiden sich die verschiedenen möglichen Kombinationen dabei nicht wesentlich voneinander. Die Vereinigung aller drei Komponenten erbrachte nochmals eine mäßige Erhöhung des Ausleseeffekts, ließ aber auch erkennen, daß die Möglichkeit einer Verbesserung der Auslese durch Kombination ihre Grenzen hat.

1. Die Zeugnisnoten

Zwischen der Gesamtnote in der Grundschule und der Bewährung in der höheren Schule besteht eine deutliche Parallelität. — Die Gesamtnote 1 bedeutet eine gute Eignungschance, doch verdient festgehalten zu werden, daß es selbst bei diesen Schülern nicht an Versagern fehlt. — Für einen Schüler mit der Grundschulgesamtnote 2 ist die Wahrscheinlichkeit späteren Versagens ebenso groß wie die Wahrscheinlichkeit positiver Bewährung. — Die Grundschulnote 3 bedeutet ausgesprochen ungünstige Eignungsaussichten, doch ist der Wahrscheinlichkeitsgrad der Nichteignung nicht so groß, daß es etwa angängig wäre, von vornherein alle Schüler mit der Gesamtnote 3 zurückzuweisen. Würde man das tun, so würde man auch eine gewisse — allerdings recht kleine — Zahl Geeigneter fernhalten. Bezeichnen wir dagegen diejenigen Schüler mit nur durchschnittlichen Grundschulleistungen als ungeeignet, die auch bei der psychologischen und pädagogischen Prüfung nicht gut abschneiden, so schrumpft die Gefahr, auch Geeignete zurückzuweisen, auf ein Minimum zusammen. — Die Eignungsaussichten der Schüler mit unterdurchschnittlichen Grundschulleistungen sind gleich Null.

Es kommt vor, daß auf der einen Seite Schüler mit guten und sogar sehr guten Grundschulnoten versagen, während auf der andern Seite manche Kinder mit nur durchschnittlichen Grundschulleistungen sich durchaus bewähren. Diese Unstimmigkeiten können die verschiedensten Ursachen haben. Ich möchte hier nur auf einen Punkt hinweisen: die verschiedenen Bewertungsmaßstäbe der Grundschullehrer. Diese Verschiedenheit kann erfahrungsgemäß recht groß sein, und es geht kaum an, über sie einfach hinwegzusehen. Sie bedeutet in den Fällen,

wo Schüler verschiedener Schulen und Lehrer in Wettbewerb treten, eine Quelle der Unsicherheit und Ungerechtigkeit. Um ihr zu begegnen, wird als zusätzlicher Auslesefaktor in der Regel eine

2. pädagogische Prüfung

herangezogen, die sowohl von der abgeenden als auch von der aufnehmenden Schule durchgeführt werden kann. Sie gestattet, an alle in Frage kommenden Kinder die gleichen Leistungsanforderungen heranzutragen und führt somit — anscheinend — zu vergleichbaren Ergebnissen, aber leider auch nur scheinbar. — Die Prüfungsergebnisse sind ja nicht nur vom Begabungsniveau und von der Lernfähigkeit der geprüften Kinder selbst abhängig, sondern auch von der Beschaffenheit und dem Inhalt der Unterrichtsarbeit, die an ihnen geleistet wurde, sowie vom Leistungsniveau der Grundschule, aus der sie kommen. Ganz abgesehen davon, daß Prüfungsergebnisse als einmalige Leistungen von der zufälligen Disposition der Prüflinge abhängig sind und gerade bei sehr gewissenhaften und ernstnehmenden Kindern durch Prüfungsangst und Aufregung beeinträchtigt sein können.

Da ist es schon besser, diese Leistungsproben möglichst unauffällig in den täglichen Unterricht einzubauen. So wurde in Mannheim, um eine größere Gleichmäßigkeit und Einheitlichkeit in der Leistungsbewertung zu erzielen, folgende Einrichtung getroffen: Zweimal im Jahre, nämlich jedesmal kurz vor der Zeugniserteilung, wurden in sämtlichen vier Grundschulklassen gemeinsame Probearbeiten gegeben. Durch sie sollte jeder Lehrer in die Lage versetzt werden festzustellen, was für Zensuren seine Schüler erhalten, wenn ihre Arbeiten mit einem Maßstab gemessen werden, der dem Durchschnittsniveau der Gesamtschule entspricht. Er kann auf diese Weise feststellen, wie sich seine eigene Notengebung zu diesem objektiv ermittelten Durchschnittsmaßstab verhält. Wenn sich dabei wesentliche Abweichungen ergeben, so kann er dies bei der endgültigen Festlegung der Zeugnisnoten berücksichtigen. Die Hinzuziehung solcher geeigneter Verfahren der Leistungsprüfung erscheint mir durchaus empfehlenswert, da sie geeignet sind, die Grundlage der Schülerbeurteilung und Leistungszensierung wesentlich zu verbreitern. — Wie groß die Niveauunterschiede zwischen zwei Schulen derselben Stadt sein können, haben gerade diese gemeinsamen Probearbeiten deutlich gezeigt: Bei einer aus neun Aufgaben bestehenden Rechenarbeit betrug der beste Schuldurchschnitt 8,0, der geringste Durchschnitt 4,3 richtig gelöste Aufgaben. Bei einem Diktat hatte die an erster Stelle stehende Schule im Durchschnitt 1,8 Fehler, während die durchschnittliche Fehlerzahl der letzten Schule 12,1 betrug. Folge?

Was den prognostischen Auslesewert der verwendeten Prüfungsarbeiten betrifft, so ergab unsere Untersuchung — und zwar Jahr für Jahr mit bemerkenswerter Gleichmäßigkeit —, daß nicht der Aufsatz, wie man erwarten sollte, und auch nicht die Rechenarbeit, sondern

4

merkwürdigerweise das Diktat am besten mit der späteren Bewährung in der höheren Schule übereinstimmte. An zweiter Stelle steht der Aufsatz, an letzter Stelle die Rechenarbeit. Dieses Ergebnis muß zunächst überraschen. Die selbständige Fertigung eines Aufsatzes stellt zweifellos höhere und vielseitigere Anforderungen, besonders an die produktiven Fähigkeiten, als ein Diktat. Jedermann wird deshalb den Aufsatz für ein besseres Instrument der Begabungsdiagnose halten. Sein Wert als Prüfmittel wird jedoch durch zwei Momente ~~schlechtlich~~ beeinträchtigt. Man lasse einmal eine Reihe von Aufsätzen durch mehrere Lehrer nacheinander beurteilen und zensieren, und man wird staunen über die Größe der dabei zutage tretenden Differenzen. Nicht besser ist die Übereinstimmung zwischen mehreren Beurteilungen derselben Aufsätze durch denselben Beurteiler. Die Unmöglichkeit einer objektiven, einheitlichen und vergleichbaren Leistungsbewertung bedeutet natürlich in diesem Fall einen wesentlichen Mangel, namentlich dann, wenn es sich um mehrere Beurteiler handelt. In dieser Beziehung ist das Probediktat dem Aufsatz überlegen. Sodann hängt das Gelingen eines Aufsatzes wesentlich davon ab, wie das jeweilige Thema dem Prüfling liegt. Die Folge davon ist eine geringere Konstanz der individuellen Leistungshöhe als bei der Rechtschreibprobe, die als formale Leistung vom wechselnden Inhalt weitgehend unabhängig ist. Die Vorrangstellung des Probediktats dürfte übrigens auch darin begründet sein, daß die geistigen Funktionen, die für den raschen Erwerb einer sicheren Rechtschreibung wichtig sind, offenbar auch bei der Erlernung der Fremdsprachen eine bedeutende Rolle spielen.

Daß schließlich die Rechenarbeit von den drei Bestandstücken der pädagogischen Prüfung den geringsten prognostischen Wert hat, entspricht sicher ebenfalls kaum den Erwartungen. Viele Lehrer greifen in erster Linie zur Denkrechenprobe, wenn sie das selbständige Denkvermögen ihrer Schüler prüfen wollen. Aber die rechnerische Denk- und Kombinationsfähigkeit ist doch mehr eine Begabung speziellerer Art (wie die mathematische Begabung überhaupt), die bei weitem nicht in einer so durchgängigen und engen Beziehung zum geistigen Gesamtniveau und zur allgemeinen Schulbegabung steht wie das sprachlich logische Denkvermögen. Geringe Leistungen beim Denkrechnen sprechen somit nicht in dem Maße auch für eine geringere Allgemeinintelligenz, wie das bei sprachlichen Denkaufgaben der Fall ist.

3. Die psychologische Prüfung

Alles in allem kann gesagt werden, daß auch die üblichen Schulprüfungen eine einwandfreie Schülersauslese nicht zu gewährleisten vermögen. Wie verhält es sich nun mit den psychologischen Untersuchungsmethoden? Die psychologische Begabungsforschung und Individualdiagnostik hat bekanntlich eine ganze Reihe verschiedener Prüfverfahren herausgebildet, die nicht Kenntnis- und Fertigkeitprüfungen sind, sondern Fähigkeitsprüfungen sein wollen. Aber auch diese Methoden der Intelligenzprüfung zeigten bei unserer Begabtenauslese

+

nur einen beschränkten Wert, wenn sie auch eine bessere Übereinstimmung mit dem Bewährungsurteil der höheren Schule erbrachten als die pädagogische Prüfung. Sie haben sich hier weit weniger bewährt als bei unseren sonstigen Begabungsuntersuchungen, etwa bei der Auslese für die Hilfs- und Förderklassen oder bei der Begabungsdiagnose von Volksschulklassen, wo sich stets eine hohe Übereinstimmung zwischen psychologischer Prüfung und Schulbewährung ergab. Auf die Ursachen dieses sehr wichtigen Befundes kann ich hier nicht näher eingehen. Ich habe sie in meinem ersten Bericht über „Das Mannheimer kombinierte Verfahren der Begabtenauslese“ (Leipzig 1927) eingehend erörtert (S. 91—100). Jedenfalls lehrt dieses Ergebnis, daß auch bei der Verwendung psychologischer Prüfmethode im Rahmen der Begabtenauslese kritische Zurückhaltung und unbedingt vorherige Erprobung geboten ist. Vor allem gilt dies für die Gruppenprüfungen. Die psychologische Einzelprüfung bietet selbstverständlich wesentlich günstigere diagnostische Möglichkeiten, weil hier die geprüften Fähigkeiten im Zusammenhang der ganzen Persönlichkeit erfaßt, gedeutet und bewertet werden können. Der psychologisch geschulte Lehrer kann solche Methoden sicher mit großem Nutzen zur Ergänzung seiner im Unterricht gesammelten Beobachtungen und Feststellungen verwenden. Eine allgemeine Heranziehung derselben in größerem Maßstab wird allerdings nur dort möglich sein, wo eine Stelle vorhanden ist, die die für die jeweiligen Auslese- und Beurteilungsaufgaben erforderlichen Prüfmethode zusammenstellen, erproben, eichen, durch umsichtige Bewährungskontrollen auf ihren Symptomwert prüfen sowie bei der Durchführung und Auswertung an die Hand gehen kann.

4. Das Eignungsurteil des Grundschullehrers

hat bei unseren Vergleichen nicht gut abgeschnitten. Wenn wir die Eignungsaussichten der übertretenden Schüler ganz unabhängig von dem, was der Klassenlehrer über die Eignung sagt, nach unserem Chanceverfahren einfach aus der Gesamtnote errechnen, oder noch besser aus der Kombination: Gesamtnote — Intelligenzzensur, so stimmt dieses „errechnete Lehrerurteil“ über die voraussichtliche Eignung besser mit dem Urteil der höheren Schulen überein als die auf intuitivem Wege durch den Lehrer selbst gestellte Eignungsprognose, obgleich diese letztere in unserem Fall auch noch die Ergebnisse der psychologischen und pädagogischen Prüfung mit verwerten konnte. Der geringe Auslesewert des Lehrerurteils ist ein Befund, der geeignet ist, Befremden und Mißtrauen zu erregen.

Es sei deshalb hier auf eine Untersuchung von O. Bobertag hingewiesen (Schülerauslese, Kritik und Erfolge, Berlin 1934), der ebenfalls das Eignungsurteil des Grundschullehrers einer Nachprüfung unterzog. „Das Ergebnis dieser Prüfung war vernichtend. Er kam deshalb zu der Folgerung, daß das Schulzeugnis, weil es sich an konkreten Befunden ausrichte, brauchbarer sei als die gutachtliche

Stellungnahme der meisten Lehrer zur Frage der Eignung ihrer Schüler für die höhere Schule.“ Es zeigte sich, „daß es für den Lehrer, der die Anforderungen und Arbeitsweisen der höheren Schulen nicht kennt und der über die Leistungen gleichaltriger Schüler anderer Klassen sich kein klares Bild zu machen vermag, schwierig ist, einen brauchbaren Maßstab für die Beurteilung seiner Schüler zu gewinnen“ (H. Dreisbach in der „Pädagogik“, 2. Jahrgang 1947, Heft 5.) Nach unseren Erfahrungen ist der geringe Auslesewert des intuitiven Lehrerurteils hauptsächlich darauf zurückzuführen, daß der Grundschullehrer im allgemeinen einen zu milden Maßstab anlegt. Sein Urteil eignet sich deshalb, weil es keine Härten in der negativen Auslese im Gefolge hat, ganz gut für eine erste Vorauslese. Im Rahmen eines kombinierten Verfahrens verdient jedoch das errechnete Lehrerurteil unbedingt den Vorzug. Auf jeden Fall hat sich gezeigt, daß der Lehrer, wenn seine Mitarbeit bei der Auslese die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen soll, einer entsprechenden Schulung bedarf. Mit zunehmender Erfahrung wird sein Urteil an Sicherheit und Wert gewinnen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß von unserer Untersuchung nicht alle Möglichkeiten und Hilfsmittel der Begabtenauslese erprobt wurden. Unser Verfahren sollte möglichst einfach sein. Es sollte weder den Grundschullehrer besonders belasten noch Unruhe in die tägliche Unterrichtsarbeit hineinbringen. So haben wir von der Forderung ausführlicherer Lehrgutachten Abstand genommen. Von ihnen kann jedoch auf Grund anderweitiger Untersuchungen gesagt werden, daß ihr Auslesewert im allgemeinen dem von ihnen geforderten Zeit- und Müheaufwand nicht entspricht. Ein besonders aussichtsreiches Auslesemittel scheint mir der von dem Hamburger Verfahren erprobte vierzehntägige Probeunterricht zu sein: Die für die höhere Schule angemeldeten Kinder werden in Probeklassen an den höheren Lehranstalten zusammengefaßt und 14 Tage lang von je einem Lehrer der höheren Schule und der Grundschule unterrichtet. Während der eine unterrichtet, beobachtet und protokolliert der andere. Pädagogische und psychologische Prüfungen können zwanglos in diesen Unterricht eingefügt werden. Genauere Bewährungsergebnisse liegen meines Wissens leider nicht vor. Ich halte eine systematische Bewährungsuntersuchung dieses Verfahrens für die vordringlichste Aufgabe in dem hier behandelten Problemkreis.

Verbesserung:

- 1) *2.2.2.2*
 1) Äußerer Testmethoden, Prof. Jys. Arb. - Proj. Tests
- 2) Differenziertere Beurteilung & Begutachtung jedes Kindes. Dynamische Seite der Person.
- 3) Faktorenanalyse.

STOLZ

Aus der pädagogischen Praxis eines Vaters

„... der Menschheit Stolz!“ Die Älteren unter uns wissen noch, in welcher unserer im Laufe einiger Jahrzehnte verbrauchten Nationalhymnen diese gehaltvolle Wendung vorkam. Gerade dieser Tage erinnerte ich mich an sie, als mein Sohn einen Aufsatz über den Stolz zu schreiben hatte, und ich erzählte ihm den netten und lehrreichen Irrtum, in den ich als Knabe geraten war. Weiß der Himmel warum — vielleicht weil ich im Auswendiglernen festlicher Sprüche unzuverlässig war — ich hörte jedenfalls die wilhelminische Wendung sehr lange falsch, und zwar in dem Sinne, wie es mir, in unpolitischer Naivität, für einen Dichter zu sprechen natürlich erschien: der Mensch hat Stolz.

Es hat mich genug gewurmt, daß statt meines Irrtums der mir nicht näher bekannte Hymnendichter des Monarchen recht hatte. Damit aber die Söhne durch die Irrtümer der Väter lernen, untersuchten wir beide nun gemeinsam und angelegentlich den ganzen Komplex des menschlichen Herzens, der durch die Überschrift des Aufsatzes gekennzeichnet war. Wir wurden uns etwa in folgendem Sinne einig:

Stolz, mit „stelzen“ zusammenhängend und als Wortstamm begreiflicherweise in vielen indogermanischen Sprachen nachweisbar, deutet auf „hoch“, „erhoben“, „überlegen“, „überragend“ — dies aber nicht als objektiven Sachverhalt meinent, sondern als die der „Erhobenheit“ entsprechende seelische Haltung des Menschen.

Und schon wurden wir mißtrauisch gegenüber der „Weisheit“ des Sprichwortes von „Dummheit und Stolz“, mit dem zu beginnen für den Sohn wohl nahegelegen hätte. (Ob es wohl in anderen Sprachen gleichsinnige Sprichwörter gäbe, fragten wir uns.) Natürlich, es gibt Leute, die stolz auf ein großes Haus, ihre schöne Frau, ihr bedeutendes Gesicht, ein hohes Amt oder auf die Veröffentlichung ihres Konterfeis in der Illustrierten sind. Was nun in der Tat weder von besonderer Intelligenz noch von nennenswerter Sachlichkeit zeugt. Denn den Umständen und Zufällen verdankt im wesentlichen unser stolzer Zeitgenosse seine Unterscheidung und Erhobenheit. Aber was kann schon ein intelligenter Mann Ursache finden stolz zu sein, daß ihm sein Vater eine Million hinterlassen hat? Gerade als ob jemand stolz darauf sein wollte, nicht 120, sondern 165 m überm Meeresspiegel geboren zu sein. Wer stolz darauf ist, daß er höher geht, liegt, steht oder gilt als ein anderer, nimmt auf Grund äußerer Merkmale der Erhobenheit etwas für sich in Anspruch, was nur substanzieller und qualitativer Erhobenheit zukommt. Hier trafen wir auf den Leistungs- und Werkstolz, den Tugendstolz und den Adelsstolz. Solches alles ist annehmbar, meinten wir, aber kaum mehr als annehmbar. Wenn man es mit dem Menschen

da wird auch gesungen und musiziert, da kommen auch gestaltende Künste wieder zur Geltung (Puppen- und Schattenbühne, Kostüme, Masken). Ich habe vordringlich das Schülertheater und die Laienbühne der Jugendlichen behandelt. Für die Erwachsenen im Dorfe kann daraus schon eine erfolgreiche rezeptive Erziehung und Bildung erwachsen. Anzustreben ist aber ein aktives Mitmachen dieser Gruppen, das sich folgerichtig aus der hier geschilderten Arbeit von selbst ergeben wird.

Richard Müller

DER BILDUNGSWERT DES MÄRCHENS

(Eine pädagogisch-psychologische Betrachtung)

Die „Märchenfrage“ in pädagogisch-psychologischer Hinsicht wurde nicht erst akut mit dem Erscheinen der Märchensammlung der Brüder Grimm¹; schon vorher sind führende Pädagogen, Philosophen, Dichter und verantwortungsbewußte praktische Erzieher immer wieder zur Stellungnahme des Für oder Wider gezwungen worden. Rousseau und Kant waren Gegner des Märchens, Herder, Goethe, Jean Paul, Tieck, Schleiermacher, Herbart, Ziller und andere begeisterte Anhänger. Ziller z. B. wurde wegen seiner positiven Stellungnahme der „pädagogische Sünder“ und „Antichrist von Leipzig“ genannt.

Schon nach Erscheinen des ersten Bandes ihrer Sammlung, welche der Märchenwissenschaft auf germanistisch-philologischer Ebene entscheidende Impulse verlieh, mußten sich die Brüder Grimm gegen Angriffe vor allem von pädagogischer Seite verteidigen. In der Einleitung zum zweiten Band heißt es: „Übrigens wissen wir kein kräftiges und gesundes Buch, welches das Volk erbaut hat, wenn wir die Bibel obenan stellen, wo solche Besinnlichkeiten nicht in ungleich größerem Maße eintreten; der rechte Gebrauch aber findet nichts Böses heraus, sondern wie ein schönes Wort sagt, ein Zeugnis unseres Herzens.“ Aber die Diskussion ist bis heute — trotz der hervorragenden Erfolge der literaturwissenschaftlichen Märchenforschung — auf pädagogisch-psychologischem Gebiet ohne rechten Erfolg geblieben.

W. Eick², Th. Krausbauer³ und W. J. Ruttmann⁴ klagen über die leider noch nicht mit Erfolg diskutierte Märchenfrage, obwohl die Sammlung der Brüder Grimm inzwischen „klassisch“ geworden war. Die Diskussion über das Märchen ebte in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen ab; die Mehrzahl der praktischen Erzieher erkannte seinen Bildungswert für Kinder schlechthin an.

Heute aber, nach dem Zusammenbruch Deutschlands, müssen wir auch dem Buch, das wir dem Kinde als Bildungsmittel in die Hand geben, eine besondere Bedeutung und Verantwortung beimessen, und es nimmt daher nicht wunder, daß die „Märchenfrage“ erneut akut geworden und die Diskussion darüber heftiger denn je entbrannt ist.

¹ Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm, Berlin 1843, Neudruck bei Reclam, Leipzig o. J.

² W. Eick, Das Märchen und seine Stellung im Volksschulunterricht. Leipzig 1882.

³ Th. Krausbauer, Das deutsche Märchen und seine Bedeutung für den Unterricht, Minden 1910.

⁴ W. J. Ruttmann, Allgemeine Schülerkunde, Tübingen 1917.

Was wird dem Märchen von pädagogisch verantwortungsbewußter Stelle vorgeworfen?

Die eingangs erwähnten Kritiker lehnen es zumeist wegen der darin enthaltenen „Grausamkeiten“ als schädigend für die „Seele“ des Kindes und als eventuell verlockendes Beispiel zur Nachahmung ab. Heute, nach den Erlebnissen der Nazijahre und des Krieges, nach den Ergebnissen der Nürnberger Prozesse gibt es Stimmen in Jugendzeitschriften, die das grausame Märchen als mitverantwortlich für die Verrohung unseres Volkes und die Greuelthaten von Belsen und Auschwitz etwa kennzeichnen. Man sagt, daß sich das Gehörte oder Gelesene im Kinde zu „Angstkomplexen“ verdichtet, daß sich das Kind an den geschilderten „Roheiten“, an den „Entartungen des Gefühls weidet“ und „sie als Entschuldigung für eigene Barbareien aufnimmt“. Demgegenüber wird gefordert, daß unsern Kindern, die „im zarten Alter übersteigerter Empfindsamkeit und Phantasie so viel Grausames haben erleben müssen“, nicht weitere „schreckliche Bücher“ in die Hand gegeben werden, sondern solche, die „besänftigend, heilend, erfreuend“ auf sie einwirken und zur Menschlichkeit erziehen. Wenn schon gewichtige Stimmen Ende des vorigen Jahrhunderts von der Grimmschen Märchensammlung als von einem „ekelhaften“ Buch sprachen, so sind folgende Bezeichnungen heute nicht selten: wollüstige Grausamkeiten, erotische Widerwärtigkeiten, primitiv-bestialisch, Menschenquälerei, blutrünstig, barbarisch usf.

Die Gegenseite reagiert sogleich mit Argumenten für die Unantastbarkeit der Märchen als Bestand der „Nationalheiligtümer der deutschen Literatur“ wie als ausgezeichnetes Mittel zur Mobilisierung sittlicher Gefühle und Kräfte im Kinde. — Soweit die Polemik auf zumeist feuilletonistischer Ebene vorwiegend in Jugendzeitschriften und in der Tagespresse.

Das Problem fordert über diese Ebene hinaus eine wissenschaftliche Klärung und Besinnung aus pädagogisch-psychologischer Schau.

Tatsache ist, daß das Märchen heute fast ausschließlich Literatur des Kindes in einem bestimmten Alter ist, und zwar bei allen Kulturvölkern, deren Märchen untereinander verwandte Züge tragen, so daß es völlig abwegig ist, von der speziellen „Grausamkeit des deutschen Märchens“ zu sprechen.

Tatsache ist ferner, daß das Märchen als Kultur- und Bildungsgut — mit seinen nach Form und Inhalt so spezifischen Zügen — verwandte Züge mit der geistig-seelischen Grundhaltung des Kindes in seinem „Märchenalter“ aufweist. Damit tritt die Analyse beider Bereiche und ihre Sinnbezogenheit in den Dienst kinderpsychologischer Forschung und liefert darüber hinaus einen Beitrag zu allgemein-psychologischen Fragestellungen bei der Erforschung höherer seelischer Funktionen.

Bereits 1866 hat J. Klaiber⁵ in einem Vortrag über „Das Märchen und die kindliche Phantasie“ hervorgehoben, „wie das Märchen und die Kinderseele sich verstehen.“

W. Wundt⁶ sieht in der Beliebtheit des Märchens eine Bestätigung des „intensiveren Gefühlslebens“ des Kindes. Als charakteristisch für die dem Kinde erzählten Märchen sieht er an:

⁵ J. Klaiber, Das Märchen und die Phantasie des Kindes, Stuttgart 1866.

⁶ W. Wundt, Völkerpsychologie, Band 2 „Mythus und Religion“, 2. Auflage 1914.

1. Die Steigerung. „Entfernung und Zahl, Größe und Kleinheit der Dinge werden so weit übertrieben, als die zu Gebot stehenden Vorstellungen oder Ausdrücke es zulassen, und nicht selten wird das Gesagte noch weiter gesteigert. Die Steigerung bezeichnet eben den Gefühlsakzent, der auf den manchmal an sich ganz gleichgültigen Objekten ruht.“
2. Die „Vorliebe für Gestalten, die entweder Grauen oder Entzücken erwecken. Riesen und Zwerge, Hexen und wilde Tiere oder wundervolle Prinzessinnen, gütige Feen und glänzende Ritter, das sind die typischen Gebilde der Märchenerzählung, in denen sich nach den beiden Seiten von Lust und Leid das gesteigerte Gefühlsleben des Kindes selbst spiegelt.“
3. Die „Neigung zum Unerwarteten, Überraschenden und Wunderbaren.“

Die ersten Anregungen zu einer systematischen Behandlung der Frage nach dem Zusammenhang von Märchen und kindlicher Phantasie gab Karl Bühler⁷, dessen Frau, Charlotte Bühler⁸, in einer klassischen Untersuchung dem Aufbau der Märchenwelt und ihrer Beziehungen zum Kinde im einzelnen nachgegangen ist, und zwar in bezug auf die Personen des Märchens, das Milieu im Märchen, die Handlung des Märchens und die Darstellung der Handlung. Auf die Frage, was das Märchen zur Literatur des Kindes macht, antwortet sie: „Diese naive Verkettung des Alltäglichen, ja Profanen, mit dem Außerordentlichen und Wunderbaren ist eine nur dem Volksmärchen anhaftende Eigentümlichkeit, die eine einzigartige Einfalt bekundet. Eine solche Anschauungsweise muß der kindlichen Auffassung vom Leben sehr nahekommen. Profanes und Heiliges nimmt es ohne Unterscheidung unbefangen und mit Unschuld hin, Wirklichkeit und Wunder sind ihm noch nicht durch eine unüberbrückbare Kluft getrennt. Dem Kinde mag die Märchenwelt in eben dem Maße natürlich sein, als sie dem Erwachsenen unwirklich ist. Dem Ineinanderwirken von Wunder und Wirklichkeit verdankt die Märchenwelt ihre Entstehung und Existenz, wir begegnen ihm auf Schritt und Tritt.“ Als besonderes Merkmal hebt Ch. Bühler außerdem die „ungemeine Aktivität“ hervor, die allen Märchenmotiven entspricht und einer seelischen Grundhaltung des Kindes in seinem „Märchenalter“ entgegenkommt.

Eine umfassende psychologische Analyse des Märchens gibt E. Müller⁹, indem er das intellektuelle und emotionale Seelenleben im Märchen untersucht, den Aufbau, die Technik und Wirkung der Märchenerzählung in psychologischer und ästhetischer Beziehung beleuchtet und die Stellung des Kindes zum Märchen unter pädagogisch-psychologischen Wertgesichtspunkten betrachtet¹⁰.

So wie Bühler und Müller versprachen sich noch eine Reihe anderer Forscher eine Aufhellung der Beziehungen zwischen Kind und Märchen und der Zusammenhänge zwischen der „Struktur des Märchens als Bildungsgut“ und der „seelischen Struktur des Kindes in seinem Märchenalter“ von der Befragung der Kinder nach ihrem „Lieblingsbuch“. Jedoch sind die Anwendung dieser Methode und ihre Ergebnisse von vornherein mit Einschränkungen zu werten, da das re-

⁷ Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, 5. Auflage 1929.

⁸ Charlotte Bühler, Das Märchen und die Phantasie des Kindes, 3. Aufl. Leipzig 1929.

⁹ E. Müller, Psychologie des deutschen Volksmärchens, München 1928.

¹⁰ Leider vermißt man bei dieser Untersuchung ein Literaturverzeichnis.

flektierende Bewußtsein im Kindesalter noch nicht in dem Maß vorhanden ist, welches notwendig ist, um sich über die Eindrücke eines literarischen Erlebnisses Klarheit zu verschaffen; um wieviel mehr fehlen dem Kind Ausdrucksfähigkeit, Sprachgewandtheit und ein umfangreicher aktiver und passiver Wortschatz. Das Kind neigt außerdem zur Anwendung verstärkter Adjektive; erst mit fortschreitender Sprachentwicklung treten präzisere Bezeichnungen auf.

Nach der Berechnung von A. Rumpf¹¹, der die erste zusammenfassende Darstellung liefert, hat man bis heute die Lieblingslektüre von ungefähr 50 000 Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 16 Jahren durch Erhebung und Beobachtung erfaßt. Rumpf richtet seine Fragen über das beliebteste Buch einzelner Altersgruppen an die Bibliothekare von Jugendbüchereien. Auf Grund einer Analyse des Lesegutes versucht er die psychische Struktur der 9–16jährigen besser erkennen zu können. Er verzichtet aber bei seinem Verfahren auf die Kenntnis der Begründungen, welche die Leser für ihre Lieblingslektüre beibringen könnten.

An die lesenden Kinder und Jugendlichen selbst wandten sich zuerst W. Quast¹² und H. H. Busse¹³.

Quast untersucht auch zum erstenmal, wieweit das Milieu des Kindes die Stellung zum Märchen maßgeblich beeinflußt. Er zeigt u. a., daß jüngere Kinder oft das Wort Märchen für all ihre Lektüre gebrauchen. Als Beliebtheitsgrund wird dann meist der Eindruck angegeben, den eine einzelne Handlung hervorgerufen hat.

Alle eben angeführten Untersuchungen kommen im ganzen gesehen zu folgenden Ergebnissen:

1. Das Märchen ist in einem bestimmten Alter, dem sogenannten Märchenalter, die bevorzugte Literaturgattung des Kindes.
2. Die eigentliche Zeit der Grimmschen Märchen (denn diese werden fast ausschließlich von den Kindern genannt), ist das 4–8. Lebensjahr. Bei Kindern aus sozial-wirtschaftlich schlechter gestellten Schichten, bei Landkindern und geistig rückständigen oder weniger regsamen Kindern setzt das Märchenalter erst mit der Schulzeit ein und erstreckt sich bis ins 13. und 14. Lebensjahr. Bei Mädchen ist die Vorliebe durchgehend stärker ausgeprägt und länger anhaltend als bei Knaben¹⁴.

Diese Ergebnisse wurden bestätigt durch eine eigene Untersuchung des Verfassers, die an einer weniggliederten Landschule Ende 1947 durchgeführt wurde. In dieser Schule war seit Mitte 1945 keine Schülerbücherei mehr vorhanden. Die 8–10jährigen Kinder (2.–4. Schuljahr) hatten im Unterricht und als Hauslektüre ein Lesebuch zur Verfügung, in dem nur fünf Grimmsche Märchen zu lesen waren, so daß sich im Lebensraum der Schule keine besonderen Beziehungen des Kindes zum Märchen entwickeln konnten. Den Kindern wurde die Aufgabe gestellt, sich schriftlich zu dem Thema „Was für Bücher oder Geschich-

¹¹ A. Rumpf, Kind und Buch, Berlin und Bonn, 2. Auflage 1928.

¹² W. Quast, Die literarischen Neigungen im Kindes- und Jugendalter, Zsch. f. ang. Psych. 21, 1923.

¹³ H. H. Busse, Die häusliche Lektüre der Volksschulkinder, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1927.

¹⁴ Siehe aufschlußreiche Tabellen bei Rumpf a. a. O.

ten ich gerne lese und warum?“ zu äußern. Als Begründung für dieses schriftliche Bekenntnis wurde ihnen gesagt, daß eine neue Schülerbücherei eingerichtet werden sollte und der Lehrer darum ihre Bücherwünsche wissen wolle. Die 6–7jährigen Kinder schieden aus der Befragung aus, da sie als Schulanfänger die Technik des Lesens und Schreibens noch nicht beherrschten. Es wurden 50 Jungen und Mädchen (darunter 27 Umsiedlerkinder aus den Ostgebieten) im Alter von 9; 2 bis 14; 11 befragt. Es ergab sich folgendes:

1. Bei den Jungen ist mit 11 Jahren das Märchenalter zu Ende. Von den 12 Jungen (9; 2 bis 11; 1) nennen 10 das Märchen als Lieblingslektüre, ebenso wie 2 Jungen im Alter von 13; 2, bei denen es sich in dem einen Fall um ein Kind mit geistig-seelischem Entwicklungsrückstand handelt, im anderen um einen sehr empfindsamen Jungen.
2. Bei den Mädchen ist das Märchenalter mit 12 Jahren beendet, reicht also um etwa 1 Jahr höher als bei den Jungen. Von 18 Mädchen (9; 2 bis 12; 3) führen 17 an erster Stelle das Märchen als Lieblingsliteratur an. Ein Umsiedlerkind aus Ostpreußen nennt noch im Alter von 12; 8 die Märchen als „besonders schön zu lesen“. Es handelt sich um ein Kind mit psychischen Hemmungen, hervorgerufen durch einen tiefgreifenden Umweltkonflikt. Drei andere Mädchen (13; 3, 13; 5, 13; 11) mit mangelnder Intelligenz nennen ebenfalls ihr besonderes Verhältnis zum Märchen.
3. An Begründungen für das Interesse am Märchen werden angeführt:
Von den Jungen:
weil sie so gruselig sind (4mal),
weil darin welche verzaubert werden (1mal),
weil Geister darin vorkommen (1mal),
weil sie so grausam sind (1mal),
weil etwas Böses darin vorkommt und zum Schluß doch das Gute siegt (1mal).
Von den Mädchen:
weil darin welche verzaubert werden (7mal),
weil sie so grausam sind (6mal),
weil sie so schön sind (3mal),
weil das Gute meistens siegt und das Schlechte bestraft wird (3mal),
weil es Mord und Totschlag gibt (3mal),
weil sie mir gefallen (2mal),
weil sie so gruselig sind (2mal),
weil sie so spannend sind (1mal),
weil darin etwas zum Lachen vorkommt (1mal),
weil sie so geheimnisvoll sind (1mal),
weil sie so unheimlich sind (1mal).

Aus der Zusammenstellung der Begründungen erhellt, daß sich die Kinder von dem „Gruseligen“ und „Grausamen“ besonders „angezogen“ fühlen. Gruseliges, Grausames, Unheimliches und Geheimnisvolles können nach ihrem Bedeutungsgehalt aber durchaus vom Kinde als gleichwertig empfunden und gemeint sein; eine ausreichende graduelle Rangdifferenzierung ist, wie schon angedeutet von einem Kind dieser Altersstufe nicht zu erwarten. — Wenn als das eigentliche Märchenalter die Zeit vom 4.–8. Lebensjahr zu gelten hat, so fällt

diese Periode nicht nur zufällig mit der seelischen Entwicklungsperiode zwischen dem ersten und dem zweiten Trotzalter zusammen. Obwohl nach Kroh¹⁵ diese Entwicklungsperiode durch den „Kampf um das Recht der kindertümlichen Wertweise eingeleitet wird“, sich im weiteren Verlauf „die für die Eroberung der Erfahrungswelt wichtigsten inneren Ordnungsprinzipien allmählich herausdifferenzieren“ und der entscheidende Übergang auf dieser Stufe in der „Wendung zum Theoretischen“ liegt, wirken in diese „Phase“ doch noch deutlich die Spuren der Frühstufe hinein, wo das „physiognomische Weltbild“ besonders im Gebiet des Magischen zum Teil neu in die „Vorstellungswelt des Kindes“ eindringt, so daß „das mit realistischen Zügen reich durchsetzte Weltbild noch im wesentlichen als phantastisch bezeichnet werden muß.“

Diese „magische Geisteshaltung“ entspricht dem Hang zum Märchen mit seinen grausamen, gruseligen und unheimlichen Zügen; sie ist als „Wirkungsrest der Frühstufe des physiognomischen Sehens“ zu betrachten. Diese Art von Umweltbeziehung ist als eine Form anzusehen, die den Primitiven eigen ist. Für den primitiven Menschen ist jeder ungewohnte Eindruck bedeutungsvoll, weil er ihm mit einer erregenden Phantasie gestaltet scheint. Die Wirklichkeit wird umgedeutet nach erregenden und erschreckenden Gestalten. Die Vorstellungen der Umwelt gewinnen „physiognomische Charaktere“, das Gegenständliche wird oft als übermächtig oder winzig gezeichnet, das Ungefährliche wird gefährlich, die Bewegungen übersteigern sich, die Affekte werden verstärkt. Der Affekt aber schafft eine besondere enge Verbundenheit mit der Umwelt, wo es nicht auf die konkrete Einzelerfahrung am Ding, nicht auf die Genauigkeit der Wahrnehmung, sondern auf Totaleindruck und Totalgefühl ankommt. Im Schlaftraum des Erwachsenen gewinnen die Vorstellungen der Umwelt oft noch physiognomischen Charakter, ebenso wie der Erwachsene im Wachzustand manchmal auf die Stufe des physiognomischen Sehens und Deutens zurückgreift, wenn er sich etwas Fremdartigem, Übermächtigem und Geheimnisvollem gegenüber sieht.

Es ist daher auch unbestritten, daß die Märchen mit der ältesten Poesie des Menschengeschlechts in enger Verwandtschaft stehen, daß sie auf die Zeit verweisen, in der das vorgeschichtliche Menschengeschlecht noch in Träumen und Ahnungen, im dumpfen schöpferischen Sein dahinlebte, ohne den Logos in seinem Denken und Träumen zu kennen, wie Herder¹⁶ schon 1777 ahnte. Friedrich von der Leyen¹⁷, der führende deutsche Märchenforscher, schreibt, daß der „Boden, auf dem alle, auch die deutschen Märchen, stehen, im wesentlichsten der Glaube und die Wirklichkeit der Urzeit ist“.

Der magischen Geisteshaltung entspricht auch die Freude der Kinder am besonders Großen und Kleinen, der A. Busemann¹⁸ eine Untersuchung gewidmet hat. Derselbe Verfasser unterscheidet in seiner Lehre von der kindlichen Entwicklung nach Phasen der Erregung und Beruhigung; danach würde sich das

¹⁵ O. Kroh, Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, 11. und 12. Auflage. Langensalza 1935.

¹⁶ Herder, Werke Suphan 1925.

¹⁷ Friedrich von der Leyen, Das deutsche Märchen, Leipzig 1917.

¹⁸ A. Busemann, Über die Freude der Kinder am besonders Großen und Kleinen. Zsch. f. ang. Psych. 24, 1924.

Kind in seinem Märchenalter gerade in einer Phase der Erregung befinden, dem die erregende Atmosphäre des Märchens entspricht¹⁹.

Die Kinder lieben also das Grausame, Erregende und Spannende; diese Vorliebe tritt beim Jugendlichen in seinem „Robinsonalter“ noch verstärkt auf; ja, wir finden sie beim Erwachsenen bis in sein hohes Alter (Kriminalroman, spannende, „nervenkitzelnde“ Filme u. ä.). Worauf ist diese Vorliebe zurückzuführen?

Trotz des erwachenden Realismus und der analytischen Einstellung „taucht“ das Kind in seinem Märchenalter reflexionslos und genießend in eine als phantastisch erkannte Scheinwelt, in einen phantastischen Illusionismus ein. Dieses Genießen schafft Lustgefühle und bedeutet letzten Endes beim Kinde ein unbewußtes „Hinabsteigen“ in die tieferen Schichten seiner Person (mit seinen Trieben und Affekten) und eine Abwertung der sich erst (durch das Ich) organisierenden Personenschicht²⁰, in welcher „Wachheit“, „Zusammennehmen“, „pausenloses Angespant- und Auf-der-Höhe-sein“ verlangt werden. Beim Erwachsenen geschieht dieses „Absinken“ in die Tiefenschichten zumeist bewußt oder stellt eine „Flucht“ dar und bedeutet hier „Entspannung“, „Zerstreuung“, „Ausruhen“, „bei sich sein“, „Abschalten der Außenwelt“ (im Kino z. B. noch verstärkt durch das Abschalten des Lichtes). Es handelt sich bei diesem „Leben aus der Tiefenperson“ um einen erhöhten seelischen Erregungszustand, der durch Anspannung der tieferen Schichten und durch Entspannung der Personenschicht (unbewußt oder durch das Ich gelenkt und gewollt) hervorgerufen wird.

Damit ist erwiesen und geklärt, daß das Märchen mit seinen nach Inhalt und Form spezifischen Zügen verwandte Züge mit der geistig-seelischen Grundhaltung und Umweltbetrachtung des Kindes in seinem Märchenalter aufweist. Insofern würde es einen bewußt herbeigeführten Entwicklungsbruch, einen Eingriff in die seelische Entwicklung des Kindes bedeuten, wenn man ihm das Märchen vorenthalten würde. Die „physiognomische“ Weltanschauung und die „magische“ Geisteshaltung gehören tieferen Schichten der Persönlichkeit an. Das Kind in seinem Märchenalter lebt noch vorwiegend aus der Tiefenperson. Daher sieht es in der psychischen Entwicklungsperiode zwischen dem ersten und zweiten Trotzalter — trotz oder gerade wegen der vorherrschend werdenden theoretischen Umweltbetrachtung — die Vorgänge des Märchens als irreal an, und somit auch all das Grausame und Gruselige. Dasselbe Kind, welches z. B. beim Märchen vom Wolf und den sieben Geißlein das Bauchaufschlitzen und Ersäufen des Wolfs beifällig aufnimmt, wird in einem realen Fall, wo mit einem Hund aus seinem Erlebnis-kreis dasselbe geschieht, sich mit Abscheu abwenden, Mitleid empfinden und nicht etwa das „Beispiel“ des Märchens an dem Hund wiederholen wollen (es sei denn, daß das Kind psychisch fehlentwickelt oder krankhaft veranlagt ist).

Hier kommen wir zu der Frage nach dem Wert des Märchens für die Entfaltung, Erhaltung und Fortbildung einer ethischen Haltung und Gesinnung im Kinde.

In jedem echten Märchen spricht sich eine sittliche Idee aus; die moralische Tendenz geht mit in die Kinder ein und ist somit hervorragend beteiligt an der Bildung der Personenschicht, in der u. a. alle Anlagen geistiger und sittlicher Art zur Entfaltung gelangen. Wenn auch die Märchen nicht als eigentliche „Moral-

¹⁹ A. Busemann, Die Erregungsphasen der Jugend, Zeitsch. für Kinderforschung 1927.

²⁰ E. Rothacker, Die Schichten der Persönlichkeit, Leipzig 1938.

geschichten“ bezeichnet werden können, so tragen die meisten doch den Stempel einer wenn auch oft derben und grobsinnigen, aber einleuchtenden Volksmoral. Das Verhältnis der Geschlechter zueinander z. B. finden wir mit einer reinen und treuen Liebe gekennzeichnet; die sorgende Liebe der Eltern für ihre Kinder wird durch Gehorsam erwidert, Unfolgsamkeit der Kinder oft mit grausamen Strafen belegt; das gute Verhältnis unter Geschwistern wird gelobt und belohnt, Neid und Mißgunst finden scharfe Verurteilung. Das Märchen zeigt Tierliebe, Mitleid, Mildtätigkeit, verwirft Prahlerei, Hartherzigkeit, Lieblosigkeit, bestraft Hochmut, Faulheit und Nachlässigkeit. Das Lebensideal ist das der glücklichen Zufriedenheit. — Alle diese sittlichen Werte und Ideen aber werden zusammengehalten durch die übergeordnete Idee einer ausgleichenden Gerechtigkeit: das Gute siegt und wird belohnt, das Schlechte bestraft oder vernichtet. Für das Kind ist diese Idee unbezweifelbarer Glaube. Wenn es z. B. bei Beginn des Märchens heißt: „Es war einmal eine arme Witwe“, so ist nicht daran zu zweifeln, daß dieser Armen geholfen und die Ungerechtigkeit des Schicksals ausgeglichen wird. Dem körperlich Schwachen und Winzigen sind als Ausgleich Selbstbewußtsein, Mutterwitz oder besondere geistige Gaben eigen; das arme verwaiste Kind wird schließlich zur Königin erhöht, und seine Peiniger ereilt die verdiente Strafe.

Der Ausgangspunkt des Märchens ist immer die Wirklichkeit des Lebens; da diese jedoch rücksichtslos und unbekümmert um einen gerechten Ausgleich vorwärtsgeht, schreitet das Märchen vom Wirklichen zum Wunderbaren, um im Sinne einer höheren Gerechtigkeit das zu gestalten, was sich in der Lebenswirklichkeit nicht erfüllen läßt. So wird das Kind aus dem Alltag herausgehoben in eine Welt, die seinem Wünschen nach dem, was Genuß verspricht, entgegenkommt (ähnlich wie der Erwachsene in den Gaukelbildern eines Films die unerfüllten Wünsche seines Herzens befriedigt sieht).

Wie weit sind nun Werterleben und sittliches Erleben beim Kinde in seinem Märchenalter entwickelt?

Beim Kleinkind sind die verschiedenen Formen höherer Gefühle in den Vitalgefühlen noch mit enthalten²¹; Behagen und Mißbehagen, Lust und Unlust sind gefühlsmäßige Äquivalente seiner Werthaltung. Die Aufspaltung dieser noch undifferenzierten Einheit geschieht erst später, besonders nach Einsetzen der ersten Trotzperiode, wenn das Kind mit der Wertwelt der Erwachsenen in Kollision gerät, seine eigene Wertwelt abgrenzt und die der Erwachsenen schließlich anerkennt. Aber Werterlebnis und Gefühl bleiben auch in der Folgezeit noch eng miteinander verbunden, die Wertungen vollziehen sich oft noch in extremen Formen, die Gefühle neigen zu affektmäßigen Steigerungen. Erst wenn sich im 6–7jährigen Kind die theoretische Haltung, die mehr realistische und objektbezogene Umweltbetrachtung durchsetzt, steigern sich der Reichtum und die Feinheit des Wertlebens, in welchem der theoretische Wert vorherrschend wird und die Affekte zurückgedrängt werden. In der Regel ist das Märchenalter dann auch bald zu Ende. — Wir dürfen also beim Kind in seinem Märchenalter eine mehr oder weniger entwickelte Werthaltung als vorhanden voraussetzen.

In bezug auf die sittlichen Anschauungen des Kindes ist deren materialer Gehalt als Ergebnis der erzieherischen Einwirkung aufzufassen; die sittlichen Ordnungen des Gemeinschaftslebens sind bindend. Wenn auch die Fähigkeit,

²¹ Vgl. Kroh a. a. O.

Recht und Unrecht zu empfinden, als angeboren betrachtet werden muß, so lernt das Kind Recht und Unrecht erst im Zusammenleben mit Menschen durch deren Vorbild und Einwirkung kennen. In dem Augenblick, in dem Gebot und Verbot zum erstenmal in das Leben des Kindes eingreifen, werden konventionelle Gesetze des menschlichen Handelns, Sollensgesetze wirksam. Dem Kind erscheint es zweckmäßig, diese Gebote mit ihrer Lohn-Strafe-Tendenz zu erfüllen, da dies seinen primitiven Erhaltungstendenzen und seinem Bedürfnis nach Wohlergehen entspricht. Die Autorität des Erziehenden wird anerkannt; der Gehorsam entspringt den strafenden bzw. belohnenden Einwirkungen des Erziehers. Wenn auch diese Sittlichkeit noch primitiv erscheint, so entspricht sie doch ganz und gar der ethischen Haltung im Märchen. Somit steht auch der Wert des Märchens für das sittliche Erleben des Kindes außer Zweifel.

Nach unserer psychologischen Analyse kann der Bildungswert des Märchens und seine Verwendung als Bildungsmittel im pädagogischen Wirkungsfeld schlecht bestritten werden, zumal nach Kerschensteiners²² Theorie über den Bildungsprozeß „die Bildung des Individuums“ nur „durch jene Kulturgüter ermöglicht“ wird, „deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist“.

Für die pädagogische Praxis ergeben sich nach unsern Erörterungen jedoch folgende Einschränkungen und Forderungen für die Verwendung des Märchens im Unterricht:

1. Nicht alle Märchen sind nach ihrem Bildungsgehalt gleichwertig. Es ist eine Auswahl zu treffen, indem die „grausamsten“ und darum „gefährlichen“ ausgesiebt werden.
2. Von vielen Märchen bestehen verschiedene Fassungen²³; die „sanfteste“ Fassung ist herauszusuchen.
3. Das Märchen ist zu erzählen und nicht vorzulesen. Der Grundschullehrer kann beim Erzählen die eventuellen Grausamkeiten „glätten“. Er braucht kein Literarhistoriker zu sein und sich an die „echtste“ Form zu halten. Allerdings darf er den fundamentalen Aufbau des Märchens nicht zerstören.
4. Die Darbietung im Unterricht hat Rücksicht auf kriminell veranlagte Kinder zu nehmen, bei denen die Gefahr besteht, daß der Hang zum Märchen die geschilderten Grausamkeiten zur realen Nachahmung werden läßt.
5. Es ist ferner die Wirkung auf besonders phantasiebegabte Kinder zu berücksichtigen, bei denen die Eindrücke seltsamer Phantastik und stets erfüllungsbereiter Wunschwelt auch nach Beendigung des eigentlichen Märchenalters noch nachwirken und so die Beziehungen zur Wirklichkeit zugunsten einer Traumwelt aufgegeben werden.
6. Die eigentlich „grausamen“ Märchen sind nervösen und psychisch labilen Kindern allgemein vorzuenthalten, da bei diesen die Gefahr des totalen Absinkens der Erlebnisse in die Schichten der Tiefenperson besonders groß ist; von hier aus wirken sich die Erlebnisse vor allem im Schlaftraum nachteilig auf die gesamte psychische Konstitution aus.

²² G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 3. Auflage, Berlin 1924.

²³ Siehe Beispiele im „Lesebuch des deutschen Volksmärchens“, Herausgegeben von J. Müller und F. von der Leyen, Berlin 1934 (mit zahlreichen Anmerkungen über Ursprung, Wandlung und Motive des Märchens und mit bibliographischen Hinweisen).

ERLESENES

THOMAS CARLYLE

Tyrannen pflegen ihre Zeit als eine heroische zu preisen und ihre Knechte schmeicheln sich selbst, Heroen zu sein und dereinst als solche in die Geschichte einzugehen. Thomas Carlyles Werk stand deshalb auch — fein zurechtgestutzt — im 3. Reich in hohem Ansehen. In einem in diesen Jahren völlig neu bearbeiteten „Philosophischen Wörterbuch“ steht: „Seine zahlreichen Geschichtswerke sind von dem Führertum der genial-heroischen Persönlichkeiten als Vollstrecker der Geschichte überzeugt.“ Unsere Frage ist nun: nahmen die Vertreter des NS Thomas Carlyle mit Recht für sich in Beschlag? Eine Bejahung dieser Frage bedeutete aber, daß er uns, die wir Umkehr halten und einen neuen Anfang setzen wollen, nichts zu sagen habe. Der Augenschein spricht gegen ihn, denn sein bekanntestes Werk trägt den Titel „Helden und Heldenverehrung“. Tragen wir aber nicht einen Abscheu vor diesem uns immer wieder in die Ohren trompeteten Wort „Held“ in uns? Ja, haben wir nicht gerade in der jüngsten Vergangenheit die Bedrohlichkeit und Hinfälligkeit des Menschen erlebt? Nichts liegt uns heute ferner als ein Heldenkult.

Hierauf aber können wir noch keine Ablehnung Th. Carlyles gründen. Was verstand Carlyle unter einem Helden und welcher geschichtlichen Situation stellte er das Ideal des Helden vor Augen? Wir finden, wenn wir diesen Fragen in seinen Werken nachgehen, sehr bald einen Satz, der uns deutlich macht, daß „Heldenverehrung“ das Zentralthema seines Lebens war, ein Thema, das ihn selbst aufs tiefste „betraf“: „Heldenverehrung, wenn ihr wollt, — ja Freunde, vor allen Dingen aber dadurch, daß wir selbst heroischen Gemüts sind.“ Der Held war ihm also das „Bild“, an dem er sich selbst „bildete“ und das er seiner Zeit als „Leitbild“, als „Bild zum Heil“ vorstellte. „Du und ich, mein

Freund, wir können in dieser überaus törichten Welt ein jeder von uns einen Nichttoren, einen Helden machen, wenn wir wollen. Dies wären zwei Helden zum Anfange. — Mut! Auch das ist am Ende eine ganze Welt voll Helden, oder was wir armen zwei zur Förderung derselben tun können.“

Die ersten Anregungen empfing das Kind schon im Hause seiner Eltern.¹⁾ Am Familientisch las man täglich die hl. Schrift und es begeisterte sich insbesondere für die Prophetengestalten des Alten Testaments, die als Beauftragte Gottes furchtlos ihren Königen und ihrem Volke die Wahrheit verkündeten. Helden sind ihm also Gottgesandte, denen eine jeweils verschiedene, an die Zeit gebundene Berufung mit auf den Weg gegeben wurde. In einem Briefe aus dem Jahre 1833 an den Philosophen John Stuart Mill bezeichnet er Christus als den für ihn schlechthin größten Helden. Und dem Maler Holmann Hunt gegenüber, dem Carlyle frei und offen sein Mißfallen über sein Christusbild „Das Licht der Welt“ bekundete, sagt er (1853), „er sehe in Christus einen Mann, der im heißen Sommer und im kalten Winter arbeitete, müde, hungrig, mit wunden Füßen seines Weges wanderte, armselig gekleidet, staubbedeckt, enttäuscht und niedergeschlagen von der Verhärtung der Menschen und doch alle segnend und unbeugsam im Glauben.“ Als notwendige Eigenschaften des Helden bezeichnet Carlyle: Aufrichtigkeit („Aufrichtigkeit, und zwar unbewußte, ist das erste Charakteristikum aller irgendwie heroischen Menschen“), Bekennermut, das „sehende Auge“, d. h. „daß der Held die Wirklichkeit nie verläßt, sich nie blenden läßt von bloßem Schein oder Hörensagen“. Weiter

¹⁾ Vergl. den Aufsatz von Prof. Dr. Friedrich Brie, Freiburg i. Br.: „Helden und Heldenverehrung bei Thomas Carlyle“ in „Universitas“, Jg. I, 1946, S. 202.

Herrn
Dr. Hans Lämmermann
Gengenbach 7614
Hebelstr. 3

Lieber Freund Lämmermann,

wir haben lange nichts voneinander erfahren. Daher ist es zweckmäßig, wenn eine Gelegenheit eintritt, die den Kontakt wieder anregt. Diese Anregung geschieht sogar aus zwei Gründen: der erste ist die Zusendung eines Sonderdruckes meiner letzten Veröffentlichung; der zweite und wichtigste ist die Übersendung des Durchschlages einiger Seiten aus der Habilitationsschrift meines Mitarbeiters Dr. Tent.

Tents Arbeit behandelt das Problem der Begabungsreserven und damit die Auslese für die weiterführenden Schulen. Daß er Deine Leistungen ganz besonders würdigt, freut mich sehr. Ich habe Herrn Tent gebeten, mir für Dich einen Durchschlag des in Betracht kommenden Abschnitts zu geben. Die Drucklegung der Habilitationsschrift wird noch etwas dauern. Ich hoffe, daß die Habilitation noch in diesem Wintersemester über die Bühne geht.

Dies ist dann meine sechste und letzte Habilitation, die ich in meiner Amtszeit als Ordinarius und Institutsdirektor durchgeführt habe. Ich bin nämlich seit dem 31. März d. J. emeritiert. Da mein Nachfolger aber erst am 1.4.68 seine Tätigkeit hier aufnehmen kann, bin ich bis dahin mit der Vertretung meines eigenen Lehrstuhls beauftragt.

Wie geht es Dir? Wie Deiner Frau? Wie Deiner Tochter? Unsere Tochter gedenkt im kommenden Frühjahr die psychologische Diplomprüfung zu machen. Vorausgesetzt, daß sie ihre Diplomarbeit rechtzeitig schafft. Durch ihre halbjährige Tätigkeit mit einer Forschungsgruppe im Hochland von Kamerun ist sie mit ihrer Diplomarbeit in Rückstand geraten.

Mir geht es gesundheitlich gut. Meine Frau wird leider von Zeit zu Zeit von Migräneanfällen geplagt.

Indem ich Dir und Deiner Frau, sowie Deiner Tochter alles Gute wünsche,

bin ich mit herzlichen Grüßen von Haus zu Haus

Dein alter

H. Düser

Zu LÄMMERMANN

siehe Seiten 5.8-5.13

5. Stand des Problems

5.1. Ältere deutsche Beiträge

Schon vor Inkrafttreten des Reichsgrundschulgesetzes sind ^{ant}verschiedentlich pädagogisch-psychologische Untersuchungen mit einschlägiger Fragestellung durchgeführt worden.

G.
 5.1.1. Als erste haben offenbar W. ^{MOEDE}Moede, C. Piorkowski und Wolff (1918,³ 1919) in Berlin sowie O. Lippmann (1918), ebenfalls in Berlin, bei der Schülersauslese mitgewirkt. Moede, Piorkowski und Wolff hatten ein umfangreiches (Gruppen-) Prüfverfahren von insgesamt 10 Stunden Dauer zusammengestellt, mit dessen Hilfe Volksschüler des sechsten Schuljahres für die sogenannten Begabenschulen ausgelesen wurden, die als verkürzte Gymnasien oder Realschulen mit dem siebten Schuljahr einsetzten. In Lippmanns Untersuchung ging es um die Auswahl neunjähriger Mädchen, die nach dem Besuch der vierten Volksschulklasse in das Lyzeum aufgenommen werden sollten, ohne dort (wie sonst üblich) das vierte Schuljahr zu wiederholen. Lippmann testete dazu auch die drei für die Aufnahme dieser Schülerinnen vorgesehenen Lyzealklassen mit einer Serie von sechs Testen und empfahl die Aufnahme der Mädchen, die besser abschnitten als das schlechteste Viertel der aufnehmenden Klasse.

Es ist jetzt also ziemlich genau 50 Jahre her, seit sich Psychologen und Pädagogen mit diesem speziellen Problem beschäftigen. Das ist eine beachtliche Zeit. So wenig neu das Problem ist, so wenig hat es in dieser Zeit an Bemühungen und methodischen Ansätzen gemangelt, um es einer befriedigenden Lösung zuzuführen. Wenn es bis heute in der pädagogischen Auslesepraxis noch nicht zu einer allgemeiner akzeptierten Verfahrensweise gekommen ist, kann das jedenfalls nicht mehr dadurch begründet werden, daß es an schulpsychologischen Untersuchungen, an Erfahrung^{en} mit geeigneten Methoden, oder wenigstens an den Möglichkeiten ~~gepangelt~~^{fehlt} hätte, die nötigen Erfahrungen zu sammeln und rational zu prüfen.

Weitere Versuche ähnlicher Art haben noch vor 1920 in Berlin O. ~~Bepertag~~^{ROBERTAG} (1920) und, in größerem Umfang, W. Stern und Mitarbeiter in Hamburg (seit 1918; STERN 1918; R. PETER ^{u.} ~~and~~ STERN 1919, ⁽²⁾ 1920) unternommen.

Das Hamburger "kombinierte" Verfahren wurde für die Auslese hochbegabter ^{zehnjähriger} ~~10jähriger~~ Volksschüler entworfen, die eine vom Senat neugeschaffene neun-statt achtstufige Volksschule mit zwei Fremdsprachen ("F-Zug") besuchen sollten. Es bestand

aus einem Beobachtungsbogen und je vier "analytischen" und "syntetischen" Testaufgaben, die Gruppenweise (20 bis 25) an zwei Tagen in je zwei Stunden durchgeführt wurden. Für die Entscheidung über die Aufnahme wurden das Lehrerurteil und die Schulzeugnisse mit herangezogen. Vor Ostern 1918 wurden 990 von 1355 angemeldeten Kindern ausgelesen, 1919 mit einem etwas verkürzten Verfahren die Hälfte von 780 (878 Kinder wurden ohne Testprüfung zugelassen). Für eine eineinhalbjährige Bewährungszeit geben Peter und Stern (1922, 159) den Prozentsatz der Versager trotz "genügender" Testergebnisse mit

12/3 } ^{aus} Von den Kindern mit "guten" Testergebnissen brauchte danach keines "abgeschult" zu werden.

Das Verfahren wurde in dieser Form nach 1919 in Hamburg nicht mehr angewendet. Die zentrale
 ←psychologische Aufnahmeuntersuchung entfiel. An ihre Stelle trat die Einzelanwendung von Testen durch besonders dazu angeleitete Grundschullehrer (vgl. STERN 1928, 448 bis 450).

Zweifellos voreilig wurde bereits im Jahre 1919 in Österreich für das ganze Land ein einheitliches pädagogisch-psychologisches Aufnahmeverfahren für alle Zehnjährigen angeordnet, die auf "Mittelschulen" (Höhere-Schulen in unserem Sinne) übergehen wollten (vgl. Ot STERZINGER 1919). Der aufgeschlossene und sehr aktive Leipziger Lehrerverein veröffentlichte 1919

Anweisungen für die Begabtenauslese, die sich, in verbesserter Form, auf die Berlinder Methoden von Moede, Piorkowski und Wolff stützten.

Über diese und andere Untersuchungen in Breslau, Hannover und Göttingen berichten, zum Teil ausführlich, Stern (3¹⁹²⁰, 4¹⁹²⁸) und E. Hylla (1927). Hier ist ^{aber} auch deshalb nicht weiter darauf einzugehen, weil alle diese Versuche, von denen der Hamburger der ^{dy}bedeutenste und relativ erfolgreichste ist, methodisch in mancher Hinsicht unvollkommen ^{waren} ~~darin~~, obwohl sich die Grundzüge von vielen der damals gestellten Testaufgaben noch in den modernsten Prüfverfahren wiederfinden. Ihre fundamentalen Schwächen sind in der unzureichenden Objektivität und der fehlenden Standardisierung zu sehen. Teilweise waren diese Schwächen verständliche Anfangserscheinungen einer Entwicklung, die ohne viel Vorerfahrung in Angriff genommen werden mußte. Zum Teil waren sie allerdings "Methode"; so wenn Stern später in Hamburg die psychologischen Prüfungen in den Unterricht einbauen läßt, ~~je~~ jedes Jahr andersartige (allerdings voranalysierte) Testreihen zusammenstellt und sich zugunsten einer "psychologischen Analyse und Deutung der Ergebnisse" gegen eine einheitlich geregelte Quantifizierung wendet (STERN 1928, vgl. 449 bis 452). Eine in dieser

Hinsicht radikale Haltung nimmt J. Wittmann (1922) in einem u.a. polemisch gegen die Hamburger Versuche gerichteten Beitrag ein.

~~5.1.2~~ In den zwanziger Jahren erhielt die Entwicklung Auftrieb durch das Reichsschulgesetz und die Folgegesetze der Länder. Die Mitwirkung von Psychologen an den Aufnahmeverfahren, bzw. die Anwendung psychologischer Hilfsmittel durch interessierte und geschulte Lehrer nahmen zu, und zwar offensichtlich stärker als durch die Veröffentlichung von Befunden bekannt wurde. Außer von Stern und seinen Mitarbeitern wurde die Entwicklung vor allem vom Leipziger Lehrerverein (1921 a, b, 1924), von W.O. Döring (1924, 1926) in Lübeck, von ^{BOBERTAG}~~Boperta~~ und Hylla (1925^a) in Berlin sowie H. Lämmermann (1927) in Mannheim getragen.

Ungefähr gleichzeitig mit den Gesetzen, die den Anlaß und die Grundlagen des Auftriebs bildeten, wurden die vergleichsweise hochrationalisierten amerikanischen Testverfahren bekannt, wie sie vor allem während des Weltkriegs entwickelt und in großem Maßstab angewendet worden waren (vgl. K.J. GROPPMANN 1964, 180 bis 184). Hier lagen methodische Ansätze, Erfahrung und Befunde vor, deren Verwertung zweifellos zu einer

günstigeren Entwicklung in Deutschland hätte beitragen können. Die einzigen, die davon für unser Problem ~~Gebrauch~~ machten, waren Bobertag und Hylla (1925 a). Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin gaben sie (fast) vollstandardisierte, objektive Prüfverfahren in Testheftform (Papier- und -Bleistift-Test) nach dem Vorbild ^{der} Self-Administering - Scales von Otis, bzw. der Army-Tests heraus.

Diese "Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen" bestand aus den sechs Untertesten Rechnen (20 Sach-Rechenaufgaben), Analogien-Finden (30 Aufgaben mit Mehrfach-Wahlantworten), Sätze ordnen (24), Zahlenreihen-Fortsetzen (20), Textlücken-Ausfüllen (20 mit Mehrfach-Wahlantworten) und 15 gemischte, auf selbständiges und konzentriertes Auffassen gerichtete Aufgaben. Die Aufgaben waren größtenteils nach dem Schwierigkeitsgrad geordnet. Die reine Bearbeitungszeit war für jeden Untertest festgelegt und betrug insgesamt 39 Minuten; die Gesamtdurchführung nahm etwa 80 Minuten in Anspruch. Die Zeitgrenzen waren offensichtlich optimal gewählt, denn die Ergebnisse mit und ohne Einschränkung der Bearbeitungszeit korrelierten zu $r_{S_{\#}} = 0,92$ (BOPERTAG, und HYLLA 1925 a, 44). Die Tests konnten mit Hilfe von Lösungstreifen rasch und objektiv ausgewertet werden.

Die Verfasser setzten soviel Vertrauen in ihre Methode, daß sie bei Vorliegen guter Testergebnisse die Aufnahme von Schülern auch dann empfahlen, wenn das Grundschulurteil negativ ausgefallen war (1925 a, 45).

Das Verfahren wurde in fünf Varianten (Formen A bis E) vorgelegt und bereits 1928 stark geändert. Die Autoren beabsichtigten nicht, mit ihrem System die in Hamburg, Lübeck, Leipzig und anderswo benutzten Testverfahren zu ersetzen. Sie wollten vielmehr eine praktikable und ökonomische Methode für die Mehrzahl der Fälle anbieten, wo die günstigen personellen und institutionellen Voraussetzung für die aufwendigeren Verfahren nicht erfüllt oder nicht zu erfüllen waren. Bobertag und Hylla besaßen jedoch bereits die Kühnheit zu bezweifeln, daß der behauptete Ergiebigkeitsgewinn der "feiner ausgebildeten" Verfahren in einem vernünftigen Verhältnis zu ihrem Aufwand an Zeit, Arbeit und Geld stehe (1925 a, 21).

Die Bedeutung dieses Ökonomisierungsversuch^es wurde unterschätzt. Stern zu jener Zeit Hauptrepräsentant der in Deutschland auf diesem Gebiet herrschenden Meinung - äußerte schwere, vorwiegend apriorische Bedenken gegen einen solchen "Prüfmechanismus", der mit Psychologie ^{mehr} ~~kann~~ als den Namen gemeinsam habe und zum Verzicht auf

die "eigentlich psychologische Durchdringung" der Befunde zwingt (STERN 1925, 294; 1928, 361, 452; vgl. BOBERTAG und HYLLA 1925 b, HYLLA 1927, 272 bis 277).



Diese Kontroverse blieb leider unfruchtbar, weil es an der Bereitschaft mangelte, die damit verbundenen Fragen empirisch zu klären oder empirisches Material und theoretische Ansätze vor allem aus den USA ernsthaft zu prüfen. Sowohl in STERNs großem Sammelwerk (⁴1928) als auch in der Methoden-Sammlung (STERN u. O. WIEGMANN³ 1926) sind diese Verfahren und ihre Ergebnisse erheblich unterrepräsentiert. Aus der Sicht der tatsächlichen späteren Entwicklung wurde die Möglichkeit verpaßt, die Auslesepraxis bereits damals einen entscheidenden Schritt weiterzubringen.

5.1.3) In einer anderen wesentlichen Hinsicht hätte es nicht einmal des Rückgriffs auf außerdeutsche Vorbilder oder Anregungen bedurft. Hatten BOBERTAG und HYLLA vor allem praktische Hilfsmittel bereitgestellt, lieferte der erste deutsche Schulpsychologe, LÄMMERMANN (1927), die bis dahin am gründlichsten durchdachte ^{methodologische} ~~metreleologische~~ Grundlage. Seine Arbeit ist neben der von BOBERTAG und HYLLA der zweite herausragende Beitrag zum Problem der Schülersauslese in Deutschland. Obwohl STERN (1928) das Vorgehen LÄMMERMANNs ausführlich beschreibt, entgehen ihm einige der wesentlichen festtheoretischen Erkenntnisse, zu denen LÄMMERMANN bereits

gelangt war und die er in richtunggebender Weise operational zu bestimmen versuchte.

LÄMMERMANN hatte mit Unterstützung von W! PETERS und O. SELZ das "Mannheimer kombinierte Verfahren der Begabtenauslese" entwickelt und seit 1923 systematisch auf seine Bewährung untersucht. Es bestand (1) aus der Gesamtnote für die Leistungen in der Grundschule, (2) aus einem Lehrerurteil über die Allgemeinbegabung, (3) aus der zu einer Gesamtnote zusammengefaßten psychologischen Gruppenprüfung mit verschiedenen Testserien von fünf oder acht Untertesten bei ein-^{bis}zweistündiger Bearbeitungsdauer, sowie (4) einer einhätlichen, von der Volksschule veranstalteten Leistungsprüfung (Rechnen, Diktat, Aufsatz). Daraus wurde ein Gesamturteil auf einer fünfstufigen Notenskala gebildet. Entscheidend für die Mannheimer Untersuchung war, daß diese Urteile keinen Einfluß auf die tatsächliche Aufnahme oder Nichtaufnahme hatte. Darüber entschied allein die höhere+Schule auf Grund eigener, unabhängiger Aufnahmeprüfungen. Nach einem Jahr gaben die höheren Schulen Urteile über den Eignungsgrad der Schüler ab und teilten außerdem die Gesamtnote ihrer Leistungen mit (beides ^{ebenfalls} auf einer fünfstufigen Notenskala). Auf diese Weise konnte LÄMMERMANN über mehrere Jahre die Wirksamkeit seiner fiktiven Auslese kontrollieren und die Beiträge der Urteilskomponenten miteinander vergleichen. Allerdings beschränkte sich die Untersuchung auf die von der

~~Höheren~~Schule tatsächlich aufgenommenen.

Hier interessieren weniger die Ergebnisse, die LÄMMERMANN im einzelnen erzielte, als vielmehr die Probleme, die er erkannte und bearbeitete. Aus der Vielzahl seien einige herausgegriffen und der Kürze und Verständlichkeit halber in der heute gebräuchlichen Ausdrucksweise dargestellt.

So untersuchte er die O b j e k t i v i t ä t der Lehrerurteile und fand, daß die Divergenz der schlechtesten und besten Beurteilungen von 115 Aufsätzen durch acht Lehrer in 21 % der Fälle zwei oder mehr Notenstufen betrug (S. 107). Er ermittelte ferner die R e l i a b i l i t ä t sowohl von Prädiktor- als auch Kriteriumsvariablen. Die Konstanz der psychologischen Testbefunde nach einem Jahr belief sich auf $r = 0,83$ ("Parallel-Retest-Verfahren, $N = 358$). Für das Eignungsurteil der ~~Höheren~~Schule am Ende des ersten und des zweiten Jahres ergab sich ein Wert von $r = 0,81$, wobei die Urteilkomponenten, nämlich die Gesamtnote für die Schulleistung und die geschätzte "Allgemeinbegabung" untereinander ebenfalls um 0,8 korrelierten ("Homogenitätskoeffizient"). Beide Werte betrachtete er als

Kenngrößen Korrelationsmindernder Fehlerquellen

in der "Bezugsgrundlage" für die Bewährungsurteile, und Er folgerte, daß die Validität nicht größer als die Reliabilität des Kriteriums sein könne (S. 35; vgl. S. 40, 195) und führte einen Minderungskorrigierten Validitätskoeffizienten $r_{tc} = r_{cc} / r_{cc}$ ein (S. 55 bis 56). Eine weitere Quelle der Minderung von Validitätskoeffizienten erkannte er in der Streuungsverringerung (vor-) ausgelesener Kollektive gegenüber "Normalklassen" (S. 91 bis 99).

So eingehende korrelationsstatistische Untersuchungen zum Problem der Schülersauslese wie die von LÄMMERMANN hatte es vorher nicht gegeben, und es dauerte Jahrzehnte, bis dieses Niveau in der einschlägigen deutschen Literatur wieder erreicht wurde.

Doch begnügte sich LÄMMERMANN nicht damit. Er entdeckte, daß die Effektivität einer Auslese nicht allein durch die Validitätskoeffizienten zu bestimmen ist (S. 56, 112). Deshalb untersuchte er im einzelnen genau die Anteile der aufgenommenen Geeigneten ("Umfang der positiven Auslese"), bzw. der ferngehaltenen Ungeeigneten ("Umfang der negativen Auslese") und definierte ^{die} "Güte der positiven Auslese" als den (relativen) Überschuß der geeigneten über die

nicht geeigneten "Aufgenommenen", bzw. die "Güte" oder die "Gerechtigkeit der negativen Auslese" als den (relativen) Überschuss der ungeeigneten über die geeigneten "Ferngehaltenen". Er fand, daß die Prädiktoren bei gleichen Validitätskoeffizienten verschieden effektiv sein konnten. Die kritischen Notenwerte errechnete er über "Chancekoeffizienten", die er aus der empirischen Notenhäufigkeit in den einzelnen Eignungskategorien der höheren Schule ableitete.

Um seine Entscheidungsstrategie weiter zu verbessern befaßte sich LÄMMERMANN mit der Effektivität verschiedener Prädiktorkombinationen und nahm dabei eine (wenig wirkungsvolle) Gewichtung nach der empirischen Chancenverteilung für die Einzelurteile und Urteils kombinationen vor. Die Validität der Gesamtkombinationen lag zwischen $r = 0,41$ und $0,58$. LÄMMERMANN'S Ausleseverfahren hätte bei seiner ideenreichen, nach dem damaligen Stand beachtlichen Informationsaus-schöpfung den Zugang Ungeeigneter um 20 bis 45 % vermindern können, ohne (unter den Angemeldeten) eine nennenswerte Zahl Geeigneter fernzuhalten (1926: 1,1 %; S. 195).

Mit der ausführlicheren Darstellung des Beitrags von LÄMMERMANN sollte eine bedeutende schulpsychologische Pionierleistung - wenn auch mit vierzigjähriger Verspätung - gewürdigt und damit an eine Tradition erinnert werden, die zu vergessen nicht fair wäre.

5.1.4/ Obwohl die hier aufgezeigte Entwicklung bereits alle sachlichen Voraussetzungen für eine praktisch erfolgreiche Behandlung des Ausleseproblems enthielt, war ihr kein durchgreifender Erfolg beschieden. Das hatte eine Vielzahl von Gründen. Dazu gehörte die innerfachliche Meinungsbildung, in deren Verlauf sich der methodische Vorstoß von BOBERTAG u. HYLLA gegenüber STERNS Orthodoxie nicht durchsetzen konnte. Sie erarbeiteten und erprobten 1932 zwar noch einen sechsteiligen Test zur Prüfung sprachlicher und rechnerischer Leistungen in dieser Altersstufe,; er wurde aber schon nicht mehr veröffentlicht (vgl. HYLLA 1949). LÄMMERMANN'S Ansätze wurden weder aufgegriffen noch weiterentwickelt. So fehlte es an einer brauchbaren, konsequent durchgearbeiteten Theorie des Testens, insbesondere an einer strengen Beweisführung über die Nützlichkeit psychologischer Prüfungen. Man beschränkte sich vielfach darauf, die "psychologische" Evidenz neben die pädagogische zu setzen. Es mangelte aber auch an Psychologen und geschulten Lehrern, die die aufwendigen Untersuchungen nach Hamburger Muster hätten durchführen können. Zwar hatte eine ganze Reihe umfangreicher Untersuchungen mit

Tausenden von Kindern stattgefunden - so unter anderem in Hamburg, Berlin, Lübeck, Mannheim - doch blieb das insgesamt viel zu wenig. Viele Pädagogen und Schulbehörden blieben - zum Teil verständlicher Weise - reserviert.

Schließlich wurde gerade dieser Arbeitsbereich von den politischen Ereignissen des Jahres 1933 stark betroffen. BOBERTAG und HYLLA verloren ihre Ämter, STERN emigrierte; das Mannheimer Schulsystem wurde fast vollständig aufgelöst. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, ruhte das Problem.