

Verzeichnis der Vorlesungen

an der
Staatl. Akademie zu Braunschweig
im Winter 1927/28.



Mit einer Abhandlung von
Prof. Dr. med. et phil. J. Baron, Braunschweig:
Begabtenverteilung und Vererbungsforschung.



Dr

Braunschweig 1927

in Verlags- und Verlagsdruckerei
Verlagsdruckerei m. b. H.)

6166

Rektor:

Professor Dr. Jedzinsk

Ehrenmitglied der Akademie:

Domdechant Dr. Wichert

V10682



Vorlesungen im Winter 1927/28.

Theologische Fakultät.

Dr. Bernhard Poschmann, o. Professor. (Tel. 195).

1. Dogmatik I (Dogmatische Erkenntnislehre. Die Lehre von Gott.), Dienstag bis Freitag von 8–9 Uhr.
2. Dogmatische Übungen: Freitag von 9–10 Uhr.
3. Apologetik I: Dienstag und Mittwoch von 9–10 Uhr.

Dr. Alphons Steinmann, o. Professor. (Tel. 188).

1. Einleitung in das Neue Testament: Montag von 11–12 Uhr, Donnerstag, Freitag und Sonnabend von 10–11 Uhr.
2. Geschichte der Liebestätigkeit in der Antike und im Urchristentum: Montag von 5–6 Uhr.
3. Neutestamentliche Übungen: Freitag von 5–6 Uhr.

Dr. Paul Jedzink, o. Professor.

1. Moralthologie III: Dienstag, Mittwoch, Donnerstag und Sonnabend von 9–10 Uhr.
2. Caritaskunde I: Freitag von 11–12 Uhr.
3. Übungen zur Moral des hl. Thomas von Aquin: Sonnabend von 8–9 Uhr.

Dr. Johannes B. Kießling, o. Professor.

1. Kirchengeschichte, Mittelalter II: Montag, Dienstag und Mittwoch von 10–11 Uhr.
2. Kirchenrecht I: Montag von 9–10 und Dienstag von 5–6 Uhr.

D. Dr. Lorenz Dürr, o. Professor.

1. Biblische und altorientalische Altertumskunde (mit Lichtbildern): Montag von 2–3 Uhr, Dienstag, Mittwoch und Donnerstag von 11–12 Uhr.
2. Erklärung altsemitischer Inschriften (nach den Originalen): Montag von 3–4 Uhr.

3. Aßpreß IV (Lektüre des Codex Hammurapi): Donnerstag von 4–5 Uhr.

4. Alttestamentliches Seminar: Donnerstag von 5–7 Uhr.

Domherr Dr. Julius Marquardt, o. Honorarprofessor.

Wird nicht lesen.

Dr. Bernhard Sigalski, a. o. Professor.

1. Leben Jesu I: Montag und Freitag von 9–10 Uhr.

2. Patrologie (Apologeten): Sonnabend von 11–12 Uhr.

Philosophische Fakultät.

Dr. Franz Niedenzu, o. Professor, Geh. Reg.-Rat (von den amtlichen Verpflichtungen entbunden).

Wird nicht lesen.

D. Dr. Wladislaus Switalski, o. Professor. (Tel. 102).

1. Psychologie I: Montag, Mittwoch und Freitag von 10–11 Uhr.

2. Logik II (Methoden- und Erkenntnislehre): Dienstag und Donnerstag von 10–11 Uhr.

3. Philosophische Übungen (im Anschluß an Descartes, „Methode des richtigen Vernunftgebrauchs“): Sonnabend von 10–11 Uhr.

4. Die Philosophie des hl. Augustinus: in einer noch zu bestimmenden Stunde.

5. Pädagogik II (für Fortgeschrittene) mit Übungen: in drei noch zu bestimmenden Stunden.

Dr. Bernhard Laum, o. Professor. (Tel. 232).

1. Antike Staatslehren: Montag von 5–7 Uhr.

2. Interpretation von Cicero, de re publica: Donnerstag von 5–7 Uhr.

3. Übungen an griechischen Inschriften: in einer noch zu bestimmenden Stunde.

Dr. Philipp Funt, o. Professor. (Tel. 34).

1. Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert (in geistesgeschichtlicher Methode): Dienstag, Mittwoch und Donnerstag von 11–12 Uhr.

2. Geschichte des Ermlandes II (vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart): Freitag von 4–5 Uhr.

3. Historische Übungen: in einer noch zu bestimmenden Stunde.

Dr. med. et phil. Johannes Baron, o. Professor. (Tel. 360 Nebenanschl.)

1. Konstitution und Vererbung unter besonderer Berücksichtigung der seelischen Entwicklung: Dienstag und Donnerstag von 8–9 Uhr

2. Öffentliche Vorlesung: Ausgewählte Kapitel aus der Entwicklungsmechanik unter besonderer Berücksichtigung philosophischer Probleme: Freitag von 6—7 Uhr.

Professor Martin Switalski, Geh. Stud.-Rat, Lektor der polnischen Sprache.

1. Polnische Grammatik (Syntax und Sprechübungen): in zwei noch zu bestimmenden Stunden.
2. Übungen im Gebrauch der Umgang-, Schrift- und Kanzelsprache: in einer noch zu bestimmenden Stunde.

Dr. Candidus Barzel, Studienrat, beauftragt mit der Pflege der Lesbesübungen.

1. Praktische Lesbesübungen: Dienstag und Donnerstag von 4—5 Uhr.
2. Colloquium über neuere Literatur aus dem Gebiet der Lesbesübungen: vierzehntägig: in einer noch zu bestimmenden Stunde.

Preisaufgaben.

Für das Jahr 1927 werden folgende Aufgaben zur Preisbewerbung gestellt.

1. Von der Theologischen Fakultät:

Die Stelle Mt. 11, 12 ist historisch-kritisch zu untersuchen.

2. Von der Philosophischen Fakultät:

Carl von Hohenzollern und die Kirchenpolitik Friedrichs des Großen und seiner Nachfolger. (Zu untersuchen zunächst nach den Publikationen aus den Preussischen Staatsarchiven.)

Die Bearbeitungen sind in üblicher Weise bis zum 1. Dezember 1927 dem Rektor einzureichen.

Verwaltungskörper. Wissenschaftliche Anstalten.

Kurator.

Der Oberpräsident der Provinz Ostpreußen Dr. Siehr.

Rektor und Senat.

Rektor: Professor Dr. Jedzink.

Sprechstunden im Rektorzimmer der Akademie werktätlich von 10 bis 11 Uhr. Tel. 360.

Senat: Rektor, Prorektor Professor D. Dr. Switalski und die beiden Dekane.

Weiterer Senat: Die ordentlichen Professoren.

Dekan der Theologischen Fakultät.

Professor Dr. Poschmann, Am Stadtpark 6.

Dekan der Philosophischen Fakultät.

Professor Dr. Funk, Auestr. 17.

Akademiekasse.

Kassenkuratorium: Der Rektor.

Professor D. Dr. Dürr.

Professor Dr. Laum.

Kassenführer: Professor Dr. Sigalski.

Gebührenausschuß.

1. Der Rektor.

2. Der Dekan der Theologischen Fakultät.

3. Der Dekan der Philosophischen Fakultät.

4. Als Vertrauensmann des Alta: Professor Dr. Jedzink.

5. Als Vertreter des Alta: stud. theol. Thamm.

Theologisches Seminar.

Mit Abteilungen für alttestamentliche Exegese, neutestamentliche Exegese, Kirchengeschichte, Dogmatik und Moral.

Direktor: Professor D. Dr. Dürr.

Seminar der Philosophischen Fakultät: Historische Abteilung.

Leiter: Professor Dr. Funk.

Institut für Leibesübungen.

Leiter: Der akadem. Turn- und Sportlehrer, Studienrat Dr. Barzel.

Verwaltungsaufsicht: Professor Dr. med. et phil. Baron, zugleich mit der ärztlichen Überwachung der Studierenden beauftragt.

Studentische Vertretung: stud. theol. Anton Kuhn, stud. theol. Gregor Braun.

Naturwissenschaftliches Kabinett.

Vorsteher: Professor Dr. med. et phil. Baron.

Archäologische Sammlung.

Vorsteher: Professor Dr. Laum.

Christliche Kunstsammlung.

Vorsteher: Professor Dr. Rißling.

Botanischer Garten.

Leiter: Professor Dr. med. et phil. Baron.

Münzsammlung.

Vorsteher: Professor Dr. Laum und Professor Dr. Zunt.

Bibliothek der Akademie.

Bibliotheksrat: Der Rektor.

Professor Dr. Poschmann.

Professor Dr. Laum.

Der Direktor der Staats- und Universitätsbibliothek
zu Königsberg Dr. Wendel.

Verwaltung: Dr. phil. Edmund Will.

Geschäftszimmer: Erster Stock. Tel. 360 Nebenanschl.

Ausleihe: Werktäglich von 11—1 Uhr. Die Ausleihestelle befindet
sich im zweiten Stock. Bestellungen, die bis 9 Uhr aufgegeben sind, werden
bis 11 Uhr erledigt.

Lesezimmer: Die Leseräume sind für Mitglieder des Akademischen Lese-
vereins zu den satzungsmäßig festgelegten Zeiten geöffnet.





Begabtenverteilung und Vererbungs= forschung



Von

Professor Dr. med. et phil. J. Baron,
Braunschweig



Einleitung.

Ein Teil der vorliegenden Abhandlung war ursprünglich durch einen Vortrag veranlaßt, welchen der bekannte Münchener Rassenhygieniker *Fritz Lenz* im Januar 1925 „auf der vom sächsischen Ministerium für Volksbildung veranstalteten pädagogischen Fortbildungswoche“ — hauptsächlich vor Studienräten — „über die biologischen Grundlagen der Erziehung“ gehalten hat¹⁾. Diese Ausführungen decken sich mit den Anschauungen, welche der Verfasser in seinem bekannten und verdienstvollen Hauptwerk²⁾ ausführlich dargelegt hat.

Die u. a. durch *Lenz* vertretene Richtung der heutigen Rassenhygiene ist vor allem durch ihre darwinistische Grundeinstellung charakterisiert. Sie übersieht, daß die genetische Forschung gegenwärtig in einer bedeutsamen, über Darwin und den Altmenделиsmus fortschreitenden Richtung steht. Das zeigt auch nur ein Blick z. B. in die Darstellung der allgemeinen Vererbungslehre, welche *W. L. Johannsen*,³⁾ auch von *Lenz*⁴⁾ als führender Genetiker „unserer Zeit“ anerkannt, im vorigen Jahre für Mediziner veröffentlicht hat.

Auch die in der heutigen Rassenhygiene fast zum Dogma gewordene Behauptung, daß die verschiedenen Begabungen über die sozialen Schichten unseres Volkes wesentlich ganz ungleich verteilt sind, erweist sich bei näherer Prüfung als ein Problem, zu dessen Lösung bisher nur vortastende Versuche unternommen worden sind. In unseren sozial höheren Kreisen soll eine so starke Häufung, in den sozial tieferen Gruppen ein solches Minus wertvoller geistiger Anlagen im Durchschnitt vorliegen, daß z. B. von dem Dresdner Stadtschulrat *Wilhelm Hartnacke*⁵⁾ noch jüngst in einer Polemik gegen *Josef Nadler*⁶⁾ die Notwendigkeit einer weit über die bisherigen Maßnahmen gehenden Begabtenförderung der unteren Volksschichten scharf gezeugnet worden ist. Ferner spielt bekanntlich die Begabtenfrage auch in der heutigen Rassenbewegung eine bedeutende Rolle. Auch „über die verschiedenen geographischen Gebiete“ sollen bei uns u. a. nach *Lenz* die Begabten wesentlich verschieden verteilt sein. Danach wäre die Durchschnittsbegabung in Nordwesteuropa am größten, dessen Bevölkerung den stärksten Anteil an „der sogenannten nordischen Rasse“ stelle. Wir könnten demnach die Begabten in unserem Volke nach zwei Gesichtspunkten ermitteln: einem sozialen und einem geographischen.

Die folgenden Ausführungen bezwecken eine kurze Darlegung des Tatsächlichen und Grundsätzlichen, von dem die Erforschung der Begabtenverteilung unseres Volksganzen nach meiner Ueberzeugung auszugehen hat. Sie sollen die Grundlage zu eigenen größeren Einzeluntersuchungen bilden. Nach einer Uebersicht über die Art des bisher benutzten Materials wird an einigen Beispielen die Brauchbarkeit vorliegender Statistiken für genetische Schlußfolgerungen geprüft. Endlich sollen Vorschläge zur Methodik der Ermittlung der Begabtenverteilung kurz skizziert werden, wie sie sich aus dem Gesichtskreis der heutigen Konstitutionsforschung heraus zwangsläufig ergeben.

Nach meiner Ueberzeugung ist nur dann nach Ueberwindung eines noch vor uns liegenden langen, steilen und steinigten Weges eine Lösung des Problems der Begabtenverteilung zu erwarten, wenn die bisherigen Ansätze seiner Inangriffnahme sich bewußt einstellen auf den einen Zielpunkt: die „Biologie der Person“.

I. Das Problem.

Zwecks Abgrenzung und Spezifizierung unserer Fragestellung seien zunächst die als gegeben vorauszusetzenden Tatsachen und die hier in Betracht kommenden Theorien gekennzeichnet. Aus der Darlegung der Schlussfolgerungen, zu welchen man bisher durch die Verknüpfung wirklicher oder angeblicher Tatsachen und Theorien gelangt ist, wird sich unsere eigene Fragestellung bezgl. der Begabtenverteilung in unserem Volke zwangsläufig ergeben.

A. Tatsachen und Material.

Dass zunächst die sozial tiefer stehenden Volksschichten heute einen weit geringeren Anteil an unseren höheren Schulen, Universitäten und überhaupt an unseren akademischen Berufen als die sozial gehobenen und höchsten Kreise haben, kann ernstlich nicht bestritten werden. Ich unterstelle ferner, dass die Leistungen der Kinder wirtschaftlich gut gestellter Eltern im korrekt durchgeführten Massenvergleich sich als besser erweisen können als die Schulerfolge der Kinder wirtschaftlich schwacher oder armer Eltern. Ebenso wenig soll hier die oft wiederholte, aber in ihrer Verallgemeinerung auch ebenso häufig angezweifelte Behauptung bestritten werden, dass sich in einer Schule mit etwa vorwiegend armen Kindern nicht so gute Leistungsdurchschnitte erzielen lassen wie in einer im übrigen gleichen Schule, welche vorzugsweise von Kindern sog. gehobener Stände besucht wird.

Wir wollen von einer Definition dessen, was man unter einer sozial höher und tiefer stehenden, unter einer wirtschaftlich gut und schlecht gestellten Volksschicht zu verstehen hat, ganz absehen, ebenso von einer Analyse, inwieweit sich sozial und wirtschaftlich bewertete Volkskreise tatsächlich decken. Ein höherer Verwaltungsbeamter gehört zweifelsohne zu den sozial höher stehenden Volkskreisen. Er kann aber z. B. durch Kinderreichtum wirtschaftlich so tief stehen — trotz der berühmten Kinderzulagen — dass sein Einkommen nicht einmal die alleräußersten Lebensbedürfnisse deckt, geschweige denn eine Lebensführung gestattet, wie sie sich mancher Arbeiter oder Handwerksmeister schaffen kann.

Die großen Massen der mittleren und unteren sozialen Volksschichten, u. a. die Millionen der Bauern, Arbeiter und Ungelernten, sollen durch-

schnittlich infolge ihrer Erbkonstitution weit weniger begabt und leistungsfähig sein als die sozial höher stehenden Kreise. Man hat dieser Behauptung ihre Schärfe dadurch nehmen wollen, daß man sie als den Ausdruck einer unbestreitbaren naturwissenschaftlichen Tatsache hinstellte, über die doch die von ihr Betroffenen unmöglich gekränkt sein könnten. Wenn ein Arzt seinem Kranken eröffnet, daß sein Zustand absolut hoffnungslos sei, so wird der einsichtige Kranke gewiß seinem Arzt daraus keinen Vorwurf machen. Falls sich jedoch nachher dieses ärztliche Urteil als irrig ergibt, so wird zu prüfen sein, ob dieser Irrtum des Arztes verschuldet war oder nicht, ob der Arzt gewissermaßen im Recht war, zu irren, oder nicht. Zeigt sich nun, daß der Arzt leichtfertig gehandelt hat oder daß er sogar für die wichtigsten Aufgaben seines Berufes hoffnungslos unfähig ist, so trifft ihn für die etwa bei seinem Patienten angerichteten seelischen Verwüstungen die volle Verantwortung.

Man sollte nun von vornherein annehmen, daß eine Behauptung, welche über die weitaus größere Hälfte unseres Volkes das Anathema erbbiologischer Mittel- und Unterwertigkeit verhängt, sich auf so weitgehende und absolut sichere Tatsachen stützt, daß aus diesen — zunächst ganz abgesehen von genetischer Fragestellung — ein Schluß auf die Begabung dieser Volksmassen möglich und bindend ist. Das vorliegende Tatsachenmaterial ist jedoch fast ausschließlich wirklichen oder vermeintlichen Befunden bei Kindern und Jugendlichen entnommen. Es wird darum zu prüfen sein, ob und inwieweit diese Befunde zutreffen, welche Schlüsse aus ihnen auf die Begabung der Kinder und Jugendlichen selbst erlaubt sind, und ob es überhaupt angängig ist, aus der Prüfung des erst in der körperlich-seelischen Entfaltung stehenden Teiles der mittleren und unteren Volksschichten ein Urteil über die Begabung dieser Massen überhaupt abzuleiten.

Bekanntlich werden die Schulleistungen durch Zensuren (Noten) gekennzeichnet, deren Gesamtergebnis bei Versetzungen und Abschlußprüfungen sich auch für die Angehörigen der Schüler nicht immer ohne Überraschungen augenfällig auswirkt. Es ist nun von vornherein festzuhalten, daß unsere üblichen Zensuren — ob in Form bekannter variabler Ausdrücke oder als Zahlen, ist hier belanglos — ein Bild der tatsächlichen Leistungen des Schülers sein sollen, keineswegs jedoch in jedem Falle ein Urteil über seine Leistungsfähigkeit oder Begabung sind oder sein können. Diese hat man bekanntlich durch die im Laufe der Zeit verbesserten experimentalphysiologischen Intelligenzprüfungen meßbar zu erfassen versucht. Ihre Methodik gilt heute als so gesichert, daß man ihnen immer mehr auch praktische Bedeutung zuzumessen beginnt, wenngleich man gerade in Pädagogenkreisen ihnen vielfach noch recht skeptisch gegenübersteht.

Zensuren sowie Ergebnisse von Versetzungen und Begabungsprüfungen sind nun gerade zur Lösung des Problems der Begabtenverteilung zu Statistiken verarbeitet worden, welche als angeblich mehr oder weniger exakter Ausdruck von Tatsachen auch zur Grundlage erbbiologischer Spekulationen gemacht worden sind. Man hat auch versucht, Beziehungen der Schulleistungen statistisch zu erfassen, so vor allem zur Herkunft des Kindes. Für ihre Kennzeichnung wurde der Beruf des Vaters vielfach als genügend erachtet.

Die diesen Statistiken beigemessene Bedeutung zwingt uns, hier zunächst einige Tatsachen aus dem Gebiete der Zensuren darzulegen. Jene sind zwar jedem erfahrenen Pädagogen bekannt, aber im vorliegenden Zusammenhang gerade von Nichtpädagogen unbeachtet geblieben.

1. Zensuren.

a) Schulleistungen.

Nur jahrelange Erfahrung im Unterricht und Beobachtung im Kreise großer Lehrerkollegien vermag eine Vorstellung von der tatsächlichen Schwierigkeit der Bewertung von Schülerleistungen durch Zensuren zu vermitteln. Kaum eine Arbeit des Lehrers erscheint dem Laien einfacher, ja selbstverständlicher als diese, keine unterliegt darum mehr einer unsachlichen, leichtfertigen, selbst böswilligen Deutung.

Jedes Werturteil setzt zunächst einen Maßstab voraus. Welcher Maßstab wird den üblichen Zensuren zugrundegelegt?

Ein Beispiel aus dem täglichen Schulleben. Nach gründlicher Durchnahme eines bestimmten algebraischen Stoffes werden einer Klasse 4 Aufgaben als „Klassenarbeit“ („Probearbeit“) gestellt. Die inhaltlich und formell korrekte Lösung aller vier Aufgaben soll, so verkündet der Lehrer schon vor der Arbeit, als „sehr gut“ (1), von 3 als „gut“ (2), von 2 als „genügend“ (3) bewertet werden. Wer nur eine Aufgabe löst, erhält „mangelhaft“ (4); völliges Versagen ist „nicht genügend“ (5). Unter den Ergebnissen finden sich jedoch nicht nur solche nach diesem Schema. So rechnet ein Schüler zwar alle Aufgaben richtig, aber das Äußere seiner Arbeit, etwa in Schrift und Sauberkeit, ist sehr zu beanstanden, ein anderer löst bei völliger, vielleicht überdurchschnittlicher äußerer Korrektheit nur zwei Aufgaben, die eine ganz, die andere nur dem „Gange“ nach richtig, während sein Resultat falsch ist. Kurzum, es kann sein, daß der Lehrer ein wahres Chaos von Ergebnissen erhält. Das Verhängnisvollste tritt jedoch ein, wenn etwa nur die Hälfte der Klasse wenigstens zwei Aufgaben richtig erledigt, während die andere Hälfte mehr oder weniger versagt hat. Nach

dem Lehrplan müßte die Klasse den Stoff der Arbeit durchaus beherrschen. Das wäre anzunehmen, wenn nur ein Viertel, höchstens ein Drittel der Schüler versagt hätte. Im vorliegenden Falle dürfte darum die Arbeit nicht „angerechnet“ werden. Der Lehrer soll grundsätzlich von seiner Klasse nur solche Leistungen verlangen, welche die weitaus größere Mehrzahl der Schüler aufzubringen vermag.

Hier sind nun zwei Auswege möglich. Der Lehrer beruft sich auf den behördlich festgesetzten Lehrplan, nach welchem er die von ihm in der Arbeit geforderte Mindestleistung (2 Aufgaben) verlangen muß. Er lehnt darum eine Nichtanrechnung der Arbeit ab und erklärt, daß die Klasse dem Ziel seines Faches nicht gewachsen ist. Sind nun etwa die anderen Lehrer in ihren Fächern mit dieser Klasse „zufrieden“, dann ergibt sich sofort die Frage, ob denn der Lehrer seiner Unterrichtsaufgabe zu genügen vermag.

Der andere Ausweg ist einfacher. Der Lehrer „korrigiert“ zunächst die Arbeit ohne Festsetzung einer Zensur. Die gleichartigen Ergebnisse wie 3, 2, $1\frac{1}{2}$ Lösungen usw. ordnet er zu Gruppen und diese nach Vollendung der Verbesserung in der Reihenfolge ihrer Werte von den besten bis zu den letzten etwa 5 Arbeiten mit keiner Lösung. Zwecks Festsetzung der Versager zählt er die 11 letzten, relativ schlechtesten Arbeiten — also ein Viertel der Gesamtzahl — ab, zunächst die 5 „nicht genügenden“ Arbeiten. Folglich können nur noch 6 Arbeiten „mangelhaft“ genannt werden. Nun liegen zwischen den Arbeiten mit 2 Lösungen und der letzten Gruppe im ganzen 18 Arbeiten. Von diesen müßten die relativ schlechtesten sechs als „mangelhaft“, die anderen als „genügend“ bewertet werden. Das macht aber mancherlei Schwierigkeiten. Die Gesamtzahl der Versager wird auf das noch zulässige Drittel, also 15, erhöht. Demnach werden von den gen. 18 Arbeiten die weiteren 4 relativ schlechtesten ausgelesen. Unter genauester Diagnose etwaiger sonst weniger beachteter äußerer Versehen werden nun die Zensuren abgestuft wie „Genügend schwach“, „Genügend teils mangelhaft“, „Mangelhaft teils besser“, „Mangelhaft teils genügend“ usw. Für die Entscheidung, ob die Arbeit „angerechnet“ wird oder nicht, ist lediglich die „Grundzensur“ maßgebend.

Das Wesentliche des vorliegenden Falles, soweit es hier in Betracht kommt, ist dahin zusammenzufassen, daß einerseits die Klasse als Ganzes das ihr gesteckte Ziel tatsächlich nicht erreicht hat, andererseits nach dem Ergebnis der Zensuren ihr Stand als durchaus normal erscheint.

Denken wir nun weiter an die Möglichkeit, daß an einer großen Schule in der Parallelklasse ein anderer Lehrer des gleichen Faches bei einer ähnlichen Arbeit das gleiche Lehrziel tatsächlich erreicht. Von 43 Schülern haben 30 wenigstens 2 Aufgaben auch in äußerlich korrekter Form glatt

gelöst. Unter ihren Versagern befinden sich nicht nur solche mit keiner oder nur einer Aufgabe, sondern auch mit $1\frac{1}{2}$ Aufgaben usw. Außerlich, d. h. mit dem fast gleichen durch die Zensuren gegebenen Prozentsatz von Versagern stehen beide Klassen völlig normal. Vergleichen wir jedoch die einzelnen Arbeiten miteinander, so ist eine „gute“ Arbeit der ersten Klasse nur „genügend“ in der anderen Klasse, ein „schwaches Genügend“ in jener ein glattes „Mangelhaft“ in dieser. Warum? Beide Lehrer haben nach bestem Wissen und Gewissen zensiert, nur die Maßstäbe ihrer Beurteilung – von anderen möglichen Umständen ganz abgesehen – waren völlig verschieden. Der Maßstab des ersten Lehrers ist variabel. Er paßt sich jedesmal, konsequent durchgeführt, der tatsächlichen Leistung der Klasse an. Dann kann es niemals eine zu große Zahl von Versagern geben. Der Maßstab des zweiten Lehrers ist konstant. Für ihn gilt als Norm der Beurteilung lediglich das in den Lehrplänen gesteckte Ziel. Eine Leistung, welche dem sich aus diesem ergebenden Mindestmaß nicht entspricht, ist und bleibt für ihn unter „Genügend“.

In der neueren Pädagogik sucht man bekanntlich bei der Festsetzung der Unterrichtsziele dem einzelnen Lehrer einen gewissen Spielraum zu lassen. Die Lage der einzelnen Schulen gleicher Art und damit auch ihre absolute Leistungsfähigkeit z. B. innerhalb eines Landes ist außerordentlich verschieden. Die Eigenart der Schüler, ihres Elternhauses und ihrer engeren Heimat, die Vielgestaltigkeit der Lehrerpersönlichkeiten, ferner Art und Umfang der der einzelnen Schule zur Verfügung stehenden Unterrichtsmittel usw. sind so unendlich mannigfaltig, daß schematisch festgesetzte ganz eng umschriebene Leistungsforderungen zu mehr oder weniger schweren Hemmungen in den einzelnen Schulen führen müßten.

Schon in Parallelklassen kann der dem Lehrer gestattete Spielraum so weit sein, daß im gleichen Fach bei gleicher Klassenstufe die Leistungsforderungen verschiedener Lehrer stark abweichen. So kann z. B. im biologischen Unterricht der Lehrer der einen Klasse den Hauptnachdruck auf Gedächtnisarbeit der Schüler legen, während der Lehrer der anderen Klasse bei äußerster Stoffbeschränkung in erster Linie gedankliche Durchdringung des beobachteten Materials erstrebt. Ihm ist es völlig gleichgültig, ob seine Schüler einige Dutzend Namen mehr oder weniger hersagen können. Wägen wir die gute Leistung eines Schülers der ersten Klasse gegen eine gleich zensierte der zweiten Klasse ab, so handelt es sich im ersten Falle vielleicht um rein mechanisch auswendig gelernte Stoffe, während der andere Schüler biologisch denken gelernt hat.

Bekanntlich wird ferner die Verschiedenheit von Leistungsforderungen gerade im Deutschen immer wieder offenbar. Mancher Schüler wird in

diesem Fach mit einem „Gut“ versetzt und bringt es in der nächsten Klasse vielleicht gerade noch auf ein „Genügend“. Warum? Der Schüler hat sich wesentlich gar nicht verändert, nur der Lehrer der neuen Klasse normiert seine Leistungsforderungen anders als der Lehrer der vorhergehenden Klasse. Dieser verzieh gerne bei einem inhaltlich guten Aufsatz äußere Verstöße wie gegen die Rechtschreibung, den Sprachgebrauch usw., um so mehr, je höher der Inhalt stand. Für den anderen Lehrer existiert jedoch gewissermaßen ein guter Inhalt eines Aufsatzes nicht, wenn er nicht mit absoluter äußerer Korrektheit verbunden ist. Ein „Gut“ bei diesem Lehrer stellt darum an den Schüler höhere Anforderungen als die gleiche Zensur bei dem anderen Lehrer.

Daß im übrigen die Zensuren infolge ihrer subjektiven Bedingtheit von Seiten des Lehrers durchaus nicht immer ein sicheres Kriterium für die tatsächlichen Leistungen des Schülers sind und sein können, ist allgemein bekannt. Aus reiner Gewissensnot vermögen sich darum nicht wenige Lehrer von den sog. gebrochenen Zensuren nicht loszureißen. Außerhalb der Schule bespöttelt man gerne ein „Noch eben genügend“, ohne zu ahnen, daß es der lauterste Ausdruck ehrlichen Strebens eines Lehrers sein kann, seinem Schüler unter allen Umständen gerecht zu werden. Weniger bekannt ist eine andere Quelle der Subjektivität. Ein Biologe erteilt z. B. Fachunterricht in den drei unteren Parallelklassen eines Gymnasiums mit je 40, also zusammen 240 Schülern in zwei Wochenstunden. Zunächst kann je nach der Lage dieser Stunden ein nicht unbeträchtlicher Teil von ihnen ausfallen, z. B. in heißen Sommern. Ferner wird die Arbeit des Lehrers unter Umständen nicht wenig erschwert, wenn vor der einen oder der anderen seiner Stunden ein sog. „arbeitsfreier“ Nachmittag liegt. Für den diesem folgenden Tag dürfen in Preußen überhaupt keine Hausaufgaben gestellt werden, auch nicht, wenn die betr. Stunde einige Tage vor diesem Nachmittag liegt, so daß an sich die Hausaufgabe an dem diesem Nachmittag vorangehenden Tage erledigt werden könnte. Sodann liegt es in der Natur des biologischen Unterrichts, daß man zensurfähige Leistungen nicht so schnell und leicht wie in den Sprachen verlangen kann. Oft ist eine ganze Reihe von Stunden erforderlich, ehe häusliche Wiederholungsaufgaben gestellt werden können. Gerade bei vollster Hingabe an den Stoff und bei regster Mitarbeit der ganzen Klasse kann der Lehrer durch den Schluß des Tertials und die Notwendigkeit der Erteilung einer Zeugniszensur geradezu überrascht werden. Für seine 240 Schüler hat er in seinem Buch — besonders am Schluß des ersten Tertials im Schuljahr — bei weitem nicht für alle Schüler genügende Notizen gesammelt und auch gar nicht sammeln können, um ein Urteil über die Leistungen eines jeden Schülers abgeben zu können.

Die Behörde verlangt jedoch unerbittlich für jeden Schüler eine Zeugniszensur. Diese kann im vorliegenden Falle vielfach nur schätzungsweise gegeben werden, etwa auf Grund des „allgemeinen Eindrucks“, falls der Lehrer sich bereits die 240 Einzelbilder der Schüler einzuprägen vermochte, oder in Anlehnung an die früheren Zensuren dieses Faches. Auch behilft man sich mit einem Einblick in den Stand anderer Fächer, mit Berücksichtigung allgemein bekannten Fleißes oder des Gegenteils usw. In diesem Falle sind Zensuren das Produkt einer Behelfstechnik, die infolge der gebotenen größten Milde in ihrer Gesamtheit stets einen völlig normalen Klassenstand bekunden.

Besonders jüngere Lehrer neigen dazu, durch Eintragung möglichst vieler Zensuren auch über ganz knappe Antworten sich das nötige Material für die Zeugniszensuren zu sichern. Dabei kann sich bei einzelnen Schülern oft eine recht bunte Reihe ergeben, die eher auf Wandlungen beim Lehrer als beim Schüler nicht selten schließen läßt. Wenn der Lehrer sich nachher die Gewissensfrage vorlegt, ob wirklich jede Einzelzensur, zumal wenn er gern gebrochene Zensuren verwendet, der sichere Ausdruck der jedesmaligen tatsächlichen Leistung ist, ohne daß der Maßstab je geschwankt hätte, dann wird er — das ist gar keine Schande — doch seinem Zensurenmechanismus gegenüber etwas skeptisch werden. Er errechnet für jeden Schüler den zahlenmäßigen Durchschnitt. Was unter 0,5 liegt, bleibt unberücksichtigt, was darüber, wird voll nach oben abgerundet. Er soll ja sein Urteil möglichst in ein einfaches „Prädikat“ zusammenfassen. Lernt er nun die Schüler später besser kennen, dann zeigt sich nicht selten, daß z. B. bei einem 3,4, das auf eine 3, also auf „Genügend“ herabgesetzt wurde, tatsächlich das Höhere, ein „Gut“, die richtige Beurteilung ist, während ein nach oben abgerundetes „Gut“ sich später als entschieden zu hoch erweist.

Daß ferner die Leistungsbewertungen häufig in Würdigung des bekundeten Eifers oder anderer Umstände „gehoben“ oder zur Anspornung „gesenkt“ werden, ist allgemein bekannt. Ein Schüler, der in einem Fach zwischen „Genügend“ und „Mangelhaft“ steht, gerät jedoch durch „Heben“ oder „Drücken“ auf jeden Fall in eine falsche Rubrik. Ein Beispiel: In einer Klasse von 20 Schülern können zunächst 5 Schüler auf Grund ihrer Leistungen überhaupt nicht versetzt werden. Weitere 5 Schüler müßten gleichfalls „sitzen bleiben“, wenn sie in einer Fremdsprache „Mangelhaft“ erhalten. Der Fachlehrer erklärt, das sie zwischen „Mangelhaft“ und „Genügend“ stehen. Meistens liegt der Fall so, daß solche Schüler das Mindestmaß der Anforderungen tatsächlich nicht erreicht haben, also wirklich ein „Mangelhaft“ verdienen. Nur der gewissenhafte Lehrer, der bis zum äußersten gerecht sein will und den es tief schmerzt, daß die betr.

Schüler trotz ihres Fleißes und ihres guten Charakters das Klassenziel nicht erreicht haben, vermag sich zu einem glatten „Mangelhaft“ nicht zu entschließen. Die betr. Schüler erhalten ein „Genügend“ und werden versetzt. Sieht jetzt ein Außenstehender die Zensurenliste des betr. Faches in dieser Klasse durch, dann haben nach dieser nur 25% der Schüler versagt, und der Klassenstand wäre als „normal“ zu bewerten.

Auch rein äußere Umstände können den Charakter einer Zensur bestimmen. Es soll sich wieder um eine Klasse von 20 Schülern handeln. Wiederum können fünf von ihnen wegen zahlreicher Lücken auf keinen Fall versetzt werden. Bei fünf anderen gibt das vorgesehene „Mangelhaft“ in einem Hauptfach den Ausschlag. Es müßten demnach 50% „sitzen bleiben“. Die Anzahl der versetzungsfähigen Schüler der nächst tieferen Klasse und der zum nächsten Schuljahr angemeldeten und angenommenen Neulinge ist jedoch so groß, daß diese beiden Gruppen mit den Sitzbleibern unmöglich Platz haben werden. Auch in diesem Falle wird man sich schließlich zu einem „Neben“ der Zensuren in irgend einer Form verstehen müssen. Aus dem „Mangelhaft“ der jeweils fraglichen Fächer braucht durchaus kein „Genügend“ gemacht zu werden. Es wird vielleicht dadurch ein Ausgleich erzielt, daß man in einem Nebenfach, in dem nur ein „Genügend“ vorgesehen ist, die Zensur auf „Gut“ hebt. Das kann aber zur Folge haben, daß dann in diesem Fach auch die Zensuren anderer Schüler heraufgesetzt werden müssen, um jedes Unrecht zu vermeiden. Es wäre eine lehrreiche statistische Aufgabe, einmal für einen größeren Bereich von Schulen festzustellen, wieviel „Genügend“ oder „Gut“ nur darum gegeben wurden, weil die Schüler „abgingen“ oder weil man „milde versetzen“ wollte.

Aus den angeführten, jedem Lehrer bekannten Beispielen folgt, daß Zensuren nicht immer der reine Ausdruck der reinen Leistungen sein sollen und sein können.

Daß endlich Zensuren, nach bestem Wissen und Gewissen erteilt, irrtümlich sein können, darf in unserem Zusammenhange nicht unerwähnt bleiben. Dieser Irrtumsmöglichkeit unterliegt jedoch nicht nur der einzelne Lehrer, sondern auch gelegentlich das Kollegium einer ganzen Klasse. Ein Beispiel aus meiner Beobachtung. Von 25 Abiturienten einer Vollanstalt wurden zu Weihnachten vier Schüler von der Zulassung zur Reifeprüfung durch Konferenzbeschluß zurückgestellt. Einer dieser Zurückgestellten war anerkanntermaßen künstlerisch der bestbegabte Schüler der ganzen Anstalt. Den Anforderungen der Fremdsprachen vermochte er erst nach einem harten Halbjahr zu genügen. Ein anderer dieser Zurückgestellten hatte sich schon auf der Unterprima mit seinem späteren Fachstudium zu stark beschäftigt, auch in der Oberprima zunächst die Pflichten der Schule etwas zu leicht

genommen. Auch er hat sich später als vorzüglich begabt erwiesen. Man verstand offenbar nicht so recht seine Eigenart und glaubte nicht — mit Unrecht — an seinen wirklichen Fleiß. Nachher entstanden Zweifel über die Berechtigung seiner Zurückstellung. Er wurde zugelassen — und bestand seine Prüfung glänzend. Gerade in dem am meisten bemängelten Fach, der Mathematik, löste er allein eine Aufgabe zur größten Ueberraschung seines Lehrers rein analytisch. Die Aufrechterhaltung der Zurückstellung wäre ein Fehlurteil gewesen.

Ich schließe diese Darlegung von Tatsachen — ihre wesentliche Vermehrung verbieten Raum und Zweck der vorliegenden Abhandlung — mit der Frage, ob es sich hier etwa nur um eine Erscheinung im Bereiche des „niedereren“ und „höheren“ Schulwesens handelt. Vergleichen wir beispielsweise die Ergebnisse der medizinischen Staatsprüfungen in Preußen von 1913/14 bis 1921/22.⁷⁾ Ich habe nach der vorliegenden Statistik nur die Anzahl der beendeten Prüfungen berücksichtigt und den Prozentsatz der unter diesen mit „Sehr gut“ bestandenen laut folgender Aufstellung errechnet: Frankfurt a. M. 30,6 ‰, Halle 25,8 ‰, Bonn 24,7 ‰, Kiel 24,6 ‰, Breslau 22,2 ‰, Greifswald 21,1 ‰, Düsseldorf 20,9 ‰, Marburg 18,5 ‰, Göttingen 10,8 ‰, Königsberg 8,8 ‰, Köln 5,6 ‰, Berlin 5,4 ‰.

Danach beträgt der Durchschnitt der mit „Sehr gut“ bestandenen medizinischen Staatsprüfungen 18,25 ‰, d. h. in der genannten Zeit hat in Preußen im Durchschnitt fast jeder 6. Mediziner seine Staatsprüfung mit „Sehr gut“ bestanden. Tatsächlich hat jedoch in Frankfurt a. M. bereits jeder 3., in Köln und Berlin nur jeder 18. Kandidat diese Zensur erreicht.

Außerordentlich lehrreich für unsere Problemstellung sind ferner Vergleiche mit den Ergebnissen von Staatsprüfungen in anderen Berufen. Von den Gerichtsreferendaren, welche 1921 die zweite juristische Prüfung abgelegt haben,⁸⁾ hat aus den preußischen Oberlandesgerichtsbezirken, in denen die Kandidaten ausgebildet worden sind, niemand die Prüfung „Mit Auszeichnung“ bestanden. Ich habe den Prozentsatz der mit „Gut“ abgelegten Prüfungen — auch hier im Verhältnis zu den überhaupt bestandenen — ermittelt. Wir erhalten folgende Reihe:

Im Oberlandesgerichtsbezirk Breslau 13,98 ‰, Berlin 13,96 ‰, Cassel 13,63 ‰, Düsseldorf 13,43 ‰, Köln 12,77 ‰, Stettin 11,76 ‰, Frankfurt a. M. 11,59 ‰, Königsberg 9,09 ‰, Naumburg a. S. 7,46 ‰, Hamm 6,06 ‰, Lelle 5,68 ‰, Marienwerder 0 ‰. (von 3 bestandenen Prüfungen), Kiel 0 ‰ (von 34 bestandenen Prüfungen).

Demnach hat im Jahre 1921 durchschnittlich jeder 11. Jurist die Assessorprüfung mit „Gut“, aus dem Oberlandesgerichtsbezirk Breslau jedoch bereits jeder 7., aus dem Bezirk Celle nur jeder 18. Kandidat bestanden. Aus dem Bezirk Marienwerder meldeten sich drei Prüflinge, die „Genügend“ erreichten, aus dem Bezirk Kiel 43, von denen 10 versagten, die anderen gleichfalls mit „Genügend“ bestanden haben.

Ferner hat Eduard Simon^{*)} die Ergebnisse der Prüfungen für das höhere Lehramt in Preußen von 1912/13 bis 1920/21 kritisch gewürdigt. Ich erwähne nur folgendes. Während vor dem Kriege 31,8 % der Geprüften die Zensur „Gut“ und nur 4,1 % die Note „Mit Auszeichnung“ erreicht haben, bestanden 1920/21 bereits 51,5 % der Kandidaten mit „Gut“ oder „Mit Auszeichnung“. Die höchste Zensur wurde 1919/20 in 9,4 %, 1920/21 in 14,1 % aller Fälle erteilt. Simon gelangt unter Berücksichtigung der tatsächlichen Leistungen, der Höhe der gestellten Anforderungen, eines menschlich durchaus verständlichen Gefühlsmomentes von Seiten der Examinatoren zu dem Schluß, daß sich die Zeugnisnoten nach oben verschoben haben. Die früher hoch angesehenen Zensuren „Gut“ und „Mit Auszeichnung“ haben ihre Bedeutung stark eingebüßt. Demnach ist nach Simon das jetzige Ueberangebot an Qualifizierten nur ein scheinbares, weil es nicht der Ausdruck einer tatsächlichen durchschnittlichen höheren Leistungsfähigkeit sein kann. Er fordert darum Abbau „der Inflation an Qualifizierten“ und Rückkehr „zur Wertbeständigkeit“, d. h. zum reinen Leistungsprinzip „auch im Bereich der wissenschaftlichen Staatsprüfungen“.

Das vorstehende stichprobenartig aus dem Bereiche der medizinischen und juristischen Staatsprüfungen entnommene Zensurenmaterial bietet Spannungen, deren Erklärung ohne genaueste Kenntnis der Verhältnisse im einzelnen absolut unmöglich ist. Darum kann es zu Schlußfolgerungen auf die tatsächlichen Leistungen der Prüflinge oder gar auf ihre absolute Leistungsfähigkeit — dazu etwa noch nach „geographischen“ Gesichtspunkten — unmöglich verwendet werden. Der Schluß etwa, daß Frankfurt a. M. die intelligentesten, Köln und Berlin die am wenigsten leistungsfähigen jungen Mediziner besitzen, müßte sofort der verdienten Lächerlichkeit verfallen.

* Erst recht wäre lediglich auf Grund dieser Statistiken die Frage völlig undiskutierbar, ob etwa für die Erreichung der besten Zensur in der medizinischen, philologischen und zweiten juristischen Staatsprüfung ein verschiedener Grad von Intelligenz bei den Kandidaten anzunehmen ist.

Aus dem bisher über die Zensuren Gesagten ergeben sich folgende für unser Problem wichtige Feststellungen:

1. Die einzelne Zensur ist bedingt durch die Leistung des Schülers, durch die gesamte Subjektivität des Lehrers, u. a. durch sei-

- nen Bewertungsmaßstab, ferner möglicherweise außerhalb des Lehrers und des Schülers gegebene besondere Umstände.
2. Infolge der Variabilität dieser Faktoren können schon Zensuren eines Faches einer Klasse inhomogen und darum unvergleichbar sein. In diesem Falle müssen auch aus ihnen gezogene vergleichende Schlussfolgerungen auf die tatsächlichen Leistungen der Schüler irrig sein. So wie die Dinge im Schulleben heute im allgemeinen liegen, ist die Zensurenstatistik einer einzelnen Klasse, so lange nicht etwa die konsequente Anwendung des reinen Leistungsprinzips für alle Fächer mit Sicherheit anzunehmen ist, als inhomogen zu bewerten. Das gilt selbstverständlich in weit höherem Maße für jede einzelne Schule. Diese Inhomogenität eines gegebenen Zensurenmaterials ist umso größer, je mehr Schulen es umfaßt und um so weiter diese Schulen räumlich verteilt sind. Für die Beurteilung der Brauchbarkeit eines gegebenen Zensurenmaterials kann unter Umständen die Tradition einer Schule und die durch diese ihrem jeweiligen Lehrerkollegium aufgeprägte Arbeitsrichtung maßgebend sein. Es dürfte z. B. wohl kaum eine Großstadt geben, in der nicht von mehreren Schulen gleicher Art eine als „schwer“, eine andere als „leicht“ von Schülern und Eltern bewertet zu werden pflegt.
 3. Folglich kann ohne genaueste Einzelanalyse aller für das Zustandekommen der Zensuren eines vorliegenden Materials maßgebenden Faktoren von gleichen Zensuren niemals auf gleiche Leistungen geschlossen werden.

b) Leistungsfähigkeit.

Im allgemeinen sind für die Eltern die Zeugniszensuren ihrer Kinder nicht als wirklicher oder vermeintlicher Ausdruck der tatsächlichen Leistungen dieser, sondern als ein Bild ihrer Leistungsfähigkeit bedeutungsvoll. Dieser vielfach völlig unbewusste und darum so oft unkritische Schluß von dem Leistungsausdruck auf die Leistungsfähigkeit vollzieht sich bekanntlich bei guten Zensuren fast stets ohne Schwierigkeiten, während er bei schlechten Noten häufig auf mehr oder weniger große Hemmungen stößt. An die Abgangszeugnisse knüpft vielfach nicht nur die Berufswahl an, sondern sie gelten auch oft genug als geeignete Grundlage einer Prognose für die späteren Berufsleistungen des jungen Menschen. Bekanntlich hat jedoch eine nicht selten beobachtete Disharmonie zwischen dem zensurenmäßig ausgedrückten Erfolg der Schularbeit und der Entwicklung des Schülers im späteren Berufsleben gerade im Bereich der höheren

Schulen diesen Glauben so stark erschüttert, daß man heute in manchen Kreisen die Abschaffung der Reifeprüfungen ernstlich fordern zu müssen glaubt. Sog. „Musterschüler“ erreichen später im Berufsleben nicht selten nur eine recht bescheidene Mittelmäßigkeit, während nur „genügende“ oder gar „schwache“ Schüler sich nach dem Abgang von der Schule zu hervorragenden Menschen entwickeln können. Meumann hat einmal geklagt, daß in seiner Gymnasialzeit die Schüler einseitig nach ihren Leistungen in den alten Sprachen taxiert wurden, während später keiner von den so als begabt Erklärten im Leben oder im Universitätsstudium sich bewährt habe.¹⁰⁾ Daß von dieser Klage berührte Prinzip der Bewertung jugendlicher Menschen ist auch heute noch in voller Übung, nicht weil man es allenthalben als richtig anerkennt, sondern weil man nach neuen Bewertungsformen ringt, ohne jedoch bisher für die üblichen Zensuren einen brauchbaren Ersatz gefunden zu haben. Unsere Schulreformbestrebungen sind alle darin einig, daß die neue Schule einer neuen Zeit sich energisch auf ihren Hauptzweck „Vitae discimus“, zu besinnen hat. Das gesamte Unterrichts- und Erziehungswerk soll die Entwicklung und Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes und Jugendlichen sichern. Es kann darum nicht sein Endziel in der bisherigen Überbetonung sog. Schulwissens, einer Summe von sog. Kenntnissen und Fertigkeiten, wie sie besonders für Abschlußprüfungen aufgestapelt zu werden pflegen, liegen. Daß dadurch nicht die Vorbedingungen für eine spätere erfolgreiche Berufsarbeit aufgehoben zu werden brauchen, versteht sich von selbst. Auch das bisherige Zensurenwesen kann auf die Dauer wegen seiner Unzulänglichkeit von diesen Reformbestrebungen nicht verschont bleiben. Schon das alte Gymnasium hat in seinen Reifezeugnissen die Leistungen der Abiturienten in den einzelnen Fächern näher umschrieben, um sie dann erst in einem Gesamtprädikat zusammenzufassen. Diese Einrichtung beruhte offenbar auf der alten Einsicht, daß man durch eine einzige Zensur unmöglich ein getreues Bild der tatsächlichen Leistungen geben kann. Auch über die Versetzung schwacher Schüler soll längst nicht mehr ein veralteter Zensurenmechanismus entscheiden, sondern neben den Zensuren auch das Urteil der Lehrer über die Gesamtpersönlichkeit des Schülers. Fehlurteile, durch welche weder dem Schüler noch der Schule genügt wird, mögen zu beklagen, aber unvermeidlich sein. Auf der anderen Seite ist durch die mit dieser Bestimmung gegebene gewisse Bewegungsfreiheit auch manches Unglück von Schülern und ihrem Elternhause abgewendet worden. Auch bei den Ausnahmeprüfungen für die höhere Schule sollen in Preußen¹¹⁾ grundsätzlich nicht mehr die in der früheren Weise erzielten und zensurenmäßig bewerteten Einzelleistungen allein maßgebend sein. Das Urteil über die Aufnahmefähigkeit wird jetzt durch eine

gemischte, aus Lehrern der Abgangsschule und der aufnehmenden Anstalt bestehenden Kommission ausgesprochen. Von Seiten der Abgangsschule ist das Zeugnis, ein schriftliches Gutachten über die Persönlichkeit des Schülers und ihre Mitwirkung bei der Prüfung selbst erforderlich. Von Seiten der aufnehmenden Schule sollen die Kinder schon vor der Prüfung in ihrem bisherigen Unterricht, gegebenenfalls auch außerhalb desselben wie beim Spiel auf dem Schulhofe, beobachtet werden. Auch sog. Begabungsprüfungen sind zulässig, falls erfahrene Lehrkräfte für eine solche zur Verfügung stehen.¹²⁾ Diese wenigen Beispiele zeigen wenn auch nicht eine Abkehr vom bisherigen Zensurenwesen, so doch das sichtliche Streben der Kompensation seiner Unzulänglichkeiten.

Sobald wir endlich von einem vorliegenden als homogen anzunehmenden Zensurenmaterial zweier gleicher Klassenstufen verschiedener Schulen auf die Leistungsfähigkeit der Schüler vergleichsweise schließen wollen, stoßen wir auf eine weitere Schwierigkeit, die schon angedeutet wurde und hier kurz charakterisiert werden muß. Fritz Lenz behauptet in seinem bereits genannten Vortrag, daß „die meisten unserer Volksgenossen“ „bekanntlich nicht orthographisch schreiben“ lernen. Das sei „gewiß nicht in erster Linie Schuld der Volksschule“, es liege „vielmehr in der erblichen Veranlagung nur zu vieler Menschen begründet“.¹³⁾ Wer deutschen Unterricht aus Erfahrung und Beobachtung kennt, weiß genau, daß allerdings die Methodik der Behandlung der deutschen Rechtschreibung nicht einfach ist, und daß gerade auf diesem Gebiete die Leistungen der Klasse wesentlich durch den Lehrer bedingt sind. Gewiß kommen auch beim besten Unterricht Schüler von schweren Verstößen gegen die Rechtschreibung nicht los. Dann handelt es sich in der Regel jedoch um überhaupt schwache oder ganz versagende Schüler. Besitzt ein Lehrer gerade für diesen Unterrichtszweig weniger Geschick und Erfahrung, dann wird das Leistungsbild seiner Klasse „unternormal“ sein, ja dann können sogar „die meisten“ seiner Schüler in der Rechtschreibung mehr oder weniger versagen. Uebernimmt in einer solchen Klasse nun ein tüchtiger Lehrer diesen Unterricht, dann pflegt sich ihr Leistungsbild in verhältnismäßig kurzer Zeit von Grund aus zu ändern. Ob ein Schüler richtig schreiben gelernt hat, hängt also „in erster Linie“ von seinem Lehrer ab.

Unterricht ist wesentlich eine Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler. Der Lehrer ist nicht der allein Gebende und der Schüler nicht der allein Empfangende. Der Unterrichtsstoff muß „erarbeitet“ werden. Der Lehrer soll ihn so behandeln, daß er gewissermaßen in der Seele des Schülers „entsteht“. Der Vergleich ist nicht zu gewagt: Was in der Wissenschaft „entdeckt“ worden ist, soll vom Schüler unter Anleitung des



Lehrers von neuem entdeckt werden. Eine rein dogmatische, deduktive Unterrichtsmethodik gehört der Vergangenheit an. Ein Lehrer, der auf Fragen seiner Schüler mit der Gegenfrage erwidert: „Wer fragt in der Schule? Wer antwortet in der Schule?“, ist heute einfach unmöglich. Wer z. B. in der Geschichte oder in den Naturwissenschaften zwecks Einführung neuer Stoffe aus dem Schulbuche „vorlesen“ lassen, dann das Gelesene „erklären“ und nachher „abfragen“ würde — zwecks Feststellung, ob der Stoff auch „sitzt“ — stellt sich außer der Reihe ernst zu nehmender Pädagogen. Auch ich habe diese Art „Unterricht“ auf der Schulbank noch vereinzelt kennen gelernt. Gewinnt ein Lehrer mit seiner Klasse im Unterricht keine „Tuchfühlung“, so darf er sich über schlechte Erfolge nicht wundern. Ihm rollen sich die Seelen seiner Schüler „wie Igel, die Stacheln nach außen lehrend, zusammen“, um mich dieses prächtigen und lange theoretische Erörterungen ersetzenden Vergleichs von *Eduard Weitsch*¹⁴⁾ zu bedienen. Was tüchtige Lehrer selbst in entlegensten Dorfschulen mit geradezu primitiven Hilfsmitteln im Unterricht wirklich Hervorragendes leisten können, ist jedem Fachmann bekannt und wird später noch kurz zu würdigen sein. Schüler brauchen nicht immer durch Leistungsunfähigkeit oder Leistungsunwilligkeit zu versagen, sie können auch durch mangelhaften Unterricht und Fehler in der Erziehung zurückbleiben. Würden in einem Lande die Leistungen der Schüler streng nach dem Leistungsprinzip zensiert, so würden gleiche Klassen gleicher Schularten wesentlich verschiedene Leistungsbilder bieten. Soweit in diesen Klassen, abgesehen von ihren Lehrern, gleiche Verhältnisse vorlägen, müßten diese Zensuren auch bis zu einem gewissen Grade zum Ausdruck der Leistungen der Lehrer werden. Die Ermittlung der Leistungsfähigkeit von Schülermassen auf Grund ihrer zensurenmäßig bewerteten Schulleistungen bleibt so lange völlig einseitig, als ihr nicht die Frage nach der Leistungsfähigkeit ihrer Lehrer zur Seite gestellt wird.

Das vorliegende statistische Material ergibt fast durchweg tatsächlich „normale“ Leistungsbilder von Klassen und Schulen. In der Literatur finden wir wiederholt die Voraussetzung ausgesprochen, daß die Variabilität geistiger Leistungen einer Gruppe von Menschen unter gleichen Voraussetzungen von der gleichen Art sei, wie jene körperlicher Merkmale, d. h. der Binomialkurve entspreche. Es soll auch im geistigen Geschehen „normal“ sein, daß 75% einer Schülermenge die lege artis gestellten Anforderungen erfüllt, und zwar unter diesen 25% der Gesamtzahl überdurchschnittlich („gut“), während die restlichen 25% unter dem Durchschnitt bleiben, also versagen.¹⁵⁾ Will man gegebene Schulnoten als Beweis der Richtigkeit dieser Voraussetzung anführen, so wäre das nur dann berechtigt, wenn diese Schulnoten — *ceteris paribus* — nach dem reinen

Leistungsprinzip ermittelt worden sind. Paßt jedoch ein Lehrer seinen Bewertungsmachstab dem jeweiligen Stande seiner Klasse nach der Binomialkurve an, wie wir das an einem Beispiel gesehen haben (S. 8), so kann er rein äußerlich nur „normale“ Erfolge erzielen. Tatsächliche Misserfolge in Unterricht und Erziehung werden auf diese Weise stets verdeckt. Folglich müssen in solchen Fällen auch Schlüsse auf die Leistungsfähigkeit der Schüler im Massenvergleich zu falschen Resultaten führen.

Selbstverständlich sollen durch die bisherigen Feststellungen unsere Schulzensuren nicht in Baufsch und Bogen in Verruf erklärt werden. Es war hier lediglich zu begründen, daß infolge ihrer tatsächlichen freiwilligen oder zwangsläufigen Handhabung ein statistisches Massenmaterial von Zensuren ohne schärfste Kritik seines Ursprunges im einzelnen zu Schlussfolgerungen auf die tatsächlichen Leistungen und wirkliche Leistungsfähigkeit von Schülern zwecks Lösung theoretischer Fragestellungen nicht benutzt werden darf.

2. Begabungsprüfungen.

Die Entwicklung der neueren Pädagogik zielt auf die Erfassung der gesamten Persönlichkeit des Kindes, die Entfaltung aller ihrer wertvollen körperlichen und seelischen Anlagen ab. Die Abkehr von bekannten früheren und heute nur noch als weltfremd zu bewertenden Einseitigkeiten in Unterricht und Erziehung mußte, wie bereits angedeutet worden ist, auch einen Umschwung in der Bewertung jugendlicher Menschen herbeiführen. Nicht die zensurenmäßig und in vielen Fällen nur problematisch feststellbare Menge und Art sog. „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ soll in Verbindung mit den viel umstrittenen Noten für „Betragen“, „Eiße“ und „Aufmerksamkeit“, deren Beurteilung in ihrer üblichen Handhabung noch problematischer ist, allein entscheiden, sondern wir suchen nach diagnostischen Methoden, welche ein Urteil über die Gesamtpersönlichkeit des einzelnen Schülers und ihre gesamte Leistungsfähigkeit ermöglichen. Wir wollen ja, um mich einmal kraß auszudrücken, gar nicht wissen, was er in der Schule bis zum Abgang von ihr geleistet hat, sondern was er im künftigen Leben leisten kann und voraussichtlich leisten wird.

Für die Erfüllung dieses Bedürfnisses hat bekanntlich die Experimentalpsychologie wertvolle Vorarbeiten durch die Inangriffnahme der Begabtenforschung¹⁶⁾, in erster Linie durch verschiedenartigste Versuche des Ausbaues einer Methodik der sog. Intelligenzprüfungen¹⁷⁾ geleistet. Diese haben bereits für die Beurteilung solcher Kinder, welche dem normalen Grundschulunterricht nicht gewachsen sind, daher Hilsschulen über-

wiesen werden müssen, eine gewisse praktische Bedeutung erlangt. Auch versucht man sie jetzt für die Auslese befähigter Volksschüler für die weiterführenden Schularten in einzelnen Städten zu verwenden. Mit anderen psychologischen Untersuchungsmethoden zu sog. „Eignungsprüfungen“ verknüpft, sollen sie auch ein wichtiges Hilfsmittel der Berufsberatung werden.

Für unsere Fragestellung kommt es darauf an, zu ermitteln, inwieweit die bisherigen Ergebnisse dieser Methoden für die Beurteilung der Begabtenverteilung im Volksganzen verwendet werden können. Die vorliegende Abhandlung gestattet mir nur die Feststellung einiger besonders wichtiger Gesichtspunkte. Das ist gerade im vorliegenden Zusammenhang um so notwendiger, als auch die der exakten Forschung entstammenden Prüfungsmethoden der Intelligenz bekanntlich allzu schnell in die Hände unkritischer Instanzen zweiter und dritter Ordnung gelangt sind.

a) Begabung und Intelligenz.

Im Sprachgebrauch variiert die Bedeutung der Ausdrücke Anlage, Begabung, Fähigkeit, Intelligenz außerordentlich. Vielleicht bieten sprachlich-analytische Gesichtspunkte eine Handhabe zu einer genaueren Umschreibung. „Anlage“ kommt in unserem Zusammenhang in Betracht im Sinne eines „Angelegten“, „Begabung“ als „begeben“, „begaben“, „beschenken“. „Begeben“ heißt hier so viel wie „bei“, „neben“, „zur Seite“ geben. Die Gesamtheit der „Anlagen“ eines Menschen ist die Summe der in seiner ersten Daseinsform, der befruchteten Eizelle, angelegten oder gegebenen Grundlagen seiner körperlich-seelischen Differenzierung oder Entwicklung. Diese selbst ist wesentlich durch die gesamte Umwelt des Individuums bedingt. „Anlegen“ weist auf ein die Eigenart des Individuums bestimmendes Agens hin. Jeder Mensch ist etwas geschmächtig Gewordenes auf Grund der Anlagen der mütterlichen und väterlichen Keinzelle. Die Anlagen des Individuums sind also „angelegt“, bevor dieses selbst existiert. Die Entwicklung der Anlagen im einzelnen ist jedoch von der Sonderart der jeweiligen Umwelt abhängig, nicht etwa erst von der Geburt an, sondern vom ersten Augenblick des Daseins, der Befruchtung, an im mütterlichen Organismus. Diese Gesichtspunkte schließen gerade für unsere Fragestellung zwei verhängnisvolle Extreme aus. Die Vorstellung von der Allmacht der Umwelt hat bekanntlich auf psychologischem Gebiete ihren kräftesten Ausdruck in dem Vergleich der Seele mit einer tabula rasa gefunden, auf welche die Umwelt den Inhalt schreibe, ferner in dem Irrtum der alten Pädagogen, daß man durch Erziehung aus einem Kinde „alles“ machen könne. Gewiß kennen wir auf der anderen Seite Erbanlagen, welche sich trotz etwaiger Umwelthemmungen dennoch durchsetzen. Aber gerade beim Menschen ist erfahrungs-

gemäß das große Gebiet der im Bereiche des Seelischen sich auswirkenden Anlagen in der Entwicklung mehr oder weniger durch die Gunst oder Ungunst der Umwelt bedingt. Wir werden später auf diesen Punkt noch zurückkommen.

Wir sprechen von „allgemein menschlichen Anlagen“ und meinen damit alles das, was in einem normalen Menschen „angelegt“ ist, z. B. die Anlage zum Denken, Sprechen oder Zeichnen. In der Schule nennen wir ein Kind „besonders“ „veranlagt“ oder „begabt“, wenn es sich im Denken auf neue Anforderungen leichter einzustellen versteht als — *ceteris paribus* — die Mehrzahl seiner Mitschüler, wenn es schneller die Regeln oder Gesetze der Sprache erfasst und sie richtig anwendet, wenn es seine Beobachtungen zeichnerisch leichter und besser wiederzugeben vermag. Art und Grad der „Anlagen“ oder des „Angelegten“ liegt vorwiegend im Bereiche des „Normalen“, „Begabung“ weist auf ein „Dazugeben“, „Beschenken“, auf einen überdurchschnittlichen Grad einer, mehrerer oder aller menschlichen Anlagen hin. Wir sprechen darum auch von begabten, hochbegabten Forschern, Malern, Bildhauern, Musikern.

Von jeher gilt nun die Intelligenz als ein hervorragendes, ja als „das“ Kennzeichen der Begabung, ohne daß man bisher zu einer Einigung über ihren Begriff gelangt wäre. Eine Zusammenstellung der von den Psychologen bisher aufgestellten Definitionen würde ein außerordentlich buntschediges Bild ergeben.¹⁸⁾ Intelligenz ist zunächst durchaus kein einheitlicher Zustand, der „vom Genie bis zum Idioten und in verschiedenen Graden über die Gehirne verteilt wäre“. Ebenso wenig gibt es einen „Zentralfaktor“ im unendlich verwickelten Getriebe geistiger Leistungen, der als „die“ Intelligenz anzusprechen wäre (Bumke)¹⁹⁾. Beobachten und analysieren wir einmal im Verlauf von Jahren die Äußerungen intelligenter Menschen, so zeigt sich uns bald die geradezu verwirrende Verflochtenheit der Intelligenzleistungen nicht nur im rein seelischen, sondern im gesamten Geschehen der einzelnen Persönlichkeit. Man muß allerdings dabei mindestens gleichen Wert auf irgendwie verlangte oder hervorgerufene wie auf rein spontane Intelligenzleistungen aller Art legen. Auch ein „Dummkopf“ in der Schule kann uns dann gelegentlich glatt vor ein Rätsel stellen. Man sagt in solchen Fällen wohl, er sei nicht „so dumm“, wie er sich zu geben pflege, bestätigt jedoch lediglich damit die Tatsache, daß wir diese Persönlichkeit noch gar nicht kennen. Unter den die Leistungen der Intelligenz bestimmenden psychologischen Faktoren spielen die Art der Aufnahme neuer Bewußtseinsinhalte, Aufmerksamkeit, Merk- und Uebungsvermögen, Phantasie, Gedächtnis, sprachliche Gewandtheit, Gefühlsleben, Affekte, Willenskraft, Widerstandskraft gegen innere und äußere

Hemmungen eine besondere Rolle. Die Beeinflussbarkeit der Intelligenz durch somatische Faktoren hat die psychiatrische und neurologische Forschung längst im Bereich des Pathologischen gezeigt. Hierbei ist auch für unser Fragegebiet scharf zu unterscheiden zwischen unbehebbar dauerhaften Zuständen und solchen, welche sich nur als Störungen der naturgemäßen Harmonie im psychophysischen Geschehen offenbaren und darum durch Beseitigung der Ursachen ausgeglichen werden können. Bei der Bedingtheit seelischen Geschehens durch den Körper denken wir jedoch noch viel zu sehr an das grob Pathologische. Die heutige Klinik sucht z. B. das Auftreten der Tuberkulose möglichst im Anfangsstadium zu erfassen, d. h. zu einem Zeitpunkte, in dem das Individuum sich seines objektiven Krankheitszustandes noch gar nicht bewußt ist und seine Umgebung ihn noch gar nicht erkennen kann. Wir suchen überhaupt vor allem die Übergänge kennen zu lernen, welche vom Gesunden ins Krankhafte führen. Eine bei einem Kinde durch Neurose bedingte und von Arzt und Erzieher festgestellte Störung des Seelenlebens, u. a. auch der Intelligenz, kann bereits das Endglied einer längeren Entwicklungsreihe sein, die sich von leichtesten Anfängen an ganz allmählich ausgewirkt hat, ohne daß die Umgebung auf die sich vorbereitende Störung aufmerksam geworden ist. Gerade für unser Fragegebiet sind jene Beeinflussungen seelischen Geschehens durch körperliche Zustände, z. B. durch unsachgemäße oder mangelhafte Ernährung des Kindes, von Bedeutung, welche noch nicht in das Gebiet des Krankhaften gehören. Daß wir mit dem Fortschritt der Forschung und der Verfeinerung unserer Untersuchungsmethoden den Kreis des Pathologischen erweitern oder verengen müssen, versteht sich von selbst. Sodann ist hier an das große Sondergebiet der inneren Sekretion zu denken, in deren Erforschung wir erst zu verhelfungsvollen Anfängen gelangt sind. Daß, um ein Beispiel anzuführen, die seelischen und geistigen Eigenarten des Mannes und des Weibes durch ihre Keimdrüsen bestimmt sind, kann heute gar nicht mehr bezweifelt sein. Durchaus folgerichtig hat man darum den Begriff der „geistigen Geschlechtlichkeit“ geprägt. Der besondere Charakter der gesamten Anlagen eines Individuums ist endlich durch seine Erbkonstitution bedingt. Es wird noch viel zu oft übersehen, daß die Erbfaktoren, trotzdem sie irgendwie materieller Natur sein müssen, auch die psychische Eigenart jedes Menschen bestimmen. Das gilt auch für die Intelligenz nach der positiven und negativen Seite.

Auf die Entwicklung der Intelligenz und ihre individuelle Leistungsfähigkeit übt endlich die gesamte Umwelt des Einzelmenschen, sein „Milieu“, einen wesentlichen Einfluß aus. Der Grad der geistigen Reife eines Menschen wird vor allem durch sein Gedächtnis bestimmt. Umfang und Inhalt seines Besitzstandes hängen beim Kinde nicht nur von der Schule, sondern

von seiner gesamten Lebenslage ab. Ferner werden zahlreiche Begriffe und Urteile von uns, erst recht beim Jugendlichen, überhaupt nicht erworben oder „erarbeitet“, sondern die Sprache überliefert sie uns je nach unserer Umgebung „in bestimmten Ausdrücken, gebräuchlichen Redewendungen, Sprichwörtern usw.“ „Jeder Mensch, und zwar der intelligente im Durchschnitt noch mehr als der unbegabte, arbeitet mit fertigen Urteilen, die sich in irgend einer sprachlichen Form niedergeschlagen haben, und die er nun rein gedächtnismäßig, ohne neue Urteilsleistung, als Glieder neuer Gedankenreihen und als die Voraussetzungen weitergehender Schlussfolgerungen verwendet“ (Bumke). Bonhoeffer²⁰⁾ hat den Begriff des „sozialen Schwachsinns“ geprägt, d. h. eines durch die soziale Lage bedingten Mangels an Intelligenz. Wer das Leben z. B. in Arbeiterfamilien aus eigener Beobachtung wirklich kennt, weiß, in welchem Umfange hier Kinder und Jugendliche oft der geistigen Nahrung entbehren. Der Gesichtskreis des einzelnen Familienmitgliedes wird immer mehr auf die rein vitalen Interessen des Alltags eingeengt. Die mit der Kinderzahl wachsende Not erzieht manchmal schon die kleineren Kinder in ihren gegenseitigen Beziehungen zu ausgesprochenen Egoisten. Der Sinn für alles, was außerhalb der Erhaltung des eigenen Ich liegt, schwindet immer mehr. Die einzelne Persönlichkeit gerät schließlich in einen Zustand der Verbitterung, menschlich oft leider allzu verständlich, welche auch die Intelligenz unheilvoll zu beeinflussen vermag. Nicht sog. krasse Fälle kommen hier in erster Linie in Frage, sondern die durch die Ungunst der Umwelt bedingte seelische Gesamtlage der unteren Volksschichten. Es hieße eine tausendfältige Erfahrung der Volksschule glatt wegleugnen, wollte man auch nur daran zweifeln, daß in diesem steinigen Boden wertvolle Anlagen verkümmern. Der frühere bekannte Ministerialdirektor im preussischen Kultusministerium *Friedrich Althoff* soll auf Klagen jüngerer Hochschullehrer wegen unzureichenden Einkommens gerne geantwortet haben: „Ein Vogel im goldenen Käfig singt nicht“. Gewiß kann der Kampf ums Dasein intelligenten Menschen ein Auftrieb zur vollen Entfaltung ihrer geistigen Leistungsfähigkeit werden. Ob jedoch im Einzelfall selbst hervorragend Begabte diesen Weg zur Höhe finden, sich erarbeiten, hängt erfahrungsgemäß oft nicht nur von reinen Zufälligkeiten ab — wie manches Talent mußte „entdeckt“ werden! — sondern vor allem auch von ihrer Willenskraft und ihrem Geschick, sich durchzusetzen. Darum ist die Variationsbreite sozialer Ungunst für jedes Individuum verschieden. Wird sie überschritten, dann verkümmern intelligente Menschen unter dem Druck ihrer Umwelt. „Mancher gilt als nicht begabt, der nur auf ein falsches Geleis geraten ist, und viele bleiben hinter dem Durchschnitt zurück, weil ihre wirkliche Begabung nie geweckt wurde“ (Bumke).

Begabung und Intelligenz äußern sich durchaus nicht immer schematisch im Sinne einer mehr allgemeinen geistigen Reife auf Grund erworbenen Schul- und Lebenswissens. Auch beim Kinde und Jugendlichen können sie bereits individuell mehr oder weniger stark variieren. Das gilt nicht nur von den besonders hochwertigen Formen der Begabtheit (Talent, Genie), die sich schon in früher Kindheit in ihrer ganzen Eigenart offenbaren kann, sondern auch von den sog. mittleren Begabungen, welche für unser Volksganzes von besonderer Bedeutung sind. Diese pflegen sich „nach mehreren Richtungen gleichzeitig und nicht mit der elementaren eindeutigen Gewalt der großen Begabung zu äußern“.²¹⁾ Auch in diesen Fällen wird man jedoch unter den gegebenen geistigen Entwicklungsmöglichkeiten eine als vorherrschend feststellen können. Ein in allen oder den meisten Fächern „guter“ Schüler zeigt meistens für ein Fach ganz besondere Fähigkeiten, die sich gewöhnlich schon in der Art seiner Neigungen und Interessen offenbaren. Ist die Intelligenz das hervorragendste Kennzeichen der Begabtheit, dann muß auch sie sich in Sonderformen oder bestimmten Typen äußern. Ein Mensch, der im praktischen Leben z. B. als Kaufmann Hervorragendes leistet, bekundet seine Intelligenz in ganz anderen Formen als ein Gelehrter oder Künstler. Ein charakteristischer Fall meiner Beobachtungen. Ein Untersekundaner war nicht nur ein hervorragend begabter Maler mit dem besonderen Talent der Tierdarstellung, sondern er erzielte z. B. in meinem biologischen Unterricht stets gute und sehr gute Leistungen. Bei der Einführung neuer Stoffe, bei denen es gerade auf Denkarbeit ankam, also, auf Einstellung auf neue Anforderungen, war dieser Schüler seiner ganzen Klasse spielend voraus. Trotzdem versagte er in den Fremdsprachen, wenn ich nicht irre, auch in der Mathematik, trotz seines Fleißes, trotz seines prachtvollen Charakters derart, daß er die Schule vorzeitig verlassen mußte. Révész teilt einen Fall mit, „wo die Vinetischen Intelligenzproben bei einem Kinde von großer Intelligenz und vielfachen künstlerischen Neigungen so vollständig versagten, daß einer der Pädagogen, der von der Unfehlbarkeit der Test-Methode überzeugt war, das Kind für subnormal erklärte und den Eltern empfahl, das Kind in eine Hilfsschule zu schicken.“²²⁾ „Der eine urteilt schnell und macht gelegentlich Fehler, ist aber gerade dieser Formel wegen sehr brauchbar, der andere läßt sich Zeit, irrt sich selten und dringt mit seinem Verstande tiefer, soll er aber schnell entscheiden, so erscheint er begriffsstutzig und dumm.“ Auch kluge Menschen machen gelegentlich recht große Dummheiten,“ bemerkt Bumke weiter, „von den Dummheiten“, wie er mit feiner Ironie hinzufügt, „die sie sagen, schon gar nicht zu reden“.

Versuchen wir nun das Wesen der Intelligenz aus ihren Sonderformen herauszuschälen, so dürfen wir es vor allem beim jungen Menschen nicht mit seiner sog. geistigen Reife überhaupt verwechseln, worauf Révész mit Recht besonders hinweist²³). Man trifft gelegentlich ausgesprochen „gute“ Schüler, welche mit eisernem Fleiße wirklich Gutes in allen Fächern leisten. Stellt man sie jedoch z. B. im mathematischen Unterricht vor neue Anforderungen, so können sie recht unbeholfen sein, während sonst weniger gute oder mittelmäßige Schüler sich viel schneller in den Stoff hineinfinden. Versuchen wir den Begriff der Intelligenz scharf zu fassen, so können wir sie mit *Bunke* am ehesten als Urteilsvermögen definieren, d. h. als Verständnis für den Zusammenhang der Dinge²⁴). Es gehört zum Wesen dieser „Disposition“ oder Bereitschaft, sich in bisher unbekannten Zusammenhängen, soweit sie der gegebenen geistigen Reife zugänglich sind, zurecht zu finden, also sich „bewußt auf neue Forderungen“ mit Erfolg einzustellen²⁵).

Der Begriff der Disposition oder der Bereitschaft, konsequent durchdacht, führt uns in den Mittelpunkt unseres Problems. Verfolgen wir die Entwicklung der heutigen biologisch-medizinischen Konstitutionsforschung zur „Biologie der Person“²⁶), die Richtung der modernen Psychologie zum Personalismus²⁷), die innere Umstellung der Pädagogik auf die gesamte Persönlichkeit des Kindes und Jugendlichen, die Einstellung unseres politischen und wirtschaftlichen Denkens auf Rechte und Pflichten der Einzelperson in der Volksgemeinschaft, so sehen wir klar drei große Entwicklungslinien in Forschung und Leben, welche in ihren Anfängen sachlich weit von einander entfernt sind, und sich dennoch in einem gemeinsamen Ziele schneiden, der menschlichen Persönlichkeit.

Im Blickfeld der heutigen medizinischen Forschung steht nicht die Krankheit als Erscheinung am Menschen, sondern der Mensch als solcher im Vordergrund. Man beurteilt heute im Lichte der Konstitutionsforschung den Aetiologismus der lokalistischen Krankheitslehre und der Bakteriologie vielfach als einseitig. Ich halte dieses Urteil in dieser Allgemeinheit für verfehlt. Erst durch die Erforschung der einzelnen Organe oder Organsysteme als „Sitz“ der Krankheit und ihrer Auswirkung im Gesamtorganismus, der Art des Eindringens der Infektionserreger in den Körper und der sich daran anknüpfenden gerade individuell variierenden Vorgänge war die bewußte und konkrete Herausarbeitung des Konstitutionsgedankens von dem engen Begriff der Disposition an bis zu dem der Person überhaupt möglich. Das Wesen des Konstitutionsgedankens ist zudem so alt wie die Medizin (*Martius*). Auch darf man nicht übersehen, daß jeder berufene Arzt intuitiv sich von ihm leiten läßt. Wir können auf dem Speziellsten z. B. klar die kranke Lunge als „Sitz“ der Krankheit demonstrieren. Vor allem in der

Therapie war man sich von jeher bewußt, daß es im Leben nicht kranke Lungen in so und so viel Menschen gibt, sondern so und so viel lungenkranke Menschen. Die Regel, daß man nicht das einzelne kranke Organ, sondern den kranken Menschen behandeln soll, ist schon sehr alt. Ist sie etwas anderes als eine tatsächliche Anwendung des Konstitutionsgedankens? Es dürfte ferner gerade in klinischen Kreisen noch vielfach übersehen werden, daß die Entwicklungsmechanik, man kann sagen, das Grundsätzliche der Konstitutionsforschung längst herausgearbeitet hat. „Die Entwicklungsmechanik wird einst“, so durfte ihr Begründer *Wilhelm Roux* seine Autobiographie mit berechtigtem Stolz schließen²⁸⁾, „die Grundwissenschaft für alle Gebiete der exakten Biologie werden und daher auch für die praktischen, die Gesundheit des Menschen fördernden Disziplinen, einschließlich der Eugenik immer größere Bedeutung gewinnen“. Schon die Blastomeren des werdenden Organismus zeigen für die Embryonalentwicklung bedeutungsvolle Beziehungen untereinander. Auch in den späteren Stappen der Formbildung stoßen wir dauernd auf Wechselwirkungen der einzelnen Zellen oder der Teile des Embryos. *Bernhard Dürken*²⁹⁾ hat gezeigt, daß wir im Entwicklungsgeschehen zwischen Kombination als stetiger Zusammengehörigkeit oder Koordination von Teilen, Relation als einseitiger Abhängigkeit von Teilen und Korrelation als wechselseitiger Abhängigkeit zwischen Teilen scharf scheiden müssen. In der historischen Entwicklung hat man unter dem Namen „Korrelation“ ganz verschiedenartige Erscheinungen zusammengefaßt. Ein Weiterbestehen dieser Unklarheit kann jedoch sachlich nicht gerechtfertigt werden (*Dürken*). Es wird sich auch für unseren Fragebereich später zeigen, daß diese Begriffsstrennung methodisch nicht nur überhaupt fruchtbar ist, sondern vor allem bei gegebenen Zusammenhängen sofort zu klarer Problemstellung zwingt. Der alte Vergleich der Organismen, auch des Menschen, mit einem Zellstaat enthält eine unheilvolle Fehlerquelle. Der menschliche Organismus ist zwar eine Vielheit von Zellen, aber diese Vielheit ist eine homogene Einheit, d. h. sie hat sich aus der einen befruchteten Eizelle jeder Einzelperson im Wechselspiel mit der Umwelt herausdifferenziert.

Krankheit ist eine Störung der Harmonie der an die Zellen und die aus ihnen gebildeten Organe geknüpften Lebensvorgänge. Wir kennen weiter heute Zustände, die wir als erhöhte Fähigkeit einzelner Personen zu erkranken bezeichnen. Wir können sie weder als Krankheiten noch auch als normal ansprechen, vielleicht Übergangsformen zwischen Kranksein und Gesundsein nennen, die für uns, wie sich später ergeben wird, ein ganz besonderes Interesse haben. Auch diese Zustände sind nur aus der Gesamtheit der einzelnen Personen heraus begreifbar. *Fr. Kraus* hat endlich in seiner „*Spzgiologie*“³⁰⁾ in den Bereich der Konstitutionsforschung auch das

zufälliger Umstände, besonders im Schulleben und unter den Lebensbedingungen des Elternhauses, kann das Leistungsmaximum des Individuums verdeckt werden. Allen irgendwie zufällig bedingten Intelligenzleistungen ist für die Beurteilung der Intelligenz selbst nur ein relativer Wert beizumessen. Den experimentellen Methoden der Intelligenzprüfung liegt darum der Hauptgedanke zugrunde, daß die geforderte Intelligenzfunktion möglichst von zufälligen Beeinflussungen losgelöst wird. Selbstverständlich ist nun jedwede Art der Erfassung und Bewertung der Intelligenz nur durch einen Schluß von gegebenen Leistungen auf das unbekannte x in der Persönlichkeit des Prüflings möglich. Das Wesen der Experimentaltuntersuchungen besteht daher in der Formulierung bestimmter Leistungsanforderungen ad hoc (Test).

Die ungeheuerere Schwierigkeit der zu lösenden Aufgabe zeigt allein schon die Summe von 451 im „Psychologischen Seminar und Laboratorium“ der Hamburger Universität unter Leitung W. Sterns gesammelten Einzeltests.³²⁾ Wir können nicht die Intelligenz prüfen wie wir durch Anschlag einer Taste am Klavier eine Saite zu untersuchen vermögen. Durch die komplexe Natur dessen, was wir „Intelligenz“ zu nennen pflegen, sind bei jeder Intelligenzleistung eines Individuums eine ganze Reihe anderer Seelenfunktionen mit gegeben, welche wesentlich mit der Intelligenz nicht identisch sind. Stern folgert daraus, daß es „nicht immer ohne Willkür möglich“ sei, „zu bestimmen, für welche Funktion in erster Linie der Test in Frage kommt“.³³⁾ Wir können darum auch nicht die Prüfung der begrifflich weiter zu fassenden „Begabung“ auf die Untersuchung ihres Hauptkennzeichens, der Intelligenz, einschränken. Mit vollem Recht warnt daher Stern vor einem einseitigen Intellektualismus.³⁴⁾ Eine Kritik der Testmethoden im einzelnen kann hier nicht in Frage kommen. Daß sie von sehr ungleichem Wert sind, zeigt schon ein flüchtiger Blick in die psychologische Literatur.

Die Psychologen betonen immer wieder, daß ihren bisher ausgearbeiteten Methoden der Begabten- und Intelligenzprüfung überhaupt nur ein relativer Wert beizumessen sei. Fröbes erklärt, daß „die einzelnen Tests“ „höchstens Schlüsse für große Durchschnittszahlen, nicht für den einzelnen Fall erlauben“.³⁵⁾ Von den möglichen Fehlerquellen können hier nur einige kurz berührt werden. Die Fachpsychologen warnen mit vollem Recht vor sachlich nicht genügend vorgebildeten und praktisch ungeübten Untersuchern. Bumke erwähnt, daß „nicht ganz selten“ „Menschen von nicht erfahrenen Ärzten auf Grund schematischer Prüfungen für schwachsinzig erklärt“ werden, „die es tatsächlich nicht sind und die nur die ihnen ungewohnten, zu abstrakt oder zu kompliziert ausgedrückten Fragen des Unter-

suchers nicht schnell genug aufgefaßt hatten".³⁶⁾ Analoge Fehlurteile in der Begabungsprüfung sind in der Literatur längst zur Genüge bekannt. Auch kann die Leistung des Prüflings durch einen dem „Examensfieber“ ähnlichen Zustand mehr oder weniger beeinträchtigt werden. Die Vermeidung dieser Hemmung hängt in erster Linie, wie Moede und Piorkowski auf Grund ihrer Erfahrung betonen, von den Prüfenden selbst ab.³⁷⁾ Ganz anderer Art sind die in der Persönlichkeit des zu Beurteilenden zwangsläufig gegebenen Fehlerquellen. Intelligenz und Begabung können wir nicht aus ihrem gesamten naturgemäßen und mit dem individuellen Werdegang der Person gegebenen Zusammenhang herausreißen. Darum spielt in der Forschung das große Gebiet der sogenannten „Korrelationen“ der Intelligenz oder Begabung eine ganz besondere Rolle. Man hat z. B. ihre Beziehungen zur Physiognomie, dem Kopfmäß, der Struktur der Hände, zur Schultüchtigkeit (u. a. Klassenplatz), zur Schätzung der Lehrer, zu den einzelnen Schularten, zum Alter der Prüflinge und zu ihren sozialen Verhältnissen im Massenvergleich meßbar festzustellen versucht.³⁸⁾ Die Psychologen selbst halten endlich grundsätzlich neben dem auf relativ kurze Zeit beschränkten Experiment eine möglichst lange Beobachtung des zu Prüfenden für eine unerläßliche oder wenigstens außerordentlich wertvolle Voraussetzung einer endgültigen Bewertung seiner Begabung. Die Ansichten sind in diesem Punkte nicht einheitlich.

Als Beobachter kommen das Elternhaus, die Lehrer und der Arzt in Frage. Sie müssen selbstverständlich wissen, worauf es bei der Beurteilung der Begabung der Kinder und Jugendlichen ankommt. Die an sich notwendige Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist als grundsätzliche Forderung ein noch völlig ungelöstes Problem und in ihrer Verwirklichung ganz von Einzelumständen verschiedenster Art bedingt. Viele Eltern erfüllen ihre Erziehungsaufgabe z. B. unter dem Einfluß ihrer Lebenslage oder aus Unkenntnis völlig unzureichend. Die Beobachtung des Elternhauses zur Beurteilung der Begabung kann darum nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen von Wert sein, so, wie die Dinge heute liegen. Auch die in verschiedenartigen Entwürfen sog. Beobachtungsbogen von den Psychologen geforderte Mitarbeit der Lehrerschaft hat sich bisher völlig ungleich bewährt. Ich halte es jedoch für falsch, dafür die mangelhafte psychologische Vorbildung der Lehrer vorwiegend verantwortlich zu machen. Die heutige berufliche Überlastung der Lehrerschaft durch zu große Klassenfrequenzen und Stundenzahl ist nun einmal eine nicht wegzuleugnende Tatsache. Der so oft gehörte Hinweis von Laien auf „das gute Leben“ der Lehrer (tägliche „Arbeitszeit“ in der Schule, Ferien) ist gewiß nicht immer durch bösen Willen bedingt, sondern in jedem Falle ein Zeichen absoluter Unkennt-

nis des Aufgabekreises und der Lebensnotwendigkeiten eines Pädagogen. Im allgemeinen wird man darum vom Lehrer heute eine fortlaufende, psychologisch orientierte und in jahrelangen Aufzeichnungen gewissenhaft niedergelegte Beobachtungsarbeit weder verlangen noch erwarten können. Die in den Beobachtungsbogen verlangten Berichte sollen ja nur die Endergebnisse längerer Einzelbeobachtungen sein. Dazu kommt, daß das Zusammensein von Lehrern und Kindern im Schulgebäude hierzu nicht ausreicht. Gerade auf zwanglosen Verkehr außerhalb des Unterrichtes wird der erfahrene Pädagoge den größten Wert legen. Vielleicht kann dieses Bedürfnis die Einrichtung der Landheime für Großstadtschulen wesentlich fördern. Die Menschenkenntnis erfahrener, wenn auch nicht psychologisch vorgebildeter Lehrer, möchte ich keineswegs unterschätzen. Wie mancher tüchtige Akademiker oder begabte Künstler ländlicher Herkunft verdankt seinen Lebensweg seinem Lehrer, der seine Begabung frühzeitig erkannt und als Menschenfreund sich nicht selten seiner Armut erbarmt hat. Endlich erkennt man auch grundsätzlich die Mitwirkung des Arztes bei der Begabtenbeurteilung als notwendig an. Bekanntlich hat sich jedoch infolge Personalmangels die an sich unendlich segensreiche Idee des Schularztes bisher noch lange nicht in dem Maße auswirken können, wie das an sich notwendig und auch möglich wäre. Zu Anfang des neuen Hamburger Beobachtungsbogens finden wir die Frage nach der körperlichen Beschaffenheit des Kindes: „Ist das Kind im allgemeinen gesund?“ „Hat es körperliche Gebrechen oder Sinnesfehler irgend welcher Art?“¹⁹⁾ Im Lichte der Konstitutionsforschung ist allein schon diese Fragestellung völlig unzureichend. Wir werden auf diesen wesentlichen Punkt später in anderem Zusammenhange noch zurückkommen. Die heutige Begabtenbeurteilung der Kinder und Jugendlichen stützt sich aus den angeführten Gründen bei uns vorwiegend auf die Arbeit des Psychologen und Pädagogen.

Die Hauptschwierigkeiten für die Benützung bisheriger experimenteller Ergebnisse der Begabtenprüfung für die Beurteilung der Begabtenverteilung im Volksganzen überhaupt liegen in äußeren Gründen. Die vorliegenden Ergebnisse sind einerseits als Massenstatistiken, andererseits als Lösungen einer außerordentlich wichtigen und verantwortungsvollen Aufgabe gekennzeichnet: Auslese begabter Volksschüler für höher führende Schularten. Gerade die diesem praktischen Zweck dienenden bisherigen Arbeiten dürften insofern mit Recht eine besondere Bedeutung beanspruchen, als anzunehmen ist, daß die beteiligten Fachpsychologen auf Grund aller bisherigen einschlägigen Erfahrungen wohl das Beste geleistet haben, was geleistet werden konnte. So waren in Hamburg im Jahre 1918 von etwa 20 000 Volksschulkindern 990 gut befähigte zwecks Überweisung in Förder-

Klassen auszuwählen. Es wurden nun keineswegs die in Betracht kommenden 20 000 Kinder experimentell durchgeprüft, sondern aus diesen durch sog. Vorauslese 1355 Kinder von der Schule zur Untersuchung überwiesen. Auch z. B. in Berlin erfolgte nur die Prüfung eines durch Vorauslese zusammengestellten Materials. Diese Vorauslese berechtigt nun keinesfalls etwa zu der Annahme, daß die von der Schule ausgewählten Kinder die begabtesten der Gesamtzahl gewesen wären. Diese Vorauslese kann im Einzelfall nach den vorliegenden Berichten stark beschränkt sein. Zunächst hängt die Überweisung begabter Schüler auf Förderklassen von dem Willen der Eltern ab, also von der Anmeldung ihrer Kinder für eine weiterführende Schule. Ganz abgesehen von den später etwa aufzubringenden Ausbildungskosten der Kinder bedeutet schon die Entziehung eines Kindes aus dem möglichen Mitverdienen nach Abgang von der Volksschule für viele Arbeiterfamilien einen empfindlichen Ausfall. So berichten Moede und Piorkowski, daß einer ihrer „Bestbefähigten“ von der einen Anstalt genommen werden mußte, „weil die Mutter ihn zum Mitverdienen brauchte“. ⁴⁰⁾ Hier handelt es sich wirklich nicht um eine Einzelercheinung, sondern um die bei uns allgemeine Erfahrung, daß die soziale Notlage im Volke den Aufstieg Begabter dauernd verhindert. Die Vorauslese der Schule kann ferner durch die Anzahl der vorhandenen Plätze in den Förderklassen usw. mehr oder weniger beschränkt sein. Die wohl bisher einzig dastehende Begabtenprüfung des bekannten amerikanischen Psychologen Lewis M. Terman an 1000 begabten Kindern Kaliforniens mit Hilfe von 14 Mitarbeitern und einem Kostenaufwand von rund 500 000 Mark war gleichfalls durchaus keine Prüfung der Kinder Kaliforniens überhaupt, sondern nur eine Untersuchung eines durch Vorauslese gewonnenen Materials. Sie ist u. a. besonders durch die eingehenden ärztlichen und psychologischen Prüfungen bedeutungsvoll. ⁴¹⁾ Darum kann derartigen Arbeiten, so wertvoll sie an und für sich sind, für die Beurteilung der Volksbegabung, d. h. der tatsächlichen Verteilung der Begabten im Volksganzen, nur ein relativer Wert beigemessen werden. Diesen relativen Charakter unserer heutigen Begabtenauslese betonen darum Moede und Piorkowski mit Recht in aller Schärfe: „Unser Prüfungsgutachten lautete demnach lediglich: Von den uns übersandten Prüflingen ergeben sich bei Zugrundelegung der im Prüfungsprogramm angeführten schulwichtigen Funktionen folgende Leistungsreihen, in denen Nr. 1 dem Besten und Nr. n dem Schlechtesten entspricht“. Die ausdrückliche Betonung der „schulwichtigen Funktionen“ ist ein weiteres Zeichen der Relativität solcher Prüfungen. Die gen. Verfasser weisen ferner darauf hin, daß ihr Prüfungsergebnis nur ein „Querschnitt durch den gegenwärtigen Entwicklungsstand“ ihres gegebenen Materials ist, keineswegs „eine Ab-

stempelung" desselben „für alle Zukunft" sei. Sie halten es darum unter besonderem Hinweis auf die Pubertät für unwahrscheinlich, „daß dieselbe Brüfungsangereihe nach 2 Jahren bei erneuter gleichartiger Prüfung wieder zutage tritt".⁴²⁾

Es wird demnach für jeden Einzelfall streng zu prüfen sein, inwieweit man bei der experimentellen Begabtenauslese gewonnenes massenstatistisches Material zur Beantwortung der rein theoretischen Frage nach der Begabtenverteilung im Volksganzen benutzen darf. Dazu zwingen uns noch andere Gründe, die nur kurz angedeutet werden können. Man kann durchaus die „Griffbarkeit" experimentalspsychologischer Intelligenzprüfungen grundsätzlich zugeben. Das schließt aber durchaus nicht die Notwendigkeit der Anerkennung vorliegender Massenstatistiken als Ausdruck der Wirklichkeit ein. Die „Seele" jeder Statistik ist der Vergleich. Ein variables Merkmal der Individuen einer gegebenen Menge muß eindeutig definiert und eindeutig irgendwie bestimmbar sein. Ferner muß die Ursache der Variabilität selbst eindeutig sein.⁴³⁾ Angenommen, wir haben 1000 Bohnen auf ihre „Rassenreinheit" zu untersuchen. Zu diesem Zwecke bestimmen wir etwa die Länge einer jeden Bohne mittels Schubleere. Erhalten wir nun für dieses Merkmal eine anormale, etwa mehrgipfelige Variationskurve im Gegensatz zur „normalen" Binomialkurve, so ist das noch kein Beweis für die „Unreinheit" des vorliegenden Materials. Seine anormale Längenvariabilität kann auch durch Verschiedenartigkeit von bestimmten Umwelteinflüssen wie in der Ernährung (Boden) bedingt sein. Umgekehrt wäre auch die Übereinstimmung der Längenvariabilität mit der Binomialkurve innerhalb der zulässigen Abweichungen noch kein unbedingter Beweis für die „Reinheit" des Materials. Johannsen⁴⁴⁾ zeigt dies an einem äußerst instruktiven, auch bildlich dargestellten Beispiel. Hier stimmt die Variationsweise der Länge von fünf reinen Linien von Bohnen und ihrer Mischung überein. Durch bloße „Inspektion" können wir überhaupt nicht bestimmen, welche von den sechs Serien eine gemengte Population ist und welche reine Linien sind. Bei beiden angenommenen Untersuchungsergebnissen könnte nur die Einzelanalyse durch Zucht näheren Aufschluß über die Reinheit des zu prüfenden Materials geben. Das variable Merkmal „Begabung" und sein Hauptkennzeichen „Intelligenz" sind bisher überhaupt noch nicht eindeutig definiert worden. Daß ferner ihre eindeutige Bestimmung im Experiment ungeheure Schwierigkeiten bereitet, zeigen allein schon die 451 Einzeltests. Je nach dem besonderen Zweck der Untersuchung, je nach Lage des vorhandenen Materials usw. werden einmal diese, einmal jene Tests zu wählen sein. Ferner können wir das Merkmal Begabung oder Intelligenz selbst überhaupt nicht bestimmen, sondern wir vermögen lediglich von seinen

Außerungen auf dieses selbst zu schließen. Nun ist aber jede Intelligenzleistung Leistung einer Persönlichkeit. Innerhalb dieser ist die Leistung selbst durch einen unendlich verwickelten psychischen und somatischen Ursachenkomplex bestimmt. Die Art der Persönlichkeit ist das Ergebnis des Wechselspiels ihrer Erbanlagen mit den stets wechselnden Umweltbedingungen. Folglich ist für die Bewertung einer Intelligenzleistung eine Analyse ihrer gesamten Bedingungen in den gen. drei Richtungen erforderlich. Gleiche Intelligenzleistungen einer Gruppe von Individuen sind darum noch lange kein Beweis für die Gleichheit ihrer „reinen“ Intelligenz. Ebenso wenig ist ohne weiteres von der Ungleichheit gegebener Intelligenzaußerungen ein Schluß auf Ungleichheit der absoluten geistigen Leistungsfähigkeit erlaubt. Den die Begabten auslesenden Pädagogen und Psychologen interessieren die Versager nicht mehr, sobald sie als solche festgestellt sind. Für die Lösung des theoretischen rein wissenschaftlichen Problems der Verteilung der Begabten im Volksganzen beginnt jedoch mit dieser Feststellung, ich möchte sagen, erst die Hauptarbeit. Wir wollen wissen, warum die betr. Individuen versagen, ob ihr Leistungsminus uns zu einem Schluß auf ein dauerndes unbehebbares Minus in ihrer Konstitution berechtigt, oder ob das Leistungsminus nur irgendwie zufällig bedingt, ob ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit nur zufällig verdeckt ist, d. h. ob diese Versager wirkliche oder nur scheinbare Versager sind. Für massenstatistische Begabungsprüfungen ist darum wenigstens für unser Fragegebiet eine genaue Analyse der Leistungsfaktoren erforderlich.

Das vorhandene für erbbiologische Spekulationen benutzte statistische Material ist zum weitaus größten Teile der Erforschung der Kinder und Jugendlichen entnommen. Gerade in der Experimentalpsychologie spielt die Beziehung des Alters zur Intelligenz eine ganz besondere Rolle. Frühreife und Spätreife sind im Schulleben bekannte Erscheinungen. Talente, die sich erst nach dem Abgang von der Schule offenbaren und entfalten, sind nicht immer auf der Schule von den Lehrern erkannt worden, aus dem einfachen Grunde, weil sie noch keine Anzeichen einer besonderen Begabung geboten hatten. Wechsel der Lebenslage, nicht zuletzt die Lebensschule selbst vermögen manchmal die ganze geistige Physiognomie jüngerer Menschen von Grund aus umzugestalten. Läßt man ferner z. B. die interessante historische Zusammenstellung bezüglich des Zeitpunktes von Begabungsäußerungen bei Révész⁴⁵⁾ auf sich wirken, so kann man sich einfach der Frage nicht entziehen, wieviele Begabte im Volke infolge ungünstiger Lebenslage verkümmern und unbekannt bleiben mögen. Hier ist in erster Linie an die sogenannten mittleren Begabungen zu denken, welche ja meistens gleichzeitig mehrere Richtungen zeigen. Wer mit der werktätigen Bevölkerung jahrelang Fühlung gehabt hat und die Individuen bezüglich ihrer Begabung beobachtet hat,

wird immer wieder Fälle finden, in denen es sich um in ihrem Berufe besonders brauchbare Menschen handelt, aus denen aber auch sicher ein tüchtiger Akademiker geworden wäre — wenn die Lebenslage es zugelassen hätte. Ein für das Studium begabter Junge ist einfach verloren, wenn die Eltern ihm den Besuch der höheren Schule verweigern oder verweigern müssen, weil er möglichst schnell zu einem Broterwerb geführt werden soll. Ich halte darum vorliegende statistische Erhebungen über die Begabtenverteilung im Volke lediglich auf Grund von Befunden bei Kindern und Jugendlichen auf keinen Fall für ausreichend. Das Ziel der Begabtenforschung muß die Erfassung des ganzen Volkes sein.

B. Theorien.

Die für unser Problem in Betracht kommenden und als bekannt vorauszusetzenden Theorien sollen hier nur kurz für die Formulierung unserer Fragestellung skizziert werden.

Die Milieu- oder Umwelt-Theorie führt den Unterschied geistiger Leistungen sozial differenzierter Kinder auf die Verschiedenheit der Einflüsse ihrer Umgebung zurück. Ihr liegt die Voraussetzung zugrunde, daß die Begabtenvarianten mit positivem und negativem Vorzeichen im Volksganzen von Natur aus im wesentlichen gleichmäßig verteilt sind und trotz der mannigfaltigsten politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und industriellen Entwicklungsformen auch im wesentlichen gleichmäßig verteilt bleiben. Das Gesamtplus der vorteilhaften Lebenslage des Kindes des „Kapitalisten“ und das Gesamtminus der Lebensnot des Proletariatskindes⁴⁶⁾ werden als kausale Faktoren ihrer Besonderheit einander gegenübergestellt. Danach gibt es natürlich überhaupt kein Problem der Verteilung der Begabten im Volke. Das Wesentliche dieser Theorie liegt für uns in der Betonung der gesamten Umwelteinflüsse als alleiniger Ursache der Herabdrückung geistiger Leistungen der ärmeren Volksschichten. Von diesem Standpunkt aus ist z. B. Kaweraus Pädagogik⁴⁷⁾ geschrieben.

Die Theorie der sozialen Auslese (Selektion) geht von folgender Überlegung aus. Die verschiedenen Berufe oder mehr oder weniger unter sich gleichartigen Berufsgruppen fordern von ihren Angehörigen verschiedene körperliche und geistige Fähigkeiten. Auch moralische Eigenschaften können für bestimmte Gruppen im Volke charakteristisch sein. Nun ist aber infolge der Variabilität menschlicher Qualitäten der eine Mensch für diese, der andere für jene Berufsgruppe vorwiegend oder ausschließlich geeignet. Folglich haben sich im Laufe der Entwicklung „Stände“ gebildet, deren Tradition sich auch äußerlich durch Heirat innerhalb derselben kundgibt. Im „Kampf ums Dasein“ — im weitesten Sinne des Wortes genommen —

erringt nun der höher Befähigte auch eine sozial höhere Stellung als der weniger Befähigte, der natürlich auf einer sozial tieferen Stufe zurückbleiben muß. Zwangsläufig hat sich dadurch die Gruppe der überdurchschnittlich Befähigten unseres Volkes in seinen sozialen höheren Schichten gehäuft. Umgekehrt mußte sich auch die Gesamtzahl der nur mittelmäßig oder unterdurchschnittlich Befähigten in den unteren sozialen Kreisen fortgesetzt relativ vermehren. Die soziale Differenzierung unseres Volkes kann nach dieser Auffassung in erster Linie nicht das Ergebnis einer freien, ja willkürlichen Gestaltung unserer Gesellschaft durch die Menschen selbst sein, sondern ist ein zwangsläufiges Produkt der unendlich variablen Glieder der Gemeinschaft, durch ihre Naturanlagen biologisch bedingt und darum notwendig. Für unser Problem liegt das Wesentliche dieser Theorie in der Behauptung der Häufung der Begabungen in den sozial höher und ihrer Verarmung in den sozial tiefer stehenden Volksschichten.

Zur Erklärung der behaupteten Herabsetzung der geistigen Leistungsfähigkeit der sozial tiefer stehenden Volksschichten wird endlich die Vererbungslehre herangezogen. Der Durchschnittsproletarier ist darum Proletarier, der Durchschnittsarbeiter darum Arbeiter, weil er durch die Art seiner Erbanlagen sich in der Gesellschaft nicht nach oben durchzusetzen vermag. Umgekehrt verdankt der Wohlhabende seine hohe soziale Einstufung dem von den Vorfahren übernommenen hochwertigen Erbanlagengut. Wenn sich darum die Umwelt des Proletariats auch mit einem Schlage zu einem Paradiese gestaltete, so würde vielleicht seine Persönlichkeit einige Nuancierungen nach der Plusseite erhalten, aber die Minderheit seiner bisherigen geistigen Leistungen würde dadurch wesentlich nicht beeinträchtigt. Wer unseren sozialen mittleren und unteren Volksschichten durch wirtschaftliche Maßnahmen eine Aufstiegsmöglichkeit ganz allgemein eröffnen und verheißen wollte, spiegelte ihnen daher ein Phantom vor: Der Durchschnitt ihrer Erbmasse setzt ihrer Entwicklung nach oben eine starre Grenze. Für die geistige Leistungsfähigkeit eines Kindes kann ferner die Umwelt gar keine oder höchstens nur eine untergeordnete Rolle spielen. Befähigte Kinder der sozialen Mittel- und Unterschichten sind darum nur relativ wenige Ausnahmen einer gegebenen Regel.

Vererbung und Auslese sind nach der dargelegten Theorie die alleinige Ursache des durchschnittlichen geistigen Zurückbleibens der sozial tiefer stehenden Kinder gegenüber denen sozial höherer Gruppen.

C. Fragestellung.

Die Umwelt-Theorie setzt eine gleichmäßige Verteilung der Begabten im Volksganzen voraus. Ob und inwieweit diese Voraussetzung zutrifft, läßt sich nicht sagen, weil großzügige einschlägige exakte Unter-

suchungen noch gar nicht vorliegen. Bestimmt völlig einseitig ist diese Theorie durch ihre Ueberbetonung der Umwelt. Ihr stehen schon allbekannte mannigfachste alte Erfahrungen entgegen. So ist die nicht geringe Zahl der „sozial Untauglichen“ ein überaus tragisches Kapitel in der heutigen Fürsorge für die Verwahrlosten. Trotz aller günstigen Umweltbeeinflussungen fallen diese Armen immer wieder in ihr moralisches und soziales Elend zurück. Auch hat bisher noch kein Pädagoge die Kunst besessen, aus einem geborenen „Dummkopf“ ein Genie zu machen. Umgekehrt haben sich zahlreiche höher Veranlagte z. B. in der Industrie aus kleinsten Anfängen und bitterster Lebensnot heraus trotz aller Umwelt hemmungen emporgearbeitet. Vor allem hat die exakte Vererbungsforschung den Glauben an die Allmacht des Milieus für immer für jeden zerbrochen, der sich auch nur mit den elementarsten Tatsachen der Genetik befaßt hat. Das in jeder menschlichen Person gelegene qualitative und quantitative Entwicklungs- und Leistungsmaximum — ein Optimum der Umwelt vorausgesetzt — kann niemals überschritten werden. Der wirklich nur mittelmäßig oder unterdurchschnittlich Veranlagte vermag niemals überdurchschnittliche Leistungen zu erreichen.

Auch die Anwendung der Selektionstheorie fordert zu scharfen Widersprüchen heraus. So wird z. B. allgemein „bereits bei der Berufswahl eine weitgehende körperliche Auslese“ angenommen. Nach den Untersuchungen Kaups an Münchener Fortbildungsschülern trifft dies jedoch durchaus nicht zu.⁴⁸⁾ Als wirklich „maßgebende Einflüsse“ bei der Berufswahl haben sich „der Beruf des Vaters“ (16–32%), „günstig scheinende Konjunktur oder sofortige Entlohnung als Lehrling bzw. als jugendliche Hilfskraft“ tatsächlich herausgestellt. Die Not des Lebens drängt die jungen Leute in die ihnen am ertragreichsten erscheinenden Berufe „ohne Rücksicht auf körperliche Eignung“. Im Vergleich zur vernunftlosen Natur „schaffen“ das menschliche Denk-, Empfindungs- und Willensleben in den einzelnen Völkern Verhältnisse, welche mit jener nicht einmal verglichen werden können. Darum ist auch beim Menschen z. B. die Auswirkung des „Kampfes ums Dasein“ eine ganz andere als beim Tiere. Wir treffen in den sozialen mittleren, ja unteren Schichten wiederholt Menschen an, die ihrer Veranlagung nach durchaus für einen sozialen Aufstieg befähigt waren. In der Wahl ihrer Mittel, um sich sozial durchzusetzen, haben sie sich jedoch freiwillig unter moralische Hemmungen gestellt. Sie haben lieber auf einen sozialen Aufstieg verzichtet, als ihn nach dem Satze: „Der Zweck heiligt die Mittel“ auf Kosten ihrer Mitmenschen zu erkaufen. Für ihre Weltanschauung genügte es durchaus nicht in ihrer Lebenspraxis, wie man sich bildlich wohl auszudrücken pflegt, Konflikte mit dem Strafgesetzbuch zu vermeiden. Unter Hinweis auf günstige Wirkungen der Naturauslese im Tierreich hat man

sogar allen Ernstes bezweifelt, ob die durch ärztliche Forschung und Kunst immer mehr möglich gewordene Erhaltung schwachen und minderwertigen Lebens wirklich dem Interesse der Gemeinschaft diene. Diese Frage könnte nur durch Annahme eines bloßen Gradunterschiedes und durch Ablehnung einer Wesensdifferenz zwischen Mensch und Tier scheinbar berechtigt sein. Die Selektionslehre wird auf den Menschen vielfach rein dogmatisch angewendet. Das Dogma von dem artbildenden Charakter der biologischen Selektion ist heute noch lange nicht überwunden. Läßt man z. B. den von Lenz geschriebenen 2. Band des bekannten Werkes von Baur, Fischer, Lenz⁴⁹⁾ ganz unvoreingenommen auf sich wirken, so erscheint die Darwinsche Selektionslehre hier als die ganz selbstverständliche dogmatische Grundlage, auf der sich die genetischen und rassenhygienischen Anschauungen des Verfassers aufbauen. Daß jedoch, rein biologisch genommen, diese Grundlage mindestens stark erschüttert ist, zeigt z. B. Dürkens „Abstammungslehre“. Gerade die ablehnende Kritik dieses Buches aus darwinistisch orientierten Kreisen zeigt schon manchmal durch ihre Form, daß der Kampf sich hier nicht nur um biologische Probleme, sondern um Weltanschauungsfragen dreht. Mit dem Darwinismus verliert auch der auf ihm aufgebaute Populärmonismus (Driesch) eine wesentliche Stütze. Nach Lenz sollen „die Grundzüge der Lehre Darwins“ „durch die Erblichkeitsforschung der letzten Jahrzehnte zu einem gesicherten Fundament der biologischen Wissenschaft geworden“ sein⁵⁰⁾. Diese Behauptung überseht, daß die neuere biologische Forschung gerade die umgekehrte Tendenz zeigt, wie sich an zahlreichen Beispielen im einzelnen erweisen läßt. Wer auch nur die 3. Auflage des bekannten großen Lehrbuches der Erblichkeitsforschung von W. Johannsen⁵¹⁾, eines Genetikers von internationaler Bedeutung, durchseilt, wird bestätigen müssen, daß sich die Ablehnung der Verkopplung des Darwinismus mit der Vererbungslehre wie ein Faden durch das ganze Werk hindurchzieht. Wenn darum von darwinistisch orientierter Seite die ungleiche Verteilung der Begabungen im Volksganzen als unumstößliche Tatsache behauptet und als Auswirkung der allmächtigen Selektion gedeutet wird, so werden wir von vornherein dieser Theorie nur skeptisch gegenüber stehen dürfen. Wer es ablehnt, Tier und Mensch als wesensgleich zu setzen, wer in einer menschlichen Gemeinschaft etwas wesentlich anderes sieht als eine Gemeinschaft von Tieren, wer in der menschlichen Persönlichkeit etwas Gewordenes eigener Art mit eigener Gesetzmäßigkeit erblickt, wird von vornherein die Fragestellung der Begabtenverteilung im Volksganzen aus dem Objekt selbst heraus zu formulieren suchen, nicht aus vorgefaßten, an das Objekt herangebrachten Meinungen.

Welche hier weiter in Betracht kommenden Tatsachen sind uns von unserem Objekt bekannt? Unseren früheren Ausführungen über die mensch-

liche Persönlichkeit haben wir die Annahme der erblichen Bedingtheit ihrer somatischen sowie psychischen Eigenschaften und Funktionen zugrunde gelegt. Wenn wir nun auch die „Erblichkeit“ einer ganzen Reihe körperlicher oder körperlich-seelischer, sodann auch geistiger menschlicher „Eigenschaften“, um mich zunächst einmal einer gebräuchlichen Ausdrucksweise zu bedienen, kennen, so sind wir dennoch bisher unendlich weit von einem vollen Einblick in die erblichen Bedingungen des gesamten Werdeganges jeder Einzelperson entfernt. Die bisherigen Ergebnisse der exakten Erblichkeitsforschung berechtigen uns jedoch — das muß hier als bekannt vorausgesetzt werden — zu der Annahme der erblichen Bedingtheit der Gesamtheit jeder menschlichen Persönlichkeit.

Geistige Leistungen irgend welcher Art, insbesondere Begabungs- und Intelligenzäußerungen, gleichviel ob spontan oder im Schulleben oder im Experiment, gehören zum Phaenotyp („Erscheinungsgepräge“, Erscheinungs-typus“) der menschlichen Person.

Jeder Phaenotyp bei den Pflanzen, Tieren und Menschen ist nun das Endergebnis des Zusammenspiels von Genotyp und Lebenslage. Das ist ein Fundamentalsatz der heutigen Vererbungsforschung.

Der Genotyp („Veranlagungsgepräge“) kann in zweifachem Sinne verstanden werden. Samenzellen und Eizellen z. B. eines Hundes sind in ihrer gesamten Organisation zunächst derart bedingt, daß der durch ihre Vereinigung bewirkte Entwicklungsprozeß zwangsläufig zur Entfaltung eines Lebewesens führt, das wir Hund nennen. Sehen wir nun von den hier nicht in Betracht kommenden Sonderverhältnissen bei eineiigen Zwillingen ab, so ist ferner festzuhalten, daß die Genotypen der Menschen niemals vollkommen gleich sind. Sie weisen untereinander unendlich zahlreiche Unterschiedsmerkmale auf. Der Genotyp einer jeden menschlichen Keimzelle ist individuell scharf bestimmt, so daß jede menschliche Keimzelle ihr besonderes, nur ihr zukommendes Gepräge hat. Die in der befruchteten Eizelle zusammengeführten väterlichen und mütterlichen Anlagenmassen sind die Grundlagen der Individualität, des Soseins jeder Einzelperson. Der Genotyp bestimmt demnach nicht nur den Art-, sondern auch den Individualcharakter jeder menschlichen Persönlichkeit. Das Wesen des Genotyps definiert *Johannsen* als „Reaktionsnorm“, als die Gesamtheit der in der befruchteten Eizelle gegebenen „Entwicklungsmöglichkeiten“. Für die Vererbungsforschung kommt nun die Summe jener Differenzpunkte der Genotypen in Frage, welche die Unterschiedlichkeit der Individuen gleicher Art bedingen. Nicht das einzelne „Merkmal“ des Genotyps wirkt, sondern es wirkt, es reagiert stets der Gesamtgenotypus.

Welche der im Gesamtgenotypus gegebenen Reaktionsmöglichkeiten oder Entwicklungsmöglichkeiten nun im Einzelfall tatsächlich verwirklicht werden, hängt von der Lebenslage im Sinne der Gesamtheit der Um-

weltbedingungen des Individuums ab. Ihre Faktoren sind nicht nur im Entwicklungsprozeß des Einzelmenschen, sondern vor allem auch beim Vergleich der Menschen untereinander unendlich variabel. Hieraus ergeben sich folgende für unser Problem wesentliche Folgen: Der Unterschied der Phänotypen in einer menschlichen Gemeinschaft in seiner Gesamtheit oder bezgl. einer „Eigenschaft“ — im groben Sinne des Wortes genommen — oder eines Eigenschaftskomplexes kann demnach bestimmt sein:

1. Durch Verschiedenheit der Genotypen,
2. durch Verschiedenheit der Lebenslagebedingungen,
3. durch eine Kombination beider Faktoren.

Umgekehrt gestattet die Gleichheit von Phänotypen bezügl. eines Merkmals keineswegs ohne weiteres den Schluß auf die Gleichheit der genotypischen Grundlage. Der Unterschied der Lebenslage kann die Phänotypen derartig beeinflussen, daß die genotypische Unterschiedlichkeit solcher Individuen äußerlich verdeckt wird.

Säen wir Jahr für Jahr die gleiche Getreiderasse auf sandigen und auf fruchtbaren Boden, so erweckt der zwerghafte Wuchs des Getreides am ersten Standort unbedingt den Anschein einer völlig von dem üppig gedeihenden Getreide des zweiten Standortes verschiedenen Rasse. Der phänotypische Unterschied zwischen beiden Beständen kann sogar den Unterschied der Leistungsfähigkeit genotypisch verschiedener Rassen auf gleichem Boden weit übertreffen (Johannsen). Denken wir nun weiter den Fall, wir könnten das auf zwei verschiedene Standorte ausgesäte Getreide nur durch jahrelange Beobachtung seiner Zwergform, also des durch einen schlechten Standort bedingten Phänotyps. Ein etwaiger Schluß von dem minderwertigen Phänotyp auf Minderwertigkeit des Genotyps müßte sich als ein grober Irrtum erweisen, wenn wir die gleiche Rasse auf guten Boden setzten. Durch bloße „Inspektion“ des verkümmerten Phänotyps hätten wir nur eine „Scheinvererbung“ konstatiert. Menschliche Generationen, dauernd unter anormale oder unnatürliche Lebensbedingungen gestellt, können Phänotypen bieten, welche mehr oder weniger von jenen einer vorteilhaften Lebenslage abweichen. Die äußere oder beschreibende Betrachtung des Phänotyps kann jedoch niemals entscheiden, ob phänotypische Unterschiede Folgen verschiedenartiger Erbanlagen oder nur Folgen von Lebenslagevariationen sind. Die exakte Erblichkeitsforschung im Pflanzen- und Tierreich kennt hier nur einen Ausweg: Einzelanalyse durch Zuchtversuche.

Aus den vorstehend nur in größten Zügen skizzierten elementaren Tatsachen der Vererbung⁵²⁾ ergibt sich ohne weiteres die allein richtige Fragestellung zur Lösung des Problems der Begabtenverteilung im Volksganzen: Inwieweit sind die Unterschiede geistiger Leistungen sozial

differenzierter Volksschichten auf Verschiedenheiten der Erbanlagen, der Umwelt oder beider Umstände zurückzuführen?

II. Besprechung einiger statistischer Untersuchungen.

Auf Grund unserer bisherigen Darlegungen sollen im folgenden einige statistische Untersuchungen zunächst daraufhin geprüft werden, ob und inwieweit aus ihnen Unterschiede geistiger Leistungen sozial differenzierter Individuen ersichtlich, ferner, ob und inwieweit Schlüsse von festgestellten Unterschieden der Leistungen auf die Leistungsfähigkeit zulässig sind. Da nun die absolute Leistungsfähigkeit durch Erbanlage und Umwelt bedingt ist, wird endlich zu untersuchen sein, ob das vorliegende Material erbbiologischen Wert besitzt.

Eine Kritik aller in der rassehygienischen Literatur benutzten einschlägigen Arbeiten ist hier unmöglich. Es sollen lediglich einige als bedeutungsvoll bewertete Untersuchungen herangezogen werden, um einen Maßstab für die Beurteilung derartiger Arbeiten im Bereich unserer Fragestellung zu gewinnen.

A. Statistische Erhebungen von Hartnacke.

Den Statistiken von *Wilhelm Hartnacke*⁵³⁾ wird wohl z. B. von *Lenz*⁵⁴⁾ und *Stern*⁵⁵⁾ darum eine besondere Bedeutung beigemessen, weil *Hartnacke* in seinen leitenden Stellungen in Bremen und jetzt als Stadtschulrat in Dresden besonders günstige Möglichkeiten zu statistischen Erhebungen in den ihm unterstellten Schulen geboten waren. Soweit ich aus seinen mir bekannt gewordenen Arbeiten ersehe, scheint ihnen eine doppelte Einstellung zugrunde zu liegen. Für die Richtigkeit seiner Ergebnisse beruft sich *Hartnacke* auf die angeblich naturwissenschaftlich feststehende Tatsache von der ungleichen Begabtenverteilung im Sinne der Selektionslehre (I, 22; II, 41; III, 454/55). Andererseits hat er in den schweren und bewegten Kämpfen um die Einheitschule die Ueberzeugung vertreten, daß bei uns die bisherigen Einrichtungen zur Förderung unbemittelter Begabter genügten (vgl. S. 3), daß wenigstens eine völlige Umgestaltung unseres bisher grundsätzlich vollauf bewährten deutschen Schulwesens lediglich im Interesse des Aufstieges aller Tüchtigen unnötig sei. Er betont, er habe selbst früher geglaubt, „daß große Scharen Begabter nicht zu gehobener Bildungsbahn gelangten“. Durch „lange Schulverwaltungserfahrung gerade auch in Fragen öffentlicher Begabtenfürsorge“ sei er jedoch von diesem Standpunkt abgedrängt worden. „Zur Förderung Begabter aus Proletarierkreisen“ sei „leider nicht allzu viel zu tun möglich“, „weil ziemlich wenige übrig sind, die wenigstens im geordneten Schulwesen von heute nicht von der Höherförderung in gehobene Bildungsbahn erfaßt werden“ (VII, 787). *Hartnacke*

scheint vorwiegend aus rein praktischen Erfahrungen und aus der Notwendigkeit der Begründung seiner eigenen Ueberzeugung im Streit um die Einheitschule heraus seine zu besprechenden Arbeiten unternommen zu haben. Das ist für ihre Beurteilung um so wichtiger, als er offenbar, wie sich zeigen wird, die ihm als Praktiker zur Verfügung stehenden Hilfsmittel des Schullebens als völlig ausreichend zur Lösung einer an sich rein wissenschaftlichen Frage erachtet hat. Aus äußeren Gründen war es mir leider für diese Arbeit nicht möglich, die etwa zu *Hartnackes* Untersuchungen erschienenen Kritiken einzusehen. Die folgenden Besprechungen sollen lediglich zu einem Urteil über die Brauchbarkeit seiner Untersuchungen für genetische Folgerungen führen. Pädagogische Gesichtspunkte werden darum nur in dem unbedingt erforderlichen Umfang herangezogen werden.

1. Versetzungen.

Von der Versetzung der Kinder ist nach *Hartnacke* ein Schluß auf die Erfüllung der von ihnen geforderten Schulleistungen ohne weiteres für den Durchschnitt erlaubt, ebenso von den Schulleistungen auf die Leistungsfähigkeit und damit auf die erbliche Veranlagung. *Hartnacke* glaubt darum aus Versetzungsergebnissen heraus zu einem Urteil über Erbanlagen der Kinder berechtigt zu sein. Immer wieder und in mannigfachen Variationen betont er allerdings durchaus zutreffend die Bedeutung der Lebenslage für die psychische Entwicklung des Kindes. Er überschreitet dabei jedoch keineswegs das Maß dessen, was man in Pädagogenkreisen gewöhnlich von dem Einfluß der Lebenslage auf das Schulkind weiß oder zu wissen glaubt. Wenn er demnach auch grundsätzlich die Bedeutung der Umwelt für unsere Frage keineswegs leugnet, so versucht er auf der anderen Seite die Erbkonstitution als Ausschlag gebenden Faktor der Leistungsunterschiede sozial differenzierter Kinder zu erweisen.

Hartnacke hat die Versetzungsergebnisse an den Bremer Volksschulen von Ostern 1913 bis Ostern 1916 benutzt (I, 13; II, 41; III, 447; IV, 14). Diese waren in zwei Gruppen geschieden: Entgeltliche, „im ganzen“ von den Kindern „der gelernten Arbeiter, Handwerker, kleinen Beamten und Angestellten“ sowie unentgeltliche, „von den Kindern der ungelerten Arbeiter, kleinen Handwerker usw.“ besuchte Schulen (I, 12; III, 447). „Die große Überzahl der Kinder der sog. gehobenen Schichten“ — „rund fünf Prozent des Nachwuchses“ (I, 17) — wurde „(privaten) Vorschulen“ zugeführt (II, 43). Die Hilfsschüler (rund 650) stammten „fast ausschließlich aus den unentgeltlichen Schulen (aus den entgeltlichen Schulen nur rund 30)“. Es wird jedoch nicht angegeben, ob und wieviel unternormale und darum für die Volksschule untaugliche Kinder zu dieser überhaupt nicht

geschickt, sondern von vornherein anderen geeigneten Erziehungsmöglichkeiten zugeführt worden sind. Die Kinder der Vorschulen und Hilfsschulen bleiben im folgenden wie auch bei Hartnacke unberücksichtigt.

Hartnacke erklärt, daß die beiden gen. Schulgruppen sich „nur durch 20 Mark Schulgeld auf der einen und Lehrmittelfreiheit auf der anderen Seite“ unterschieden hätten (II, 41). Im übrigen seien u. a. die Lehrverfassung, die durchschnittliche Klassenfrequenz und die Vorbildung der Lehrkräfte völlig gleich gewesen (I, 11). Das statistische Ergebnis wird durch folgende Tabelle veranschaulicht.

Tabelle 1.

Sitzenbleiber in den Bremer Volksschulen.

Ostern	Entgeltliche Schulen	Unentgeltliche Schulen
1913	3,25 ⁰ / ₀	9,18 ⁰ / ₀
1914	3,54 ⁰ / ₀	8,37 ⁰ / ₀
1915	3,09 ⁰ / ₀	8,005 ⁰ / ₀
1916	2,29 ⁰ / ₀	7,10 ⁰ / ₀
	Durchschnitt 3,04 ⁰ / ₀	8,16 ⁰ / ₀

Es blieben demnach in Bremen an fünf aufeinander folgenden Versetzungsterminen von den Kindern der unentgeltlichen Schulen (ungernehte Arbeiter, kleine Handwerker usw.) 2,7 mal so viel im Durchschnitt sitzen als von den Kindern der entgeltlichen Schulen (gelernte Arbeiter, Handwerker, kleinere Beamte und Angestellte).

Aus der „Statistik über die Nichtversetzten zu Ostern 1914“ sind die Angaben für die beiden ersten Jahrestufen interessant (die Zahlen des Vorjahres sind eingeklammert):

	Entgeltliche Schulen		Unentgeltliche Schulen	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
	v. H.		v. H.	
* 8. Klasse				
(1. Jahrestufe)	3,87 (4,72)	3,69 (2,74)	14,11 (14,42)	12,25 (14,32)
7. Klasse				
(2. Jahrestufe)	3,81 (3,97)	2,53 (3,38)	8,54 (8,15)	8,81 (11,22)
	Durchschnitt: 8. Klasse 3,78 ⁰ / ₀		13,8 ⁰ / ₀	
	7. Klasse 3,17 ⁰ / ₀		8,68 ⁰ / ₀	

Danach blieben im 1. Schuljahr in den unentgeltlichen Schulen 3,7 mal so viel Kinder sitzen als in den entgeltlichen Schulen, während diese Zahl bereits im 2. Schuljahr sich auf den Gesamtdurchschnitt erniedrigt.

Unter den unentgeltlichen Schulen boten 6 Schulen insofern Sonderverhältnisse, als in ihren Stadtteilen ihnen keine entgeltlichen Schulen zur Seite standen, so daß die Eltern keine Wahlmöglichkeit hatten. Wären dort auch entgeltliche Schulen vorhanden gewesen, so hätten manche Eltern ihre Kinder diesen zugeführt. *Hartnacke* nimmt an, daß dann die Leistungsspannung noch größer geworden wäre. Für diese 6 unentgeltlichen Schulen betrugen die Prozentzahlen der Stützenbleiber 4,74; 4,2; 6,97; 6,54; 6,66; 4,84. Ihr Durchschnitt 6,49 steht demnach ungefähr in der Mitte zwischen den unentgeltlichen Schulen mit 3,04 und den entgeltlichen Schulen überhaupt mit 8,16.

Ohne genaueste Kenntnis der damaligen Bremer Schulverhältnisse ist eine Beurteilung der Brauchbarkeit dieser statistischen Zahlen nach unseren dargelegten Gesichtspunkten (S. 7–19) gar nicht möglich. Es kann demnach nur geprüft werden, ob *Hartnacke* selbst im wesentlichen alle Möglichkeiten ausschließt, welche den gen. Zahlen mehr oder weniger den Charakter von Zufallsprodukten geben könnten, so daß sie nicht als reiner Ausdruck der tatsächlichen Schulleistungen der Kinder gelten dürften.

Hartnacke begnügt sich lediglich mit der Feststellung, daß die beiden Schulgruppen, abgesehen vom Schulgeld und von der Bestreitung der Lernmittel, wesentlich gleich gewesen, insbesondere eine ganz gleiche „Lehrverfassung“ besessen hätten. Er selbst legt nun auf den sozialen Durchschnittsunterschied der Eltern der entgeltlichen und unentgeltlichen Schulen den größten Wert. Die beiden Schulgruppen sind demnach durch ihr Schülermaterial wesentlich charakterisiert. Insbesondere entstammen die Kinder der unentgeltlichen Schulen nicht nur einem relativ niederen Milieu, sondern sie tragen nach einer allgemeinen pädagogischen Erfahrung dieses Milieu gewissermaßen in die Schule hinein und drücken dieser, soweit es auf sie allein ankommt, ihr besonderes Gepräge auf. Folglich konnten die beiden Schulgruppen gar nicht – abgesehen von Schulgeld und Bestreitung der Lernmittel – völlig gleich sein. Jeder Volksschullehrer wird bestätigen, daß einer Schule um so größere und sachlich schwierigere Aufgaben gestellt werden, je tiefer das soziale Niveau ihrer Kinder liegt. Darum hat auch die Eigenart des Schülermaterials der unentgeltlichen Volksschulen in Bremen diese vor ganz besondere Aufgaben gestellt, welche durchaus nicht – den von *Hartnacke* behaupteten tiefen sozialen Unterschied vorausgesetzt – mit denen der entgeltlichen Schulen ohne weiteres gleichzustellen sind. Eine begründete Aufklärung darüber, ob die Organisation der unentgeltlichen Schulen ihrer Sonderaufgabe gewachsen war, gibt *Hartnacke* nicht. Bereits *Tews* (III, 433), dessen pädagogische Urteilsfähigkeit wohl nicht angezweifelt werden kann, wie man sich auch sonst zu seinen Anschauungen stellen mag, hat „als eine Mitursache der unterschiedlichen Versehungsverhältnisse“ eine „unter

schiedliche Qualifikation der Lehrenden" angenommen. *Hartnacke* bezeichnet das als „Mutmaßungen“ und erklärt, daß ein solcher Unterschied der Lehrenden „bestimmt nicht vorhanden“ gewesen sei. Ich weiß nicht, worauf *Tews* seine Annahme stützt. Durch die bloße gegenteilige Behauptung *Hartnackes* ist sie jedoch keineswegs widerlegt. Was heißt das denn für jeden, der im Schulwesen Erfahrungen gesammelt hat, wenn *Hartnacke* betont, die Lehrenden an den beiden verschiedenen Schulgruppen hätten die gleiche Vorbildung gehabt? Daß sie ohne Ausweis des Bestehens der Fachprüfungen nicht zum Lehramt zugelassen werden konnten, ist doch wohl selbstverständlich. Hat denn für die Leistungsfähigkeit eines Lehrers an besonders schwerem Posten nur seine Vorbildung Bedeutung? Gibt es nicht so etwas wie Berufserfahrung, das oft weit mehr wert ist, als ein vorzüglich bestandenes Examen, das gerade für die Wirksamkeit unter der ärmeren Bevölkerung gar nicht entbehrt werden kann? Ich habe wiederholt erlebt, daß man Studienreferendare aus Klassen zurückziehen mußte, weil sie sich einfach nicht mehr zu helfen wußten. Jeder Pädagoge wird sich wohl vorstellen können, daß unter Umständen sogar bedeutende Unterschiede der Lehrerpersönlichkeiten sehr wohl als Ursachmomente für die Leistungsdivergenzen in Frage kommen konnten. Was heißt ferner Lehrverfassung? Gewiß konnte diese für die beiden Schulgruppen gleich sein — auf dem Papier — und doch verschieden gehandhabt werden. *Hartnacke* selbst weist darauf hin, „daß bei den entgeltlichen Schulen etwas höhere Anforderungen gestellt“ worden seien; denn das Versetzungsmaß richtete sich „unwillkürlich“ „nach dem erreichbaren Durchschnittsmaß“. Folglich ist darum der Versetzungsmaßstab an beiden Schulgruppen möglicherweise nicht gleich gewesen (III, 448). Gewiß würde diese Unterschiedlichkeit das erhöhte Zurückbleiben der Kinder in den unentgeltlichen Schulen noch schwerwiegender erscheinen lassen, als aus der Statistik zu entnehmen wäre. Auch erwähnt *Hartnacke*, daß die Volksschulverwaltungen an möglichst günstigen Versetzungsergebnissen in den einzelnen Klassen ein besonderes Interesse hätten, weil sonst u. a. durch vorzeitigen Abgang der Kinder die wertvollen Einrichtungen der Oberklasse nicht ausgenützt würden (III, 442). „In den Jahren 1913 bis 1916“ sei ferner „die relative Besserung“ der Versetzungsergebnisse „auf bestimmte Einwirkung der Schulbehörde im Sinne der Minderung der Zahl der Nichtversetzten“ zurückzuführen (IV, 14). Hier handelt es sich wohl um eine Bekämpfung der durch die Kriegsverhältnisse geschaffenen schweren Schädigungen unseres Schullebens, welche auch in unserem Zusammenhange nicht übersehen werden dürfen. Umfaßt doch *Hartnackes* Statistik gerade die Kriegsjahre. In diesen soll wirklich alles bei den beiden Schulgruppen gleich gewesen sein, abgesehen vom Schulgeld? Die von *Hartnacke* vorgelegte Statistik hätte nur dann für unsere theoretische Fragestellung einigen

Wert, wenn feststände, daß *ceteris paribus* an beiden Bremer Volksschulgruppen wirklich nach dem reinen Leistungsprinzip versetzt worden ist. Das geht jedoch aus den Bemerkungen *Hartnackes* nicht nur nicht hervor, sondern muß auf Grund seiner eigenen Erklärungen mindestens bezweifelt werden. Um nur noch eine Möglichkeit zu erwähnen: wäre nicht der Fall denkbar, daß gerade die Disziplin an den unentgeltlichen Schulen durchschnittlich weit größere Schwierigkeiten verursacht hätte als an den entgeltlichen? Hätten nicht die Schulleiter ein besonderes Mittel gerade in einer möglichst scharfen Handhabung der Versetzungen in der Hand gehabt, um die Autorität der Schule zu stützen? Ich bin weit davon entfernt, a priori einen Leistungsunterschied der Kinder der beiden Schulgruppen ablehnen zu wollen. Daß jedoch die vorliegende Statistik ihn exakt zum Ausdruck bringt, daß er insbesondere die errechnete Spannung besessen hat, halte ich zum mindesten für zweifelhaft. Das von *Hartnacke* gezeichnete Bild ist durchaus unklar und mehrdeutig. Die Statistik von *Hartnacke* ist im Januar/Februar 1917 erschienen. Sechs Jahre später führt er sie ausdrücklich als einen „Beleg für die Ungleichmäßigkeiten der Streuung der Begabten über das Volksganze“ an (IV, 14). Nach *Lenz*⁵⁶⁾ soll auch sie „besonders schlagend“ „die verschiedene Verteilung der erblichen Anlagen in den verschiedenen Ständen“ „dargetan haben“. Auf welche Stände bezieht sich denn die vorliegende Statistik? Auf die gelernten Arbeiter, die Handwerker, kleinen Beamten und Angestellten auf der einen, auf die ungelernten Arbeiter, kleinen Handwerker „usw.“ auf der anderen Seite. Sind das die verschiedenen Stände unseres Volksganges? Nach bekannten statistischen Gruppierungen gehören diese Berufsschichten samt und sonders zu den sog. sozial tieferen, zu einem ganz kleinen Teile zu den an sie angrenzenden sozialen Mittelschichten. Die von *Hartnacke* und *Lenz* immer wieder aufgeworfene Fragestellung umfaßt jedoch gerade den Unterschied der unteren sowie mittleren Bevölkerungsschichten gegenüber den sozial höheren Schichten. Demnach beweist die *Hartnackesche* Statistik für diese Unterschiedsfrage überhaupt nichts. *Hartnacke* begnügte sich in seiner von mir an erster Stelle genannten Arbeit lediglich damit, im Anschluß an seine statistische Feststellung zu behaupten, daß sich zweifellos auch bei der Schicht des kleinen Mittelstandes einerseits und der eigentlich gebildeten Schicht im engeren Sinne andererseits „die gleiche „Proportion“ finde (I, 16/17). Für diese Proportion steht jedoch bisher von Seiten *Hartnackes* ein exakter aus Versuchungsergebnissen geführter Beweis, so weit ich sehe, noch aus.

Wenn die vorliegende Bremer Statistik wirklich die durchschnittliche „Parallelität“ der Schulleistungen der Kinder mit der sozialen Lage ihrer Eltern überhaupt (I, 58) bewiese, so müßte sich diese allgemeine Gesetzmäßigkeit besonders kraß in dem Unterschied der Vorschulen gegenüber den

Volksschulen ausgewirkt haben. *Hartnacke* erklärt nun, daß es „auch in den Vorschulen entsetzlich dumme Jungen und viele dumme Jungen“ „und in der Volksschule hervorragende Köpfe“ gegeben hat. Ferner: „Die ganze wirtschaftliche und soziale Lage ist vielfach so, daß selbst, wenn ein Bönner das Schulgeld aufbrächte, der Besuch einer höheren Schule über die Zeit der allgemeinen Schulpflicht hinaus nicht möglich wäre. Der Junge muß eben möglichst bald verdienen. Ein Vater mit zahlreichen kleinen Kindern wartet ungeduldig auf den Augenblick, in dem der Älteste das erste verdiente Geld nach Hause bringt“. „Zum Besuche einer höheren Schule gehört eben mehr als Schulgeld oder der freie Schulbesuch“ (I, 39). Die Vorschule sei darum „unendlich weit“ von einer reinen „Tüchtigkeitsauslese“ entfernt. Das ist eine allgemein bekannte pädagogische Grundtatsache. Trotzdem soll die Vorschule „andererseits im Ganzen genommen“ — trotz der vielen dummen Jungen auf ihr! — „den Charakter einer gewissen Auslese nach der Leistungsfähigkeit nicht durchaus vermissen lassen“. Selbstverständlich, ein Junge, der das Ziel der Volksschule nicht zu erreichen vermochte, kam für die Vorschule nicht in Frage. Insofern gewährte sie eine Auslese nach der Leistungsfähigkeit. Offen bleibt jedoch auf Grund der Darlegungen *Hartnackes* selber, wieviel Kinder, trotzdem sie für die Vorschule an sich brauchbar gewesen wären, nicht ausgelesen wurden, weil das zweite Prinzip der Auslese, die Wirtschaftslage ihrer Eltern, ihren Aufstieg verhindert hat. In diesem Zusammenhange sei an eine andere Bemerkung *Hartnackes* erinnert. „Wieviele sozial hochgestellte Familien standen aber noch vor zwei Generationen unten auf der sozialen Leiter! Der Geldsack und der Bettelsack hängen keine 100 Jahr vor einer Tür, so lautet ein Sprichwort“ „aus Westfalen“. „Ein Nachwachsen der oben absterbenden oder absinkenden sozialen Schichten geschieht fortwährend“ (I, 51). Im Milieu des Bettelsacks, also wohl auch der unentgeltlichen Bremer Volksschulen, muß es darum doch wohl etwas mehr geistig leistungsfähige Kinder gegeben haben, als *Hartnacke* mit seiner Statistik glaubhaft machen will. Jeder Kenner der Verhältnisse weiß, daß allerdings das „Durchschnittsniveau“ nach Leistungen und Unterrichtsfortschritt in den Vorschulen „wesentlich höher“ war als in den Volksschulen, wenn auch durchaus nicht immer im Einzelfall. Im Gegenteil, Lehrer der höheren Schulen haben auch erklärt, daß ihnen Kinder von Volksschulen lieber sind als solche von Vorschulen, weil diese mehr Blinder als wirklich gediegen durchgebildete Jungen hervorbrächten. Wir wollen jedoch unbedenklich zugeben, daß durchschnittlich auf den Vorschulen mehr geleistet worden ist. Warum? Kleine Klassenfrequenzen, Zuschnitt des gesamten Unterrichtes auf die höhere Schule, die im allgemeinen günstige Lebenslage des Elternhauses mit seiner Sorge um das Fortkommen seiner Kinder, Nachhilfe für die Schwachen,

eine ganze Unsumme von Unterricht und Erziehung fördernder Momente, nicht zuletzt starke oder stärkste Herabsetzung lästiger und hemmender Disziplinschwierigkeiten mußten das Gesamtniveau der Vorschulen günstig beeinflussen, wenn ihre Lehrer auch nur einigermaßen ihrer Aufgabe gewachsen waren. Wenn für den Vorsprung der Vorschule gegenüber der Volksschule die Erbanlagen ihrer Kinder den Ausschlag gegeben hätten, dann müßten sich umgekehrt auch die minderwertigen Erbanlagen der Kinder auf den unentgeltlichen Schulen im Laufe des ganzen Schullebens ausgewirkt haben. Die Statistik *Hartnackes* zeigt jedoch (S. 42), daß zwar am Schluß des ersten Schuljahres die Sitzbleiber der unentgeltlichen Schulen mit einem Durchschnitt von 13,8 % jenen der entgeltlichen Schulen mit 3,78 % weit überragen. Bereits am Schluß des zweiten Schuljahres ist er jedoch auf 8,68 % gegenüber 3,17 % abgefallen. Wie ist das zu erklären? Die Kinder der untersten Volksschichten gewöhnen sich viel schwerer in das Schulleben und seine Anforderungen ein als die Kinder besser gestellter Eltern. Am Schluß des zweiten Schuljahres hat jedoch die Schule bereits so viel erreicht, daß die Anzahl der Sitzbleiber stark absinkt. Auch die Herabdrückung der Zahl der Sitzbleiber in den sechs unentgeltlichen Volksschulen Bremens besonderer Art (S. 43) gehört in diesen Zusammenhang. Nach einer uralten pädagogischen Erfahrung können relativ wenige Schüler das Bild einer Klasse bezgl. Leistung und Unterrichtsfortschritt nach der negativen und positiven Seite beeinflussen. Die Herabsetzung der Zahl der Nichtversetzten brauchte also an sich nicht allein auf den angenommenen besseren Leistungen der Kinder jener Eltern zu beruhen, die das Schulgeld zahlen könnten, sondern wäre auch durch den Antrieb erklärbar, welche die Kinder der sozial tieferen Schichten von jenen der sozial höheren Gruppen erhalten hätten.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß die besprochene Bremer Statistik keineswegs die behauptete Gesehmäßigkeit repräsentiert, nach welcher „die Kinder der unteren Schichten im großen Durchschnitt den Kindern der oberen Schichten an geistiger Leistungsfähigkeit nachstehen“ (I, 60).

2. Soziale Lage und Denkfähigkeit von Volksschülern.

Um den Einwand auszuschließen, daß die höhere Zahl der Nichtversetzten bei den unentgeltlichen Schulen durch die Verwahrlosung der Kinder bedingt sei, hat *Hartnacke* ihre Denkfähigkeit prüfen lassen. Er hält die dadurch gewonnene „Feststellung“ für so sicher, daß der gen. Einwand „völlig gegenstandslos geworden“ sei (II, 41). Herbst 1916 wurden die Lehrer der 6. Knabenklassen (3. Schuljahr) der Bremer Volksschulen beauftragt, zu berichten, wieviel Kinder „für den kommenden Ostertermin für höhere Schulen angemeldet seien“, wieviel von diesen und von den „Nicht-

angemeldeten nach Leistung und Begabung für fähig gehalten wurden, ohne Mühe mit recht gutem Erfolge durch höhere Schulen zu gehen". Die für diese von den Eltern angemeldeten und nicht angemeldeten Schüler waren auf ihre Denkfähigkeit zu prüfen und in 2 Gruppen mit besonders guter und guter Denkfähigkeit zu ordnen (II, 41/42; III, 451; IV, 14). Nach IV, 451 war auch genügende und darunter liegende Denkfähigkeit zu ermitteln. Die Zahlen für diese Gruppen werden jedoch nicht angegeben.

Das Ergebnis sei in folgender Tabelle in etwas anderer Anordnung als im Original mitgeteilt (II, 42).

Tabelle 2.

Denkfähigkeit Bremer Volksschulknaben.

	Entgeltliche Schulen		Unentgeltliche Schulen	
Frequenz	836 Knaben		1413 Knaben	
	D I	D II	D I	D II
Für höhere Schulen gemeldet	11	40	1	3
Für höhere Schulen nicht gemeldet, aber für fähig gehalten	25	20	17	20
Zusammen	36(4,32%)	60(7,2%)	18(1,27%)	23(1,6%)
D I + D II	11,52%		2,9%	

Hartnacke erklärt, daß die Denkfähigkeit der Kinder „von den Lehrenden nach pflichtmäßigem Ermessen eingeschätzt“ worden sei. Ihre Aufgabe sei die gleiche gewesen, als wenn sie „im Sinne der Einheitschulauselese“ die Knaben für eine höher führende Schule auszuwählen gehabt hätten. Ihr Urteil hatte sich also auf die bisherigen Schulleistungen und auf die Prüfung der Denkfähigkeit zu stützen.

- Vergegenwärtigen wir uns unsere Ausführungen über Begabungsprüfungen (S. 19–34), so ist ohne weiteres in voller Übereinstimmung mit den bisherigen Erfahrungen der Psychologen ersichtlich, daß gerade Prüfungen der Denkfähigkeit bei Kindern außerordentlich schwierig sind. Schon allein die Frage: Was ist eine Denkfähigkeit mit Note 1 und mit Note 2? zeigt, daß sie gar nicht beantwortet werden kann. Ich nehme darum an, daß *Hartnacke* mit der Einteilung in zwei Gruppen lediglich zwei Klassen schaffen wollte, von denen die eine relativ eine größere Denkfähigkeit zeigte als die andere. Auch dann bleibt jedoch die Frage offen, worin nach *Hartnacke* der Unterschied zwischen einer guten bzw. sehr guten und einer nur genügenden Denkfähigkeit bestehen soll, weiter, welches

denn nach ihm die Kennzeichen einer mangelhaften oder gar ungenügenden Denkfähigkeit sind. *Hartnacke* nennt die psychologischen Testproben mechanisiert; sie seien seines Erachtens „immer noch mit einer gewissen Zurückhaltung zu werten“ (I, 23). Ich glaube kaum, daß die Mechanisierung von Intelligenzprüfungen durch zensurenmäßige Klassifikation wie bei *Hartnacke* noch übertroffen werden kann. Ferner betont *Hartnacke*, daß „bei der Einschätzung der Intelligenz“ „die Lehrerindividualität stark zur Geltung“ komme, daß darin „auch der Grund für die oft abweichende Beurteilung desselben Schülers durch verschiedene Lehrer“ liege (I, 19). Für „eine richtige Einschätzung des jungen Menschen“ fordert er mit Recht vom Lehrer, daß er „so viel Psychologe ist, um bestimmte Beanlagungen, die besonders entwicklungsfähig sind, zu erkennen und zu fördern“. Sollte diese Forderung nicht gerade für die schwierigste Seite der Diagnose der Begabung, der Denkfähigkeit, gelten? Gegenüber *Kerschensteiner*, der unter dem gesamten Nachwuchs kaum 10 Prozent als spekulativ veranlagt annimmt, fragt *Hartnacke*: „Wer gibt die Entscheidung, ob ein Kind zu den 10 Prozent oder den 90 Prozent gehört, zur Gruppe der Spekulativen oder zur Gruppe der Praktischen?“ „Sind die zum Urteil Berufenen, die Lehrer, selbst alle genügend spekulative Köpfe und spekulativen Köpfen genügend adäquat, um sie mit ausreichender Sicherheit zu erkennen und zu beurteilen?“ (I, 46/47). *Hartnacke* gibt uns keinen Aufschluß über die angewandte Methodik der Prüfungen, über die unbedingt notwendige Vorinstruktion der Lehrer zwecks Erzielung eines einheitlichen Verfahrens und dadurch der Vergleichbarkeit seiner Ergebnisse. Man braucht wirklich nicht die Berufstüchtigkeit der Lehrer der betr. Klassen anzuzweifeln, aber die ihnen gestellte Aufgabe war nach allen bisherigen Erfahrungen für den Durchschnitt unlösbar. Das Prüfungsjahr 1916 versetzt uns mitten in die Kriegsverhältnisse. *Hartnacke* weist in einem anderen Zusammenhange selbst darauf hin, wenn er die damalige Lehrerschaft überblickt „vom altbewährten Meister bis zur jungen Kriegsvortreterin oder ehemaligen Lehrerin, jetzt verheirateten Frau“ (III, 449). Wenn darum alle Lehrpersonen die amtlich vorgeschriebene Denkbefähigungsprüfung durchgeführt haben — wie ich ohne weiteres voraussetze, „nach pflichtmäßigem Ermessen“ — so waren bestimmt Urteile zu erwarten, die nicht als zuverlässig gelten konnten. *Hartnacke* tut aber wenigstens so, als ob man ohne weiteres durchschnittlich exakte Ergebnisse voraussetzen hätte. Um nur einen Umstand noch zu erwähnen: Genügt etwa für die Gleichmäßigkeit der Durchführung der gestellten Forderungen gleiche Vorbildung der Lehrenden? Gerade die Psychologen legen großen Wert auf die Erfahrungen, welche die Lehrer in jahrelangem Verkehr mit ihren Schülern gemacht haben. *Hartnacke* hätte uns wenigstens eine Klassifikation der Urteile nach der Dauer der Tätigkeit der Urteilenden in den einzelnen Klassen geben

müssen. Je länger diese war, um so mehr Zuverlässigkeit durfte das Bewertungsergebnis beanspruchen, je kürzer, um so größer mußte das Fragezeichen sein.

Der wichtigste Grund der Beanstandung ist jedoch folgender. Nur jene Knaben sollten für die höhere Schule ausgelesen werden, von welchen nach der Einschätzung ihrer Lehrer zu erwarten war, daß sie jene „ohne Mühe mit recht gutem Erfolge“ besuchen würden. In einem anderen Zusammenhange spricht *Hartnacke* von „den Abertausenden von Grenzfällen“, d. h. von jenen Kindern, die „zum breiten Mittelgut an Begabung und Tüchtigkeit“ gehören, der „weitaus“ größten für einen Aufstieg in Frage kommenden Zahl der Kinder. Gewiß ist es für jede höhere Schule ein Ideal, ein erstklassiges Schülermaterial zu erhalten, welches „ohne Mühe“ und „mit recht gutem Erfolge“ ihr Ziel zu erreichen vermag. Es wäre aber geradezu grausam und sachlich völlig ungerechtfertigt, alle Kinder von der Aufnahme in eine höhere Schule zurückzuweisen, welche nur genügende Schulleistungen erreicht haben und nur eine genügende Denkfähigkeit — falls eine solche zensurenmäßig diagnostizierbar wäre — erkennen lassen. Der von *Hartnacke* für seine Statistik gewählte Maßstab zur Beurteilung der Aufnahmefähigkeit der Knaben für eine höhere Schule ist darum sachlich falsch und praktisch völlig undurchführbar. Wie stand es denn 1916 in Bremen mit der Aufnahme der Kinder der Vorschule in eine höhere Schule? Besaß denn die Vorschule in Bremen nur — sagen wir kurz — sehr gute und gute Schüler? Wurden die in ihren Leistungen als nur genügend befundenen zur Volksschule zurückverwiesen? Die von *Hartnacke* selbst konstatierte große Zahl „dumme Jungen“ auf der Vorschule (I, 17) zwingt zu der Annahme, daß man in Bremen bei der Bewertung der Aufnahmefähigkeit der Kinder dieser Schulen nicht anders als allgemein üblich verfuhr: Festsetzung eines Mindestmaßes von Schultüchtigkeit, also Ausschluß der mangelhaften oder noch schlechteren Schüler. *Hartnacke* bekundet jedoch eine mindestens merkwürdige Auffassung, wenn er erklärt, er „halte es für weniger hart, wenn ein Tüchtiger aus niederer sozialer Schicht nicht gefördert wird und mit seiner Begabung seinem Berufskreise erhalten bleibt und in diesem eine Führer- und Vorzugsstellung gewinnt, als wenn ein Schüler, aus einem geistigen Berufskreise stammend, verkannt und demgemäß objektiv zu Unrecht aus dem Lebens- und Traditionskreis der Familie, dem geistigen Berufen, ausgeschlossen wird“ (I, 49). Wie wir bereits gesehen haben, handelt es sich bei den Volksschülern der entgeltlichen und unentgeltlichen Schulen um Bevölkerungsschichten, welche in weitaus größter Zahl den sog. sozialen tieferen Kreisen angehören. Für diese wählt *Hartnacke* einen Bewertungsmaßstab, der sachlich viel zu hoch angesetzt ist. Seine an seine Lehrer zu richtende Frage hätte darum lauten müssen, wieviel Schüler

sie überhaupt für die höhere Schule als geeignet erachteten, unter denen die besonders Befähigten selbstverständlich abgegrenzt werden konnten. Es ist darum völlig belanglos, wenn *Hartnacke* feststellt, daß „in 11 unentgeltlichen Schulen mit vorzugsweise Arbeiterbevölkerung“ „nicht ein Kind als für höhere Schule in Frage kommend bezeichnet“ worden ist, „während unter den sämtlichen entgeltlichen Schulen nicht eine“ gewesen sei, „die nicht wenigstens zwei Kinder hätte aufgeben können“ (II, 42).

Sehen wir jedoch einmal voraus, daß nach der vorliegenden Statistik die Denkleistungen der Kinder richtig ermittelt worden wären. Besagen diese Ermittlungen wirklich etwas über ihre Denkfähigkeit? *Hartnacke* erklärt, daß „unter Voraussetzung gleicher natürlicher Anlage“ „unter günstigen sozialen Verhältnissen im Durchschnitt eine günstigere Intelligenzentwicklung zu erwarten“ sei (I, 9/10). Nun stehen nach den Darlegungen über die erste Statistik die Kinder der unentgeltlichen Schulen unter sozial wesentlich schlechteren Verhältnissen als die Kinder der entgeltlichen Schulen. Hieraus ergibt sich nach *Hartnackes* eigenen Voraussetzungen die Frage, inwiefern die Denkleistungen der Kinder der unentgeltlichen Schulen tatsächlich durch ihre Umwelt bedingt waren. Wenn *Hartnacke* aus den minderen Leistungen auf die mindere natürliche Befähigung schließen will, dann muß er doch die Umwelt als kausalen Faktor der Minderung ausschließen. Diesen Punkt überspringt jedoch *Hartnacke* stillschweigend, im Widerspruch mit sich selbst, wenn er folgert, „daß die breite Masse der niederen Schichten in verhältnismäßig sehr geringem Grade Kinder mit höherer Schulleistungsfähigkeit“ stellt (II, 42).

Auch die aus der vorliegenden Statistik von *Hartnacke* gezogenen Folgerungen sind als völlig abwegig abzulehnen. Sie erbringt insbesondere nicht im entferntesten den Nachweis einer „Spärlichkeit der Begabten in den handarbeitenden Schichten“ (IV, 14).

3. Denkfähigkeit von Volksschülern und Beruf ihrer Väter.

Hartnacke versucht endlich die von ihm behauptete „starke Korrelation zwischen sozialer Schichtung und Schultüchtigkeit“ durch eine Feststellung des Berufes der Väter der mit Denkfähigkeit I bewerteten Knaben zu stützen. Er bedauert, daß ihm „eine Statistik über die Berufe der Väter der sämtlichen Schüler nicht“ vorliege (II, 43). Ein Grund für diesen schweren Mangel wird nicht angegeben, trotzdem sachlich zum Vergleich wenigstens die Väter der nur „guten Denker“ (Denkfähigkeit II) ebenso wichtig gewesen wären.

Tabelle 3.

Berufe der Väter der mit Denkfähigkeit I bezeichneten Kinder.

A. Geistig (im weiteren Sinne) tätige Väter.

Entgeltliche Schulen			Unentgeltliche Schulen		
Bahnassistent	3	Lokomotivführer	1	Bauunternehmer	1
Bankbeamter	1	Postschaffner	2	Bauführer	1
Bauführer	1	Postbote	1	Händler	1
Handlungsgehilfe.	2	Reisender.	1	Handlungsgehilfe.	1
Korrespondent	1	Schulvorsteher	1	Schuhmann	1
Kanzlist	1	Schreiber	1		
Kaufmann	1	Wiesenbaumeister	1		
Kassierer	1	Zollaufseher	1		
Lehrer	1				

Zusammen 26 Fälle.

B. Werktätige.

Entgeltliche Schulen		Unentgeltliche Schulen	
Bote	1	Arbeiter	1
Bodenmeister	1	Böttcher	1
Friseur	1	Formen	1
Kistenmacher	1	Gärtner	2
Küpermeister	1	Gürtler	1
Metallschleifer	1	Kranführer	2
Maurermeister	1	Lithograph	1
Schuhmacher	1	Maurer	1
Tischler	1	Rangierer	1
Vorarbeiter	1	Schlosser	1
Wagenführer	1	Tischler	1

Zusammen 24 Fälle.

Unbekannt, Vater verstorben 4 Fälle.

An dieser Statistik fällt zunächst die Gruppeneinteilung — „im weiteren Sinne“ geistig tätige und werktätige Väter — auf. Wollen wir sodann die Einordnung der einzelnen Väter in diese Gruppen auf ihre Richtigkeit prüfen, so stoßen wir sofort auf Unklarheiten. Was heißt z. B. „Bankbeamter“? Das kann der Hausmeister einer kleinen Bank, aber auch der höhere Beamte einer Großbank sein. Was bedeutet ferner „Kaufmann“? Mancher kleine Krämer nennt sich „Kaufmann“, während umgekehrt manche „Händler“ Inhaber großer Betriebe sein können. Andere „Händler“ müssen wiederum ihr Brot mit Schnürsenkeln und einer Unmenge Kleinzeug verdienen. Daß ferner ein „Schuhmann“ auf Grund seiner Geistesarbeit

einem „Lehrer“ oder „Schulvorsteher“ gleichzustellen ist, dürfte doch nicht nur „im weiteren“, sondern in meilenweisem „Sinne“ möglich sein. Vieldeutig ist auch der Begriff „Handlungsgehilfe“. Dieser Berufsgruppe fallen vielfach auch technische Arbeiten zu. Warum ferner ein „Bote“ und „Lithograph“ den werktätigen, dagegen ein „Postschaffner“ und „Postbote“ den geistig tätigen Vätern zuzuordnen sind, ist schwer verständlich. Ebenso strittig ist auch der angenommene Unterschied zwischen einem „Maurermeister“ sowie einem „Bauunternehmer“ oder „Bauführer“. Berufsbezeichnungen wie „Tischler“ und „Schlosser“ sind besonders im vorliegenden Zusammenhang absolut unklar. Gerade in diesen Berufszweigen gibt es Männer, welche gewohnte Arbeiten stets zur vollsten Zufriedenheit ausführen. Sobald sie jedoch vor neue Aufgaben gestellt werden, versagen sie, während andere in diesen Fällen eine erstaunlich hohe Intelligenz bekunden. Wer Gelegenheit gehabt hat, gerade das Werden solcher Arbeiten in früheren Jahrzehnten zu beobachten, in denen der Handwerkerstand noch eine ganz andere Bedeutung wie heute besaß, weiß, wieviel Geistesarbeit der Werkarbeit zugrunde liegen kann. Auch heute treffen wir unter den Handwerksmeistern noch manchen prachtvollen Kopf, Männer, die nicht selten z. B. für wissenschaftliche Fragen ein ganz anderes Verständnis zeigen als etwa „Schreiber“ oder „Zollauffseher“. Sondern wir die in der vorliegenden Statistik genannten Berufe nach solchen, welche mehr oder weniger geistig tätig sind, solchen, die geistig-technisch arbeiten und solchen, die wir unter dem Sammelnamen „Handarbeiter“ zusammenfassen können, so erhalten wir für die entgeltlichen Schulen die Zahlen $13 + 8 + 11 = 32$, für die unentgeltlichen Schulen $1 + 4 + 13 = 18$. Wir hätten demnach 14 geistig, 12 geistig-technisch Tätige und 24 Werkstätige zu unterscheiden. Auch diese Einteilung ist nicht vollkommen, aber zugunsten *Hartnackes* bezgl. der geistig Tätigen möglichst weit gewählt. Allerdings, halten wir uns an das Wort „Arbeiter“, dann hat *Hartnacke* völlig recht; denn dann erscheinen in dieser Statistik nur 1 „Arbeiter“ und 1 „Vorarbeiter“. Dann freilich stellt „die doch so breite Arbeiterschicht“ von den mit Denkfähigkeit I bewerteten Jugendlichen „einen verhältnismäßig recht geringen Teil“, nämlich unter 50 bzw. 54 Fällen nur 2 (II, 43). Ordnen wir jedoch dem Begriffsinhalt „Arbeiter“ unter Ausschluß der 3 „Meister“ die zugehörigen Berufe unter, so ergibt sich die Zahl 21. Wählen wir den Begriff „geistig tätig“ möglichst weit (u. a. unter Einschluß des Schuhmannes), so bilden diese Berufe höchstens ein Drittel der Gesamtsumme.

Danach besteht nach der Statistik durchaus nicht die von *Hartnacke* gezogene und z. B. von *Lenz* bestätigte Folgerung zu Recht, sondern ihr Ergebnis lautet: Fast die Hälfte der Väter der in Bremen 1916 mit Denkfähigkeit I bewerteten Knaben gehörte der handarbeitenden Bevölkerung an, die Richtigkeit der Beurteilung der Denkfähigung vorausgesetzt.

4. Die Ursachen der Nichterreichung der Klassenziele in den Bremer Volksschulen.

Nach Hartnacke (III, 442—456) wurden in München 1913/14 3,5%, 1912/13 in Berlin 12 % Volksschulkinder nicht versetzt. Die Münchener Statistik unterscheidet an Ursachen des Zurückbleibens „Talentlosigkeit, Trägheit, Krankheit, andere Ursachen.“ Die im Berliner Bericht mitgeteilten Ursachen hat Hartnacke in seiner Wiedergabe zu neun zusammengefaßt, indem er bemerkt, daß er „einige Kategorien“ „zusammengezogen“ habe. Ich kann nicht feststellen, ob etwa dadurch gerade eine wertvolle Spezifizierung verwischt worden ist. Beide Berichte geben die absoluten Zahlen und die Prozentzahlen der Fälle wieder. So blieben in München 63,3 % wegen „Talentlosigkeit“, in Berlin 52,7 % Kinder wegen geringer Befähigung zurück.

Hartnacke bemängelt an diesen Statistiken, daß sie nur die vorherrschende Ursache unter Vernachlässigung der übrigen „im Einzelfalle mitspielenden Momente“ berücksichtigen. Mit Recht betont er, „daß für weitaus die Mehrzahl der Repetentenfälle“ „es sich meist um einen Komplex von Ursachmomenten handelt, dessen einzelne Momente in den verschiedensten Mischungen und Graden zusammentreffen können.“ Zwecks Feststellung der Tragweite dieser Einzelursachen könnte man nun nach Hartnacke für jeden Einzelfall die Reihenfolge der Einzelglieder des gegebenen Ursachenkomplexes feststellen lassen: „Das stärkste Moment zunächst, dann das als das nächst wichtige angesehen“ usw. Es wäre so zu ermitteln, wie oft jedes Einzelmoment an erster, zweiter, dritter Stelle stände.

Um nun „auch die vergleichsweise Bedeutung“ der Einzelursachen würdigen zu können, setzt Hartnacke „alle für den Einzelfall der Nichterreichung des Klassenzieles anzunehmenden ursächlichen Momente“ „in ihrer Gesamtheit gleich der Zahl 100.“ „Diese Zahl wird in jedem Falle nach dem Verhältnis geteilt, wie man das gegenwärtige Stärke- oder Bedeutungsverhältnis der einzelnen Momente einschätzt.“ Die Klassenlehrer der Bremer Volksschulen wurden Ostern 1916 „einige Wochen vor der Versetzung“ beauftragt, „für jeden Fall einer Nichtversetzung“ einen übersandten „Vordruck“ auszufüllen. Dieser lautet:

„I. Nach Schätzung der Schule kommen an ursächlichen Momenten für das Sitzenbleiben des Kindes in Betracht:“)

1. Mängel auf seiten des Intellektes mit %
2. Mängel auf seiten des Willens, (Unfleiß, Gleichgültigkeit, mangelnde Konzentration) mit %
3. Unbegründetes Zehlen mit %
4. Krankheitsveräumnisse und sonstiges entschuldigtes Zehlen mit %

5. Schulwechsel aus einer Schule in Bremen Stadt oder Land mit? %
6. Schulwechsel aus einer Schule außerhalb Bremen Stadt oder Land mit? %
7. Fremde Muttersprache mit %

1) Es ist zunächst zu überlegen, welche der unter I. genannten ursächlichen Momente für das Sitzenbleiben in Frage kommen. Nach dem geschätzten Verhältnis des Maßes, in dem das Fall ist, ist die Zahl 100 zu teilen. Die gefundenen Zahlen sind einzutragen.

2) Hier ist nur Schulwechsel zu Beginn oder im Laufe des Schuljahres 1915/16 zu berücksichtigen.

II. Als tieferliegende Ursachen für die Summe der Momente unter I. 1) 2) 3) kommen die folgenden in Betracht:¹⁾

1. Ungünstige häusliche oder Erziehungsmomente mit %
2. Inanspruchnahme der Arbeitskraft des Kindes durch gewerbliche Beschäftigung oder Beschäftigung im Haushalt oder im häuslichen Geschäftsbetrieb mit %
3. Schlechter Gesundheits- und Kräftezustand mit %
4. Mangelnde natürliche Veranlagung nach Intellekt und Willen mit %

1) Unter II. ist die Summe der Prozente zu I. 1) 2) 3) in dem Verhältnis zu teilen, wie die ursächlichen Momente II. 1) 2) 3) 4) in Betracht kommen. Demnach haben die Summen zu I. 1) 2) 3) und II 1) 2) 3) 4) übereinzustimmen."

Die Formulare wurden für 1650 Fälle ausgefüllt: Entgeltliche Volksschulen mit 153 Knaben und 116 Mädchen, unentgeltliche Volksschulen mit 722 Knaben und 659 Mädchen. In Wirklichkeit wurden jedoch statt 269 Kinder 257 der ersten, und statt 1381 Kinder 1349 der zweiten, Schulgruppe nicht versetzt, weil „zu guter Letzt noch“ von den als nichtversetzungsfähig in den Formularen bewerteten Kindern 44 (12 + 32) „mit hinübergeschlüpft“ sind.

Als Ursache der Nichtversetzung konnte „fremde Muttersprache“ bei der Bearbeitung des Materials unberücksichtigt bleiben. Alle Lehrer haben den verlangten Bericht erstattet. Nur „ein Lehrer“ fühlte „sich nicht in der Lage,“ „für die 7 Kinder, die er nicht versetzt hatte, die Bogen mit einer ihm genügenden Sicherheit auszufüllen“, was natürlich „wohl an dem Gesamtergebnis nichts“ geändert hat.

Zunächst wurden für die einzelnen Ursachen der Nichtversetzung die Durchschnittszahlen „für die einzelnen Klassenstufen der einzelnen Schulen“, dann für die einzelnen Schulen, nach Geschlechtern geordnet, endlich für die beiden Schulgruppen ermittelt. Die Endergebnisse werden auf einem „Blatt II“ für die im Vordruck unter I, auf einem „Blatt III“ für die unter II gestellten Fragen graphisch veranschaulicht.

Ich gebe die für „Mängel“ des „Intellektes“ und des „Willens“ (Vordruck Nr. I, 1 und 2) sowie für „mangelnde natürliche Veranlagung nach Intellekt und Willen“ (Vordruck Nr. II, 4) gefundenen Durchschnittszahlen in folgender Tabelle wieder. Die für die anderen Einzelursachen der Nichtversetzung gefundenen Werte können für unseren Zusammenhang unberücksichtigt bleiben.

Tabelle 4.

Ursachen der Nichtversetzung der Bremer Volksschüler Ostern 1916.

Nach Hartnacke.

	Knaben		
	Entgeltl. Schulen	Unentg. Schulen	Unterschied.
Mängel des Intellektes	47,6%	50,6%	3%
Mängel des Willens	37,5%	31,4%	6,1%
	Mädchen		
Mängel des Intellektes	47,4%	48,3%	0,9%
Mängel des Willens	29,5%	29,3%	0,2%
	Knaben		
Angeborener Mangel des Intellektes und des Willens	70,3%	62,3%	8,0%
	Mädchen		
" "	60,6%	57,7%	2,9%

Die Schätzungen der Mängel des Intellektes und des Willens bezogen sich offenbar auf befundene Leistungen der Kinder, jene des angeborenen Mangels des Intellektes und des Willens kamen einer Abschätzung der Erbanlage gleich. Der relative Anteil des Mangels an Intelligenzleistungen wird an den entgeltlichen Schulen für die Knaben um 3%, für die Mädchen um 0,9% geringer geschätzt als an den unentgeltlichen Schulen. Der relative Anteil des Mangels an Willensleistungen wird an den entgeltlichen Schulen für die Knaben um 6,1%, für die Mädchen um 0,2% höher geschätzt als an den unentgeltlichen Schulen. Der relative Anteil des Mangels der Erbanlagen wird an den entgeltlichen Schulen für die Knaben um 8%, für die Mädchen um 2,9% höher eingeschätzt als an den unentgeltlichen Schulen. Wenn wir nun berücksichtigen, daß es sich hier um Schätzungen handelt, über welche noch einiges zu sagen sein wird, so spielt die Differenz für die Intelligenzleistungen überhaupt keine Rolle. Bezgl. der Willensleistungen zeigen die Knaben an den unentgeltlichen Schulen eine bessere Verfassung. Bezgl. der Erbanlage werden die Kinder der unentgeltlichen Schulen höher eingeschätzt, die Knaben um 8% und die Mädchen mit 2,9%. Aber auch diese Unterschiede sind hier praktisch völlig belanglos. Die Statistik ergibt faktisch, daß der prozentuale relative Anteil des Mangels von Leistungen des Intellektes, des Willens und der Erbanlage von den Lehrenden für beide Schulgruppen im wesentlichen gleich groß geschätzt worden ist.

Hartnacke erklärt nun, daß nach seiner Statistik „bei dem einzelnen sitzbleibenden Kinde der unentgeltlichen Schulen im Durchschnitt die

Intelligenzmängel" — Mängel der Intelligenzleistungen — „für größer gehalten werden, als bei dem einzelnen Kinde der entgeltlichen Schulen" (III, 451). Er überläßt es jedoch dem Leser, sich den kolossalen Unterschied von 3 % für die Knaben und von 0,9 % für die Mädchen selbst auszurechnen. Daß, wie ein Blick auf Blatt III seiner graphischen Darstellungen zeigt, an den entgeltlichen Schulen der Anteil des Mangels der Erbanlagen höher geschätzt wird als an den unentgeltlichen — wie eben gezeigt wurde, für die Knaben mit 8 %, für die Mädchen mit 2,9 % — erwähnt *Hartnacke* überhaupt nicht. Das kommt mir selbst so unglaublich vor, daß ich diesen Satz nur nach wiederholter genauer Prüfung der graphischen Darstellung auf Blatt III niedergeschrieben habe.

Faktisch hat sich damit *Hartnacke* selbst widerlegt. In der relativen Bewertung der Ursachen der Nichtversetzung erscheinen die unentgeltlichen Schulen im wesentlichen nicht nur nicht schlechter, sondern sogar noch besser als die entgeltlichen Schulen. Das gilt vor allem für das Ergebnis der Abschätzung des Einflusses der Erbanlagen, auf die es sowohl *Hartnacke* als auch mir ganz besonders ankommt.

In der vorliegenden Arbeit druckt nun *Hartnacke* seine bereits besprochenen ersten Statistiken (Tabelle 1 und 2) nochmals ab, dazu in derselben Zeitschrift (Arbeit II erschien im Jan./Febr. 1917, III im Nov./Dez. 1917.) Nach diesen beiden ersten Statistiken müßten an den unentgeltlichen Schulen im Gegensatz zu den entgeltlichen gerade Mängel der Intelligenz und der Erbanlage als Ursachen der Nichtversetzung besonders deutlich in die Erscheinung treten. *Hartnacke* nennt es nun „denkmöglich“, „daß soziale Hemmungen allerdings einen Teil der Schüler der unentgeltlichen Schulen nachteilig beeinflussen, daß die große Masse der Schüler aber der Leistung nach nicht im Rückstande wäre" (III, 450). Im Falle des Mangels eines tatsächlichen Leistungsrückstandes hätten natürlich die Kinder versetzt werden müssen. *Hartnacke* meint also offenbar, daß bei einem Teil der Schüler an unentgeltlichen Schulen die faktische Leistungsfähigkeit durch Umwelteinflüsse hätte verdeckt werden können. Er schließt jedoch diese Möglichkeit aus: Sie ist „gar nicht wahrscheinlich“ nach seinen „allgemeinen Eindrücken bei zahlreichen Klassenbesuchen“ und „sicher unrichtig“ nach dem Ergebnis der Prüfung der Denkfähigkeit (Tabelle 2; vgl. S. 48). Die entgeltlichen Schulen sind also durch ihre geringere Zahl von Sitzbleibern und ihre größere Anzahl Schultüchtiger gegenüber ihren Schwester-schulen wesentlich gekennzeichnet (III, 450/51). In Wirklichkeit liegen aber, wie bereits hervorgehoben worden ist, nach Tabelle 4 bezgl. der Leistungen der Intelligenz an beiden Schulgruppen keine wesentlichen Unterschiede vor. (S. 56.) Diese sind jedoch für *Hartnacke* groß genug, um unter Hinweis auf die Ergebnisse der Prüfungen der Denkfähigkeit jeden Zweifel darüber

auszuschließen, „auf welcher Seite die größere unterrichtliche Leistungsfähigkeit liegt.“ Hartnacke erwähnt ferner die für ihn besonders ungünstige Schätzung des Anteils der Erbanlagen am Sitzenbleiben der Kinder überhaupt nicht. Ihre Beteiligung bei den Knaben der unentgeltlichen Schulen wird um 5,2 Prozent, bei den Mädchen um 1,2 Prozent geringer angegeben als bei den entgeltlichen Schulen. „Um zu sehen, ob wir über die Frage der Korrelation zwischen geistiger Erbbegabung und sozialer Lage etwas ermitteln können“, werden wir mit folgendem Überleitungssatz auf Blatt IV und V der graphischen Darstellungen verwiesen: „Da auf jeden nichtversehten Schüler 100 Ungunstmomente gerechnet werden, so lassen sich die Säulen zerlegen in der Art, wie es geschehen ist. Wir sehen, wie sich die einzelnen Ursachmomente innerhalb der auf das Hundert entfallenden Sitzenbleiber verteilen“ (III, 451).

Die graphischen Säulen auf Blatt II und III sind gleich groß gezeichnet, weil ja für jedes Kind, also auch für den Durchschnitt der einzelnen Kindergruppen (Knaben der entgeltlichen, Knaben der unentgeltlichen, Mädchen der entgeltlichen, Mädchen der unentgeltlichen Schulen) die Summe der Ursachmomente gleich 100 angesehen war. Nun hatten aber diese einzelnen Kindergruppen nicht die gleiche Anzahl Sitzenbleiber, sondern die Prozentzahlen waren in der angegebenen Reihenfolge 2,63, 7,6, 1,95, 6,4. Auf Blatt IV und V erscheinen die graphischen Säulen nicht mehr in gleicher Höhe, sondern im Verhältnis der genannten Prozentzahlen der Sitzenbleiber. Die Felder der nunmehr untereinander verschieden hohen Säulen sind jedoch nach dem gleichen Verhältnis abgeteilt wie in den zugehörigen Säulen auf Blatt II und III. Auf den ersten Blick charakterisieren also diese Felder in jeder Säule wiederum den prozentualen Anteil der einzelnen Ursachmomente, wie wir in Tabelle 4 gezeigt haben. Während wir nun z. B. am untersten Felde (Intelligenzmängel) der 1. Säule (Knaben der entgeltlichen Schulen) auf Blatt II die Zahl 47,6, am darüberliegenden Felde (Willensmängel) die Zahl 37,5 als Ausdruck des Anteiles dieser Momente auf 100 Ursacheinheiten finden, zeigen die gleichsinnigen Felder der 1. Säule auf Blatt IV in der gleichen Reihenfolge die Zahlen 1,25% und 0,99%. Die Bezeichnung für die Säulen auf Blatt II und III lautet: „Graphische Darstellung mit Angabe der Prozentzahlen der anteiligen Stärke der einzelnen Ursachen, die in den Bremer Volksschulen für die Erklärung der Sitzenbleiber in Frage kommen“. In dem oben mitgeteilten Überleitungssatz ist nun zum ersten Male die Rede vom „Hundert“ der Sitzenbleiber. Danach wären also die Ergebnisse nach Säule II und III, dargestellt in unserer Tabelle 4, auf je 100 Sitzenbleiber, d. h. je 100 Knaben der entgeltlichen, je 100 Knaben der unentgeltlichen Schulen usw. zu beziehen. Selbstverständlich ist diese Beziehung für die relative Stärke der einzelnen Ursachmomente völlig belanglos.

Ob ich ihre Einheit 100 auf 100 oder 10000 oder z. B. auf 2,63 Sitzbleiber beziehe, ist gleichgültig. Ich muß gestehen, welche Ueberlegung nun *Hartnacke* weiter angestellt hat, ist mir unklar geblieben. Jedenfalls bedeutet 1,25% am untersten Felde der 1. Säule auf Blatt III nicht mehr den prozentualen Anteil Intelligenzmängel, bezogen auf 100 Ursachmomente, sondern die Anzahl v. H. der Individuen, welche von 2,63% Sitzbleibern der Knaben der entgeltlichen Schulen wegen Mangels an Intelligenzleistungen tatsächlich zurückbleiben mußten. Aus dem gleichen Grunde sollen von den Knaben der unentgeltlichen Schulen 3,85%, von den Mädchen der entgeltlichen 0,92%, der unentgeltlichen Schulen 3,21%, nicht versetzt worden sein. Nach dem gleichen geheimnisvollen Schema wurde errechnet: Wegen Mangels an Erbbegabung für Intellekt und Willen blieben sitzen 1,85% Knaben der entgeltlichen, 4,78% der unentgeltlichen, 1,18% Mädchen der entgeltlichen und 3,85% der unentgeltlichen Schulen. Der Umrechnung liegt offenbar die Annahme zugrunde, daß sich die Individuen untereinander auf die einzelnen Ursachmomente in dem gleichen Verhältnis verteilen wie die einzelnen Ursachmomente untereinander bei 100 Ursacheneinheiten.

Bezügl. der gefundenen Werte für den Anteil der infolge Mangels an Begabung zurückgebliebenen Kinder macht nun *Hartnacke* eine gewisse Einschränkung. Mit Recht weist er darauf hin, daß in die Statistik nicht jene Kinder einbezogen wären, welche zwar schwach begabt seien, aber durch besondere Hilfe doch noch das Klassenziel erreicht hätten. Hier kann es sich natürlich nur oder vorwiegend um Kinder der entgeltlichen Schulen handeln. „An sich“ bewiesen demnach die gefundenen Zahlen nicht, „daß die Schüler der unentgeltlichen Schulen von Natur unbegabter seien“, als die Kinder der entgeltlichen Schulen (III, 454). „Andererseits kann man aber“, so erklärt *Hartnacke* weiter, „schwer an eine durchschnittliche Gleichheit der von der Natur gegebenen Begabung, an eine Unabhängigkeit von der sozialen Schichtung, glauben, denn die Tatsache, daß die 7,1 % minus 2,29 % = 4,81 % Schüler, um die sich die Versetzungserfolge der entgeltlichen Schulen besser stellen, als die der unentgeltlichen, nicht alle durch häusliche Hilfe oder gar Stunden zur Versetzung gelangt sind, ist jedem Kenner hier bekannt.“ (III, 464). Die Annahme einer gleichen Erbbegabung beider Kindergruppen wäre „leichter“, wenn die Statistik für die unentgeltlichen Schulen einen besonders starken Anteil der häuslichen Verhältnisse erwiese. Für die Knaben der entgeltlichen Schulen wurde er mit 8 %, der unentgeltlichen mit 11,3 %, für die Mädchen der entgeltlichen mit 7,9 %, der unentgeltlichen Schulen mit 12,2 % ermittelt. Die zu er rechnenden Unterschiede sind selbstverständlich auch hier völlig belanglos. Der Anteil der häuslichen Verhältnisse erscheint hier im wesentlichen für

beide Schulgruppen als gleich. Ob er natürlich im Verhältnis zu den anderen Anteilen richtig abgeschätzt worden ist, ist eine ganz andere Frage, die jedoch *Hartnacke* keine Sorgen zu bereiten scheint. Denn ganz unvermittelt folgt nun der Satz: „Das erhebliche Überwiegen des Anteils der Erbbegabung über die anderen Momente ergibt überhaupt die hohe Wahrscheinlichkeit, daß die Differenz in der Länge der Säulen auf Blatt V in erster Linie mit bestimmt ist durch das überwiegend vertretene Ursachmoment der Erbbegabung“ (III, 464). *Hartnacke* erwähnt hier nicht, daß nach Blatt III gemäß den in unserer Tabelle 4 mitgeteilten Zahlen der Anteil des Mangels der Erbbegabung, bezogen auf 100 Ursach-einheiten, für die entgeltlichen Schulen höher geschätzt worden ist als für die unentgeltlichen. Wie bereits bemerkt, kann auch hier eine zahlenmäßige Differenz gar keine Rolle spielen. Im Wesentlichen haben die Lehrer den Anteil der Erbbegabung für alle Kinder gleich angesetzt.

Damit nun der Leser die Sache „klarer“ „überschauen“ kann, werden die für die Beteiligung der Individuen am Mangel an Erbbegabung ermittelten Zahlen auf 10 000 Schüler umgerechnet und in einer großen Tabelle (III, 452/53) präsentiert. Wir verzichten auf ihre Wiedergabe.

Es würde uns viel zu weit führen, wollen wir auf die Einzelheiten der vorliegenden, vielfach unklaren Arbeit weiter eingehen. Schon allein mit Rücksicht auf die praktische Bedeutung der Anschauungen *Hartnackes* ist es jedoch nicht unwichtig, wenigstens einige charakteristische Züge seiner Art der Erblichkeitsforschung kurz zu streifen. *Hartnacke* gibt selbst als „nicht zweifelhaft“ zu, „daß in der ganzen Sache Mängel liegen“. Es könne sich auch „nicht darum handeln, allen wissenschaftlichen Ansprüchen restlos zu genügen“. Welchen wissenschaftlichen Ansprüchen genügt wird, erfahren wir allerdings nicht. *Hartnacke* verlangt nur, daß wir uns „mit gewissen Voraussetzungen abfinden“ (III, 448).

Hartnacke scheidet die Ursachen der Nichtvererbung in zwei Gruppen: „auf Seiten des Schulkindes“ seine „äußeren Verhältnisse und inneren Anlagen“, „auf Seiten der Schule“ ihre Einrichtungen und die unterschiedliche Qualität der Lehrenden. Die zweite Gruppe nennt er selbst bedeutungsvoll, indem er die Möglichkeit einer Leistungsminderung bis zur Nichtvererbung der Schüler durch den Lehrer zugibt. Trotzdem schließt er für seine Untersuchung diese Möglichkeit aus, weil „die Erfassung solcher Momente“ „natürlich so gut wie ausgeschlossen, jedenfalls im Rahmen seiner „Feststellungen nicht möglich“ sei. Zudem habe diese Ursachengruppe „Bedeutung für Individualfälle im gegenseitigen Vergleich, nicht für die generelle Massenuntersuchung“. Im Gegenteil, gerade für eine Massenuntersuchung ist die scharfe Scheidung aller eine Erscheinung bedingender Ursachen erste methodische Regel. Als Schulaufsichtsbeamter

war *Hartnacke* wohl in der Lage, wenigstens jene Fälle abzugrenzen, in denen von vornherein zumal bei dem Lehrermangel und Lehrerwechsel in der Kriegszeit eine herabgesetzte Qualifikation von Seiten des Lehrers anzunehmen war. Sollte aber diese Ursachengruppe wirklich unsagbar sein, dann folgt daraus einzig und allein, daß „die“ Ursachen der Nichtversehung überhaupt nicht zu ermitteln sind.

Nach unseren früheren Darlegungen über Zensuren und Versehungen hat eine Statistik wie die vorliegende nur dann Wert, wenn der Versehungsmastab an allen Schulen gleichmäßig nach dem reinen Leistungsprinzip gehandhabt worden ist. So erwähnt *Hartnacke* selbst die 44 Hinüberschlüpfer (S. 55). Es ist doch völlig ausgeschlossen, daß diese Kinder, nachdem sie vier Wochen vor dem Versehungstermin als versehungsunfähig erklärt worden waren, in dieser Zeit sich bis zur vollen Versehungsreife umgewandelt hätten. Von einer immer vollkommeneren psychologischen Einstellung der Lehrenden erhofft ferner *Hartnacke*, daß diese manchem schwachem Schüler „um die Klippe des Sitzbleibens herumhelfen“ würden (III, 455). Auch erwartet er von Sondereinrichtungen, „wie gruppenweiser Förderunterricht für die jeweils Schwächsten der Klasse“, eine Herabminderung der Anzahl der Nichtversehten (III, 455). Wie wir weiter vorhin sahen, legt *Hartnacke* den sog. schwach Versehten für unsere Frage eine besondere Bedeutung bei. Über ihre Zahl erfahren wir ebenso wenig etwas wie über jene Kinder der entgeltlichen Schulen, die zwar normal verseht worden sind, aber das Klassenziel nur durch Nachhilfe erreichen konnten. Warum sollten denn diese Fragen nicht erörtert werden? (III, 450). Sodann erwähnt auch *Hartnacke* einen für die Versehung wichtigen äußeren Gesichtspunkt: genügende Füllung der Oberklassen (III, 442). Ich frage: Wenn in Bremen nach dem reinen Leistungsprinzip verseht worden wäre, hätten sich dann nicht z. B. Raumschwierigkeiten ergeben können? Die große Zahl der Nichtversehten des ersten Schuljahres führt uns weiter zu der Frage, ob besondere Unterschiede der Versehungsergebnisse in den einzelnen Schulen usw. vorlagen. Es muß also zum mindesten bezweifelt werden, ob nach dem reinen Leistungsprinzip überall verseht worden ist. *Hartnacke* hätte die Pflicht gehabt, zum mindesten sein Material nach diesem Gesichtspunkte zu sondieren. Auch dazu war er als Schulaufsichtsbeamter durchaus in der Lage.

Von einer Diskussion seines Vordruckes müssen wir absehen. Wie bei der Denkfähigkeitserhebung verlangt er hier selbst vom „altbewährten Meister“ etwas völlig Unmögliches. Man überlege sich doch einmal auch nur wenige Augenblicke, wie unendlich verwickelt gerade alle Faktoren des Werdens der Persönlichkeit beim Kinde der unteren Volksschichten liegen. Erzeugt nicht z. B. das Wohnungselend nach allbekannter Erfahrung oft einen

entsprechlichen Tiefstand der Moralität schon bei Kindern? Muß nicht das Frühwissen, ja das Beobachten intimster Vorgänge im Menschenleben, das Mitteilen dieser Dinge bei den Kindern untereinander, schon frühe die Leidenschaft aufpeitschen? Haben wir in diesem Ursachenkomplex nicht einen Ablenkungsfaktor allererschlimmster Art zu erblicken, der oft genug dem Lehrer nur durch Zufall bekannt wird? Nun soll der Lehrer entscheiden zwischen Leistungsmängeln des Intellektes und des Willens, er soll zahlenmäßig angeben, ob diese auf Erbanlagen oder auf Umwelt oder auf beide Faktoren zurückzuführen sind. Er soll weiter z. B. entscheiden, inwieweit auch körperliche Ursachen in Frage kommen, auch ihnen einen relativen zahlenmäßigen Ausdruck geben. Jeder erfahrene Pädagoge und Arzt weiß, wie unendlich schwer es ist, schon in ganz krassen Fällen eine qualitative Diagnose zu stellen. Was heißt das denn, die häuslichen Verhältnisse prozentual gegenüber etwaigen anderen Ursachen abzugrenzen? Die genannte Münchener und Berliner Statistik verlangte von den Lehrern nur die Angabe der vorherrschenden Ursache. *Hartnacke* fordert von seinen Lehrern die Angabe aller möglichen Ursachen, darüber hinaus ihre zahlenmäßige Abwägung. Täuscht *Hartnacke* sich nicht selbst, wenn er sein Schema für einfacher hält, weil es logisch-psychologisch orientiert sei? Ist es denn wirklich logisch, von Psychologie gar nicht zu reden, zu sagen: 100 Ursacheneinheiten, und zwar z. B. 70 Einheiten Intelligenzmängel, 10 Einheiten unentschuldigter Fehlen, 15 Einheiten Krankheit und 5 Einheiten häuslicher Beschäftigung? Ist denn da der Einwand wirklich „nicht berechtigt“, „man wolle psychische Tatsachen durch Zahlengrößen zum Ausdruck bringen“? Ist denn der Unterschied wesentlich, ob ich eine absolute Zahlengröße hier suche oder nur das zahlenmäßige Verhältnis? (III, 455), Man kann wirklich im Zweifel sein, wem hier mehr „Gewalt“ angetan wird, „den Dingen“ oder den Lehrern. Ob ihre Arbeit so „ganz zwanglos“ (III, 446) verlaufen ist, wage ich zum mindesten sehr stark zu bezweifeln.

Die wichtigste Voraussetzung dieser Statistik ist die Art ihrer Erhebung: „Schätzungen“ der Lehrenden. Ihnen widmet *Hartnacke* viele Worte. Er gibt zu, sie hätten gar „nicht den pragmatischen Charakter“, „wie die Versuchseinheiten der modernen experimentellen Pädagogik“, aber — sie beruhten „doch auf Beobachtung, allerdings in Verbindung mit Intuition“ (III, 449), zudem „nach bestem Wissen und Gewissen“. Manche Fehlurteile (wieviele?) werden zugegeben, Ungleichmäßigkeit der „tatsächlichen Unterlagen des Urteils besonders auch infolge vielfachen Wechsels der Lehrpersonen in der Kriegszeit“ nicht abgestritten; auch sei „in vielen Fällen“ die Trennung der einzelnen Ursachmomente schwierig gewesen, was wir gerne glauben wollen. Trotzdem — war die *Hartnackesche* Statistik leichter als die Münchener und Berliner, standen den mehreren Hundert Lehrenden „die

breitesten Urteilsgrundlagen zur Verfügung“, trotzdem — kann das durch Zusammenwerfen ihres Urteils entstandene „Massenergebnis“ „nicht wohl ein abwegiges genannt werden“! Warum nicht? Weil ihm „nach dem Gesetz der großen Zahl in der Statistik an sich eine gewisse Wahrscheinlichkeit des Ausgleichs vieler Einzelmängel innewohnt“ (III, 449). Darum könne das Ergebnis aus dem „Gesamtdurchschnitt“ „nicht schlechthin a priori entwertet werden“. *Hartnacke* vergißt nur, uns einen Ueberblick über die Mängel seiner Statistik im einzelnen zu geben, damit wir entscheiden können, inwieweit seinem Massenergebnis Wahrscheinlichkeit zuzusprechen ist. Aber *Hartnacke* weiß seine Autorität zu wahren: „Wer, abgesehen von der Fragestellung, die natürlich der Kritik unterliegt, die Antworten antasten will, der tastet das Urteil der Lehrenden an. Alle Erörterungen und Folgerungen gelten, das sei ausdrücklich betont, unter der Voraussetzung einer im großen und ganzen zutreffenden Beurteilung durch die Lehrenden“ (III, 449).

In seiner ein Jahr vor der vorliegenden Arbeit erschienenen 2. Auflage der „Auslese der Tüchtigen“ (I) hatte *Hartnacke* ganz richtig bemerkt, daß für die Erforschung der erblichen Begabung „genauest durchgeführte Familienforschungen auf breitester Grundlage“ (I, 11) erforderlich seien. Für die vorliegende Statistik genügten jedoch für die Diagnose — x % Erbanlagen — Beobachtung und Intuition der Lehrenden.

Nach dem bisher Gesagten können wir von einer statistisch-technischen Diskussion ganz absehen. Die Hauptfehler, Vermengung zweier Fragestellungen, Ableitung von Folgerungen für die zweite Frage aus dem Material der ersten ohne empirische Grundlagen, wesenlose Durchschnittsschemen statt Kombinationstypen der Wirklichkeit, vor allem völlig unkritische und im einzelnen unkontrollierbare Verwertung des Erhebungsmaterials, liegen so klar zu Tage, daß jedes weitere Wort überflüssig wäre. Angenommen jedoch, die Statistik hätte einigen Wert, was bewiese sie? Daß nach der Schätzung einiger Hundert Bremer Lehrer — „vom altbewährten Meister bis zur jungen Kriegervertreterin oder ehemaligen Lehrerin, jezt verheirateten Frau“ — der Unterschied der Verfassungen sozial differenzierter Volksschüler innerhalb der sozialen unteren und der an sie angrenzenden mittleren Schichten neben anderen Ursachen mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Erbanlagenunterschiede Oftern 1926 zurückzuführen war.

5. Schulleistungen und soziale Lage.

Hartnacke hat endlich auch die Beziehung der Schulzensuren zur sozialen Lage der Kinder statistisch zu erfassen versucht. Soweit ich feststellen konnte, scheint diese Statistik erstmalig in der Broschüre über „Das Schlagwort im Kampfe gegen die höhere Schule“ (1923; IV) erschienen zu sein. Sie gibt nach der Vorbemerkung einen im Dresdener Philologenverein

1923 gehaltenen Vortrag *Hartnackes* wieder. Der Verfasser erklärt, daß das „Schriftchen“ zwar „in der Reihe der Veröffentlichungen des Sächsischen Philologenvereins“ „auf Anregung aus der Zuhörerschaft“ erscheine, aber nicht „in allen Teilen die amtliche Auffassung“ dieser Organisation wiedergebe. Über die Unterschiede der Ansichten zwischen ihr und *Hartnacke* erfahren wir leider nichts.

Das Material zu der vorliegenden, im Jahr 1914 (IV, 5) erhobenen Statistik (IV, 4/7; V, 13; VI, 469; Lenz¹⁾, S. 22 u. 24) haben die über 18 000 (V, 13, nach IV, 6 rund 20 000) — nach Lenz 18 657 — zählenden „Kinder der Bürgerschulen, mittleren und einfachen Volksschulen“ (IV, 5) „eines Schulaufsichtsbezirks im ehemaligen Königreiche Sachsen“ (IV, 5), Glauchau (V, 13), unter Ausschluß der „Förderklassen und Hilfsschulen“ gebildet. Die Zensuren wurden in folgende Gruppen geschieden: I, I b, II a, — II, II b — III a, III, III b, IV, V. Eine Definition dieser „Hauptzensuren“, wie sie genannt werden, im einzelnen habe ich nicht finden können. In Arbeit IV (5) fehlt jede Erläuterung; aus dem Text ist lediglich ersichtlich, daß V „durchaus Ungenügend“ bedeutet. Nach Arbeit V (13) sind I, I b, II a „die besten Schulleistungen“, „sehr gute und gute Schulnoten“ (vgl. VI, 469). II und II b scheinen bis „Befriedigend“ zu reichen. III a dürfte den Beginn der „schwachen“ Leistungen bedeuten, denen sich die „schlechten“ anreihen.

Es ist geradezu charakteristisch, daß man sich die zum Verständnis dieser Tabelle nötigen und vorausgeschickten Angaben aus verschiedenen Veröffentlichungen zusammensuchen muß, um zunächst überhaupt einmal zu sehen, worum es sich handelt.

Für uns genügt die Wiedergabe der sehr guten und guten Zensuren der Kinder. Die Zahlen sind auf je 100 Kinder der einzelnen Berufsschichten berechnet. In der folgenden Tabelle bedeutet danach z. B. „Akademiker 50,5 %“, daß unter 100 Kindern von Akademikern 50,5 Kinder sehr gute und gute Schulleistungen erzielt haben.

Tabelle 5.

**Sehr gute und gute Schulleistungen Glauchauer Schulkinder
und der Beruf der Väter.**

1. Akademiker	50,5%	7. Handwerker u. Gewerbe-	
2. Volksschullehrer	49,7%	treibende ohne kaufm. Vor-	
3. Gelernte Kaufleute	26,0%	bildung	14,2%
4. Mittlere Beamte	24,5%	8. Fabrikarbeiter	11,7%
5. Unterbeamte und untere		9. Kleinhändler ohne kaufm.	
Angestellte	15,6%	Vorbildung	10,4%
6. Landwirte	15,3%	10. Sonstige Arbeiter (Tage-	
		löhner, Knechte)	8,3%

Bei der Interpretation der vorliegenden Statistik hebt *Hartnacke* folgendes hervor. Zunächst dürfte durch die Nichtberücksichtigung der „Förderklassen und Hilfsschulen“ „das Bild für die nicht gehobenen und die handarbeitenden Schichten in Wirklichkeit noch erheblich ungünstiger sein“ (IV, 5). Auch die Leistungsergebnisse der Arbeiterkinder seien insofern zu günstig, als diese Kinder „in den gehobenen Schulen“, in denen sie „wesentlich seltener sind“, durch höhere Anforderungen die angegebenen Durchschnittsleistungen „nicht erreicht hätten“ (IV, 6). Sodann begründet *Hartnacke* die Zuverlässigkeit seines statistischen Materials damit, daß die Zensuren „doch von Hunderten von Lehrkräften aufgestellt“ seien und „Fehlurteile im einzelnen“ „durch die große Zahl ausgeglichen“ würden. Wer die vorliegenden Zensuren als Kennzeichnung der Fähigkeit der Schüler nicht anerkennen wolle, bezeichne die Lehrer als „gröblich urteilslos“ (IV, 6). Den Einwand, die Minderleistungen der sozial tiefer stehenden Kinder seien eine Lebenslagevariation, erkennt *Hartnacke* als „schwerer“ und als „bis zu einem gewissen Grade berechtigt“ an. Unter Hinweis auf viele berühmte Persönlichkeiten, welche sich aus der Tiefe nach oben emporgearbeitet haben, fragt er jedoch: „Und sollte man die häuslichen und wirtschaftlichen Verhältnisse bei Volksschullehrern so viel günstiger einzuschätzen haben als bei mittleren Beamten und gelernten Kaufleuten, deren Nachwuchs gegenüber dem der Volksschullehrer nur die Hälfte besonders Tüchtiger im Hundert aufweist?“ „Ganz sicher würde mancher, der unter günstigen Verhältnissen, von Eltern sorgsam behütet, durch die höhere Schule geht, versagen, wenn er unter den ungünstigen häuslichen und Arbeitsverhältnissen aufwüchse, wie leider manches Proletariatskind“. Nur dürfe man die Tragweite der Umwelteinflüsse nicht überschätzen. „Wenn man, im Bilde gesprochen, die natürlichen geistigen Gegebenheiten eines Menschenkindes gleich 100 setzt, dann kann die Leistungspotenz durch Ungunstmomente vielleicht auf 80 gedrückt oder im anderen Falle auf 120 gehoben werden“. „Den Einflüssen der Umwelt“ komme „nur die Bedeutung einer Steigerung oder Minderung der Leistungspotenz in gewissen nicht zu weiten Grenzen zu“ (IV, 7). „Die soziale Ungleichheit ist etwas in der natürlichen Ungleichheit Begründetes“, d. h. die Begabungen sind über die sozialen Schichten wesentlich ungleich verteilt. Das soll die vorliegende Statistik „über die so ungeheuer verschiedene Schulleistung“ sozial differenzierter Kinder beweisen (IV, 7/8).

Mangels aller technisch nötigen Angaben ist natürlich eine Kontrolle dieser Statistik völlig unmöglich. Sie soll darum „besonders wertvoll“ sein, „weil sie Schüler einer Schulgattung, nämlich der Volksschulen des Bezirks betreffen“ (V, 3). Es liegt mir fern, um Worte zu streiten. Wir sahen jedoch oben, daß es sich hier um Bürgerschulen, mittlere und einfache Volksschulen handelt (IV, 5). *Hartnacke* weist nun selbst darauf hin, wie

gleichfalls gesagt worden ist, daß die Anforderungen in den gehobenen Volksschulen höher waren als in den einfachen. Demnach müssen die gen. Schularten organisatorisch verschieden sein. Warum werden die Unterschiede nicht genannt, die doch durchaus wesentlich für die Beurteilung der Leistungen der Kinder sind? Warum wurden ferner die Förderklassen nicht berücksichtigt? Sodann scheint mir die Aufstellung von 10 Zensurenwerten geradezu eine pädagogische Ungeheuerlichkeit zu sein. Die einzelnen Zahlenwerte werden nicht einmal definiert. Was heißt „sehr gute“ und „gute“ Leistungen? Von allen Leistungsmöglichkeiten sind bekanntlich die extremsten Varianten — restlose Erfüllung der Leistungsforderung und absolutes Versagen — im allgemeinen am leichtesten zu bewerten, während die Erteilung der Zensur „Gut“ schon schwierig sein kann. Warum werden nun „sehr gute“ und „gute“ Schüler zu einer Gruppe vereint, während unter den Versagern „die durchaus Ungenügenden“ besonders abgegrenzt werden? Berücksichtigen wir ferner unsere Ausführungen über Zensuren (S. 7–15), so können schwere Zweifel über die Zuverlässigkeit des vorliegenden Materials als Ausdruck der tatsächlichen Leistungen der Kinder nicht unterdrückt werden. Wenigstens vermessen wir auch nur ein Wort der Aufklärung. Der Hinweis, daß man bei einer Anzweiflung des Materials als faktischen Bewertungsausdrucks der Kinder die Lehrerschaft der Urteilslosigkeit bezichtige, ist völlig verfehlt. Schulzensuren entstammen der Praxis und sind für die Praxis bestimmt. Hier fragt es sich, ob wir die vorliegenden Lehrerurteile zur Lösung einer rein theoretischen Frage benutzen können oder nicht. Selbstverständlich wären auch bei reinen Leistungszensuren Fehlurteile zu erwarten. Hartnacke meint, diese würden durch die große Zahl der Erhebungen ausgeglichen. Auch das ist falsch. Ein Ausgleich wäre nur dann vorhanden, wenn die Fehlurteile sich auf die einzelnen Schulen gleichmäßig verteilten. Das ist aber nicht anzunehmen, solange auch nicht der mindeste Anhaltspunkt dafür vorliegt, daß es sich hier überall um wirkliche Leistungszensuren handelt. Dazu waren nach Hartnackes eigener Angabe die Anforderungen an die Kinder nicht gleichmäßig. Der schwerste Mangel besteht jedoch in den „Hauptzensuren“. Offenbar ist für jedes Kind aus den Zensuren für die einzelnen Fächer — ob etwa sogar unter Einbeziehung der Zensuren für Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit, ist nicht ersichtlich — die Durchschnittszensur rechnerisch ermittelt worden. Derartige Durchschnittswerte können für die Schul- und Verwaltungspraxis notwendig, wenigstens wertvoll sein. Für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit oder Begabung der Kinder sind sie jedoch unter Umständen eine unheilvolle Fehlerquelle. Daß z. B. im Deutschen die Kinder der Akademiker und Volksschullehrer aus naheliegenden Gründen bessere Zensuren erreichen als die Schüler unterster sozialer Schichten, ist bekannt. Ich habe jedoch z. B. im Rechnen in ganz einfachen Landschulen so glänzende

Klassen kennengelernt, daß man in höheren Schulen bei gleichen Jahrestufen durchaus nicht ohne weiteres gleiche Erfolge finden dürfte. Es kann das Kind des Akademikers dem des ungelernten Arbeiters im Deutschen weit voraus sein, jedoch im Rechnen ihm gleich stehen. *Hartnacke* hätte darum das Zensurenmaterial der einzelnen Fächer, nach Klassen und Schulen getrennt, vorlegen müssen. Dann erst wäre eine fruchtbare Diskussion über Leistungsvorsprünge und Leistungsrückstände möglich gewesen. Aus den früher bereits angeführten Gründen kämen zudem nicht die üblichen Zeugniszensuren, sondern reine Leistungszensuren in Frage. Inwieweit allerdings ein solches Material zu erreichen wäre, dürfte ganz von der Lage der Einzelfälle abhängen. Geht die ganze Richtung einer Schule auf Anpassung an das tatsächliche jeweilige Schülermaterial hinaus, so kann wohl der Fall eintreten, sobald man die Leistungen nach dem von den Lehrplänen geforderten Stand mißt, daß das Gesamtbild der Schule im Gegensatz zu sog. strengen Schulen als durchaus unternormal erscheint. Es wäre sachlich und menschlich durchaus verständlich, wenn das Lehrerkollegium einer solchen Schule durchaus nicht so ohne weiteres sich dem Verdacht aussetzen wollte, als ob es seiner Aufgabe im Vergleich zu anderen Schulen nicht gewachsen wäre. Faktisch wäre sogar das gerade Gegenteil nicht auszuschließen. Es käme eben ganz darauf an, worin man die Hauptaufgabe der Schule erblicken will. Ein anderer Faktor wird von *Hartnacke* gleichfalls übersehen. Das „Genügend“ eines schwachen Schülers, der den Anforderungen seiner Klasse nur durch Nachhilfe zu entsprechen vermag, ist durchaus nicht dem „Genügend“ eines besser Begabten gleichzusetzen, der aus eigener Kraft und nur auf Grund des lehrplanmäßigen Unterrichtes das Ziel erreicht. *Hartnacke* selbst hat ja von der Förderung schwacher Schüler gesprochen (S. 61). Es wäre eine Erhebung über die Schüler durchaus möglich gewesen, welche außer der Schule besondere Hilfen hatten. In diesem Sinne ist auch der Hinweis *Hartnackes* auf die Leistungsunterschiede der Kinder von Volksschullehrern sowie mittleren Beamten und gelernten Kaufleuten nicht einwandfrei. Es ist bekannt, daß z. B. gerade die Volksschullehrer sich um ihre eigenen Kinder zu Hause sehr intensiv zu kümmern pflegen. Es kann nun für ein Kind nicht belanglos sein, ob es außerhalb der Schule noch fachmännisch überwacht wird oder nicht. Sodann erklärt *Hartnacke* in seiner Polemik gegen *Nadler* (VII, 718), daß er „natürlich keineswegs“ die Leistung „gleich Begabung setze“. Ich muß dem entschieden widersprechen. Die vorliegende Statistik leitet *Hartnacke* ausdrücklich mit dem Hinweis ein, daß er „den Beweis einer sehr großen Ungleichmäßigkeit der Streuung der Begabten“ antreten wolle (IV, 4). Gewiß ist die Leistung, wie es nachher heißt, „doch wohl immerhin zum wesentlichen Teil das Ergebnis der Fähigkeit“ (IV, 6). Aber *Hartnacke* gibt nicht zu, daß das Urteil der Lehr-

kräfte über rund 20 000 Kinder so abwegig wäre, daß es keinen Vergleich über die Leistungsfähigkeit der Kinder der verschiedenen Schichten erlaube" (IV, 6). Wann wäre nun wirklich ein solcher Vergleich möglich? Wenn alle Anforderungen gleich, alle Zensuren nach dem reinen Leistungsprinzip gegeben und alle Umwelteinflüsse gleich wären. Weder die Anforderungen waren gleich noch die Zensuren reine Leistungszensuren — so lange nicht das Gegenteil bewiesen ist — noch vor allem alle Umwelteinflüsse gleich. Gerade die Lebenslagevariationen waren bei diesen rund 20 000 Kindern nicht nur gradweise verschieden, sondern in den mannigfachsten Formen konträr. Ein Schluß von diesen Zensuren auf die Leistungsfähigkeit der Kinder oder auf ihre Begabung ist ein Unding. Wenn darum *Hartnacke* von Begabungsdifferenzen spricht und damit die Zensurenunterschiede meint, so besteht *Nadlers* Einwand durchaus zu Recht. Wenn ferner *Hartnacke* sogar wieder zahlenmäßig den Einfluß der Umwelt auf die Leistungshebung oder Leistungsenkung veranschaulichen will, so sind das Ansichten, die keinen Anspruch auf Wiedergabe von Tatsachen erheben können.

Ich will jedoch durchaus nicht der vorliegenden Statistik einen gewissen approximativen Wert absprechen, wenngleich unter vollem Vorbehalt, zumal ich die sächsischen Schulverhältnisse nicht kenne. Was besagt sie dann? Daß die Schulleistungen der sozial tiefer stehenden Kinder durchschnittlich hinter jenen der sozial höher gestellten Kinder zurückstehen. Eine längst bekannte Tatsache, von welcher die ganze heutige Einheitschulbewegung ausgegangen ist. *Hartnacke* schwebte ein Beweis für die ungleiche Begabtenverteilung vor. Seine an die Lehrer gerichtete Fragestellung bezog sich jedoch auf die Schulleistungen. Kann darum diese Statistik über die Zensuren irgend etwas über die Gründe der Leistungsunterschiede aussagen? War nichts. *Hartnacke* fällt auch hier in den bereits früher nachgewiesenen Fehler zurück, daß er aus seinem statistischen Material — seine Korrektheit einmal vorausgesetzt — Folgerungen ableitet, welche weit über die ihm zugrunde liegende Fragestellung hinausgehen. *Hartnacke* sollte darum mit seiner an sich berechtigten Mahnung, wir müßten „uns daran gewöhnen, die Dinge zu sehen, wie sie sind" (IV, 7), mindestens vorsichtiger sein, vor allem aber — wie gegen *Nadler* (VI, 469) — mit dem Vorwurf der Unkenntnis „der Tatsache der unterschiedlichen Eignung" — unter Berufung auf die besprochene Statistik!

Bei den gewürdigten Arbeiten *Hartnackes* fällt, wie bereits erwähnt, die häufige Bezugnahme auf die Selektionstheorie und Vererbungslehre (vgl. I, 22; II, 41; III, 454/55; IV, 8 ff.; V, 13) auf. Die Statistiken sollen angebliche naturwissenschaftlich festgestellte Tatsachen bestätigen. Ich nehme an, daß *Hartnacke* seine Anschauungen von der wesentlich ungleichen Begabtenverteilung nicht aus seinem Zahlenmaterial abgeleitet hat, sondern den um-

gelehrten Weg gegangen ist: Er ging an die Erhebungen mit einer mehr oder weniger fertigen Meinung heran. Endlich wird man *Hartnacke* die Anerkennung nicht versagen dürfen, daß er in den heißen Kämpfen um die neue Schule sich nicht mit billigen Schlagworten begnügt, sondern zur Begründung seiner Überzeugung überaus mühevollen Arbeiten nicht gescheut hat.

B. Experimentalpsychologische Intelligenzprüfungen und soziale Lage.

Die Methodik der experimentalpsychologischen Intelligenzprüfungen sucht vor allem, wie bereits gezeigt worden ist (S. 19–34), die Zufallsbedingungen geistiger Leistungen auszuschalten. Die bis 1920 erzielten Ergebnisse faßt *Stern* in dem Satze zusammen: „Wurden Kinder verschiedener Schulen, deren Zöglinge durchschnittlich aus sozial und materiell verschiedenen gestellten Schichten stammten, mit identischen Intelligenzprüfungsmethoden geprüft oder beurteilt, so ergab sich in den meisten – und zwar gerade in den wissenschaftlich am besten vorbereiteten – Fällen ein durchschnittlicher Vorsprung der sozial bevorzugten Gruppe“. Dieses Ergebnis gilt jedoch vor allem für „die jüngeren Altersstufen (etwa bis zum 12. Jahre), während „für die höheren Jahrgänge“ „erst dürftigere und in sich weniger gleichartige Materialien“ vorliegen, „so daß man hier noch nicht von einer Endgültigkeit des Ergebnisses sprechen darf“. „Der wahrscheinlich gemachte Unterschied besteht aber lediglich massenstatistisch als Durchschnittswert der verglichenen Gruppen; innerhalb jeder Gruppe ist die Streuung ziemlich groß, so daß stets einige Kinder der sozial ungünstigen Gruppe über den Durchschnitt der sozial günstigeren Gruppe herausragen und umgekehrt einige Kinder der günstigen noch unter dem Durchschnitt der ungünstigen stehen.“⁵⁷⁾

Die Vertreter der Hypothese von der wesentlich ungleichen Begabtenverteilung im Volksganzen wie *Fritz Lenz* legen diesen Untersuchungen von ihrem Standpunkte aus eine ganz besondere Beweiskraft für die Richtigkeit ihrer Auffassung bei. Wir greifen aus den neusten größeren Forschungen die ausgezeichnete Arbeit von *Hans Paul Roloff* „über kindliche Definitionsleistungen“⁵⁸⁾ heraus. Sie stellt „einen Teil der Vorarbeiten“ dar, „die im Hamburger Psychologischen Laboratorium für die große Hamburger Begabtenauslese 1918 geleistet werden mußten.“ Untersucht wurden 962 9–13 jährige Knaben in 31 Klassen von 5 Schulen, die sich auf die Hamburgische Stadt Bergedorf mit einem Gymnasium, einer Realschule, welche jedoch mit diesem durch die gleiche Leitung und die gleichen Lehrer eine Einheit bildet, der Volksschule am Brink und der Volksschule am Birkenhain sowie auf die Volksschule der preussischen Gemeinde Sande, die mit Bergedorf eine Siedlungseinheit bildet, verteilen. Im Gegensatz

zur Volksschule in Sande wurde in den beiden Volksschulen in Bergedorf auf den oberen Klassen in vier Wochenstunden Unterricht im Englischen erteilt. Das Prüfungsergebnis war für die Bergedorfer Volksschulen im wesentlichen gleich. Sein Verhältnis zu den Ergebnissen der anderen Schulen zeigt folgende Reihe bei zeitlicher Messung und unter Annahme des Nullpunktes bei den Bergedorfer Volksschulen:

Gymnasium	3 Jahre Entwicklungsvorsprung
Realschule	1 Jahr " "
Volksschule am Brink	0 " " "
Volksschule am Birkenhain	0 " " "
Volksschule Sande	$\frac{1}{2}$ " Entwicklungsrückstand

Die Lebenslage der Kinder wurde nach der Schule und nach dem Elternhause gesondert beurteilt. Nach Roloff war von Seiten der Schule ein Einfluß auf den Unterschied der Definitionsleistungen durch Unterschiede der Lehrpläne, Stundenverteilungen, Klassenfrequenzen und Lehrerkollegien nicht nachzuweisen. Die häusliche Umwelt der Kinder wurde nach dem Schulgeld, dem Mietpreis der elterlichen Wohnung und dem Stand des Vaters untersucht. Hierbei ergab sich in jedem Falle eine „hohe Korrelation“.

Von den Vätern der Kinder der einzelnen Schulen waren:

	Großauf- leute, Fa- brikbesitzer, Direktoren	Ka- demiker	Mittlere, untere Be- amte und Angestellte	Hand- werker, Be- werbetrei- bende	Gelernte Arbeiter	Ungelernte Arbeiter
Gymnasium	34%	32%	26%	8%	—	—
Realschule	19%	2%	37%	43%	4%	—
Volksschule am Brink	—	—	19%	23%	34%	24%
Volksschule am Birkenhain	—	—	17%	19%	40%	24%
Volksschule Sande	—	—	6%	7%	27%	60%

Der Sprachfähigkeit soll nach Roloff eine höchstens ganz minimale Bedeutung als Kausalfaktor für die Qualität der Definitionsleistung zuzuerkennen sein. Eine Kritik dieser Untersuchung im einzelnen kann hier nicht in Frage kommen. Wie man sich auch zu ihr stellen mag, ihr hoher Wert durch die Exaktheit der Methodik, u. a. durch Auswertung nach Jahrgängen und nicht nach Schulklassen, vor allem durch Anwendung des Definitionstests, der natürlich für die Beurteilung der Intelligenz besonders bedeutungs-

voll ist, kann gar nicht bestritten werden. *Roloff* leitet nun unter Hinweis auf die untersuchten fünf Schulen für die Beziehung zwischen sozialer Schichtung und Definitionsleistung folgende Sätze ab:

„Die Definitionsleistungen zweier Schülergemeinschaften sind gleich, wenn ihre soziale Struktur gleich ist.

Die Definitionsleistungen zweier Schülergemeinschaften sind verschieden, wenn ihre soziale Struktur verschieden ist, und zwar weist stets die höhere soziale Stufe die besseren Definitionsleistungen auf.“

Die Ursachen der Überlegenheit der sozial höheren über die sozial tieferen Schichten — „Vererbung von etwaigen durch die Auslese des sozialen Aufstiegs hervorgerufenen Unterschieden in den intellektuellen Anlagen der verschiedenen Schichten“, äußere Einflüsse der sozialen Umgebung oder beide Faktorenkomplexe — erörtert *Roloff* im einzelnen nicht, sondern er verweist auf *Stern*, der „auch die ätiologische Frage“ eingehend besprochen habe.⁵⁹⁾ *Roloff* begnügt sich lediglich mit der Feststellung, daß sein Ergebnis sich mit dem der meisten Untersuchungen deckt, in denen die Beziehung der Intelligenz von Kindern zu ihrer sozialen Schichtung geprüft worden ist.

Stern äußert sich bezgl. der Ätiologie der „Korrelation“ zwischen Intelligenzleistung und Milieu ziemlich zurückhaltend. Er stellt zunächst mit Recht fest — das ist für unsere Fragestellung besonders bedeutungsvoll und deckt sich mit unseren früheren Darlegungen — daß das durch die Intelligenzprüfung erzielte Ergebnis durchaus nicht „von der nackten „Intelligenz-Disposition“ als solcher allein abhängig“ sei. Es werde „allseitig zugestanden, daß die bisherigen Methoden der Intelligenz-Prüfung keineswegs „die reine Anlage“ festzustellen vermögen — „trotz aller dahingehenden methodischen Bestrebungen“. Auch nach *Stern* offenbart das Kind seine Intelligenz niemals rein, sondern stets „in Verbindung mit all den Einflüssen“, welche auf das Kind „bis zum Moment der Prüfung“ gewirkt haben. Nur durch Erfassung der Anlage allein wären eindeutige Ergebnisse zu erreichen; es wären dann die Kinder der gehobenen Stände im Durchschnitt intellektuell höher begabt „als die Kinder der Masse“. „Deshalb ist auch meines Wissens“, betont *Stern* weiter, „von keiner Seite behauptet worden, daß der gefundene Unterschied einfach und ausschließlich als angeborener Begabungsunterschied der beiden Schichten aufgefaßt werden müsse“. „Die Möglichkeit einer solchen innerlich bedingten Verschiedenheit“ will jedoch *Stern* durchaus nicht „von vornherein“ leugnen, um alle Differenzen nur auf äußere Faktoren zurückzuführen. Er hält es vielmehr für „das Wahrscheinlichste“, „daß beide Faktoren, der innere und der äußere, zugleich an dem Ergebnis beteiligt sind — ohne daß wir den verhältnismäßigen Anteil eines jeden schon im einzelnen klar übersehen können“. Unter Bezugnahme jedoch auf die bekannten Anschauungen, nach denen die sozial höheren

Schichten auf Grund ihrer höherwertigen Erbanlagen sich aus der Tiefe emporgearbeitet und dadurch zu einer Häufung überdurchschnittlicher Erbfaktoren in jenen geführt haben, nimmt Stern an, „daß unter den Kindern der gehobenen Schichten stärkere Intelligenzen in relativ größerer Häufigkeit vorkommen werden als unter denen der Masse“. Umgekehrt befänden sich „unter den Kindern der breiten Volksschichten stets, wenn auch vielleicht in geringerer Häufigkeit, Individuen von besonders hoher Fähigkeit, eben jene, die zum sozialen Aufstieg berufen sind, die Eltern der künftigen führenden Schichten“.

Als Ursache der Leistungsdifferenzen sozial unterschiedlicher Kinder kommt nach Stern auch das verschiedene Entwicklungstempo solcher Kinder in Frage, ein nach meiner Meinung bisher viel zu wenig gewürdiger Umstand.

Aus der statistischen Untersuchung von Roloff ergibt sich demnach wiederum lediglich die altbekannte Tatsache der Unterschiedlichkeit geistiger Leistungen sozial unterschiedlicher Kinder. Über die Ursachen dieser Differenz sagt die Statistik nichts aus. Die Fachpsychologen selbst sind in ihrer ätiologischen Deutung sehr zurückhaltend. Der Grund hierfür ist ein doppelter. Einerseits können wir die Intelligenz „rein“, d. h. in ihrer bloßen Veranlagung gar nicht fassen, andererseits kennen wir die Einflüsse der Umwelt auf die geistige Entwicklung des Kindes noch gar nicht in dem Sinne, daß wir sie in ihre sämtlichen Komponenten zerlegen und in ihrer Einzelwirksamkeit sowie in ihrem teilweisen oder völligen Zusammenwirken als Kausalfaktoren klar analysieren könnten. Darüber hinaus fehlen bis heute „alle sicheren Anhaltspunkte“ der Abgrenzung der inneren und äußeren Entwicklungsfaktoren. „Was die traditionelle Pädagogik darüber sagt, sind entweder Spekulationen oder im besseren Falle Verallgemeinerungen gewisser nicht näher kontrollierbarer Lebenserfahrungen“ (Bühler)⁶⁰). Ist die einzelne Intelligenzleistung des einzelnen Kindes das Produkt des Werdeganges der Gesamtpersönlichkeit, dann wird man niemals Methoden erfinden können, welche das Kind bezgl. der Intelligenz aus seinen natürlichen Entwicklungsbedingungen herausreißen. Man könnte höchstens so tun, „als ob“ im Fall des Experimentes die Anlage allein wirkte. Gerade die vorliegende Arbeit Roloffs zeigt wieder mit aller Deutlichkeit, daß die Erforschung der Umwelteinflüsse unser nächstes Ziel sein muß. Daß Roloff versucht hat, einzelne Faktoren zu erfassen, ist darum besonders wertvoll. Es muß hier im übrigen auf die Ausführungen Sterns verwiesen werden.

Wenn darum Fritz Lenz⁶¹) sich auf pädagogische und psychologische Arbeiten beruft, nach denen die durchschnittliche höhere Begabtheit der Kinder der oberen Stände bewiesen sein soll, so ist das völlig abwegig. Es handelt

sich hier immer nur um Leistungsunterschiede, die meines Wissens bisher noch kein vernünftiger Mensch bestritten hat. Wenn darüber hinaus Lenz⁶²⁾ behauptet, daß die Wirkungen der Umwelt, u. a. des Elternhauses, für die geistige Entwicklung des Kindes, auch für seine Schulleistungen, „höchstens von ganz geringem Einfluß“ seien, so setzt er sich dadurch in direkten Widerspruch nicht nur mit der psychologischen Forschung, sondern auch mit der täglichen Erfahrung des Schullebens.

C. Untersuchungen und Beobachtungen von Zöglingen in Internaten.

Hartnacke spricht den bekannten Gedanken aus, daß man über die etwaigen Unterschiede der Erbanlagen sozial differenzierter Kinder nur durch ein großzügiges Experiment eine Entscheidung treffen könne. Kinder von Proletariern und sozial gehobener Schichten müßten „möglichst früh“ unter gleiche Umweltbedingungen gebracht und fortlaufend beobachtet werden (I, 10). Wir wollen die rein theoretische Überlegung als richtig annehmen, daß sich dann die verschiedenartigen Erbanlagen äußerlich auswirken müßten. Von diesen Auswirkungen wäre ein bindender Schluß auf die etwaige Verschiedenheit der Begabung möglich. Nur sollte man bei solchen Überlegungen nicht vergessen, daß wir die Gesetze der geistigen Entwicklung im einzelnen noch gar nicht kennen, daß wir vorderhand von ihrer Kausalanalyse noch sehr weit entfernt sind, so daß wir uns mit Analogieschlüssen aus biologischen Beobachtungen und Gesetzmäßigkeiten behelfen müssen. Erst die Vererbungsforschung hat einen verheißungsvollen Anfang ätiologischer Erforschung geistiger Entfaltung ermöglicht.⁶³⁾

Die Erfahrungen mit der Erziehung von Kindern und Jugendlichen in geschlossenen Anstalten, also außerhalb des naturgemäßen Verbandes der Familie, der unerfesslichen Stätte menschlicher Brutpflege, um uns einmal biologisch auszudrücken, bilden heute bereits eine ungeheure Literatur. Wer aus diesem schwierigsten Gebiete der Pädagogik Beweise für theoretische Überzeugungen herausholen will, darf schärfste Kritik nicht unterlassen. So führt z. B. Fritz Lenz⁶⁴⁾ als Beweis für die Allmacht der Erbanlage — darauf zielt er in diesem Falle ab — eine Untersuchung von Max Schmitt⁶⁵⁾ wiederholt an. Aus dieser Wiederholung schließe ich, daß Lenz dieser Arbeit unbedingte Beweiskraft zuerkennt. Schmitt geht von der Unterschiedlichkeit auf ihre Intelligenz geprüfter und sozial differenzierter Volksschüler aus. Zwecks Entscheidung, Milieu oder Vererbung, hat er 46 Knaben und 54 Mädchen im Alter von 4 bis 16 Jahren zweier Erziehungsanstalten in Würzburg (Waisenhaus und Marienanstalt unter Leitung der Franziskanerinnen von St. Maria Stern in Augsburg) nach Binet-Simon auf ihre Intelligenz untersucht. Diese Kinder stammten größtenteils vom Lande aus unteren Bevölkerungsschichten. Schmitt setzt voraus, daß sie durch die

Aufnahme in die gen. Anstalten in ein bedeutend besseres, pädagogisch durchaus einwandfreies und vor allem auch gleichmäßiges Milieu verpflanzt worden waren. Die Verschiedenartigkeit ihrer ursprünglichen Lebenslage wird moralisch als gut und schlecht, materiell als gering und sehr gering, beruflich als bäuerlich und gewerblich charakterisiert. Die Grenzen der beiden letzten Milieuarten — für eine Landbevölkerung verständlich — werden jedoch als fließend bezeichnet. Infolge der Ungeeignetheit der Tests nach *Binet-Simon* für ältere Kinder hat *Schmitt* die übliche Berechnungsart verändert, um auch die älteren Kinder mit einem nach seiner Meinung gleichen Maßstab wie die anderen erfassen zu können. Die Untersuchung wurde neben den oben gen. Milieuarten auch auf die Dauer des Aufenthaltes der Kinder in den Internaten ausgedehnt, da von dieser natürlich die Tragweite der Beeinflussung durch die neue Lebenslage abhängt. *Schmitt* deutet seine zahlenmäßigen Ergebnisse folgendermaßen: „Ist die durchschnittliche Minderleistung eine Wirkung des Milieus, dann muß sie in einem anderen, günstigeren Milieu verschwinden.“ Nun haben aber die sozial tiefen Schichten entflammenden und durch Verpflanzung in ein Internat in eine günstige Lebenslage gebrachten Kinder „im Durchschnitt ein niedrigeres Intelligenzalter . . . als ihre Altersgenossen aus den anderen Bevölkerungsschichten“ gezeigt. Folglich kann das ungünstige Prüfungsergebnis nur auf Wirkung ungünstiger Erbanlagen zurückgeführt werden. „Dem Milieu selbst kommt offenbar höchstens eine geringe und nebensächliche Wirkung auf die ‚Intelligenz‘ zu.“ Nicht nur die Dauer des Internatsaufenthalts, sondern auch die moralische und berufliche Art des Ursprungsmilieus erwies sich für die Intelligenzqualität nach *Schmitt* als belanglos. Nur für die materielle Verschiedenheit der ursprünglichen Lebenslage wird die Möglichkeit eines gewissen Einflusses auf das Intelligenzalter nicht ausgeschlossen. „Die von dem Lehr- und Aufsichtspersonal als intelligent, fleißig, pünktlich, aufmerksam und rein beurteilten Kinder“ zeigten „häufiger Intelligenzvorsprünge und seltener Intelligenzrückstände auf als die als unintelligent, unfleißig, unpünktlich, unaufmerksam und unrein beurteilten Kinder“. Bezüglich des Temperaments zeigte sich nur bei den Knaben ein gewisser Zusammenhang mit der Intelligenz, während Geschicklichkeit, Charakter und sprachliche Gewandtheit keine Beziehungen zu ihr erkennen ließen.

*William Stern*⁸⁶⁾ spricht im Gegensatz zu *Froebes*⁸⁷⁾ diesen Untersuchungen jede Beweiskraft für die Unabhängigkeit der Intelligenz von der Umwelt ab. Dieses Urteil eines so hervorragenden Spezialisten wie *Sterns* kann für den Genetiker nicht belanglos sein. *Stern* bemängelt zunächst, daß *Schmitt* eine Prüfung Würzburger Kinder mit normalen häuslichen Verhältnissen ganz unterlassen habe. Seine Voraussetzung von der symmetrischen Verteilung der Intelligenzen überhaupt treffe nicht zu. „Wir

wissen durchaus nicht a priori, ob normale Würzburger Schulkinder, nach gleicher Methode geprüft, nicht in noch größerer Häufigkeit "Intelligenzrückstände" als jene gezeigt hätten". Ferner biete die Berechnungsweise bei Schmitt durchaus keine Sicherheit der richtigen Beurteilung der älteren Kinder. Vielleicht müßte die von Schmitt festgestellte Häufigkeit von Intelligenzrückständen bei den Anstaltskindern auf die Unzulänglichkeit der Methodik für ältere Kinder zurückgeführt werden. Meinerseits würde ich einen Vergleich der Anstaltskinder mit den Stadtkindern für unzulänglich halten, weil ja die Kinder der Internate größtenteils vom Lande stammten. Gerade weil das Material seinem Ursprunge nach durchaus einseitig war, kann es erst recht nicht eine Gesetzmäßigkeit im Volksganzen repräsentieren. Zudem erfahren wir nichts von Schmitt über den pädagogischen Wert dieser Anstalten, auch nicht über die Zuverlässigkeit der über die Kinder abgegebenen Urteile usw. Ich kenne die Verhältnisse nicht, muß es aber ablehnen, ohne jede Begründung gemachte Mitteilungen als Grundlage zur Lösung wissenschaftlicher Fragen kritiklos hinzunehmen.

Ein anderes Beispiel. Zweimal zieht Lenz⁶⁸⁾, soweit ich augenblicklich sehe, als Beweis für seine in Frage stehende Anschauung die bekannten und ausgezeichneten Untersuchungen von Hans W. Gruhle⁶⁹⁾ über 105 Fürsorgezöglinge der Erziehungsanstalt in Flehingen (Baden) heran. Nach Lenz hat Gruhle bei diesen Jungen als Ursache ihrer Verwahrlosung erbliche Veranlagung in 41 %, Umwelteinflüsse in 18 % und Wirkung von Erbanlagen und Umwelt in 41 % der Fälle festgestellt. Die Beweis kraft dieser Statistik für die Allmacht der Vererbung, auf die es auch hier ankommt, ist für Lenz offenbar so groß, daß er nicht einmal die Bezeichnung "Verwahrlosung" gelten lassen will. Dieses Wort weise mit Rücksicht auf die erbliche Bedingtheit der Verwahrlosung „zu einseitig auf die Umwelt“ als ihre Ursache hin.

Die vorstehenden nackten Zahlen zeigen nun ohne weiteres, daß Erblichkeit als alleinige Ursache der Verwahrlosung nur in 41 % der Fälle, also nicht einmal für ihre volle Hälfte, angenommen wird. In 59 % der Fälle kommt auch die Lebenslage als Ursache in Betracht, wenn auch nur in 18 % der Fälle als alleiniger Faktor. Schreibt man der Erbanlage einen so weitreichenden Einfluß auf die Verwahrlosung wie Lenz zu, dann fragt es sich, wie oft sie als einziger Kausalfaktor vorkommt. Daß in der Wirklichkeit auch die Umwelt stets mitspielt, kann ernstlich nicht bestritten werden, ob als Begleiterscheinung oder als ursächliches Moment, ist zu entscheiden. Ein eingehenderes Studium der Untersuchungen von Gruhle zeigt, daß dieser Forscher nicht daran gedacht hat, der Erbanlage einen so vorherrschenden Einfluß zuzuschreiben, wie es nach Lenz anzunehmen wäre. Bei der Erwähnung auch nur einiger Punkte folge ich einem Sachkenner

wie *Heinrich Többen*,⁷⁰⁾ dessen Urteil für unsere Frage besonders wertvoll ist. Nach *Gruhle* ist die Entscheidung für Umwelt oder Veranlagung als Hauptursache der Verwahrlosung außerordentlich schwierig und auf Grund der Akten oder Untersuchung des Jugendlichen allein gar nicht möglich. Besondere Vorsicht ist darum geboten, weil „die Feststellung einer krankhaften Veranlagung“ „noch nichts über ihr Verhalten in sozialer Beziehung“ aussagt. Wesentlich ist, wie die abnorme Veranlagung infolge ihrer Eigenart auf die Reize der Außenwelt reagiert. Die von *Lenz* mitgeteilten 41 % Vererbungsfälle werden in zwei Gruppen zerlegt: 20 % mit ausschließlich abnormer Artung, 21 % der Fälle, in denen allein oder hauptsächlich Anlage in Frage kommt, ohne daß diese als abnorm zu bezeichnen wäre. *Gruhle* nimmt als sicher an, daß wenigstens die Hälfte der verwahrlosten Kinder geistig abnorm ist. Interessant ist die Analyse einzelner Umweltfaktoren. So scheidet das Trinker milieu aus, „wenn der Vater zwar ein Trinker war, aber bald nach der Geburt des Kindes starb. Begann der Vater erst nach der Geburt des Kindes zu trinken, so liegt keine Trinkerbelastung vor.“ Aus der außerordentlich hohen Beteiligung der Unehelichen an der Verwahrlosung leitet *Gruhle* die Regel ab, daß als Ursache der Verbrechen der Unehelichen weniger minderwertige Anlagen als die mannigfaltigen ungünstigen Umwelteinflüsse dieser Gruppe von Verwahrlosten in Frage kommen. Der Umweltfaktor „Verwaisung“ zeigt nach der Statistik einen stärkeren Einfluß auf die Verwahrlosung, als man annehmen sollte. Von den 105 Jungen waren vor dem 15. Geburtstag verwaisst durch den Tod der Mutter 25, durch den Tod des Vaters 27. Zur Milieugruppe gehörten 3 Mutter- und 5 Vaterwaisen, zur Anlagegruppe 7 Mutter- und 13 Vaterwaisen, zu beiden Gruppen 15 Mutter- und 9 Vaterwaisen. Hieraus folgt, daß von den 25 Mutterwaisen bei 18, von den 27 Vaterwaisen bei 14 Jungen das Milieu als Kausalfaktor anzunehmen ist. Ferner fand sich, daß der frühzeitige Tod der Mutter für die Kinder verhängnisvoller ist als der Tod des Vaters.

Diese wenigen Beispiele zeigen, daß *Gruhle* durchaus nicht der Erb-
*anlage für die Verwahrlosung eine solche kausale Bedeutung zuerkennt, daß die Umwelt gewissermaßen nur noch nebenbei in Frage käme. Die aus den statistischen Grundzahlen von *Lenz* gezogenen Schlussfolgerungen sind nicht nur mit diesen unvereinbar, sondern widersprechen auch der Einzelforschung *Gruhles*.

Nach *Lenz* sollen ferner die Erfolge der Fürsorgeerziehung „in den meisten Fällen . . . unbefriedigend“ sein, weil die Verwahrlosung vorwiegend erblich bedingt und darum unbeeinflussbar sei. Wie die Arbeit von *Schmitt* nahelegt, können wir diese Frage auf die Internaterziehung überhaupt ausdehnen und die Frage nach ihren bisherigen Erfolgen aufwerfen. Die Schluss-

folgerung von Lenz schließt zwei Probleme ein, die Beeinflussbarkeit erblich Minderwertiger durch Erziehungsmaßnahmen überhaupt und die Fragestellung, ob und inwieweit Mißerfolge der Internatserziehung auf erbliche Veranlagung der Zöglinge zurückzuführen sind. Das erste Problem lassen wir unberücksichtigt. Daß je nach der Art und dem Grade der Erbkonstitution auch die glänzendsten Erziehungsmaßnahmen aus einem Belasteten keinen normalen Menschen, aus einem Idioten kein Genie zu machen vermögen, ist nicht nur eine Erfahrungstatsache, sondern auch durch die Vererbungsforschung begründet. Bezgl. des zweiten Problems kann nicht bestritten werden, daß die Erfahrungen über die Erfolge der Internatserziehung wie in Fürsorgeanstalten und Waisenhäusern vielfach außerordentlich ungünstig sind. Im Kampf um die beste Fürsorgemethode, dem sog. „Waisenhausestriege“ (Többen)⁷¹⁾, hat es sich nicht nur um materielle, sondern vor allem auch um pädagogische Fragen gehandelt. Diese bilden genau so den Kern des Problems wie bei den Leistungen der Schüler die Persönlichkeit des Lehrers. Für den Erfolg der Internatserziehung ist in allererster Linie — abgesehen von den unbeflughbaren Fällen — die Methodik der Lehrkräfte und ihre gesamte seelische Einstellung auf ihre Aufgabe maßgebend. Diesen Satz wird kein Einsichtiger bestreiten können. Kasernendruck, Zuschnitt nach der Art einer Strafanstalt, völlig überalterte pädagogische Grundeinstellungen schaffen niemals dem Kinde eine naturgemäße Lebenslage. Auch das beste Internat vermag ein gutes Elternhaus nicht zu ersetzen. Es kommt darauf an, wie weit es sich der von der Natur geforderten Lebenslage des Kindes annähert. Vor vielen Jahren ist mir eine unter vorwiegend weiblicher Leitung stehende Erziehungsanstalt für schulpflichtige Knaben bekannt geworden, in der z. B. die Prügelstrafe wahre Orgien gefeiert hat. Ein an Bettnäßen leidender Knabe wurde von den weiblichen Lehrkräften derart mit Stockschlägen immer wieder mißhandelt, daß er einer Angstneurose verfiel, zu stottern begann und bis zu seinem heutigen 20. Lebensjahre die Folgen dieser „Erziehung“ noch nicht restlos überwunden hat. Ein anderer Junge erhielt 21 Stockschläge auf beide Hände, weil er abends auf dem Schlaffsaal geschwächt hatte. Wegen eines kleinen Vergehens wurde wieder ein anderer Knabe mit auf beide Hände verteilten 105 Stockhieben — die Jungen hatten sich daran gewöhnt, derartige Schläge zu zählen! — bestraft. Unmittelbar nach der Züchtigung mußte er einen schweren Suppentopf tragen. Nicht alle Knaben vermochten es natürlich mit ihrem Ehrgefühl zu vereinbaren, sich von weiblichen Lehrkräften wegen Kleinigkeiten ohne weiteres körperlich bestrafen zu lassen. Einer wurde in einem Zimmer eingesperrt und dann von drei Personen gleichzeitig mit Stöcken so „gezüchtigt“, daß sein Kopf nachher blutunterlaufene Streifen zeigte. Die Eltern erhielten regelmäßig von ihren Kindern selbst geschriebene Briefe. Die Jungen

schilderten, wie gut es ihnen in der Anstalt gefalle, wie sie gute Fortschritte „im Lernen“ machten, wieviel Freude ihnen geboten werde usw. — aber die Briefe wurden den Kindern von den Lehrpersonen gruppenweise diktiert! Ein unmittelbarer Briefverkehr der Kinder, besonders der herangewachsenen Jungen, mit ihren Eltern war unmöglich oder nur ausnahmsweise durch List zu erreichen. Planvoll durchgeführte Fluchtversuche von Schülern bildeten keine Seltenheit. Diese Proben dürften wohl die Frage beantworten: Kann in einem solchen Milieu ein gesunder Knabe gedeihen, kann sich in dieser Atmosphäre z. B. seine Intelligenz naturhaft entfalten? Wäre es wissenschaftlich korrekt, bei einem so vorbehandelten Schülermaterial unter Zugrundelegung der Urteile der Lehrpersonen erbbiologische Diagnosen zu stellen? Die Parallele mit dem von *Johannsen* erwähnten Zuchtbeispiel (S. 39) — Ausfaat auf guten und auf schlechten Boden — drängt sich hier ja zwangsläufig auf.

Wenn überhaupt so gilt für die Erfolge der Anstalts-erziehung das alte Wort: *Si duo faciunt idem, non est idem*. Man darf nicht nur die schlechten Erfolge heranziehen, ganz abgesehen davon, daß sie zunächst ätiologisch genau zu prüfen sind, sondern muß auch den Segen beachten, den gute Internate stiften. Auch ihre Leiter kennen auf Grund der Erbanlagen unbeeinflussbare Fälle, sie bekunden jedoch auch unter Hinweis auf die nachgewiesene spätere Bewährung ihrer Zöglinge glänzende Erfolge der Erziehung von Kindern mittlerer und unterer Volkschichten.

Hier sei beispielsweise einer der größten Pädagogen und Organisatoren der Neuzeit, der Turiner Priester *Don Bosco* (1815–1888)⁷², der Stifter der Salesianischen Gesellschaft, genannt. Diese umfaßte bereits im Jahre 1918 2937 über die ganze Welt verstreute Institute (1246 für die männliche und 1691 für die weibliche Jugend): Kindergärten, Kinderasyle, Volksschulen, höhere Schulen, Handwerkerschulen, Schulen für Landwirtschaft und Haushalt, Konvikte, Pensionate, Familien- und Waisenhäuser, Abendschulen usw. mit 145 000 männlichen u. 154 000 weiblichen Zöglingen (*Crispoliti*). Darüber hinaus kann hier die gewaltige Wirksamkeit dieser Gesellschaft auf dem Gebiete der Missionen, der Seelsorge und im Dienste der Wissenschaft nur genannt werden. Mit wenigen Worten läßt sich das ins Riesenhafte gewachsene Erziehungswerk *Don Boscos*, das auch innerhalb der Kath. Kirche einzig in seiner Art ist, überhaupt nicht fassen. Es kann darum hier nur auf die Literatur verwiesen werden. Nichtkatholischen Lesern muß es anheimgegeben werden, von der spezifisch katholischen Einstellung dieser einzigartigen Pädagogik und ihrer Darstellungen, der Lebensbeschreibungen *Don Boscos* usw. abzusehen. Selbst wer in der Pflege wahrer Religiosität nichts anderes als eine Sonderform der Suggestion kindlicher und jugendlicher Gemüter sehen wollte, könnte die faktischen Erfolge salesianischer Erziehungskunst als

empirisch gegebene Tatsachen, die jeder Beobachter feststellen und nachprüfen kann, nicht bestreiten. Wer nach langen eigenen Erfahrungen in Unterricht und Erziehung z. B. die vorzügliche Darstellung der Grundsätze und der Mittel der Pädagogik *Don Boscos* bei *L. Habrich* unvoreingenommen auf sich wirken läßt, sieht sofort, worauf es *Don Bosco* ankommt: Heranbildung sittlich freier Menschen, starker Charaktere, die kraft ihres planmäßig geschulten Willens gewissermaßen an Leistungen aus sich das herausholen, was sich nach sorgfältig geprüfter Veranlagung überhaupt aus ihnen herausholen läßt. Sanftmut, Liebe, Geduld sind höchste Erziehungsgrundsätze, körperliche Strafen sind völlig ausgeschlossen. Es gewährt unter Berücksichtigung moderner Strömungen in der Pädagogik einen besonderen Reiz, *Don Bosco* auf seinen Pfaden zu folgen, auf denen er die Persönlichkeit des Zöglings dem Erzieher gegenüber sicher stellt, dessen Arbeit nicht herrschen sondern dienen ist. Vom Erzieher verlangt allerdings *Don Bosco* restlose Hingabe seiner selbst in lauterer Gottes- und Nächstenliebe. Als junger Priester begann er Straßenjungen um sich zu sammeln, ihnen in ihrer freien Zeit das Elternhaus zu ersetzen. Schließlich begründete er geschlossene Anstalten mit Schulen und Werkstätten. In seine Waisenhäuser und Konvikte strömten auch Kinder besserer Stände zusammen. In den Archiven der Gesellschaft, in den reichen Erfahrungen ihrer Mitarbeiter, in den Berichten außenstehender Beobachter liegt meiner Ueberzeugung nach ein unübersehbares Material der Begabtenforschung aufgespeichert, das seiner vollen wissenschaftlichen Erfassung und Analyse noch entgegenharrt. Ich behalte mir an dieser Stelle einen Sonderbericht vor. Nach dem Kriege hat die Gesellschaft auch in Deutschland begonnen, sich in eigenen Häusern der Waisen, Verwahrlosten, Gefährdeten und, so viel ich weiß, auch der Arbeiterjugend in besonderer Weise anzunehmen. Soweit sich heute überhaupt die bisherigen Erfahrungen für unsere Frage zusammenfassen lassen — auf Grund der Literatur und persönlicher Mitteilungen — dürften die Salesianer wohl einen durchschnittlichen wesentlichen Unterschied der Leistungsfähigkeit zwischen Proletariatskindern und Kindern gehobener Stände bisher nicht festgestellt haben. Vor allem besagen die Berichte einstimmig, daß — abgesehen von erblicher Minderwertigkeit — „in den meisten Fällen“ Verwahrloste und Gefährdete „doch noch zu brauchbaren, ordentlichen Menschen werden“, daß „oft selbst dort noch Erfolge möglich“ sind, „wo man kaum mehr auf eine Rettung hatte hoffen können“.

Es kam mir hier lediglich darauf an, zu zeigen, daß die Berichte über die Erfolge der Internatserziehung durchaus verschieden sind, daß insbesondere dem Pessimismus von Lenz der Optimismus einer viele Jahrzehnte langen pädagogischen Erfahrung z. B. der Salesianer entgegenzustellen ist. Derartig verallgemeinernde Urteile über die Allmacht der Vererbung und die Ohnmacht der Umwelt im Werke der Erziehung, wie

wir sie bei Lenz kennen lernten, sind sachlich nicht gerechtfertigt. Zum mindesten zeigen die vorstehenden Ausführungen klar, daß auf einzelne pädagogische Tatsachenberichte, die hier nicht alle erörtert werden können, erbbiologische, das Volksganze umfassende Schlußfolgerungen gar nicht aufgebaut werden können — ganz abgesehen von der erforderlichen Kritik des Einzelmateri als.

D. Die soziale Herkunft der Schüler der höheren Lehranstalten in Preußen nach der Statistik von 1921.

Im Mittelpunkt heutiger rassenhygienischer Erörterungen steht die weit unter dem Erhaltungsminimum bleibende Fortpflanzung der sozial höheren Schichten, insbesondere der akademischen Berufe. Wenn tatsächlich die wertvollen Erbanlagen unseres Volkes sich in seinen oberen Gruppen gewissermaßen konzentriert haben, wenn von den mittleren Schichten an die überdurchschnittlichen Erbanlagen sich wachsend bis zur Verarmung vermindern, während die unterdurchschnittlichen sich vermehren, dann bedeutet die mangelhafte Fortpflanzung der höheren Schichten für den Bestand unseres Volkes eine furchtbare Gefahr. Mit dem fortschreitenden Aussterben der Befähigteren muß selbstverständlich die Gesamtleistungsfähigkeit unseres Volkes, u. a. auch durch Armut an Führern auf allen Lebensgebieten, immer mehr zurückgehen. Die Folgen dieser Erscheinung für unseren Wettbewerb mit den Völkern der Erde sind jedem Einsichtigen verständlich. Leider bestätigt die Statistik bekanntlich das wachsende Zurückbleiben der Nachkommenschaft der höheren Schichten. Nach der Denkschrift des deutschen Reichsfinanzministers vom 19. Januar 1925 über die Befoldung der Reichsbeamten einschließlich jener der Reichseisenbahn waren 1924 90 % aller Beamten verheiratet. Auf jeden Beamten entfielen im Durchschnitt 1,5 Kinder unter 18 Jahren. Die gesamte deutsche Beamtschaft, einschließlich der Beamten der Reichseisenbahn, verwirklicht heute nicht einmal mehr das früher von uns so gefürchtete Zweikindersystem! Ein charakteristisches Beispiel. Herrn Amtsgerichtsrat Ahrendts-Breslau, dem Vorsitzenden des Oaues Schlesiens des Reichsbundes der Kinderreichen Deutschlands, verdanke ich folgende Zahlen von dem Amtsgericht einer Großstadt. Am 1. Januar 1926 waren von seinen 44 Amtsrichtern 35 verheiratet. Für die Kinder wurde folgende Verteilung ermittelt:

Kinder unter 18 Jahren:

Bei 11 Richtern	kein Kind	
„ 13 „	je 1 „	= 13 Kinder
„ 5 „	2 Kinder	= 10 „
„ 3 „	3 „	= 9 „
„ 1 Richter	4 „	= 4 „

Bei 2 Richtern je 6 Kindern	= 12
Kinder über 18 Jahren	= 6
Zusammen	54 Kinder

Auf jeden der verheirateten Richter entfielen demnach im Durchschnitt 1,5 Kinder. Nach Lenz⁷³⁾ kamen in Preußen im Jahre 1912 auf eine Eheschließung bei Offizieren, höheren Beamten und freien Berufen 2 Geburten. Der Geburtenrückgang unserer höheren Volksschichten ist demnach — was leider viel zu oft übersehen wird — absolut keine Nachkriegserrscheinung, sondern ein Jahrzehnte alter sich langsam verstärkender Prozeß. Er zwingt uns die Frage auf, woher denn das für die oberen Stände erforderliche Menschenmaterial stammt, wenn diese die durch ihren Tod entstehenden Lücken längst nicht mehr durch den eigenen Nachwuchs ausfüllen können.

Karl Keller⁷⁴⁾ hat in einer überaus lehrreichen Arbeit die Ergebnisse der ihm erreichbaren älteren Statistiken über die soziale Herkunft der Schüler an den deutschen höheren Schulen (Bayern, Hessen, Barmen, Schöneberg, Neufölln, Hannover 1912 und 1920, Deutscher Philologen-Verband 1920) zusammengestellt und die Ergebnisse der Erhebung des Preussischen Statistischen Landesamtes vom 25. November 1921 für Preußen veröffentlicht. Ich lasse im folgenden die Mädchenschulen als für die Gesamtfrage unerheblich und die Konfessionen unberücksichtigt, so hochinteressant gerade für diese das Material ist. Da für ein Land wie Preußen die soziale Stufe der Eltern nach ihrem Einkommen und Vermögen aus sachlichen und technischen Gründen nicht ermittelt werden kann, wurde als ihr Kennzeichen der Beruf des Vaters verwendet. Für die Erhebung war für die Berufsangabe größte Genauigkeit vorgeschrieben. Bezeichnungen wie Beamter, Landwirt, Klempner, Fabrikant, Kaufmann wurden ausdrücklich als nicht ausreichend charakterisiert. Das Rohmaterial ist nach 15 Berufsgruppen ausgezählt worden, die zu drei Obergruppen zusammengefaßt worden sind. Die Einordnung im einzelnen zeigt Tabelle 8 am Schlusse dieser Arbeit. „Sonstige Berufe“ und „Berufslose“ sind nicht berücksichtigt worden. Keller bespricht die Schwierigkeiten einzelner Berufsdefinitionen und meint zum Schluß, daß die Angehörigen der unteren Klassen nicht voll erfaßt worden sind. Unter den Privatangestellten in nichtleitender Stellung befänden sich zweifellos zahlreiche Personen, die nicht dem Mittelstande, sondern den unteren Klassen zuzurechnen seien. Auch dürften unter den Kleinlandwirten, Kleinhandwerkern und freien Berufen proletarische Existenzen vorkommen. Eine genaue Einordnung in die zugehörige Klasse ist natürlich in solchen Fällen gar nicht möglich.

Den prozentualen Anteil der drei Bevölkerungsgruppen an der Schülerschaft der einzelnen Schularten gibt Tabelle 7, die prozentuale Beteiligung

der Berufsgruppen an der Beschickung der einzelnen höheren Schularten Tabelle 8 wieder. Die erste Zusammenstellung zeigt klar, „daß der Mittelstand das Rückgrat der Schülerschaft unserer höheren Lehranstalten bildet, ein Ergebnis, das mit demjenigen der älteren Statistiken durchaus übereinstimmt und das keinen Kenner unseres deutschen Schulwesens überraschen kann“ (Keller). Damit ist auch unsere oben gestellte Frage nach der Herkunft der Mitglieder der höheren Klassen beantwortet. Ordnen wir die einzelnen Berufsgruppen nach dem mittleren Prozentsatz ihrer Beschickung der höheren Schulen überhaupt (Knaben), dann erhalten wir folgende äußerst interessante Reihe:

Handel- und Gewerbetreibende einschließl. der selbständigen Handwerksmeister (9,05%)	26,19%
Mittlere Beamte	23,44%
Privatangestellte in nichtleitender Stellung	12,63%
Höhere Beamte	6,29%
Arbeiter	5,47%
Besitzer und Direktoren von Fabriken, Direktoren von A. G. und G. m. b. H.	5,20%
Privatangestellte in leitender Stellung	4,49%
Untere Beamte	4,41%
Kleinlandwirte	4,13%
Angehörige freier Berufe mit akademische Bildung	3,15%
Großlandwirte	1,81%
Angehörige freier Berufe ohne akademische Bildung	1,32%
Offiziere und höhere Militärbeamte	1,19%
Sonstige Militärpersonen	0,28%

Sonach bilden sämtliche Beamte zusammen mit Ausnahme der Militärpersonen, mehr als ein Drittel ($6,29 + 23,44 + 4,41$ v. H.) = $34,14\%$ aller die höheren Schulen beschickenden Eltern. Die relativ geringe Beteiligung der Landwirte ist nach Keller als Ausdruck der Tatsache aufzufassen, „daß der Landbevölkerung im Unterschied zu der städtischen der Zugang zu allen höheren Bildungsmöglichkeiten außerordentlich erschwert ist“. Ob jedoch dieser Umstand allein so bedeutungsvoll ist, möchte ich bezweifeln. So hat man vielfach die Erfahrung gemacht, daß selbst gut situierte Landwirte ihre Söhne nur unter der Voraussetzung zur höheren Schule schicken, daß sie später in den geistlichen Stand eintreten. Fehlt bei den Kindern von vornherein die erforderliche Neigung oder ist die Prognose für die Zukunft zweifelhaft oder ungünstig, dann lehnen die Eltern den Uebergang in eine höhere Schule glatt ab — natürlich unter völliger Verkennung der Bedeutung des weltlichen Akademikerstandes für unser Volk.

„Die starke Bevorzugung der humanistischen Bildung“ — man vergleiche im einzelnen Tabelle 8 — ist nach Keller offenbar dadurch zu erklären, daß in weiten Kreisen das Gymnasium immer noch als beste Vorstufe für die Universität gilt“, eine auch durch die älteren Erhebungen bestätigte Tatsache. Ob allerdings durch die Fälle, in denen in ländlichen Gegenden das Gymnasium die einzige höhere Schule bildet, so daß den Eltern gar keine Wahl möglich ist, diese Annahme einzuschränken ist, bleibe dahingestellt. Verfolgen wir ferner die Beziehungen der einzelnen Berufsgruppen zu den einzelnen Schularten, so zeigen offenbar im Durchschnitt die sog. praktischen Berufe eine starke Hinneigung zu den Anstalten mit realem Charakter. Das zeigt sich z. B. besonders deutlich bei den Realschulen, die von den Handel- und Gewerbetreibenden, Handwerksmeistern, Privatangestellten in nichtleitender Stellung, unteren Beamten und vor allem von den Arbeitern bevorzugt werden. Der Lehrgang der Realschule dauert nur sechs Jahre. Wir dürfen allerdings hier die Abgänge nach erfolgreichem Besuch der Untersekunda bei den anderen höheren Lehranstalten nicht übersehen. Mit der Reise für Obersekunda treten die jungen Leute schleunigst in praktische Berufe ein, durch die sie allmählich zum Geldverdienen kommen. Nach meinen Erfahrungen ist jedoch gerade bei begabten Söhnen bemittelter Eltern nicht immer dieses Motiv vorhanden. Wenn man solchen Schülern zum akademischen Studium rät, hört man nicht selten die Entgegnung, welchen Anreiz heute z. B. die höhere Beamtenlaufbahn bieten könne. Weniger die Wahrscheinlichkeit einer relativ späten definitiven Anstellung als vor allem die nach jeder Richtung hin besonders für größere Familien unzureichenden Einkommensverhältnisse geben hier oft den Ausschlag.

Keller betont, daß unter den „sonstigen Anstalten“ auch die sogenannten „Pressen“ und die mit teuren Internaten verbundenen Schulen einbegriffen sind. An dieser Gruppe sind die oberen Schichten mit 31,17%, die mittleren mit 62,13% und die unteren mit 4,85% beteiligt. Für diese Schularten kommen natürlich nur wohlhabende Eltern in Frage. Erreicht der Sohn eines höheren Beamten das Ziel einer höheren Schule nicht, so hängt es im allgemeinen ganz von der Finanzlage seiner Eltern ab, ob er sein Heil auf einer „Presse“ versuchen kann. Nebenbei bemerkt, trifft diese Bezeichnung in ihrer üblichen Bedeutung durchaus nicht auf alle privaten Vorbereitungsanstalten zu. Auch werden diese nicht nur von „mäßig“ begabten Schülern besucht, wie Keller anzunehmen scheint. Nach meinen Beobachtungen fanden z. B. gut und hervorragend Spätbegabte durch solche Anstalten den Weg zur Universität. Auch sind die Motive der Ueberweisung der Schüler zu diesen Privatanstalten außerordentlich mannigfaltig.

Unsere an die beiden letzten Tabellen angeknüpften Bemerkungen haben uns mitten in unser Problem geführt. Sagt die vorliegende Statistik des

reife erlangt, dann aber sich fachlich ausbildet, um den väterlichen Betrieb später zu übernehmen und vor allem zu einer „Fabrik“ zu erweitern. Bei mehreren Kindern müssen unter den weniger bemittelten Schichten die Mädchen den Brüdern nachstehen. Unter diesen wird vielfach nur einem der Vorzug des Besuches einer höheren Schule, wenigstens des späteren Studiums, zuteil, während die anderen dem Broterwerb auf dem kürzesten und aussichtsreichsten Wege zugeführt werden müssen. Umgekehrt ist mir auch ein Fall bekannt, in dem eine wenig bemittelte Handwerkerwitwe ihren fünf Söhnen zum Studium verhalf, von denen alle es zu hohen Stellungen gebracht haben. Daß umgekehrt ein weniger oder gar schwach begabter Sohn eines hohen Beamten ein Handwerk erlernt, für das er großes Geschick und Neigung hat, wäre auch heute für manche Kreise aus „gesellschaftlichen“ Gründen absolut untragbar. „Selbstverständlich“ muß der Junge studieren, koste es, was es wolle. Auslese nach Tüchtigkeit, nach Einkommens- und Vermögensverhältnissen des Elternhauses, nach völlig unfassbaren Imponderabilien sind tatsächlich so stark verflochten, daß wir in vielen Einzelfällen gar nicht sagen können, welches Moment für die Zuweisung eines Kindes zu einer höheren Schule den Ausschlag gegeben hat. Der Kernpunkt der ganzen Frage ist und bleibt demnach der, wieviele an sich für das Studium geeignete Kinder Jahr für Jahr nicht für dieses ausgelesen werden. Mit Recht betont darum Keller, nur dann hätten wir einen Anhaltspunkt zur Beurteilung der Begabtenverteilung im Volke, wenn der Staat die Kosten der Erziehung der Kinder übernehme, wenn wir zuverlässige Methoden der Begabendiagnose besäßen — wie ich betonen möchte, für jeden Einzelfall — und wenn die Zuweisung zu der für das einzelne Kind passenden Schulart rein sachlich und ohne Beeinflussung durch die Eltern erfolgte. Diese theoretisch gedachte Möglichkeit ist selbstverständlich niemals durchzuführen. Ich vermag jedoch Keller nicht zuzustimmen, wenn er meint, daß sich unter dieser Voraussetzung die Beschickung der höheren Schulen durch die unteren Schichten „etwas“ erhöhen würde. Wäre es denn nicht ebenso möglich, daß sich die Zahl sehr stark vermehrte, wenn wirklich einmal alle Begabten ermittelt und gefördert würden? Allerdings darf man hier nicht an unsere bisherigen Methoden der Begabtenprüfung und Begabtenförderung allein denken. Der Kausalfaktor der Umweltheimung des Proletariats ist ja nicht rein negativ — Mangel an Geld — sondern vorwiegend positiv: die gesamte Atmosphäre des physischen und physischen Elendes des Proletariates. Man müßte nur einmal Mut und Mittel aufbringen, um solche Kinder, etwa bereits bei Beginn des schulpflichtigen Alters als wenigstens vermutlich begabt bewertet, in eine andere Umgebung zu verpflanzen. Nadler weist gegenüber Hartnacke mit Recht darauf hin, daß hier das Internat die einzige Möglichkeit bietet.

Daß dieses Experiment mit schönsten Erfolgen viele Tausende Male gelungen ist, habe ich durch Hinweis auf das Werk Don BOSCOS nur andeuten können (S. 78). Wir wissen heute garnicht, wieviel Begabte sich unter jenen Kindern befinden, welche die höhere Schule nicht besuchen. Die bisherige Statistik gibt uns nicht einmal einen Einblick in das Verhältnis der Zahl der nach sozialen Gruppen geschiedenen Schüler der höheren Lehranstalten zur Gesamtkinderzahl ihrer Gruppe. Ebensovienig wissen wir, wieviel Kinder der einzelnen Gruppen einen akademischen Beruf tatsächlich erlangen und ob im Verhältnis zu ihrer Herkunft sich später Leistungsdifferenzen zeigen. Der bekannte Obermedizinalrat *Josef Graßl*-Kempten hat „für neun Gymnasien Altbayerns von 13 763 Anfängern erhoben, wie viele das Gymnasium absolvierten. Von den 4 273 Söhnen der Bauern, Kleingewerbetreibenden, Kleinbeamten absolvierten 2022 = 47,3% von 3462 höheren und mittleren Beamtenöhnen 1447 = 41,5%; von 6028 Städtern 1387 = 23%. „Man denke sich“, folgert *Graßl*, „von der bayerischen Beamtenschaft die Landstudenten weg und es bleibt ein schwacher Rest“⁷⁸⁾. Dieses Beispiel zeigt, wie außerordentlich verwickelt die Verhältnisse sind. Die vorliegende preussische Statistik besagt, daß von den Schülern unserer höheren Lehranstalten 22 v. H. aus den oberen, 68 v. H. aus den mittleren und 10 v. H. aus den unteren Schichten stammen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der Umfang der oberen Schichten zweifelsohne weit abgesteckt ist. Können wir nun angesichts dieser Tatsache wirklich annehmen, daß die Begabten in unserer Volksseele wesentlich ungleich verteilt sind, so daß gewissermaßen die 22 v. H. eine Art Elite bildeten, während im Durchschnitt die restlichen 78 v. H. — sich nach unten allmählich zahlenmäßig verringernd — die weniger Befähigten wären? Unter den 22 v. H. wären jedoch die Gymnasiasten noch besonders zu beachten. „Wenn die Gymnasialabiturienten“, erklärt *Lenz*, „bisher im allgemeinen so hohe Qualitäten aufzuweisen hatten, so möchte ich das übrigens nicht auf die Art der ihnen zuteil gewordenen Bildung, sondern auf die besondere Auslese der Gymnasialschüler zurückführen. Eben weil die humanistische Bildung bisher als die höchststehende galt, schickten die führenden Familien ihre Kinder ganz überwiegend aufs Gymnasium, während die anderen Typen der höheren Schule von weniger ausgelesenen Familien bevorzugt wurden.“ Es kommt zwar vor, daß Schüler dem Gymnasium aus irgend welchen Gründen nicht gewachsen sind und eine andere Anstalt besuchen, daß jedoch die Gymnasiasten eine Auslese darstellen sollten, wäre nur dann richtig, wenn alle künftigen Sextaner zunächst auf ihre gymnastische Tauglichkeit geprüft und erst nach negativem Ergebnis anderen Schularten zugeführt würden. Aber nach *Lenz* bilden ja die Eltern, welche ihre Kinder dem Gymnasium überweisen, schon ein hochwertiges Ausleseprodukt! Das erinnert an eine andere inter-

effante Feststellung von Lenz, nach welcher „die intelligenteren Ehepaare ihre Kinderzahl klein halten, während die unintelligenten das wenig oder garnicht tun“⁷⁶⁾. Wir sehen hier, wie das Prinzip der Auslese nicht nur zu Tode geritten, sondern bis zur Unglaublichkeit verzerrt wird. Vielleicht wird man jedoch auf das alte Klagelied hinweisen, daß in den Zeiten des alten Gymnasiums viel mehr auf der höheren Schule „geleitet“ worden sei. Jetzt seien die Anforderungen im allgemeinen wesentlich herabgedrückt worden, so daß infolgedessen die „Auslese“ so milde sei, daß heute große Scharen des Mittelstandes, auch ein Teil der unteren Schichten, gewissermaßen nur per nefas Eingang in die höheren Schulen fänden. Für eine solche Behauptung steht meines Wissens bis heute ein exakter Beweis aus. Zudem darf sich unser Volk für alle Schulgattungen einer Lehrerschaft rühmen, die wahrhaftig an Berufsliebe und Berufstreue ihren Vorfahren nicht nachsteht, die trotz der Ungunst der Zeit, trotz eigener schwerster Kämpfe und Sorgen sich redlich bemüht, für unsere Jugend das Beste zu leisten, was sie leisten kann. Die deutsche Lehrerschaft ist sich allerdings bewußt, daß auch in Unterricht und Erziehung Stillstand Rückschritt ist. Die Bedürfnisse einer neuen Zeit legen ihr ihr die Pflicht auf, nach neuen Formen zu ringen. Sachlich zunächst unvermeidbare und menschlich verständliche einzelne Abwegigkeiten berechtigen noch lange nicht zum Pessimismus. Entwicklungen, die zu ihrer Reife längerer Zeit und reichlicher Erfahrungen ihrer Träger bedürfen, müssen in ihrer Auswirkung abgewartet werden. Auch hat es bis jetzt noch keine Schule auf der Welt gegeben, welche das vorschwebende Ideal restlos verwirklicht hätte. Die preußische Statistik ist meiner Überzeugung nach ferner gerade für die Arbeiter und unteren Beamten ein Ruhmesblatt, welches uns mit frohem Mut erfüllen soll. Untere Beamte und Arbeiter stellen fast die Hälfte der Schüler höherer Lehranstalten im Vergleich zu den oberen Schichten unseres Volkes. Den armen Sohn des Proletariats begleiten nicht Tradition und Konnexionen auf den Weg zum Aufstieg, sondern das Bewußtsein seiner Leistungsfähigkeit und ein eiserner Wille. Welch tiefen Einblick gewährt uns die gewaltige Zahl der Schüler höherer Lehranstalten aus dem Mittelstande und aus den unteren Klassen in die Psyche unseres Volkes! Wieviele und wie große Opfer von Eltern und Kindern schließen sie in sich! So lange das deutsche Volk selbst einen so starken Bildungstrieb zeigt, wie er aus den Zahlen der Statistik zu erschließen ist, so lange — das darf ohne Selbstüberhebung gesagt werden — eine durchschnittlich hervorragende Lehrerschaft aller Schulgattungen seine Jugend betreut, liegt kein Grund zum Pessimismus vor. Wenn aus den mitgeteilten Zahlen ein Schluß auf die Begabtenverteilung erlaubt ist, dann kann es nur der sein, daß höchstwahrscheinlich in den mittleren und unteren Schichten unseres Volkes garnicht abzu-

schätzende Mengen Begabter sich befinden, daß keinesfalls ein wesentlicher Unterschied der Begabtenverteilung im Volksganzen vorliegen kann, wie er immer wieder behauptet wird.

III. Zur Methodik der Erforschung der Begabtenverteilung.

A. Folgerungen aus den kritischen Besprechungen.

Unter sich noch so verschiedene an einer Person irgendwie wahrgenommene Tätigkeiten oder Zustände sind auf diese als das einheitliche Subjekt zu beziehen. Trotzdem müssen wir aus sachlichen und methodischen Gründen ihr gesamtes „Erscheinungsgepräge“ in zwei Hauptkomponenten zerlegen: ihren geistigen und körperlichen Phänotyp. Schulzensuren und Ergebnisse von Intelligenzprüfungen sind in die Form von Werturteilen gekleidete Symbole des geistigen Phänotyps. Dieser wird durch Beobachtung („Inspektion“) festgestellt. Davon macht das psychologische Experiment — das ist erbbiologisch besonders wichtig — keine Ausnahme. Die Beobachtung ist nach Ament die „Urmethode“ der Experimentalpsychologie; auf jener fußen alle ihre übrigen Methoden¹⁷⁾. Keineswegs wird jedoch, wie wir bereits wiederholt betonen mußten, die geistige Leistungsfähigkeit oder Begabung an sich und rein beobachtet, sondern stets aus beobachteten Leistungen erschlossen. Berichte über geistige Leistungen als Ausdruck des geistigen Phänotyps sind demnach durchaus nicht mit den Ergebnissen z. B. der Längenmessung von Menschen gleichzusetzen.

Ferner haben wir gesehen, daß bei den besprochenen Begabungsbewertungen der körperliche Phänotyp gar nicht oder nur in ganz untergeordnetem Maße berücksichtigt worden ist. Bestenfalls wird lediglich nach den beiden Extremen, Gesundheit oder Krankheit und körperlichen Defekten, gefragt. In einer wirklichen Persönlichkeitsanalyse innerhalb der Begabtenforschung liegen wohl einzelne Ansätze wie anthropometrische Messungen vor, aber eine systematische Ingriffnahme der Erforschung der etwaigen Beziehungen einzelner Konstitutionstypen zur geistigen Leistungsfähigkeit dürfte eine Zukunftsaufgabe sein. In der Begabungsforschung begnügt man sich mit der Annahme, daß Kinder, bei denen keine manifesten Krankheitssymptome vorliegen — abgesehen von körperlichen angeborenen oder erworbenen Defekten — als körperlich „normal“ zu gelten haben, daß also für diese im Massenvergleich gleiche körperliche Vorbedingungen für die geistigen Leistungen vorausgesetzt sind. Diese Annahme scheint mir im Lichte der heutigen Konstitutionsforschung durchaus nicht mehr zulässig zu sein. Die weitere Annahme, daß Massen von Schulzensuren im Durchschnitt der getreue Ausdruck der tatsächlichen Leistungen der Kinder seien — von Leistungsfähigkeit hier ganz

abgesehen — haben wir als absolut unfritisch erwiesen, wenn sie nicht durch genaue Einzelanalyse als berechtigt gestützt wird. Weit verhängnisvoller sind die üblichen Annahmen bezgl. der Umweltfaktoren, wie wir sie kennen gelernt haben. Man bewegt sich hier lediglich in einem ganz verschwommenem Gedankenkreise, der durch die Wiedergabe bekannter Erfahrungen und Beobachtungen, wenn nicht durch geradezu stereotype Redensarten charakterisiert ist. Eine systematische Erforschung der Bedeutung der einzelnen analysierbaren Umweltfaktoren für die geistige Entwicklung des Kindes ist gleichfalls eine wichtige Zukunftsaufgabe. Die soziale Lage des Elternhauses gilt z. B. als genügend gekennzeichnet, wenn Aufwendungen für Wohnungsmiete oder Beruf der Väter bekannt sind. Tatsächlich wissen wir gar nicht, wie sich z. B. Wohnungsnot, mangelhafte oder falsche Ernährung, Mangel an Licht und Luft auf die geistige Entwicklung der Kinder im einzelnen auswirken. Jeder Kenner der Jugendpsyche weiß ferner, daß disharmonische Ehen mit ihrem wiederholten Unfrieden und Streit der Gatten, daß stilles Familienunglück oft geradezu katastrophal die Kindesseele beeinflussen, nicht zuletzt ihre Intelligenzentwicklung. Man trifft nicht selten in dürftigen Verhältnissen lebende kinderreiche Eltern an, die sich als glänzende Erzieher erweisen, während höher stehende Eltern nicht einmal ihr einziges Kind zu erziehen verstehen. Es fehlt uns an genaueren Analysen des Elternhauses, und es wäre darum verdienstvoll, einmal das zerstreute reichhaltige Beobachtungsmaterial gerade vom Gesichtspunkte der Begabungsforschung aus zu sammeln. Auch über den Umweltfaktor Schule sagen uns die besprochenen Arbeiten nur wenig oder gar nichts. Auch hier treiben Annahmen ihr Unwesen. In Wirklichkeit sind die Verhältnisse an den einzelnen Schulen gleicher Gattung durchaus nicht gleich, darum auch keineswegs für die geistige Entwicklung der Kinder als gleichwertig anzunehmen. Man lasse z. B. einmal einen Bericht wie den von *Kretschmann*⁷⁹⁾ über seine hochinteressanten Erfahrungen mit freiem Gesamtunterricht in seiner einklassigen, Dorfschule in Holbeck auf sich wirken. Dann ergibt sich sofort die Frage ob etwa Intelligenzprüfungen der Kinder dieser Schule andere Ergebnisse zeigen würden als bei Kindern einer Dorfschule — *ceteris paribus* — an welcher bisher nur nach der üblichen Methodik unterrichtet worden ist. Nach meinen eigenen Beobachtungen schließe ich durchaus nicht aus, daß die Kinder der ersten Schule besser abschneiden würden. Einzelne Ansätze zur Analyse des Umweltfaktors Schule wie z. B. die Bedeutung des Lehrerwechsels für die Leistungen der Schüler sollen durchaus nicht verkannt werden. Auch in dieser Beziehung wäre eine Sammlung und Sichtung des vorhandenen Materials für die Begabtenforschung notwendig, um zu einer systematischen Prüfung der Bedeutung der Schule für die verschiedenartige geistige Entwicklung der Kinder zu gelangen, soweit das überhaupt möglich ist.

Statt der Einzelanalyse begnügt man sich mit der Annahme, daß eine Abgrenzung der Kausalfaktoren Erbanlage und Umwelt gegeneinander unmöglich sei. Grundsätzlich bestreite ich das durchaus. Traglich ist lediglich, wieweit die Abgrenzung durchzuführen sein wird. Nach *Hartnacke* (V, 12) hat man nun auf Grund dieser Voraussetzung die Behauptung gewagt, „daß aller Leistungsrückstand der Kinder nicht gehobener Schichten auf Umwelteinflüsse . . . zurückzuführen sei“. Man dürfe den Erbfaktor „nicht leugnen oder bestreiten“. Logisch wäre aus diesen Prämissen allein zu folgern, daß Erbmasse und Umwelt den Durchschnitt der geistigen Leistungen von Kindern sozial verschiedener Volksschichten bedingen, ohne daß wir sagen könnten, welcher der beiden Kausalkomplexe den Ausschlag gibt, weil wir ja das Maß ihrer Wirksamkeit nicht gegeneinander abgrenzen können. Trotzdem verfällt *Hartnacke* in das andere Extrem, daß der Leistungsunterschied wesentlich erblich bedingt sei.

Zur erbbiologischen Charakterisierung dieser völlig abwegigen, weil unbewiesenen Behauptung ist folgendes zu beachten.

1. Es soll zugegeben werden, daß z. B. nach den Statistiken von *Hartnacke* und *Roloff* tatsächliche Leistungsunterschiede sozial unterschiedlicher Kinder bestehen.

2. Die geistigen Phänotypen sind bedingt

- a) durch Erbanlagen,
- b) durch somatische Faktoren,
- c) durch die Lebenslage.

3. Jede soziale Schicht zeigt eine ihr zugeordnete durchschnittliche Leistungshöhe.

4. Das einzelne Leistungsntiveau ist parallel dem sozialen Niveau. Mangels Sonderung der drei Kausalkomplexe ist das vorliegende statistische Material „unrein“. Von dem Faktor Lebenslage ist der Faktor Soma und Erbmasse nicht getrennt. In einem analogen Falle — bei drei Ursachen-gruppen für einen Phänotyp — käme bei Pflanzen und Tieren zwecks Analyse der Kausalfaktoren nur die Züchtung in Frage. Diese scheidet für den Menschen aus, nicht aber die erbbiologische Grundregel: „Die auf bloßer Inspektion beruhende Statistik führt zu keinem Resultat. Allein wäre sie nicht imstande und nie dazu gelangt, die Mendelschen Gesetze zu entdecken“ (*Lang*⁷⁹). Für erbbiologische Statistiken kann „nur ein biologisch vollkommen gleichwertiges Material gebraucht werden“ „Das Zusammenwirken verschiedener nicht voneinander getrennter Faktoren“ „kann ein vollkommen falsches Bild von irgendwelchen Zusammenhängen entwerfen“ (*Schlotke bei Johannsen*⁸⁰). Dazu kommt, daß wir hier von der kausalen Bedingtheit der Intelligenzleistung innerhalb des Seelischen ganz abgesehen haben, um das Tatsächliche auf eine möglichst einfache Form zu bringen.

Die besprochenen Statistiken, so wertvoll an sich die Erhebungen von Roloff sind, können darum für erbbiologische Schlussfolgerungen nicht herangezogen werden. Bestenfalls bestätigen sie lediglich die Tatsache der Leistungsdifferenzen. Die Erbanlagen als solche können wir überhaupt nicht fassen. Wir können nur auf sie schließen. Dem Nichtbiologen kann nur empfohlen werden, sich einmal an der Hand von Darstellungen der Methodik der menschlichen Erblichkeitsforschung von Just⁸¹⁾ oder Haeckel⁸²⁾ einen Einblick in die Schwierigkeiten der Diagnose „Erblichkeit“ zu verschaffen. Wir stehen erst im Anfange der menschlichen Erblichkeitsforschung! In unserem Fragebereich handelt es sich jedoch nicht um eine einzelne „Eigenschaft“, auch nicht um relativ wenige Menschen als deren Träger, sondern um ein Volk von über 60 Millionen. Hätten Lenz und Hartnacke bezgl. der Begabtenverteilung Recht, dann wäre diese Frage mit einigen Statistiken glatt gelöst, die erbbiologische Durchschnittsdiagnose z. B. für unsere mehr als 14 Millionen zählenden deutschen Arbeiter im Handumdrehen gestellt. Der Psychiater Bumke⁸³⁾ spricht einmal von einem „Zusammenbruch der Erblichkeitslehre, die vor einigen Jahrzehnten dem Anspruch“ erhoben habe, „das Rätsel der Psychosen gelöst zu haben“. Daß Psychosen überhaupt durch Erbanlagen bedingt sein können, bestreitet natürlich Bumke keineswegs, nur hat sich die Erkennung ihrer erblichen Bedingtheit als viel schwieriger erwiesen, als man früher ahnen konnte, ganz abgesehen davon, daß auch die nichterblichen Kausalfaktoren genauer analysiert worden sind. Die angedeuteten Mängel der erbbiologischen Diagnosen sind in erster Linie auf methodische Unzulänglichkeiten zurückzuführen, in denen Statistiken eine besondere Rolle gespielt haben. Darum haben wir heute um so mehr alle Veranlassung, bei den Feststellungen erblicher Bedingtheit phänotypischer Erscheinungen uns der größten methodischen Exaktheit zu befleißigen, um nicht die Genetik gerade bei Nichtbiologen in Verruf zu bringen. Das wäre um so mehr zu bedauern, als Biologen und Ärzte das größte Interesse daran haben, daß im Volke die gesicherten Tatsachen der Genetik anerkannt und zur Richtschnur des Handelns z. B. bei der Heiratswahl gemacht werden.

Eine letzte Annahme sei noch kurz erwähnt: Befunde bei Kindern und Jugendlichen gelten als Repräsentanten des ganzen Volkes. Wie irreführend diese unkritische Voraussetzung ist, kann ich hier nur andeuten. Ich verweise auf Erfahrungen, die man in der Volkshochschulbewegung gemacht hat. Allerdings muß man auf diesem Gebiete sehr vorsichtig sein. Vereinigungen zur Veranstaltung populärwissenschaftlicher Vorträge sind noch keine Volkshochschule. Ihr mir durch jahrelange Erfahrung bekanntes Breslauer System besteht wesentlich in der Durchführung von „Arbeitsgemeinschaften“, in denen naturgemäß ein lebendiger Gedankenaustausch zwischen Kursteilnehmern und Dozenten sich entwickeln muß. Ich werde dem-

nächst in Buchform über meine Erfahrungen als ärztlicher Dozent für Ehehygiene und Erbhhygiene eingehend berichten. Durch langjährige Lehrtätigkeit als Biologe im höheren Schulunterricht und durch meine Beobachtungen als Assistent im akademischen Unterricht glaube ich wohl zu einem Vergleich der „Leistungen“ berechtigt zu sein. Soweit es an der Volkshochschule gelingt, die positiven Grundlagen für weiter führende Bildungsgänge zu schaffen, für welche die Volksschule natürlich nicht genügen konnte, habe ich wirklich im Unterrichtsfortschritt, in der Art der Teilnahme vieler Zuhörer usw. keinen wesentlichen Unterschied gegenüber meinen anderen Erfahrungen gefunden. Im Gegenteil, auch andere Dozenten haben den Eindruck bestätigt, daß man teilweise sogar weiter kommt. Bei kleineren mikroskopischen Demonstrationen war ich z. B. wiederholt überrascht über die mitgeteilten Beobachtungsergebnisse, vor allem auch über an mich gerichtete Fragen. Meiner Überzeugung nach bietet gerade die Volkshochschule ein reiches Feld der Begabtenforschung. Wir sehen in ihr die Auswirkungen der Schule des Berufes und des Lebens handgreiflich vor uns. Wer jahrelang Arbeitsgemeinschaften werttätiger Erwachsener geleitet hat, wird, falls er die Methodik beherrscht, schwerlich an einen wesentlichen Intelligenzunterschied der sozial tiefer stehenden Schichten gegenüber den höheren glauben. Statt Redensarten über Millionen von Menschen bedürfen wir einer liebevollen, wenn auch außerordentlich schwierigen Einzelanalyse zur Feststellung der Tatsachen.

B. Die drei Hauptträger der Begabtenforschung.

Daß die Begabtenforschung nichts anderes als ein Teilgebiet der Konstitutionsforschung ist, dürfte nach unseren bisherigen Ausführungen nicht mehr zweifelhaft sein. In Rücksicht auf den Zweck dieser Arbeit mußte ich mich mit einigen Hinweisen begnügen. Ich werde an anderer Stelle dieses Gebiet eingehender erörtern. Wie in der klinischen Konstitutionsforschung eine Arbeitsteilung nach Fachgebieten ganz selbstverständlich ist, so ist auch die Erforschung der Verteilung der Begabungen nur durch Arbeitsscheidung denkbar. Im folgenden sollen nur einige Grundgedanken entwickelt und einige Zusammenhänge mit anderen Gebieten angedeutet werden.

1. Der Arzt.

Die erste Aufgabe des Arztes ist die möglichst vollständige Feststellung des gegebenen somatischen Phänotyps des Individuums mit den der Konstitutionsforschung zur Verfügung stehenden Untersuchungsmitteln.⁸⁵⁾ Diese Aufgabe geht natürlich weit über die Untersuchungen hinaus, welche der schulärztliche Ueberwachungsdienst mit Rücksicht auf seine nächsten be-

kannten Ziele erfordert. Die Hauptarbeit setzt ein mit der Frage nach der Genese des objektiv gegebenen körperlichen Zustandes. Die Leitgedanken, Vererbung und Umwelt, führen zur Familiengeschichte und gegebenenfalls zur Familienuntersuchung sowie zur Lebenslage. Die Erfassung der Familienmitglieder kann natürlich außerordentliche Schwierigkeiten bieten. Ich habe jedoch in meinen Kursen in Breslau, mit denen ich auch Eheberatung verbunden hatte, stets die Erfahrung gemacht, daß gerade Menschen einfacherer Stände, sobald die Fundamentalfakten der Vererbungslehre ihnen zum geistigen Eigentum geworden sind, rückhaltlos über ihre Familiengeschichte Auskunft geben. Im Gegenteil, ich habe ein recht umfangreiches mir spontan zugegangenes Material sammeln können. Es kommt ganz darauf an, wie man sich zu den Menschen einstellt und ob es gelingt, ihr Vertrauen zu gewinnen. Man darf allerdings Mühe und Geduld und vor allem Zeit und nochmals Zeit nicht scheuen.

Nach unseren bisherigen Darlegungen müssen wir ferner der ärztlichen Umweltanalyse eine ganz besondere Bedeutung beimessen, weil wir wissen wollen, ob der durch die Lebenslage ungünstig beeinflusste Körper des Proletariatskindes seine geistigen Minderleistungen kausal bedingt. Daß diese Sonderaufgabe auch der Konstitutionsforschung wertvollste Dienste leistet, versteht sich von selbst. Vorbildlich für eine feinere Umweltanalyse sind die bereits genannten Untersuchungen von Kaup z. B. über den Einfluß der Berufstätigkeit auf die körperliche Entwicklung im Pubertätsalter, auf Pathogenese und Konstitutionsanomalien usw.⁸⁶⁾ Erinnert sei ferner an die vom Statistischen Amt in Leipzig veröffentlichten Messungen der Körperlänge und des Körpergewichtes sozial differenzierter Kinder. Die Körperlänge z. B. von 13 1/2 bis 14 Jahre alten Knaben betrug bei Volksschülern 144,5 cm, bei Fortbildungsschülern 148,1 cm, bei Mittelschülern 151,1 cm, bei gleichaltrigen Mädchen in gleicher sozialer Reihenfolge 148,0 cm, 148,6 cm, 153,8 cm. Das Körpergewicht dieser Kinder wurde in derselben Reihenfolge bestimmt bei den Knaben mit 35,4 kg, 38,3 kg, und 39,8 kg, bei den Mädchen mit 38,8 kg, 40,5 kg und 43,8 kg.⁸⁷⁾ Rieß hat an 5134 Berliner Kindern gezeigt, daß z. B. der 13 jährige Volksschüler durchschnittlich um 5,9 cm kleiner und 5,1 kg leichter ist, als der gleichaltrige Berliner Gymnasiast.⁸⁸⁾ Der schulärztliche Ueberwachungsdiens für das Schuljahr 1923/24 hat in Breslau bei den Lernanfängern im Durchschnitt nur 35,25 % „gut“, dagegen 53,35 % „mittel“ und 11,4 % „schlecht“ ernährte Kinder festgestellt. Von den Lernabgängern wurden 45,95 % als „gut“, 44,35 % als „mittel“ und 9,7 % als „schlecht“ ernährt befunden. L. Bernhard hat 1903 bis 1907 an einem großen Material in Berlin gezeigt, daß von den Volksschülern bei den Knaben nur 42,7 % und bei den Mädchen nur 39,1 % gut oder befriedigend ernährt waren. Selbstver-

ständig ist der herabgesetzte Ernährungszustand nicht etwa nur auf Mangel an Nahrung oder schlechte Ernährung zurückzuführen, sondern er kann auch ein Symptom einer Reihe von Krankheiten, von Umweltschäden wie schlechter Wohnung, Ueberanstrengung durch körperliche Arbeit usw. sein.⁸⁹⁾ Bei 6551 6 bis 14 Jahre alten Volksschülern hat ferner *Bernhard* ermittelt, daß alle Altersklassen der Kinder im Durchschnitt nicht genügend lange schlafen. Die ältesten Kinder schliefen täglich 1,40 Stunden zu wenig. Das bedeutet einen Jahresverlust von 603 Stunden oder rund 25 Tagen!⁹⁰⁾ Wer nie gesehen hat, wie Schulkinder bei dem heutigen Wohnungselend schlafen, kann sich keine Vorstellung von der Lage ungezählter Kinder machen.⁹¹⁾ „Wohnungsnot und Kinderelend“ hat es jedoch schon lange vor dem Weltkriege gegeben!⁹²⁾ Daß ferner die Sterblichkeit der Bevölkerung von Wohlstand und Wohnung abhängt, ist eine längst bekannte Tatsache. Die Statistik spricht hier eine geradezu grausame Sprache. Die Konstitutionsforschung hat nun zu ermitteln, inwiefern der Körper des Proletarierkindes durch Umweltschäden genannter Art ungünstig beeinflusst wird. Nun verweile man nur einen Augenblick bei der Vorstellung: Kinder, deren Konstitution geschwächt ist infolge schlechter Ernährung, durch Mangel an Luft und Licht, durch furchtbare Wohnverhältnisse, denen nicht einmal der nötige Schlaf vergönnt ist, werden auf ihre Intelligenz geprüft, Kinder höherer und höchster sozialer Schichten dem gleichen Prüfungsverfahren unterzogen — und die Kinder des Proletariates werden zu leicht befunden. Sie sind erblich minderwertig! Die erste Entscheidungsinstanz ist hier der Arzt! Nur kurz erinnert sei noch an neuere Arbeiten über die Beeinflussung sogenannter eigentlicher oder primärer Rassenmerkmale z. B. der Kopfform (*Boas* und *Alsberg*) oder der Statur (*v. Luschan*, *Elliot Smith*) durch Milieufaktoren. Wenn auch die in dieser Richtung sich bewegenden Untersuchungen noch lange nicht abgeschlossen sind, so zeigen sie doch nach *Ullmann*, daß menschliche Typen durch Umwelteinflüsse umformungsfähig sind, wenn wir auch die Grenzen dieser Umformungsfähigkeit noch gar nicht kennen.⁹³⁾

Diese wenigen Beispiele mögen erläutern, in welcher Richtung ich mir die Aufgabe des Arztes in der Erforschung der Begabtenverteilung denke. Die gen. charakteristischen Wirkungen von Milieueinflüssen sind Reaktionsprodukte der Genotypen mit der Lebenslage. Man sieht an ihnen, wie das Individuum auf seine Umwelt somatisch reagiert. Daraus ergibt sich das Problem der Modifizierbarkeit des geistigen Plänotyps durch das modifizierte Soma. Daß die übliche heutige schulärztliche Tätigkeit an sich für Konstitutionsprüfungen gar nicht entbehrt werden kann, versteht sich von selbst. Nur fürchte ich, daß vorderhand der Personalmangel einer Erweiterung der Aufgaben des Schularztes im Sinne der Konstitutionsanalyse eine starre Grenze setzen wird. Bereits *Friedrich Martius* hat von

klinischen Gesichtspunkten aus im Sinne der Konstitutionsforschung den „Vorschlag der staatlich organisierten, systematisch durchgeführten, etwa jährlich vorzunehmenden Funktionsprüfungen der gesamten Schulsjugend durch eigens dafür angestellte Schulärzte“ gemacht.⁹⁴⁾ Auch der Münchener Stadtschularzt Th. Fürst weist auf diesen Gedanken hin. Seine interessanten Einzelvorschläge über die Mitarbeit des Schularztes in der Erbliektitsforschung und Rassenhygiene bewegen sich ganz in der Perspektive, die uns das Problem der Begabtenverteilung eröffnet hat.⁹⁵⁾

2. Der Pädagoge und Psychologe.

Wie der Arzt zunächst den körperlichen Status einer gegebenen Zahl von Individuen, etwa einer Schulklasse, festzustellen hat, so muß auch vom Lehrer und Psychologen als erste Aufgabe der geistige Phänotyp ermittelt werden. Auch für sie beginnt mit der Frage nach seiner Genese die Hauptarbeit. Für die Lösung unseres Problems wollen wir vor allem wissen, warum so und so viel Kinder versagt haben. Eine objektive Fragestellung erfordert, daß man nach dem S. 26 Gesagten nicht von „Korrelation“ spricht, wenn eine gegenseitige Beziehung zweier Faktoren nicht vorliegt oder nicht erwiesen ist. Es handelt sich zunächst lediglich um eine ganz objektive Tatsachenaufnahme. Es wäre nun allein aus rein praktischen Erwägungen heraus völlig ausgeschlossen, daß von jeder der drei Instanzen aus die Analyse der Umwelt und der Familiengeschichten in Angriff genommen würde. Gerade mit Rücksicht auf die nötigen Besprechungen mit den Eltern der Kinder oder noch weiter gehende persönliche Erhebungen, die unentbehrlich sein können, wird der Arzt gewissermaßen die Zentrale der gesamten weiteren Untersuchungen bilden müssen. Für diese bedarf er von Seiten der Schule weitgehendster Hilfe. Sie wird dabei gewiß nicht übersehen, daß mit den Eltern von Seiten des Arztes über manche Dinge verhandelt werden muß, die sie niemals einem Nichtarzt offenbaren würden, den Lehrern ihrer Kinder aus naheliegenden Rücksichten und Befürchtungen bestimmt nicht. Der Schule selbst werden Beobachtungen und Erfahrungen der Schulfeliferinnen, welche ja die ärmeren Elternhäuser zu besuchen haben, sowie vielgestaltige öffentliche und private charitative Organisationen wichtige Hilfen leisten können. Auch der kleinste Baustein kann von größtem Werte sein. Révész hat auf die Bedeutung der historischen Methode der Begabungsforschung mit Recht hingewiesen. Die Sammlung kurzer charakteristischer Lebensbilder, welche den geistigen Werdegang im Wechselspiel des Individuums mit der Umwelt zeigen, ist außerordentlich wichtig. Hier ist nicht nur an sog. geschichtliche Personen zu denken, sondern auch an durch-

aus mögliche, nur zu organisierende Beobachtungen der Schule. Nach meinen persönlichen Erfahrungen wird der Arzt damit rechnen müssen, daß im allgemeinen die Ausbeute des familiengeschichtlichen Materials, soweit es für erbbiologische Diagnosen Wert hat, sehr gering sein wird. Das darf uns nicht mutlos machen. Ausnahmen können gelegentlich um so reichere Ernte gewähren. Ein Bäckergefelle brachte mir einmal einen ganzen Band sorgfältigster Aufzeichnungen über die Geschichte seiner Familie. Leider konnte mir der Band nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung gestellt werden, so daß ich ihn, mit anderen Arbeiten belastet, nur flüchtig durchzusehen vermochte. Genetisch bot er manche interessante Angaben, z. B. über Zwillingsgeburten. Unser Volk muß erst einmal für Erbhvgiene erzogen werden, ehe der Einzelne sich auf sich selbst und seine Ahnen besinnt und das ihm erreichbare Material sammelt. Es sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß Lundborg seine klassischen, nach Umfang und Gründlichkeit einzig dastehenden „Medizinisch-biologische Familienforschungen innerhalb eines 2232köpfigen Bauerngeschlechtes in Schweden (Provinz Blekinge)“ neben anderen glücklichen Umständen nur durch die „vorzüglichen Husförhørsböcker“ durchführen konnte, „eine Art Familienregister“, in welchem ganze Familien auf ein und derselben Seite zusammengestellt sind“ (Gruber im Begleitwort).²⁶⁾ Wenn uns allein eine klare Feststellung von Trägern solcher Erscheinungen gelingt, welche durch die menschliche Vererbungsforschung bereits einwandfrei als erblich erwiesen sind, so kann der erreichte Erfolg der Arbeit garnicht unterschätzt werden. Es wäre gerade für die beteiligten Nichtbiologen eine grundfalsche Voraussetzung, wenn sie erwarteten, daß wir den Erbgang für die Besonderheiten eines jeden Schülers auf Grund unserer Einzelanalysen glatt darlegen könnten. Auch bei einer großen Masse von Untersuchungen dürfte das nur in relativ wenigen Fällen gelingen. Nicht die Menge des Erreichten ist hier für den Erfolg maßgebend, sondern die Exaktheit der Methodik und die sich aus ihr ergebende Sicherheit der Schlussfolgerung.

Gelangen wir insbesondere für das Proletarierkind zu einer feineren Analyse seiner Lebenslagevariationen, so ist in Verbindung mit gründlichen Konstitutionsanalysen für seine Beurteilung schon außerordentlich viel gewonnen. Wie wir auch im Einzelfall nicht immer mit Sicherheit die Diagnose stellen können, so müssen wir uns auch hier gewiß auf lange Zeit mit der Feststellung von Wahrscheinlichkeiten begnügen, die um so wertvoller sind, je weniger uns die Möglichkeit bindender kausaler Schlüsse geboten ist. Wer solche Forschungserfolge mit der auf sie zu verwendenden Arbeit und Zeit nicht vereinbaren zu können glaubt, sollte wenigstens den garnicht abzuschätzenden Nutzen berücksichtigen, den die Schule für die Erfüllung ihrer Aufgaben durch die Arbeit des Arztes und Psychologen gewinnen könnte.

Es braucht nicht im einzelnen gezeigt zu werden, daß die skizzierten Arbeiten weitgehende Berührungspunkte mit der Hygiene und Volkswirtschaft bieten. Geradezu programmatisch für die Lösung unseres Problems scheint mir ferner die Art der Analysen zu sein, welche *Otto Lipmann* in seinem „Grundriß der Arbeitswissenschaft“ entwickelt hat.⁹⁷⁾

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß auch der Pädagoge und Psychologe vor außerordentlich schwierige Aufgaben in der Erforschung der Begabungsverteilung gestellt werden. Für den Lehrer ist hier eine gute psychologische Vorbildung und Schulung in fortlaufenden Beobachtungen unentbehrlich. Wie zahlreiche Erfahrungen zeigen, kann der Psychologe meiner Überzeugung nach niemals durch einen fachmännisch Ungeschulten ersetzt werden, ebenso wenig wie der Arzt und Pädagoge sich gegenseitig ersetzen können.

Wertvolle Unterlagen für ein verständnisvolles Zusammenarbeiten der drei Hauptträger der Begabungsforschung bieten zahlreiche Entwürfe von sog. Personalbogen, wie sie lezhin auch *Fürst* vorgeschlagen hat.⁹⁸⁾ Dem Nichtarzte sei zur Einführung in die ganze Betrachtungsweise das Werk von *Cimbal* besonders empfohlen. Es behandelt zwar nur die Neurosen des Kindesalters, zeigt aber die ganze Arbeitsrichtung und Methodik, welche meiner Überzeugung nach die Erforschung der Begabungsverteilung verlangt.⁹⁹⁾

C. Die Forschungsarbeit im einzelnen.

Brusch - Lewy erklären im Vorwort zu ihrem großen wiederholt gen. Werk, daß dieses eigentlich mehr das zeige, „was in der Menschenkunde noch nicht gewußt wird“. Das dürfte auch für unsere Ausführungen gelten. Wenn wir auf unserem Gebiete auch alle vorhandenen wertvollen Bausteine sammeln, so werden wir mit ihnen noch kein Gebäude errichten können. Die Verwirklichung des hier gezeichneten Zieles schließt von vornherein die Methode der Massenversuche und Massenstatistiken völlig aus. Liebevoller Versenkten in ein jeweils kleines Untersuchungsmaterial und Bescheidung mit Erfolgen, die vielleicht zunächst eher negativ als positiv sein können, scheint mir erste Vorbedingung zu sein. Auf der anderen Seite müssen sich jedoch auch die geeigneten Mitarbeiter zusammen finden. Der Arzt wird ferner all der Hilfsmittel nicht entbehren können, welche Spezialuntersuchungen erfordern. Auch darf man keinesfalls die Vorbedingungen der psychologischen Untersuchungen, die weit über die Intelligenzprüfungen hinausgehen, unterschätzen. Endlich muß das zu untersuchende Schülermaterial sorgfältig ausgewählt werden: kleine Klassen und von Seiten der Schule opferfreudige und wirklich interessierte Lehrer sind unbedingt vorauszusetzen. Diese wichtigen Vorbedingungen dürften wohl nur eine Großstadt bieten. Dazu kommt, daß die verschiedenen Schularten gleichmäßig zu berücksichtigen sind, unter denen die Berufsschulen besonders bedeutungsvoll sein dürften,

weil wohl ihr Gebiet noch am wenigsten erforscht ist. Endlich bieten uns gut geleitete Internate für die verwahrloste oder gefährdete Jugend dauernd das Experiment der Umweltbeeinflussung. Solche Forschungsstätten müßten relativ leicht erreichbar sein.

Fürst schlägt vor, daß das von den Schulärzten erbblologisch wichtige gesammelte Material an Zentralstellen zur Weiterverarbeitung geleitet werde. Das wäre gewiß erwägenswert, wenn die Garantie besteht, daß die betr. Stelle das Material völlig objektiv bearbeitet. Viel wichtiger scheint mir jedoch die an Ort und Stelle organisierte Kleinarbeit zusein. Diese allein ist der wahrhaft königliche Weg der Forschung. Der Stand der heutigen Begabtenuntersuchungen, insbesondere der erblichen Bedingtheit der Begabungen und ihrer Verteilung über das Volksganze, scheint mir eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Stande der Erblichkeitsforschung zu bieten, als *Gregor Mendel* seine klassischen Arbeiten begann. In der Einleitung zu seiner weltberühmten und für immer Richtung gebenden Abhandlung „Versuche über Pflanzenhybriden“ weist er auf die Arbeiten sorgfältiger Beobachter hin, welche dem Problem der Bastardierung „einen Teil ihres Lebens mit unermüdlicher Ausdauer geopfert“ haben. „Wenn es noch nicht gelungen ist“, erklärt *Mendel* weiter, „ein allgemeines Gesetz für die Bildung und Entwicklung der Hybriden aufzustellen, so kann das Niemanden Wunder nehmen, der den Umfang der Aufgabe kennt, und die Schwierigkeiten zu würdigen weiß, mit denen Versuche dieser Art zu kämpfen haben. Eine endgültige Entscheidung kann erst dann erfolgen, wenn Detailversuche aus den verschiedensten Pflanzenfamilien vorliegen“¹⁰⁰). Als Probe eines solchen Detailversuches“ hat *Mendel* sich zunächst auf die „kleine Pflanzengruppe“ der Erbsen beschränkt und „nach Verlauf von acht Jahren“ über den Abschluß seiner Untersuchungen mit dieser berichtet.

Möge diese geniale Selbstbeschränkung des Begründers der heutigen Vererbungsforschung auch zum Leitstern der Erforschung der Begabtenverteilung innerhalb des deutschen Volkes werden.

Zusammenfassung.

Die Hauptergebnisse der vorliegenden Arbeit fasse ich folgendermaßen zusammen:

1. Schulzensuren sind ohne Kritik ihrer Entstehung für erbblologische Untersuchungen unbrauchbar.
2. Schulzensuren als Ausdruck tatsächlicher Leistungen und Ergebnisse experimentalphysiologischer Intelligenzprüfungen lassen ohne Einzelanalyse keine Schlüsse auf den Anteil der Kausalfaktoren Erbanlage und Umwelt zu.

3. Erziehungserfolge geschlossener Anstalten bei Kindern und Jugendlichen sozialer unterer Schichten sind ohne Kritik des Einzelmateriale für erbbiologische Schlussfolgerungen belanglos.
4. Die Statistik über die Beschickung der höheren Schulen in Preußen von Seiten der einzelnen sozialen Gruppen macht es unwahrscheinlich, daß die höheren Schichten vorzugsweise höher Begabte, dagegen die mittleren und unteren Schichten durchschnittlich weniger Begabte stellen.
5. Die Erforschung der Begabtenverteilung muß auch den erwachsenen Teil der Bevölkerung erfassen.
6. Die Frage der Begabtenverteilung fordert zunächst eine systematische Erforschung der Umweltfaktoren der geistigen Entwicklung und Leistungsfähigkeit.
7. Die Begabungsforschung ist ein Sondergebiet der menschlichen Konstitutionsforschung, welche die somatische Bedingtheit geistiger Leistungsfähigkeit systematisch zu analysieren hat.
8. An Stelle bisheriger Massenvergleiche muß die Einzelerforschung eines möglichst beschränkten Untersuchungsmaterials unter den erforderlichen methodischen Voraussetzungen treten.
9. Die Einzelgebiete innerhalb der Begabungsforschung bedingen eine Arbeitsteilung zwischen Ärzten, Pädagogen und Psychologen.

Tabelle 7.

Prozentualer Anteil der drei sozialen Klassen an der Schülerschaft.

Anstaltsart	Obere Klassen	Mittlere Klassen	Untere Klassen
Gymnasium	29,75 %	62,87 %	6,30 %
Gymnasium, verbunden mit anderen Anstalten	23,81 %	65,77 %	8,69 %
Realgymnasium	22,75 %	68,60 %	7,59 %
Realgymnasium, verbunden mit anderen Anstalten	19,99 %	68,01 %	10,88 %
Oberrealschulen	14,15 %	72,43 %	12,27 %
Realschulen	8,13 %	68,93 %	21,40 %
Alle sonstigen Anstalten zusammen (insbesondere Pädagogen und Landwirtschaftsschulen)	31,17 %	62,13 %	4,85 %

Tabelle 8.

Beteiligung der Berufsgruppen an der Beschickung der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend (in Prozent)

Berufsgruppen	Gymnasien	Gymnasien verbunden mit and. Anstalten	Realgymnasien	Realgymnasium verb. mit and. Anstalten	Oberrealschulen	Realschulen	Alle sonstigen Anstalten zusammen
I. Obere soziale Klassen							
1. Höhere Beamte des Reiches, der Länder, der Gemeinden u. sonst. öffentl. rechtl. Verbände (einschl. der Universitätsprofessoren, höheren Lehrer u. Geistl.)	11,77	7,62	5,30	4,34	2,27	1,18	5,82
2. Angehörige freier Berufe mit akad. Bildung (Anwälte, Ärzte, Apotheker, Schriftsteller, Privatgelehrte usw.)	5,36	4,06	2,97	2,48	1,04	0,70	3,94

Berufsgruppen	Gymnasien	Gymnasien verbunden mit and. Anstalten	Real- gymnasium	Realgymna- sium verb. mit and. Anstalten	Ober- realschulen	Realschulen	Alle sonstigen Anstalten zusammen
3. Offiziere und höhere Militärbeamte	1,78	0,94	1,44	1,15	0,55	0,15	1,81
4. Großlandwirte (Ritter- gutsbesitzer, Domänen- pächter, Pächter land. oder forstwirtsch. Großbetriebe)	2,69	2,97	1,63	1,15	0,90	0,85	6,05
5. Besitzer u. Direktoren von Fabriken, Direk- toren von A.-G. und G. m. b. H.	4,82	5,28	6,19	5,73	4,68	2,48	9,81
6. Privatangestellte in leitender Stellung	3,66	3,36	5,47	5,35	4,87	2,89	4,34
II. Mittl. soziale Klassen							
7. Mittlere Beamte wie unter 1. (einschl. d. Lehrer ohne akadem. Bildung)	25,98	25,33	24,18	21,62	23,53	18,83	11,09
8. Angehörige freier Be- rufe o. akad. Bildung	1,22	1,16	1,51	1,39	1,21	1,28	1,58
9. Sonstige Militärper- sonen	0,22	0,29	0,21	0,23	0,49	0,22	0,03
10. Kleinlandwirte (Bauern Kossäten, Pächter landw. Kleinbetriebe)	5,36	4,77	3,87	3,64	3,00	3,47	9,31
11. Handel- u. Gewerbe- treibende einschließlich des Bergbaus, d. Bank-, Ver- kehrs- und Versicherungs- wesens, darunter selbst- ständ. Handwerksmstr.	22,64	26,42	26,78	26,33	28,38	29,25	33,02
	7,30	8,94	8,35	9,44	10,64	12,83	8,76
12. Privat-Angestellte in nichtleitend. Stellung	8,14	8,96	12,77	15,57	16,66	16,96	8,26
III. Untere soziale Klassen							
13. Untere Beamte wie u. 1.	3,46	4,23	3,56	3,86	5,51	8,96	2,69
14. Arbeiter (einschließl. der Beslegenheitsarbeiter)	2,91	4,62	4,12	7,14	6,91	12,77	2,26

Literatur.

Im folgenden wird nur die tatsächlich benutzte Literatur angegeben.

- 1) Lenz, Fritz, Über die biologischen Grundlagen der Erziehung. München 1925.
- 2) Lenz Fritz Menschliche Auslese und Rassenhygiene. 2. Aufl. München 1923. Bd. 2 des Sammelwerkes: Baur, Fischer, Lenz, Grundriß der menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene. 2 Bde. 2. Aufl. München 1923. Abschn. 3 bis 5, damit zwei Drittel des 1. Bandes — Krankhafte Erbanlagen, die Methoden der menschlichen Erblichkeitsforschung, Erblichkeit der geistigen Begabung — sind von Fritz Lenz geschrieben. Den inzwischen in 3. Aufl. erschienenen 1. Bd. konnte ich vor der Drucklegung dieser Arbeit nicht mehr einsehen.
- 3) Johannsen, W. L., Allgemeine Vererbungslehre im Brugsch-Lewy, Die Biologie der Person. Bd. 1. Berlin-Wien 1926.
- 4) Siehe 1) S. 29.
- 5) Hartnacke, Wilhelm, Goethegesellschaft und Aufstieg der Proletariatkinder. Hochland 24. Jahrgang. 1926/27, S. 467 f.
Hartnacke, Wilhelm, Aufstieg der Proletariatkinder. Hochland 24. Jahrg. 1926/27, S. 718 f.
- 6) Nadler, Josef, 'Goethegesellschaft'. Hochland 24. Jahrg. 1926/27, S. 101 ff.
Nadler, Josef, 'Die ungleichen Kinder Eves'. Hochland 24. Jahrg. 1926/27, S. 471 ff.
- 7) Statistisches Jahrbuch für den Freistaat Preußen. 20. Bd. 1924, S. 181.
- 8) A. unter 7) a. D. S. 180.
- 9) Zentralblatt f. die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. 66. Jahrg. 1924, S. 74.
- 10) Fröbes, Joseph, Lehrbuch der experimentellen Psychologie Bd. 2 Freiburg i. B. 1920, S. 209.
- 11) A. unter 9) a. D. S. 101.
- 12) Vgl. Bobertag, Otto, und Hylla, Erich, Begabungsprüfung für den Uebergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Langensalza 1926.
- 13) A. unter 1) a. D. S. 7.
- 14) Weitsch, Eduard, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts. Blätter der Volkshochschule Breslau 5. Jahrg. 1927, S. 162.
- 15) Vgl. Fröbes a. unter 10) a. D. S. 211 und 213.
- 16) Vgl. besonders „Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung“ hrsg. von dem Psychologischen Laboratorium der Universität Hamburg (Direktor Prof. William Stern), erschienenen als „Beihefte zur Zeitschr. f. angewandte Psychologie“, Leipzig 1919 ff., ferner „Schriften zur Psychologie der Berufseignung und des Wirtschaftslebens“, hrsg. von Otto Lipmann und William Stern.
- 17) Vgl. Stern, William, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. An Stelle einer dritten Auflage des Buches: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen. Leipzig 1920.
Eine Übersicht über den Stand der Forschung (bis 1920) gibt Fröbes a. unter 10) a. D. S. 206 ff.

- 18) Vgl. Gröbes a. unter 10) a. D. S. 216 ff.
- 19) Bumke, Oswald, Die Diagnose der Geisteskrankheiten. Wiesbaden 1919. Vgl. besonders das Kapitel „Störungen der Intelligenz“ S. 309 ff. Leider konnte ich vor der Drucklegung dieser Arbeit die neue Auflage dieses Werkes nicht mehr einsehen.
- 20) Nach Bumke a. unter 19) a. D. S. 311.
- 21) Révész, Géza, Das frühzeitige Auftreten der Begabung und ihre Erkennung. Leipzig 1921 S. 6.
- 22) A. unter 21) a. D. S. 10.
- 23) A. unter 21) a. D. S. 9.
- 24) A. unter 19) a. D. S. 310.
- 25) S. W. Stern a. unter 17) a. D. S. 3.
- 26) Vgl. Brugsch-Lewy a. unter 3) a. D. S. 1–23.
- 27) Vgl. W. Stern a. unter 17) a. D. S. VII und 1.
- 28) Grote, Die Medizin der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Wilhelm Roux. Leipzig 1923, S. 62.
- 29) Dürken, Bernhard, Einführung in die Experimentalzoologie. Berlin 1919, S. 111 ff.
- 30) Kraus, Fr., Allgemeine und spezielle Pathologie der Person, klinische Psychiatrie. Leipzig 1919.
- 31) Krehl, Rudolf, Pathologische Physiologie. 12. Aufl. Leipzig 1923. Vgl. S. 1–13 und S. 698–706.
- 32) Vgl. Stern, William, und Wiegmann, Otto, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. 3. Aufl. Leipzig 1926 (XVI und 514 Seiten; Nr. 3 der unter 10 an 1. Stelle gen. Schriftenreihe). 1. Hauptteil: Einzeltests (451 Nummern unter besonderer Berücksichtigung der „praktischen“ Intelligenz). 2. Hauptteil: „Übersicht über feste Prüfsysteme und freie Prüfungen“. Das Literaturverzeichnis enthält 253 Nummern.
- 33) A. unter 32) a. D. S. IV.
- 34) A. unter 17) a. D. S. VII.
- 35) A. unter 10) a. D. S. 207.
- 36) A. u. 19) a. D. S. 318.
- 37) Moede und Plorkowski, Die Einwände gegen die Berliner Begabtenprüfungen sowie ihre kritische Würdigung. Langensalza 1919, S. 6.
- 38) Vgl. Roloff, Hans Paul, Vergleichend-psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen. Leipzig 1922 (Nr. 5 der unter 16 an 1. Stelle gen. Schriftenreihe).
- 39) Peter Rudolf, und Stern, William, Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. 2. Aufl. Leipzig. 1922 (Nr. 1 der unter 16 an 1. Stelle gen. Schriftenreihe), S. 146.
- 40) A. unter 37) a. D. S. 27.
- 41) Terman, Lewis M., Genetic Studies of Genius. Volume I. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Assisted by . . . (Namen der Mitarbeiter.) Stanford University Press 1925.
Vgl. Lenz, F., Die große Begabtenforschung Terman's. Archiv für Rassen- und Gesellschafts-Biologie Bd. 17, S. 180 ff.
- 42) A. unter 37) a. D. S. 16–21.
- 43) Vgl. Zizek, Franz, „Nicht vergleichbare“ statistische Zahlen. Schmollers Jahrbuch f. Befehrgabe, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. 51. Jahrg. S. 29–48.

- 44) A. unter 3) a. D. S. 237.
- 45) A. unter 21) a. D. S. 15 ff.
- 46) Vgl. die zusammenfassende Darstellung „Umweltschäden“ bei *Többen, Heinrich*, Die Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung. 2. Aufl. Münster i. W. 1927, S. 212–378.
- 47) *Kawerau, Siegfried*, Soziologische Pädagogik. Leipzig 1921.
- 48) *Kaup, J.*, Konstitution und Umwelt im Lehrlingsalter. München 1922.
- 49) Vgl. 2).
- 50) Vgl. 3. B. a. unter 1) a. D. S. 10.
- 51) *Johannsen, W.*, Elemente der exakten Erbschaftslehre. Mit Grundzügen der biologischen Variationsstatistik. 3. Aufl. Jena 1926.
- 52) Vgl. die Übersicht über den Stand der Forschung bei *Johannsen* a. unter 3) a. D. S. 227–322.
- 53) *Hartnacke*, Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege. 2. Auflage Leipzig 1916 (I).
Hartnacke, Wilhelm, Zur Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten. Zeitschr. f. pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. XVIII. Jahrg. 1917, S. 40–44 (II).
Hartnacke, Wilhelm, Die Ursachen der Nichterreicherung der Klassenziele in den Bremer Volksschulen. Zugleich ein Beitrag zur Frage der Korrelation zwischen sozialer Lage und Schultüchtigkeit. A. vorhin a. D. S. 442–456 (III).
Hartnacke, Das Schlagwort im Kampfe gegen die höhere Schule. Ein Wort zur Abwehr. Leipzig, Dresden, Berlin 1923 (IV).
Hartnacke, W., Organische Schulgestaltung. Gedanken über Schulorganisation im Lichte der neueren Begabtenforschung, 2. Aufl. Radebeul-Dresden 1926 (V).
Hartnacke, Wilhelm, Goethegesellschaft und Aufstieg der Proletariatskinder. Hochland 24. Jahrg. (1926/27), S. 467–471 (VI).
Hartnacke, Wilhelm, Aufstieg der Proletariatskinder. A. vorhin a. D. S. 718 bis 720 (VII).
Die Arbeiten von *Hartnacke* werden im Text mit der hinter ihnen eingeklammerten Zahl zitiert; die arabische Ziffer gibt die Seite an.
- 54) *Lenz, Fritz*, a. unter 2) a. D. S. 72; a. unter 1) a. D. S. 24.
- 55) *Stern, William*, a. unter 17) a. D. S. 240.
- 56) A. unter 2) a. D. S. 72.
- 57) A. unter 17) a. D. S. 241/42.
- 58) S. 38).
- Vgl. *Stern, William*, Das Psychologische Laboratorium der Hamburgischen Universität. 3. f. Pädagog. Psych. u. exp. Pädagog. 23. Jahrg., 1922 S. 184/85; ferner *Stern* a. unter 17) a. D. S. 238/39.
- 59) A. unter 17) a. D. S. 226–248.
- 60) *Bühler, Karl*, Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1918, S. 337.
- 61) 3. B. a. unter 1) a. D. S. 33.
- 62) 3. B. a. unter 1) a. D. S. 20.
- 63) Vgl. *Peters, W.*, Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution. Jena 1925.
- 64) A. unter 1) a. D. S. 21.
- 64) A. unter 2) a. D. Bd. 1 S. 388, Bd. 2, S. 78.

- 65) Schmitt, Max, Der Einfluss des Milieus und anderer Faktoren auf das Intelligenzalter. Fortschritte der Psychologie Bd. 5. Leipzig und Berlin 1922, S. 217–255.
- 66) A. unter 17) a. D. S. 232.
- 67) A. unter 10) a. D. S. 213.
- 68) A. unter 2) a. D. S. 82; a. unter 1) a. D. S. 16.
- 69) Gruhle, Hans, W., Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität. Berlin 1912.
- 70) A. unter 46) a. D. S. 62 ff.
- 71) A. unter 46) a. D. S. 660 ff.
- 72) Vgl. Crispolti, Filippo, Don Bosco. Bearbeitet von Friedrich Ritter von Lama. Freiburg i. B. 1922.
Fascie, D. B., Del Metodo educativo di Don Bosco. Letture di Pedagogia. N. 4. Torino 1927.
Habrich, L., Aus dem Leben und der Wirksamkeit Don Boscos. 2. Aufl. Stepl 1924 (Literaturangaben).
- 73) A. unter 2) a. D. S. 97.
- 74) Keller, Karl, Die soziale Herkunft der Schüler der höheren Lehranstalten. Zeitschr. des Preuss. Statist. Landesamtes 65. Jahrg. 1925, 3. und 4. Abt. Berlin 1926, S. 392–406.
- 75) Grassl, Josef, Die biologischen Grundlagen der Dorfcaritas. Freiburg i. B. 1925, S. 54.
- 76) A. unter 1) a. D. S. 35 und 42.
- 77) Ament, Wilhelm, Das psychologische Experiment an Kindern. Bericht über den I. Kongress für experimentelle Psychologie in Gießen vom 18. bis 21. April 1904. Leipzig 1904, S. 100.
- 78) Kretschmann, Johannes, Freier Gesamtunterricht in der Dorfschule. Berlin (1925).
- 79) Lang, Arnold, Die experimentelle Vererbungslehre in der Zoologie seit 1900. 1. Hälfte. Jena 1914, S. 55.
- 80) Johannsen, W. a. unter 51) a. D. S. 411.
- 81) Just, Günther, Spezielle Vererbungslehre in Brugsch-Lewy a. unter 3) a. D. S. 323 ff.
- 82) Haecker, Valentin, Methoden der Vererbungslehre beim Menschen in Abderhalden, Handb. der biolog. Arbeitsmethoden, IX, Teil 3. Heft 1. Vgl. Haecker, Valentin und Ziehen, Theodor, Zur Vererbung und Entwicklung der musikalischen Begabung. Leipzig 1923.
- 83) Bumke, Oswald, a. unter 19) a. D. S. 7.
- 84) Vgl. Weltsch, a. unter 14) a. D.
- 85) Vgl. Borchhardt, L., Klinische Konstitutionslehre. Berlin-Wien 1924. Siehe u. a. 11. Kapitel „Die klinische Diagnose der Konstitutionsstörungen. Anleitung zur individuellen Konstitutionsanalyse“. Vgl. ferner Bauer, Julius, Methoden der Konstitutionsforschung a. unter 82) a. D. (Abderhalden).
- 86) Kaup, Josef, a. unter 48) a. D.
- 87) Tabulae biologicae Bd. III. Berlin 1926, S. 674.
- 88) Bernhard, L., Zur Kenntnis der Ernährungsverhältnisse Berliner Gemeindeschüler. Langensalza 1910, S. 8.
- 89) Bernhard, L., a. unter 88) a. D.
- 90) Bernhard, L., Beitrag zur Kenntnis der Schlafverhältnisse Berliner Gemeindeschüler. Langensalza 1907.
- 91) Baron, J., Die Zustände im Waldenburger Revier – eine Kulturschand: Schlaf. Volksg. Nr. 453/1925.

- 92) *Damaschke, A.*, Wohnungsnot und Kinderelend. Langensalza 1907.
- 93) *Ullmann, Hans*, Die Lebensdauer des Menschen in *Brugsch-Lewy* a. unter 3) a. D. S. 956/58.
- 94) *Martius, Friedrich*, Konstitution und Vererbung, Berlin 1914, S. 122.
- 95) *Fürst, Th.*, Wie kann die Tätigkeit des Schularztes der Erbliehkeitsforschung und Rassenhygiene dienen? *Arch. f. Rassen- und Gesellschafts-Biologie* 19. Bd. S. 300 ff.
- 96) *Lundborg, H.*, Medizinsch-biologische Familienforschungen innerhalb eines 2232-köpfigen Bauerngeschlechtes in Schweden (Provinz Blekinge). Text und Atlas Jena 1913.
- 97) *Lipmann, Otto*, Grundriß der Arbeitswissenschaft und Ergebnisse der arbeitswissenschaftlichen Statistik. Jena 1926.
- 98) *Fürst, Th.*, a. unter 94) a. D.
Vgl. *Korff-Petersen*, Schulhygienische Arbeitsmethoden a. unter 82) a. D. IV, Teil 11, Heft 1.
Martinak, E., Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde. Langensalza 1907.
Trüper, J., Personalienbuch. 2. Aufl. Langensalza 1911.
Als Einführung in die biologische Familienforschung sei besonders empfohlen:
Scheidt, Walter, Einführung in die naturwissenschaftliche Familienkunde (Familienanthropologie). München 1923. Reichhaltiges Literaturverzeichnis.
- 99) *Cimbal, W.*, Die Neurosen des Kindesalters mit besonderer Berücksichtigung von Lernschwäche und Schwereerziehbarkeit. Berlin-Wien 1927.
- 100) *Mendel, Gregor*, Versuche über Pflanzenhybriden. *Ostwald's Klassiker der exakten Wissenschaften* Nr. 121.
Vgl. *Illis, Hugo*, Gregor Johann Mendel. Berlin 1924.

Inhaltsverzeichnis.

Einleitung	8.	3
I. Das Problem		5
A. Tatsachen und Material		5
1. Zensuren		
a) Schulleistungen		7
b) Leistungsfähigkeit		15
2. Begabungsprüfungen		19
a) Begabung und Intelligenz		20
b) Intelligenzprüfungen		27
B. Theorien		34
C. Fragestellung		35
II. Besprechung einiger statistischer Untersuchungen		40
A. Statistische Erhebungen von <i>Hartnacke</i>		40
1. Verheirathungen		41
2. Soziale Lage und Denkfähigkeit von Volksschülern		47
3. Denkfähigkeit von Volksschülern und Beruf ihrer Väter		51
4. Die Ursachen der Mädchenreife der Klassenziele in den Bremer Volksschulen		54
5. Schulleistungen und soziale Lage		63
B. Experimentalpsychologische Intelligenzprüfungen und soziale Lage		69
C. Untersuchungen und Beobachtungen von Zöglingen in Internaten		73
D. Die soziale Herkunft der Schüler der höheren Lehranstalten in Preußen nach der Statistik von 1921		80
III. Zur Methodik der Erforschung der Begabtenverteilung		88
A. Folgerungen aus den kritischen Besprechungen		88
B. Die drei Hauptträger der Begabungsforschung		91
1. Der Arzt		92
2. Der Pädagoge und Psychologe		95
C. Die Forschungsarbeit im einzelnen		97
Zusammenfassung		98
Tabellen		100
Literatur		102

