

455

S9

v. 2

THE EISENHOWER



3 1151 02468 4858

Monographien
über die seelische Entwicklung
des Kindes
II

Clara und William Stern
Erinnerung,
Aussage und Lüge

Leipzig

Verlag von Johann Ambrosius Barth

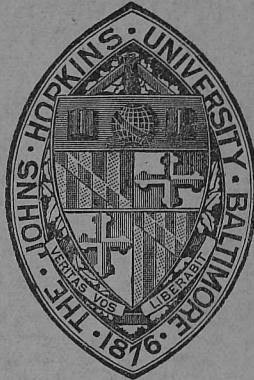
BF455

59

vol 2

151,728

LIBRARY



OF THE

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY

Monographien
über die
seelische Entwicklung des Kindes.

Von
Clara und William Stern.

II.

Erinnerung, Aussage und Lüge
in der ersten Kindheit.

Mit einer farbigen Tafel.



Leipzig.
Verlag von Johann Ambrosius Barth.
1909.

BF 453^m
S 9
v. 2

~~151,728~~

Vorwort zu den Monographien.

Die Kindespsychologie unserer Zeit gliedert sich in zwei ziemlich scharf abgegrenzte Forschungsweisen: in das Studium der ersten Lebensjahre und in das der Schuljahre. Jenes wurde meist von Angehörigen des Kindes, dieses von Berufspädagogen gepflegt. Unsere Monographien gelten dem noch schullosen Kinde, beschränken aber die Betrachtung hier nicht, wie es nach PREYERS Vorbild sonst meist geschieht, auf die ersten drei Lebensjahre, sondern schliessen auch, soweit es die Probleme erfordern und die Materialien erlauben, die nächsten Jahre mit ein.

Die Grundlagen unserer Untersuchungen bilden die Aufzeichnungen, die wir über unsere eigenen Kinder (Hilde, geboren 7./IV. 00, Günter, geboren 12./VII. 02, Eva, geboren 29./XII. 04) gemacht haben. Hierbei brauchten wir nicht ein schematisches Verfahren anzuwenden, wie es z. B. PREYER tat, indem er zu bestimmten Tageszeiten an seinem Sohn Beobachtungen vornahm; denn das Kinderstubenleben, das sich mit allen seinen Freuden und Leiden, mit allen seinen Alltäglichkeiten und Besonderheiten um die Eltern, namentlich um die Mutter herum abspielte, bot unzählige Gelegenheiten, um die Entwicklung der kleinen Seelen in jeder Hinsicht, in bezug auf Sprache, Spiel, Willen und Charakter, Intelligenz, Gefühl, Anschauung, Kunstbetätigung usw. zu verfolgen und zu fixieren. Dazu kam die ständige Arbeitsgemeinschaft der Eltern, die sich für die Feststellung der inneren Zusammenhänge, für die Formulierung der zu erforschenden Probleme und für die Ausarbeitung des Stoffes als sehr förderlich erwies.

Unsere Methode war die folgende: Dort, wo es nicht auf wörtliche Aufzeichnung von sprachlichen Äußerungen ankam, wurde der beobachtete Sachverhalt gemerkt oder in kurzen

Notizen vorläufig angedeutet, um am Abend in die Tagebücher ausführlich eingetragen zu werden. War wörtliche Wiedergabe erforderlich, so wurde natürlich sofort, oft mit Hilfe der Stenographie, das Nötige niedergeschrieben. Die Unwissentlichkeit des Verfahrens vermochten wir hierbei durchaus zu wahren; unsere älteste Tochter hat bis jetzt noch keine Ahnung von der Tatsache, daß über sie und ihre Geschwister Aufzeichnungen gemacht werden. Diese Unwissentlichkeit scheint uns ein unbedingtes Erfordernis der Untersuchung zu sein, einerseits, um den Charakter der Kinder nicht zu schädigen, andererseits, um den kindlichen Äußerungen die Echtheit der Naivität zu sichern.

Nur selten nahmen wir das Experiment zu Hilfe und dann auch nur in Formen, die das Kind immer fesselten. So leisteten uns Bilder in vielen Beziehungen wertvolle Unterstützung, als Prüfungsmittel der Anschauung, der Aussage, der Intelligenz und der Sprache. Ermüdende Übungsexperimente, z. B. über Farbenerkennen, Zahlenlernen usw. vermieden wir, nicht nur, weil diese die Kinder meist belästigen, sondern auch, um den natürlichen Entwicklungsgang nicht künstlich zu verfrühen und zu verändern.

Da unser Rohmaterial rein chronologisch und für jedes Kind gesondert aufgezeichnet ist, enthält es eine Art seelischer Biographie der Kinder. Wir konnten uns aber nicht entschließen, den Stoff in dieser Form zu veröffentlichen, da das fortwährende Springen von einem Beobachtungsgebiet auf das andere den Leser weniger aufklärt als verwirrt. Wir hielten daher eine monographische Behandlung für notwendig, weil nur die Herauslösung der einzelnen, sich entwickelnden Funktionen eine erschöpfende und übersichtliche Untersuchung erlaubt. Hierbei sind wir uns wohl bewußt, daß jede solche Isolierung eine künstliche ist, und daß z. B. die Entwicklung der Sprache oder des Spielens oder der Anschauung völlig nur aus der Totalentwicklung der kindlichen Psyche heraus verstanden werden kann. Deshalb wurde versucht, auch in der monographischen Bearbeitung immer wieder auf die allgemeinen psychogenetischen Gesichtspunkte Bezug zu nehmen.¹

¹ In dieser Hinsicht darf der Aufsatz von W. STERN „Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung“ (*Zeitschr. f. angew. Psychol. und psychol. Sammelersuchung* 1, S. 1—43, 1907) als Prolegomenon zu den Monographien angesehen werden,

Die Isolierung der einzelnen Probleme erlaubte es ferner, über die individuellen Entwicklungen unserer Kinder hinauszugehen und die Literatur zum Vergleich heranzuziehen. So wurde es möglich, allgemeingültige und differentielle Züge der seelischen Entwicklung zu sondern. Endlich fanden auch, soweit zugänglich, die Parallelen Berücksichtigung, die zwischen der geistigen Entwicklung des Kindes und der Menschheit bestehen.

Einen wichtigen Faktor bei kindesbiographischen Darstellungen bilden die Altersangaben, die leider bisher nichts weniger als einheitlich gehandhabt wurden. Fast jeder Kindespsychologe hat seine eigene Zählung; ein Alter von 2 Jahren und 10 Monaten bezeichnete der eine als „1030 Tage“, ein anderer als „34 Monate“, ein dritter als „im zwölften Vierteljahr“, ein vierter gar als „III, 4, 4“ (d. h. in der vierten Woche des vierten Quartals des dritten Jahres). Der Leser wurde hier immer von neuem vor Umrechnungsnotwendigkeiten gestellt, die höchst mühevoll waren.

Wir wenden nun in diesen Monographien eine Alterszählung an, die wir wegen ihrer Einfachheit zum allgemeinen Gebrauch empfehlen möchten. Gezählt werden, durch Semikolon getrennt, Jahre und Monate, aber nicht die laufenden, sondern die vollendeten (so wie das Kursbuch nicht sagt $1\frac{1}{2}$, sondern 4 Uhr 30). **2**; **10** heißt demgemäß: nach 2 Jahren und 10 Monaten, nicht etwa: im zehnten Monat des zweiten Jahres. Es entspricht diese Zählung in den weitaus häufigsten Fällen dem Sprachgebrauch: „das 2 Jahr 10 Monat alte Kind“, so daß eine Übersetzung nicht mehr nötig ist. Feinere Zeitbestimmungen sind für die meisten kindespsychologischen Probleme überflüssig; sollten sie doch nötig werden, so können entweder Bruchteile der Monate genannt werden: **2**; $10\frac{1}{2}$ = 2 Jahr $10\frac{1}{2}$ Monate — oder man fügt die überschüssigen Tage in Klammern hinzu: **2**; **10** (5) = 2 Jahr 10 Monate und 5 Tage. Die Zählung erfordert zuweilen die Null; z. B. **0**; **5** = im Alter von 5 Monaten; **2**; $0\frac{1}{2}$ = im Alter von 2 Jahren und $\frac{1}{2}$ Monat.

Die aus anderen Quellen stammenden Altersangaben sind durchweg in unsere Zählweise übertragen.

Die wörtlich wiedergegebenen Äußerungen der Kinder sind durch *kursiven* Druck gekennzeichnet. Bezüglich der Orthographie ist zu bemerken, daß wir nur die von der Vollsprache abweichenden

den Lautkomplexe phonetisch schrieben (wobei wir freilich als Laien auf die diakritischen Feinheiten der Phonetik verzichten mußten). Sprachäußerungen der Kinder, die mit der Vollsprache übereinstimmen, sind in der konventionellen Schreibweise wiedergegeben.

Nach dem gegenwärtigen Plan — dessen Durchführung freilich eine Reihe von Jahren erfordern wird — sollen die, an Umfang sehr verschiedenen, Monographien folgende Themata behandeln: Die Kindersprache; Erinnerung, Aussage und Lüge; Anschauen und Darstellen; das Spiel des Kindes; Willens- und Gemütsleben; Denken und Weltanschauung.

Breslau, den 29. April 1907 (November 1908).

C. und W. Stern.

Vorbemerkung zur Monographie II: Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit.

Die neueren Untersuchungen zur Aussageforschung, die bei Erwachsenen begannen und dann zu Schulkindern fortschritten, bedürfen der Ergänzung aus noch früheren Altersstufen. Denn die eigentliche Entwicklung der hierher gehörigen Phänomene hebt bereits in den ersten Lebensjahren an, deren Studium daher für die theoretische Erkenntnis unentbehrlich ist; und auch praktisch haben lange vor Beginn des Schulalters Kinderstube und Kindergarten mit den Problemen der Aussage und der Lüge zu tun.

Wenn nun auch bereits frühere Kinderforscher gelegentliche Beobachtungen hierzu beigebracht haben, so fehlte doch eine umfassendere Untersuchung noch vollständig. Die vorliegende Monographie soll zur Ausfüllung dieser Lücke beitragen; sie behandelt die ersten sechs Jahre des normalen kindlichen Seelenlebens, geht auch noch zuweilen über diese Altergrenze hinaus.

Sofern Aussagen richtig sind, stellen sie positive Leistungen dar, deren Entwicklung schrittweise zu verfolgen ist. Sofern sie falsch sind, interessieren die mannigfachen psychologischen Bedingungen der Fälschung. Der Hauptunterschied besteht hier in dem Fehlen oder Vorhandensein des Fälschungswillens; daher mußten ebenso die Erinnerungstäuschungen und Suggestionenwirkungen, wie das Fabulieren und das bewusste Lügen zur Erörterung gelangen.

Nicht so eingehend, wie es unsere Materialien erlauben würden, haben wir die Vorbedingung der Erinnerung, die Anschauung und Beobachtung, dargestellt. Das Gebiet soll später als selbständige Monographie bearbeitet werden.

Das Buch zerfällt in drei Teile, einen psychographischen, einen generell-psychologischen, einen angewandt psychologischen.

Der erste Teil schildert in chronologischer Form die individuelle Entwicklung der Aussagefähigkeit unserer ältesten Tochter; er ist eine Erweiterung und teilweise Neubearbeitung des Aufsatzes: „Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit. Ein Kapitel aus der Psychogenese eines Kindes.“ *Beiträge zur Psychologie der Aussage* 2, S. 161—197. 1905.

Im zweiten Teil werden die in der Literatur vorliegenden Materialien sowie die Aufzeichnungen über unsere anderen Kinder in vergleichender Weise dargestellt, und, soweit angängig, zur Ableitung allgemeiner Ergebnisse verwertet. Wir mußten uns hier auf Kinder gebildeter Stände beschränken, da exakte Beobachtungen an Proletarierkindern noch nicht vorliegen.

Der dritte Teil bringt praktische Nutzenwendungen für die frühpädagogische Behandlung der Aussage und Lüge, sowie für die Zeugenvernehmung kleiner Kinder.

Den Schluß bildet eine Bibliographie, die sich nicht nur auf die frühe Kindheit beschränkt, sondern die gesamte Literatur über Aussage und Lüge im Jugendalter zusammenstellt. In den Anmerkungen des Buches werden die Nummern der Bibliographie in *kursivem Druck* zitiert.

Einigen Müttern, die freundlichst durch private Mitteilungen zur Vermehrung der Kasuistik beigetragen haben, sei hier unser Dank ausgesprochen.

Wie die erste Monographie, so ist auch dieses Buch sowohl in den Vorarbeiten wie in der Ausführung, durchweg unser gemeinsames Werk.

Breslau, im November 1908.

C. und W. Stern.

Inhalt.

Vorwort zu den Monographien.	Seite III
Vorbemerkung zur Monographie II	VII

Erster Teil.

Individuelle Entwicklung der Aussagefähigkeit.

I. Kap. Das Wiedererkennen als Vorstufe der Erinnerung	3
II. Kap. Die chronologische Entwicklung der Erinnerungs- und Aussagefähigkeit	8
III. Kap. Die falsche Aussage (Erinnerungstäuschung, Scheinlüge und Lüge)	28
1. Erinnerungstäuschungen	S. 28
2. Scheinlüge und Lüge	S. 33

Zweiter Teil.

Vergleichende Psychologie der frühkindlichen Aussage.

IV. Kap. Das Wiedererkennen	42
V. Kap. Die korrekte Erinnerung	49
VI. Kap. Das Sich-Besinnen	68
VII. Kap. Die Erinnerungstäuschungen	73
VIII. Kap. Experimentelle Aussageuntersuchungen in der frühen Kindheit	79
1. Versuche mit einmaligem Eindruck	S. 80
2. Aussagen über einen Dauereindruck	S. 95
IX. Kap. Die phantastische Aussagefälschung	103
X. Kap. Scheinlüge und Lüge	108
1. Die Abwehr	S. 109
2. Die harmlose Beschuldigung	S. 115
3. Die eigentliche Lüge	S. 116
4. Wahrheitsfanatismus	S. 121

Dritter Teil.

Praktische Anwendungen.

	Seite
XI. Kap. Die Erziehung der frühkindlichen Aussage	126
1. Erziehung der Beobachtungsfähigkeit S. 127	
2. „ „ Reproduktionsfähigkeit S. 130	
XII. Kap. Verursachung und Verhütung der Lüge	135
XIII. Kap. Die Zeugnisfähigkeit kleiner Kinder	147
Anhang	152
Bibliographie	155
Sachregister	159

Erster Teil.

Individuelle Entwicklung der Aussagefähigkeit.

Gegen die Methode der individualisierenden Darstellung in der Kindespsychologie ist oft der Vorwurf erhoben worden, daß ihre Ergebnisse wissenschaftlich nicht verwendbar seien, da die an einem einzelnen Kinde gefundenen Tatsachen eine Verallgemeinerung nicht gestatteten. Hierbei übersah man aber einen wichtigen Nutzen einer solchen Kindespsychographie. Die Probleme sind ja nicht von vornherein da, sondern sie drängen sich erst in ihrer ganzen Vielgestaltigkeit auf, wenn man ständig an einem einzelnen Individuum den Entwicklungsgang verfolgt; und auch die Entstehungsbedingungen einer besonderen Phänomengruppe — wie in unserem Falle der Aussage — sind bei individualisierender Untersuchung ganz anders verfolgbar, als bei Massenuntersuchungen, in denen jedes Einzelindividuum nur ad hoc geprüft und beobachtet wird. Beide Methoden ergänzen sich daher; und so wird auch bei uns die psychographische Darstellung dieses ersten Teiles für die spätere vergleichende Betrachtung die Hauptgesichtspunkte abgeben.

Wir heben aus der Entwicklungsgeschichte unserer Tochter Hilde, die als ein durchaus normales Kind gelten kann, zunächst die primitivste Gedächtnisfunktion, das Wiedererkennen, sodann die Erinnerungsleistungen in ihren positiven Fortschritten, endlich die falsche Aussage heraus. Freilich sei schon hier bemerkt, daß eine für uns persönlich sehr erfreuliche Tatsache unter dem sachlichen Gesichtspunkt der Psychographie eine Lücke bedeutet: die eigentliche Lüge ist bei Hilde bis zum 9. Jahre (dem Zeitpunkt der Ausgabe dieses Buches) nicht zu beobachten gewesen.

Dritter Teil.

Praktische Anwendungen.

	Seite
XI. Kap. Die Erziehung der frühkindlichen Aussage	126
1. Erziehung der Beobachtungsfähigkeit S. 127	
2. „ „ Reproduktionsfähigkeit S. 130	
XII. Kap. Verursachung und Verhütung der Lüge	135
XIII. Kap. Die Zeugnisfähigkeit kleiner Kinder.	147
Anhang	152
Bibliographie	155
Sachregister	159

Erster Teil.

Individuelle Entwicklung der Aussagefähigkeit.

Gegen die Methode der individualisierenden Darstellung in der Kindespsychologie ist oft der Vorwurf erhoben worden, daß ihre Ergebnisse wissenschaftlich nicht verwendbar seien, da die an einem einzelnen Kinde gefundenen Tatsachen eine Verallgemeinerung nicht gestatteten. Hierbei übersah man aber einen wichtigen Nutzen einer solchen Kindespsychographie. Die Probleme sind ja nicht von vornherein da, sondern sie drängen sich erst in ihrer ganzen Vielgestaltigkeit auf, wenn man ständig an einem einzelnen Individuum den Entwicklungsgang verfolgt; und auch die Entstehungsbedingungen einer besonderen Phänomengruppe — wie in unserem Falle der Aussage — sind bei individualisierender Untersuchung ganz anders verfolgbare, als bei Massenuntersuchungen, in denen jedes Einzelindividuum nur ad hoc geprüft und beobachtet wird. Beide Methoden ergänzen sich daher; und so wird auch bei uns die psychographische Darstellung dieses ersten Teiles für die spätere vergleichende Betrachtung die Hauptgesichtspunkte abgeben.

Wir heben aus der Entwicklungsgeschichte unserer Tochter Hilde, die als ein durchaus normales Kind gelten kann, zunächst die primitivste Gedächtnisfunktion, das Wiedererkennen, sodann die Erinnerungsleistungen in ihren positiven Fortschritten, endlich die falsche Aussage heraus. Freilich sei schon hier bemerkt, daß eine für uns persönlich sehr erfreuliche Tatsache unter dem sachlichen Gesichtspunkt der Psychographie eine Lücke bedeutet: die eigentliche Lüge ist bei Hilde bis zum 9. Jahre (dem Zeitpunkt der Ausgabe dieses Buches) nicht zu beobachten gewesen.

Einige experimentelle Aussageuntersuchungen, die wir an Hilde zum Zweck der Vergleichung mit ihren jüngeren Geschwistern angestellt haben, werden nicht in der Psychographie, sondern erst später (VIII. Kap.) erörtert.

Unter „Latenzzeit“ wird im folgenden diejenige Zeitdauer verstanden, die von Wiedererkennungs- oder Erinnerungsakten ohne dazwischen erfolgende Auffrischung überbrückt werden kann.

I. Kapitel.

Das Wiedererkennen als Vorstufe der Erinnerung.

Das erste Wiedererkennen äußert sich lediglich darin, daß das Kind gegenwärtig Wahrgenommenes als vertraut begrüßt. Noch ist es ganz Augenblicksmensch. Der vergangene Eindruck wirkt zwar nach, aber nur unterirdisch; er verdichtet sich noch nicht zu einem isolierten Bewußtseinsinhalt (Reproduktion), sondern verleiht nur einer erneuten Wahrnehmung eine veränderte Gefühlsnuance (die „Bekanntschaftsqualität“ HÖFFDINGS). Wiedererkennen in diesem primitiven Sinne beginnt sehr früh; schon das wenige Monate alte Kind lächelt die Mutter an, deren Eindruck ihm vertraut ist; bald „erkennt“ es alle Personen seiner Umgebung, sowie viele Gegenstände; und die ersten Objektbezeichnungen sind Manifestationen für das Wiedererkennen der Dinge.

Die Darstellung dieser allerersten Stadien des Wiedererkennens dürfen wir hier unterlassen, da sie schon oft anderwärts geschildert worden sind¹; für unser Problem beginnt das eigentliche Interesse erst dort, wo Wiedererkennungssakte nach längerer und meßbarer Zwischenzeit erfolgen. Wir berichten chronologisch:

Nach der ersten Berliner Reise erkannte das einjährige Kind 1; 0 den Vater, von dem es 14 Tage getrennt gewesen, wieder.² Im ersten Moment schien H. bei seinem Anblick befremdet, aber

¹ Vgl. hierzu u. a.: PREYER, Seele des Kindes. Abschnitt: Gedächtnis ohne Worte. COMPAYRÉ, Die Entwicklung der Kindesseele, S. 166 ff.

² PREYER konstatierte bei seinem Kinde eine entsprechende Wiedererkennungsleistung erst im Alter von etwa 1³/₄ Jahren. (Seele des Kindes. III. Aufl., S. 276.) Dagegen berichtet PEREZ von einem einjährigen Kinde, daß es nach einer Trennung von einem Monat seine alte Dienerin freudig begrüßt habe. (Les trois premières années de l'enfant 78.)

bald darauf war sie so zutraulich wie zuvor. Den Räumen der heimischen Wohnung gegenüber konnten wir damals noch kein Zeichen des Wiedererkennens entdecken.

1; 5½ Vom fast 1½ Jahr alten Kinde notierten wir nach einer sechswöchigen Sommerreise folgende Beobachtungen: „Als H. auf dem Arm des Vaters ins Schlafzimmer kam, sah sie sich lange lautlos und starr um; wir konnten uns des Eindrucks nicht erwehren, als dämmerte es allmählich in ihrem Innern. Kaum war sie in ihr so lange nicht benutztes Bettchen gesetzt, als sie so ausgelassen zu tollen und zu jauchzen begann, daß wir wiederum vermuten mußten, ihr schönes Bett komme ihr vertraut vor und erzeuge den freudigen Tumult . . . Als die Mutter das Kind bald nach der Ankunft auf die Wickelkommode legte, griff es sofort, wie es stets vor der Reise getan, nach einem Kinderbildchen an der Wand und holte es herunter, um damit zu spielen. Es war ihm gar nichts neues; die Bekanntschaftsqualität der Gesamtsituation löste sofort reflexartig den sechs Wochen lang nicht geübten Griff wieder aus. — Als H. in einem anderen Zimmer zum ersten Mal wieder des Flügels ansichtig wurde, blieb sie plötzlich stehen, sang lala und schlug auf den geschlossenen Deckel. — Ihrem Kindermädchen gegenüber, das schon 14 Tage vorher heimgeist war, benahm sie sich zuerst scheu, stumm und etwas ängstlich. Sie strebte von ihrem Arm fort zur Mutter, doch allmählich verlor sich der Bann; nach etwa einer Stunde spielte das Kind mit dem Mädchen, als sei es nie fortgewesen, und ging sogar allein mit ihm spazieren.“

1; 6 Das 1½ jährige Kind erkannte die Mutter nach neuntägiger Abwesenheit sofort, und strebte mit aller Gewalt zu ihr. Der ersten stillen Glückseligkeit folgte aufgeregte Freude.

2; 0 Wie schnell die Wiedererkennungsfähigkeit in der nächsten Zeitperiode wuchs, kann man aus dem Verhalten des zweijährigen Kindes ersehen, das durch eine Berliner Reise fünf Wochen von Breslau getrennt gewesen war. Die Abwesenheit war fast eben so lang wie ein halbes Jahr vorher bei der Sommerreise; aber statt des dortigen „Dämmerns“ erlebten wir hier ein durchaus vertrautes Hinnehmen des früher Gewohnten und ein völliges Orientiertsein in den alten Verhältnissen. In Berlin waren die Breslauer Vorstellungen so in den Hintergrund getreten, daß sie nie erwähnt wurden und gänzlich versunken schienen; dem war aber nicht so — sie bedurften nur geringster Anstöße, um

mit voller Wucht wieder Besitz vom Kinde zu ergreifen. Zur näheren Charakteristik diene folgender Auszug aus unserer damals niedergeschriebenen Schilderung:

„Als der Vater am Morgen nach der Heimkehr H. aus dem Bett holte, erblickte sie auf dem Paneel ihren Spielhund und das Puppenklavier und begrüßte beides freudig vertraut mit: „*Wauwau, Lala.*“ — Von der Mutter Bett aus sah sie seitlich im Dunkeln eine große Kohlenzeichnung, auf der unter vielem anderen ein Pferd dargestellt war, und rief „*Brrbrr*“. Wäre das Bild ihr nicht von früher her bekannt gewesen, so hätte sie es aus dieser seitlichen Verschiebung und bei der schlechten Beleuchtung nicht erkennen können. — Als H. fertig angezogen war, benahm sie sich eigentümlich. Vor der Reise hatte sie sich Tag für Tag sofort nach dem Ankleiden an einen Schub begeben, der ihre Spielsachen barg, und um dessen Öffnung gebeten, hatte ihn dann ausgeräumt und den Inhalt Stück für Stück zu dem gegenüberliegenden ganz niedrigen Fensterbrett getragen. In Berlin hatte jedes Analogon hierzu gefehlt. Jetzt lief sie zunächst planlos im Zimmer herum, ohne zu wissen, was anzufangen. Endlich öffnete ihr die Mutter den Schub, und nun begann die Wiedersehensfreude. Mit dem ersten Stück in der Hand war auch die motorische Einstellung, nämlich der gewohnte Weg zum Fensterbrett wiedergefunden, und in alter, fünf Wochen unterbrochen gewesener Weise begann das Kramen. Voll Jubel ward jedes Stück begrüßt und benannt, das „*Nicke nicke*“, (Kaninchen), *Bübü* (Schaf), *Brr* (Mühle) usw., und als ihr Geist wieder so auf die Gegenwart eingestellt war, folgte das Wiedererkennen der ganzen Wohnung als etwas Selbstverständliches. Ohne sich zu wundern, lief H. ins Eß- und Arbeitszimmer, in die Küche und auf den Korridor, so bekannt mit allem, als wäre sie nie fortgewesen. In Berlin war Breslau vergessen und die dortigen Verhältnisse das Selbstverständliche, hier ist es wieder umgekehrt.“

Noch länger hatte zu gleicher Zeit die Trennung zwischen 2; 0 dem Kinde und seinem Kindermädchen gewährt, nämlich neun Wochen. Während der ersten vier Wochen hatte man H. oft das Bild des Mädchens gezeigt, das sie mit Namen nannte; in den letzten fünf Wochen auch dies nicht mehr. Über das Benehmen beim Wiedersehen lautet unsere Schilderung: Auf die Frage: „Wer ist das?“ antwortete H. zuerst gar nicht oder mit

„och nein“ unwillig; sie wollte nicht gequält sein. Das nun wieder gezeigte Bild wurde merkwürdigerweise sofort richtig „Berta“ genannt und darauf das Mädchen auch. B. war ihr nicht vollkommen fremd geworden; nach diesem ersten Anstofs nannte H. sie oft wieder beim Namen und gewöhnte sich an das Zusammensein mit ihr, wenn sie auch noch plötzliche Sehnsuchtsanwendungen nach den Personen, die sie in Berlin versorgt hatten, der Mutter und der Köchin, bekam. —

2; 6 Ein weiterer Schritt in der Bewußtheit des Wiedererkennens war bei der Rückkehr von der nächsten Reise zu konstatieren, die das $2\frac{1}{2}$ Jahr alte Kind vier Wochen von Hause fern gehalten hatte. Hier nahm H. das Altgewohnte nicht mehr einfach als selbstverständlich hin, sondern ging bewußt zu Werke, um die Wiederbegrüßung des so lang versunken Gewesenen zu vollziehen. „Als sie vor unserem Haus aus dem Wagen stieg, strampelte sie ordentlich vor Vergnügen und sagte „Hause, Hause“. Beim Eintritt in die Wohnung durchlief sie die Zimmer ohne Zögern, mit freudigstem Staunen alles wiedererkennend. „Schöne Wickelemode, schönes Fenster, Hildes Schrank“, so wurde fortwährend konstatiert. — Auf dem Spielplatz wurde u. a. ein Spielgefährte wiedererkannt, den sie mindestens sieben Wochen nicht gesehen hatte, und sein Name auf Fragen leise verlegen genannt.

Innerhalb der gleichen Zeit macht nun aber das Vermögen des Wiedererkennens noch nach einer anderen Richtung hin große Fortschritte; die Latenzzeiten, welche es zu überdauern vermag, wachsen jetzt rasch. Wir geben nur einige Beispiele aus dem sich nun immer mehr häufenden Beobachtungsmaterial.

2; 3 Das $2\frac{1}{4}$ Jahr alte Kind erkannte ohne Zögern die Großmutter wieder, die es genau drei Monate nicht gesehen hatte, und war vollkommen vertraut mit ihr.¹

2; $4\frac{1}{2}$ $1\frac{1}{2}$ Monat später sah H. eine Tante W. wieder — die Latenzzeit betrug diesmal vier und einen halben Monat. H. erkannte sie wahrscheinlich nicht sofort; doch mußten von früher her unbewußte Nachwirkungen in großer Stärke vorhanden sein; denn das Kind hatte nach wenigen Minuten das alte Zutraulichkeitsverhältnis zur Tante wiedergewonnen.

¹ Eine Parallele hierzu bildet eine Beobachtung PREYERS bei seinem 2jährigen Sohne (Seele d. Kindes. III. Aufl., S. 277); auch hier betrug beim Wiedererkennen von Spielsachen die Latenzzeit mehrere Monate ($1\frac{1}{2}$ Wochen).

Das $2\frac{3}{4}$ Jahr alte Kind erkannte nach fünf Monaten der 2; 9 Trennung die Großmutter wieder. Bei ihrem Anblick zögerte H. erst, dann machte sie eine Bewegung, als wolle sie ihr freudig entgegenstürmen, blieb wieder scheu stehen, und auf unsere Frage: „wer das sei“ äuserte sie nach einigem Besinnen „*Omama*“, obgleich ihr vorher von deren Kommen nichts verraten worden war. Freilich ist dem Kinde öfter in der Zwischenzeit von der Großmutter gesprochen und ihm auch ein Bild von ihr gezeigt worden.

Das dreijährige Kind erkannte die schon oben erwähnte 3; 1 Tante W. wieder, mit der es seit sieben Monaten nicht mehr zusammen gewesen war.

Den Abschluss bilde ein Wiedererkennen mit einjähriger 4; 1 Latenzzeit. Bei einem ersten Aufenthalt in Jannowitz (Pfungsten 1903) hatte das Kind stets eine große im Garten gelegene Scheune vor Augen gehabt und zuweilen auch betreten, z. B. um dem Wäscherrollen zuzugucken. Als sie Pfingsten 1904 wieder durch den Garten kam, lief sie sogleich auf die Scheune zu und rief: „*Hier is die Wäsche gerollt*“, ehe sie sich durch Hineinschauen von der Anwesenheit der Drehrolle hatte überzeugen können.

II. Kapitel.

Die chronologische Entwicklung der Erinnerungs- und Aussagefähigkeit.

Für den Begriff des Wiedererkennens ist noch durchaus die sinnliche Gegenwart des Gedächtnisobjektes erforderlich, dagegen nicht erforderlich die bewusste Projektion in die Vergangenheit. Die Erinnerung im eigentlichen Sinne emanzipiert sich von der sinnlichen Gegenwart; sie reproduziert den vergangenen Eindruck als selbständiges Gebilde und projiziert ihn — wenigstens in ihrer ausgebildetsten Form — bewusst in die Vergangenheit. Von den bloßen Reproduktionen noch ohne Vergangenheitsbewußtsein bis zu Gedächtnisvorstellungen mit deutlicher Zeitfixierung ist es ein weiter Weg, von dessen verschiedenen Phasen wir unten Beispiele geben werden, sofern sie zum Verständnis der eigentlichen Erinnerungsfunktionen nötig sind.

Zur weiteren Orientierung in der folgenden chronologischen Darstellung sei auf einige psychische Momente hingewiesen, welche die Entwicklung der Erinnerung nach verschiedenen Richtungen hin variieren. Hier kommen in Betracht: 1. der Wahrnehmungsinhalt, der eingepägt wird; 2. die Anlässe, die ihn wieder auslösen; 3. die Zeit, die zwischen Einprägung und Auslösung liegt, die Latenzzeit.

1. Dem Wahrnehmungs- und Erinnerungsinhalt nach ergibt sich vor allem die Scheidung in dauernde und momentane Inhalte; zu jenen gehören zuständige Eindrücke, wie Wohnräume, Personen der Umgebung, kurz das ganze Milieu; zu diesen Einzelerlebnisse, die sich deutlich aus dem Gleichmaß des Zuständigen herausheben.

Der ganzen intellektuellen Entwicklung des Kindes entspricht ferner eine Gliederung des Erinnerungsinhaltes nach logischen Kategorien. Schon an anderer Stelle ist, auf Grund

von Versuchen an Schulkindern, hier eine Sukzession von drei Phasen konstatiert worden, die als „Substanz“- , „Aktions“- und „Relations- und Merkmalsstadium“ sich auch in der Erinnerungs-entwicklung des kleinen Kindes nachweisen lassen;¹ im ersten sind nur substantielle Objekte Gegenstand der Erinnerung, im zweiten treten Handlungen des Kindes oder anderer, im dritten Beziehungen und Merkmale hinzu.

2. Die Auslösung der Erinnerung. Hier wird der Hauptunterschied dadurch gegeben, daß die „Erinnerung“ entweder im weitesten Sinne „spontan“ (d. h. aus dem psychischen Mechanismus des Kindes sich von selbst ergebend) oder „proviziert“ (d. h. von anderen durch Fragen herausgeholt) ist. Beide Formen treten gleichzeitig auf. Innerhalb dessen, was wir eben spontan nannten, sind dann freilich noch verschiedene Auslösungsanlässe vorhanden; die primitivste Form ist die rein assoziative: eine zufällige Wahrnehmung gibt den Anstoß dazu, daß Erinnerungsbilder damit verbunden gewesener Eindrücke wieder aufleben. Den Gegensatz hierzu würden die „freisteigenden Erinnerungen“ bilden, deren Existenz beim Kinde natürlich nicht mit Sicherheit nachweisbar ist; nur für den äußeren Beobachter gibt es Erinnerungsleistungen des Kindes, die durchaus als plötzliche unvermittelte „Einfälle“ wirken, für die also die assoziative Ver-

¹ Vgl. W. STERN, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörprodukt, *Beiträge zur Psychologie der Aussage*, Erste Folge, Heft 3, S. 125. — Man darf nicht daran Anstoß nehmen, daß bei den dort geschilderten Experimenten die genannten drei Stadien im ganzen auf sehr viel späteren Altersstufen konstatiert wurden, als im vorliegenden Falle. Die Stadien stellen nämlich nicht Phasen des allgemeinen Entwicklungsganges der Psyche dar — derart, daß das Kind als Ganzes mit so und soviel Jahren Substanzdenker, mit so und soviel Jahren Aktionsdenker usw. wäre — sondern die Durchgangspunkte, welche jede Art intellektueller Leistung für sich durchläuft. Leistungen, die ihrer ganzen Beschaffenheit nach erst späteren Altersstufen angehören, werden daher noch im Substanzstadium stecken, während andere schon längst das Aktionsstadium erreicht haben usw. Die Schulkinderversuche zeigten das Verhalten der Psyche unter den künstlichen und relativ schwierigen Bedingungen des Aussagenmüssens über ein nicht mehr sichtbares Bild; unsere gegenwärtige Darstellung behandelt die Erinnerungsfähigkeit unter den leichten Bedingungen des natürlichen Lebens. Schon an jener zitierten Stelle (S. 128) war darauf hingewiesen worden, daß bei einer anderen Funktion, dem Sprechenlernen, die Sukzession der drei Stadien in einer noch früheren Zeitlage erfolgt.

knüpfung nicht zu erkennen ist. Die höheren Stufen werden dadurch dargestellt, daß der Wille sich beteiligt, sei es, daß bei der Wahrnehmung der Wille zur Einprägung vorhanden ist (das „Sich-merken“), sei es, daß das Wiederauftreten bewußt durch den Willen erzwungen werden soll (das „Sich-besinnen“); diese Formen treten relativ spät auf.

3. Die Latenzzeit, welche mit steigendem Alter stark wächst, zeigt an, wie das Kind, das ursprünglich fast ein reines Gegenwartswesen ist, sich immer mehr zum Dauerwesen entwickelt, und, so wie nach vorwärts in der Erwartung, Hoffnung, Furcht, so nach rückwärts in der Erinnerung die zeitliche Sphäre seines Ichs und seiner Welt erweitert. Psychologisch ist hierbei bemerkenswert, daß die Rückwärtserweiterung später erfolgt, als die Vorwärtserweiterung. Obwohl die noch nicht erlebte Zukunft weniger real ist als die bereits erlebte Vergangenheit, hat für die Kindespsyche jene viel mehr Bedeutung als diese. Zu einer Zeit, da das Kind noch nicht imstande ist, über die jüngste Vergangenheit eine Aussage zu machen, ist die nächste Zukunft schon Gegenstand seiner Äußerungen. Das Kind als Volitionalwesen begehrt eben viel früher als es konstatiert; die Zukunft aber ist Willensobjekt, die Vergangenheit nichts als erledigte Tatsache. Dies dokumentiert sich unter anderen in sprachlichen Phänomenen, so, daß der Infinitiv in futurischem Sinn (*essä* = ich will essen) lange vor dem ersten partic. perf. auftritt; ebenso, daß die Zeitadverbien der Zukunft: dann, morgen usw. weit früher da sind als die der Vergangenheit: gestern, eben, vorhin. —

Wir treten nunmehr in die chronologische Darstellung ein, welche in diesem Teil wesentlich der korrekten Erinnerung gelten wird.

Die erste zu erwähnende Erinnerung und zwar eine „frei-
1; 7 steigende“, bot das Kind im Alter von 1 Jahr und 7 Monaten.
— Wir hatten fünf Tage lang eine Freundin ANNA bei uns zu Gast gehabt, deren Zimmer neben H.s Schlafzimmer lag, und mit der H. schon früh morgens aus dem Bett heraus durch die Tür Unterhaltung pflog. Zwei Tage nach dem Fortsein des Gastes rief H. früh im Bettchen aus sich heraus „Anna“, und auf der Mutter Frage: „Wo ist denn die Anna?“ blickte sie zur Tür hin, hinter der die Freundin jüngst gewohnt.

Die nächsten notierten Erinnerungen beziehen sich auf Einzel-erlebnisse: das 1 Jahr 9 Monate alte Kind hatte von einer ihm 1; 9 fremden Dame eines Nachmittags eine Puppe geschenkt bekommen, die freudig begrüßt worden war. Den Morgen darauf fragte die Mutter das Kind, welches inzwischen von der Puppe weder etwas gesehen noch gehört hatte: „Was hat dir denn die Tante gestern mitgebracht?“ Antwort: „Puppe“. —

In das gleiche Alter fiel das Weihnachtsfest. Am Morgen 1; 9 nach dem Weihnachtsabend, den H. freudig aufgeregt verlebt hatte, begann sie, als der Vater sie aus dem Bett holte, sogleich spontan zu erzählen: „Mama, gagack, lala, wauwau.“ (Die Eltern hatten ihr u. a. eine Ente (gagack) ein Klavier (lala) und einen Hund geschenkt.)

Das fast zweijährige Kind hatte eines Tages, als der Vater 1; 11 im Arbeitszimmer auf dem Divan lag, den Auftrag bekommen, dessen Morgenschuhe zu holen. Am nächsten Tag, um dieselbe Stunde, als H. sah, wie sich der Vater wieder zur Nachmittagsruhe niederlegte, trippelte sie auf einmal eifrig hin und her: „Schuhle, hole Schuhle“ sprechend (ich will die Schuhe holen). Die Erinnerung an ihre gestrige Handlung war durch die gleichen äußeren Umstände in ihr wach geworden — hier liegt deutlich eine assoziative Auslösung vor. —

Zu einer ganzen Reihe bemerkenswerter Erinnerungsbeob- 2; 0 achtungen bot der Milieuwechsel Breslau—Berlin—Breslau Anlaß, den das zweijährige Kind durchmachte. Zunächst interessiert eine negative Tatsache. H. gewöhnte sich in Berlin überraschend schnell an die fremde Umgebung, bewies aber, wie schon in anderem Zusammenhang erwähnt, in keiner wenigstens für uns wahrnehmbaren Weise, daß irgend welche Erinnerungen an die Breslauer Verhältnisse vorhanden waren. Etwas anders verhielt sie sich nach ihrer Rückkehr in Breslau. Hier tauchten Berliner Erinnerungen spontan auf, wenn auch nur sporadisch; zuweilen klangen in ihren Plaudereien Worte wie „Omama“ (Großmama) „Tante W . . .“ „Onkel E . . .“ an, manche noch mehrere Tage nach der Rückkehr; vom Spaziergang heimkehrend, erwartete sie einmal an der Korridor tür „Gettud“ (Gertrud), ein Berliner Dienstmädchen, statt unseres Breslauer Mädchens und dergleichen mehr. Diese Verschiedenheit des Verhaltens scheint zu zeigen, daß nicht die Häufigkeit und Dauerhaftigkeit eines Eindrucks, sondern seine Aufsergewöhnlich-

keit das Haften in der Erinnerung begünstigt; der zweijährige Aufenthalt in der Breslauer Umgebung hatte geringeren Spontanitätserfolg für die Erinnerung, als die fünf Wochen des Berliner Ereignisses. Bei unserem Kinde haben wir Entsprechendes auf und nach allen späteren Reisen beobachtet.

Ferner ist noch eine merkwürdige psychische Regung erwähnenswert, die sich in der ersten Woche nach Abschluss des Berliner Aufenthalts zeigte: der Konflikt zwischen der gegenwärtigen Situation in Breslau und den von uns heraufbeschworenen, hierin nicht einzuordnenden Berliner Erinnerungen setzte H. in eine sie peinigende Geistesverfassung. Wir schreiben hierüber: „Wenn wir H. nach den Berlinern fragten, wurde sie unwillig, abwehrend; die unklaren Erinnerungen waren ihr augenscheinlich unbequem; sie konnte sich mit dem rätselhaften Widerspruch von Hier und Dort, Jetzt und Einst nicht abfinden. Mehrmals erhielten wir auf unsere Fragen: „Wo ist die Omama?“ „Wo ist die Tante W . . .?“ mißmutige Antworten, wie: „*ach nee*“, oder „*nein*“. —

Um diese Zeit herum beginnt die Erinnerung aus ihren dürftigen Anfangsstadien herauszutreten und eine ständige Rolle im Leben des Kindes zu spielen. Noch sind freilich die Zeiträume, über welche sie sich erstreckt, recht kurz, dafür aber ist ihre Häufigkeit sehr bedeutend. Besonders gut werden Eindrücke, die vor wenigen Stunden oder am Tage vorher erlebt worden waren, reproduziert: so Beschenktwerden mit Spielsachen, kindliche Spiele, Besuch im zoologischen Garten und ähnliches.

2; 0 Ein Beispiel für viele: „Auf einem Spaziergang sah H. Hähne und ahmte ihr Kikeriki ungefähr „*kikiki*“ nach. Am darauf folgenden Morgen fing sie vergnügt an zu krähen „*kikiki*“ und kam dann zur Mutter gelaufen, erzählend: „*Mama kikiki*“. Hier war eine Erinnerung an das gestrige Erlebnis aufgetaucht. —

2; 0 Einen großen Fortschritt bedeutete eine Beobachtung, die wir ebenfalls bei dem zweijährigen Kinde machten. Die Erinnerung blieb nicht isoliert als Vorstellung von Vergangenenem, sondern wurde zu logischen Konsequenzen für die Gegenwart verwertet. Freilich handelte es sich hierbei nur um eine Zeitüberbrückung von wenigen Stunden. „Das Kind hatte den Ball unter einen Schrank rollen lassen und vergebens versucht, ihn hervorzuholen; so war er dort liegen geblieben. Als der Vater zwei Stunden später aus Anlaß eines Versteckspiels unter das

Bett guckte, fiel H. der Ball wieder ein, und sie wies den Vater an die rechte Stelle, nämlich an den Schrank, mit den Worten: „*Da liegt der Ball*“. Sie hatte also neben der positiven Erinnerung an den fortgerollten Ball auch noch die negative Erinnerung, daß er nicht hervorgeholt worden war, und folgerte daraus, daß er noch da liege.“ —

Allmählich werden jetzt auch die wirkungsfähigen Latenzzeiten länger.

Als das Kind 2 Jahr 1 Monat alt war, verreisten wir Eltern 2; 1 auf acht Tage. Das intelligente Kindermädchen war angewiesen, jede etwaige Äußerung des Kindes, die sich auf unser Fortsein bezog, sogleich aufzuschreiben und uns zu senden. Wir zitieren unser Tagebuch: „HILDE verabschiedete sich unten an der Droschke von uns, natürlich noch ganz ohne Verständnis dafür, daß wir in Begriff waren, für längere Zeit von ihr fortzugehen. Dem Vater zerbrach, während wir an der Droschke standen, eine Touristenflasche; sie fiel klirrend aus dem Behälter heraus auf die Steine. Wir merkten nicht, daß H. dies besonders beobachtete. — An diesen gesamten Vorgang knüpften sich nun folgende Erinnerungen. Als H. noch am selben Tage vom Spaziergang zurückkam, ohne die Mutter vorzufinden, sagte sie: „*Mama weg mit'n BrBr*.“ — Am nächsten Morgen, als das Mädchen mit H. durch unser Schlafzimmer ging, vermißte H. die Mutter und sagte: „*Mama weg gelauft*.“ — Die interessanteste Erinnerungsaussage aber machte H. fünf Tage nach unserer Abreise. Ohne daß, wie das Mädchen versicherte, irgend jemand in der Zwischenzeit davon gesprochen hätte, und ohne daß jemand sie kurz zuvor an die Eltern erinnert hätte, erzählte sie plötzlich spontan: „*Papa brbr Flasche put*.“ (= Dem Vater ist, als er beim Pferd stand, die Flasche kaputt gegangen). —

Ein Vierteljahr später, und die mögliche Latenzzeit hat sich schon verdreifacht. Als man H. nach ihrem kranken Mädchen, 2; 4 das sie den ganzen Tag nicht gesehen hatte, mit den Worten fragte: „Wo ist denn B . . .?“ kam die Antwort: „*Ebirge wast*“ (= im Gebirge war sie); *Papa auch, ja?*“ Die Antwort zeigt einiges Bemerkenswerte. H. sagt nichts über B.s gegenwärtigen Aufenthalt, sondern erinnert sich, daß B. vor drei Tagen im Gebirge gewesen. Sie gebraucht zum ersten Mal eine Vergangenheitsbezeichnung (das Imperfektum) mit deutlichem Bezug auf etwas schon länger Zurückliegendes. Sodann fiel H. im gleichen

Zusammenhang ein, daß der Vater im Gebirge gewilt hatte. Es ist so gut wie ausgeschlossen, daß dieses Faktum, das volle zwei Wochen zurücklag, in der Zwischenzeit bei ihr aufgefrischt worden war.

Etwas, was bisher noch völlig fehlt, ist die Fähigkeit zu zeitlicher Differenzierung und Fixierung der einzelnen Erinnerungsvorstellungen. Das Kind begnügt sich damit, sie in ein unbestimmtes Einst zu verlegen. Die Vergangenheit hat für das Kind gleichsam noch keine Plastik.¹ Dies zeigt sich namentlich gegenüber den Dauereindrücken, die mit nur kleinen Variationen der Alltag bringt: Spaziergänge, Mahlzeiten, Spiele usw. Die hier sich bald bildenden festen Assoziationen werden undifferenziert in die unbestimmte Vergangenheitsfläche zurückprojiziert, und das Kind nimmt wenig Anlaß, spontan über sie eine Erinnerungsaussage zu machen. Wird nun aber durch eine Frage eine solche Aussage erzwungen, so rollt das Assoziationsspiel wie ein aufgezogenes Uhrwerk ab, weil ja noch die höhere Stufe der Erinnerung, das „Sich-besinnen“ fehlt — und die Fälschungsmöglichkeit tritt ein. Wie also das „Verhör“ bei höheren Altersstufen die Hauptquelle für falsche Erinnerungsaussagen ist, so ist es in der frühen Kindheit die erste Ursache für solche. Beispiele hierzu notierten wir zu Beginn des dritten Lebensjahres:

- „Es gab bis jetzt einige Fragen, bei denen H. gewohnheitsmäßig, mochte es für den verlangten Spezialfall passen oder nicht, eine Reihe von Objekten herzählte, wenn man nur nach jedem Wort zu weiteren Aussagen animierte durch ein fragendes:
- 2; 1 „Und?“ Z. B. „Mit wem bist du heut spazieren gewesen?“ „Mama“ „Und?“ „Betta“ (= Bertha, das Kindermädchen) „Und?“ „Papa“. — Oder: „Was hast du heut gegessen?“ „Suppe“ „Und?“ „Fisch“ „Und?“ „Toffel“ (= Kartoffel) „Und?“ „Pot (= Kompott).
- 2; 3 Hierin bemerkten wir bei dem 2¼ Jahr alten Kinde den Anfang einer Änderung; H. begann die Eindrücke der jüngsten Vergangenheit auf Fragen zuweilen auseinander zu halten.

1. Beispiel: „Was hast du heute gegessen?“ „Suppe“ „Und?“ „Fisch“ „Und?“ „Pot — nich“. Sie korrigiert ihre mechanische Aufzählung: die Einzelerinnerung siegt über die Assoziation.

¹ Ein ähnliches Bild braucht COMPAYRÉ (a. a. O. 171): „Für den Neugeborenen gibt es keine Ausdehnung nach der Tiefe, für das einige Monate alte Kind gibt es keine Perspektive des Vergangenen.“

2. Beispiel: „Gestern fragten wir sie nach der Heimkehr vom Spaziergang nach ihrem Spielgefährten: „Hast du den Fritz gesehen?“ Antwort: „*Nein, heute nich.*“ „Hast du ihn gestern gesehen?“ „*Ja.*“ Beides stimmte, die zweite Antwort wohl nur zufällig.“¹

Aus dem nächsten Halbjahre greifen wir zwei Erinnerungsaussagen über Erlebnisse heraus, die durch die einen Monat lange Latenzzeit bemerkenswert sind.

Das Kind hatte, als wir auf dem Lande weilten, einmal mit 2; 6 gespannter Aufmerksamkeit zugehört und nachzuahmen versucht, wie wir Steine in einen Teich warfen. Als wir nach einem Monat — H. hatte seitdem kein Wasser mehr gesehen! — in Breslau spazieren gingen und plötzlich auf eine Brücke traten, waren ihre ersten Worte beim Anblick des Wassers: „*Wieder Steine hoch werfen.*“

War diese Erinnerung assoziativ bedingt, so war die nächste eine, wenigstens so weit wir es beurteilen konnten, freisteigende. Das Kind sagte plötzlich, mitten im Spielen: „*Tante E . . .*“ Frau E., eine Dame, die dem Kinde früher ganz unbekannt gewesen, hatte uns vor mindestens vier Wochen besucht; der Name mag inzwischen in der Unterhaltung der Eltern einmal an ihr Ohr geschlagen sein. Um zu untersuchen, ob die Namentennung des Kindes mit der Erinnerung an die Person und die Situation vsrknüpft war, fragte die Mutter: „In welchem Zimmer war denn Tante E . . .?“ Antwort: „*Im Kalon*“ (= Salon, ein Zimmer, in das nur ausnahmsweise Besuch geführt wurde, in welchem H. aber tatsächlich Frau E. begrüßt hatte). —

¹ Freilich blieben solche feineren Zeitdifferenzierungen der Erinnerungsbilder auch noch in der Folgezeit ziemlich vereinzelt, so daß wir noch bei dem dreijährigen Kinde als besonders auffallend folgende 3; 0 Beobachtung notierten: „Der von einem Spaziergang heimkehrende Vater fragte H., wer dagewesen sei. H.: „*Der Robert.*“ Vater: „Wer noch?“ (Dies war, da niemand weiter dagewesen, eigentlich eine Suggestivfrage.) H.: „*Der Bliefträger gar nicht.*“ Die Frage nach dem Briefträger spielt in unserem Haus eine regelmäßige Rolle, die H. schon erfaßt zu haben schien. Bemerkenswert ist hier neben der zeitlichen Differenzierung der Widerstand gegen die Suggestion und die richtige Negation einer gar nicht geforderten Erinnerung.

Werfen wir, ehe wir weiter gehen, auf die bisher geschilderten Erinnerungsphänomene einen Blick unter dem Gesichtspunkt der am Anfang dieses Abschnitts erwähnten „Stadienbildung“, so zeigt sich in der Tat die chronologische Reihenfolge: „Substanz-“, „Aktions-“, „Relations- und Merkmalsstadium“ — natürlich nicht so, daß die später hinzukommenden logischen Fähigkeiten die früheren ablösen, sondern sich ihnen anreihen und dadurch den Umkreis der Erinnerungsmöglichkeit erweitern. So steht die erste Hälfte des zweiten Lebensjahres unter dem Zeichen des bloßen Wiedererkennens, welches selbstverständlich nur auf substantielle Objekte gerichtet sein kann. Auch die wirklichen ersten Erinnerungen des nächsten Vierteljahres gehen auf Personen, sind also Substanzerinnerungen. Beim 1³/₄ jährigen Kinde beginnt das „Aktionsstadium“ mit Erinnerungen an Einzelvorgänge. Und indem H. schliesslich die örtliche Situation in Erinnerung und Aussage nach kurzer Zeit mit einbezieht, hebt schon das dritte und letzte Stadium an, welches „Relationen und Merkmale“ umfaßt. Wenn sie die Tante in den Salon, das Zerbrechen der Flasche zum Pferd lokalisiert, haben wir schon Ortsrelationen.

Seine volle Ausbildung aber erfährt das „Relations- und Merkmalsstadium“ erst gegen Ende des dritten Jahres. Dies mögen die folgenden Beispiele illustrieren, in denen das Kind einerseits einzelne Merkmale, andererseits ganze Situationen mit den darin enthaltenen Beziehungen reproduzierte.

- Einige Merkmalerinnerungen knüpften sich an die Großmutter, die in Breslau zu Besuch gewesen war. „Einmal, als H. bei Tisch schlecht saß, sagte die Mutter: „Sieh mal, so mußt du sitzen, so gerade wie die Mama.“ Darauf H.: „*Oder wie die Großmama*“. (Die Großmutter hat in der Tat eine auffallend gute Haltung.) Wir fragten weiter: „Wo hat denn die Großmutter immer gegessen?“ Und H. zeigte richtig auf ihren gewöhnlichen Platz. Ein Monat war seit der Abreise der Großmutter verflossen. Ein andres Mal — die Großmutter war nun schon zwei Monate fort — sah H. die Mutter in einer Matinée, die sie an ihr nicht gewohnt war, und rief verwundert: „*Siehste denn aus? Wie de Großmama! Haste Großmama weggenommen?* —“ Letztere trug bei ihrem Hiersein eine Matinée, die zwar andersfarbig, doch ebenfalls mit weißen Spitzen garniert war und in der *légère* Form der Mutter ähnelte. —

Ausführlicher müssen wir bei den Situationserinnerungen verweilen, die wir der besseren Übersicht halber an dieser Stelle im Zusammenhang behandeln wollen, wenn dabei auch der chronologische Fortgang unserer Darstellung eine Durchbrechung erfährt.

Ein ganzes System von Einzelmomenten umfaßt folgende 2; 10 Situationserinnerung, die zugleich die weitaus längste bis dahin beobachtete Latenzzeit aufwies. Wir fragten das Kind, als es beinahe 3 Jahr alt war, einmal: „Wer hat dir die Haare geschnitten? Der Papa?“ (Das letzte Haarschneiden lag 2 $\frac{1}{2}$ Monate zurück.) H.: „*Nein der Onkel.*“ (Friseur; fremde Männer heißen noch immer so.) „Wo denn? Hier im Zimmer?“ H.: „*Nein, in ander Zimmer.*“ (Wir waren beim Friseur im Laden gewesen.) „Wo hat er die HILDE hingesezt?“ H.: „*In Stuhl.*“ „Und was er genommen?“ H.: „*Eine Schere.*“ „Und?“ H.: „*Ein Hemdchen.*“ (Ein Frisiermantel war ihr umgebunden worden.) „Wer war denn mitgegangen? Der Papa?“ H.: „*Nein, die Mama.*“ Die Aussagen stimmten alle. Man beachte, wie die drei Suggestivfragen, welche eine falsche Antwort nahe legten, an der Sicherheit des Erinnerungskomplexes abprallten.

Unter dem gleichen Gesichtspunkt fällt eine Erinnerung des 3 Jahr 2 Monat alten Kindes. Nachdem wir mit H. vier Wochen 3; 2 in Jannowitz gewilt hatten, stellten wir fest, daß die neuen Verhältnisse nicht vermocht hatten, die alten Breslauer Eindrücke zu verlöschen, daß vielmehr beide Lokalitäten in deutlicher Scheidung vor ihrer Seele standen. Spontan allerdings hatte sie die Zeit über kaum Reminiszenzen an Breslau geäußert; doch als wir sie am Tage der Rückreise, noch in Jannowitz, nach Gegenständen in unserer Breslauer Wohnung, ferner nach dem Spielplatz etc. fragten, bewies sie, daß ihr alles plastisch gegenwärtig war in dem „*Andern Nachhause*“, wie sie sich so treffend ausdrückte. Wir fragten z. B. „Wo ist das Klavier?“ H.: „*Im Arbeitszimmer.*“ Wo steht die Wickelkommode?“ H.: „*Im Schlafzimmer.*“ „In HILDES?“ H.: „*Nein, in Mamas.*“ —

Ein besonderes Interesse erweckten uns einige spätere Situationserinnerungen dadurch, daß der reproduzierte Inhalt durch eine eigenartige topographische Demonstration veranschaulicht wurde. Wie der Erwachsene das Bestreben hat, schwierige Ortsrelationen durch gezeichnete Pläne sich und anderen in verkleinertem Maßstabe sichtbar zu machen, so

unterstützt auch das 3¹/₂ jährige Kind seine Erzählungen durch demonstrative Mimik. Aus den mehrfachen Beobachtungen seien hier zwei registriert.

- 3; 7 1. In einer Unterhaltung über den verflorbenen Jannowitzer Aufenthalt fiel die Frage: „Wo war denn Papas Zimmer?“ H.: „*Hier*“ (sie zeigte eine Stelle auf dem Tisch, als ob ein Plan der Wohnung da läge). Mutter: „Wo hat denn Tante W . . . geschlafen?“ H.: „*Oben; und einmal wollte sie hier schlafen*“ (zeigte eine andere Stelle auf dem Tische).
- 4; 2 2. Ein halbes Jahr später berichtete sie nachmittags über ihren Vormittagsspaziergang: „*Da haben wir mit der Marie hier gesessen* (sie zeigte auf eine Stelle des Tisches), *und dann haben wir an dem Baum gespielt* (sie wies eine andere Stelle des Tisches), *und dann sind wir so gegangen* (sie fuhr mit dem Finger ein Stück über den Tisch hin), *und dann so rum und hierher* (immer zeigend). —

Diese topographischen Erinnerungen enthalten zwei psychologisch bemerkenswerte Momente. Sie zeigen erstens, welche Lebhaftigkeit die Visualisation des Kindes haben muß; jene Demonstration wäre ja gar nicht möglich, wenn H. nicht die ganze Örtlichkeit leibhaftig vor sich sähe. Zweitens ergibt sich aus ihnen, wie wenig die Erinnerung an absoluten Größen haftet, wie elementar vielmehr die Tendenz und die Fähigkeit ist, unanschauliche Ausmessungen in den Rahmen des Anschauungsmöglichen hineinzuprojizieren.¹

Nunmehr kehren wir wieder zu unserer chronologischen Berichterstattung zurück.

- 3; 0 Mit drei Jahren beobachteten wir zum ersten Mal jene Art der Erinnerung, die aus dem Willen, sich etwas zu merken, hervorgeht: H. behielt eine Anweisung, die man ihr gab. Und wenn diese Erinnerung auch nur eine kurze Zeitstrecke umfaßte, so wirkte sie doch geradezu überraschend. H. pflegte sich morgens, wenn sie aufwachte, durch Rufen bemerkbar zu

¹ Ein sehr interessantes Analogon hierzu beschreibt HELLER in seinen „Studien zur Blindenpsychologie“ (WUNDT'S *Philos. Studien*, Bd. 11). Wenn Blinde einen großen Gegenstand, z. B. einen Schrank, sukzessiv abgetastet haben, so suchen sie sich nachträglich eine einheitliche Tastanschauung des Objektes dadurch zu verschaffen, daß sie ihn in verkleinertem Maßstabe als ein mit beiden Händen in einem Griff zu Umschließendes vorstellen.

machen, und die im Nebenzimmer weilenden Eltern klingelten dann das Kindermädchen herbei. Zwischen unserem Klingelzeichen und dem Erscheinen des Mädchens bestand bei Hilde schon lange eine feste Assoziation. Nun sagten wir ihr eines Abends beim Zubettgehen, sie dürfe morgen selber klingeln, wenn die Marie zum Anziehen kommen solle. (Die Klingel konnte H. bequem erreichen, wenn sie im Bettchen aufstand; das Klingeln selbst machte ihr große Freude.) Auffallend war uns nun, wie gut sich H. unsere Anweisung vom Abend merkte; am kommenden Morgen schellte sie richtig und meinte nachher in ziemlichem Kauderwälsch: „*Wenn de Marie reinkam, da hab ich gleich geklingelt.*“ (Soll wohl heißen: Wenn Marie reinkommen sollte usw.)

Im vierten Jahre vervollkommen sich die Erinnerungen bedeutend, an Detailliertheit, an Spontaneität, an Länge der Latenzzeiten. Was die Richtigkeit der Details anbetrifft, so schreiben wir von dem 3½-jährigen Kinde in Schreiberhau folgendes: „Oft ^{3; 5} kommt H. aus dem Walde zurück und erzählt ihre kleinen Erlebnisse; und wenn wir dann das Mädchen nach den berichteten Einzelheiten fragen, so stimmen sie. Oder wenn einmal ein unästhetisches Wort, das sie von den Eltern nie gehört haben kann, ihrem Munde entschlüpft, dann bezeichnet sie auf unsere Frage: „Wer hat dir denn das gesagt?“ meist die Person richtig.

Die zeitliche Erweiterung der Erinnerung zeigt sich darin, daß Monate lange Latenzzeiten, die bisher nur vereinzelt auftraten, jetzt häufig werden.

Das 3 Jahr 1 Monat alte Kind erinnerte sich an fast 5 Monate ^{3; 1} zurückliegende Eindrücke. Es sah, wie die Mutter sich den Oberkörper wusch, und fragte: „*Kommt da die Milch raus?*“ Das Brüderchen war seit 4½ Monaten abgesetzt; und H. hatte niemals in der Zwischenzeit anderweitig das Stillen beobachtet.

Zwei Gruppen von Erlebnissen, die besonders starke und anhaltende Erinnerungen erzeugten, waren einerseits das letzte Weihnachtsfest, andererseits die Reisen.

An das Weihnachtsfest erinnerte sich H. im Oktober und im Anfang des Dezembers; die Latenzzeiten betragen also 9 und 11 Monate. Die eine Erinnerung wurde ausgelöst durch ^{3 6} den Anblick einer kleinen Araukarie, deren Form ja Ähnlichkeit mit dem Weihnachtsbaum hat. Obwohl die Araukarie stets in unserem Wohnzimmer gewesen war, fiel sie dem Kinde eines

Tages plötzlich auf, und es rief: „*Ach der Tannenbaum! Hat ja mögen ebrennt.*“ („morgen“ bedeutet von jeher die Vergangenheit; Klarheit der Zeitbegriffe wird erst gegen Ende des 4. Lebensjahres erworben.)

- 3; 8 Die zweite Erinnerung scheint um elf Monate zurückzugehen. Wir kamen beim Anschauen eines Weihnachtsmannes in einem Bilderbuch auf das bevorstehende Fest zu sprechen, und die Mutter fragte H.: „Weißt du noch, wo der Weihnachtsbaum gestanden hat?“ H. zeigte richtig über den Tisch weg zum Fenster hin mit einer Sicherheit, die eine wirkliche Erinnerung zu dokumentieren schien. —

- An den Reiseerinnerungen dieses Jahres ist besonders bemerkenswert, daß H. zwei kurz aufeinander folgende und sich sehr ähnelnde Sommeraufenthalte später in der Erinnerung auseinander zu halten vermochte. Beide Male, zu Pfingsten und im August, führte uns unser Weg ins Riesengebirge, einmal nach Jannowitz, das andere Mal nach Schreiberhau. Es wäre zu erwarten gewesen, daß sich bei H. die zeitlichen und örtlichen Bestimmungen verwirrten; in vereinzelt Fällen trat dies auch ein, aber in den Hauptzügen waren die Erinnerungen klar
3; 8 geschieden. Beispiel: In beiden Orten wurde das Haus von Frauen verwaltet, mit denen H. befreundet war. Die Jannowitzerin — Frau A. — war schon eine sechzigjährige, während die Schreiberhauerin — Frau R. — Anfang der Vierziger stand. Das Ende des zweiten Aufenthaltes lag fast drei Monate, das des ersten sechs Monate zurück, als H. eines Tages im Bilderbuch eine Frau mit Frau R. bezeichnete. Vater: „Wo war denn die?“ H.: „*In Schreiberhau und* — überlegend — *wer war in Jannowitz?*“ (Sie besann sich augenscheinlich nicht auf den Namen.) Vater: „Frau A.“ H.: „*Die war aber alt.*“ Vater: „Frau R. nicht?“ H.: „*Nein, die war neu (d. h. jung); und die Frau A. hatte immer 'ne Mütze auf*“ (sie trug in der Tat stets ein Tuch um den Kopf). —

- Noch einige weitere Reiseaussagen, die wir notiert haben:
3; 6 Zwei Monate, nachdem wir die Josephinenhütte (Ausflugsort bei Schreiberhau) besucht hatten — wir waren inzwischen wieder nach Breslau heimgekehrt —, versetzte sich der Vater scherzhaft mit Hilde nach Schreiberhau zurück und erzählte von der Josephinenhütte: „Da war ein Garten und da haben wir alle gegessen mit Tante T. und Thea, und da waren noch viele

andere Tische, und da saßen Leute, die haben Kaffee getrunken.“ Darauf H. zum Vater: „*Und du hast auch Kaffee getrunken.*“ Vater: „Und was hast du denn gemacht?“ „*Ich hab' nich Kaffee getrunken, ich hab' Schnitten gegessen.*“ (Lauter richtige Angaben.) Jetzt kam die Mutter dazu, sprechend: „Und weißt du noch, ich hab' Euch was gekauft?“ H.: „*ne Wurst*“ (eine Spielwurst zum Aufblasen). „Und was noch?“ — An die von der Mutter gekauften Kuhglöckchen erinnerte sie sich nicht mehr spontan; erst als man ihr sagte, es sei etwas zum Umhängen gewesen, kam sie allmählich darauf.

Unsere Rückkehr aus Schreiberhau war bereits vier Monate 3; 9 her, als sich eine Erinnerung an die Heimfahrt bei folgender Gelegenheit einstellte: Die Mutter sah, wie das Kindermädchen den kleinen Bruder am offenen Fenster auf dem Arm hielt, und eilte bestürzt dazu, dies zu verbieten. H. meinte, sie hätte doch auch in der Eisenbahn nicht aus dem offenen Fenster sehen dürfen, nur aus dem geschlossenen — und im Anschluß hieran tauchten noch mehr Erinnerungen auf. Sie erzählte, wie sie aus dem einen, der Vater aus dem anderen Fenster gesehen hätte, und fragte, wo denn der Vater da hingegangen wäre: „*Wohl ins Eisenbahnarbeitszimmer?*“ Der Vater hatte sich tatsächlich bei der damaligen Fahrt vor dem Kinderlärm in ein anderes Coupé geflüchtet, um zu lesen, und H. öfter aus dem Fenster zugenickt. —

Eines Tages, als der Vorschlag laut wurde, beide Kinder 3; 11 zusammen in die Badewanne zu stecken, begrüßte H. den Gedanken freudig mit den Worten: das sei doch auch in Schreiberhau mal so gemacht worden. Dieses einmalige gemeinsame Bad der Kinder lag bereits um ein halbes Jahr zurück.

Während einer Unterhaltung über den Ursprung ver- 3; 11 schiedener Materialien fragten wir sie: „Wo kommen die Bäume her?“ H.: „*Aus dem Wagen.*“ Mutter: „Die wachsen aus der Erde hervor.“ H.: „*Ich habe aber doch mal in Schreiberhau Bäume gesehen auf einem großen Wagen, einen großen Baum.*“ H.s Erinnerung war ganz richtig. Augenscheinlich besann sie sich auch genau eines einzelnen Erlebnisses, nicht nur der häufig gesehenen, mit Bäumen beladenen Wagen. Einmal nämlich hatten wir einen Baumriesen auf einem sehr langen Fuhrwerk bewundert und waren mit H. den ganzen Stamm entlang gegangen, mit ihr über all das plaudernd, was einem bei einem

gefallten Baum gerade durch den Kopf geht. Dies Erlebnis, seit einem halben Jahre nie rekapituliert, scheint tiefe Spuren bei ihr hinterlassen zu haben.

- 4; 1 Mit Vollendung des vierten Lebensjahres ist die mögliche Latenzzeit schon zu einem vollen Jahre angewachsen. Denn jenes S. 7 gebrachte Beispiel von der Scheune enthielt ja nicht nur einen Wiedererkennungsakt, sondern auch eine Erinnerung: „hier ist gerollt worden“.

Mit Obigem möge die tagebuchartige Berichterstattung über die Entwicklung von Hildes Erinnerungsfähigkeit abgeschlossen sein; um eine schnelle Übersicht über die soeben geschilderte Chronologie zu ermöglichen, fassen wir ihren Inhalt in zwei Tabellen zusammen. Die eine zeigt, wie sich mit steigendem Alter die verschiedenen Seiten der Erinnerungsfähigkeit bei Hilde sukzessiv einstellen; die andere veranschaulicht das Wachstum der Latenzzeiten.

Tabelle I. Die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit nach ihren Hauptphasen.

Alter	Vollendete Jahre Monate	Erinnerungsleistung	Latenzzeit
1	0	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Erste Wiedererkennungs-} \\ \text{leistungen über mehrere Wochen} \end{array} \right\}$	2 Wochen
1	bis 3		6 Wochen
1	7—9	Erste spontane Erinnerungen an Personen	2—3 Tage
1	9	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Erste spontane Erinnerungen} \\ \text{an Einzelerlebnisse} \end{array} \right\}$	1 Tag
2	bis 0		
2	1—3	Wiedererkennung über Monate	2—3 Monate
2	4—9	Spontane Erinnerungen an Einzelerlebnisse über mehrere Wochen	2—4 Wochen
2	10	Spontane Erinnerungen an Merkmale	2 Monate
2	10	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Erinnerungen an Ortsrelationen} \\ \text{(Situationen)} \end{array} \right\}$	1—2½ Monate
3	bis 0		
3	0	Erinnerung an Anweisung	1 Tag
3	1	Wiedererkennen über mehr als ½ Jahr	7 Monate
3	6—9	Spontane Erinnerungen an Einzelerlebnisse über mehr als ½ Jahr	9—11 Monate
4	1	Spontane Erinnerungen an Einzelerlebnisse über 1 Jahr	1 Jahr

Tabelle II. Das Wachstum der Erinnerungszeiträume (Latenzzeiten).

Alter Vollendete Jahre Monate	Wiedererkennen		Spontane Erinnerung		Provozierte Erinnerung	
	Latenzzeit	Objekt	Latenzzeit	Objekt	Latenzzeit	Objekt
1	0	Vater				
	3	Wohnräume	2 Tage	Tante		
	6		3 "	Großmutter	1 Tag	Geschenkte Puppe
2	9	Kindermädchen				
	0		5 Tage	Zerbrochene Flasche		
	1					
3	3	Großmutter	2 Wochen	Reise des Vaters	3 Tage	Reise des Mädchens
	4		4 "	Steine ins Wasser werfen		
	6		2 Monate	Kleidung d. Großsm.	4 Wochen	Tante E. im Salon
4	9	Großmutter				
	10		2 Monate	Stillen d. Brüderehens	2 1/2 Monate	Haarschneiden
	0		5 Monate	Brennender Weih- nachtsbaum		
3	1	Tante	9 "			
	6		1 Jahr	Rollen der Wäsche	11 Monate	Standort des Weih- nachtsbaumes
	9	Scheune				
4	1					

Tabelle I bedarf keiner weiteren Erläuterung, da sie nur all jene Phasen in ein Schema zusammendrängt, die wir im Text ausführlich behandelt haben.

Tabelle II ist so angelegt, daß man für drei verschiedene psychische Verhaltensweisen einerseits chronologisch das Wachstum der Latenzzeiten, andererseits synchronistisch ihr Verhältnis zueinander ablesen kann. Die drei Funktionen sind: das Wiedererkennen, die spontane Erinnerung und das auf Fragen erfolgende Aussagen.

Die Tabelle lehrt erstens: Auf gleichen Altersstufen umfaßt bei Hilde das Wiedererkennen die längste, die spontane Erinnerung eine mittlere und die erfragte Erinnerung die kürzeste Latenzzeit; so ist z. B. das dreijährige Kind imstande, eine vor sieben Monaten gesehene Person wiederzuerkennen, sich eines vor fünf Monaten zuletzt erlebten Eindrucks spontan zu erinnern, und eine vor zwei und einem halben Monat erlebte Situation auf Fragen zu reproduzieren.

Zweitens kann man auf Grund der Tabelle für die spontane Erinnerung dieses Kindes im groben die Formel aufstellen: im zweiten Jahre erstrecken sich seine Erinnerungsaussagen über Tage, im dritten Jahre über Wochen, im vierten über Monate. —

Für die nächsten vier Jahre geben wir nur noch Stichproben aus der weiteren Entwicklung der Erinnerungsleistungen Hildes; Erläuterungen fügen wir nur noch bei, wo gegenüber dem früher Gesagten neue Gesichtspunkte auftreten.

Wir sprachen Seite 18 von der Visualisationsfähigkeit, die H. topographischen Verhältnissen gegenüber besitzt, und von ihrer Tendenz, die innerlich geschauten Ortsverhältnisse nicht sprachlich, sondern motorisch darzustellen. Hierzu beobachteten wir 4; 5 ein charakteristisches Beispiel, das im Gegensatz zu den früheren freisteigend einsetzte — bei einer Latenz von mindestens $4\frac{1}{2}$ Monaten.

- 4; 5 In Schreiberhau äußerte sie einmal beim Spielen ganz unvermittelt: „*Ich weiß, wo der Fritz L. wohnt*“ (ein Breslauer Freund). Auf die Aufforderung, es zu sagen, weigerte sie sich zunächst, und erst auf erneutes Fragen antwortete sie schließl. : „*Nein, ich sage es dir nicht, ich werde dich schon hinführen.*“ Augenscheinlich sah also H. das Haus, vielleicht die Straße oder Gegend

innerlich vor sich, ohne sie benennen zu können (die Namen der Straßen waren ihr noch fremd); und zwar war das innere Bild so deutlich, daß sie glaubte führen zu können.

Eine besondere, in diesem Alter selten auftretende Erinnerungsart, bei der freilich die Richtigkeit nicht kontrolliert werden kann, ist die Erinnerung an einen Traum. Eine gewisse Glaubwürdigkeit erhalten kindliche Traumaussagen überhaupt nur dort, wo sie ausnahmsweise und spontan erfolgen. Kinder, die häufig gefragt werden: „Erzähle einmal, was du geträumt hast“, werden diesem Fragezwang gern nachgeben, da sie ja überhaupt zu spielerischem Phantasieren neigen. In unserer Kinderstube spielen Gespräche über Träume keine wesentliche Rolle; daher erscheint eine spontan erfolgte Erzählung Hildes als Ausnahmefall. Sie berichtete vier Wochen nach der Geburt des Schwesterchens und acht Tage nach dem Aufstehen der Mutter: 4; 9½
„Heute habe ich von allen Menschen geträumt: wie die Eva ähä macht, und wie die Eva so nicklich is, und wie der Günter schreit, und wie er mir alles wegnehmen will, und wie die Mutter noch krank war, und daß ich de Mutter lieb hab und daß ich den Vater lieb habe, und daß ich mit Fräulein W. (der Wärterin) spazieren gehe.“ —

Die zu Beginn des fünften Jahres zum ersten Male beobachtete einjährige Latenzzeit der Erinnerung wird in der Folgezeit häufiger erreicht, endlich noch beträchtlich überschritten.

H. sah in einer Spielwarenbude zu Schreiberhau Knarren 4; 5 und bat: *„Ach schenke mir doch auch mal wieder eine Knarre.“* Die Mutter fragte, ob sie denn schon einmal eine gehabt hätte; sie antwortete: *„Num freilich, die ist aber kaput gegangen.“* Mutter: *„Wo hast du denn die bekommen?“* H.: *„In Breslau; hast du gedacht, in Jannowitz?“* In der Tat hatte H. vor einem Jahre in Schreiberhau eine Knarre besessen; inzwischen war sie längst vergessen worden, und niemand hatte mit ihr je über das Spielzeug gesprochen. Die sachlich richtige, nur falsch lokalisierte Erinnerung ging also mindestens auf ein Jahr zurück.

Zwölf Monate später provozierten wir eine Erinnerung, die 5; 4½ wiederum ein Jahr Latenzzeit aufwies. Es war die Rede vom Verlaufen. Wir fragten H., ob sie nicht wüßte, wo sie sich einmal verlaufen hätte. H.: *„Ja, in Schreiberhau.“* Und da kam eine überraschende Erinnerung zutage: wir fragten, wer sie damals zu uns zurückgebracht hätte. *„Eine Dame.“* „Was hatte die an?“ *„So'ne Mütze wie die Urgroßmutter.“* „Was hast du

denn zu ihr gesagt?“ *„Ich? gar nichts. Da kam aber ein Junge und ein Mädchen, die haben wir nicht oft gesehen, die wußten aber, wo ich wohne, und da hat mich die Dame zurückgebracht. Der Junge hatte ne gestreifte Jacke an, mit weißen Streifen.“*

Über die „Mütze“ (d. h. Kapottehut) und die gestreifte Jacke wissen wir Eltern nichts mehr; doch äußerte H. dies mit so absoluter Sicherheit, als hätte sie es eben erlebt. Alles andere traf zu; auch übte sie eine gewisse Selbstkritik, denn speziellere Fragen nach den Kindern (Name, Kleidung) wies sie mit *„ich weiß nicht“* ab. —

Die schon mehrfach erwähnte Jannowitzer Scheune 5; 5½ (s. S. 7 u. 22) besitzt ein zähes Leben in der Erinnerung des Kindes. Als das Brüderchen im Swinemünder Walde eine Holzhütte sah und dazu äußerte *„sieht aus wie in Schreiberhau“* sagte H. *„Ach ich weiß, was er meint; er meint das Holzhäuschen, weist du nicht, in Schreiberhau, wo die Rolle drin war.“* Mutter: *„War das in Schreiberhau?“* H.: *„Ach nein, in . . . Jannowitz.“* Unerwartete Verbindungen scheinen, wenn einmal bemerkt, besonders günstig für das Erinnerungsvermögen zu sein. Dafs in jener Scheune, in der das Kind wahrscheinlich Vieh vermutet hatte, eine Wäscherolle ihr Dasein fristete, hat sich unauslöschlich in Hildes Seele eingegraben. Zwischen dem letzten Jannowitzer Aufenthalt und dieser Bemerkung waren beinahe 14 Monate verflossen.

6; 0 Immer umfassender wird die Spannweite der Erinnerung. Mit dem sechsjährigen Kinde unterhielten wir uns einmal über die Waffen früherer Zeiten. Als wir ihr Bogen und Pfeil beschreiben wollten, rief sie: *„Ach wie ihr mir mal in Schreiberhau gemacht habt; da habt ihr ein Stück Holz gebogen und Bindfaden ran gemacht und ein anderes Stück Holz rauf gelegt und geschossen.“* Das Ereignis lag 1½ Jahre zurück; dazwischen war allerdings einmal — vor ziemlich langer Zeit — flüchtig davon gesprochen worden. Damals stellte sich die Erinnerung nur zögernd ein; um so überraschender war die Bereitschaft und Deutlichkeit der diesmaligen Reproduktion.

6; 8½ Ganz sicher ohne dazwischen erfolgte Auffrischung wurde eine Erinnerung mit mehr als 1¾ jähriger Latenzzeit wieder belebt. Wir sprachen von Ameisen und erzählten Hilde, dafs manche Arten keine Augen hätten, andere wohl. Da sagte sie ungefähr: *„Und manche Tiere, z. B. die Fliegen, haben wieder*

hundert Augen.“ Die Mutter fragte erstaunt, woher sie das wisse; sie meinte: „*Na ja, das hast de mir doch mal in der alten Wohnung erzählt.*“ Ganz dunkel kam da der Mutter auch die Erinnerung an eine Situation auf der Fensterbank, wo beide eine Fliege beobachtet hatten. Es mußte mindestens $1\frac{3}{4}$ Jahre her sein, da wir schon so lange in der neuen Wohnung wohnten, als Hilde jene Äußerung tat.

Das $7\frac{1}{2}$ jährige Kind hat bereits „Jugenderinnerungen“. Einige wenige Ereignisse, die um mehr als die Hälfte ihres Lebens zurückliegen, sind in das feste Inventar ihres Erinnerungsschatzes übergegangen, freilich nur dadurch, daß sie inzwischen hier und da aufgefrischt worden sind. Aber man hat den bestimmten Eindruck, daß durch die Auffrischung das Bild der Situation als solches festgehalten wird, und daß es sich nicht etwa nur um Erinnerung an die vorgängigen Erinnerungsausführungen handelt. Dies geht auch daraus hervor, daß in den späteren Phasen des Zurückdenkens Elemente zum Vorschein kommen, die in den früheren nicht mit erwähnt worden waren.

Das Hauptbeispiel ist wieder ein Schreiberhauer Erlebnis. Ein Serviettenring kam ihr vor Augen, der ihr dort vor mehr 7; 7 als 4 Jahren von einer auswärts wohnenden Tante geschenkt worden war. Diese Tante befand sich gerade bei uns zu Besuch. Da sagte H. etwa folgendes zu ihr: „*Ach, das weiß ich noch, wie du mir in Schreiberhau den Ring geschenkt hast, und da haben wir auch noch Kuhglocken gekauft.*“ Auf die Frage: „Was habt ihr denn damit gemacht?“ antwortete sie: „*Da sind wir immer so mit rumgehopt.*“ Die Glocken einerseits, der Serviettenring andererseits waren dazwischen, jedes für sich, mehrfach Gegenstand der Reminiszenz gewesen (s. S. 21); aber ihre Verbindung und das Herumhopsen gingen augenscheinlich auf das ursprüngliche Erlebnis zurück. —

III. Kapitel.

Die falsche Aussage.

(Erinnerungstäuschung, Scheinlüge und Lüge.)

Falsche Aussagen können sehr Verschiedenes bedeuten, je nach ihrem Ursprung und nach dem fehlenden oder vorhandenen Bewußtsein der Falschheit.

Die völlig unbewusste Aussagefälschung beruht entweder auf irriger Auffassung oder auf unrichtiger Erinnerung. Jenseits dieser liegen dann die von Bewußtsein — in sehr variierendem Grade — begleiteten Aussagefälschungen, die je nach ihrer Motivation harmlosen oder lügnerischen Charakter tragen.

Die Erörterung der Auffassungsfehler behalten wir uns für eine spätere Monographie vor; in diesem Kapitel besprechen wir an der Hand unserer Aufzeichnungen über Hilde die Erinnerungstäuschungen einerseits, das Thema der Scheinlüge und Lüge andererseits.

1. Erinnerungstäuschungen.

Die Sammlung der bei Hilde registrierten Erinnerungstäuschungen ist relativ klein. Dies ist zum Teil im Kinde selbst psychologisch begründet; zu einem anderen Teil aber hängt es auch mit der Tendenz der Beobachter zusammen, bei einer eben sich entwickelnden Funktion, wie es die Erinnerung ist, vor allem die neue positive Leistung und die darin erkennbaren Fortschritte zu verzeichnen. In einer Zeit, in der überhaupt nur in vereinzelt Fällen richtige Erinnerungen auftreten, im übrigen aber bezüglich des Aussagens noch ein chaotischer Zustand herrscht, können falsche Ja und Nein usw. als nichtige Selbstverständlichkeiten kaum auffallen.

Dazu kommt, daß speziell im Frühalter das Kind wenig gefragt wird; und die — relativ seltenen — spontanen Aussagen

sind geringeren Irrungen ausgesetzt als erfragte. Freilich gründet sich dieser Vorzug der spontanen Aussage schliesslich auf einem Manko: die freiwilligen Berichte entbehren nämlich in der ersten Kindheit noch fast ganz eines Momentes, das sonst für den Wert der Aussagen ebenso bedeutsam wie für ihre Richtigkeit gefährlich ist: der bestimmten zeitlichen Fixation.

Ist doch das Zeitbewusstsein eine von jenen psychischen Funktionen, die am schwierigsten und langsamsten erworben werden; für das vierjährige Kind noch gibt es wohl den unbestimmten Eindruck des „Lange-her-seins“ und auch die grobe Scheidung zwischen „Früher“ und „Später“; doch ist es ihm eine Unmöglichkeit, ein Ereignis auf „vorgestern“ oder in die „vergangene Woche“, geschweige denn in einen bestimmten Monat zurückzuverlegen. Es kann im Laufe eines Tages mit ziemlicher Sicherheit sagen: „das und das war heute“; oder: „das und das war heut nicht“; kaum, daß das „Gestern“ zur näheren Bestimmung etwas ferner liegender Erinnerungen gebraucht wird.¹ Hierzu steht es nicht in Widerspruch, daß des Kindes Erinnerung über weit zurückreichende objektive Zeiten verfügt; was ein Jahr zurückliegt, wirkt zwar; aber von dem Jahr als Zeitmaß weiß das Kind nichts. Sofern es doch imstande ist, Erinnerungen zeitlich auseinander zu halten, tut es dies mit Hilfe örtlicher Unterscheidungsmerkmale; „Das war in Jannowitz“, „das war in Schreiberhau“, „das war in Berlin“ ist bei ihm nicht bloß Ortsangabe, sondern auch eine unbestimmte zeitliche Feststellung.

Mit diesem Mangel fällt, wie erwähnt, für die spontane Erinnerung eine der Hauptfehlerquellen fort. Bei Fragen dagegen, die sich auf Erinnerungen beziehen, wird in den weit aus meisten Fällen gerade eine Zeitbestimmung verlangt; man will nicht nur wissen, ob das Kind überhaupt einmal den Spielgefährten F. auf dem Spaziergang getroffen habe, sondern ob es ihn heute getroffen habe; nicht, ob ihm überhaupt einmal, sondern ob schon heute morgen die Zähne geputzt worden seien, u. a. m. Mit solchen, durch harmloses Fragen geübten Provokationen aber muß man in der frühen Kindheit einen wahren Rattenkönig von gänzlich naiven Erinnerungs-

¹ Vgl. hierzu das Beispiel S. 15 oben und Monographie I („Kindersprache“) S. 235, wo die Entwicklung einiger Zeitbegriffe und Ausdrücke bei Hilde verfolgt wird.

fälschungen heraufbeschwören; das Kind sagt „ja“, weil durch die Frage das Gedächtnisbild des Spielgenossen oder des Zähneputzens tatsächlich hervorgerufen und die Spezialisierung auf „heute“ noch nicht aufgefaßt wird. Und gar die Frage „wann?“ wirkt, wenn sie überhaupt auf Verständnis stößt, höchstens als Suggestionen und wird aufs Geratewohl beantwortet. So ist hier, wie in vielen anderen, später zu besprechenden Fällen, der fragende oder verhörende Erzieher oft genug der Veranlasser von Aussagefälschungen.

Nun sind freilich nicht alle Erinnerungstäuschungen des Kindes auf die eben geschilderte Quelle zurückzuführen; vielmehr lassen sich manche andere bekannte Täuschungsursachen aufweisen. Zunächst ein Beispiel für die fälschende Kraft des Interesses, nach dem Bericht der Mutter: „Auf einem Februarspaziergang, dessen Ziel ein Park war, sprach ich mit H. viel von den dort im See lebenden Schwänen; und wir waren beide sehr neugierig, ob wir sie zu Gesicht bekommen würden. Es waren aber keine Schwäne draußen, da noch eine dünne Eisschicht den Teich bedeckte. Wir unterhielten uns nun längere Zeit darüber, ob sie wohl in dem kleinen Schwanenhäuschen im Wasser steckten, und wie es in dem Häuschen aussehen möge. Dann, während wir den Rückweg antraten, kamen andere Gespräche auf. Unterwegs fragte ich H.: „Was wirst du nun dem Vater erzählen?“ Sie antwortete prompt: „*Dafs wir Schwäne gesehen haben.*“ Ich: „Was haben wir gesehen?“ H.: „*Viel Schwäne.*“ Ich: „Haben wir wirklich Schwäne gesehen?“ H. (sich besinnend): „*Nein, die waren im Häuschen drin.*“ Mit welcher Sicherheit hat H. erst das Sehen der Schwäne geäußert! Dies beweist, dafs der Inhalt eines stark erregten Interesses selbst bei fehlender sinnlicher Wahrnehmung so wirken kann, als sei er tatsächlich erlebt worden.“

Eine andere Erinnerungstäuschung aus derselben Altersstufe zeigt, wie gewohnheitsmäßige Assoziationen den Effekt einer einmaligen Anschauung zu trüben vermögen; die Beobachtung ist ein Analogon zu den auch sonst bei Bildversuchen gemachten Erfahrungen.

Wir gaben H. ein Schwarz-Weißbild, welches darstellte, wie sich zwei Seeadler über dem Wasser auf eine Möwe stürzen. H. sah es sich kurz, aber interesssvoll an, und die Mutter erklärte ihr den Inhalt. Etwa zwei Stunden später fragten wir

sie, was auf dem Bild zu sehen gewesen wäre, und H. schilderte es richtig. Eine Suggestivfrage, die irre leiten sollte, hatte keinen Erfolg. („Safsen die Adler nicht auf der Erde?“) Hingegen wurden die Fragen nach der Farbe des Himmels mit „blau“ und nach der Farbe der Adler mit „braun“ beantwortet. Selbst bei wiederholter Ermahnung „Denk mal nach“, blieb H. bei braun und blau.

Einige ganz auffallende Erinnerungstäuschungen notierten wir erst wieder 6; 0; so manche dazwischenliegende mögen aus irgendwelchen Gründen der Beobachtung oder Registrierung entgangen sein.

Wir unterhielten uns im Efszimmer über Bücher, und bei 6; 0 einem Buch fragte sie, ob dies vielleicht der Mann geschrieben hätte, der hinter dem Klavier auf einer Säule stände — „ach ja, Goethe“ wie ihr gleich darauf einfiel. Wir fragten erstaunt: „Wo steht er?“ Hilde: „Na hinter dem Klavier, hier nebenan doch.“ Die von ihr gemeinte Goethebüste stand in Wirklichkeit nicht im Zimmer nebenan, wo sich der Flügel befand, sondern in einem entfernteren Zimmer frei zwischen zwei Fenstern. Hier lag ein Irrtum vor, der auf einer Verquickung von Eindrücken der jetzigen Wohnung mit solchen der früheren, vor zehn Monaten verlassenen, beruhte. Hier wie dort stiefs an das Efszimmer ein Erkerzimmer, in dem der Flügel — beide Male an analoger Stelle — stand. In der ersten Wohnung befand sich die Büste tatsächlich hinter dem Flügel; in der neuen war sie von Anfang an in ein drittes Zimmer gestellt worden. Hilde blieb so hartnäckig bei ihrer Behauptung, dafs wir sie in das Nebenzimmer schickten; und auch hier sah sie beim Blick auf den Flügel nicht sogleich ihren Irrtum ein, sondern fragte verwundert: „Nanu, wo ist denn die Säule? die ist ja nicht mehr da.“ Erst als sie in das dritte Zimmer gewiesen wurde und hier die Säule mit der Büste erblickte, klärte sich ihr der Irrtum auf.

Kurz darauf beobachteten wir eine bedeutende Größen-6; 0 $\frac{1}{2}$ täuschung. Zu Ostern hatte sie einen Spielhasen geschenkt bekommen, den die Mutter in Verwahrung nahm. Nach 24 Stunden gab sie ihn ihr wieder. Da behauptete Hilde steif und fest, das sei gar nicht ihr Hase; der sei viel größer gewesen, und sie wolle den ihrigen haben. Die Mutter besafs überhaupt gar keinen anderen und redete ihr gut zu; aber sie

liefs sich nicht recht überzeugen und beteuerte immer wieder, ihr Hase sei wirklich viel gröfser gewesen. Zum Teil mag die Täuschung dadurch veranlaßt worden sein, dafs sie in der Osterzeit häufig Gelegenheit fand, in den Schaufenstern grofse Hasen zu sehen. Auferdem hatte sie zum vorigen Osterfest einen doppelt so grofsen Hasen geschenkt bekommen, an den sie sich auch noch lebhaft erinnerte, und dessen Erinnerungsbild sich mit dem neuen verschmolzen haben mag.

6; 10 Als Hilde 6; 10 alt war, benutzten wir die Beschäftigung mit einer Folge von Bilderrebusen dazu, einen kleinen Aussageversuch zu machen. Diese Rätsel waren in einem ihrer Bilderbücher enthalten, und sie hatte sie schon oft gesehen, ohne sie bisher raten zu können. Diesmal erklärten wir ihr die Art der Auflösung, und sie las die Rätsel leicht herunter. Nachher aber fragten wir sie nach den Farben der Rätselbilder. Das Ergebnis ist in der obigen Tabelle enthalten: fast die Hälfte der Farbenangaben waren falsch. Die falschen Farben sind zum Teil durch altgewohnte Assoziationen hervorgerufen, so wenn die Betten weiß, die Schüssel weiß und blau, das Brett des Spielpferdes braun genannt wird. H. hatte beim Rätselraten natürlich auf die Farben nicht geachtet; so bestätigt sich hier also

Fragen	Antworten	(Wirkliche Farben)
Welche Farbe hat der Ärmel?	<i>blau</i>	(grün)
der Kuchen?	<i>gelb</i>	(gelb)
die Schüssel?	<i>weiß u. hellblau</i>	(nur hellblau)
der Schuh?	<i>rot</i>	(rot)
das Spielpferd?	<i>weiß</i>	(weiß mit roten Tupfen)
der Schwanz des Pferdes?	<i>das weiß ich nicht</i>	(hellblau)
das Brett unter dem Pferd?	<i>braun</i>	(grün)
das Bett?	<i>Geländer braun</i>	(braun)
die Federbetten?	<i>weiß</i>	(grün und blau)
das Nest?	<i>schwärzlich</i>	(schwarzbraun)

wiederum ein früher aufgestellter Satz: „Mangel an Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung hat nicht die Folge, daß die Aussage sehr dürftig, sondern daß sie sehr fehlerhaft wird.“¹

Weitere Aussageexperimente, die wir mit Hilfe von Bildern an Hilde angestellt haben, folgen später im vergleichenden Teil,

2. Scheinlüge und Lüge.

Lügen sind bewußt falsche Aussagen, mit dem Zweck, andere zu täuschen. Beide Merkmale sind erforderlich; fehlt das Bewußtsein der Falschheit, so kann man nicht von Lüge sprechen, ebensowenig dort, wo jenes Bewußtsein zwar vorhanden ist, eine Täuschungsabsicht aber nicht vorliegt.

Nach allen unseren Beobachtungen nun sind Lügen in oben definiertem Sinne bei Hilde bis zum Moment dieser Niederschrift, d. h. bis in ihr 9. Lebensjahr hinein, nicht konstatiert worden; jene mannigfaltigen unlauteren Zwecke, um derentwillen bewußte Täuschung getrieben wird, lagen — und liegen — ihr völlig fern.

Als sie 4 Jahr alt war, schrieben wir in einem zusammenfassenden Bericht folgendes:

„H. versucht nie, vermittels Erweckung falschen Glaubens eine Schuld auf andere abzuwälzen, einer Strafe zu entgehen, sich selbst in ein besseres, andere in ein schlechteres Licht zu setzen; sie ahnt in diesen ersten Jahren noch gar nicht, daß es etwas gibt aufser der naivsten Offenheit. Ja, mehr noch, sie gesteht, ganz ohne daß sie gefragt würde, irgendwelche kleinen Vergehen, Untugenden usw. ein. So läuft sie z. B. dem heimkehrenden Vater entgegen und erzählt ihm, sie hätte die Mutter so gequält; oder sie kommt zur Mutter, um ihr zu berichten, daß sie das Brüderchen gehauen habe.“

Und jetzt, da sie mehr als noch einmal so alt ist, können wir diese günstige Berichterstattung nur wiederholen (wobei allerdings bemerkt werden muß, daß H. Privatunterricht erhält und dadurch den mannigfachen Lügenquellen des Schullebens entzogen ist).

Für das Fortdauern ihrer absoluten Aufrichtigkeit in diesem

¹ W. STERN, Wirklichkeitsversuche. *Beitr. z. Psychol. d. Aussage* 2, S. 23. Es handelte sich dort um erwachsene Versuchspersonen.

zweiten Jahrviert ihres Lebens seien Beispiele nach den Aufzeichnungen der Mutter gebracht:

5; 11 $\frac{1}{2}$ „Hilde war in einem Zimmer allein gewesen. Plötzlich erscheint sie mit bekümmertem Gesicht auf der Schwelle des Nebenzimmers und stellt sich dort schweigend vor mich hin. Ich: „Hilde, was gibt es denn?“ Erst erfolgt keine Antwort. Endlich fängt sie an: „*Ich habe mir Haut vom Finger abgerissen*“ und näher kommend zeigt sie die kleine kaum sichtbare Stelle. Doch damit nicht genug; zögernd kommt es von ihren Lippen: „*Ich habe die ganze Zeit gar nichts drin getan: du denkst es gewifs. Ich habe immer nur am Finger so gemacht.*“ Ich tadelte sie, aber so milde wie möglich . . .“

$\frac{5}{4}$ Jahre später noch dasselbe Bild:

7; 2 „Heute Abend war sie unartig gewesen; ich hatte ihr längst verziehen und ihr den Gutenachtkuß gegeben, da rief sie mich noch einmal ins Zimmer hinein: „*Sag's auch dem Vater.*“ Ich (erstaunt): Was denn? „*Dafs ich ungezogen war.*“ Der Vater hatte ihr nicht „Gute Nacht“ sagen können, da er durch Besuch verhindert war; sonst hätte sie es ihm unfehlbar selbst gebeichtet.“

Diese Beispiele sind lediglich Stichproben für die bei ihr durchaus übliche Verhaltensweise. So ist sie auch sorglich bedacht, dafs irgend eine kleine mütterliche Hilfe bei den häuslichen Schulaufgaben nur ja der Lehrerin nicht verborgen bleibe.

Aber wenn ernsthafte Lügen fehlen, so doch nicht solche Phänomene, die dem oberflächlichen Beobachter den Eindruck der Lüge machen können, ohne solche zu sein. Die psychologische Analyse zwingt dazu, für die ersten Lebensjahre zwischen die unabsichtliche, durch Selbsttäuschung verursachte falsche Aussage (Auffassungs- und Erinnerungstäuschung) einerseits und die bewufste, auf Fremdtäuschung hinzielende (Lüge) andererseits ein breites Mittelgebiet einzuschieben, das der „Scheinlüge“. Es ist eben so reich an falschen Aussagen der Kinder wie an falschen Deutungen der Erwachsenen.

Auch für dieses Gebiet gilt die Scheidung zwischen provozierter und spontaner Aussage.

Eine provozierte Scheinlüge liegt dort vor, wo die Suggestivkraft des Fragenden dem kleinen Kinde eine affektive Antwortreaktion entlockt, die konstatierend erscheint. Wir selbst waren bestrebt, absichtliche Suggestionen möglichst zu vermeiden,

so daß die sonst so häufige Angstreaktion auf bohrende Verhörsfragen bei unserem Kinde nicht in die Erscheinung treten konnte. Die von uns meist ungewollt provozierten Pseudolügen ließen sich fast durchweg auf Wunschaffekte zurückführen, wozu wir namentlich bei den Antwortpartikeln „ja“ und „nein“ Beispiele gesammelt haben. Beide Worte können ja sowohl volitionalen wie konstatierenden Charakter besitzen; sie sind möglich als Antwort sowohl auf die Frage: „willst du etwas?“ wie auf die Frage: „war das so?“ Nun ist aber der volitionale Charakter, dem ganzen kindlichen Seelenzustand entsprechend, nicht nur der ursprüngliche, sondern auch der zähere; er bleibt oft genug auch dort bestehen, wo die Fragestellung eine konstatierende Antwort erheischt — und die scheinbare Lüge ist da. Ein paar Beispiele mögen dies illustrieren.

Über das „Nein“ berichten wir in unseren Aufzeichnungen folgendes:

„Nein als Abwehr gegen peinliches Erinnerterwerden. — Das 2 $\frac{1}{2}$ jährige Kind kniff den kleinen Bruder als Abschluß von Zärtlichkeitsbezeugungen, so daß dieser beim Trinken laut aufschrie. Die Mutter rügte H.; und als sie ihr später sagte: 2; 6 „Was hat denn H. mit dem Brüderchen gemacht? sie hat ihm ja weh getan!“ — da wies H. das mit den Worten „nein, nein“ zurück, augenscheinlich unangenehm von dieser Vorstellung berührt. Auch ihr Gesichtsausdruck zeigte die Peinlichkeit, die ihr jene Erinnerung verursachte. Dies „nein, nein“ sollte nicht etwa bedeuten, sie habe dem Brüderchen nicht weh getan, sondern nur den abwehrenden Wunsch ausdrücken: „Nein, ich will nichts davon hören“, so wie in analogen Fällen der Erwachsene Abwehrbewegungen macht.“

Als Gegenstück hierzu folge ein entsprechendes Beispiel zum scheinbar konstatierenden, tatsächlich aber nur wunschmäßigen „ja“. „Heut waren wir mit H. auf einem Aussichtshügel, von 3; 0 dem man weit in die Ferne sehen konnte. Wir machten H. auf vieles aufmerksam „sieh mal, dort den Turm, dort den Schornstein, aus dem der Rauch kommt“ usw. H. suchte immer das Gezeigte zu erblicken; und auf unsere Fragen „siehst du’s?“ kam stets ein „ja“, manchmal aber ein „ja“, dem man anmerkte, daß es dem wirklichen Tatbestand, nämlich dem Nichtsehen, nicht entsprach. Wir machten die Probe mit einer Suggestivfrage nach einem fliegenden Vogel, der gar nicht vorhanden

war, und wieder erfolgte das „ja“. Drangen wir nun in sie und sagten ihr: „Du siehst es ja gar nicht; wenn du es nicht siehst, mußt du „nein“ sagen“ — dann antwortete sie, ernsthaft zuhörend, bei Wiederholung der Frage: „nein“; aber im nächsten Augenblick kam bei einer anderen Gelegenheit wieder das „ja“. Eine Lüge war das nicht; H. hatte nicht das geringste Interesse, den Eltern etwas vorzuspiegeln; sie wäre nur in ihrem Eifer und ihrer Schaubegierde froh gewesen, wenn sie den Vogel, die Reiter usw. hätte erblicken können. Dieser Wunsch gerade, auf unsere Intentionen einzugehen, fand seinen Ausdruck im „ja“. Es war kein konstatierendes „ja, das sehe ich“, sondern ein begehrendes und erwartendes „ja, das möchte ich auch so gern sehen“. —

Einen ganz anderen Charakter als die provozierte Pseudolüge trägt die spontane, die noch einen viel größeren Raum in der ersten Kindheit einnimmt. Sie ist nur eine von den Formen, in denen sich die fortwährend tätige Spielphantasie des Kindes niederschlägt. Wie das Kind mit Handlungen spielt, so spielt es auch mit Aussagen. Es besteht kein prinzipieller Unterschied dazwischen, ob es, gegenwärtiges „Einkaufen“ fingierend, im Zimmer umherläuft, an einer Tür stehen bleibt, als sei es beim Kaufmann, Butter und Eier verlangt und „*danke schön*“ sagt, usf. — oder ob es mit Auslassung der Handlung ähnliche fingierte Geschehnisse in die Vergangenheit verlegt und nun sagt: „*Das hab ich gekauft*“

Hier gilt die oft gezogene Parallele zwischen dem kindlichen Aussagespiel und der Dichtung: die Phantasie täuscht mögliche Dinge als gewesen vor und gibt ihnen den Schein der Wirklichkeit, ohne einen außerhalb ihrer selbst liegenden Zweck damit zu verfolgen. Das Erzählen ist dem Kinde oft nur Ausdruck momentanen subjektiven Vorstellens, mag dieser Subjektivität nun etwas Objektives entsprochen haben oder nicht. Beispiele aus unserem Tagebuch mögen dies erläutern.

3; 5 „Schon lange liebt es H., Geschichten als selbst erlebte zu berichten, die oft in irgend welchem Hörensagen wurzeln, aber in ihrer Phantasie sehr umgestaltet und bunt ausgeschmückt werden. Natürlich liegt es uns gänzlich fern, hier störend in ihr Schaffen einzugreifen. So erzählte H. der Mutter auf einem Spaziergang in Schreiberhau etwa folgendes: „*Ich bin mit der Puppe auf die neue schle'sche Baude gegangen, da waren Katzen oben,*

eine große Katze und kleine Katzen, die große war schwarz und die kleinen Katzen waren weißs . . .“ usw. (Wir Eltern sind hier im Gebirge oft auf Wanderung ausgezogen, und H. hat uns davon sprechen hören; Katzen, schwarze und weiße, sieht H. hier fast alle Tage. Und die Puppe spielt in ihren Erzählungen als treue Begleiterin auf ihren Phantasiewegen eine bedeutende Rolle.)“

Überhaupt dreht sich die Majorität ihrer phantastischen Aussagen um das Puppenthema, im fünften Lebensjahre noch ebenso wie schon im dritten. Bald erzählt sie uns alle möglichen erdichteten Dinge, die wirklich geschehen sein könnten, aber von ihr jedenfalls nicht vollführt worden sind, wie: „Heut habe ich eine andere neue Puppe gekauft, die geht von Hemdchen ausziehen“ oder: „Ich habe für die Puppe ein Bettchen gekauft“; bald schiebt sie ihrer Puppe alle möglichen Aussprüche, Taten, Ungezogenheiten zu, lenkt Wünsche, die ihr nicht erfüllt werden, auf die Puppe über, wälzt die Schuld für selbstbegangene kleine Sünden auf sie ab usw. Beispiele:

Manchmal sagt sie irgend ein unmögliches Wort, das sie erfindet, legt es der Puppe in den Mund „Puppe hat gesagt . . .“ um sie dann auszulachen und zu sprechen: „das ist aber komisch.“
 „Puppe hat mich gestört, das ich nicht schlafen konnte.“

Eines Abends aus dem Bett heraus verlangte H. Semmel, und dann, als sie abgewiesen war: „Puppe will auch Semmel haben.“

Einmal, als sie ermahnt wurde, im Garten nicht Blätter abzureißen, antwortete sie: „Puppe hat die Blätter abderissen, kriegste Haare.“

Wie spielmäßig all diese falschen Aussagen sind, erhellt aus dem bemerkenswerten Umstande, daß eine Schuldabwälzung wie im letzten Beispiel, niemals gegenüber wirklichen Personen, etwa dem Brüderchen oder dem Kindermädchen, vorgekommen ist.

Ein frappantes Beispiel für die Intensität, mit der sie sich ihren phantastischen Berichten hingibt, und für den Eigensinn, mit dem sie den Schein der Wirklichkeit aufrecht erhalten will, liefert die folgende Beobachtung:

Anläßlich der Betrachtung eines Tierbilderbuches fragte H. die Mutter, ob dies und jenes Tier gestreichelt werden dürfe — das war für sie nämlich der Maßstab für die Wildheit oder Zähmheit des Tieres. Beim Waschbären erteilte die Mutter die platonische Erlaubnis. Da begann H. nun zu erzählen: „Aber weist du, wie ich mal mit der Puppe im zoologischen Garten war, da

haben wir auch den Eisbären gestreichelt und den braunen und den schwarzen Bären.“ Da gerade Anschauungsunterricht getrieben wurde, so suchte die Mutter H. wieder in die Wirklichkeit zu führen und meinte: die dürfe man aber nicht streicheln, die seien wild. H. widersprach erregt, und in der Hitze des Gefechts ritzte sie sich an einer Nadel. Die Mutter lief schnell nach einem Pflaster; und als sie zu H. zurückkehrte, empfing diese sie noch immer weinend über den Schmerz; trotzdem mußte sie doch ihrem Herzen Luft machen, und sie rief mit dicken Tränen in den Augen und schluchzender Stimme: „Aber mit der Puppe haben wir doch den braunen Bären und den Eisbären gestreichelt!“ und verstehenden Sinnes sagte die Mutter, sie beruhigend: „Ja, ja, da habt ihr sie gestreichelt.“

Derartige krasse Fälle gehören ja natürlich nicht zu den Alltäglichkeiten, wohl aber zahllose Variationen jener Phantasieaussagen, von denen wir oben nur einige wenige Proben gegeben haben. Das ganze Leben unseres Kindes war zeitweilig durchzogen von Konfabulationen, ohne daß dadurch die gesunde Anschauungsfähigkeit, der nüchterne Wirklichkeitssinn und die ethische Unbefangenheit Schaden erlitten. Es wäre eine völlige Verkennung der Tatsachen, wollte man hier von Lügen sprechen; denn wo Ernst und Spiel im Leben des Kindes noch nicht geschieden sind, dort sind auch Wahrheit und Lüge noch nicht geschieden.

Erst im Laufe des fünften Lebensjahres wurde H. mit dem Begriff und der moralischen Bewertung der Lüge bekannt gemacht; aber diese Bekanntschaft blieb erfreulicherweise eine rein theoretische. Wir haben dauernd unser Augenmerk auf hierher gehörige Erscheinungen gerichtet und stellen die Liste der einschlägigen Aufzeichnungen aus der Folgezeit zusammen; das Ergebnis ist ebenso dürftig wie harmlos. Die Notizen reichen nur bis zum Beginn des sechsten Jahres; darüber hinaus ist nichts Bemerkenswertes mehr beobachtet worden.

4; 4½ „Wenn ich mit Hilde einkaufen gehe und sie wartend im lockenden Kaufmannsladen steht, oder wenn sie abends dem Essen der Eltern beiwohnt, dann äußert sie plötzlich: „Ach, ich bin so verhungert!“ Wirklicher Hunger liegt in diesem Falle wohl nicht vor, sondern lediglich der plötzlich erwachende Wunsch, von dem „Guten“, das sie sieht, etwas abzubekommen; und da

bedient sie sich dieser kleinen Kriegslist, die ihr ältere Gespielinnen oft vorgemacht haben, um einen Leckerbissen zu ergattern.

Dagegen scheint lediglich ungenauer Wortgebrauch in folgenden 4; 7 Fällen obzuwalten. Das im Bette liegende Kind antwortet öfter, wenn man sagt, es solle doch schlafen: „*ich schlafe ja schon*.“ Das soll wohl heißen: „Ich begeben mich ja schon ans Schlafen.“ Einmal, als sie zu ungewohnter Zeit mitten am Tage schlafen sollte, kam sie nach ein paar Minuten völlig munter vom Sofa her zu uns ins Nebenzimmer gelaufen und antwortete auf unseren Vorwurf „Du solltest doch schlafen“: „*Ich habe ja schon geschlafen*“, was zweifellos unrichtig war. Wiederum möchten wir dies als Ausdruck für den Gedanken auffassen: „Ich habe das Meinige getan, ich habe versucht zu schlafen.“

Die relativ schwerwiegendsten — aber durchaus nicht schwer zu nehmenden — Unwahrhaftigkeiten beobachteten wir in vereinzelt Fällen zur selben Zeit. Es handelte sich um kleine Beschönigungen, bei denen jedoch ernster Vorhalt genügte, 4; 7 um ihre Zurücknahme zu erwirken. So als sie einmal einen in Stücke geschnittenen Apfel, und die Mutter fragte sie, ob sie dem Vater nicht ein Stückchen abgeben wolle. Darauf brach sie die Hälfte von einem Scheibchen ab. Die Mutter sagte etwas vorwurfsvoll: „Du willst nur ein halbes Stückchen geben?“ Darauf Hilde sich ausredend: „*Ich wollte es blofs durchbrechen*.“ Mutter: „Aber Hilde!“ Hilde (in erneuter Ausrede): „*Ich wollte dem Vater erst das eine geben, dann das andere*.“ Die Eltern machten ihr klar, daß sie „Falsches“ sagte, und sie gab es zu.

Man sieht aus diesem Beispiel, daß erst die Frage den Lügenversuch hervorrief; von selbst wäre das Kind nicht darauf gekommen. Ebenso provoziert und vielleicht von Anfang an 5; 1 nicht ernst gemeint ist folgender Fall: Hilde verlangte irgend etwas vom Kindermädchen, worauf diese fragte: „Hat das die Mutter gesagt?“ Hilde antwortete übermütig: „*Ja*.“ Mädchen: „Da werde ich gleich mal die Mutter fragen.“ Hilde: „*Ach, ich habe ja blofs Spafs gemacht*.“ Daß es nicht unerlaubt ist, im Spafs einmal etwas zu sagen, was nicht wirklich ist, das wußte Hilde: ob aber jenes „*ja*“ von vornherein spafschaft gemeint oder erst nachträglich so gedeutet wurde, liefs sich damals nicht feststellen.

Bei den eben genannten Beispielen war die Triebfeder zur momentanen Unwahrheit immerhin egoistischer Natur. Hin und

wieder tauchten auch kleine Wahrheitswidrigkeiten auf, die altruistischen Motiven entsprangen und daher noch weniger ins Gewicht fallen. Es handelte sich meist darum, den kleinen Bruder vor Aufregung zu bewahren. Vorbildlich sind ihr hierbei zweifellos die Eltern gewesen. Es gibt eben Fälle, wo eine Heimlichkeit geboten ist, und die Distanz vom Verheimlichen zum Negieren ist nicht groß; sie liegt für das Kind sicherlich noch unter der moralischen Unterschiedschwelle. Nachdem die Mutter einmal Hilde und anderen zu Gaste geladenen Kindern heimlich vor Günter, der wegen einer Magenverstimmung nicht schlecken durfte, Kuchen gegeben hatte, kam Hilde selbst öfters auf ähnliche Auswege und brauchte einen solchen schliesslich in unzu-

5; 1 lässiger Weise: „Einmal gab ihr Günter unterwegs ein Blatt zu tragen, das ihr allmählich lästig wurde, da es sie am Spielen hinderte. Günter pafste aber mit Argusaugen auf, daß Hilde es nicht wegwürfe. Ich suchte nun Hilde durch Zeichen verständlich zu machen, sie dürfe es ruhig in einem unbewachten Augenblicke fallen lassen. Endlich warf sie es beiseite. Günter bemerkte es aber doch, und noch ehe ich einspringen konnte, suchte H. seinem leicht erregbaren Zorn zuvorzukommen, indem sie beruhigend sagte: „*Weißt du, das war nur aus Versehen, der Wind hat's weggenommen.*“ Da intervenierte ich aber und machte ihr klar, daß sie das Blatt wohl wegwerfen, aber nicht einen anderen Grund als den wirklichen angeben dürfe.“

Zweiter Teil.

Vergleichende Psychologie der frühkindlichen Aussage.

Der erste Teil hatte uns gezeigt, wie sich in einem einzelnen Kinde Erinnerung und Aussage entwickelt. Der individualisierenden Betrachtung muß nun eine vergleichende angereicht werden, durch welche das ganze Problem auf eine breitere Grundlage gestellt wird und gewisse der frühen Kindheit gemeinsame Züge herausgearbeitet werden können.

Freilich ist das Material, auf welches wir uns stützen, immer noch nicht so vielseitig, wie man es wünschen möchte; es beschränkt sich auf Kinder gebildeter Stände, in manchen Abschnitten sogar nur auf Beobachtungen an unseren eigenen Kindern. So reichhaltig die Literatur über dies Problem bezüglich des Schulalters ist, so kärglich ist sie für das kleine Kind; insbesondere das Alter vom vierten bis zum sechsten Jahre ist noch fast gar nicht herangezogen worden.

Bezüglich der Ergänzung des Materials durch Beobachtung an Kindern niederer Stände muß noch alles von der Zukunft erwartet werden; hier ist eventuell für die Volkskindergärten ein lohnendes wissenschaftliches Arbeitsfeld.

IV. Kapitel.

Das Wiedererkennen.

Über das Wiedererkennen bringen wir nur jene Fälle aus der Literatur, bei denen Altersangaben und Latenzzeiten ausdrücklich vermerkt worden sind. Sie bilden insofern eine willkommene Ergänzung zu den S. 3f. gegebenen Beispielen von Hilde, als sie schon vor Abschluss des ersten Lebensjahres einsetzen, während dort die erste Notiz von 1; 0 datiert ist.

Freilich erfordern gerade die Berichte über dieses früheste Lebensalter eine sehr vorsichtige Beurteilung, und wir werden uns manchmal gezwungen sehen, große Fragezeichen hinter die geschilderten Leistungen des „Wiedererkennens“ zu setzen.

1. Erstes Lebensjahr.

0; 5½ Der Sohn von E. u. G. SCUPIN¹ zeigte mit 0; 5½ der Großmutter gegenüber, die 10 Tage lang fern gewesen war, keinerlei Vertrautheit; im Gegenteil: „Der Knabe stieß bei ihrem Anblick und dem Klange ihrer Stimme einen furchtsamen Laut aus, safs auch regungslos mit geweiteten Augen ein paar Minuten auf ihrem Arme. Erst dann war er mit ihrer Erscheinung wieder vertraut geworden und sein Gesichtchen nahm den gewohnten befriedigten Ausdruck an.“ Diese Schilderung läfst allerdings vermuten, dafs kein völliger Gedächtnisverlust eingetreten war; vielmehr ist aus dem Furchtlaut und dem starren Blick zu schliessen, dafs im Kinde eine Mischung von Bekanntheits- und Fremdheitsgefühl vorlag. Solche Mischungen führen in früher Kindheit besonders leicht zu Furchtäußerungen. Ein kurzes Andauern des Eindruckes

¹ 17 S. 19. (Die kursive Zahl gibt die Nummer an, unter welcher die zitierte Arbeit in der Bibliographie am Schlufs des Buches zu finden ist.)

genügte, um die Befremdung zum Weichen und die Vertrautheit zur Herrschaft zu bringen.

War in diesem Fall das Wiedererkennen in der Hauptsache optisch bedingt, so in dem folgenden von PREYER¹ (nach BALDWIN) geschilderten Fall akustisch. Ein halbjähriges Kind „sah seine 0; 6½ Amme, die fünf Monate ununterbrochen mit ihm zusammen und dann drei Wochen fort gewesen war, nach der Rückkehr fragend wie eine nicht völlig fremde an, gab jedoch kein positives Zeichen von Erkennen, auch nicht nachdem sie gesprochen hatte. Als sie jedoch ein dem Kinde bekanntes Lied sang, erfolgte vollständiges und demonstratives Wiedererkennen.“²

Von dreiviertel Jahren an kommen aber auch schon prompte Wiedererkennungen nach mehrtägiger Trennung vor. So erkannte LINDNERS Sohn (0; 9) seinen Vater nach 4 Tagen, LIPMANN'S Sohn (0; 11½) den Vater nach 5 Tagen³, STRÜMPELL'S Tochter (0; 11) ihre Amme nach 6 Tagen wieder.⁴ DYROFF'S⁵ Tochter (0; 11½) behandelte ihre Mutter nach 14 tägiger Trennung ganz wie vorher.⁶

¹ 15, S. 227.

² Zu beiden Fällen vergleiche man das ähnliche Verhalten der (freilich ein Jahr älteren) Hilde: S. 3.

³ Nach privater Mitteilung.

⁴ PREYER 15, S. 227.

⁵ 5, S. 51.

⁶ Zwei von AMENT (2) berichtete, völlig ungläubwürdige Fälle seien wenigstens anerkennungsweise erwähnt, da sie in einem sehr verbreiteten populären Büchlein („Die Seele des Kindes“) als Paradigmata für erste kindliche Erinnerungen (bzw. Wiedererkennungen) stehen, von anderen (z. B. GAUPP) übernommen werden und zu falschen Anschauungen führen können. Es sind Fälle, „welche eine aufmerksame Kinderbeobachterin von absolut zuverlässiger Seite erfuhr“. „Theodor, der Held des einen Falles, plauderte im Alter von fünf Monaten sehr viel, hauptsächlich sagte er immer die Silben „*eidaidaidaidai*“. Dann stellte sich bei ihm das Plaudern wieder fast ganz ein. Als seine Großmutter nach sechs Monaten zu Besuch kam, bedauerte die Mutter ihr gegenüber, daß ihr Knabe das „*eidaidaidaidai*“ von ehemals ganz aufgegeben habe. Die Großmutter wollte ihn wieder zum Schwätzen veranlassen und sagte ihn allerlei Silben und darunter *eidaidaidai* vor. Auf keine Silbe reagierte er, aufser wenn sie dies *eidaidaidaidai* sagte: da lachte er voll Vergnügen, ohne jedoch die Silbe nachzusprechen“. Die Deutung ist hier ungemein willkürlich. Daß diese bekannten Liebkosungssilben dem Kinde Spafs gemacht haben, ist sehr wahrscheinlich, daß es sich aber an deren früheres Hören „zurückerrinnert“ hätte, mehr als unwahrscheinlich.

„Im anderen Fall sang eine Dame ihrem 3—4 Monate alten Patenkinde

2. Zweites Lebensjahr.

Aus dem zweiten Lebensjahr bringen wir zunächst einige private Mitteilungen von Frau LIPMANN über ihren Sohn.

- 1; 3 „Wir waren 46 Tage verreist, und als wir zurückkamen, gab Hans zwar kein Erkennungszeichen von sich; aber wir waren ihm wohl auch nicht fremd, denn er benahm sich uns gegenüber nicht so wie zu fremden Menschen.“
- 1; 6½ „Wir waren 26 Tage verreist. Bei meiner Rückkehr nahm ich Hans aus dem Schlaf; er war so müde, daß er mich kaum sah; am nächsten Morgen kam er mir nachgelaufen wie immer, als ob wir nicht voneinander getrennt gewesen wären.“
- 1; 10 „Ich war 47 Tage verreist. Ich kam gestern von der Reise zurück; als ich ihn aus dem Bett nahm, um ihn zu begrüßen, schien er mich gleich wiederzuerkennen. Seine Puppe lag neben ihm, und die mußte mir auch gleich guten Tag sagen.“

Indessen beschränkt sich um diese Zeit das Wiedererkennen nicht mehr allein auf Personen, sondern erstreckt sich auch auf die gewohnte räumliche und dingliche Umgebung. Von verschiedenen Kindern wird berichtet, mit welcher Sicherheit und lebhaften Freude nach einer Reise das Heim und die Spielsachen wieder begrüßt wurden.

- DYROFFS Tochter¹ zeigte diese Wiedererkennungsfreude schon im Alter von 1; 2, nachdem sie 11 Tage fort gewesen war. —
- 1; 4 Unsere Tochter Eva kehrte nach 3½ wöchiger Abwesenheit in die Heimnat zurück. „Das plötzliche Dasein in den gewohnten Räumen machte augenscheinlich keinen aufregenden Eindruck auf sie. Die Einstellung erfolgte prompt; sie war sofort bekannt und vertraut.“ — Unser Sohn Günter kehrte von einem vierwöchigen Aufenthalt in Berlin, wo er sich in die neue Umgebung

sehr oft das Kinderverschen „a b c, die Katze läuft im Schnee“ vor. Sie verließ das Kind mit vier Monaten. Als das Kind $\frac{3}{4}$ Jahre später zu sprechen anfang, sagte es: „a b c daja snee.“ Die Mutter hatte ihm dieses Verschen seither nicht vorgesungen.“ Wer die Gedächtnisentwicklung von Kindern im ersten Jahre wirklich beobachtet hat, und wer da weiß, wie Sprachanfänger sich ausdrücken, der kann eine Latenzzeit von 9 Monaten ebensowenig für möglich halten, wie eine so lange ziemlich korrekte Lautfolge. Zudem ist das Lied ein so verbreitetes, daß das Kind es unter irgendwelchen unkontrollierbaren Bedingungen aufgefangen haben könnte, selbst wenn die Mutter daran unbeteiligt war.

¹ 5, S. 51.

nicht recht hineingewöhnt hatte, nach Breslau zurück. „Ganz merkwürdig war der Umschwung seines Wesens, als er wieder in die alten Verhältnisse kam. Er war beim Betreten der heimischen Räume sofort mit allem vertraut und in freudiger Erregung; sein erstes war, die Schublade seines Kindertischchens aufzuziehen und einen Katalog herauszuholen. Er wußte sofort, welches sein und welches Hildes Bett war, wo die Engelchen, das Ringelreihenbild hingen (welch' letzteres vor der Reise höchstens 14 Tage lang an der Wand gehangen hatte) . . .“ (Ein halbes Jahr später [2; 3³/₄] erkannte Günter nach einem neunwöchigen Fernsein die heimische Wohnung mit Selbstverständlichkeit wieder.)

PREYERS Sohn¹ hat im Alter von 1; 10 sogar eine Pause von 11 Wochen mit seinem Wiedererkennen überbrückt. Es war „die Freude über das Wiedersehen seiner Spielsachen eine sehr lebhaft.“

Erwähnenswert sind an diesen Beobachtungen die a tempo erfolgenden motorischen Reaktionen auf die alten Reize, die früher eingeübt, aber inzwischen nicht mehr ausgeübt worden waren: Günters Weg zum Tischschub, Hildes Greifen nach dem Bilde über der Wickelkommode (S. 4), sowie ihre Einstellung auf den gewohnten Gang vom Spielschub zum Fensterbrett (S. 5). Auch die Tatsache gehört hierher, daß die Kinder sich nach der Rückkehr von der Reise sofort in der alten Wohnung zurechtfinden.

War in den bisher genannten Fällen das Lustmoment der Vertrautheit wirksam, so wird in dem folgenden Fall ein Unlustaffekt zum Träger des Wiedererkennens. Frau LIPMANN schreibt:

„Eine Zeitlang trank Hans aus einem silbernen Becher; als 1; 7¹/₂ er sich aber eines Tages an dem heißen Becherrand verbrannte, wollte er nicht mehr daraus trinken, und wir gaben ihm seitdem den Kakao aus einem Glase. Ungefähr 60 Tage nachher gab ich ihm wieder einmal den Becher; er erkannte ihn sofort und weigerte sich, daraus zu trinken. Erst nach großer Mühe gelang es mir, ihn zu überzeugen, daß der Becher gar nicht heiß sei, aber auch dann führte er ihn nur zögernd und vorsichtig an den Mund.“

¹ 15, S. 227.

3. Drittes Lebensjahr.

Im dritten Lebensjahre dehnen sich die Latenzzeiten noch weiter aus; nunmehr werden aber nicht nur solche Personen oder Objekte wiedererkannt, die sich durch ständige Wahrnehmung sehr fest eingepägt hatten, sondern auch solche, die nur gelegentlich oder gar nur einmalig dem Kinde begegnet waren. So wurden wiedererkannt: von SCUPINS Sohn 2; 4 „sämtliche Verwandte und Bekannte“ nach sechswöchiger Abwesenheit, von unserer Tochter Eva 2; 10 nach fast vierteljähriger Pause die Schneiderin, die Stenographin und andere nur hier und da auftauchende Personen.

Besonders sind die Ärzte infolge des unangenehmen Affektones, der ihre Untersuchung begleitet, dem Wiedererkennen ausgesetzt.

2; 0½ Frau LIPMANN schreibt¹: „Heut kam der Arzt, der Hans vor 8 Tagen untersucht hat. H. fing bei seinem Anblick zu weinen an, versteckte sich hinter mich und rief „Anst“ (= Angst).

Ähnlich berichtet Frau LANGE: Mit 2¼ Jahren hatte sich Gerhard infolge eines Mückenstichs eine Beininfektion zugezogen 2; 4 und mußte geschnitten werden. Danach verreiste der Arzt auf 4 Wochen. Als G. ihm nach seiner Rückkehr vom Balkon aus dem Wagen entsteigen sieht, läuft er schreiend davon mit dem Ausruf: *nich Eer tich tich* (= der Herr soll nicht stich-stich machen).

Ebenfalls durch Unlust vermittelt ist die Wiedererkennungsleistung der LANGESchen Zwillinge A. und St. im folgenden Falle²: „2; 6 werden sie photographiert. Die Auffahrt mit dem Aufzuge gefällt ihnen wohl nicht; denn bei der Rückfahrt sträuben 2; 6½ sie sich, ihn wieder zu betreten. Nach 14 Tagen soll die photographische Aufnahme wiederholt werden; aber beim Anblick des Aufzuges schreien beide und können nur mit Gewalt hineinfördert werden.“

Als weitere Beispiele für das Wiedererkennen einmal oder selten wahrgenommener Eindrücke verzeichnen wir die folgenden:

2; 0 MAJOR³ berichtet von seinem Sohne: Der Großvater schenkte ihm ein Spielzeug und brachte den Abend damit zu, ihm zu

¹ Private Mitteilung.

² Private Mitteilung.

³ 13, S. 212/3.

zeigen, wie er damit spielen sollte. Der Zerbrechlichkeit wegen wurde das Spielzeug dann fortgetan. Als nach einem Zwischenraum von zwei Wochen dem Kinde das Spielzeug wiedergegeben wurde, sagte es *Dahaw* (sein Name für „Grandpa“).

Günter begrüßte eine Laube in der Sommerfrische, die er 2 1/2 Monate vorher während eines 1 1/2 wöchigen Aufenthaltes kennen gelernt hatte, mit dem Ausrufe *Paube*. Inzwischen war von einer Laube nicht die Rede gewesen: er selbst hatte jenes Wort auch nicht mehr gebraucht.

Das Ehepaar SCUPIN schreibt von seinem Knaben¹: „Bei 2; 2 1/2 dem heutigen Besuche in der großelterlichen Wohnung, die das Kind seit fast einem Jahre nicht mehr betreten hat, lief es sofort zur Kuckucksuhr hin und sagte erwartungsvoll: *Kuckuck*. Er ruhte nicht eher als bis das Kuckucksspielwerk aufgezogen wurde.“ Ganz außergewöhnlich ist für dieses Alter die hier berichtete Latenzzeit. Es ist uns kein einziger Fall bekannt, daß ein Kind Eindrücke aus so frühen Lebensepochen so lange ohne dazwischen erfolgte Auffrischung behalten hätte. Bei unserer Hilde haben wir erst zu vier Jahren ein Wiedererkennen mit einjähriger Spannweite konstatiert (S. 7). Dagegen sind von Kindern zwischen 2 und 3 Jahren ausdrücklich negative Befunde erwähnt in bezug auf Erlebnisse, die nur alle Jahre wiederkehren, nämlich für die winterlichen Eindrücke des Schnees und des Weihnachtsbaumes.

Von demselben SCUPINSCHEN Knaben heißt es sechs Monate 2; 8 1/2 nach der vorigen Leistung²: „Heute sah der Knabe seit etwa 3/4 Jahren zum ersten Male wieder Schnee. Er zeigte darauf: „*Was is'n das?*“ Wir ließen ihn raten: er besann sich etwas: dann sagte er: „*Sand, der Sand ist weiß, essen den Sand . . .*“ Wort und Begriff Schnee waren also gänzlich vergessen worden . . . Ferner: „auf den *Isbaum* vom vorigen Weihnachtsfest besann sich der Knabe offenbar gar nicht mehr. Er besah den Baum von allen Seiten und betastete die Zweige: durch nichts aber verriet er ein Wiedererkennen.“ Mit der gleichen Fremdheit trat unsere Eva 2; 11 dem Schnee und dem Weihnachtsbaum gegenüber.

Unter Berücksichtigung dieser Umstände will es uns fast scheinen, als ob in dem Kuckuckuhrfall vielleicht doch eine von

¹ 17, S. 115.

² 17, S. 227.

den Eltern übersehene Auffrischung des Eindrucks in der Zwischenzeit stattgefunden habe — und sei es auch nur dadurch, daß die Großeltern dem Kinde von ihrer Kuckucksuhr erzählten. (Der Knabe nannte sogar eine Zeitlang um 1; 6, also mitten in jener Latenzzeit, die Großmutter *huhu*, d. h. Kuckuck!)

4. Zusammenfassung.

Stellen wir aus dem vorhandenen Material fest, welchen Entwicklungsgang das Wiedererkennen durchschnittlich zeigt, so ergibt sich:

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

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

Im zweiten Jahre erstreckt sich das Wiedererkennen von Personen der Umgebung schon über Pausen von mehr als einem Monat. Sodann beginnt auch das Wiedererkennen der gewohnten dinglichen Umgebung nach mehrwöchigen Reisen; hierbei pflegen sich auch gleich wieder die richtigen motorischen Reaktionen einzustellen (Orientierung in den alten Räumen, selbstverständliches Auskramen der Spielsachen usw.).

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

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

V. Kapitel.

Die korrekte Erinnerung.

Die Erinnerung in der frühen Kindheit ist eine Funktion, welche sich nicht — wie etwa die Sprache — anderen unmittelbar bemerklich machen muß. Was wir beobachten, sind hier immer nur Gelegenheitsäußerungen, die manchmal auf ganz zufälligen Auslösungen beruhen, oder provozierte Leistungen; zahlreiche Erinnerungen mögen im Kinde leben, ohne in die Erscheinung zu treten. Deshalb sind absolute Angaben über die Eintrittszeit der ersten Erinnerungen überhaupt, über die Häufigkeit der Erinnerungen und die maximalen Latenzzeiten, die sie überbrücken, nicht möglich. Aber es kommt ja hier nicht so sehr auf die absoluten Größen, als auf ihre Relationen an; und da vermögen doch Vergleichen sowohl der verschiedenen Altersstufen eines Kindes, wie auch der Erinnerungsleistungen verschiedener Kinder Einsichten in die psychologische Beschaffenheit und den Entwicklungsgang dieser Funktionen zu gewähren.

Zweites Lebensjahr.

Aus dem ersten Lebensjahre werden nirgends eigentliche Erinnerungen berichtet, bei den weitaus meisten Kindern setzen Erinnerungen — ebenso wie bei Hilde — (s. S. 10) im zweiten Lebensjahre ein.

In vielen Fällen werden als solche „erste Erinnerungen“ sehr kurzfristige (nur über Bruchstücke einer Stunde sich erstreckende) notiert, was aus dem ganzen Mechanismus des Gedächtnisses leicht verständlich ist. Es sind dann die primären Nachwirkungen des Eindrucks noch nicht verklungen und der leiseste Anstoß kann genügen, um die Vorstellung noch einmal über die Schwelle zu bringen. Wir geben mehrere Beispiele.

Von MAJOR¹ und EGGER² werden schon aus dem Beginn des zweiten Jahres hierüber beinahe identische Beobachtungen berichtet: sie decken sich ziemlich mit einer Notiz, die wir über Hilde (freilich erst 2; 0) machten (S. 12 unten).

Die Kinder beider Beobachter hatten ein Spielzeug unter einem Möbelstück liegen lassen. Eine halbe Stunde (bzw. eine Viertelstunde) später wurden sie nach dem Gegenstande gefragt, und beide reagierten, indem sie sich dem richtigen Möbelstück zuwandten und das Objekt darunter hervorholten. MAJOR betont, daß dies die erste beobachtete Erinnerung bei seinem Sohne war.

- 1; 10 LINDNERS Sohn³ erzählte dem heimkehrenden Vater mit dem Dialektwort „äpe“ (= Ziege), daß er eine Ziege gesehen habe (was in der Tat eine halbe Stunde vorher geschehen war).
- 1; 11 Eva Stern, begleitete einmal ihre Mutter in die Küche und erzählte, durch das Milieu erinnert: „*lissel zucker ẽ tonte eva egeben.*“ In der Tat hatte Toni, die Köchin, ihr eine Viertelstunde vorher Zucker gegeben.

Eine weitere Gruppe von Erinnerungen ist augenscheinlich an dem 24stündigen Turnus der psychophysischen Funktionen gebunden. Eindrücke, die mit bestimmten Tageszeiten verknüpft sind, kehren in der Form der Erinnerung bzw. Erwartung um dieselbe Tageszeit wieder, sei es, daß sie durch analoge Situation, sei es, daß sie durch einen gewissen ähnlichen Körperzustand (Ermüdung, Hunger usw.) ausgelöst werden. Hierher gehört der Fall vom Schuhholen Hildes.⁴ Weitere Beispiele:

- 1; 6 DEVILLE⁵ berichtet von seiner Tochter: „Sie hat eine Reihe von katalogisierten Tatsachen im Gedächtnis, deren sie sich jeden Tag zur gleichen Stunde und nur zu dieser erinnert. Kaum aufgewacht verlangt sie ihr Bad, um 9 oder 10 Uhr verlangt sie ihren Hut und spricht vom Spaziergang, vom Korb, den man mitnimmt, von den Zeitungen, die man hineintut. Kaum ist das Frühstück fertig, so verlangt sie den Kaffeetopf, um ihn in

¹ 13, S. 209.

² 6, S. 15.

³ 12, S. 48/9.

⁴ S. 11 dritter Absatz.

⁵ 4, Bd. 24 S. 29.

die Küche zu tragen, und alles dies, ohne daß irgend etwas gesagt oder getan würde, um ihre Erinnerung zu wecken.“

SCUPINS¹ Sohn: „Vergifst die Mutter einmal, ihn zum Gute- 1; 9 Nacht-sagen zum Vater ins Zimmer zu tragen, so erinnert er sie sofort daran „Papa nach“ (dem Papa gute Nacht)“. . . . „Es ist ihm beim Kaffeetrinken einmal erlaubt worden, zwischen uns auf dem Sofa zu sitzen, seitdem ertönt mit prompter Sicherheit, sowie wir uns zum Frühstück niedersetzen, unermüdlich sein: „Bofa sissen““.

Es gibt aber auch schon im zweiten Lebensjahre Erinnerungen mit beträchtlich größerer Latenzzeit. Sie unterscheiden sich inhaltlich von den eben genannten insofern, als sie nicht auf häufig Erlebtes und dadurch Gewohntes gehen, sondern auf einmalige oder doch seltene Begebnisse, die durch ihr aufsergewöhnliches Gepräge dem Kinde besonders eindrucksvoll werden. Bei Hilde hatten wir gefunden, daß derartige Erinnerungen während der Altersstufe 1; 0 bis 2; 0 im höchsten Falle mehrere Tage zu überspannen vermochten²; Wir geben zunächst einige Parallelen hierzu.

Professor FEUCHT berichtet von dem Knaben Oswalt³: 1; 5 O. klappt vorn über und schlägt mit dem Gesicht auf den Boden, daß die Nase schwillt: dessen erinnert er sich einige Tage später in der Weise, daß er auf die Frage, wo er gefallen sei, ungefähr die Stelle am Boden zeigt, und auf die Frage, wie er es gemacht habe, den Kopf vorwärts neigt.

MAJORS Knabe⁴ hatte Photographien vorgelegt bekommen. 1; 6½ Vier Tage später fielen sie ihm ein, ohne äußeren Grund dazu, und ohne daß er daran erinnert worden wäre; sofort geht er an das Brett, von dem sie damals heruntergeholt worden waren.

DEVILLES Tochter⁵ erzählte, was sie zwei Tage vorher im 1; 9 zoologischen Garten gesehen hatte:

<i>a va da</i>	<i>maman pin manger</i>
la girafe grande	maman [a donné] pain à manger
<i>té a</i>	<i>papó apapé</i>
chèvre a [voulu]	chapeau attraper

¹ 17, S. 85.

² S. 11/12.

³ 7, S. 93.

⁴ 13, S. 210.

⁵ 4, Bd. 24 S. 131.

1; 10 Günter Stern hatte zweimal in kurzen Zwischenräumen beim Besuch eines Parkes Schwäne, Enten und Fische gefüttert. Am Abende des letzten Fütterungstages wurde er unvermittelt gefragt: „Was hast du denn heute den Pipip gegeben?“ Er antwortete prompt: „*Didde*“ (Schnitte). Drei Tage darauf wurde er wieder ganz unvermittelt gefragt: „Wem hast du denn eine Schnitte gegeben?“ Günter: „*Pipip*.“ „Und wem noch?“ „*Tiss*“ (Fisch).

Allein mit diesen mehrtägigen Spannweiten ist noch nicht die Maximalleistung des zweiten Lebensjahres erreicht. Ob das Fehlen größerer Latenzzeiten in unserer Beobachtung über Hilde nur darauf beruhte, daß wir zufällig keine Gelegenheit hatten, solche zu beobachten, oder darauf, daß ihr Gedächtnis damals in der Tat noch nicht soweit rückwärts zu reichen vermochte, ist nicht mehr festzustellen. Sicher sind dagegen positive Erinnerungsleistungen noch nicht zweijähriger Kinder, die mehrere Wochen, zuweilen eine ganze Reihe von Wochen überspannen. Das Material stammt teils aus unserer eigenen Beobachtung, teils aus der Literatur.

Hierher gehört sogleich die erste Erinnerung überhaupt, die 1; 4 $\frac{1}{2}$ wir bei unserem Sohne Günter beobachteten. „Ein heller, durch Gasbeleuchtung erzeugter Streifen an der Zimmerwand rief bei ihm die Erinnerung an bunte Lichtreflexe hervor, die wir mehrmals (zum letzten Male vor vier Wochen) durch die Bewegung eines Glasprismas erzeugt hatten. Denn er lief sofort an diejenige Wandstelle (nicht identisch mit der heute erleuchteten), an der er sonst immer versucht hatte, die tanzenden Flecke zu erhaschen, und griff und kratzte an die Wand, verlangende Töne äufsernd.“

1; 11 Weit merkwürdiger war aber eine bei G. beobachtete Erinnerung mit einer Latenzzeit von nicht weniger als 2 $\frac{1}{2}$ Monaten. „Er hörte Hilde von „Tafel“ sprechen, gleich zeigte er auf unsere Staffeleitafel und sagte: *wauwau*. Es war nicht etwa ein Hund darauf zu sehen; aber vor 2 $\frac{1}{2}$ Monaten hatte die Mutter den Kindern große Köpfe von Hund, Pferd und Katze an die Tafel gezeichnet, die besonders Günters Jubel erregt hatten. Um festzustellen, ob wirklich eine Erinnerung vorlag, fragte die Mutter: „Und was war noch auf der Tafel gezeichnet? Günter: *grgr* (Pferd). In der Zwischenzeit sind erwiesenermaßen keine irgendwie ähnlichen Gebilde an die Tafel gezeichnet worden. (Es lag eine Reise dazwischen).“

Von unserer Tochter Eva liegt folgende Notiz aus dem Ende des zweiten Lebensjahres vor: Die Kinder hatten ein paar Mal 1; 11 „Schuster“ gespielt: alle drei saßen mit sämtlichen Schuhen um sich herum da und klopften mit Stöcken auf Sohle und Absatz. Etwa 14 Tage später fing Eva (der das damals großen Spafs gemacht hatte), unvermittelt abends im Bette an: „*Schuster spielen, kloppe kloppe machen.*“

SCUPINS Sohn¹: „Das Gedächtnis des Kindes ist erstaunlich 1; 7 groß. Es hatte vor 14 Tagen zugesehen, wie die Mutter Speck ausbriet, und hatte eine in den Topf geworfene Zwiebel „Ball“ genannt Heute wurde nun wieder in demselben Gefäß Speck ausgebraten . . . und es rief beim Anblick des Gefäßes erregt aus: „*da Mama ball bah.*“

Ein kleines Mädchen Wertheimer, über welches PREYER² 1; 9 berichtet, sah die Abbildung eines Weihnachtsbaumes und sagte sofort, auf die Stelle deutend, wo mehr als ein Vierteljahr vorher ein Christbaum gestanden hatte: „*herbringen! Tisch stellen! anzünden!*“

Und schon der erste psychologische Beobachter der Kindheit, DIETRICH TIEDEMANN, berichtet³ einen hierher gehörigen Fall von seinem Knaben: „Am 20. Juli kam er an einen Ort im 1; 11 Hause, wo er vor vier Wochen etwa war gestraft worden, weil er ihn verunreinigt hatte; sogleich sagte er ohne anderen Anlaß, wer die Stube beschmutze, bekäme Schläge, nicht in vollständigen Worten zwar, aber doch deutlich genug, um diese seine Meinung zu erkennen zu geben. Es waren also schon Vorstellungen von solcher Zeit her zurückgeblieben. Dennoch, frug man ihn nach etwas vor etlichen Stunden Geschehenem, wußte er es nicht mehr, wahrscheinlich, weil die Erinnerung nur noch durch wirkliche Sensationen, nicht durch den inneren Lauf der Vorstellung verrichtet wurde.“

Drittes Lebensjahr.

Das dritte Jahr ist für Materialsammlungen besonders ergiebig, da hier einerseits bedeutendere Erinnerungsleistungen noch immer nicht so alltäglich sind, um unbeobachtet zu bleiben, und da andererseits die Sprache normalerweise entwickelt genug

¹ 17, S. 77.

² 15, S. 229.

³ 19, S. 34.

ist, um den Erinnerungen auch adäquaten Ausdruck leihen zu können.

Ein wichtiger Fortschritt besteht darin, daß die Reproduktionen nicht mehr ganz zusammenhangslos, sondern zu kleineren oder größeren Komplexen verbunden auftreten. Noch fehlt freilich der ununterbrochene Fluß der Erinnerungen, durch welchen das vergangene Leben eine gewisse Ordnung und Klarheit erhält. Denn von den beiden Ordnungsfaktoren, Raum und Zeit, wird der zweite noch nicht auf die Erinnerung angewandt, da das Zeitbewußtsein in diesem Alter so rudimentär ist, daß es größeren Zeitabständen gegenüber versagt.¹ Dagegen bildet der Raum schon verhältnismäßig früh ein Kristallisationszentrum für Erinnerungen; diese werden viel eher richtig lokalisiert als „temporalisiert“² Daß freilich in den Raumangaben (namentlich bei Reisereminiszenzen) auch eine gewisse Vorstellung von zeitlicher Folge mit enthalten ist, haben wir bereits Seite 29 erwähnt.

Das räumliche Milieu vermag schon deshalb so viel leichter Auslöser von Erinnerungen zu sein, weil es, im Gegensatz zur Zeit, häufig wieder in die Anschauung zurückgebracht werden kann. Somit besteht die erste Stufe dieser lokalisierten Erinnerungen darin, daß erneute Ortswahrnehmung den an gleicher Stelle erlebten Eindruck wieder hervorruft. Schon das oben erwähnte Beispiel von TIEDEMANN gehört hierher. Ferner notierten wir bei unserem Sohne Günter drei Erinnerungen, die sämtlich durch die topographische Konstellation ausgelöst worden
2; 1 sind. Beim Anblick eines Stoppelfeldes, über welches die Mutter tags vorher zu den jenseits des Feldes weilenden Kindern gesprungen war, blieb er stehen und sagte: „Mutter hopp, hopp“. Ebenso machte er an einem Gärtchen halt, genau an derselben Stelle, an der er tags zuvor eine Katze gesehen hatte, und sagte fragend und mit den Augen herumsuchend: „miau? — n'da“ (die Miau ist nicht da).

2; 1 Als wir in die Sommerfrische kamen, in der wir 2½ Monate vorher gewilt hatten, verlangte er beim Wiedererkennen von Garten und Hof nach der „bu“ (Kuh). „Die Kühe im Stalle

¹ Auch in der Sprachentwicklung zeigt sich deutlich der Vorsprung des Raumbewußtseins, z. B. bei der Sukzession der Raum- und Zeitadverbien. Vgl. Monographie I (Kindersprache) S. 23.

² Ähnlich äußert sich MAJOR; 13, S. 215 ff.

hatten bei dem ersten Aufenthalte sein ganzes etwas furchtsames Interesse erregt, und er zog uns auch richtig bis zum Stalle hin — also eine deutlich topographische Erinnerung.“

Entsprechendes berichten SCUPINS von ihrem fast drei Jahre 3; 0 alten Sohne. Als sie an einem Hause vorübergingen, aus dessen Keller der Knabe vor acht Tagen Kindergeschrei und eine scheltende Frauenstimme gehört hatte, blieb er plötzlich stehen und fragte: „*Wo ist denn hier das unatse Kind?*“

Auch ohne dafs die Lokalität selbst wieder wahrgenommen wird, können richtige Lokalerinnerungen auftauchen, wie wir dies schon bei Hilde 2; 6 (Seite 15) notierten. Ein weiteres 2; 6½ Beispiel bringt MAJOR.¹ Sein Sohn hatte während einer sechs-wöchigen Sommerreise eine Serie von Farbkarten, mit denen der Vater vorher an ihm häufig Erkennungsversuche gemacht hatte, nicht mehr zu Gesicht bekommen. Nach der Heimkehr wurden ihm die Karten wieder gezeigt mit der Frage, wo er sie gewöhnlich gesehen habe: sofort erfolgte die richtige Antwort: „*Papas 'oom*“ (room = Zimmer).

Eine besonders starke Fähigkeit, die Erinnerung zu befruchten, haben Reiseeindrücke. All die neuen Erlebnisse: Wald und Feld, Berg und Wasser, Pflanzen und Tiere, Schiffahrt und Ackerbau usw. hinterlassen schon im 2—3 jährigen Kinde tiefe Spuren, derart, dafs noch nach Wochen und Monaten voll Eifer und Freude die Vergangenheit vergegenwärtigt wird. Zuweilen tauchen diese Erinnerungen ganz spontan auf; in anderen Fällen genügt ein kleiner Anlaß, z. B. das Bild einer Landschaft, eines Tieres, einer wehenden Fahne, ein Wort in der Unterhaltung, um zu zeigen, in welcher Bereitschaft die Vorstellungen sind und welche Lebhaftigkeit sie besitzen. Auch die Beziehung zur Lokalität ist fast immer vorhanden, freilich in sehr verschiedener Deutlichkeit. Bald wird nur der Name des Ortes genannt, und man kann nicht feststellen, ob sich damit lediglich eine vage Gesamtvorstellung des Aufenthaltes oder eine spezielle Erinnerung an eine bestimmte Gegend verbindet (so scheint bei unserer Tochter Eva die Erinnerung „*Binz*“ durch das Strandbild repräsentiert zu werden); bald wird eine solche determinierte Gegend ausdrücklich genannt.

Unser Sohn Günter war von 2; 1 bis 2; 3 in Schreiberhau

¹ 13, S. 214.

gewesen, wo er eine Fülle von Eindrücken aufgenommen hatte. Die ersten Wochen nach der Rückkehr standen noch vollkommen unter dem Zeichen von Schreiberhau, und die Phantasie des Knaben schien ihm oft das Erlebte vorzaubern. „Spontan tauchte vor allem das Kuhhüten auf, mit den charakteristischen Hüterufen *bedä, bedä* und dem Ausruf „*hilde Kuh*“ (wilde Kuh), wie er eine besonders laut brüllende Kuh benannt hatte. Ferner spielte er täglich *puuffpuuff* in Erinnerung an die Eisenbahnfahrt. 3 $\frac{1}{2}$ Wochen nach erfolgter Rückkehr versuchten wir außerdem durch Fragen das Vorhandensein bestimmter Erinnerungen festzustellen. Wir fragten ihn nach dem Hunde unserer Wirtsleute, nach Dorfkindern, mit denen unsere Kinder gespielt hatten, nach den Bewohnern der Ställe; und über alles wußte er noch in seiner unbehilflichen Sprache Auskunft zu geben. Unter anderem hatten sich die Kinder ein Spiel daraus gemacht, sogenannte Holzäpfel auf Stöcke zu spiessen und weit fortzuschleudern; hiervon war inzwischen aller Wahrscheinlichkeit nach nicht mehr die Rede gewesen. Als wir nun fragten: womit hast du denn die Äpfel geworfen? antwortete er prompt „*hock*“ (Stock). Weiter fragten wir: „Was war denn im Stall bei L.s?“ Erst kam die Antwort: „*Kühe*“. Wir: „Was noch?“ Günter: „*Hemmchen*“ (= Kälbchen), und sofort fiel ihm ein: „*heichen — Tiü halten*“ (ich habe es gestreichelt, die Christine hat mich dabei gehalten).

2; 4 Bald darauf wurde eine andere Schreiberhauer Erinnerung geweckt, die mindestens einen Monat latent geblieben war. Der Bild einer doppelt geringelten Schlange löste die Worte „*Bille, Bille* (Brille) — *Ella*“ aus. Wir: „Wo tut man denn die hin?“ G.: „*Augen*“. Erläuterung: Die Mutter hatte den Kindern in Schreiberhau zum „Doktorspielen“ Brillen aus Pappe gemacht und aufgesetzt, und eine Spielgefährtin Ella hatte ihrerseits auch einmal eine solche Brille mitgebracht. Die doppelte Windung der Schlange erinnerte nun den Knaben an die Brille, diese an das Spiel mit Ella.

2; 6 Dieselbe Ella taucht noch 2; 6 auf; die Abreise von Schreiberhau lag nun ein Vierteljahr zurück. Ein Kinderbildchen gemahnte ihn an jenes Dorfmadchen, sofort aber folgten weitere Erinnerungen an die Hütetätigkeit des Mädchens: *Peitschen ä Kühe, ä Kühe peitschen ä Ella: essen ä Kühe* (= Die Kühe haben gefressen).

2; 11 $\frac{1}{2}$ Sogar bis in den nächsten Sommer hinein ziehen sich diese

Reminiszenzen 2; 11 $\frac{1}{2}$ sah sich die Mutter mit ihm ein Pflanzenbuch an. „Beim Anblick des Blaubeerstrauches mit Früchten (groß und farbig ausgeführt) sagte er sofort: *Schreiberhau äschn*. Die Eltern hatten den Kindern in Schreiberhau oft ganze Blaubeerbüschel mitgebracht, von denen sie sich die Beerchen abpickten; Günter selbst hatte als Zweijähriger noch keine Beeren gepflückt. Diese Äußerung ist um so interessanter, als die isolierten Beeren, die er jetzt in Mengen zu sehen und zu essen bekommt, ihm niemals Erinnerungen entlockten. — Auch auf das Bild des Fliegenpilzes reagierte er durch „*Schreiberhau esehn*“. Er konnte keinen Namen dafür finden; aber die Tatsache, daß wir die Kinder öfter auf diese leuchtenden Giftpilze aufmerksam gemacht hatten, war von nachhaltiger Wirkung gewesen.

Noch sehr viel ausgiebiger waren die Reiseerinnerungen, über die Eva, unser drittes Kind, im dritten Lebensjahre verfügte. Allerdings fiel bei ihr die Reise in das Alter von 2; 7 bis 2; 9 (während die entsprechende Reise Günters die Zeitlege von 2; 1 bis 2; 3 hatte). Sechs Wochen nach dem Ver-2;10 $\frac{1}{2}$ lassen des Seebades Binz — inzwischen war freilich öfter davon gesprochen worden — hatte sie ein Stück Papier vor, und wir forderten sie auf: lies mal von Binz. Eva: „*Da sind doch Dampfer. Der Dampfer fährt und tutet und raucht. Hier steht Binz.*“ „Wo sind denn Schiffe?“ „*Schiffe schwimmen. Die machen immer so*“ (sie fingiert Ruderbewegungen); und auch in der nächsten Zeit machte es ihr große Freude, täglich in diesen Erinnerungsschätzen zu stöbern. — 2; 11 berichtet sie ganz spontan die zutreffende Tatsache, sie sei mit ihren Geschwistern und dem Vater „*allein*“ von Berlin nach Breslau mit der Puffbahn gefahren; Muttmchen sei bei der Großmutter in Berlin geblieben. Diese Reise lag 5 $\frac{1}{2}$ Wochen zurück. Bei einem kleinen Holzeimer, den sie längere Zeit nicht gesehen hatte, kommt ihr die ebenfalls richtige Erinnerung: „*Hat Muttsen mitgebracht aus Bornholm.*“

Selbst noch zu Beginn des vierten Jahres, als der Badeauf- 3; 1 enthält vier Monate zurücklag, tauchten Binzer Erinnerungen auf, die des Zusammenhanges wegen schon hier ihren Platz finden mögen. Der Anblick von Fahnen erweckte die Erinnerung an die Fahnen, welche unsere Kinder am Strand geschenkt erhalten hatten; und der Anblick eines Onkels, der ihrem Wannenbade beiwohnte, gemahnte sie daran: „*Als Onkel F. mit dem Anzug gebadet hat.*“

„Wo war denn das?“ „Na, in Binz.“ „Welche Farbe hat der Anzug von Onkel F. gehabt?“ „Schwarz.“ Alles stimmte; und dabei war inzwischen des schwarzen Badeanzuges sicher nicht Erwähnung getan worden.

3; 1 Gleiches gilt von folgender sehr plastischer Reminiszenz: Beim Besehen eines Bilderbuches stiefs Eva auf ein schönes Waldbild. Da wurde sie ordentlich lebhaft erregt und erzählte etwa so: „*Na da waren wir doch mal. Da setzten wir uns auf die Bank und da hat die Sonne durch die Bäume geglinzert. Da sind wir doch den Berg runtergelaufen, und da sind wir so durch die Bänke gelaufen.*“ Die Mutter fragte, wo das war, doch erfolglos. Dennoch handelt es sich ohne Zweifel um eine scharfumrissene Binzer Erinnerung, nämlich um einen Nachmittagsaufenthalt in der „Waldkirche“, die aus vielen unter Bäumen angebrachten Bänken besteht. Wir hatten dort einen wundervollen Sonnenuntergang erlebt; die feurig goldenen Strahlen waren durch die Zweige hindurch in den Wald hineingeflutet. (Auf dem auflösenden Waldbild war kein Sonnenuntergang dargestellt.)

Eine weitere grofse Gruppe von Erinnerungsobjekten sind Personen, deren Bild und Namen bald mit bestimmten Lokalitäten, bald mit bestimmten Handlungsweisen, bald mit beidem verknüpft ist. Geschieden werden mufs natürlich zwischen solchen Personen, die dauernd zur Umgebung des Kindes gehören und nur gelegentlich abwesend sind, und solchen, die nur gelegentlich anwesend sind. Folgende Aufzeichnung über unsere Tochter Eva sei wörtlich wiedergegeben.

2; 2 „An einem Vormittage war die Mutter mit Hilde nach Graudenz gereist. Eva hatte vom Fenster aus ihre Abfahrt mit der Droschke gesehen. Drei Tage darauf sind spontane Erinnerungen noch kaum geäußert worden. Am ersten Tage erwähnte sie weder rufend noch erzählend die Namen der beiden; am zweiten Tage sagte sie, als jemand zufällig das Wort „Mutter“ erwähnte: „*Fört mit de Puffbahn.*“ Fragte man sie: „wo ist die Mutter“, so sagte sie: „*mit de Puffbahn*“ oder „*mit dem Pferd*“ oder „*Graudenz*“, auch „*lin*“ (= Berlin); aber damit war die Sache für sie erledigt. Am dritten Tage mittags kamen Apfelsinen auf den Tisch. Eva rief strahlend: „*Da freut sich die Eva, Mutter یرهت (= zurecht) machen.*“ Erst als wir erstaunt fragten: „die Mutter?“ stutzte sie und verbesserte sich nach momentaner Pause: „*die Else*“ (Kindermädchen). Vater: „Warum mufs die

Else es machen?“ Eva: „*Mit'n Pferd.*“ So drückte sie lakonisch den Gedanken aus: weil die Mutter verreist ist. Am vierten Tage äußerte sie zum ersten Male spontan: „*Hilde fort mit de Puffbahn.*“ Auch Hilde hatte im gleichen Alter die verreisenden Eltern kaum vermifst und nur ganz selten ihre Abwesenheit konstatiert (s. S. 13). Das beweist, wie sehr Kinder in diesem Alter noch Gegenwartsmenschen sind. Hinzukommt, daß sie die Bedeutung des Fortreisens überhaupt nicht recht verstehen und daher kein dauerndes Bewußtsein von der Abwesenheit haben.

Wie in diesem Falle eine bestimmte Tätigkeit die Erinnerung an die Mutter wachruft, so sind auch die Erinnerungsbilder fremderer Personen ganz vorwiegend mit den Vorstellungen bestimmter Handlungen verbunden. Unsere Tochter Eva be- 2; 2
gann einmal, 18 Tage nachdem eine Näherin dagewesen war, ganz spontan zu erzählen: „*Fräulein Fischer nähm auf Spielzimmer.*“ Bemerkte sei, daß sie sich beim Sprechen dieser Worte nicht in dem genannten Zimmer befand. Und ein halbes Jahr später erinnerte sie sich sogar in Binz an jene Näherin, von der sie mindestens vier Wochen lang nichts gesehen und gehört hatte; sie faßte ein Kleid der Mutter an und fragte: „*Hat das Fräulein Fischer genäht?*“ — Eine weitere hierher gehörige Erinnerung des Kindes knüpft sich an einen Besuch in Berlin. Sie erzählte, sie sei einmal zu Tante P. gegangen und die habe Klavier gespielt und das sei mit Stühlen gewesen. Dies Ereignis lag 3 Monate zurück; es wurde ein Spiel veranstaltet, bei welchem im Augenblick, da die Musik abbricht, jedes Kind versuchen muß, einen Stuhl zu erhaschen.

MAJORS Sohn¹ rief eines Tages ganz spontan: *Maggie hut* 2; 4
eah (M. cut ears). M. war ein Dienstmädchen, das vor drei Monaten nur eine Woche lang im Hause gewesen war und dem Knaben öfter scherzhaft angedroht hatte, sie werde ihm die Ohren abschneiden.

Unsere bisherigen Beispiele zeigen, daß sich die Erinnerungen in diesem frühen Alter fast ausschließlich auf Sichtbares beziehen. Hörbares, Sprachliches wird zwar in hohem Maße behalten — wie das Erlernen der Sprache, das Beherrschen zahlreicher Kinderreime und Liedchen zeigt — aber nur dann,

¹ 13, S. 213.

wenn es durch Summation von zahlreichen Wiederholungen eingeprägt worden ist. Dagegen kommen Erinnerungen an sprachliche Äußerungen, die nur einmal bei bestimmter Gelegenheit gefallen sind, selten vor und haben dann meist nur eine kurze Spannweite.

Diese normale Vergesslichkeit des Kindes für Sprachliches bzw. dessen gedanklichen Inhalt ist pädagogisch wichtig. Einerseits bauen die Erwachsenen in ungerechtfertigter Weise auf jenes Manko; sie versprechen z. B. den Kleinen etwas für einen späteren Zeitpunkt (um sie zu beruhigen oder abzulenken) ohne die Absicht, das Versprechen zu halten. Nun wird ihnen ja die Vergesslichkeit des Kindes oft Recht geben, doch nicht in allen Fällen; und wenn sich dann unerwarteterweise die Erinnerung einstellt und das Kind bemerkt, daß man keine Anstalten trifft, das Versprechen einzulösen, so ist das für die Vertrauensseligkeit und auch für die eigene natürliche Aufrichtigkeit des Kindes eine schwere Gefährdung. — Andererseits rechnen die Erwachsenen bei Geboten und Verboten, besonders bei erstmaligen, zu wenig mit der Vergesslichkeit des Kindes. Ein einmal ausgesprochener Befehl, z. B.: „Du sollst nicht auf den Rasen gehen“ oder „nicht in die Pfütze treten“ usw. kann von einem gut gearteten Kinde zunächst befolgt werden, um nach wenigen Minuten aus reiner Vergesslichkeit wieder übertreten zu werden.

Bei diesem Sachverhalt ist es nicht verwunderlich, daß die Aufzeichnungen der Kinderbeobachter über Erinnerungen an Gespräche usw. für das Alter von 2—3 Jahren so gut wie ganz versagen. Wir selbst haben lediglich an unserer Tochter Eva einige hierher gehörige Beobachtungen gemacht, die wir im folgenden wiedergeben.

2; 11 $\frac{1}{2}$ Eva wurde, als sie knapp drei Jahre alt war, photographiert. Der Photograph versprach ihr, um sie in gute Stimmung zu bringen: „Nachher werde ich dir unsere Tiere zeigen.“ Als aber die Prozedur vorüber war, ging er hinaus, ohne an sein Versprechen zu denken. Anders Eva; sie verlangte energisch, die Tiere zu sehen, und beruhigte sich erst, als man ihr willfahrte. — Die Photographie sollte eine Überraschung für den Vater sein, und die Mutter wünschte daher, daß Eva nichts verriete. Dies war das erstemal, daß man von dem Kinde Stillschweigen in einer Angelegenheit verlangte, mit der es sich innerlich beschäftigte und die es andernfalls dem heimkehrenden Vater unbedingt be-

richtet hätte. Die Mutter schreibt darüber: „Wie sollte ich Eva klar machen, daß sie dem Vater nichts erzählen dürfe? Ich versuchte es erst, indem ich ihr einschärfte: du darfst dem Vater nichts sagen, es soll eine Freude für Weihnachten sein. Indessen hatte ich das Gefühl, daß diese Worte doch nicht genügend verständlich und nachhaltig wirksam wären — da fand ich die Form, auf die sie so reagierte, daß ich die Überzeugung ihres vollen Verständnisses bekam. Ich sprach zu ihr: „Du darfst es dem Vater nicht sagen; erst wenn der Baum brennt, darfst du es sagen.“ Wenn ich sie nun in gewissen Abständen immer wieder ermahnte „aber Eva, dem Vater nichts sagen“, kam prompt die Antwort: „*Ach wo, bloß wenn der Baum brennt*“, und sie handelte auch danach.“

Noch auffälliger ist folgende Erinnerung des Kindes, die sich ebenfalls nicht auf optisch Wahrgenommenes, sondern auf geäußerte Gedanken — diesmal auf eigene — bezieht. Einmal hatte sie bei einem Mittagsgespräch lachend gesagt: „*Die Hilde ist doch keine Dame.*“ Mutter: „Warum?“ Eva: „*Die ist doch nich fremd.*“ Mutter: „Bin ich eine Dame?“ Eva: „*Nein, du bist doch Mutter.*“ Wie auch weitere Fragen zeigten, wollte sie nur unbekannte Frauen als „Damen“ gelten lassen. Inzwischen muß sich ihr die Bedeutung des Wortes korrigiert haben, denn 1^{3/4} Monat später fand die folgende Unterhaltung statt: Sie sah 3; 1 ein Kleidungsstück der Mutter und sagte: „*Wie bei einer Dame.*“ Mutter: „Bin ich denn eine Dame? Eva: „*Ja, du bist doch schon groß; aber wie mal Mittag war, habe ich gesagt, nein du bist keine Dame*“ (fast wörtlich).

Viertes bis sechstes Lebensjahr.

Vom vierten Jahre an werden Erinnerungen im kindlichen Leben so häufig, daß nur noch solche Fälle eine Erwähnung verdienen, die sich durch eine Besonderheit auszeichnen. Wir sind hier, wie schon erwähnt, fast ausschließlich auf unsere eigenen Notizen angewiesen.

Erinnerungen mit längerer Latenzzeit sind nicht nur um ihrer selbst willen als Gedächtnisleistungen interessant, sondern zugleich als Dokumente des „Seelenbinnenlebens“ der Kinder. Denn wenn auch Kinder viel mehr als Erwachsene ihr Inneres nach außen hin kund geben, so bleibt doch selbst den

Nächsten noch vieles verborgen, was im Kinde als nachhaltiger Eindruck gewirkt hat und weiter wirkt. Irgend ein Zufall kann dann aufdecken, daß sich Erlebnisse scheinbar gleichgültigster Art in die Kinderseele fest eingegraben haben, um aus dem Unbewußten bei passender Gelegenheit wieder hervorzuspringen. Die folgenden Erinnerungen sind alle in dieser Richtung lehrreich, besonders aber zwei Farbenerinnerungen Günters, die, aus dem Anfang des dritten Jahres stammend, im fünften erstmalig reproduziert wurden.

Wir berichten chronologisch.

- 3; 2 Als einmal die Mutter in Swinemünde krank zu Bette lag und die Familie in ihrem Zimmer Mittag aß, sprach Günter: „*In de alte Wohnung, ð (= als) du mal krank warst, ð (= da) haben wir auch in Schlafzimmer geessen.*“ Mutter: „Weißt du, wo du safsdest?“ Günter: „*Weiß nicht, blofs so was einziges*“ (= ich weiß blofs noch das eine). Der Tatbestand, auf den er anspielte, lag $\frac{3}{4}$ Jahre zurück.

- Nicht ganz so lang war die Latenzzeit für eine Erinnerung, 3; 5 $\frac{1}{2}$ die Eva produzierte: „Beim Abendbrot stiegen ihr plötzlich Erinnerungen an Weihnachten auf. Diese waren sachlich richtig, wurden aber zeitlich verfälscht, indem Eva sie auf einen Geburtstag bezog, von dem sie kurz zuvor gesprochen hatte. Die Reminiszenz lautete: „*Als Geburtstag war, da habt ihr auf der Bank gesessen; aber der Onkel F. hat nich auf der Bank gesessen. Und der Günter (lachend) — ach der war der Weihnachtsmann, und der hatte dir eine Zigarre gegeben und dem Onkel F. auch.*“ Die ungewöhnliche Situation, daß die Eltern einmal beide auf der Kinderbank safsen und der Onkel daneben stand, um eine Deklamation des als Weihnachtsmann verkleideten Günter anzuhören, hatte sich ihr fest eingepreßt; auch die Zigarrenspende traf zu. Latenzzeit 5 $\frac{1}{2}$ Monate.

Die übrigen Fälle beziehen sich sämtlich auf Günter.

- 3; 10 Swinemünde war seit 7 $\frac{1}{2}$ Monaten Vergangenheit geworden; da sah er einmal in einem Bilderbuch ein Landschaftsbild mit Meer und Bergen. Er wies aufs Meer und fragte, ob es tief sei. Auf die bejahende Antwort der Mutter zeigte er nahe ans Ufer: „*Aber hier is es nicht tief.*“ Mutter: „Woher weißt du das?“ Günter (nicht ganz wörtlich): „*Nu ja am Strande, da war auch nicht tief, da habe ich doch rein gegangen und da war Sand.*“

- 4; 1 Drei Monate später wurde er wieder an Swinemünde er-

innert, diesmal nicht durch einen optischen, sondern durch einen akustischen Reiz: als er Bäume rauschen hörte, gemahnte es ihn an den Ostseeherbst, vielleicht an das Meeresrauschen, was er in seiner unbeholfenen Weise ausdrückte: „*Sieht mich so an, ob's hier Swinemünde wäre.*“ Die gleiche Erinnerung wiederholte sich in den späteren Monaten noch mehrmals, letztmalig wurde sie 4; 11¹/₂ notiert, als der Aufenthalt in Swinemünde bereits 1³/₄ Jahre zurücklag.

Sein Blick fiel auf die Ampel in unserem Schlafzimmer. 4; 4 Da besann er sich dafs diese Ampel in der früheren Wohnung im Kinderzimmer gehangen habe; seit 1¹/₂ Jahren waren wir in der neuen Wohnung.

Wir kommen jetzt zu den eingangs erwähnten Farberinnerungen, die sich beide auf die Kleidung derselben Person beziehen, nämlich des Kindermädchens Marie, welche abgegangen war, als Günter 2; 3 alt war.

Die Mutter schreibt: „Unser jetziges Kindermädchen hat 4: 6 heute Vormittag eine neue blau und weiß gestreifte Bluse angezogen. Kaum sah Günter sie in dem Aufzuge, da rief er: „*Du siehst ja aus wie die Marie; die Marie hat auch so'ne Bluse gehabt.*“ — „Der kleinen Schwester war ein schwarz-weiß kariertes Kleidchen zum ersten Male angezogen worden. Darauf Günter: 4; 11¹/₂ „*Eva, du bist ja de Marie.*“ Mutter: „Warum meinst du das?“ Günter: „*Na die hat auch so ein Kleid gehabt, bloß (auf den Besatz zeigend) das blaue nicht und das schwarze nicht.*“ — „Ich konnte früher nie recht klar darüber werden, ob sich bei seinen Marie-Erinnerungen der Inhalt unserer Unterhaltungen an die Stelle des Originalerlebnisses gesetzt hatte, oder ob er wirklich noch etwas Direktes von dem Mädchen wufste. Für das letztere bekam ich nun den sicheren Beweis. Tatsächlich hatte jenes Mädchen in dem Sommer, da sie von uns ging, eine Bluse getragen, die der Form und Farbe nach mit der des anderen Mädchens fast identisch war. Außerdem trug sie damals auch ein schwarz-weiß kariertes Kleidungsstück.“

Beide Tatbestände sind in der Zwischenzeit, die 2¹/₄ bzw. 2³/₄ Jahre betrug, niemals erwähnt worden. „Günter konnte, als das Mädchen fort ging, noch kaum sprechen, benannte sehr wenige Dinge, Farben überhaupt nicht. Sämtliche Wörter, in die er jetzt seine Erinnerungen kleidete, waren damals in seinem Wortschatze nicht vertreten, und doch

konnte sich alles wort- und symbollos in seine Seele graben und nach langer Frist wieder zum Vorschein kommen.“

Ohne diese zufällig erhaschte Gedächtnisleistung hätten wir das jahrelange Behalten von Farben unabhängig von sprachlicher Fixation nicht für möglich erachtet. Vielleicht stehen wir hier vor einer individuellen Erscheinung. Denn seitdem Günter sprechen konnte und Farben benannte, war uns offenbar geworden, daß sein Farbeninteresse über dem Durchschnitt stand. Im Alter von noch nicht drei Jahren beachtete und benannte er beim Anblick von Landschaften und Einzelobjekten mit großer Vorliebe die daran sichtbaren Farben. Die obigen Befunde bewiesen uns nachträglich, daß die Apperzeption des Farbigen bereits in noch früherer Zeit bei ihm begonnen hatte.

Analoge Beobachtungen sind uns weder in der Literatur noch bei unseren anderen Kindern begegnet.¹

4; 11¹/₂ Einen unerwarteten Gegensatz zu den zuletzt erwähnten Erinnerungsleistungen bildete eine Erinnerungslücke, die wir ebenfalls 4; 11¹/₂ feststellten. Es handelte sich um einen Eindruck von starker und mannigfacher Affektbetonung, der nicht ganz zwei Jahre zurücklag, aber nun weder durch Fragen noch durch Darbietung von Anknüpfungspunkten zurückgerufen werden konnte. Der 3; 0³/₄ alte Knabe hatte mit uns einen Zeltzirkus während einer vormittägigen Probe besucht, in der nur Pferde zugeritten wurden. Günter erschrak sehr, als er beim Eintritt ein Pferd frei herumlaufen sah, fürchtete, daß Hilde und er gebissen würden, mußte hinausgeführt werden, beruhigte sich draußen, verlangte wieder hinein — und so ging das noch mehrmals hin und her, bis seine Angst langsam dem Interesse und der freudigen Erregung wich. Endlich erbat er sich

¹ Bei einem Fall, in dem es sich ebenfalls um aufgespeicherte Erinnerungen aus der alalischen Zeit handeln soll, waren die Eindrücke nicht optischer sondern akustisch-sprachlicher Natur. Ein von Sanitätsrat WOLFERT (20) beobachtetes Mädchen hatte die ersten 1¹/₂ Jahre seines Lebens in Schlesien zugebracht und war bis zu 2¹/₂ Jahren durch völlige Vernachlässigung von seiten der Eltern sprachlos geblieben. Von Schlesien war es nach Berlin gekommen, wo es sich später unter sorgsamer Pflege in überraschend kurzer Zeit entwickelte. „Da soll es im Alter von fünf Jahren plötzlich schlesische Redensarten ausgekramt haben, die auch bei eifrigster Nachforschung auf keinen anderen Ursprung zurückzuführen waren, als auf jene alalische Frühperiode.“ (Vgl. Monographie I, Die Kindersprache. S. 257.) Der Fall macht freilich einen etwas unwahrscheinlichen Eindruck.

sogar ein lebendiges Pferd als Geschenk und spielte die nächsten Tage mit Vorliebe Zirkus. Man sollte nun meinen, daß eine solche Skala von Affekten nicht ohne dauernde Nachwirkung in der Kindesseele bleiben könnte, zumal in einer Kindesseele, deren starke und nachhaltige Eindrucksfähigkeit aus unseren obigen Befunden hervorgeht — um so überraschter waren wir, als sich nach 1 Jahr und 11 Monaten nichts mehr von all den Erlebnissen in ihm vorfand. Das ganze Ereignis erschien wie ausgelöscht. Wie wenig vermag doch der Erwachsene zu beurteilen, welche Eindrücke besonders die Eigentümlichkeit haben, zu dauernden Bestandteilen des Kindergedächtnisses zu werden!

Aus dem früher Gesagten geht hervor, daß Günters Erinnerungen vorwiegend visueller Natur sind. Meist läßt sich ja nicht feststellen, wie lebhaft und wie genau das visuelle Bild sein mag; doch ist bei ihm die Einsicht insofern erleichtert, als er sehr viel zeichnet, und zwar aus dem Gedächtnis. Er verfügt mit $5\frac{1}{2}$ Jahren über eine große Anzahl Tiertypen, vom Elefanten herab bis zum Maikäfer; es sind meist ziemlich getreue Erinnerungsbilder von Umrissen oft gesehener Abbildungen.¹

Durch sein Zeichnen kommen wir zuweilen auch anderen Erinnerungen auf die Spur. So zeichnete er einmal die „Schnee grubenbaude“, bei der namentlich die Turmform ziemlich korrekt war, eine nicht sehr spitze Pyramide (etwa so:



)). „Als bei Tisch die Rede auf den Turm kam, beschrieb Hilde den Turm falsch als „viereckig“, d. h. flach; und Günter verbesserte sie: er habe eine Spitze, aber lange nicht so spitz wie der (sehr schlanke) Turm einer in der Nähe befindlichen Kirche. Aus Zeichnung und Beschreibung kann man annehmen, wie deutlich noch die Form visuell erinnert wird; dabei liegt unser Aufenthalt in Schreiberhau (von wo aus man die Schnee grubenbaude dauernd vor Augen hat) $1\frac{1}{4}$ Jahre zurück.“

Um 5; 6 herum herrscht bei ihm ein starkes Interesse für Zahlen, die er an Hausschildern, elektrischen Bahnen und Fahrscheinen bemerkt und laut liest. Das Interesse führt auch dazu, daß er sich die gelesenen Zahlen ungewollt einprägt.

So fragte ihn die Mutter einmal, ob er noch die Zahl wisse, 5; 6

¹ Näheres darüber wird in der Monographie über die Anschauung des Kindes berichtet werden.

die seine Schwester gestern auf dem Billet gehabt habe; prompt erfolgte die richtige Nennung: 22—9—66, genau ebenso wie tags vorher beim Anblick der Billetzahl. Dabei hatte er inzwischen sehr viele Zahlen an anderen Häusern und Bahnen gelesen (meist zwei- und dreistellige), ohne daß dadurch eine Verwirrung entstanden wäre. Vermutlich liegt hier eine Verbindung von auditiv-motorischem und visuellem Behalten vor, aber wohl — bei der ganzen Veranlagung des Knaben — mit Überwiegen des letzteren.¹

5; 6 $\frac{1}{2}$ ⁵ Wiederum eine koloristische Erinnerung — wenn auch nur mit kurzer Spannweite — kam anlässlich des Kaisergeburtstags zum Vorschein. Die elektrischen Wagen waren tagsüber alle mit verschiedenerlei Fähnchen geschmückt gefahren. Als er abends davon zu erzählen anfang, fragten wir ihn nach den Farben und er antwortete sofort: „*weiß und schwarz, weiß und gelb, weiß und rot.*“ Es stimmte: es sind die Farben von Preußen, Schlesien und Breslau.

5; 5 Eine ganze Gruppe von Erinnerungen, die aus verschiedenen Zeiten stammen, aber immer wieder denselben Kernpunkt haben, produzierte Günter eines Morgens im Bette. Er hatte die Nacht — nach einer Mandeloperation — bei den Eltern zugebracht; als er nun gut ausgeschlafen erwachte und sich durch die ungewöhnliche ihm sehr behagliche Situation in trefflicher Stimmung befand, begann er spontan Erinnerungen auszukramen, die sich auf die drei letzten Geburtstage der Mutter bezogen. Er erzählte u. a.: „*Zu dein Geburtstag, da war ich in mein Wagen und hatte einen Kranz um, und Hilde und Eva die sind gegangen mit Kränzen und glaube ich auch Bukett in der Hand, und da hat mich der Vater ins Geburtstagszimmer gefahren und Hilde und Eva sind ins Eßzimmer gegangen.*“ Diese Geburtstagsaufführung lag um 2 $\frac{3}{4}$ Jahre zurück; Günter war damals also 2; 8 alt gewesen — in der Zwischenzeit ist unseres Wissens nie davon gesprochen worden. Seine Aussage war, soweit sie ihn selbst betraf, nach unserer Erinnerung richtig; nur lief ihm ein Fehler in bezug auf

¹ Ein indirekter Beweis für seine vorwiegend visuelle Auffassung von Zahlen ist darin zu sehen, daß ihm die formalen Eigentümlichkeiten der Zahlenbilder auffallen. So bemerkte er von einer schräg gedruckten 5: „*die sieht aus, als ob sie rast*“ und von einer gerade stehenden 6: „*die sieht aus, als ob sie langsam geht.*“ Auch eine selbst geschriebene 2 veranlaßte ihn zu dem lachenden Ausspruch: „*ach wie die rennt.*“

sein Schwesterchen Eva unter, das damals erst wenige Wochen alt war, also noch nicht aktiv teilnehmen konnte. Günter ist eben gewohnt, bei allen gemeinsamen Unternehmungen das Schwesterchen mit zu nennen, und so tat er es auch hier am unrechten Orte.

Dann folgte eine andere Reminiszenz: „Also einmal zu dein Geburtstag ging ich mit Mond und Sonne.“ Mutter: „Wer hatte den Mond?“ „Hilde die Sonne, und ich den Mond.“ Mutter: „Woran waren die befestigt?“ „An den Stock von Steckenpferden.“ „Woraus waren sie?“ „Aus Papp.“ „Wie sahen sie aus?“ „Silber.“ „Beide?“ „Ja.“

Auch diese Aussage, die sich auf den $1\frac{3}{4}$ Jahre zurückliegenden Geburtstag bezog, war in allen Details richtig bis auf die letzte Antwort: der Mond war mit Silberpapier, die Sonne dagegen mit Goldpapier überzogen. Aber bemerkenswert ist es, daß auch hier der Fehler erst durch unsere Fragen provoziert wurde.

Ähnlich besann er sich auch auf den letzten, $\frac{3}{4}$ Jahre zurückliegenden Geburtstag, an dem die Kinder in Tiermasken aufgetreten waren.

Noch weitere Erinnerungen mit Latenzzeiten von 1—2 Jahren sind von uns im sechsten Lebensjahre des Knaben notiert worden, doch bringen sie keine wesentlich neuen Gesichtspunkte mehr bei.

VI. Kapitel.

Das Sich-Besinnen.

Die meisten Erinnerungen des kleinen Kindes erfolgen ohne Beteiligung des Willens, sei es, daß sie frei steigen, sei es, daß sie als Reaktionen auf äußere Anlässe auftreten. Der Wille, der sonst im Kinde so stark ausgeprägt ist, entwickelt sich in dieser Hinsicht erst relativ spät, und zwar deshalb, weil er hier nicht, wie sonst, auf äußere Handlungen gerichtet ist, sondern auf innere psychische Prozesse, deren Herbeiführung sogar eine Hemmung der äußeren Betätigung beansprucht.¹

Zum Besinnen gehört erstens das Bemerkende einer Lücke, zweitens der Glaube, imstande zu sein, sie auszufüllen, und drittens das auf die Ausfüllung gerichtete Streben. Wer sich besinnen will, muß sich konzentrieren, gegen Ablenkung absperren und längere Zeit den in Frage stehenden Vorstellungskomplex innerlich fixieren können. Schon das allein ist eine starke Aufgabe für das Kind, die daher in umfassenderem Maße erst vom vierten Lebensjahre ab bewältigt wird. Diese Konzentration ist aber nur ein Teil des vollständigen Sich-besinnen-Wollens. Der Erwachsene beschränkt sich in vielen Fällen nicht darauf, sondern er ist bestrebt, die verlorene Vorstellung mühsam mit allen verfügbaren Hilfsmitteln aus der Tiefe hervorzuholen. Er sucht, während das kleinere Kind nur wartet. Dieses ist noch nicht imstande, durch Kombination und durch Rekonstruktion begleitender Umstände dem gesuchten Element allmählich näher zu kommen; es vermag nicht, vergessene Namen dadurch zu finden, daß es wie der Erwachsene von dem noch gewußten

¹ Außer dem Sich-Besinnen gibt es noch eine andere auf Gedächtnisinhalte gerichtete Willenstätigkeit, das Sich-Merken. Ein frühes Beispiel dafür findet sich S. 18. Hierher würde das ganze Problem des Lernens gehören, das sich aber dem Rahmen dieser Monographie nicht einfügt.

Anfangsbuchstaben oder von einem ungefähren Lautbild oder von der Ähnlichkeit mit einem anderen Namen ausgeht usw. Wann diese methodische Benutzung von Besinnungshilfen beim Kinde eintritt, ist uns unbekannt; wahrscheinlich geschieht es erst in höherem Schulalter; sie ist übrigens nicht so sehr eine Sache des Willens als des Intellekts. Jedenfalls ist während der von uns zu behandelnden Periode das kindliche Sich-Besinnen nur in der zuerst erwähnten mehr abwartenden Form vorhanden.

In der Literatur findet sich über das Besinnen fast nichts; eine Ausnahme bildet MAJOR¹, der mit einer gewissen Ausführlichkeit das Problem behandelt. Nach ihm treten die ersten Besinnungsleistungen im dritten Lebensjahre auf. Er hat mit seinem Sohne Experimente über Formerinnerungen gemacht, 2; 3 indem er dem Kinde verschiedene geometrische Formen mit ihren Benennungen darbot und an späteren Tagen versuchte, ob auf Zeigen der Formen die Namen wieder auftauchten. Hierbei beobachtete er nun zweifelloses Besinnen. Ausführlich schildert er die begleitenden Ausdrucksbewegungen. Bald glich der Ausdruck dem des Erwachsenen, der einen Namen wieder zu finden sucht; bald schnitt der Knabe Grimassen: er wies die Zähne, schloß die Augen usw. MAJOR stellte fest, daß nicht dieses Grimassenschneiden, sondern ein ruhiges Verhalten mit angehaltenem Atem und leicht geöffnetem Munde die günstigste Vorbedingung für das Besinnen war. „Im letzteren Falle schien es, als ob das Kind auf den kommenden Namen wartete, als ob es wüßte, daß es ihn wisse und versuche ihn zurückzurufen.“ Er schildert weiter, wie seine Frage nach dem Namen einer Form dem Knaben die Lücke im Vorstellungsverlaufe unbehaglich fühlbar machte. „Wenn die Lücke ausgefüllt, das verlorene Glied gefunden war, erfaßte ihn eine große Freude, die sich in der sprudelnden Art äußerte, in welcher der gesuchte Name ausgesprochen wurde; oft tanzte er vor Vergnügen und wiederholte wieder und wieder das Wort.“

In so frühem Alter haben wir das Besinnen nicht beobachtet, möglicherweise deshalb, weil wir unser Augenmerk damals noch nicht auf diese Seite des Problems gerichtet hatten. Immerhin haben wir bei Hilde gegen Ende des dritten Jahres einmal ausdrücklich eine Besinnungsleistung erwähnt; sie erkannte ihre

¹ 13, S. 223/4.

Großmutter wieder und benannte sie „nach einigem Besinnen“ *Omama* (vgl. S. 7).

- 2; 8 Aus ungefähr gleichem Alter ihres Sohnes berichten SCUPINS: „Als er nach einem fehlenden Türschlüssel gefragt wurde, dachte er erst angestrengt nach, dann sagte er: „*Frage den Sohn!*.“ Sohn wußte aber auch nichts von dem Schlüssel, und als wir uns von neuem an den Jungen wandten, sann er wieder nach und sagte dann mit Bestimmtheit: „*Die Spinne hat den Schlüssel aufgefress!*.““ Hier ist das Besinnen insofern sehr unvollkommen, als der Knabe, wie sich später herausstellte, nichts mit dem fehlenden Schlüssel zu tun gehabt hatte und also gar keinen Stoff zum Besinnen besaß. Das „Besinnen“ war hier eine einfache Suggestionwirkung der Frage.

- Solche Fälle sind sicherlich vor Schluß des dritten Lebensjahres selten; im vierten Jahre werden sie etwas häufiger. Aus dieser Altersstufe liegen über Eva einige Aufzeichnungen
- 3; 6 vor. „Die Kinder sprachen von verschiedenen „Doktoren“, die oft zu uns kommen, und nannten mancherlei Namen. Da fragte ich Eva: „Wie heißt der Onkel Doktor, der dich immer gesund macht?“ Sie dachte intensiv nach; man sah es ihr an, wie sie den Namen suchte; zweifelnd nannte sie den Namen anderer Doktoren und war sichtlich erleichtert, als ich ihr den richtigen Namen nannte.“ Dieselbe Prüfung stellten wir mit ihr 3; 7 an und hatten Gelegenheit, ihre Ausdrucksbewegung zu beobachten.
- 3; 7 Sie hob den Kopf, blickte mit weit geöffneten Augen an die Decke und blieb längere Zeit unbewegt in dieser Stellung. Auch diesmal glückte es ihr nicht, den Namen zu finden, obgleich es ein für sie alt gewohnter, häufig gehörter Name war.
- 3; 6 Ein anderes Beispiel. Eva hatte am Tage unserer Abreise im Zimmer gespielt, in dem der geöffnete Handkoffer stand. Später, als der Koffer bereits zugeklappt war, vermißten wir den Schlüssel und fragten das Kind: „Hast du den Schlüssel gehabt?“ Eva bejahte sofort sehr sicher und ging auf die Suche. Sie lief in das Nebenzimmer, kam aber schnell zurück, da sie sich augenscheinlich darauf besonnen hatte: da habe ich ihn nicht gehabt. Auf einmal, während sie noch suchend herumging, rief sie: „*Ich habe ihn in weissen Koffer gesteckt!*.“ Wir fragten, auf den Handkoffer zeigend, der außen braun ist: „In diesen?“ Eva: „*Nein!*.“ Trotzdem vermuteten wir, daß sie den Koffer, der innen hell ist, meinte, öffneten ihn und richtig: nun er-

kannte sie ihn; sie zeigte in eine Leinentasche, und da war der Schlüssel.

Auch aus dem vierten Lebensjahre Hildes verfügen wir über zwei weitere Fälle. 3; 10 korrigiert sie eine zunächst falsche Aussage, auf Grund erneuten Nachdenkens (siehe S. 30). Eine etwas spätere Aufzeichnung lautet: „Wir sprachen vom Reisen und 3; 11 es fiel Hilde ein, daß wir in der Eisenbahn etwas gegessen hatten. „Gelt ja, da haben wir Fleisch gegessen?“ Mutter: „Was denn für Fleisch?“ Hilde: „Das weiß ich nicht.“ Mutter: „Besinne dich einmal, vielleicht fällt es dir ein.“ Hilde (nach kurzem Besinnen): „Konlettes?“ (= Kotelettes). Dies traf zu. Und die Freude darüber, daß sie es wußte, regte sie an, die ganze Erinnerungstasche umzudrehen. Die Latenzzeit betrug sieben Monate; inzwischen war wohl manchmal von jener Reise gesprochen, aber die kulinarische Seite nicht erwähnt worden.“

In den folgenden Jahren vermag das Kind immer mehr die Erinnerung seinem Willen zu unterwerfen; leider fehlen uns aus dem 5. und 6. Jahre Notizen über diese auch von uns konstatierte Fähigkeit. Einen negativen Fall führt FRIEDRICH¹ an: Ein Knabe wird gefragt: „Kennst du noch andere Knaben?“ Antwort: „Ich kenne niemand: ich kenne nur meine Brüder und Schwestern.“ Erläuternd sagt FRIEDRICH: „Bei der Besinnung verengt sich unter dem Druck der augenblicklichen Nötigung zu antworten sein Gesichtskreis so sehr, daß er auf keine anderen Knaben kommt . . . Je größer der Anteil des Gedächtnisses an der geistigen Entwicklung der frühesten Kindheit ist, desto mehr muß der Mangel an Besinnung im Augenblick der Verwendung des verfügbaren Gedächtnisstoffes auffallen.“

Gewiß kann in einzelnen Fällen eine Frage, die dem Kinde überraschend kommt, eine Art Hemmung hervorrufen und dadurch die Besinnungstätigkeit lähmen; aber es wäre durchaus falsch, ein solches Verhalten für dieses Alter als das allgemeingültige hinzustellen. Schon die Tatsache, daß das Kind mit sechs Jahren schulreif wird, widerlegt die Anschauung; denn eine der ersten psychischen Tätigkeiten, die die Schule als selbstverständlich vorhanden voraussetzen muß, ist das Sich-Besinnen-Können auf den eingepprägten Lehrstoff.

¹ 8, S. 33.

6; 1

Gleich nach Vollendung des 6. Lebensjahres gab uns Günter Gelegenheit, eine Besinnungsleistung zu verzeichnen. Die Mutter hatte den Kindern gesagt: erinnert mich morgen daran, daß ich die Hängematte zum Ausbessern fortgebe. Am nächsten Tage besann sich die Mutter selbst nur noch auf dieses Erinnertwerdenwollen, aber nicht mehr auf dessen Gegenstand und fragte daher die Kinder: „An was solltet ihr mich erinnern?“ Hilde suchte sich umsonst zu besinnen, aber bei Günter hatte das Nachdenken Erfolg.

VII. Kapitel.

Die Erinnerungstäuschungen.

Wie wir schon im Kapitel III ausgeführt haben, können Aussagefälschungen bei kleinen Kindern eine ganze Stufenleiter durchlaufen von der völlig unbewussten Erinnerungstäuschung an durch phantastische Illusionserzählungen und verschiedene Formen der Scheinlüge bis zur echten bewussten Lüge. Soweit sich die Literatur überhaupt mit dem Auftreten dieser Phänomene in der ersten Kindheit¹ beschäftigt hat, beschränkt sie sich fast ausschließlich auf die letzte Stufe, die Lüge und das, was man als Lüge auffasst. Daher sind wir für die anderen Stufen wieder hauptsächlich auf eigenes Material angewiesen.

Die ersten eigentlichen Aussagefälschungen kommen (vgl. den Bericht über Hilde S. 9) dadurch zustande, daß das Kind ein tatsächlich gehabtes Erlebnis nicht in den richtigen Zeitpunkt der Vergangenheit zurückzuverlegen vermag. Wir konnten bei unseren anderen Kindern ganz parallele Fälle zu den früher genannten registrieren.

„Heute und auch schon in den letzten Tagen kam Günter 2; 4 vom Spaziergang zurück mit der unzutreffenden spontanen Erzählung: „*Annchen Ichen ehoffen*“ (= wir haben Annchen und Mariechen getroffen). Es handelte sich um zwei befreundete Kinder, die sie früher oftmals, jetzt aber seit zwei Wochen nicht mehr, getroffen hatten. Die scheinbare Spontaneität dieser Aussage halte ich in Wirklichkeit für eine Folgeerscheinung meiner gewohnheitsmäßigen Frage an die heimkehrende kleine Karawane: „Habt ihr jemanden getroffen?“ Unter der Suggestion dieser Frage hatte Günter schon mehrmals die falsche

¹ Über bewusste und unbewusste Aussagefälschungen bei Schulkindern gibt es eine umfangreiche Literatur, auf die hier nicht eingegangen werden soll. Vgl. das bibliographische Verzeichnis am Schluss des Buches.

Antwort gegeben, und jetzt kommt er dieser meiner Frage durch seinen Bericht zuvor.“

Die Tatsache einer Schein-Spontaneität verdient auch in anderen Fällen Beachtung. Denn auch bei Menschen höheren Alters, selbst bei Erwachsenen, kann eine ursprünglich nur suggerierte Angabe allmählich in die spontane Form übergehen und als solche eine psychologische Schätzung erfahren, die unberechtigt ist.

Eine weitere zeitliche Verwechslung ist bei unserer Eva 3; 5 beobachtet worden. Die Kinder hatten vormittags mit der Mutter einen Spaziergang zum „Kinderzobten“ gemacht und waren schliesslich bei einer bekannten Familie gelandet. (Bei einem 1½ Wochen vorher mit beiden Eltern unternommenen Spaziergang, der nicht zum Kinderzobten geführt hatte, war diese Familie ebenfalls das Endziel gewesen.) Als nun bei Tisch von dem eben abgeschlossenen Spaziergang die Rede war, sagte der Vater scherzhaft zu den Kindern: „Ihr habt es gut, ihr könnt spazieren gehen und Blumen pflücken, und ich muß arbeiten.“ Darauf Eva: „*Du bist doch auch mitgewesen.*“ Auf weiteres Befragen blieb sie zunächst hartnäckig bei dieser Behauptung; erst nach längerer Unterhaltung gab sie die Hälfte zu: „*Auf den Kinderzobten warst du nicht mit, nur bei St.s.*“ Allmählich schien es ihr aber doch aufzugehen, daß auch das letzte für diesmal nicht stimmte, und sie erklärte ihre vormalige Angabe für „Spafs“.

Auf einer ganz anderen Basis baut sich eine Aussagefälschung 4; 6 auf, die wir bei Günter beobachteten. Beim Mittag fand folgende Unterhaltung statt. Mutter: „Wo ist denn Evas Breischieber? hat sie ihn wieder hingeworfen?“ Günter: „*Ja sie hat ihn hingeworfen.*“ Mutter (eindringlich): „Hast du das gesehen?“ Günter: „*Ich hab's nicht gesehen, aber ich sehe, daß er weg ist; darum weiß ich's.*“ Hier ist also dem Knaben eine Vermutung in der Aussage zur Gewißheit geworden. Hätten wir ihn nicht ernsthaft weiter gefragt, dann wäre es bei jener kategorischen Fassung geblieben; so aber besaß der 4½jährige Knabe genügend Selbstkritik, um das Fehlen einer wirklichen Wahrnehmung zuzugeben, und genügend Logik, um seine Schlußfolgerungen begründen zu können. Die Wendung „*darum weiß ich's*“ zeigt aber immerhin, wie dem naiven Kinde noch „meinen“ und „wissen“ zusammenfallen.

Ganz ohne äußeren Anlaß auftretend, also für den Beob- 5; 6¼/₂ achter „frei steigend“ war die Erinnerung Günters an ein Bild, das bis vor ¾ Jahren ständig im Schlafzimmer der Kinder gehangen hatte, dann aber entfernt und nicht wieder erwähnt worden war. Schon seine erste Frage nach dem Bilde enthielt grobe Fehler, und als wir nun seine Erinnerung näher zu prüfen versuchten, trat ein Gemisch von falschen und richtigen Aussagen zutage. Da es gelang, die Unterhaltung zum Teil mitzutenographieren, bringen wir sie hier ausführlich.

Es handelt sich um eine große Kohlenzeichnung eines „Großvaterbildes“¹, die Fehler sind durch Sperrdruck gekennzeichnet.

Günter fragte zunächst ganz unvermittelt, wo denn das Bild sei, auf dem die Großmutter den Knaben füttere, ein Hund sei auch darauf gewesen. Leider verbesserte die ältere Schwester ihn gleich dahin, daß die Großmutter ein Großvater und der Hund eine Katze sei. Er erzählte unter Zuhilfenahme dieser Verbesserungen folgendes (die Fehler sind gesperrt):

Mutter	Günter	Bemerkungen
Noch etwas?	<i>Großvater war darauf und eine Katze und ein Junge, und der Großvater der war auf einem Stuhl, und der Junge, der stand.</i>	—
Wo?	<i>Eine Mietzekatze.</i>	
Ich denke er stand?	<i>Nun neben Tisch — — neben Stuhl, wo der Junge saß.</i>	(verbessert sich sofort).
Was hatte der Großvater auf dem Kopf?	<i>Ja, wo der Junge stand.</i>	
Wie sah die aus?	<i>Eine Haube hatte der Großvater auf.</i>	(gemeint ist „Mütze“).
War es denn ein buntes Bild?	<i>Rot.</i>	
	<i>Ja, ich glaube.</i>	(mit etwas unsicherem Tone.)

¹ Es ist eine Vergrößerung des Bildes, welches der Arbeit von W. STERN „Zur Psychologie der Aussage“, *Zeitschr. f. d. gesamte Strafrechtswiss.*, 22 (auch separat Berlin 1903), beigegeben ist.

Mutter	Günter	Bemerkungen
Welche Farbe hatte die Haube?	<i>Weiß nicht.</i>	
Was machte denn der Großvater?	<i>Gab dem Jungen Suppe.</i>	
Woraus denn?	<i>Aus einem Teller.</i>	
Wo befand sich der Teller?	<i>Der Großvater hatte ihn in der Hand.</i>	
Womit gab er dem Knaben zu essen?	<i>Mit Holzlöffel.</i>	
Waren noch mehr Farben auf dem Bild?	<i>Das Ganze war bunt. Gelber Löffel, so ein bißchen bräunlich, Miezkatze war schwarz und weiß.</i>	
Wie war der Junge angezogen?	<i>Blaue Bluse u. schwarze Hose und blondes Haar.</i>	(hier lachte er verlegen, weil das Haar nicht zum Anzug gehörte)
Hatte er etwas auf dem Kopf?	<i>Nein.</i>	
Wie war Großvater angezogen?	<i>Der war, glaube ich, nur schwarz — gewiß.</i>	

Wir zeigten ihm nun im kleinen Format dasselbe Bild; er verlangte jedoch das Urbild zu sehen mit den Worten: „*Aber bunt war das große Bild, glaube ich.*“ Als es ihm vorgelegt wurde, war er besonders erstaunt darüber, daß die Mütze nicht rot sei.

Die hier begangenen Fehler sind doppelter Natur; sie beziehen sich einerseits auf die Gegenstände (Großmutter, Hund, Tisch) andererseits auf die Farben. Augenscheinlich liegen Kontaminationen vor mit Bauernstubenbildern aus Anschauungsbüchern, die er genau kennt. Eines dieser Bilder, das in lebhaften Farben gehalten ist, zeigt z. B. einen Bauernknaben am Tische sitzend und essend, daneben einen Hund. Die Farbe des Holzlöffels ist wohl den wirklichen häufig gesehenen Küchenlöffeln entlehnt. Die Kleidung des Knaben mag eine Mischreminiszenz an viele bunt dargestellte Bauernknaben sein. Die Buntheit

schleicht sich mit der roten Mütze ein und wird ihm immer plausibler, wenn auch der Zusatz „*glaube ich*“ beweist, daß ein allerletzter Zweifel noch besteht.

Gegenüber den bisherigen experimentellen Bilduntersuchungen an Kindern unterscheidet sich unser Fall dadurch, daß sich die Erinnerung nicht auf einen akuten, sondern auf einen dauernden Reiz bezog. Günther hatte von seinem zweiten bis fast zum Ende des fünften Lebensjahres das Bild täglich gesehen. Die starke Einprägung, die hierdurch hervorgerufen sein mußte, war aber nun paralytisch worden durch die seit $\frac{3}{4}$ Jahren bestehende Abwesenheit des Bildes; und so konnten sich denn die Fehler einschleichen.¹

Ein wahres Musterbeispiel für eine völlig gutgläubige und 5; 7 $\frac{1}{2}$ dabei sehr grobe, auf eben Geschehenes bezügliche Aussagefälschung lieferte Günther mit 5; 7 $\frac{1}{2}$. „Bei Tische hatte er mit einem gerade geschenkt erhaltenen Portemonnaie nebst Spielmarken gespielt. Nach Tisch lief er ins benachbarte Kinderzimmer und kam wenige Minuten darauf betrübt zurück: seine Spielmarken seien verschwunden, er könne sie gar nicht finden. Mutter: „Wo hast du sie hingelegt?“ Prompt erfolgte die Antwort: „*Auf den Kindertisch*“ (im Kinderzimmer). Da ich (die Mutter) auch annahm, daß er die Marken mit hinausgenommen habe, sagte ich: „Da geh hinein an den Kindertisch und denke nach, wohin du von dort aus gegangen bist.“ Er wußte es aber ohne dies: „*ans Fenster*.“ Die weitere Frage, ob er die Marken mit ans Fenster genommen habe, bejahte er, aber nicht ganz so sicher. Ich ließ ihn auf dem Fensterbrett nachsehen: erfolglos. Während er nebenan suchte, entdeckte ich die Marken, säuberlich in Reih und Glied gelegt, an seinem Mittagstisch auf dem Eßtisch. Er hatte sie dort liegen lassen, als er fortlief. Ich sagte ihm fürs erste nichts, rief ihn zu mir und ermahnte: „Besinne dich recht, hast du die Marken nach dem Essen mit ins Kinderzimmer genommen?“ Ein sicheres „*Ja, ich weiß es genau*“ war die Antwort. „Wo hast du sie dort hingelegt?“ „*Auf den Tisch*.“ „Und dann?“ „*Aufs Fensterbrett*.“ „Ganz bestimmt?“ „*Ganz bestimmt weiß ich es nicht, aber ich glaube es*.“ Dies „glauben“ galt nur vom Fensterbrett; vom Tisch war er fest überzeugt. Nun führte ich ihn an

¹ Reïn experimentelle Bildaussagen, die sich sowohl auf einmalige wie auf dauernde Eindrücke beziehen, folgen im VIII. Kapitel.

seinen Efsplatz, und großem Erstaunen spiegelte sich in seinen Zügen. Ich benutzte die Gelegenheit, in kindgemäßer Form etwas „Aussagepädagogik“ daran zu knüpfen“ (vgl. Kap. XI).

Der Ursprung dieses Irrtums ist nicht ganz klar. Vielleicht hatte er vor dem Essen im Kinderzimmer mit den Marken am Tischchen gespielt und verwechselte die Zeitlage; vielleicht aber war lediglich ein Affekt dabei beteiligt: er nahm von vornherein an, daß er sich von den geliebten Marken nicht habe trennen können, und suchte sie nun dort, wo er sie regulärerweise hätte hinlegen müssen, wenn er sie mitgenommen hätte.

Der nächste Fall ist deswegen lehrreich, weil er zeigt, daß zwischen der Funktion der Erinnerung und der des Gedächtnisses zuweilen eine deutliche Diskrepanz bestehen kann. Wie schon S. 65 erwähnt, stützt sich Günters Zeichnen zum größten-
 5; 8 teil auf lebhaft visuelle Gedächtnisvorstellungen von gesehenen Bildern. So hatte er einmal an die Tafel ein Bild gezeichnet, zwei Elefanten darstellend, einen großen mit gesenktem und einen kleinen mit hoch erhobenem Rüssel. Hinter ihnen ragten zwei ziemlich große Palmen auf. Als wir ihn nun fragten, ob er schon einmal Ähnliches gesehen habe, erinnerte er sich an eine Ansichtskarte in seiner Sammlung, fügte jedoch sofort hinzu: „*aber Palmen waren nicht darauf.*“ Wir verglichen nun die Ansichtskarte, sie zeigte zwei Elefanten mit ähnlicher Rüsselstellung und außerdem im Hintergrunde zwei winzige Palmen. Günter war sehr erstaunt, als wir ihn darauf hinwiesen.

Während des Zeichnens hatte also das früher gesehene Bild nachgewirkt, ohne daß er davon ein Bewußtsein gehabt hätte: Gedächtniseffekt ohne Erinnerung. Als aber dann nachträglich die Erinnerung kam, wurde sie nur auf die Elefanten bezogen, für die Palmen negiert; hier liegt also ein richtiger Gedächtniseffekt bei falscher Erinnerung vor.

Einige fernere Erinnerungstäuschungen, die unserem Sohn bei Gelegenheit von Geburtstagsreminiszenzen untergelaufen sind, haben schon früher (S. 66/67) Erwähnung gefunden; andere werden im nächsten Kapitel besprochen.

VIII. Kapitel.

Experimentelle Aussageuntersuchungen in der frühen Kindheit.

Aussageexperimente mit Bildern sind an Schulkindern sehr häufig gemacht worden; stets wurde darauf Gewicht gelegt, ein dem Kinde unbekanntes Bild zu wählen, um hieran die Wirkung eines einmaligen, zeitlich begrenzten Eindruckes zu prüfen. Auch die ersten an Kindern unter 6 Jahren angestellten Experimente dieser Art (VON LIPMANN und WENDRINER)¹ unterstanden dem gleichen Gesichtspunkt.

Die wenigen Aussageversuche, die wir an unseren Kindern angestellt haben, verfolgten den Zweck, die drei sehr verschiedenen Altersstufen miteinander in Vergleich zu setzen. Deshalb wurde die Versuchsanordnung bei allen dreien in möglichst übereinstimmender Weise durchgeführt.

Die eine Gruppe dieser Versuche bezog sich wie bei den Schulkinderexperimenten auf einmalige Eindrücke; eine zweite Gruppe aber hatte die Erinnerungsfähigkeit für Dauereindrücke zum Gegenstande, die unseres Wissens vorher noch nicht experimentell geprüft worden ist.

¹ LIPMANN und WENDRINER (55) stellten „Aussageexperimente im Kindergarten“ an. Versuchspersonen waren je 6 Knaben und Mädchen von 4–6 Jahren. Jedem Kind wurden 9 Fragen über ein eben gesehenes Bild vorgelegt; die Fragen waren in 3 Gruppen von verschieden starker Suggestionsform eingeteilt. Durch einen genauen Turnus war es ermöglicht, für jeden erfragten Gegenstand die Wirkung der mehr oder weniger suggestiven Frageformulierung festzustellen. Diese Wirkung war sehr deutlich. Fragen von gering-suggestivem Typ: „Ist ein Schrank im Zimmer?“ (richtige Antwort: nein) wurden zu 6% falsch beantwortet, expektative Fragen (z. B. „Ist nicht ein Schrank im Zimmer?“) zu 25%, falsche Voraussetzungsfragen (z. B.: „Ist die Tür des Schrankes auf oder zu?“) zu 56%. Die Leistungen der Mädchen waren etwas besser als die der Knaben.

1. Versuche mit einmaligem Eindruck.

In der ersten Versuchsgruppe konnten wir die bisher für solche Zwecke verwandten Bilder nicht benutzen, weil unsere Kinder sie genau aus den WALTHERSchen Anschauungsbüchern kannten. Wir wählten daher das von MARIE DÜRR-BORST für Aussageversuche an Kindern benutzte „Frühstücksbild“ (Abbildung 1).¹ Allerdings hat dieses in Situation und Stimmung gewisse Ähnlichkeit mit Bildern aus oben genannten Anschauungsbüchern, was bei unserem jüngsten Kind nicht ohne Einfluß blieb.

Die Vorlegung des Bildes fand bei Hilde und Günter in durchaus übereinstimmender, aber voneinander unabhängiger Weise statt; bei Eva waren wegen ihrer Jugend einige Abweichungen erforderlich.

Den beiden Großen wurde das Bild zum stummen Anschauen je eine Minute vorgelegt. Darauf hatten sie über seinen Inhalt zu berichten; ein Verhör nach vorher festgesetzter Liste schloß sich an. Sieben Tage später wurde ohne nochmalige Vorlage des Bildes erneute („sekundäre“) Aussage gefordert. Als Abschluß folgte eine Selbstkorrektur mit Hilfe des nun wieder gezeigten Bildes. In der Zwischenzeit hatten die Kinder nicht von dem Bild gesprochen und wohl kaum mehr daran gedacht.

Wir bringen die Vernehmungslisten für jedes einzelne Kind gesondert. Primäre und sekundäre Aussagen stehen nebeneinander; das Verhör enthält nur Fragen über diejenigen Bilderinhalte, die im Bericht nicht schon spontan genannt waren. Die unter „Verhör“ in der ersten Rubrik aufgezählten „Fragen“ beziehen sich, wie aus den daneben stehenden Antworten ersichtlich ist, bald auf die primäre, bald auf die sekundäre Aussage, meistens auf beide.

Die gefundenen Zahlenwerte für richtige, falsche und unbestimmte Angaben in Bericht und Verhör sind dann in einer Übersichtstabelle zusammengestellt. Um eine etwaige Wiederholung der Versuche zu erleichtern, haben wir am Schluß des Buches anhangsweise „Wertungstabellen“ angefügt, welche die Wertung jeder einzelnen Angabe enthalten.

¹ MARIE DÜRR-BORST. Die Erziehung der Aussage und Anschauung des Schulkindes. Züricher Dissert. 1906. Auch erschienen in: *Die experim. Pädagogik*, hrsg. von MEUMANN und LAY. 3.

Bei der Diskussion der einzelnen Aussagen heben wir nur einige bemerkenswerte Ergebnisse hervor.

Frühstücksbild.

Hilde (7; 8).

Berichte.

Primäre Aussage	Sekundäre Aussage (7 Tage später)
<p><i>Die Frau hat braunes Haar. Und der Junge der ißt grade Brot und sitzt am Tisch. Die Frau die steht. Neben dem Stuhl liegt eine rote Schulmappe. Die Stühle sind beinahe wie Stroh, nur das Holzlöcher sind. Und an der Wand steht ein großer Kasten, der ist auch so wie Holz. Und die Frau hat eine blaue Schürze um und rotes Kleid. Nicht wahr?</i></p>	<p><i>Die Frau hatte ein blaues Kleid und rote Schürze. Auf der Kommode sah man einen Blumentopf. Und der Junge ißt Brot. Die Frau will gerade schneiden. Beide haben braunes Haar. Was der Junge für Hosen hat, kann ich mich nicht mehr besinnen. Ich weiß: blaue Jacke und rote Hose, nicht? Er sitzt beim Tisch Die Frau steht. Und neben dem Jungen da ist eine Mappe, da kann man aber nicht hinten die Bänder sehen. Die ist mit rotem Sammet. Die Kommode ist nicht ganz zu sehen. Weiter weiß ich nichts.</i></p>

Verhör.

Fragen	Primär	Sekundär
Auf welcher Seite war die Frau?	(Zeigt rechts.)	(Zeigt rechts.)
Was tut die Frau?	<i>Sie schneidet Brot.</i>	
Ist eine Spitzenkante an der Schürze?	<i>Nein.</i>	<i>Nein.</i>
Form der Schürze?	<i>Beinahe wie mit Achseln, aber ohne.</i>	<i>So mit hier anstecken, beinahe wie Achseln.</i>
Sieht man die Frau von vorn oder von der Seite?	<i>Von der Seite.</i>	<i>Von der Seite.</i>
Was hat sie in der Hand?	<i>Nichts — Brot.</i>	<i>Brot; das steht auf dem Tisch und sie faßt es an.</i>
Hat sie ein Messer in der Hand?	<i>Nein, das liegt auf dem Tisch.</i>	<i>Nein, das liegt auf dem Tisch.</i>
Wie sieht das Brot aus?	<i>Braun, gewöhnlich.</i>	<i>Braun, so wie gewöhnliches.</i>
Ist es ganz oder angeschnitten?	<i>Angeschnitten.</i>	<i>Angeschnitten.</i>
Ist ein Tisch zu sehen?	<i>Ja.</i>	

Fragen	Primär	Sekundär
Farbe? Form? Was liegt oder steht darauf?	<i>Braun.</i> <i>Viereckig.</i> <i>Brot und ein Messer.</i> (M.: Ich denke, die Frau hat das Brot in der Hand?) <i>Ein bißchen ist es auch auf dem Tisch.</i> <i>Nein.</i>	<i>Braun.</i> <i>Viereckig.</i> <i>Messer und Brot.</i>
Steht nicht auch Butter darauf? Wie ist der Junge an- gezogen?	<i>Braune Jacke; und braune Hose glaube ich, oder blau; ich glaube eher braun.</i>	<i>Nein, ich glaube kaum.</i>
Ist er nicht barfuß? Farbe der Strümpfe? Hat er Schuhe an? Form der Schuhe?	<i>Nein.</i> <i>Rot.</i> <i>Kleine Schuhe, braune Farbe.</i>	<i>Nur Strümpfe hat er an.</i> <i>Rot.</i> <i>Nein.</i>
Worauf sitzt er? Wie hält er die Füße? Haarfarbe? Wie sieht die Schnitte aus?	<i>Auf einem Stuhl.</i> <i>So runter hängen die.</i> <i>Braun.</i> <i>Ohne Teller; die Hälfte.</i>	<i>Auf einem Stuhl.</i> <i>Übereinander geschlagen.</i>
Wie hält er sie? Sieht man ihn von vorn oder von der Seite? Was sieht man vom Zimmer?	(Sie spreizt Daumen und Zeigefinger.) <i>Von der Seite.</i> <i>Tür und Kasten.</i>	(Sie spreizt Daumen und Zeigefinger.) <i>Von der Seite.</i> <i>Auf der Kiste einen Blu- mentopf mit roten Blumen, grünen Blättern. Fenster sieht man nicht. Die Tür ist offen. Sonst nichts.</i> (M.: Du sagtest jetzt Kiste, vorher Kommode.) <i>Kommode ist falsch.</i>
Ist die Tür auf oder zu? Hat sie 1 oder 2 Flügel? Ist nicht ein Fenster zu sehen?	<i>Zu.</i> <i>1</i> <i>Ja — — nein doch nicht.</i>	<i>1</i> <i>Nein.</i>
Auf welcher Seite steht die Kiste? Sieht man sie ganz?	(Zeigt rechts.) <i>Nein; die Frau steht davor.</i>	(Zeigt rechts.) (M.: Wieso sieht man die Kiste nicht ganz?) <i>Man sieht sie ganz.</i>
Steht etwas darauf? Was für Blumen sind es?	<i>Nein.</i> (Steht nicht ein Blumen- topf darauf?) <i>Nein.</i>	<i>Efeutulpen oder so ähn- lich.</i>
Sieht man an der Mappe die Bänder?	<i>Nein, die sind nach hinten.</i>	
Steht sonst noch etwas auf der Erde?	<i>Nein.</i>	
Ist ein Krug zu sehen? Wo?	<i>Nein.</i>	<i>Ja.</i> <i>Unter dem Tisch.</i>

Fragen	Primär	Sekundär
Wieviel Henkel hat er? Farbe des Kruges? Ist nicht ein Deckel darauf?		<p style="text-align: center;">1</p> <p><i>Blau und weiß, glaube ich. Nein.</i></p> <hr/> <p>Selbstkorrektur bei erneuter Vorlegung des Bildes.</p> <p><i>Ohne Deckel war richtig, aber grün. Und die Bänder sieht man. Die Frau steht vor der Kiste. Vom Jungen habe ich ge- sagt: blaue Jacke und er hat grüne Jacke. (M.: Sieh dir die FüÙe an.) Er hat Schuhe (M.: Was für Strümpfe?) Blau.</i></p>

Für Hildes primäre Aussage existieren Vergleichs- 7; 8 materialien von ungefähr gleichaltrigen Kindern¹, denen gegenüber Hilde einen Vorsprung zeigt. Die siebenjährigen Volksschülerinnen waren in ihrem Bericht noch durchweg im „Substanzstadium“: sie teilten nur die gesehenen Objekte mit, ohne Tätigkeiten, Beziehungen oder Merkmale zu nennen. Hildes Bericht dagegen enthält alle Kategorien, sogar einige genaue Schilderungen von Merkmalen und Farbenangaben, wie man sie in den bisherigen Aussageversuchen erst bei höheren Altersstufen gefunden hatte. Zur Erklärung diene, daß das Kind von früher Jugend an gewohnt war, Bilder aufmerksam zu betrachten und ihren Inhalt mit der Mutter zu besprechen.

Die zwei Fehler des Berichtes bestehen in einer Verwechslung (der Farben von Kleid und Schürze) und einer Vermehrung (Stühle statt Stuhl).

Im Verhör machte Hilde 42 Angaben, unter denen 33 richtig und 9 falsch waren (Treue 78½ %). — Ihre Suggestibilität war gering; auf die verschiedenen Suggestivfragen (nach Butter, Spitzen, Kanten an der Schürze, Messer in der Hand der Frau, Barfüßigkeit des Knaben, Fenster) antwortete sie durchweg ver-

¹ W. STERN, „Die Aussage als geist. Leistung . . .“ 65. S. 125 und 140. Stern, Monographien. II.

neinend, also richtig. — Aber auch zwei wirklich vorhandene Objekte wurden auf Befragen verneint: der Krug und der Blumentopf. — Von den Antworten auf die Farbenfragen waren mehr als die Hälfte falsch; die Farben, die sie nicht mit bewußter Aufmerksamkeit beobachtet hatte, wurden jetzt halb und halb geraten. — Eine Verquickung von richtiger Wahrnehmung und falscher Deutung liegt bei der Aussage über die Mappe vor: sie wußte richtig, daß die Bänder nach hinten hängen, schloß aber fälschlich, daß sie deswegen unsichtbar seien; augenscheinlich stellte sie sich vor, daß die Mappe dem Beschauer den Deckel, nicht die Schmalseite zukehre.

Die sekundäre Aussage Hildes ist psychologisch dadurch bemerkenswert, daß sie besser ist als die primäre. Auf einem Zufall beruhte es wohl, daß die verkehrte Lokalisation der Farbe bei der Kleidung der Frau jetzt durch die richtige Anordnung ersetzt wurde. Ferner erschien bereits im Bericht von selbst der acht Tage vorher hartnäckig negierte Blumentopf, und im Verhör wurde sogar die Blume des Näheren richtig bestimmt; ebenfalls im Verhör tauchte der vorher gelegnete Krug auf. Es scheint demnach, daß die Gedächtnisbilder ein periodisches Auf- und Niederschwanken durchmachen können, so daß sie sogar unmittelbar nach der Wahrnehmung nicht bewußt zu sein brauchen und dennoch bei einer späteren Reproduktion wieder auftauchen.

So liegt bezüglich der genannten zwei Objekte ein Widerspruch zwischen der primären und sekundäre Aussage vor. Ein weiterer Widerspruch tritt innerhalb der sekundären Aussage selbst zwischen Bericht und Verhör auf. Spontan sagte H.: „Die Kommode (= Kiste) ist nicht ganz zu sehen“; auf die Verhörfrage: „Wieso sieht man sie nicht ganz?“ erfolgte überraschenderweise die Antwort: „Man sieht sie ganz.“ Möglicherweise hatte sie gemeint, daß die Frage sie aufs Glatteis führen sollte, und sie setzte der vermeintlichen Suggestion Widerstand entgegen. Überhaupt war die Insuggestibilität Hildes auch sekundär wirksam; sie widerstand sämtlichen vier Suggestivfragen. Daß die Erinnerungen jetzt etwas weniger deutlich waren, konnte man höchstens daraus entnehmen, daß sie die Existenz der Butter nicht mehr mit der absoluten Gewißheit verneinte wie acht Tage vorher („nein, ich glaube kaum“).

Nach Beendigung der sekundären Aussage legten wir ihr

das Bild zur Selbstkorrektur vor; vier Fehler (also nicht ganz die Hälfte aller) wurden spontan korrigiert.

Frühstücksbild.¹

Günter (5; 5).

Berichte.

Primäre Aussage	Sekundäre Aussage (7 Tage später)
<p><i>Es war zu sehen: ein Junge der saß am Tisch und aß Brot. Und da war auch ein Messer auf dem Tisch, wo die Frau das Stück Brot abgeschnitten hat. Und neben der Frau stand sowas wie in der Küche, so eine Bank. Und da stand ein Blumentopf darauf mit Blumen. Und die Tür da drin in dem Zimmer war offen. (M.: Noch etwas?) Ach ja: Und die Frau die stand und der Junge der saß auf ein Stuhl.</i></p>	<p><i>Tür war offen und Fenster (M.: War ein Fenster zu sehen?) Ja. Und sowas, wie in der Küche is — na eine Kiste mit ein Blumentopf mit Palagonien darauf. Und in der Stube steht ein Tisch und da steht ein Stuhl daran und da sitzt ein Junge drauf der ißt Brot und die Mutter von den Jungen schneidet Brot. (M. schneidet sie wirklich?) Ja. Auf der Erde unter dem Stuhl steht ein kaputer Topf. (M.: Was noch?) Auf der Erde liegt eine Schulmappe.</i></p>

Verhör.

Fragen	Primär	Sekundär
Auf welcher Seite war die Frau und auf welcher der Junge?		<i>Rechts.</i>
Steht oder sitzt die Frau?		<i>Steht.</i>
Was tut die Frau?	<i>Sieht das Brot an.</i>	<i>Schneidet Brot.</i>
Farbe des Kleides?	<i>Rock rot.</i>	<i>Roter Rock, blaue Schürze mit weiß gestreift.</i>
Hat sie eine Schürze?	<i>Ja.</i>	
Ist eine Spitzenkante dran?	<i>Das weiß ich nicht.</i>	<i>Nein.</i>
Farbe der Schürze?	<i>Blau.</i>	
Form der Schürze?	<i>Achselbänder.</i>	<i>Viereckig.</i>
Haarfarbe der Frau?	<i>Blond.</i>	<i>Blond.</i>
Sieht man sie von vorn oder von der Seite?	<i>Von der Seite.</i>	<i>Von der Seite.</i>
Was hat sie in der Hand?	<i>Nichts — — das Brot.</i>	<i>Also Messer — nein nichts. (M.: Ich denke sie schneidet das Brot; womit denn?) Jetzt ruht sie sich gewiß aus. (M.: Sie hat also kein Messer?) Nein.</i>

Fragen	Primär	Sekundär
Hat sie ein Messer in der Hand?	<i>Nein, das liegt auf dem Tisch.</i>	
Wie sieht das Brot aus?	<i>Braun, lang.</i>	
Ist es ganz oder angeschnitten?	<i>Angeschnitten.</i>	<i>Angeschnitten.</i>
Ist ein Tisch zu sehen?	<i>Ja.</i>	
Farbe?	<i>Bisphen gelb und bisphen braun.</i>	<i>Gelb.</i>
Form?	<i>Viereckig.</i>	<i>Viereckig.</i>
Was liegt oder steht darauf?	<i>Messer — — bloß Messer.</i>	<i>Messer und Brot.</i>
Steht nicht auch Butter darauf?	<i>Nein.</i>	<i>Nein.</i>
Steht der Junge oder sitzt er?		<i>Er sitzt.</i>
Wie ist er angezogen?	<i>Das weiß ich nicht.</i>	<i>Blau und weiß gestreifte Bluse und rote Hose. Schwarze Niederschuh.</i>
Farbe der Jacke?	<i>Blau.</i>	
Farbe der Hose?	<i>Schwarz glaube ich.</i>	
Ist er nicht barfuß?	<i>Nein, schwarze Schuhe, braune Strümpfe glaube ich.</i>	
Farbe der Strümpfe?		<i>Braun glaube ich.</i>
Stiefel od. Niederschuh?	<i>Stiefel.</i>	
Worauf sitzt er?	<i>Stuhl.</i>	<i>Stuhl.</i>
Wie hält er die Füße?	<i>Weiß nicht.</i>	<i>Da ist so was, und da hält er sie.</i>
Was tut er?	<i>Er isst.</i>	<i>Er isst Brot.</i>
Seine Haarfarbe?	<i>Schwarz glaube ich oder blond.</i>	<i>Blond.</i>
Wie sieht die Schnitte aus?	<i>Weiß und braun.</i>	
Wie hält er das Brot?	<i>(Hält Daumen und Zeigefinger zusammen.)</i>	<i>So (hält Daumen und Zeigefinger zusammen).</i>
Sieht man ihn von vorn oder von der Seite?	<i>Von der Seite.</i>	<i>Von der Seite.</i>
Hat die Tür 1 oder 2 Flügel?	<i>1</i>	<i>1</i>
Sieht man, was draußens ist?	<i>Nichts.</i>	<i>Nein.</i>
Ist nicht ein Fenster zu sehen?	<i>Ja.</i>	
Auf welcher Seite ist das Fenster?	<i>Hier (er zeigt links) — oder garnicht? Ja es ist glaube ich so.</i>	<i>(Er zeigt links.)</i>
Kann man hindurchsehen?	<i>Blumentopf, glaube ich.</i>	<i>Bäume oder Strüucher.</i>
Ist das Fenster offen oder zu?		<i>Offen.</i>
Sind Gardinen daran?		<i>Ja, ich glaube — oder nicht.</i>
Ist das, was bei der Frau stand eine richtige Bank?	<i>Wie in der Küche.</i>	
Hat sie Füße?	<i>Ja vier.</i>	
Auf welcher Seite steht sie?	<i>(Er zeigt rechts.)</i>	<i>(Er zeigt rechts.)</i>
Sieht man sie ganz?	<i>Ein bischen verdeckt; da is nich mehr Papier.</i>	<i>Nein. (M.: Wieso nicht?) Sie soll noch weiter sein.</i>

Fragen	Primär	Sekundär
Was für Blumen sind an dem Blumentopf?	<i>Ich weiß nicht mehr.</i>	
Hast du sie schon gesehen?	<i>Ja, auf dem Kaiser-Wilhelmsplatz.</i>	
Weißt du nicht, wie sie heißen?	<i>Palagorien.</i>	
Farbe der Blumen?	<i>Rot.</i>	<i>Dunkelrot.</i>
Farbe des Topfes?	<i>Stückchen rosa.</i>	<i>Bisshen hellrot.</i>
Hat er einen Untersatz?	<i>Nein, ich glaube nicht.</i>	<i>Nein.</i>
Was steht auf der Erde?	<i>Unterm Stuhl eine zer-schlagene Kaffeekanne.</i>	
Wieviel Henkel hat der Krug?	<i>1</i>	<i>2</i>
Farbe des Kruges?	<i>Weiß und blau.</i>	<i>Weiß mit blau.</i>
Ist nicht ein Deckel drauf?	<i>Ja.</i>	<i>Ja.</i>
Dessen Farbe?	<i>Weiß und blau.</i>	<i>Auch weiß und blau.</i>
Ist eine Mappe zu sehen?	<i>Ja.</i>	<i>Auf der Erde, hier.</i>
Wo?	<i>Neben dem Stuhl.</i>	<i>(Zeigt links.)</i>
Wie sieht sie aus?	<i>Braun.</i>	<i>Braun.</i>
Hat sie noch eine Farbe?		<i>Einen Spiegel in der Mitte.</i>
		<i>Selbstkorrektur bei erneuter Vorlegung des Bildes.</i>
		<i>Der Topf ist nicht so; er ist grün. Aber ich hab richtig die Hose gesagt. Der Topf hat keinen Deckel. (M.: Was hast du noch vom Topf gesagt?) Er hat einen Deckel. (G. zählt nun auf, was er richtig gesagt hat. M.: Such einmal, ob du nicht noch etwas falsch gesagt hast.) Ach so, die hat ja das Brot in Händen! Ach die Kiste ist ja hier fertig! Sogar hier (rechts neben der Kiste) ist sogar noch ein bisshen Bild. (M.: Du hast manches gesagt, was man gar nicht darauf sieht.) Fenster!</i>

Günter, der 2 $\frac{1}{2}$ Jahre jünger als Hilde ist, lieferte eine 5; 5 Aussage, die sich in der Gesamtleistung fast mit der der älteren Schwester deckt. (Man vergleiche die Tabelle S. 94.) Seine Berichte sind ebenso umfangreich, inhaltlich fast ebenso mannigfach und nicht fehlerhafter. Das Verhör ist, bei Gleichheit der richtigen Angaben, etwas reicher an falschen; doch beschränkt sich diese

größere Fehlerhaftigkeit lediglich auf das Gebiet der beiden schwereren Kategorien von Fragen, Farben- und Suggestivfragen.¹

Auch Günter ist in seinem Bericht bereits über das „Substanzstadium“, ja sogar über das reine „Aktionsstadium“ hinaus; er bringt Merkmale (Tür war offen, Topf kaput) und zahlreiche Ortsrelationen. Es fehlen die spontanen Farbenangaben — wie es nach den allgemeinen Beobachtungen über seelische Entwicklung für dieses Alter die Regel ist, aber bei ihm überrascht, da er sonst ein so außerordentlich lebhaftes Farbeninteresse hat; auch ein anderer weiter unten zu besprechender Bildversuch lieferte im Gegensatz zu diesem viele spontane Farbenangaben. Erklären läßt sich die Diskrepanz vielleicht folgendermaßen. Der Knabe hatte mit der Stoffbewältigung des neuen Eindruckes in der kurzen Zeit von einer Minute zu viel zu tun, als daß er Zeit und Energie für die bewußte Beobachtung der Farben übrig behalten hätte. Er hat ja Farben bemerkt und behalten, wie sich aus dem Verhör ergibt; da aber seine Aufmerksamkeit bei der Beobachtung nicht darauf konzentriert war, wurde sie auch bei der spontanen Widergabe ganz vom materiellen Inhalt absorbiert. Bei dem später zu behandelnden Bild, welches sich jahrelang dauernd vor seinen Augen befand, hatte er Zeit genug gehabt, sein stoffliches Interesse zu befriedigen, und darüber hinaus noch die Farben intensiv aufzunehmen. Hierin unterscheidet er sich auffallend von der Schwester, die bei dem Dauerindruck gegen die Farben relativ gleichgültig war, während sie bei der einmaligen Vorlegung durch schnellere Bewältigung des Stoffes auch noch zu Farbenbeobachtungen kam.²

Günter begnügte sich bei seinem Bericht nicht durchweg mit

¹ Dies Ergebnis deckt sich mit einem anderen, das früher bei Schulkindern verschiedenen Alters und Geschlechts gefunden wurde. Auch hier zeigte die Zuverlässigkeit der Antworten auf „Normalfragen“ (d. h. auf solche, die keine besonderen Schwierigkeiten boten) nur geringe Differenzierungen, während die Zuverlässigkeit der Antworten auf Farben- und Suggestivfragen eine starke Variabilität besaß. (W. STERN, Die Aussage als geistige Leistung, 65, S. 101 ff.; OPPENHEIM, Erziehbarkeit der Aussage, 60, S. 73.)

² Übrigens geht es dem Durchschnitt der Erwachsenen ja auch nicht anders; ehe sie sich in die farbigen und sonstigen ästhetischen Eigenschaften eines Bildes versenken, wird zunächst das Stoffliche aufgefaßt, und die meisten kommen über dies stoffliche Interesse überhaupt nicht hinaus.

der Angabe der nackten Wahrnehmungstatsachen, sondern gab auch einmal eine Deutung hinzu, die er aber ganz logisch aus dem Tatbestand entwickelte: „*und da war auch ein Messer auf dem Tisch, wo (-mit) die Frau das Stück Brot abgeschnitten hat.*“ Wie späterhin durch diese Deutung die Erinnerung verfälscht wurde, zeigt die weiter unten zu besprechende Sekundäraussage. — Aus dem Verhör geht ebenso wie aus dem Bericht hervor, daß das Stoffliche recht gut, die Farben aber weniger beobachtet worden waren; Günter gab auf Befragen neben 7 richtigen 5½ falsche Farbenantworten. — Er war gegen Suggestion nicht so gewappnet wie Hilde: dreimal widerstand er, zweimal (beim Fenster und beim Krugdeckel) unterlag er ihr. Freilich war er beim Fenster seiner Sache nicht ganz sicher. (Der Ursprung dieses Fensters liegt höchstwahrscheinlich in dem „Bauernstubenbild“ aus WALTHERS Anschauungsbuch.)

Das primäre Verhör Günters hat auch zweimal die Antwort „*ich weiß nicht*“ gezeitigt, die sonst weder in seinem sekundären Verhör noch in den Verhören seiner Schwestern vorkam. Die große Seltenheit dieser Antwort bei kleinen Kindern läßt erkennen, wie leicht Fragen von ihnen als Aufforderungen zu einer bestimmten Stellungnahme aufgefaßt werden. —

Die sieben Tage später abgegebene sekundäre Aussage G.s zeigt ebensowenig wie bei Hilde eine Verschlechterung gegen die primäre. Aber inhaltlich haben einige bemerkenswerte Verschiebungen stattgefunden. Das primär suggerierte und dort noch schwach bezweifelte Fenster wurde jetzt schon im spontanen Bericht als feststehende Tatsache gebracht. — Andererseits wurde eine primär gelassene Lücke richtig ausgefüllt. Auf die Frage: „Wie hält der Knabe die Füße“ hatte G. primär geantwortet „*ich weiß nicht*“, sekundär sagte er „*da ist so was, und da hält er sie.*“ Es ist allerdings nicht ganz unnötig, daß das Versagen bei der primären Aussage auf sprachlicher Bequemlichkeit beruhte. G. ist etwas schwerfällig im Formulieren ihm nicht geläufiger Tatbestände, wie ja auch aus seiner zweiten Antwort hervorgeht.

Komplizierter liegt der folgende Fall: Das primär richtig auf den Tisch lokalisierte Messer (mit der korrekten Deutung, die Frau habe damit geschnitten) wurde im sekundären Bericht zunächst der Frau in die Hand gegeben, und selbst unsere verhänglich klingende Frage: „Schneidet sie wirklich?“ wurde bejaht.

Im Verhör korrigierte sich die Erinnerung aber wieder. Auf die Frage: „Was hat die Frau in der Hand?“ erfolgte zuerst die Antwort „Messer“, doch nach einer kleinen Pause „nein, nichts“; und nun konnte ihn nicht einmal mehr eine Suggestion aus seiner Sicherheit herausreißen: die Frage: „ich denke sie schneidet Brot; womit denn?“ beantwortete er logisch: „jetzt ruht sie sich gewiss aus“. Hier haben wir also nochmals in der Aussage desselben Kindes Widersprüche binnen wenigen Minuten.

Auch bei Günter wurde zum Schluss eine Selbstkorrektur erzielt. Er fand ein Drittel seiner Fehler auf Grund geringfügiger Winke heraus. Ausserdem ergab sich, dass ein latenter Fehler im Verhör steckte, den wir ohne die Selbstkorrektur gar nicht hätten bemerken können. Er sagte beim Anblick des Bildes ganz erstaunt: „ach, die hat ja das Brot in Händen.“ So hatte er also der „sich ausruhenden“ Frau in seiner Vorstellung nicht nur richtig das Messer, sondern auch fälschlich das Brot genommen.

An dreijährigen Kindern sind wohl Aussageversuche noch nie unternommen worden. Dabei sind gerade diese Experimente verhältnismässig leicht anzustellen; denn das Bilderbesehen gehört zu den grössten Freuden der Kindheit; und unsere Bildversuche, die nicht als „Versuche“ empfunden wurden, bereiteten stets lebhaftes Vergnügen.¹

2; 11 Bei Eva konnte die Versuchsanordnung nicht in der genau gleichen Form wie bei den älteren Geschwistern angewandt werden; denn bei einem Kinde dieses Alters ist es unmöglich, stummes Betrachten eines vorgelegten Bildes zu erzielen. Daher forderten wir Eva bei der Vorlegung auf, sie möge erzählen, was sie alles auf dem Bilde sehe. Die Exposition dauerte nicht, wie sonst, eine Minute, sondern zwei Minuten. Dann erst schloß sich nach Entfernung des Bildes Bericht und Verhör an.

Trotz dieser günstigeren Bedingungen ist der Abstand ihrer Leistungen von denen der Geschwister sehr bedeutend. Mit ihnen verglichen verfügt Eva nur über eine halb so grosse Menge von Wissen und den dritten Teil der Spontaneität. Der weitaus grösste Teil ihres Wissens kam erst auf Befragen zum Vorschein.

¹ Eine grosse Reihe solcher Versuche, die nicht die Aussagen über ein vorher gesehenes, sondern die Auffassung eines momentan sichtbaren Bildes zum Gegenstand hatten, werden in einer späteren Monographie zur Darstellung kommen.

Frühstücksbild.

Eva (2; 11).

Berichte.

Primäre Aussage	Sekundäre Aussage (4 Tage später)
<p>A. Während der Betrachtung des Bildes (2 Minuten)</p> <p><i>Brot ißt der Günter. Und hier ist die Toni.</i> (Mutter: Du mußt alles sagen) <i>Blume.</i> Was ist das? (auf die Mappe zeigend) (M.: Eine Mappe) <i>Für den Jungen.</i> <i>Das ist da ein Schrank.</i> Und das ein Zimmer (auf die Tür zeigend). <i>Wo geht man denn rein? Und das ist die Küche.</i> <i>Was ißt denn der Günter? Brot.</i></p> <hr/> <p>B. Nach Wegnahme des Bildes.</p> <p>(M.: Erzähl' mal, was du alles gesehen hast.) <i>Günter, Toni, Blume, Zimmer,</i> (M.: Was noch?) <i>Tür.</i> (M.: Was noch?) <i>Toni, Günter.</i></p>	<p>Ohne erneute Vorlegung des Bildes</p> <p>(M.: Weißt du noch, wie ich dir neulich hier am Schreibtisch ein Bild gezeigt habe? Was war darauf zu sehen?) <i>Günter, Toni, Mutter, Tür.</i> (M.: Was war denn noch darauf?) <i>Else, Toni.</i> (M.: War die darauf?) <i>Ja.</i> (M.: Toni u. Mutter waren darauf?) <i>Ja und Else war auch drauf.</i> (M.: Weißt du noch etwas?) <i>Tür.</i> (M.: Weißt du noch etwas?) <i>Haus.</i> <i>Gar nichts mehr drauf.</i></p>

Verhör.

Fragen	Primäre Aussage	Sekundäre Aussage
Steht die Frau oder sitzt sie? Was tut die Frau?	<i>Steht. Der Günter sitzt.</i> <i>Die kocht Suppe.</i>	<i>Gestanden. Der Günter hat gegessen.</i> <i>Die hat Suppe gekocht — und die Schulmappe war auch drauf.</i>
Hat sie eine Schürze? Welche Farbe hat die Schürze?	<i>Umgebündet.</i> <i>Grün.</i>	<i>Ja.</i> <i>Grün.</i>
Was hat sie in der Hand? Hat sie ein Messer in der Hand?	<i>Das weiß ich nicht alleine.</i> <i>Nein.</i>	<i>Einen Löffel für die Suppe.</i> <i>Nein.</i>
Hat sie Brot in der Hand gehabt?		<i>Ja.</i>

Fragen	Primäre Aussage	Sekundäre Aussage
Ist ein Tisch zu sehen? Was liegt auf dem Tisch? Was noch?	<i>Ja. Brot. Gar nichts mehr.</i>	<i>Ja. Das Brot. Gar nichts. Aber das Brot lag auf dem Tisch. (M.: Du hast doch gesagt, die Toni hat Suppe ge- macht.) Das war doch Brot. (M.: Es war also keine Suppe da?) Bloß Brot.</i>
Steht nicht auch Butter drauf?	<i>Nein.</i>	
Wie ist denn der Günter angezogen?	<i>Anzug. Hose.</i>	<i>Anzug und Hose.</i>
Ist er nicht barfuß? Worauf sitzt er? Was tut er? Wie hält er es?	<i>Schuhe, Strümpfe. Stuhl. Er ißt Brot. In der Hand.</i>	<i>Nein. Schuhe, Strümpfe. Stuhl. Er ißt Brot. In der Hand.</i>
Ist eine Tür im Zimmer? Auf oder zu?	<i>Ja. Auf.</i>	<i>Auf.</i>
Sieht man, was draussen ist?	<i>Nein.</i>	<i>Ja. Lauter kleine Töpfchen.</i>
Ist nicht ein Fenster zu sehen?	<i>Nein.</i>	<i>Nein.</i>
Ist eine Kiste zu sehen? Ist ein Blumentopf zu sehen?	<i>Nein — Ja. Auf ein Schrank.</i>	<i>Ja, da ist ein Blumentopf.</i>
Wo stand er? Was steht auf der Erde? Ist eine Mappe zu sehn? Wo?	<i>Ja. Unten auf der Erde. Wie der Tisch.</i>	<i>Schulmappe.</i>
Wie sieht sie aus? Ist ein Krug zu sehen?	<i>Nein.</i>	<i>Nein.</i>

Echt kindlich ist die egozentrische Auffassung des Bildes. Sie deutete die Gestalten als die ihr bekannten Hausgenossen (Bruder und Köchin), wobei freilich eine gewisse Schalkhaftigkeit mitspielte.

Auffallend ist der Stadienunterschied zwischen ihren spontanen Aussagen bei und nach der Betrachtung des Bildes. Während der Anschauung werden bereits Zusammenhänge zwischen dem Wahrgenommenen hergestellt, und zwar durch Tätigkeiten (Essen, Gehen) und eine Beziehung (Mappe für den Günter); in der unmittelbar darauf folgenden Erinnerung hingegen ist sie noch durchaus im „Substanz“-Stadium und setzt das eine gesehene Objekt unvermittelt neben das andere. Dies wechselnde Verhalten erklärt sich wohl folgendermaßen: Bei der spontanen Erinnerung stehen ihr nicht, wie beim Bildbetrachten

oder beim Verhörtwerden, äußere Anhaltspunkte zu Gebote, durch die sie ihren Vorstellungsablauf stützen könnte; so gibt sie nur das, was am hervorstechendsten für sie gewesen ist und darum ganz von selbst die Fähigkeit hat, inselartig wieder aufzutauchen. — Es ist dies also ein neuer Beleg für die Tatsache, daß ein Kind bestimmten Alters gleichzeitig zwei verschiedenen Entwicklungsstadien in bezug auf verschiedene Leistungsarten angehören kann.¹

Die wenigen Angaben des primären Berichtes (4) sind korrekt.

Im Verhör schien dem Kinde sofort eine Verwechslung unterzulaufen: es tauchte eine Situation aus den WALTHERSchen Anschauungsbildern auf, in welcher eine Frau am Herde steht und in einem Topf mit einem Löffel rührt. Daher erfolgte auch auf die Frage „was tut die Frau?“ die Antwort: „*die kocht Suppe.*“ — Zwei weitere Fehler beziehen sich auf Farben und sind deswegen eigentlich irrelevant, da Evas Farbenkenntnis noch nicht völlig korrekt war; auch bei unmittelbarer Anschauung kamen noch gelegentlich Verwechslungen der Namen vor. — Es bleiben dann nur noch zwei Fehler übrig, welche vorhandene Dinge unterschlagen. Sie wußte nicht mehr, daß außer dem Brot noch etwas auf dem Tische lag; und der Krug wurde auf direktes Befragen geleugnet. Die bedenklichste Fehlerart, das Zusetzen vom tatsächlich nicht vorhandenen Dingen, findet sich gar nicht. Selbst unsere Suggestivfragen, die solche Zusätze nahe legten (ob Butter, ob ein Fenster zu sehen sei), prallten wirkungslos an ihr ab. Diese geringe Suggestibilität der Kleinen haben wir auch im täglichen Leben öfters beobachtet.

Das Ergebnis des primären Verhörs war demnach, daß 26 richtigen Antworten kein Zusatz, 1 Verwechslung und 2 Negierungen gegenüberstanden. —

Auch beim sekundären Bericht mußten wir von dem Verfahren, daß bei den älteren Kindern angewandt worden war, etwas abweichen. Eine Pause von 8 Tagen erschien uns zu lang; wir nahmen daher das Kind nach vier Tagen vor und zwar in möglichst identischer Situation mit der primären Aussage.

Hier offenbart sich nun die größere Jugend in der weniger intensiven Nachwirkung des Eindruckes. Während die älteren

¹ Vgl. diese Monographie S. 9 Anm., ferner: W. STERN, Tatsachen und Ursachen der seel. Entwickl., *Zeitschr. f. angew. Psychologie*, 1, S. 18.

Kinder bei ihrer 7 Tage später abgegebenen Sekundäraussage gar keine Verschlechterung gegen die primäre zeigten, war bei Eva schon nach vier Tagen ein deutlicher Abfall zu bemerken.

Frühstücksbild.
Übersichtstabelle.

		Hilde		Günter			Eva	
		<i>Gesamtangaben.</i>						
		<i>r</i>	<i>f</i>	<i>r</i>	<i>f</i>	<i>u</i>	<i>r</i>	<i>f</i>
Primär	Bericht	20	2	20	1	—	4	—
	Verhör	33	9	32	12½	2	26	5
	Total	53	11	52	13½	2	30	5
Sekundär	Bericht	22	3	23	2	—	4	1
	Verhör	32	6	31	10	—	25	7
	Total	54	9	54	12	—	29	8

Farbenangaben.

		<i>r</i>	<i>f</i>	<i>r</i>	<i>f</i>	<i>r</i>	<i>f</i>
Primär	Bericht	4	—	—	—	—	—
	Verhör	3	4	7	5½	0	2
	Total	7	4	7	5½	0	2
Sekundär	Bericht	6	1	—	—	—	—
	Verhör	4	2	9	4	0	1
	Total	10	3	9	4	0	1

Antworten auf Suggestivfragen.

	<i>r</i>	<i>f</i>	<i>r</i>	<i>f</i>	<i>r</i>	<i>f</i>
Primär	5	0	3	2	5	0
Sekundär	4	0	3	1	4	1

Spontaneität.

(Verhältnis der richtigen Angaben des Berichts zu allen richtigen Angaben.)

Primär	38 %	38½ %	13 %
Sekundär	41 %	42 %	14 %

Wie beim ersten Bericht wurden wieder nur 4 Objekte ganz spontan genannt, darunter aber schon eine falsche Person; die tastende Frage, was noch auf dem Bilde war, genügte, um eine weitere Person auftauchen zu lassen (Else, ihr Kindermädchen).

Das Verhör bewies dann, daß die Vermischung des Frühstücksbildes mit dem WALTHERSchen Küchenbilde noch immer bestand, aber in einer schwankenden Weise, so daß sie imstande war, den aus der Mischung hervorgegangenen Fehler wieder zurückzunehmen. Zuerst sah sie im Geiste die Frau mit dem Suppenlöffel vor dem Suppentopf; dann wurde dies Bild zurückgedrängt durch das andere richtige, daß sie „*bloßs Brot*“ in der Hand habe. — Die beiden Leugnungen, die primär vorkamen (Krug und Messer), finden sich wieder. — Unter Einwirkung einer Suggestivfrage kam jetzt ein Zusatz zustande: sie glaubte, daß man durch die offene Tür „*lauter kleine Töppchen*“ sähe. Die übrigen vier Suggestivfragen waren wieder ohne Erfolg.

2. Aussagen über einen Dauereindruck.

Die zweite Gruppe unserer Versuche, welche Dauereindrücke betraf, war folgendermaßen angelegt.

In unserem Kinderzimmer hängt seit Jahren an bevorzugter Stelle ein in einfachen, aufdringlichen Farben gehaltenes Bild (ein aufgezogener Tapetenfries „die Gänsehirtin“ [vgl. die Abbildung, S. 99]).

Über dieses Bild ließen wir unsere Kinder unvorbereitet (d. h. ohne daß sie es noch einmal ad hoc ansehen durften) in einem anderen Zimmer aussagen, was sie darüber wußten.

Die Versuche wurden bei den 3 Kindern nicht gleichzeitig angestellt, sondern bei Hilde $\frac{1}{2}$ Jahr früher als bei den anderen; das Alter der Kinder betrug 7; 8 bzw. 6; 0 bzw. 3; $6\frac{1}{2}$. — Das Bild war seit $2\frac{1}{2}$ bzw. 3 Jahren täglich (mit Ausnahme von Reisezeiten) den Kindern vor Augen gewesen.

Wie üblich, zerfallen die Experimente in Bericht und Verhör nach vorher aufgestellter Liste, die auch einige Schätzungsfragen enthielt. Aber der große Altersunterschied der Kinder gestattete hier ebenfalls nicht, völlig nach einer Schablone zu arbeiten; besonders bei unserem jüngsten Kinde stellte es sich als notwendig heraus, manche Fragen, die noch nicht verstanden werden konnten, fortzulassen und andere kindgemäßer

zu formulieren. Wir bringen daher zunächst Bericht und Verhör von jedem Kinde gesondert; hierbei sind fehlerhafte Angaben dadurch gekennzeichnet, daß der wahre Tatbestand in eckigen Klammern daneben gesetzt ist. Die von der Mutter gestellten Fragen stehen in runden Klammern. Sodann vereinigen wir der Vergleichbarkeit halber die Ergebnisse zu einer Gesamttabelle. Hier bedeutet „r“ eine richtige, „f“ eine falsche, „u“ eine unbestimmte Angabe („ich weiß nicht“). Die Schätzungen sind in dieser Generaltabelle fortgelassen, sie werden zum Schlufs gesondert behandelt.

- 7; 8 Hildes eigentlicher Bericht, d. h. die ganz spontan gegebene Darstellung enthielt unter 8 Angaben keinerlei Fehler, aber nur eine einzige Farbensnennung (und zwar eine sehr selbstverständliche: *grüne Wiese*). Als wir diesem Manko durch die Aufmunterungsfrage: „weilst du etwas über die Farben?“ abzuwehren suchten, erfolgten neben einer Sachangabe noch zwei Farbensnennungen, von denen eine falsch war.

Gänsebild.

Hilde (7; 8).

Bericht.

Die Gänsehirtin und lauter Gänse. Die führt alle Gänse.

Und lauter Bäume, Birnbäume oder Pflaumenbäume.

Und grüne Wiese. Die Gänse schnattern, manche haben das Maul auf ... den Schnabel.

(Weilst du etwas über die Farben?) *Die Gänse sind weiß.*

Die Magd hat eine weiße [schwarze] Schürze.

Verhör.

(Farbe der Bäume?) *Grün.*

(Was sieht man daran?) *Rundungen.*

(Deren Farbe?) *Blau. [Gelb.]*

(Haben die Bäume lange Stämme?)
Nein kurze.

(Sind alle ganz zu sehen?) *Nein, einer ist an der Seite weggeschnitten.*

(Wie verteilt?) *Ein paar vorn, ein paar hinten.*

(Wo sind mehr?) *Hinten.*

(Schnabel?) *Gelblich.*

(Körper?) *Weiß.*

(Füße?) *Braun.*

(Was sieht man auf der Wiese?)
Blumen.

(Sieht man die richtig?) *Nur weiße Flecke.*

(Wie sieht die Magd aus?) *Rundes Gesicht.*

(Rock?) *Blau. [Rot.]*

(Hat sie eine Mütze auf?) *Ne.*

(Was hat sie in der Hand?) *Einen Stock.*

(Ist er ganz glatt?) *Ja, nur ein paar Zweigel daran, glaube ich.*

(Sieht man sie von vorn oder von der Seite?) *Von der Seite.*

(Stehen die Bäume dicht oder weit?)
Dicht.

(Hat sie Schuhe oder ist sie barfuß?)
Barfuß. [Holzschuh.]

(Nach welcher Seite steht sie?) *So.*

(Wieviel Bäume ungefähr?) *5 bis 6.*

(Wieviel Früchte ungefähr an jedem Baum?) *5.*

(Wieviel Gänse?) *12.*

Das Verhör lieferte (abgesehen von den Schätzungen) 15 richtige und 5 falsche Elemente. Unter den Fehlern befanden sich keine „Zusätze“; im Gegenteil wurde zweimal etwas in Wirklichkeit Vorhandenes negiert (Kopf- und Fußbekleidung der Hirtin). — Die übrigen drei Fehler waren wiederum Farbenfehler (denen drei richtige Farbenangaben gegenüberstanden).

In bezug auf Schätzungen hatten wir niemals Übungen mit ihr angestellt, dafür sind die Ergebnisse nicht ungünstig. Denn die Baumzahl wurde ganz korrekt, die Zahl der Früchte an jedem Baume nur in geringer Überschätzung, die Gänse allerdings in verdoppelter Zahl angegeben.

Die Anordnung im Raume wurde fehlerfrei reproduziert.

Eine (übrigens richtige) Angabe wird in ihrer Sicherheit durch „*glaube ich*“ eingeschränkt.

Günters Bericht macht insofern einen abweichenden Eindruck, als Farben spontan auftreten und zwar zweimal richtig, einmal falsch; im übrigen enthält der Bericht neben 8 richtigen eine falsche Angabe, indem der Hirtenstock als Rechen angesehen wird. 6; 0

Die Verhörsergebnisse sind korrekter als bei Hilde; man merkt es ihnen an, daß der Knabe visueller veranlagt ist als die Schwester. Einerseits sind seine 6 Farbenantworten sämtlich richtig, andererseits bringt er Details, welche die Schwester vielleicht nie beachtet hat, so vor allem die Angabe, daß bei manchen Gänsen die Schwanzspitze ein bißchen schwarz sei. Diese starke Visualität des Knaben ist ja auch in früheren Erinnerungsleistungen deutlich zutage getreten (vgl. S. 63 u. 65).

Die Zahl der Bäume ist ungefähr richtig angegeben, die Gänsezahl gering überschätzt, die Früchtezahl etwa verdreifacht.

Daß Günter seinen eigenen Erinnerungen mit Selbstkritik gegenübersteht, zeigen die viermaligen Zusätze „*glaube ich*“, die sich übrigens stets auf Richtiges bezogen. Daß dies nicht nur Floskel, sondern wirklicher Ausdruck eines nicht restlosen Überzeugtseins war, ist daraus zu entnehmen, daß sowohl im Bericht wie im Verhör der rote Rock mit diesem Zusatz versehen wurde.

Günter bekam nach dem Experiment das Bild für sich allein in die Hände und studierte es aufmerksam; wir fanden ihn noch nach einem Weilchen über das Bild gebeugt, und er rief uns entgegen: „*Ich weiß, was ich falsch gesagt habe: die Schürze ist*

nicht weiß, sondern schwarz; die Bäume stehen auseinander; die Frau hat keinen Rechen und es sind nur sechs Gänse.“ Bis auf einen einzigen unbedeutenden Fehler (daß nämlich die Bäume auf beiden Seiten abgeschnitten sein sollen) und die falsche Schätzung der Früchte hat er alle begangenen Fehler selber herausgefunden; diese Fähigkeit zur Selbstkorrektur steht sicherlich im Zusammenhang mit der oben genannten Fähigkeit zur Selbstkritik.

Gänsebild.

Günter (6; 0).

Bericht.

Also die Frau, die ging, hat eine weiße [schwarze] Schürze und einen roten Rock, glaube ich. Grüne Bäume, mit Äpfeln, die runterfallen und viele Gänse. Die Frau hatte so einen Rechen [Hirtenstab]; der war ungefähr so ein langer Stengel.

Verhör.

(Farbe der Äpfel?) *Gelb.*

(Haben die Bäume lange Stämme?)

Nein.(Wie denn?) *Es ist kaum was zu sehen.*(Sind alle ganz zu sehen?) *Nein: wo hier (zeigt rechts) das Stück zu Ende geht, ist ein Viertel und hier (links) auch ein Viertel.*

(Mehr hinten oder mehr vorn?)

Hinten.(Farbe der Schnäbel?) *Gelb.*(Körper?) *Weiß. Schwanzspitze ein bißchen schwarz bei manchen.*(Füße?) *Ich glaube gelb.*

(Was sieht man auf der Wiese?)

Blumen, Gras.(Kann man die Blumen richtig erkennen?) *Nein, sie sind rund mit 'nem Punkt.*(Wie sieht die Hirtin aus?) *Weißer Mütze, weiße [schwarze] Schürze und, glaube ich, roten Rock.*(Sieht man sie von vorn oder von der Seite?) *Von der Seite.*(Stehen die Bäume ganz eng oder mit Zwischenräumen?) *Ganz eng.*(Geht die Frau barfuß oder in Schuhen?) *Ich glaube in Pantoffeln.*(Nach welcher Seite ist sie gewandt?) *Nach dieser.*(Wieviel Bäume ungefähr?) *6, 5 od. 4.*(Wieviel Früchte ungefähr an jedem Baum?) *Ungefähr 10.*(Wieviel Gänse?) *8.*

Selbstkorrektur

beim Anblick des Bildes:

*Die Schürze ist schwarz.**Die Bäume stehen auseinander.**Sie hat keinen Rechen.**Es sind 6 Gänse.*

3; 6½ Um aus der 3½-jährigen Eva einen Bericht herauszulocken, fragten wir sie: „Weißt du, was für ein Bild an der Tür des Kinderzimmers hängt?“ Antwort: „Gänselein.“ Als wir so gewiss waren, daß sie das richtige Bild meinte, konnten wir nach dem Inhalt fragen.

Gänsebild.

Eva (3; 6½).

(Weißt du, was für ein Bild an der Tür des Kinderzimmers hängt?)
Gänselein.

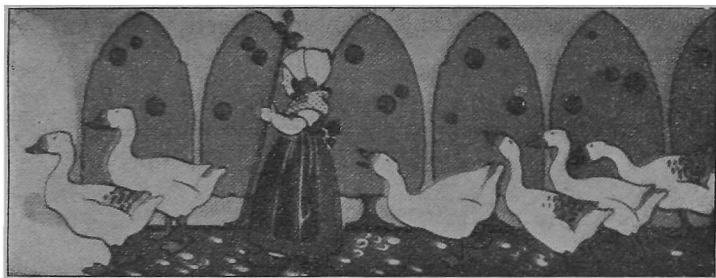
(Was ist da drauf zu sehen?)

Bericht.

Eine Frau. Und da laufen Gänse darauf. Die Frau gibt den Gänsen Futter. [Unrichtig.]

Verhör.

(Sind Bäume drauf?) <i>Nein, aber auf der Straße.</i> [Unrichtig.]	(Wie sieht die Frau aus?) <i>Weisse Mütze.</i>
(Sind Äpfelchen zu sehen?) <i>Ja, gelbe Äpfel.</i>	(Rock?) <i>Blau.</i> [Rot.]
(Laufen die Gänse alle hinter der Frau?) <i>Nein.</i>	(Schürze?) <i>Weiß.</i> [Schwarz.]
(Laufen auch welche vor ihr?) <i>Ja.</i>	(Was hat sie in der Hand?) <i>Futter von Gänsen.</i> [Hirtenstock.]
(Wie sieht der Schnabel aus?) <i>Rot.</i>	(Sieht man sie von vorn oder von der Seite?) <i>Von vorn.</i> [Von der Seite.]
(Und der Körper?) <i>Weiß.</i>	(Schuhe oder barfuß?) <i>Schuhe.</i>
(Füße?) <i>Rot.</i>	(Wie steht die Frau?) <i>So wie ich stehe.</i> [Stellt sich en face.]
(Was sieht man auf der Wiese?) <i>Das ist doch keine Wiese.</i> [Unrichtig.]	



Ihr Bericht war sehr dürftig; er enthielt vier Angaben, darunter eine falsche.

Sehr fehlerhaft fiel das Verhör aus: die Zahl der richtigen und falschen Angaben war fast gleich; besonders falsch waren die Farbenantworten (4 falsche unter 7), obwohl das Kind schon seit einem halben Jahre die Hauptfarben sicher kannte.

Der Grund der beträchtlichen Fehlerhaftigkeit liegt nicht eigentlich in einem schlechten Gedächtnis des Kindes, sondern darin, daß Eva ihre sehr lebhaften, von allen Seiten zuströmenden Gedächtnisbilder noch nicht nach ihrer Zugehörigkeit zu dem einen oder anderen Tatbestande sondern kann. Auch diesmal kommen Verwechslungen mit anderen Bildern vor, z. B. mit

dem im Kinderschlafzimmer hängenden Bilde eines Bauernhofes, auf dem eine Frau, en face stehend, Geflügel füttert. Ferner macht sich die bekannte psychologische Erscheinung geltend, daß Möglichkeiten zu Wirklichkeiten werden: der Rock könnte blau sein, die Schürze könnte weiß sein, und dem 3½ jährigen Kinde fehlt noch die Kritik, ein „glaube ich“ oder „ich weiß es nicht“ auszusprechen.

Die schon früher erwähnte Widerstandsfähigkeit des Kindes gegen Suggestionen (s. S. 93) war auch diesmal zu konstatieren. Die Voraussetzungsfrage: „was sieht man auf der Wiese?“ wurde abgelehnt: „das ist doch keine Wiese“. Da sie den grünen Grund augenscheinlich nie als Wiese aufgefaßt hatte, so liefs sie sich diese Vorstellung nicht durch die so eindringliche Frage aufzwingen. — Der Widerstreit, daß das Kind zwar die Äpfel, aber nicht Bäume gesehen hatte, beruhte auf der merkwürdigen Stilisierung der Baumform, die nach unseren Erfahrungen selbst Erwachsenen das Erkennen erschweren kann.

Schätzungsfragen kamen bei Eva noch nicht in Betracht, da sie zwar die Zahlennamen bis 20 und darüber hinaus kannte, aber noch keinen festen Zahlensinn mit ihnen verband.

Gänsebild.
Übersichtstabelle.

	Hilde		Günter		Eva	
<i>Gesamtangaben.</i>						
	<i>r</i>	<i>f</i>	<i>r</i>	<i>f</i>	<i>r</i>	<i>f</i>
Bericht	10	1	10	2	3	1
Verhör	15	5	20	2	7	6
Total	25	6	30	4	10	7
<i>Farbenangaben.</i>						
	<i>r</i>	<i>f</i>	<i>r</i>	<i>f</i>	<i>r</i>	<i>f</i>
Bericht	2	1	2	1	0	0
Verhör	3	3	6	0	3	4
Total	5	4	8	1	3	4

3. Zusammenfassung.

Vergleicht man die drei Kinder in beiden Versuchsserien, so zeigt sich, daß sich jedesmal die Größeren relativ nahe stehen, während Eva durch eine beträchtliche Distanz von ihnen getrennt ist. Vielleicht liegt hier ein Ergebnis von allgemeinerer Gültigkeit vor: Bezüglich der Aussagefähigkeit scheint der Abstand der Dreijährigen von den Fünfjährigen bedeutender zu sein, als der der Fünf- von den Siebenjährigen.

Eine nähere Analyse ergibt, daß jene Rückständigkeit der Dreijährigen relativ am geringsten dort ist, wo die Aussage unmittelbar auf die aufmerksame Betrachtung des Objektes folgt (Frühstücksbild, Primäraussage). Zwar ist auch hier das Wissen der Kleinen beträchtlich dürftiger als das der Geschwister (30 richtige Angaben gegen mehr als 50); aber auch die Fehlerzahl ist ziemlich klein. Der Hauptunterschied besteht im Grade der „Spontaneität“: von allen noch gewußten Elementen brachte die Kleine nur 13 % im Bericht von selbst, die Hauptmasse erst auf die Provokation des Verhörs — während bei den Großen der dreifache Spontaneitätswert (38 %) erzielt wurde.

Sobald sich die Aussagebedingungen schwieriger gestalteten, erweiterte sich sofort die Kluft zwischen Eva und den Geschwistern.

Die eine Erschwerung bestand in dem Verstreichenlassen einer mehrtägigen Zwischenzeit (Frühstücksbild, Sekundäraussage). Während bei den Großen die nach 8 Tagen erfolgte zweite Aussage im Vergleich zur primären merkwürdigerweise eine Steigerung der Treue zeigte, stellte sich bei Eva trotz nur 5-tägiger Pause eine Erhöhung der Fehlerzahl ein (von 5 auf 8).

Eine andere Erschwerung bot das Gänsebild, indem hier die eigens auf die Bildbetrachtung gerichtete Aufmerksamkeit fehlte, so daß sich die Aussage auf unabsichtliche Dauereindrücke der Kinderstube stützen mußte. Hier betrug bei der Kleinen die Zahl der noch haftenden richtigen Elemente nur $\frac{1}{3}$ (bzw. $\frac{2}{5}$) der von den Geschwistern gewußten (10 korrekte Angaben gegen 30 und 25); trotzdem war die Fehlerzahl nicht nur relativ, sondern auch absolut höher als die der Großen.

Dies — zunächst noch individuelle — Resultat läßt sich also so formulieren: Das dreijährige Kind liefert unter be-

sonders günstigen Bedingungen Aussagen, denen eine gewisse Glaubwürdigkeit zukommen kann. Doch jede Erschwerung der Aussagebedingungen verringert den Wert des Geleisteten in weit höherem Maße als bei älteren Kindern. Eine Nachprüfung dieses Ergebnisses — etwa in Kindergärten oder auch in Kinderstuben — wäre von Wichtigkeit, nicht nur in theoretischer Hinsicht. —

Die große Übereinstimmung in den Leistungen der beiden älteren Kinder (man vergleiche die Tabellen) dürfte wohl auf den ersten Blick überraschen; es wäre aber verfehlt, diese Tatsache auf Altersstufen oder Geschlechtsunterschied im allgemeinen zu beziehen. Es handelt sich hier gewiß nicht um einen relativen Stillstand der Aussagefähigkeit vom 5. bis zum 7. Jahre, oder um einen relativen Vorsprung des männlichen vor dem weiblichen Geschlechte. Wir möchten hier nur eine individuelle Differenz annehmen. Die starke Visualität Günters, speziell seine Farbauffassung wirken so günstig, daß sie den Mangel überkompensieren, der in seiner — im Vergleich zur Schwester — stärkeren Suggestibilität liegt. Einen Beweis hierfür liefert seine Leistung beim Versuch mit dem Dauereindruck, in der er die Schwester nicht nur erreicht, sondern sogar übertrifft (30 gegen 25 richtige, 4 gegen 6 falsche Angaben); hier wo es nicht auf die einmalige willkürliche Aufmerksamkeit, sondern auf die gewohnheitsmäßige unwillkürliche Einstellung ankam, fand seine natürliche visuelle Veranlagung und sein großes Interesse für das Erscheinungsmäßige besonders günstige Leistungsbedingungen vor. —

Erwähnenswert ist endlich das bei Hilde und Günter gefundene Resultat, daß ihre Sekundäraussage (beim Frühstücksbild) keine zerstörende Wirkung der 8tägigen Zwischenzeit konstatieren ließ, eher das Gegenteil. (Die Fehlerzahl sank bei Hilde von 11 auf 9, bei Günter von $13\frac{1}{2}$ auf 12.) Hieraus ergibt sich jedenfalls, daß die bekannte Abhängigkeit des Gedächtnisses von der Zeit — wenigstens bei geringen Zeitabständen — Ausnahmen erfahren kann. Auch andere Forscher haben bereits ähnliches beobachtet.¹

¹ Vgl. z. B.: S. JAFFA, Ein psychologisches Experiment im kriminalist. Seminar. *Beiträge zur Psychol. der Aussage*, 1 (1), S. 91. — A. DIEHL, Zum Studium der Merkfähigkeit. *Ebenda*, S. 113. — M. LOBSIEN, Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern. *Ebenda* 1 (2), S. 130. — M. LOBSIEN, Über das Gedächtnis für bildlich dargestellte Dinge in seiner Abhängigkeit von der Zwischenzeit. *Ebenda* 2 (2), S. 17 ff.

IX. Kapitel.

Die phantastische Aussagefälschung.

Bei den eigentlichen Erinnerungstäuschungen lag vollster Realitätsglaube vor. Nunmehr aber betreten wir jenes Zwischengebiet, in welchem die Aussagen zwischen Schein und Sein als Produkte spielerischer Phantasiebetätigung hin- und herschwanken; hierbei kann das Bewußtsein der Illusion in den verschiedensten Stufengraden vorhanden sein.

Für den Erwachsenen gibt es nur eine Wirklichkeit, die Wahrheitswert hat; in dieser ist alles aufeinander angewiesen und eingestellt, miteinander in logischem, kausalem, teleologischem Zusammenhang; was herausfällt, ist unwirklich: Schein oder Trug. Anders beim Kind. Noch das Dreijährige lebt ganz in seiner jeweiligen Gegenwart. Innerhalb dieser Gegenwart allerdings trennt sich ihm schon Spiel und Wirklichkeit durch den häufigen Widerspruch der Phantasieinhalte mit den sinnlich deutlichen Erlebnissen, so daß hier oft genug ernst gemeinte richtige Aussagen möglich werden.¹ Dagegen offenbart sich der Ernst des Nicht-Gegenwärtigen dem Kinde nur sehr schwer und sehr allmählich. Es baut noch keine festen Brücken vorwärts in die Zukunft und noch weniger zurück in die Vergangenheit; sobald sehr begrenzte Zeitdauern vom Denken überschritten werden, mangelt noch die Einsicht in das Kriterium wahrer Objektivität: daß jedes reale Geschehen Konsequenz ist und Konsequenzen hat. Somit scheidet sich dem Kinde bei Aus-

¹ Trotzdem ist auch hier noch alles im Fluß, wie man ja überhaupt in diesen Entwicklungsstadien nirgends scharfe Grenzen ziehen darf. Sind doch auch die Ernsthandlungen des Kindes wie Essen, Sich-Anziehen usw. häufig mit Phantasiespiel durchsetzt und schlagen leicht völlig in Phantasiespiel um.

sagen der Ernst der Realität oft genug nicht streng von dem, was Laune, Einfall, Phantasie ist.

Wir haben an früheren Stellen diese eigentümliche Verschmelzung von Schein und Wirklichkeit, von Spiel und Ernst bereits geschildert (s. S. 36 f.) und haben hier nur noch weitere Beispiele ganz analoger Art anzuführen.

Bei unserem Knaben haben wir sehr früh jenes starke Illusionsleben beobachtet. Es gab eine Zeit (2; 9 bis 3; 0, kurz nach der Geburt der kleinen Schwester), in der er oft stundenlang am Tage eine andere Rolle annahm und auch anderen solche zuteilte. „Er nennt sich nur die „*höfse Hester*“; der wirklich großen Schwester Hilde gibt er verschiedene andere Namen: *kleine Hester*, *Mize* oder *Gettud*; die Mutter ist die *Hofsmutter*. Manche Tage ist er *Muttsen* und versorgt die „kleine“ (in Wirklichkeit große) Schwester. Das Eigentümliche ist, daß er diese Vorstellungen auch in Situationen der Wirklichkeit, beim Mittagessen, beim Anziehen usw. durchführt und außer sich ist, wenn jemand seine Aussagen durch die richtigen Namen korrigieren will. Auch Fremden gegenüber bezeichnet er sich als die „*höfse Hester*“ Selbst in die aufgeregtesten Affektzustände hinein wird die Selbst-
2; 10 täuschung übernommen. „Unter Tränen und großer Aufregung, sogar mitten in der Nacht läßt er nicht von seiner Phantasie. Neulich abends hörte ich ihn im Bettchen jämmerlich weinen; und auf meine Frage klagte er mir trostlos, daß der kleine und der große Ball in der Allee verloren wären. Er flehte, *morgen soll die Hofsmuttsen die Bälle mit der hohen hester finden, die kleine Mizee soll aber nicht mitkommen.*“ Wie heftig seine Traurigkeit war, erhellt daraus, daß selbst der Trost, ihm einen neuen Ball zu kaufen, nichts fruchtete: „*Nein, keinen Ball kaufen, den großen und kleinen Ball finden*“, so stöhnte er — und dazu der Kontrast, daß er nicht von den verteilten Rollen abwich.“ Diese Übernahme der Illusion in den Affekt ist eine Parallelerscheinung zu der Seite 37/38 erwähnten Bären Geschichte von Hilde.

Auch von unserer Tochter Eva können wir eine ganz
3; 5 entsprechende Beispiel bringen. Die Mutter berichtet: „Wir sprachen von Hildes Nähkasten, und Eva sagte spielerisch: „*ich habe auch einen Nähkasten, von der Großmutter geschenkt.*“ Hilde und Günter taten sehr erstaunt, und ich erklärte: „Ach die Eva macht ja nur Spafs.“ Darauf Eva: „*Nein, ich habe wirklich einen von der Großmutter geschenkt bekommen*“ — worauf der Bruder entrüstet

sagte: „Das ist ja Lüge. Eva.“ Mit Rücksicht auf die größeren Geschwister, die schon rigoros zwischen Wahrheit und Lüge unterscheiden, konnte ich die Phantasieaussage nicht auf sich beruhen lassen; ich forderte Eva auf, den Nähkasten zu holen. Nun wurde sie sehr mißmutig und kämpfte mit Tränen; aber es dauerte doch noch lange, ehe sie sich entschloß, auf unsere wiederholte Frage, ob sie wirklich einen Nähkasten bekommen habe, *nein* zu sagen.“ Vielleicht werden manche diesen Tatbestand schon unter Lüge rubrizieren; aber der bloße niedergeschriebene Wortlaut genügt noch nicht zur Urteilsbildung über einen Vorgang, für dessen Deutung nur das Miterleben der Gesamtsituation in ihrer Entwicklung und die Beobachtung aller Begleiterscheinungen (Ausdruck, Mimik usw.) bestimmend sein können.¹

Auch von jenen ausgedachten Geschichten, die mit vollem Bewußtsein der Erfindung erzählt werden, konnten wir einmal bei Eva eine Probe mitstenographieren. Sie unterscheidet sich dadurch von einer bloßen Märchenerzählung, daß das Kind das Phantasiegebilde um sein eigenes Ich herum gruppiert und ihm dadurch einen realistischen Anstrich gibt. Eva war bei der Mutter in der Küche; und als diese ihr etwas erzählen wollte, kam sie ihr zuvor: „*Soll ich dir etwas erzählen von einem kleinen Baby? — Das kleine Baby hat sich ein Loch gepickt, mit ein Regenschirm hat sie sich ein Loch gepickt. Wenn sie aufgespannt hat, da hat sie sich gleich in Kopf gepickt. Da habe ich schnell rausgegangen und habe ein Heftpflaster geholt. Der Vater hat mir ein großes Heftpflaster gegeben und ich habe es durchgerissen* (erklärend hinzufügend: *ich heiße doch Mutter*) — *und geleckt und dann auf'n Kopf geklebt; und wenn es abgegangen ist, dann hab ich ein neues rauf geklebt. Da hat aber das Babychen geweint.*“ (Vgl. Hildes Puppen-erzählung aus genau dem gleichen Alter, S. 35.)

In der Literatur sind derartige Phantasieaussagen von Kindern im Schulalter sehr häufig berichtet worden, dagegen ist das Material für jüngere Kinder spärlich.

LINDNER² fand die „Lust zu fabulieren“ bei seinem Knaben

¹ Wir brauchten ganz andere Registrierungsmittel als die Schrift, etwa den Phonographen, den Kinematographen, um diese ebenso wichtigen wie flüchtigen Faktoren festzuhalten.

² 12, S. 77.

im Alter von 2; 6 sehr ausgeprägt, während er bei seiner Tochter nichts ähnliches beobachtet hatte. LINDNER hat recht, wenn er diese Aussagen als Spielereien, nicht als Lügen auffaßt; aber seine positive Erklärung ist psychologisch ganz unzureichend. Jene Phantasien haben nach ihm „keinen anderen Zweck, als die neu gelernten Worte zu üben und anzuwenden.“ Es ist auch durchaus keine phantastische „Überspannung“ des Knaben zu nennen, wenn er einmal ernsthaft erzählt: „*Hat mich mal einer Mann geschie/zt*“ (= mich hat einmal ein Mann geschossen), oder wenn er absolut lächerliche Dinge erzählt, deren Unwahrheit auch für ihn selbst offenbar ist.

Von einem 3 $\frac{1}{2}$ -jährigen Knaben berichtet KARL GROOS¹, daß

¹ Spiele der Menschen, S. 189. — Groos erwähnt dann auch das bekannte Knabenmärchen GOETHE'S „Der neue Paris“ (im zweiten Buch von Wahrheit und Dichtung). Da GOETHE in jener Fabulierepoche bereits 7 Jahre alt war, so gehört das Beispiel nicht mehr eigentlich zu unserem Thema. Dennoch sei wenigstens anmerkungsweise darauf hingewiesen, wie gerade in jenem Falle mehrere psychologische Momente der phantastischen Aussagefälschung mit paradigmatischer Schärfe hervortreten. GOETHE berichtet, wie glücklich seine Kameraden waren, wenn er ihnen Märchen erzählte, „und besonders liebten sie, wenn ich in eigener Person sprach, und hatten eine große Freude, daß mir, als ihrem Gespielen, so wunderliche Dinge könnten begegnet sein; und dabei gar kein Arges, wie ich Zeit und Raum zu solchen Abenteuern finden können, da sie doch ziemlich wufsten, wie ich beschäftigt war und wo ich aus- und einging . . . Sie wufsten sich daher mehr selbst betrügen, als ich sie zum Besten haben konnte.“ Und nach der Erzählung berichtet er: „Dieses Märchen, von dessen Wahrheit meine Gespielen sich leidenschaftlich zu überzeugen trachteten, erhielt großen Beifall. Sie besuchten jeder allein, den angedeuteten Ort.“ Bei Wiederholung des Märchens: „Ich hütete mich, an den Umständen viel zu verändern, und durch die Gleichförmigkeit meiner Erzählung verwandelte ich den Gemütern meiner Zuhörer die Fabel in Wahrheit.“

Wir haben hier also, wenn auch nicht bei GOETHE selbst, so doch bei den Zuhörern, jenen Schwebezustand zwischen Schein und Sein, der so charakteristisch für die Phantasieaussage ist, in typischer Weise ausgeprägt. — Auch über die moralische Bedeutung dieses Fabulierens äußert sich GOETHE: „Wenn ich nicht nach und nach, meinem Naturell gemäß, diese Luftgestalten und Windbeuteleien zu kunstmäßigen Darstellungen hätte verarbeiten lernen, so wären solche aufschneiderischen Anfänge gewiß nicht ohne schlimme Folgen für mich geblieben.“ Aber der weiterhin geäußerte Satz: „Übrigens war ich den Lügen und der Verstellung abgeneigt und überhaupt keineswegs leichtsinnig“, zeigt, wie wenig die Neigung zu phantastischen Konfabulationen mit derjenigen zu interessierten Aussagefälschungen zu tun hat.

er „groß im Schwindeln war“. „In „Nordberlin“ wollte er einen Fisch gesehen haben, der wie ein Haifisch aussah und Füße mit Stiefeln daran besaß. Auch berichtete er einmal: „In Nordberlin sind Hasen und Hunde auf dem Dach. Sie klettern mit einem Leiterle hinauf und spielen da miteinander 'rum . . . und dann . . . und dann kommt ein Telephon, weist du, ein langes Seil, und auf dem gehen sie dann nach Stuttgart.“

Eine Parallele zu Evas Nähkastenerzählung bringt MEUMANN.¹ Er „kannte ein vierjähriges Mädchen, das mit großer Ungeniertheit alle Erlebnisse seines älteren sechsjährigen Brüderchens auch von sich aussagte, obwohl es musterhaft erzogen worden war und von dem Bruder beständig korrigiert wurde. Phantasie und Erinnerung gingen ihm unkritisch beständig durcheinander und ineinander über.“

Der Franzose DUPRAT erwähnt in seiner hauptsächlich ältere Kinder behandelnden Monographie über die Lüge² auch einige hierher gehörige Fälle, die auf einer Enquete beruhen und daher mit großer Vorsicht aufzunehmen sind. Er berichtet 5; 0 z. B. von einem Knaben, der durch das Anhören wahrer Erzählungen veranlaßt wird, unwirkliche Geschichten aus der Luft zu greifen. „Und wenn man ihm seine Lügen vorwirft, gibt er die folgende Antwort, die zugleich die aller impulsiven und der meisten phantasievollen Menschen sein könnte: „Es ist nicht meine Schuld, es ist stärker als ich.““ Jeder, der mit Kindern zu tun hat, weiß, daß eine solche Antwort bei einem Fünfjährigen kaum möglich ist. Einige weitere Beispiele beziehen sich auf Kinder im Alter von 2¹/₂ bis zu 4 Jahren und veranlassen auch DUPRAT zu dem Schlusse: „Eine große Zahl ganz junger Kinder haben eine so lebhaftere Phantasie, daß sie sich in unschädlichen Lügen spielerisch ergehen“ („se jouer dans des mensonges inoffensives“).

¹ Vorlesungen zur Einführung in die exp. Pädagogik, I S. 248.

² 24, S. 60.

X. Kapitel.

Scheinlüge und Lüge.

Die bisher betrachteten Aussagefälschungen — eigentliche Erinnerungstäuschungen ebenso wie phantastische Illusionserzählungen — waren uninteressierter Art, da sie keine Beziehung zu dem realen Vorteil und Nachteil des Kindes hatten. Ihnen steht nun als kompakte Masse die interessierte Aussagefälschung gegenüber, welche direkt auf des Kindes Wohl und Wehe Bezug hat. Die psychische Verursachung ist hier also nicht mehr im Vorstellungsleben (Gedächtnis oder Phantasie), sondern in den Affekt- und Willensfunktionen des Kindes zu suchen.

Hierzu kommt noch ein anderer Gegensatz: während die uninteressierten Aussagefälschungen weit überwiegend positiven Inhalt haben (sie stellen etwas als wirklich vor, was nicht vorhanden ist), sind die interessierten in ihrem Ursprung beinahe immer negierend. Viele — meist die harmloseren — bleiben bei der Negation stehen, sie treten auf als Unwahrheiten des Abwehrens, Abweisens, Leugnens; andere gehen vom ausgesprochenen und unausgesprochenen Negieren weiter zu positiven Fälschungen z. B. zu Beschuldigungen anderer, Ausreden, Vorspiegelungen von Schmerzen usw.

Diese interessierten Aussagefälschungen, die bei allen Kindern vorkommen, brauchen nicht immer wirkliche Lügen zu sein; aber sie bilden den Übergang zu solchen, und es hängt von inneren wie äußeren Faktoren, von Veranlagung und erzieherischer Einwirkung ab, ob jene Keime der Lüge im Kinde erstickt oder entwickelt werden.

Das vorliegende Kapitel wird diese Reihe von Stufen bis zur letzten, der ausgebildeten Lüge, verfolgen.

1. Die Abwehr.

Es gehört zur Selbsterhaltung des Menschen, Unangenehmes abzuwehren. Bei der so überwiegend affektiv-volitionalen Natur des Kindes wird diese Abwehr in den mannigfachsten Formen angewandt; die Sprache tritt ebenso in ihren Dienst wie die Gestikulation und Mimik. Jene Mittel der Sprache, die dem ausgebildeten Menschen dazu dienen, Tatbestände zu negieren oder zu bezweifeln, werden vom Kinde des öfteren in der Tendenz gebraucht, Unannehmlichkeiten abzuwehren, ohne dafs es eine Unwahrheit damit bezweckt. Sagen wir dem Kinde etwas, was ihm peinlich ist, so braucht es seine Abwehrworte ganz unabhängig davon, ob die abgewehrte Bemerkung sich auf Zukünftiges, Gegenwärtiges oder Vergangenes bezieht. In den beiden letzten Fällen entsteht der Schein der Lüge. Hierher gehört das schon Seite 35 erwähnte „*Nein* als Abwehr gegen peinliches Erinnertwerden“ bei Hilde, und auch andere Kinder liefern uns Belege dafür.¹

So hatte Günter einmal aus Übermut nach dem Vater ge-2;10½ schlagen. Der Vater fragte: „Was hast du eben gemacht?“ Günter; „*Ich weifs nicht.*“ Der Vater drang ernst, aber freundlich in ihn; und als nun Günter statt der Abwehrworte die Abwehrbewegung des Fortlaufens versuchte, hielt er ihn zurück: „Was hast du gemacht?“ Günter (beschämt): „*Hauen.*“

AMENT² berichtet von seiner Nichte, dafs sie vormittags von 1; 9 der Mutter Schläge auf die Hand bekommen habe. Als man sie abends vor dem Vater fragte: bekamst du heute Schläge? sagte sie „*Nein*“, und AMENT fafst diese Negierung als „erste Lüge“ auf. Die Deutung erscheint uns verfehlt. Das Wort „*Nein*“ war zudem erst seit 14 Tagen erlernt, und es vergeht nach unseren Beobachtungen eine beträchtliche Zeit, ehe das ur-

¹ Zuweilen ist das Kind schon sprachlich so fortgeschritten, dafs der blofse Abwehrcharakter eindeutig ist. Die dreijährige Ellen (nach privater Mitteilung) hatte einmal ihr Brüderchen gebissen und war daraufhin vom Vater „Beifsmädel“ genannt worden. Als der Vater nach einigen Tagen den Vorwurf „du bist doch ein Beifsmädel“ wiederholte, sagte sie betreten abwehrend: „*Nicht doch Vater, nicht immer wieder sagen.*“ Ein anderes Kind hätte vielleicht in ganz gleicher Absicht nur *nein nein* gesagt und damit den Schein einer Ablehnung erweckt.

² 1, S. 94.

sprünglich rein affektive *Nein* überhaupt in konstatierender Bedeutung verstanden bzw. gebraucht wird.¹

Auch andere Ausdrucksweisen, die für uns sachlichen Sinn haben, können vom Kinde als affektive Abwehrformeln aufgefaßt und als solche benutzt werden. So brauchte Günter² die sonderbare Formel: „*nein, ě teuer*“ (nein, das ist zu teuer) in der allgemeinen Bedeutung von: „das paßt mir nicht“, „dazu habe ich keine Lust“. Wir hatten mit jenen Worten öfters seine Wünsche zurückgewiesen, die sich auf den Ankauf von lockenden Dingen bezogen; er hatte sie nur als Abwehr, nicht als Begründung aufgefaßt, und so wandte er sie an, wenn er zu Bett gebracht werden sollte, wenn man ihn beim Spiele störte usw.

Während in diesem Falle das ungewöhnliche Abwehrwort auf Erwachsene nur komisch wirkt, kann es in anderen ganz analogen Fällen lügenhaften Eindruck machen. Hierher gehören die in der Literatur mehrfach wiederkehrenden Vorspiegelungen von Schmerzen, um etwas Unangenehmes abzuwehren. Zuerst mögen diese Schmerzworte wirklichem Schmerze Ausdruck verleihen; das Kind assoziiert dann mit denselben Lauten den Erfolg, daß Abhilfe oder Milderung gebracht wird; der Erfolg tritt, gemäß dem in diesem Alter so häufigen Bedeutungswandel, in den Vordergrund, die spezielle Auslösung zurück; und so kann es Fälle geben, in denen der Wortsinn gar nicht mehr expressiv ist (d. h. Unlust ausdrückend), sondern nur noch teleologisch (d. h. ein Lustziel erstrebend). So scheint uns, gegen AMENT³, im folgenden Falle keine Lüge obzuwalten: Ein 1; 9 altes Mädchen hatte bei den Schafblättern jede ihr schmerzhaft Berührung mit „*wewe*“ beantwortet und war daraufhin in Ruhe gelassen worden. Infolgedessen brauchte sie auch späterhin unwillig „*nein wewe*“, wenn sie, eifrig mit ihrem Spiele beschäftigt, nicht angerührt sein wollte. Dieses „*wewe*“ steht auf derselben symbolischen Stufe wie Günters „*nein e teuer*“: es will nicht einen Grund für die Abwehr vorspiegeln, sondern es will abwehren, weiter nichts. — Vermutlich ebenso zu deuten ist die 2; 0 Äußerung des kleinen Hans Lipmann: „*Muttala, Eima fer* (= schwer).“ Der Eimer war garnicht schwer, aber er war ihm

¹ Die Kindersprache, S. 236.

² Die Kindersprache, S. 107/8.

³ 1, S. 82.

lästig, und so suchte er ihn mit dieser klagenden Bezeichnung auf die Mutter abzuladen.

Wer möchte behaupten, daß der halbjährige Säugling „lüge“? Und doch: das gesättigte, trocken liegende Kind, welches früher die Erfahrung gemacht hat, daß auf sein durch Hunger, Nässe oder Schmerz hervorgerufenes *uü-uü*-Schreien hin ein freundliches Wesen Abhilfe oder Abwechslung brachte, schreit nun ein anderes Mal, nicht weil wieder jene Zustände vorliegen, sondern damit das freundliche Wesen wieder Abwechslung bringe; oft genug wird die sorgende Mutter in falscher Deutung die ursprünglichen Triebkräfte des Schreiens auch dort unterlegen, wo nur die hinzuassoziierten Wunschtendenzen wirksam sind. Denselben Bedeutungswechsel, den hier das „*uü-uü*“-Geschrei des halbjährigen Kindes durchmacht, durchläuft auch das „*wewe*“ des Zweijährigen oder andere ähnliche, ursprünglich als Schmerzexpressionen gebrauchte Wörter; und sie unterliegen derselben Fehldeutung, wie dort.

Ganz analog zu bewerten sind die Fälle, in denen ein- bis zweijährige Kinder ein Bedürfnis vorzutäuschen scheinen, um aus dem Bettchen, Wagen, Stuhl usw. aufgenommen zu werden. Wiederum hat die Erfahrung gelehrt, daß jenes Bedürfniswort immer die gewünschte Abwechslung zur Folge hatte; und nun ist gar nicht notwendig, daß der Entleerungsdrang auftritt, da das andere Assoziationsglied stark genug geworden ist, um allein das Wort hervorzurufen. Beispiele hierzu bringen PREYER und SCHÄFER¹ aus der Mitte des zweiten Jahres, OLTUSCEWSKI schon aus dem zwölften Monat.

Außer diesen typischen Vorkommnissen gibt es noch besondere Situationen, die das Kind in falschem Lichte erscheinen lassen können. Nur selten werden derartige Fälle mit solcher psychologischen Einfühlung auf ihre richtige Quelle zurückgeführt werden wie bei SCHÄFER, der uns über seinen fast zweijährigen Sohn folgendes berichtet²: Das Kind hatte einen Teller zerbrochen; auf die 2; 0 strenge Frage der Mutter, wer das getan habe, antwortete es zuerst verlegen „*běbě*“ (= ich will ins Bett) und auf die nochmalige Frage „*Papa*“. SCHÄFER deutet dies Wort nicht konstatierend als Lüge = „Papa hat es getan“; sondern, dem ganzen

¹ 35, S. 198.

² 35, S. 200.

Verhältnis zwischen ihm und dem Söhnchen entsprechend, als Ausdruck des Wunsches, vor der zu erwartenden Züchtigung zum Vater zu flüchten. In der Tat bestätigte ein bald darauf sich abspielender Vorgang diese Auffassung. Das Kind hatte auf dem Balkon mit Wasser gespritzt und sich schmutzig gemacht. „Als die Mutter mit strafender Miene hinzukam, rief das Kind, wie um sie auf andere Gedanken zu bringen, lebhaft „Ausfahren“, und auf die strenge Ermahnung „Du sollst dich doch nicht schmutzig machen“ wiederum „Papa“. Dieses „Papa“ war nach der ganzen Sachlage nur so aufzufassen, daß das Kind sich von der zürnenden Mutter weg zum Vater hin wünschte.“

Mit dieser Deutung kann man sich nur einverstanden erklären. Auf die eigentliche Frage gibt ja das Kind in Wahrheit gar keine Antwort; es hört nur die Drohung heraus und sucht ihrer Verwirklichung zu entfliehen — zuerst durch den Wunsch, ins Bett gebracht oder ausgefahren zu werden, auf erneutes Vorhalten durch Flüchtenwollen zum Vater. Daß das Wort *Papa* als Antwort auf die Frage — und damit als Aussagefälschung — mißdeutet werden kann, liegt an dem sprachlichen Unvermögen des noch nicht zweijährigen Kindes; in seinem Lakonismus verwendet es ein und dasselbe Wort als Repräsentanten der verschiedenen Satzinhalte.

Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres beruhen wohl die meisten sogenannten Lügen nur auf falschen Deutungen, die um so mehr vermieden werden müßten, als sie zu pädagogischen Konsequenzen von verhängnisvoller Wirkung für des Kindes spätere Wahrheitsliebe führen können. Doch darüber in einem anderen Kapitel.

Hatte die rein abwehrende Aussagefälschung noch gar nichts mit Lüge zu tun, so betreten wir nun das eigentliche Übergangsgebiet, das psychologisch und pädagogisch viel mehr Schwierigkeiten enthält.

Auch noch das 3–5jährige Kind hat in Situationen, vor deren Folgen es sich fürchtet, zunächst die Tendenz, das Unangenehme abzuwehren, und zwar meist (wie das kleinere Kind) mit abstreitenden Worten. Aber diese primäre Reaktion bleibt nicht die einzige; denn das schon einsichtsvollere Kind beginnt ja auch konstatierend Stellung zu nehmen, und empfindet nun nachträglich mehr oder weniger deutlich die Gegensätzlich-

keit seiner Worte zum Tatbestande. Mit dieser Einsicht stellt sich auch normalerweise der Wille ein, die Abwehr nicht als Ableugnung bestehen zu lassen, sondern den wirklichen Tatbestand auszusagen.

Der Erwachsene erlebt ja den Prozeß in analoger Weise, vermag aber dessen erste Phase, nämlich den Wunsch, das Peinliche von sich abzuschütteln, innerlich zu überwinden. Nicht so der noch unentwickelte Mensch. Er projiziert nach außen, was in ihm vorgeht; und erst wenn er so die Abwehr abreagiert hat, ist er der Korrektur oder Selbstkorrektur zugänglich. Es liegt nun größtenteils am Erzieher, ob er diese Tendenz der sofortigen Zurücknahme zur Entwicklung bringt, oder ob er sie im Keime erstickt und dadurch erst dem Entstehen einer konsequenten Angstlüge Vorschub leistet. Mehrere Beispiele mögen diese Übergangsform belegen.

Die Mutter schreibt über Günter: „Ich bemerkte, daß ein 3; 4^{1/2} Stückchen Tapete abgerissen an der Wand hing; davorstehende Stühle waren so gerückt, wie es Günter in seinen Spielen stets zu tun pflegte, so daß der Täter unverkennbar war. Ich fragte Hilde und Günter: „Wer hat das Stück Tapete abgerissen?“ Hilde antwortete in sicherem Tone: „Ich nicht.“ Günter blieb abgewendet und sagte ebenfalls: „*Ich nicht.*“ Ich forderte ihn ruhig auf: „Komm mal her.“ Günter versteckte die Hände hinter dem Rücken: „*Aber nicht hauen.*“ Das war ja schon ein Eingeständnis, denn er hat nie einen Klaps bekommen, den er nicht ehrlich verdient hätte. Ich: „*Nein ich werde dich nicht hauen. Nun komm, mein Junge. Sieh mal, hast du das abgerissen?*“ Günter: „*Ja.*“ Ich nahm die Gelegenheit wahr, ihm klar zu machen, daß gute Kinder immer gleich sagen, was richtig ist.“ Die Furcht vor einer, wenn auch kleinen Strafe hatte Günter zunächst zu Abwehrräufserungen veranlaßt („*ich nicht*“ und „*aber nicht hauen*“); als er merkte, daß nichts zu fürchten war, trat an die Stelle der Abwehr die ruhige korrekte Aussage. Bei so jungen Kindern, die erst zur Charakterfestigkeit erzogen werden sollen, ist es vor allem nötig, daß man ihnen das Hinwegkommen über die Abwehr leicht macht. Es ist in diesem Alter ja noch gar nicht zu verlangen, daß ein Kind eine so starke Selbstüberwindung ununterstützt zustande bringt.

Ganz analog benahm sich Günter ein Vierteljahr später, als 3; 4^{1/2} er einmal kleine Papptäfelchen im Zimmer verstreut hatte. Die

eintretende Mutter fragte: „Wer hat das gemacht?“ Wieder riefen Günter wie Hilde: „*Ich nicht.*“ Die Mutter wiederholte ruhig ihre Frage, und Günter sagte: „*Ich.*“ Hier fand die Selbstkorrektur statt, ohne dafs es erst der beruhigenden Zusicherung der Straflosigkeit bedurft hätte.

Auch noch im fünften Lebensjahre finden wir bei dem Knaben gelegentliche (übrigens seltene) Proben solcher momentanen Leugnungsversuche; aber stets wich diese Leugnung der ersten mahnenden Frage. Zu einer durchgeführten Lüge ist es bei ihm in dieser ganzen Zeit niemals gekommen, und im sechsten Jahre zeigte er im Gegenteil geradezu einen Wahrheitsfanatismus, über den später zu sprechen sein wird.

Unsere Tochter Eva bietet uns hier und da ähnliche kleine Momentan-Unwahrheiten, die aber unter der entsprechenden Behandlung gleich harmlos verlaufen. Die Mutter schreibt: 3; 2 „Eine Vorspiegelung, besser eine „Vorhüstelung“ falscher Tatsachen. Wir hatten längere Zeit die abendliche, dem Kinde immer noch etwas unangenehme kalte Abreibung aus Erkältungsgründen unterlassen. Eines Tages dekretierte ich: „Es kann wieder kalt abgerieben werden.“ Darauf unsere schlaue Eva-Tochter: „*Ach nein, ich habe doch noch Husten*“, und sie hüstelte auf die komischste Weise, so dafs es schwer war, ernst zu bleiben. Ich verwies es ihr aber: „Eva, du hast keinen Husten; das mußt du nicht sagen, das ist ja nicht wahr.“ Ich stiefs auf vollstes Verständnis: die Unterlippe ward mehr und mehr vorgeschoben, das Weinen war sehr nahe, man sah, sie fühlte sich schuldig; und das kalte Abreiben liefs sie sich gleich darauf lautlos gefallen.“

Eine lehrreiche Illustration zu allem bisher Besprochenen 2;11³/₄ bietet ein von SCUPINS¹ berichteter Fall: „Der Knabe brachte heute ein Stück Mörtel und erzählte halb schelmisch, halb verlegen, dafs er es vom Balkon abgebrochen habe. Als er nun in unseren Gesichtern plötzlich einen strengen Ausdruck sah, verbesserte er sich schnell: „*Nein, nein; das Vögerle hat's ja abgebrochen.*“ Als die Eltern nun beim Anblick der schadhafte Stelle freundlich fragten: „Wie heifst denn das unnütze Vögelchen, das den Schaden angerichtet hat?“ studierte der Knabe erst längere Zeit unseren Gesichtsausdruck; und als er darin nichts

¹ 17, S. 205.

mehr von Zorn und Strenge fand, sagte er, sich verlegen räkelnd: „*Nu, der Bubi war's doch.*“ — Charakteristisch ist, daß der Knabe zunächst spontan in voller Harmlosigkeit sein Tun berichtet, dann auf bedrohliche Symptome hin instinktiv zum Abwehrmittel greift, dieses aber wieder fallen läßt, obwohl er merkt, daß die Eltern freundlich sind.

2. Die harmlose Beschuldigung.

Einen bedenklicheren Eindruck als die bisher betrachteten nur negierenden Aussagefälschungen machen diejenigen, welche eine positive Beschuldigung von anderen enthalten. Aber auch hier kann sich unter einem und demselben äußeren Aspekt psychisch und moralisch sehr Verschiedenartiges verbergen.

Es gibt eine ganz harmlose Form dieser Beschuldigung, für welche folgende Fälle als Beispiele dienen mögen.

Unsere Eva schob 1; 11 jeden Defekt, der irgendwo bemerkt 1; 11 wurde, auf Günter. Sie hatte den Bruder so oft als Urheber kleiner Schäden nennen hören, daß sich bei ihr rein assoziativ in entsprechenden Fällen die Vorstellung des Bruders als des Täters einstellte, und daß sie unbefragt die stereotype Formel gebrauchte: „*Günter put 'macht hat.*“ Der Fall ist deshalb eindeutig, weil sie selbst an jenen Unfällen stets unbeteiligt war, auch nie verdächtigt wurde, also nichts abzuwälzen hatte.

Von demselben Kinde berichtet die Mutter 1½ Jahre später 3; 6 ganz Ähnliches: „Eva fand ihren Bergstock zerbrochen in der Nähe der Köchin. Wer anders konnte also den Stock entzwei gemacht haben? Das Kind klagte mir: „*Die Toni hat mein Stock kaput gemacht.*“ Dies traf nicht zu, und ich fragte Eva ernst: „Hast du gesehen, daß Toni deinen Stock kaput gemacht hat?“ Beschämt sagte sie „*nein*“; und ich ermahnte sie immer nur zu sagen, was sie wirklich gesehen habe. Wie erfolgreich diese Warnung gewesen war, bestätigte sich gleich darauf; sie erzählte dem eintretenden Kindermädchen: „*Sieh mal, Else, mein Stock ist allein kaput gegangen.*“

Auch Günter schob einmal auf unsere Frage: „Wer hat die 2; 11 Blätter aus dem Buch gerissen?“ seine Schwester Hilde vor. Aller Wahrscheinlichkeit nach hatte er es nicht gemacht; jedenfalls war er von seiner Nichttäterschaft überzeugt; daher mußte jene Frage suggestiv wirken und logischer Weise die Nennung

des anderen einzig noch in Betracht kommenden Täters auslösen. Es ist ja bekannt, daß Suggestivfragen eine positive Antwort viel näher legen, als eine negative. Wie zahlreiche Suggestionsschäden mögen durch die Frage: „Wer hat das gemacht?“ in Kinderstuben angerichtet werden!

- 2; 8 SCUPINS¹ berichten ein besonders instruktives Beispiel hierzu von ihrem Knaben. „Er liebte es, die Schlüssel von den Türen zu ziehen. Als er nun heute nach einem fehlenden Türschlüssel gefragt wurde, dachte er erst angestrengt nach, dann sagte er: „*Frag den Sohni*“ (Spielkamerad). Sohni wufste aber auch nichts von dem Schlüssel, und als wir uns von neuem an den Jungen wandten, sann er wieder nach und sagte mit Bestimmtheit: „*Die Spinne hat den Schlüssel aufgefreßt*“ (über diese Spinne vergleiche man den späteren pädagogischen Abschnitt). „Das ist ja nicht wahr, Bubi.“ „*Nu ein Hundl ist gekommen und hat den Schlüssel abgebissen.*“ „Das ist auch nicht wahr, Bubi.“ „*Nu aber die Tante Marta hat den Schlüssel weggenehmt und ist in die Treppe gelaufen.*“ Es stellte sich später heraus, daß der Knabe tatsächlich gar keine Schuld trug, sondern teils aus Erklärungsbedürfnis, teils aus der Fragesuggestion heraus seine Antworten abgegeben hatte.

Die nicht-harmlosen Beschuldigungen anderer werden im nächsten Abschnitt besprochen.

3. Die eigentliche Lüge.

Wie das Vorangegangene zeigt, lassen sich sehr viele — wohl die meisten — „Lügen“ der Frühzeit ihres unmoralischen Scheines entkleiden; sie sind entweder ganz gutgläubige Aussageirrtümer oder momentane triebhafte Aufwallungen, die keine Weiterungen mit sich bringen. Ihnen stehen die eigentlichen Lügen gegenüber, d. h. bewußt falsche Aussagen, die den Zweck, andere zu täuschen, ernsthaft durchzuführen suchen. Wir dürfen uns dem nicht verschließen, daß auch sie im frühen Kindesalter vorkommen, bei dem einen Kinde nur vereinzelt, bei anderen häufiger, bei wenigen — wohl stets infolge abnormer psychischer oder erzieherischer Bedingungen — gewohnheitsmäßig.

Der ernsthaft durchgeführte Versuch, der dem Falschen den Schein des Wahren geben will, kann entweder in der Be-

¹ 17, S. 156.

harrlichkeit oder in der Überlegtheit oder in beidem bestehen. Die Beharrlichkeit läßt sich natürlich nicht in absoluten Zeitmaßen ausdrücken; es kann sich eine beharrliche Lüge in wenigen Minuten abspielen, wenn in dieser Zeitspanne alles Mahnen und Fragen fruchtlos bleibt; und es braucht andererseits eine Lüge noch nicht „beharrlich“ zu sein, wenn zwischen ihrer Äußerung und der Gelegenheit ihrer Zurücknahme eine halbe Stunde liegt. Die Überlegtheit kann der Lüge vorangehen und sie begleiten; sie erstreckt sich nicht nur auf das Ausdenken der Lüge selbst und der Konsequenzen, die beim Verhör nötig werden, sondern zuweilen auch auf wirkliche Handlungen, die dazu dienen, den erlogenen Inhalt möglichst plausibel zu machen. Die Beharrlichkeit allein ist die Begleiterscheinung der negativen Lüge, die sich damit begnügt, etwas Geschehenes oder Getanes abzuleugnen. Die Überlegtheit muß hinzutreten bei den positiven Lügen, die sich von der bloßen Ausrede bis zur verschlagenen Beschuldigung anderer erstrecken.

Aus unserem eigenen Beobachtungsmaterial vermögen wir bis heute diese echte Lüge nicht zu belegen; wir sind auf die Literatur und einige privatim erhaltene Mitteilungen angewiesen.

Das SCUPINSche Tagebuch liefert mehrere Fälle; und es ist interessant, zu verfolgen, wie schon im vorsprachlichen Alter Heucheleien und Täuschungsversuche die späteren echten Lügen vorbereiten. Übrigens treten auch diese bei dem Knaben S.s nur gelegentlich auf; und wie bei den meisten anderen Kindern herrscht auch bei ihm normaler Weise eine naive Offenheit im Bekennen seiner kleinen Sünden vor.

Das erste Beispiel einer durchgeführten Täuschung wurde bereits vor Abschluß des ersten Jahres beobachtet.¹ Der Knabe 0;11³/₄ pflegte beim Papierzerreißen das letzte winzige Stückchen trotz Verbotes in den Mund zu stecken, nachdem er sich vergewissert hatte, daß er nicht beobachtet würde. „Heute wandte sich die Mutter plötzlich um und ertappte das Kind beim Papierkauen. Erschreckt fuhr es zusammen, nahm das Papier heraus, und um der Sache eine scherzhafte Wendung zu geben, lachte es die Mutter neckisch an. Diese aber blieb ernst, wiederholte das Verbot und kehrte ihm absichtlich den Rücken zu. Der Junge kicherte nun in sich hinein, schielte dann und wann listig zur

¹ 17, S. 49.

Mutter und wollte gerade das Papier im Munde verschwinden lassen, als die Mutter sich rasch umdrehte —: Erschreckt zwinkerte er mit den Augen und stiefs ein kurzes, krampfhaftes Verlegenheitslachen aus — um auf einmal mit der scheinheiligsten Miene das bewufste Papierstückchen an die Nase, die Augen, ans Ohr zu legen, gerade als hätte er immer diese harmlose Absicht gehabt und als sei er dabei nur ganz aus Versehen in die Nähe des Mundes geraten . . .“

1; 10 10 Monate später schreibt die Mutter¹: „Sowie man das Zimmer verläßt oder sich schlafend stellt, macht er sich über alle verbotenen Dinge her. Ängstlich späht er dann nach der Tür, oder er vergewissert sich, ob der Schlafende auch wirklich die Augen geschlossen hat. Fühlt er sich ertappt, so merkt man ihm das Schuldbewußtsein sofort an; er errötet leicht, bringt verlegen lächelnd den Gegenstand herbei und übermittelt ihn uns mit einem „*danke schön*.“ — Heute hörte der Vater, wie das im Nebenzimmer sich aufhaltende Kind mit einem Glase klirrte. Er rief „Bubi“. Keine Antwort. Sonst kommt der Junge stets freudig herbeigeeilt, aber diesmal fürchtete er für sein Glas. Energisch befahl nun der Vater: „Bringe sofort das Glas her.“ „*Nein*“ widersprach Bubi, aber sehr leise. Der Befehl wurde dringlicher wiederholt, da kam schliesslich das Kind mit einem hölzernen Spielzeug herbeigeeilt: „*da*.“ Es wollte dem Vater sichtlich vortäuschen, daß es mit einem hölzernen Spielzeug, nicht aber mit dem verbotenen Glase gespielt habe. Es war dies wohl der erste schlimmere Akt der Unredlichkeit, den der Knabe beging. Richtig stand das Glas auf dem Stuhle, und auf erneuten sehr energischen Befehl brachte er es endlich widerwillig herbei.“ Hier sind in der Tat alle Kennzeichen der echten Lüge vorhanden: die Täuschung wird bewußt mit Beharrlichkeit und Überlegtheit zum Zweck, sich der Strafe zu entziehen, durchgeführt.

War in diesem Falle die Lüge — wie meist — eine direkte Reaktion auf äußere Einwirkungen, so sind die nächsten Fälle von demselben Knaben durch spontanes Auftreten bemerkenswert. Hier wurde die zu erwartende Rüge oder Strafe dadurch fern zu halten gesucht, daß das Kind mit seiner falschen Aussage 2; 5½ den Fragen zuvorkam. „Ganz ausnahmsweise versuchte er

¹ 17, S. 89.

heute eine Verheimlichung. Er rief aus dem Bettchen der Mutter entgegen: „*Bubi war ätig, hat fsön deslafen, Bubi hat nich Winderle nafs macht . . . Bubi war ätig.*“ Diese übereifrige Selbstbelobigung und die großen angstvollen Augen kamen der Mutter gleich verdächtig vor, und der Verdacht war gerechtfertigt.“¹

„Er bemühte sich emsig, einen an der Box zur Befestigung 2; 9 angebrachten Holzstöpsel herauszuziehen, und als es ihm gelungen war, brachte er ihn uns mit der Behauptung: „*Das ist alleine abgebrochen.*“ Er sagte es mit einer halb schelmischen, halb schuldbewußten Miene, war sich also wohl nicht ganz klar darüber, wie seine Tat aufgefaßt werden würde.“²

Ebenfalls aus der gleichen ganz frühen Zeit liegen einige private Mitteilungen von Frau LIPMANN vor, die den SCUPINSCHEN Fällen ähnlich sind.

„Hans wollte den Daumen in den Mund nehmen; der Vater 1; 3¹/₂ drohte ihm und sagte: „Du“, worauf Hans plötzlich ganz harmlos tat und dem Vater mit der Hand winkte, als hätte er nie die Absicht gehabt, am Daumen zu nuppeln.“

„Hans reagiert sehr schön auf Blicke; wenn er etwas tut, 1; 5¹/₂ was er nicht tun darf, so sehe ich ihn an, er versteht es sofort, tut dann aber häufig, als ob er etwas ganz anderes zu tun beabsichtigte.“

Über etwas ältere Kinder wurden uns folgende Mitteilungen privatim zur Verfügung gestellt.

Das kleine Mädchen X. hat erst im vierten Jahre begonnen, Unwahrheiten zu sprechen; vorher war nach Versicherung der Mutter nichts bemerkt worden. Einmal als sie allein im Bettchen 3; 4 ihre Suppe, oder vielmehr sie als sie nicht, sondern patschte mit den Händen in dem vollen Teller herum, als ob sie sich wüsche. Die Mutter kam dazu, sah es, obgleich das Kind die Hände sofort zurückzog, und fragte: „Was hast du getan?“ Antwort: *Nichts*. Die Mutter drang in sie, aber das eigensinnige Kind antwortete nicht mehr. Erst nach einigen Minuten bejahte es die an sie gerichtete Beschuldigungsfrage.

Das Mädchen Y. hatte die schlechte Angewohnheit, an den Nägeln zu beißen und die Finger in die Nase zu führen. Als das Kind 4³/₄ Jahre alt war, leugnete es öfters, die verbotene 4; 9

¹ 17, S. 139.

² 17, S. 165.

Bewegung ausgeführt zu haben, trotzdem zweifellose Anzeichen dafür vorlagen. Erst nach langem Drängen der Eltern gestand Y ihre Schuld. Einmal verneinte sie wieder energisch, Nägel gebissen zu haben; und auf die Aufforderung: „Zeige die Hände“ ballte sie sie zusammen und brachte sie trotz erneuter Mahnung nicht auseinander. Sie wurde nun tüchtig auf die Finger geschlagen, worauf sie diese öffnete und angesichts des nicht mehr zu verbergenden Tatbestandes das Nägelbeißen zugab.

Eine spezielle Kategorie kindlicher Lügen wird besonders von MARCINOWSKI¹ betont, nämlich das Vorschtützen von irgendwelchen Hinderungsgründen (Schmerzen, Satttheit, Müdigkeit usw.), um sich einer unbeliebten Situation zu entziehen. Die harmlosen Erklärungsversuche solcher Fälle² will er nicht allgemein gelten lassen und sagt sogar, daß ihm die bewufste Unwahrheit bei derartigen Vorspiegelungen als die Regel erscheine. M. berichtet von seiner Tochter (deren nicht genau angegebenes Alter sicher unter vier Jahren war) folgendes: „Sie bekommt die Leibscherzen mit gesetzmäßiger Regelmäßigkeit schon während des Genusses der verschiedenen Reisspeisen, während sie bei Schokolade, Pudding und ähnlichen Dingen, welche ihr gewöhnlich Durchfall und Kolik bereiten, ebenso gesetzmäßig und regelmäßig ohne die berühmten Leibscherzen bleibt.“ Dieser Fall ist sicher eine Lüge, die aus der Abneigung gegen Reisspeisen hervorgegangen ist. Daß aber ein derartiges Verhalten eine Regel bedeute, müssen wir auf Grund unserer eigenen und der uns zur Verfügung gestellten Beobachtungen durchaus bestreiten. Auch bei unseren Kindern kam es, obschon sehr selten, vor, das ihnen etwas nicht schmeckte; aber niemals schoben sie irgendwelche Schmerzen vor, sondern blieben beim wahren Sachverhalt.

Ein Fall, der alle anderen an Schwere weit hinter sich läßt, ist der folgende: Ein 4 $\frac{1}{2}$ jähriges Mädchen Z., das eine besonders strenge und, wie es scheint, unpädagogische Erziehung von einer nervösen Mutter zu erdulden hatte, war dadurch in hohem Grade verängstigt worden. Als einmal die Mutter verreist war, weilte zur Vertretung bei dem Kinde eine Dame, der wir die Mitteilung verdanken.

4; 6 Einmal, als Z. sich allein in der Küche befand, zerbrach sie

¹ 30, S. 203.

² Vgl. S. 110f. dieses Buches.

ein Glas. Man beobachtete, wie sie die Scherben heimlich ins Ofenloch steckte und dann hinausging. Nach einiger Zeit kamen die Dienstboten in die Küche, Z. folgte ihnen, schippte die Scherben aus dem Loch hervor und fragte: „*Na wer von euch hat das gemacht?*“ Die Mädchen sagten ihr auf den Kopf zu, daß sie es getan habe; sie stritt es ab und behauptete jetzt sogar, sie habe gesehen, welches der Mädchen das Glas zerbrochen habe. Erst nach längerer Einwirkung seitens der Vertreterin der Mutter gestand sie die Lüge ein und schämte sich sehr.

In demselben Alter war sie einmal mit ihrer kleineren Schwester allein im Zimmer und versuchte, ihr aus einer Toilettenflasche eine Flüssigkeit in den Mund zu gießen. Auf das starke Geschrei der Kleinen eilte man hinzu und fragte, was geschehen sei. Die Kleine sagte immer fort: „*in e Mund degiesen*“; die Große leugnete und blieb auch beim Leugnen, als sie in die Ecke gestellt wurde. Erst als man ihr eine Leckerei versprach, liefs sie sich zum Geständnis herbei. Ob Z. damals noch ganz in den Grenzen der Normalität stand, ist zweifelhaft; wenigstens soll sie jetzt als 12jährige stark hysterisch sein. Die Lügenhaftigkeit hat sich allerdings in ihr Gegenteil, in ganz besondere Offenheit, umgewandelt.

Daß sich bei ausgesprochen pathologischen Kindern die Lüge sehr frühzeitig auch in schlimmer Form und großer Häufigkeit einstellt, sei hier nur erwähnt. MARCINOWSKI bringt ein Beispiel von einer dreijährigen Hysterica. Fernere Literatur über die pathologische Kindeslüge findet sich bei DELBRÜCK (23), PIPER (33) und anderen.

4. Wahrheitsfanatismus.

Die Betrachtung der Lüge allein kann niemals ein korrektes Bild von der Stellung des Kindes zu Wahrheit und Unwahrheit gewähren; man muß auch die Rolle beobachten, welche das entgegengesetzte Verhalten, nämlich die spontane Wahrhaftigkeit spielt.

Normaler Weise setzen sich beim kleinen Kinde die meisten innerlichen Erlebnisse in Ausdruck um; und so ist ihm denn das naive offene Erzählen von allem, was es bewegt, viel natürlicher als das Für-sich-Behalten oder Sich-Verstellen. Diese Offenheit aber erstreckt sich sogar auf kleine Missetaten, wenn nicht gerade übertriebene Strenge der Erzieher schon in so frühen

- Jahren das natürliche Vertrauensverhältnis zwischen ihnen und dem Kinde zerstört hat. PREYER¹ berichtet von seinem Sohne, daß „das geringste Unrecht, die unbedeutendste Übertretung von dem Kinde selbst sofort mit eigentümlich naivem Ernst in einer kleinen Erzählung berichtet wurde.“ Ähnlich heißt es bei SCUPINS²: „Der Knabe erzählt seine kleinen Sünden mit einer naiven Offenheit. Wenn wir z. B. ins Zimmer treten, tönt uns sein Stimmchen etwas bedrückt entgegen: „*Bubi hat Zucker genehmt*“ oder: „*hab schon wieder Smetterle abgerieft*“. Die Strafe fällt natürlich einem so offenen Bekenntnis gegenüber mehr als milde aus.“

Man vergleiche ferner das entsprechende Verhalten bei Hilde (Seite 33/34) und einige von COMPAYRÉ³ berichtete Fälle.

- Schon eine höhere Stufe stellt ein Fall vor, den wir — eben- falls in diesem frühen Alter — bei unserer Tochter Eva notierten.

„Wir zeigten Eva Blumen, die das Brüderchen gepflückt hatte. Darauf Eva (die auch gern immer alles tut und getan haben will, was die Geschwister tun und getan haben): „*Ich hab auch — — ich hab manchmal auch gepflückt.*“ Sie besann sich mitten im Satze und übte Selbstkorrektur, um bei der Wahrheit zu bleiben; sie hatte also schon das Gefühl dafür, daß ihre Aussage ohne diesen Zusatz nicht den Tatsachen entsprochen hätte.

In einem etwas höheren Alter kann dann diese Offenheit schon zu einer moralischen Qualität, zuweilen sogar zu ausgesprochenem Wahrheitsfanatismus werden. Dieser liegt noch in der normalen Breite, sobald er der Niederschlag der ersten noch nicht ganz geklärten Einsicht in die Häßlichkeit des Lügens ist. Hier muß der Erzieher mit geschicktem Takt dämmen, damit die Übertreibung eines im Kern so guten Verhaltens nicht ins Krankhafte ausarte.⁴ Solchen zeitweiligen Fanatismus beobachteten wir vom fünften Lebensjahre an.

- Über Günter liegen hierfür sehr charakteristische Beispiele vor. Die Mutter berichtet folgendes: „G. ist augenblicklich so streng gegen sich, daß er oft seinen Aussagen hinzufügt: „*glaube ich wenigstens.*“ Irgendeine von ihm gemachte gutgläubige Aus-

¹ 15, S. 237.

² 17, S. 146.

³ 3, S. 387/88.

⁴ Eine solche krankhafte Ausartung ist z. B. die „Pseudophobie“ welche STANLEY HALL (37, S. 119) bei älteren Kindern schildert.

sage kann ihn hinterher quälen. So hatte er dem Onkel F. einmal erzählt, er besitze zwei Schachteln mit bunten Bleistiften. (Die eine Schachtel enthielt aber nicht gewöhnliche Buntstifte, sondern Ölkreidestifte ohne Holzhülle.) Abends rief er mich noch einmal an sein Bettchen in das schon dunkle Schlafzimmer; es war ihm jene Unterhaltung mit dem Onkel wieder in den Sinn gekommen, und er machte sich selbstquälerische Vorwürfe über die mangelnde Korrektheit seiner Angaben: er habe doch nicht zwei Schachteln, sondern nur eine; die andere enthalte doch keine Bleistifte — ich sollte nur ja nicht vergessen, es dem Onkel F. zu sagen, wenn er komme. Erst auf mein Versprechen gewann er seine Gemütsruhe wieder.“

Weitere Beispiele aus dem Tagebuch: „G. hatte unterwegs 5; 4 zwei Missetaten begangen, die eine (ungeschicktes Hantieren mit dem Stock) war ihm „aus Versehen“ passiert, wie er selbst betonte und wie es von den Augenzeugen bestätigt wurde. Als nun auch die zweite Handlung von den Eltern als „aus Versehen getan“ aufgefaßt wurde, konstatierte der wahrheitsliebende Junge: „Bei Hilde hab ich's ja gar nicht aus Versehen getan.“ —

„Der Begriff der Lüge ist ihm noch nicht völlig klar; er hat ihn noch nicht begrenzt, sondern zu weit gedehnt; er scheint aber mitten im Werke der richtigen begrifflichen Aneignung zu sein. Früher, als ich ihm bei praktischen Anlässen deutlich machen wollte, was Lüge sei, ermahnte ich ihn immer: „Man muß alles so sagen, wie es wirklich ist.“ Er macht jetzt den Rückschluß: „Gesprochenes, das nicht — oder nicht mehr — der Wirklichkeit entspricht, ist Lüge.“ Vorgestern Abend rief er aus dem dunklen Zimmer: „*Muttchen komm mal, ich will dir was sagen. Ich habe doch in Berlin bei Tante W. gesagt, ich will Onkel Doktor (= Arzt) werden. Nun will ich doch aber gar keiner werden, da ist es doch eine Lüge.*“ Ich beschwichtigte ihn und erklärte ihm, er habe nicht gelogen, da er ja damals wirklich ein Onkel Doktor werden wollte; jetzt habe er sich nur anders besonnen, und ich würde es der Tante schreiben, daß er keiner werden wolle.“

Selbst spafshafte Unwahrheiten bestehen um diese Zeit nicht 5; 4 vor seinem Wahrheitsbegriff. Gestern, als wir Eltern mit den Kindern vom Spaziergang heimkehrten, schlug ich Hilde vor: „Nun geht mal ohne uns hinauf und sagt, ihr kommt allein vom Spaziergang. Da wird sich die Else (Kindermädchen) aber

wundern.“ Hilde lachte und stimmte zu: Günter aber sprach: „*Nein, das sage ich nicht, das ist eine Lüge.*“

Sogar für die Zukunft will er sich vor der Unwahrheit salivieren. Er hatte sein Schwesterchen auf den Kopf geschlagen. Ich verbot ihm das mit dem Hinweis auf die möglichen Schädigungen und fragte ihn am Ende meiner Ausführungen: „Nicht wahr, das wirst du nicht mehr tun?“ Antwort: „*Ich weiß nicht.*“ Dies kam nicht etwa widerstrebend und trotzig heraus, im Gegenteil höchst zerknirscht. Er hatte Tränen im Auge; aber er kannte seine impulsive Art zu gut, als daß er sich getraute, ein festes Versprechen zu geben. —

6; 0 Beim Abschluß des 6. Jahres heißt es zusammenfassend: „Jetzt hat sich der Begriff der Lüge bei ihm geklärt. Seine Wahrheitsliebe ist unverändert; aber sie äußert sich nicht mehr in jenen übertriebenen Beängstigungen. Ein „*vielleicht*“, „*glaube ich*“, „*ganz bestimmt weiß ich's nicht*“ fügt er allerdings seinen Aussagen noch häufig hinzu und ist auch von einer gewissen Rigorosität der kleinen Schwester gegenüber, wenn diese in einer ihrem Alter entsprechenden Weise noch Schein und Sein verquiekt.“

Von dem Mädchen Y., das im fünften Lebensjahre noch öfter kleine Lügen vorgebracht hatte (siehe S. 119f.), versichert die Mutter, daß jetzt bei dem sechsjährigen Kinde ebenfalls ein Wahrheitsfanatismus eingetreten sei. Verfasserin erlebte selbst folgende Szene: Y. kam von einem Besuche nach Hause. Die Mutter fragte sie, ob sie artig gewesen sei, worauf sie sofort antwortete: „*aber ich habe wieder so gemacht*“ und sie führte die Hand an die Nase. Dabei machte sie einen sehr unglücklichen Eindruck und brach in Tränen aus, versichernd, sie wüßte selber nicht, warum sie es immer täte. — Ebenso gesteht sie sofort ein, wenn sie sich mit kleinen Freundinnen gezankt oder etwas zerbrochen hat.

Dritter Teil.

Praktische Anwendungen.



XI. Kapitel.

Die Erziehung der frühkindlichen Aussage.

Das Studium der Aussage- und Erinnerungsentwicklung in der ersten Kindheit hat dasselbe Resultat gezeitigt, wie alle früheren Untersuchungen bei älteren Kindern und bei Erwachsenen: daß die Fähigkeit, Erlebtes zu reproduzieren, unter den beiden Mängeln der Unvollständigkeit und der Verfälschung leidet. Als man sich dieser Mängel bewußt wurde, erhob sich die Frage, ob nicht Abhilfe oder wenigstens Besserung möglich sei. Die althergebrachte Entschuldigung für lücken- und fehlerhafte Aussagen: sie seien durch „schlechtes Gedächtnis“ bedingt, das man nun einmal hinnehmen müsse, erwies sich als nicht stichhaltig. Denn das „schlechte Gedächtnis“ ist nur ein Sammelbegriff für eine ganze Reihe psychischer Erscheinungen, die unter sich sehr verschiedenartig und in sehr verschiedenem Maße der Einwirkung zugänglich sind. Einige von ihnen gehören gar nicht selber der Gedächtnisfunktion, sondern den Gebieten des Beobachtens und des Wollens an und sind nur Mitauslöser der Erinnerungsleistungen. Gerade diese Faktoren aber lassen sich erziehen, und durch ihre Vermittlung ist die Erinnerungsfähigkeit zu heben.

Die hieraus hervorgehende Forderung einer Erinnerungs- und Aussagepädagogik ist bisher nur erörtert worden, sofern es sich um ihre Anwendung in der Schule handelte.¹ Die Idee ähnelt dem vor mehr als einem Jahrhundert aufgestellten Postulat des Anschauungsunterrichts, das sich ja auch auf die didaktische Ausbildung einer psychischen Funktionierungsweise bezog. Und so wie sich damals gegnerische Stimmen erhoben, die da meinten, das Anschauen brauche man nicht erst

¹ Man vergleiche in der Bibliographie am Schluss des Buches (Teil C) die Arbeiten von DÜRR-BORST (45), KOSOG (52), OPPENHEIM (60/61), STERN (67).

zu lernen, da man es von selbst könne, so ist auch in unserem Falle der Einwurf zu gewärtigen, daß Erinnerung und Aussage nicht geeignete Gegenstände der Belehrung seien. Doch schon jetzt beweisen Schulversuche, die in dieser Richtung angestellt wurden, daß die Aussagepädagogik ein wertvoller Bestandteil der Gesamterziehung zu werden verspricht. Freilich wird sie erst dann ihre volle Wirkung entfalten können, wenn sie schon vor der Schule, in der Kinderstube und im Kindergarten einsetzt. Nur diese Frühpädagogik der Aussage und Erinnerung hat uns hier zu beschäftigen.

Daß es sich dabei nicht um methodischen Unterricht und um Schulmeisterei handeln kann, versteht sich von selbst. Zwanglos müssen die Gelegenheiten wahrgenommen werden, beim Spaziergang und Spiel, beim Bilderbesehen, Erzählen, Auskramen von Erinnerungen. Vorkommende Aussageirrtümer, Suggestionen usw. sind als besonders geeignete Handhaben zu verwenden.

Der Kampf gegen die Mängel der Aussage kann an zwei Punkten einsetzen: bei der Aufnahme der Eindrücke und bei ihrer Reproduktion.

1. Erziehung der Beobachtungsfähigkeit.

Daß Kinder in mancher Beziehung gute Beobachter sind, trifft wohl durchschnittlich zu. Haben ja doch für sie die Erscheinungen der Welt in weit höherem Maße als für den abgestumpften Erwachsenen den Reiz der Neuheit und des Wunderbaren. Beobachtungen, die sie spontan und sofort äußern, überraschen daher oft durch ihre Treffsicherheit. Aber starke Gegenfaktoren wirken hemmend: das mangelnde Verständnis vielen Eindrücken gegenüber, die flatternde Aufmerksamkeit, die schnelle Ablenkbarkeit, die Unfähigkeit, zwischen den Einzelerlebnissen den räumlichen, zeitlichen und logischen Zusammenhang aufzufassen. Und so fehlt ihren Beobachtungen meist die volle Korrektheit, ohne die auch korrekte Erinnerungen nicht möglich sind, und die Nachhaltigkeit, durch welche sie in größerer Fülle und Detailliertheit dem dauernden Vorstellungsschatze einverleibt werden können.

Hier hat nun die Arbeit des Erziehers einzusetzen. Vieles, was als unverstanden abgeleitet würde, kann der Erwachsene den

Kindern klären und daher erst in das Beobachtungsfeld rücken; er kann das Kind anhalten, bei einem Gegenstande etwas länger zu verweilen und immer mehr charakteristische Bestandteile herauszusuchen; er kann mehrere der Beobachtung zugängliche Objekte auf ihre Übereinstimmung oder Verschiedenheit hin betrachten lassen; er kann das Kind darauf aufmerksam machen — oder besser es selber finden lassen — wie unter wechselnden Bedingungen die Erscheinungen wechseln, und wie das Einzelne in einen größeren Zusammenhang hineingehört. Er kann Beobachtungsfehler angesichts des Objekts selbst korrigieren lassen.

Ein gutes Hilfsmittel, Beobachtungsmängel aufzudecken, besteht im Zeichnenlassen, was bei den 4—6 jährigen „aus dem Gedächtnis“ zu geschehen hat; denn abzuzeichnen vermögen Kinder dieser Altersstufe noch kaum. Selbst das dürftigste Schema, das ein Kind fertig bringt, verrät sein Wissen über den Gegenstand; und sollten die aufgesetzten Höcker des Kamels wie Schornsteine aussehen, sie bekunden jedenfalls, daß die Höcker beobachtet worden sind. Andererseits werden vielleicht zum Erstaunen der Eltern Vögel mit vier Beinen erscheinen und erst so verraten, wie mangelhaft die Beobachtung des Kindes gewesen ist.

Sehr wichtig ist das Verhalten der Erzieher gegenüber dem spontanen Forschungs- und Fragetrieb der Kleinen. Wenn diese mit jedem Blümchen und Steinchen ankommen, um erfreut ihren Fund zu zeigen und zu hören, wie er in ihren Sprach- und Begriffsschatz einzureihen sei, so kann stetes Eingehen ungemein fördernd auf die Beobachtungsfreude wirken, häufiges Abweisen sie aber im Keime ersticken.

Die Erziehung der Beobachtung hat ja schon an sich einen hohen Selbstzweck, der in der Kleinkinderpädagogik längst anerkannt ist; in Kindergärten z. B. wird großer Wert gerade auf die Pflege dieser Funktion gelegt. Nicht minder wichtig aber ist ihr mittelbarer Zweck, indem sie der Aussageerziehung Dienste leistet; denn nur über gut Beobachtetes kann man gut aussagen. Wenn unsere eigenen Kinder bei Aussageversuchen an Bildern relativ günstige Resultate lieferten, so hängt dies damit zusammen, daß sie schon in frühem Alter gelernt hatten, an Bildern nicht nur zu naschen, sondern ihren Inhalt recht auszuschöpfen. Nimmt man mit Kindern ein Bilderbuch vor, so möge

man während der Betrachtung ähnlich verfahren, wie es Aussageversuche nach der Betrachtung tun. Das Kind muß zunächst spontan alles erzählen, was es sieht, und seine Fragen daran knüpfen, die ihm nach bestem Wissen beantwortet werden. Liefse man hier das Kind nicht mit Selbsttätigkeit beginnen, sondern wiese man es von vornherein auf alles hin, so wäre seine Freude, die eine Vorbedingung seiner stetigen Aufmerksamkeit ist, bald verfliegen. Erst wenn es von selbst gar nichts mehr findet, rege man durch Fragen nach entgangenen Details des Bildes, nach den Tätigkeiten der abgebildeten Personen oder Tiere, nach Farben usw. immer wieder die Spontaneität des Kindes an, freilich nur so lange, als es wirklich noch mit Aufmerksamkeit dabei ist. Das Taktgefühl des Erziehens muß den richtigen Moment treffen, um einen Wechsel eintreten zu lassen oder die Betrachtung abzubrechen.

Bilder sind bei diesem frühen Beobachtungsunterricht nicht zu missen; aber weit vorzuziehen sind Objekte der Wirklichkeit, wie sie sich überall, im Zimmer sowie im Freien, bieten. Allerdings muß dann der Erwachsene auch selbst Beobachtungsgabe und Freude haben, um den stärksten erzieherischen Einfluß, das Beispiel, wirken zu lassen. — Eine simple Kaffeebohne, die die Mutter vor das Kind hinlegt, gewinnt ein ganz anderes Ansehen, da sie isoliert betrachtet, beschrieben und besprochen wird. — Behutsam bringt das Kind ein Käferchen an: was kann es daran sehen lernen, wenn der Erwachsene anleitend mit ihm sieht, und dabei über alles plaudert, was er von dem Tierchen weiß. — Beim Aufstieg auf einen hohen Berg bemerkt das Kind vielleicht schon spontan, daß die Bäume an verschiedenen Stellen verschieden gestaltet sind, daß sie manchmal die Äste nur nach einer Richtung erstrecken usw. Der Erwachsene stiftet den Zusammenhang, indem er zeigt, wie hier Wind und Wetter von Einfluß sind, und leitet dadurch an, auf weitere Bestätigungen zu achten.

Die ansteckende Macht des Beispiels erlebten wir in der Sommerfrische bei unserer jüngsten Tochter. Die größeren Geschwister waren gewöhnt, vom Balkon aus jede Luft-, Licht- und Farbenveränderung in der Landschaft zu konstatieren, und Eva fühlte sich dadurch angeregt, auch ihrerseits auf die Sonnenfleckchen in der fernen Ebene oder auf die Nebelkappen der Berge mit Entdeckerstolz hinzuweisen.

2. Erziehung der Reproduktionsfähigkeit.

Von dem Erlebten geht — beim Kinde in noch höherem Maße als beim Erwachsenen — der bei weitem größte Bruchteil verloren, mindestens insofern als er unreproduzierbar wird. Aber auch das Reproduzierbare steht nicht ohne weiteres zur Verfügung. Häufig ist eine Willensanstrengung nötig, um die aufgespeicherten Erinnerungen über die Schwelle zu heben. Diese Besinnungstätigkeit vermag das Kind im begrenzten Umfange vom vierten Lebensjahre an zu üben, wie in Kap. VI ausgeführt ist. Der Erzieher hat hier oft eine gewisse Bequemlichkeit des Kindes zu überwinden, das sich auf die Aufforderung: „denke mal nach“ mit einem „*ich weiß nicht*“ gern beruhigt. Man lehre zunächst das Kind, sich zu konzentrieren; man verhindere es, sich anderen Ablenkungen hinzugeben (entziehe ihm z. B. für den Augenblick sein Spielzeug), und veranlasse es, in logischer Folge selber den Weg zu der latenten Vorstellung zurückzufinden.

Als Probe diene ein Bruchstück aus einem Erinnerungskomplex Günters, den wir mehrere Tage nach einer Gebirgspartie herbeiführten. Allerdings genügten hier kleine Anstöße, um die Lücken auszufüllen.

6; 2 G. erzählte die meisten Etappen korrekt, liefs aber die Erwähnung einer wichtigen Station (des großen Teiches) aus. Mutter: „Eine Hauptsache hast du vergessen: wo waren wir denn, ehe wir auf die Prinz Heinrichsbaude kamen?“ G.: „*Das habe ich vielleicht nicht gesehen.*“ M.: „Oh ja.“ G.: „*Habe ich's entdeckt?*“ (d. h.: habe ich es als erster von der Partie bemerkt?) M.: „Nein, du bist aber ganz nahe daran gewesen.“ G.: „*Nein, weiß nicht.*“ M.: „Du hast dort mit Steinen geworfen.“ G.: „*Ach so, der große Teich. Da waren wir auf dem Hinwege.*“ M.: „Weißt du weiter gar nichts vom großen Teich?“ G.: „*Da haben wir gepantscht und Steine rein geworfen, wer am weitesten wirft. Vater und Herr St. auch.*“ M.: „Fällt dir nicht noch etwas ein vom großen Teich?“ G.: „*Weißt du denn noch was?*“ M.: „So manches, was wir dort bewundert haben.“ G.: „*Der bekam alle möglichen Farben, als wir rauf gingen, mal hellblau und mal grün. Und gingen wir mal an eine Stelle, da waren Steine, da haben wir uns rauf gesetzt und haben runter auf den Teich geblickt. Dann seid ihr erst*

gekommen, ihr wart die letzten, Vater und ich waren die ersten; und dann sind wir auf die Prinz Heinrichsbaude gegangen.“

Zuweilen kann man die Rekonstruktion auch durch motorische Mittel auslösen. Man nehme an, das Kind könne sich nicht mehr besinnen, wo es einen vermissten Gegenstand liegen gelassen habe. Dann möge es den zurückgelegten Weg noch einmal durchmessen, damit ihm vielleicht einfallt, an welcher Stelle der Gegenstand noch bestimmt in seinen Händen gewesen, und wo er vielleicht verworfen sein könne. Hierzu vergleiche man die Schlüsselsuche unserer Tochter Eva (S. 70). Noch ein Beispiel für solche motorische Unterstützung des Besinnens: Günter hatte versucht, wie lange er auf einem Beine stehen könne, und wollte nach einigen Minuten mit dem anderen Beine dieselbe Probe machen. Doch hob er das gleiche Bein hoch, wie das erste Mal, und wollte sich nicht von seinem Irrtum überzeugen lassen. Jetzt forderten wir ihn auf, sich genau an dieselbe Stelle in derselben Richtung wie vorher aufzustellen und sich dann zu besinnen; sofort wurde ihm seine damalige Stellung wieder klar und er sah seinen Irrtum ein. 6; 2

Bei diesem motorischen „Spurentasten“ handelt es sich um Geschehnisse, die ganz kurze Zeit zurückliegen; bei den weitaus meisten Besinnungsakten aber muß das Suchen und Finden rein vorstellungsmäßig erfolgen. Hier droht dem Erzieher, der das Besinnen provozieren will, die Klippe der Suggestivfragen; immerhin lassen sich diese meist vermeiden, wenn man bestrebt ist, dem Kinde nichts aufzuoktroieren, sondern ihm nur Hilfen zu geben, von denen aus es selbständig weiter gehen muß. Empfehlenswert wird es gerade bei diesen pädagogischen Absichten sein, die Besinnungstätigkeit nur bezüglich solcher Tatbestände anzuregen, die dem Erzieher selbst bekannt sind, so daß er eine Kontrolle über das Geleistete üben kann. Denn nur dann vermag er etwaige Phantastereien oder Aussagefälschungen zu durchschauen und im Keime zu ersticken. Inquiriert man nach Dingen, die man selbst nicht kennt, so erreicht man leicht das Gegenteil vom Beabsichtigten: nicht Stärkung der Besinnungsfähigkeit, sondern ein Konfabulieren und willenloses Sichgehenlassen.

Damit sind wir auf einen Faktor gestossen, dessen Wirksamkeit für das ganze Gebiet der Aussage, der aufrichtigen ebenso

wie der lügenerischen¹, verhängnisvoll werden kann. Das Hauptergebnis aller Aussagepsychologie besteht darin, daß spontan Erzähltes korrekter ist, als durch Fragen Herausgeholt, und daß die Art der Fragestellung Einfluß auf die Art der Antwort ausübt. Die pädagogische Nutzenanwendung ist unmittelbar zu ziehen. Man braucht nicht alles Fragen zu vermeiden, aber man frage behutsam, und zwar erst, wenn das Kind mit seinem spontanen Wissen zu Ende ist; man frage nicht nach Dingen, die aller Wahrscheinlichkeit nach außerhalb des kindlichen Interessen- und Beobachtungskreises liegen (vgl. hierzu die Beispiele im nächsten Kapitel); vor allem unterlasse man suggestive Fragestellungen, d. h. solche, die eine bestimmte Antwort näher legen als eine andere.² Der Erzieher muß soweit objektiv sein können, daß er das, was er für wahrscheinlich oder für wünschenswert hält, nicht dem Kinde „in den Mund legt“ — etwa durch Fragen wie: „Nicht wahr, du hast gesehen, daß Paul den Ball zuletzt gehabt hat?“

Die Suggestibilität der Kinder ist individuell in hohem Maße verschieden; es gibt manche, bei denen schon eine einfache, ihrer Form nach ganz unsuggestive Frage als Zwang wirkt, bejahend zu reagieren; andere — zu denen z. B. unsere Eva gehört — halten selbst gegen ziemlich kräftige Suggestionen ihre eigene Überzeugung aufrecht.

Natürlich ist es für den Erzieher wichtig, den Grad der Beeinflussbarkeit seines Zöglings zu kennen; hierzu mögen neben den alltäglichen Erfahrungen kleine Experimente verhelfen, die, anschließend an Bildbetrachtungen oder an Vorgänge, Verhöre mit eingestreuten Suggestivfragen darbieten.

Solche Experimente lassen sich nun aber — und das ist ihr wichtigerer Zweck — direkt in den Dienst der Aussagepädagogik stellen.

Die übliche Form, Aussagefehler aufzumutzen: „du irrst, das war nicht so, sondern so“, hat meist nur eine sehr oberflächliche Wirkung. Entweder prallt die Korrektur überhaupt an der gegenteiligen Überzeugung des Kindes ab, da ja eine Über-

¹ Die spezielle Beziehung des Inquirierens zur Lüge wird im nächsten Kapitel besprochen werden.

² Für die seltenen Fälle experimenteller Prüfungen sind natürlich Suggestivfragen zulässig.

führung nicht stattfindet; oder aber das Kind gibt für den Einzelfall nach, ohne tieferen Eindruck von der Mangelhaftigkeit seiner Leistung zu empfangen, und es übt daher auch im Wiederholungsfalle nicht grössere Vorsicht.

Was die blofs autoritative Behauptung des Erziehers nicht vermag, leistet der unwiderlegbare Beweis. Darum sind gerade für kleine Kinder Bildversuche so unschätzbar; denn nur sie erlauben einwandfreie Konfrontation des Eindrucks und der Aussage (vgl. VIII. Kapitel). Legt man dem Kinde, das über ein vorher gesehenes Bild vernommen worden war, nachher das Bild wieder vor, so kann es der Anerkennung seiner Fehler nicht mehr entinnen. Der Erzieher nutzt nun die Verblüffung des Kindes, um ihm zu zeigen, wie leicht es irren kann, und hält ihm vor, dafs es bei nicht völliger Gewifsheit lieber ein „ich weifs nicht“ sagen, als falsche Sicherheit vorspiegeln solle. Er macht das Kind darauf aufmerksam, dafs es gerade in bestimmten Richtungen versagte (z. B. bezüglich der Farben, der Quantitäten), damit sich sein künftiges Beobachtungsinteresse auf diese Seiten der Dinge richte. Auch vor der Suggestion kann man — natürlich in kindgemäsester Form — warnen, etwa in dieser Weise: „Ich habe ja gefragt, ob eine Lampe auf dem Bilde war; aber darum brauchst du noch nicht „ja“ zu antworten; wenn du nicht mehr genau weifst, ob du die Lampe gesehen hast oder nicht, so darfst du nur „ich weifs es nicht“ sagen.“

Bei dieser Konfrontation des Eindrucks mit der Aussage mufs wiederum möglichst so vorgegangen werden, dafs des Kindes Spontaneität die erste Arbeit leistet. Man zeige dem Prüfling nicht sogleich die von ihm begangenen Fehler, sondern lasse sie ihn selber herausfinden. Selbstkorrektur prägt einerseits die Abweichung der Leistung vom Ideal viel tiefer ein als Fremdkorrektur; andererseits aber wird das häufig auftretende falsche Schamgefühl bei nachgewiesenen Fehlern kompensiert durch die Genugtuung, selber die Abweichungen zu finden.

Gegen Bildversuche ist oft genug der Vorwurf erhoben worden, dafs sie zu wirklichkeitsfern sind, um auf das reale Leben Bezug zu haben. Aber aus unserer Schilderung ergibt sich, dafs in pädagogischer Hinsicht Bilder eine Notwendigkeit sind; denn in diesem Alter kommt noch alles auf die Gegenüberstellung mit dem unbestreitbar identischen Eindruck an. Vorgangsversuche, die der Wirklichkeit näher sind (z. B. ein

Spaziergang, ein Spiel), sind für das kleine Kind nicht beweiskräftig genug; denn wiederholt man sie, um die Aussagefehler nachzuweisen, so kann das Kind in seiner Hartnäckigkeit doch darauf bestehen, daß es das erste Mal anders war.

Dem Bildversuch zur Seite zu stellen sind nur noch Versuche mit realen Objekten (z. B. einer Blume, einem Geldstück, einem Buch usw.) oder mit konstanten Objektsbeziehungen, namentlich räumlichen (Möbelstellung in einem Zimmer, Konstellation der Landschaft). Man lasse etwa das Kind die Gruppierung der Möbel und Bilder im Nebenzimmer beschreiben und schicke es dann hinein, damit es sich überzeuge, ob alles stimmte. (Vgl. das Beispiel von Hilde, S. 31.) Oder man ermuntere ein Kind, das seit mehreren Wochen im Gebirge weilt und das Gebirgs Panorama mit seinen verschiedenen Kennzeichen ständig vor Augen hat, die Umrisse aus dem Gedächtnis aufs Papier zu bringen. Hier kommt es durchaus nicht auf irgend eine Kunstleistung an, sondern nur auf die Erinnerungsleistung, ob die sichtbaren Hauptgipfel und Einschnitte, Wirtschaftshäuser usw. eine ungefähr richtige Stelle im Schema erhalten haben. Wiederum hat dann die Kontrolle an der Wirklichkeit nachzufolgen.

XII. Kapitel.

Verursachung und Verhütung der Lüge.

Die Anschauungen über die moralischen Qualitäten der ersten Kindheit prallen bei keinem pädagogischen Problem so aufeinander, wie bei dem der Lüge. Auf der einen Seite herrscht der Glaube, daß die Natur des kleinen Kindes nicht nur amoralisch, sondern geradezu antimoralisch sei, daß daher das Lügen zu den frühesten Ausbrüchen des noch ungehemmten Egoismus gehöre. Auf der anderen Seite besteht die Überzeugung, daß die Naivität des Kindes identisch mit Lauterkeit und Sündenfremdheit sei, und daß daher die Schuld an der Lüge lediglich der Erzieher trage: tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme (ROUSSEAU).

Es ist also jener Gegensatz, den wir in unserer heutigen Terminologie mit den Worten Nativismus und Empirismus bezeichnen; dort wird die Lüge ganz und gar als angeboren, hier völlig als Milieuerzeugnis aufgefaßt. Die psychogenetische Betrachtung der Lüge, wie sie im X. Kapitel versucht wurde, ergibt nun aber, daß keiner dieser extremen Standpunkte im Rechte sei, sondern daß auch die Lüge — wie jede andere psychische Funktionsweise — als ein Konvergenzprodukt der innerlich und äußerlich wirkenden Kausalitäten aufgefaßt werden müsse.¹ Die weitere, insbesondere für die Praxis der Kleinkinderpädagogik wichtige Aufgabe wird es nun sein, den Anteil der beiden Faktoren zu bestimmen und dadurch Richtlinien einer Lügenprophylaxe zu ziehen.

¹ Zur genaueren Orientierung über das allgemeine Problem der psychogenetischen Verursachung und über den hier vertretenen Konvergenzstandpunkt muß auf den Aufsatz: W. STERN „Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung“, *Zeitschrift für angewandte Psychologie* (STERN und LIPMANN) 1 (1), 1907, verwiesen werden.

Wir suchten in der vorangegangenen Analyse darzustellen, aus welchen psychischen Anlässen heraus das Kind eine Lüge spricht. Dabei hatte sich die Lüge als eine so komplexe und von Fall zu Fall variierende Erscheinung erwiesen, daß es verfehlt wäre, die Lügenhaftigkeit als solche für eine angeborene Qualität zu halten. Dagegen sind gewisse elementare Teilbedingungen, die zur Lügenhaftigkeit oder zur Wahrhaftigkeit führen können, als Anlagen dem Kinde immanent und zwar in sehr verschiedener Stärke.

Angelegt ist vor allem der Selbsterhaltungstrieb, der das Kind veranlaßt, jeder drohenden Unannehmlichkeit oder Gefahr gegenüber abwehrend Stellung zu nehmen.

Angelegt ist die Tendenz, die Vorstellungen in freier und von der Wirklichkeit unabhängiger Weise spielend zu verknüpfen (Phantasie).

Angelegt ist der Nachahmungstrieb, der sich in frühen Stadien wahllos ebenso des Nachahmungs-Würdigen wie des -Unwürdigen bemächtigt.

Angelegt ist die Tendenz, Wertungen zu vollziehen, d. h. in unserem Falle eigene und fremde Motive und Handlungen zu billigen und zu mißbilligen. Diese Fähigkeit ist allerdings nur formaler Natur; der spezielle Inhalt, der für gut bzw. böse gehalten wird, hängt von den weiterhin zu besprechenden äußeren Bedingungen ab.

Angelegt ist die weitere Fähigkeit, diese Wertung zur Motivation des eigenen Willens zu erheben.

Angelegt ist eine gewisse dynamische Beschaffenheit des Willens: Je unselbständiger und schwächer der Wille ist, um so leichter unterliegt er der Wucht suggestiver Einwirkungen, welcher Art sie auch seien; je selbständiger und stärker er ist, um so mehr vermag er sich zu behaupten.

Alle diese Angelegtheiten sind nun aber nur formale und dynamische Möglichkeiten der Betätigung, also stets bloße Teilbedingungen. Zwar eignet ihnen, je nach dem Grade ihrer Ausprägung, eine gröfsere oder geringere Tendenz, zur Wahrheit oder Lüge zu führen; unter allen Umständen aber bedürfen sie der Determination durch andere Teilbedingungen, damit ein konkreter Inhalt des seelischen Lebens, eine bestimmte Stellung zur Wahrhaftigkeit tatsächlich zustande komme.

Diese Determination wird durch äußere Faktoren herbei-

geführt: durch das Milieu, das unbewusst bildet oder verbildet, durch Erziehungsmaßnahmen allgemeiner Art, endlich durch die unmittelbar auf die Lüge, sowie ihre Prophylaxe und Therapie gerichteten Bestrebungen.

Es gibt kein Argument, das schlagender die große Bedeutung der äußeren Bedingungen für die Erscheinung der Lüge bewiese, als der Umstand, daß Kinder gebildeter Stände im Durchschnitt viel weniger lügen als die der unteren Schichten. Vielleicht — das wollen wir dahingestellt sein lassen — sind schon durch Vererbung die inneren Dispositionen des Proletarierskindes von geringerer Widerstandskraft gegen die lügeschaffenden Einflüsse; doch der weitaus größte Anteil kommt diesen Einflüssen selber zu. Das Kind der niederen Klassen ist außerordentlich viel sich selbst überlassen, gerät infolgedessen unter die suggestive Einwirkung ebenfalls noch ungefestigter oder gar schon verderbter Genossen, ist allen möglichen Verlockungen ausgesetzt, wird zu Streichen verführt usw. — und dem steht dann die harte, häufig brutale und ungerechte, ohne Selbstzucht ausgeübte Strafe gegenüber. Ist doch das Schlagen — nicht als Sühne, sondern als Entladung ungezügelter Zornes — noch heute leider das Haupterziehungsmittel des Proletariats. Was Wunder, daß das Kind da zum Selbstschutz der Lüge greift. Und ferner: wie viele Kinder werden heute in den Großstädten von den Eltern zum Lügen direkt gezwungen; schon Fünfjährige müssen von Tür zu Tür gehen und eine erdichtete Elendsgeschichte erzählen, um mitleidige Gaben herauszulocken.

Dieselben Kinder, die hier der Lüge verfallen, würden vielleicht, aufwachsend in einem gebildeten, geordneten und liebevollen Milieu, lügenfremd geblieben sein. Daß es in einer solchen Umgebung wirkliche Lügenfremdheit geben kann, zeigen die Beispiele des X. Kapitels. Aber auch in gebildeten Kreisen sind nicht immer die Milieuverhältnisse so gestaltet, daß das heranwachsende Geschlecht vorbildlich beeinflusst würde. Leider gibt es ja Familienexistenzen, in denen die ganze Lebensführung auf Lug und Trug aufgebaut ist. Die innere Unwahrheit, die z. B. darin liegt, daß darbennde Familien nach außen hin weit über ihre Verhältnisse repräsentieren wollen, empfinden auch schon kleine Kinder; werden sie doch selbst womöglich dazu angehalten, die Dürftigkeit ihrer Ernährung und Kleidung zu verheimlichen. Auch die viel harmloseren konventionellen Lügen, die die Kinder mit an-

hören oder sogar ausrichten müssen (z. B.: „die Mutter ist nicht daheim“, wenn sie nicht Besuch empfangen will), machen sie vielleicht überhaupt erst darauf aufmerksam, daß es ein wissentliches Abweichen von der Wahrheit gibt, und tragen jedenfalls dazu bei, ihnen das selbstverständliche Vertrauen in die Aussagen der Erwachsenen zu rauben.

Es ist befremdlich zu sehen, wie weit gebildete Kreise in den Handlungen gehen, die sie noch als Harmlosigkeiten vor den Kindern gelten lassen. Um zehn Pfennige in der elektrischen Bahn zu ersparen, versündigt sich eine Mutter am Edelsten im Kinde. Sie verlangt eine unwahre Altersangabe und kann damit Unwahrhaftigkeit überhaupt züchten. Und dasselbe Kind wird dann, wenn es zu Hause die Mutter anlügt, bemoralisiert und bestraft . . . „Die Lügen der Kinder sind das Werk der Erzieher“ (ROUSSEAU).

Eine andere Gruppe von Eltern-, Ammen- und Tantenlügen wirkt in einem noch früheren Alter des Kindes und kann, so harmlos sie scheint, doch manches Unheil anrichten. Es handelt sich um jene, schon beim einjährigen Kinde angewandten Vorspiegelungen, durch welche dieses momentan abgelenkt, vertröstet, verblüfft, abgeschreckt, gefügig gemacht werden soll, z. B.: „Wenn du nicht artig bist, holt dich der schwarze Mann!“ — oder: „Wenn du artig bist, bekommst du Schokolade!“ (ohne daß das Versprechen dann gehalten wird) — oder: „Sieh mal, dort läuft eine (nicht vorhandene) Katze!“ (um das schreiende Kind auf andere Gedanken zu bringen) usw. Man sollte solche Vorspiegelungen durchaus vermeiden, auch die Umgebung des Kindes in entsprechendem Sinne instruieren und beaufsichtigen; doch die meisten Eltern sind sich dieser pädagogischen Forderung noch gar nicht bewußt geworden.

Lehrreich sind hierfür die SCUPINSCHEN Aufzeichnungen. Aus ihnen geht hervor, daß von der Mutter und den Dienstboten im Verkehr mit dem Kinde Einschüchterungs- und Ablenkungslisten gebraucht wurden. So zeigte der Knabe schon 1; 8 und ebenso noch 1; 11 infolge der unvernünftigen Lügenmärchen der Dienstmädchen große Angst vor einem „Bubu“, der hinter dem Ofen wohnen sollte.¹ An die Stelle des Bubu trat dann im dritten Jahre die „S-pinne“², die der Knabe überall

¹ 17, S. 80 u. 90.

² 17, S. 116 u. 207.

in den Zimmern zu entdecken glaubte; zeitweilig wurde die Spinnenangst bei ihm geradezu eine überwertige Idee. Nicht ganz verständlich erscheint es daher, daß die Mutter selbst die Spinne lange Zeit zu einer Vorspiegelung benutzte. Sie schreibt¹: „Will ihm beim Baden die Mutter den Kopf abseifen, 2; 11 so gebraucht sie seit einem halben Jahre stets dieselbe nie versagende List, um Bubi nach oben blicken zu lassen, damit ihm das Seifenwasser nicht in die Augen läuft. Sie ruft ihm nämlich zu: „Sieh, da oben an der Decke sitzt eine Spinne“, und jedesmal blickt er wieder gespannt nach der bezeichneten Stelle, behauptet auch wohl die Spinne zu sehen.“

In diesem Falle mag die ängstliche Phantasie des Knaben bewirkt haben, daß er zuweilen der Täuschung unterlag, während der nächste Fall unbedingt Mißtrauen säen mußte. Der Knabe wurde photographiert, und „es war ein drolliger Anblick, als das Kind . . . auf die Erzählung, es würde sofort ein Hahn unter dem schwarzen Tuche hervorkommen und krähen, mit schier atemloser Aufmerksamkeit . . . hinsah. Die weiteren Aufnahmen gestalteten sich schon schwieriger, Bubi war enttäuscht, daß der Hahn gar nicht hervorkommen wollte.“² — Hiermit möge man vergleichen, wie ein analoger Photographierfall bei unserer Tochter Eva erledigt wurde.³

Viele werden vielleicht einwenden, es wäre pedantisch, an solchen kleinen Hilfsmittelchen der Kinderstube zu mäkeln. Aber ganz abgesehen von der seelischen Gleichgewichtsstörung, die durch Vorspiegelungen von Schreckmitteln herbeigeführt werden kann, muß sich auch im Bewußtsein so behandelter Kinder das Mißtrauen gegen die Aussagen der Umgebung einschleichen; und wenn dann das Kind schließlichsich mehr oder weniger deutlich merkt, daß ihm öfter etwas vorgemacht wird (Spinne beim Kopfwaschen, Hahn beim Photographieren), kann die Nachahmung auch bald kleine Abweichungen von der Wahrheit hervorrufen. Der SCUPINSche Knabe zeigte schon 1; 11 Mißtrauen gegen die Mutter⁴: „Auf sein fortwährendes Bitten um Kuchen erklärte die Mutter, es wäre keiner mehr in der Schublade. Da gebärdete er sich ganz unglücklich . . . er schrie:

¹ 17, S. 203.

² 17, S. 201.

³ S. 60.

⁴ 17, S. 97.

nein, aufmachen, sehen!“ Und daß der Knabe sich trotz aufrichtiger Bemühungen der Eltern hier und da kleiner Lügen bediente, ist schon im X. Kapitel verzeichnet worden.

2; 6 Auch LINDNER¹ bringt von seinem Sohne eine Probe jenes frühen Mißtrauens, das durch unverstandene spafshafte Duplicierung erweckt wird: „Er glaubt selten auf die bloße Aussage seiner Umgebung hin, sondern wo es möglich ist, will er sich selbst überzeugen.“ LINDNER glaubt, daß die Schwester ihm öfter im Scherz etwas vorgeredet habe und er nun das Mißtrauen auf die Eltern übertragen habe, ohne daß diese jemals Veranlassung dazu gegeben hätten. Noch zwei Monate später ruhte er nicht eher, „als bis ihn die Mutter einen Korb, in welchem er Bretzeln vermutete, hatte durchsuchen lassen“.

Die bisher genannten Verhaltensweisen der Umgebung können dazu führen, daß Kindeslügen imitativ zustande kommen. Aber dies ist nicht die einzige, ja nicht einmal die hauptsächlichste Verursachung. Denn selbst in den rigorosesten Familien, in denen ängstlich jede Unwahrheit überhaupt und besonders in Gegenwart des Kindes vermieden wird, können sich lügenhafte Kinder entwickeln — eben wegen dieser Rigorosität, die dann gewöhnlich auch auf anderen Gebieten herrscht und hier zu argen pädagogischen Mißgriffen führt. Ein Übermaß von Verboten und falsche Strenge ist der günstigste Nährboden für Lügen; selbst das den Anlagen nach bestgeartete Kind muß zum Lügner werden, wenn es eingeengt ist von hundert Verboten und bedroht von harten Strafen für jede kleine Übertretung.

Aus Bequemlichkeit, oft auch aus übertriebener Ängstlichkeit, besteht das Erziehen vieler Eltern oder Wärterinnen in einem unaufhörlichen Untersagen. Die unschuldigsten Wünsche werden dem Kinde abgeschlagen: weil die Mutter gerade keine Zeit hat; weil das verlangte neue Spiel Vorbereitungen erfordert; weil man nicht will, daß sich das Kind beschmutzt oder Unordnung im Zimmer macht; weil es sich vielleicht stoßen oder erkälten könnte; und aus anderen Gründen mehr. Je zahlreicher und sinnloser diese Verbote, um so häufiger ihre Übertretung, um so häufiger der Anlaß zum Strafen. Denn hier setzt eine zweite Bequemlichkeit mancher Eltern ein: sie gebrauchen ihre Über-

¹ 12, S. 79.

macht, um ins Blinde hinein zu züchtigen. Sie bemühen sich gar nicht, die teilweise Berechtigung jener Regungen, die zur Übertretung geführt haben, zu verstehen; sie suchen nicht abwägende Richter zu sein, die Kleines mit Kleinem und Größeres mit Größerem sühnen, unter Zubilligung mildernder Umstände; ihr Strafen ist häufig ein Abreagieren ihres eigenen Zornes und daher auch ohne Konsequenz und Abstufung. Die Strafe soll „abschrecken“ — ja aber wovor denn? Zuweilen schreckt sie, wie beabsichtigt, vor Wiederholung der Tat ab, aber oft schreckt sie nur davor ab, die erfolgte Wiederholung zu bekennen. Der ganz natürliche Selbsterhaltungstrieb des Kindes läßt es zu dem einzigen Mittel greifen, das ihm in seinen Ängsten vor neuer Strafe zur Verfügung steht: zur Lüge. Es gibt auch solche Eltern, die nicht einmal den juristischen Brauch, geständige Delinquenten milder zu strafen, in ihrer Kinderstube gelten lassen; auch solche, die ein Geständnis durch Versprechungen hervorlocken und dann selbst zu Lügern werden, indem sie ihr Wort nicht halten — wieder gilt ROUSSEAUS Satz: „Die Lügen der Kinder sind das Werk der Erzieher.“¹

Bei den leider nicht seltenen Gerichtsverhandlungen, in denen Eltern oder Erzieher wegen Kindermißhandlung angeklagt sind, sagen diese fast immer aus, daß die Kinder lügenhaft und verstockt seien. Das trifft wohl häufig zu; aber verfolgt man diese Fälle, so erlebt man zuweilen, daß die Kinder, jenem traurigen Einfluß entzogen und in liebevolle Umgebung gebracht, zu wahrheitsliebenden und offenen Menschen werden: die Lügenhaftigkeit der Kinder war hier lediglich die Reaktion auf die Brutalität der Erzieher gewesen.

Das Gegenstück zur Strenge ist eine übertriebene Umsorgung des Kindes; auch diese kann die Lüge herbeiführen. Eine überängstliche Mutter, die bei jeder Gelegenheit das Kind fragt, ob ihm nichts fehle, ob es nicht vielleicht diese oder jene Schmerzen habe und die bei Bejahung sofort alle möglichen dem

¹ Auch ein anderer Pädagoge der Vergangenheit, der bekannte Philanthrop CHR. G. SALTZMANN, hat diesen Zusammenhang fein erkannt. In seinem ironischen „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“ lautet ein Abschnitt: „Mittel, Kindern das Lügen zu lehren“ (S. 109) und eine Unterabteilung: „Strafe deine Kinder, wenn sie die Wahrheit sagen!“ Es verlohnt sich, die drastischen Schilderungen im Original nachzulesen.

Kinde sehr angenehmen Anordnungen trifft oder ihm Unangenehmes aus dem Wege räumt, provoziert geradezu das Zugeben jener erfragten Leiden; für die fernere Zukunft aber legt sie das spontane Erdichten ähnlicher Zustände nahe, wenn es einmal wieder etwas Gutes zu erreichen oder etwas Unangenehmes abzuwenden gilt. Hier und da mag die zustimmende Antwort auf jene besorgten Fragen in der Tat der Wahrheit entsprechen; in anderen Fällen kann sie zunächst als bloße Suggestionwirkung auftreten. Werden aber von seiten der Erzieher die verzärtelnden Ausfragereien gehäuft, so müßte ja das Kind schon ganz ausnahmsweise willensstark und moralisch gefestigt sein, um dieser Versuchung auf die Dauer zu widerstehen. Ein hierher gehöriges Beispiel von MARCINOWSKI haben wir schon Seite 120 besprochen. Es handelte sich um ein Kind, das regelmäÙig während des Genusses der unbeliebten Reisspeise „Leibschmerzen“ bekam. Die Art, wie M. die Genesis solcher Lügen schildert, entspricht den oben angedeuteten Gesichtspunkten.¹

Das Inquirieren muß aber auch unabhängig von dieser Verzärtelungstendenz besprochen werden. „Wer viel fragt, bekommt viel Antwort“, und der Wahrheitswert dieser Antworten ist um so problematischer, je eindringlicher und je massenhafter gefragt wird. Das hat schon die Aussagepsychologie gelehrt; aber während sie nur betonte, daß das Hineinfragen unbewußte Fälschungen hervorruft, muß nun auch hervorgehoben werden, daß es zugleich der Hebel zu bewußten Unwahrheiten ist. Dies gilt für Fragen aller Art. Da sind zunächst die harmlos scheinenden Neugierfragen; sie wollen Erlebnisse aus dem Kinde herausholen, welche von ihm vielleicht gar nicht bewußt „erlebt“ worden waren, oder aber längst vergessen sind. Schließlich gibt das Kind dem Drängen des Fragenden nach, um ihm gefällig zu sein, oder um ihn los zu werden, namentlich wenn jener eine unbestimmte Aussage oder sein „ich weiß nicht“ zurückweist und bestimmte Antworten von ihm verlangt. Viele unüberlegte Mütter legen so, ohne es zu wollen, den Keim zu Flunkereien und Aufschneidereien, wenn

¹ In bewußter Vergrößerung, aber dadurch besonders eindringlich schildert wiederum SALZMANN unter der Devise: „Gib den Kindern in deinen Gesprächen Anlaß zu Lügen“ solch unpädagogisches Verhalten (S. 121/122).

sie das vom Spaziergang oder vom Besuch heimkehrende Kind nach unendlich vielen Nichtigkeiten fragen.¹

Bedenklicher wird diese Art von Inquisition, wenn sie irgend eine Schuld ergründen will, sei es eine solche des Kindes oder einer anderen Person. Noch als reifer Mann erinnerte sich GOTTFRIED KELLER mit Grollen einer Kindheitsbegebenheit, bei welcher er durch das Ausfragen einer fremden Frau zu einem ebenso konsequenten wie leichtfertigen Lügengewebe veranlaßt worden war. Man lese die anschauliche Schilderung im grünen Heinrich nach, die für alle Eltern und Erzieher ein wahres Menetekel bedeuten sollte.²)

Die bisherigen Betrachtungen bezogen sich auf pädagogische Mißgriffe allgemeiner Natur (übermäßige Strenge, Verzärtelung, Inquisition), die geeignet sind, die Lüge zu entwickeln. Wir haben uns nunmehr den positiven Verhaltensmaßregeln zuzuwenden, welche die Behandlung der Lüge selber zum Gegenstande haben.

¹ Auch diesen pädagogischen Mißgriff geißelt SALTZMANN; man höre ein Gespräch zwischen der Mutter und dem vom Besuch heimkehrenden Kinde (S. 123f.):

„Da hast du ja wohl Karolinchens Mama gesehen?“

„Ja, sie war da.“

„Wie war sie denn angezogen?“

„I! ich habe nicht Achtung gegeben.“

„Nu, du wirst doch wohl gesehen haben. Hatte sie denn Kattun oder leinen Zeug an?“

„Ich denke Kattun.“

„Was das für ein albernes Mädchen ist! ich denke Kattun! Weifst du es denn nicht gewifs?“

„Ja, nun besinne ich mich, es war Kattun.“

„Hat dir Karolinchen nicht gesagt, wer diesen Abend zu ihnen kommen wird?“

„Nein ich habe sie nicht gefragt.“

„Du bist doch eine rechte Gans . . . Sagte denn Karolinchen nichts von ihrem Herrn Paten?“

„Ja es ist mir so.“

„Der wird wohl diesen Abend hinkommen.“

„Ja, nun fällt es mir ein, der kömmt diesen Abend hin.“ . . .

² Bd. I S. 85 ff. Abgedruckt bei VIEMANN 39 und bei BÄUMER-DROESCHER 3 a. S. 109.

In erster Linie muß man sich jedesmal darüber klar werden, ob die unrichtige Aussage des Kindes eine bewusste, ernstgemeinte und interessierte Aussagefälschung, also eine Lüge im eigentlichen Sinne sei. Gar zu schnell ist der Erwachsene geneigt, seine eigenen Erlebnisse ins Kind hineinzuprojizieren; und da er häufig, wenn er etwas Unwirkliches sagt, bewußt lügt, so macht er den falschen Analogieschluss, daß das Kind, welches Unwahreres redet, ebenfalls lüge. Hierin zeigt sich ein bedauerlicher Mangel psychologischer Intuition; denn wie in zahlreichen Beispielen des X. Kapitels ausgeführt ist, findet sich unter den mannigfachen scheinbaren Lügen der ersten Lebensjahre nur ein kleiner Bruchteil von wirklichen; die weitaus meisten — bei manchen Kindern alle — sind auf viel elementarere Seelenfunktionen zurückzuführen. Wir wollen nicht soweit gehen, wie JEAN PAUL, der behauptete: „In den ersten fünf Jahren sagen unsere Kinder kein wahres Wort und kein lügendes, sondern sie reden nur“; aber unter günstigen Bedingungen möchten auch wir es zum mindesten bis zum Ende des dritten Jahres für das normale halten.

Die falsche Deutung und ein pädagogischer Übereifer seitens der Eltern hat nicht nur die Folge, daß das kleine Kind im einzelnen Falle eine ungerechtfertigte Bestrafung erfährt, sondern die noch vielleicht schlimmere, daß der Begriff der Lüge ihm viel zu frühzeitig aufgezwungen wird. In einer Zeit, da ihm Naivität und Offenheit etwas ganz Selbstverständliches sind, sollte es noch gar nichts davon erfahren, daß es so etwas wie gewollten Widerspruch zwischen Gemeintem und Gesagtem gebe. Im Wortschatz des zwei- bis dreijährigen Kindes brauchte das Wort „Lüge“ überhaupt nicht enthalten zu sein. Wenn doch ausnahmsweise in diesem frühen Alter gelegentliche Abweichungen des Kindes von der Wahrheit bedenklich werden sollten, so nützt ein rigoroses: „du lügst ja!“ gewiß viel weniger, als ein ernsthaftes möglichst kindgemäßes Eingehen auf den Sachverhalt, etwa in der Art, wie es in den Beispielen Seite 113f. angedeutet ist. Fragestellungen, die das Kind von selbst auf den Unterschied zwischen Wahrnehmung und Aussage führen, z. B. „hast du es gesehen, daß die Köchin das und das getan hat?“ (vgl. S. 115), und Ermahnungen, daß man nur immer sagen solle, was wirklich sei, werden hier gute Dienste leisten. Man hüte sich den einzelnen Lügenfall zu sehr aufzubauschen und zu einer

Staatsaffäre zu machen, wie es überhaupt in der Frühpädagogik gelten sollte, daß man gerade kleine Vergehen und Angewohnheiten nicht durch ständige Betonung erst recht in die Kindesseele eingrabe. Öfter hat ein zeitweiliges Nichtbeachtenwollen den Erfolg des spontanen Abklingenlassens.

Im einzelnen muß natürlich das jeweilige Verhalten des Erziehers seinem Taktgefühl anheimgestellt werden; nur die psychologischen Vorbedingungen hierzu konnten theoretische Besprechung finden.

Fruchtbar wird ein solches Verfahren natürlich nur dann sein, wenn alle Mitglieder des Hauses Hand in Hand arbeiten; man leite daher auch Erzieher und Dienstboten dazu an, mit Lügenbeschuldigungen möglichst sparsam umzugehen.

Kommt dann das Kind ins vierte, fünfte Lebensjahr, so kann man allmählich an seine moralischen Qualitäten appellieren und ihm das Häßliche und Schädliche der Lüge klar machen, sei es zu therapeutischen, sei es zu prophylaktischen Zwecken. In letzterem Sinne haben in unserer Kinderstube kleine frei erfundene und auch bekannte Geschichten mit moralischer Pointe, z. B. die vom „lügenhaften Hirtenknaben“ und „Fritz, Fritz, die Brücke kommt“ Verwendung gefunden; sie wurden von den Kindern verständnisvoll aufgenommen und bei passender Gelegenheit selbst zitiert.

Indessen ist über die spezifische Moralpädagogik der Kinderlügen in alten und neuen Schriften so viel gehandelt worden, daß in dieser psychologischen Arbeit obige Hinweise genügen dürften.

Faßt man alles bisher Gesagte zusammen, so zeigt sich, daß das Hauptverfahren gegen die Lüge, um ein Bild aus der Hygiene zu gebrauchen, die Prophylaxe ist, welche den Ausbruch der Krankheit erst gar nicht abwartet, sondern ihm vorbeugt. Aber wie die Hygiene in Hygienismus ausarten kann, der aus ständiger Bakterienfurcht den Menschen mit tausend Hemmungen, Absperrungen und Vorsichtsmaßregeln umgeben möchte, so besteht auch für unser Problem eine Übertreibung der Vorbeugung, die zu meiden ist. ROUSSEAU z. B. geht viel zu weit, wenn er in seinem *Émile* lehrt, man solle vom Kinde gar nicht die Wahrheit fordern, damit es sie nicht erst verhehle; man solle nicht ein Versprechen verlangen, damit es nicht gebrochen werde; man solle überhaupt nicht bei irgend einem Vor-

fall fragen: hast du das getan? usw. „Je mehr sein Wohlbefinden unabhängig gemacht wird, sei es vom Willen sei es von der Beurteilung anderer, um so mehr beschneide ich in ihm jedes Interesse am Lügen.“ Diese gekünstelte Isolation, der hier in der „natürlichen“ Erziehung das Wort geredet wird, ist gleichbedeutend mit Verweichlichung, die sich sofort rächen müßte, sobald die unnatürlichen Abschließungsbedingungen aufhören würden. Verständlich ist ja ROUSSEAU'S Forderung als Reaktion gegen die übliche rigoristische Erziehungsweise; aber indem er die Auswüchse der Zucht bekämpft, schmälert er auch bedenklich die Selbstzucht; und gerade die Erziehung zur Selbstzucht ist die beste Möglichkeit, das Kind zum aktiven Mitkämpfer gegen die Lüge zu machen. Das wirkliche Leben erspart dem Kinde in dem behütetsten Milieu nicht die Bekanntschaft mit den Lügen anderer und nicht die Versuchung zum Selbstlügen. Ein Kind, das im allgemeinen von den Eltern auf die Bedeutung des Sich-selbst-Beherrschens hingeführt worden ist, das gelernt hat, seinen Zorn zu mäßigen, auf eine Freude zugunsten anderer zu verzichten, ein Unrecht einzugestehen, ja eine gewisse Genugtuung zu finden, wenn es seiner selbst Herr geworden ist, wird auch der Versuchung zur Lüge Herr werden.

XIII. Kapitel.

Die Zeugnisfähigkeit kleiner Kinder.

Das Problem der kindlichen Zeugenaussage ist ein sehr kompliziertes und stellt Juristen, Pädagogen und Eltern vor eine Reihe schwer lösbarer Aufgaben. Freilich beziehen sich diese in ganz überwiegendem Maße auf Altersstufen, die jenseits der von uns behandelten liegen. Immerhin dürfen auch wir das Thema nicht stillschweigend übergehen; denn es muß ja erfahrungsgemäß mit gelegentlichen Zeugenvernehmungen auch recht junger Kinder gerechnet werden.¹

Die Bedenken, die gegen solche Vernehmungen obwalten, sind doppelter — ethischer und psychologischer — Natur.

Ein Kind, das selbst Objekt oder Zeuge einer Übeltat gewesen ist, hat hierdurch meist eine derartige psychische Gleichgewichtsstörung erlitten, das von seiten der Umgebung alles getan werden sollte, um das Erlebnis zu überwinden. In anderen Fällen handelt es sich um Geschehnisse, die das Kind verständnislos an sich abgleiten läßt (etwa eine unsittliche Berührung), und diese glückliche Unwissenheit mußte man ehren, aber nicht stören. Hiergegen versündigt sich nun die Art der bisherigen Zeugenvernehmung. Die peinlichen Formalien des mehrfachen Verhörs vor Polizei, Untersuchungsrichter, Gerichtshof, die unausbleiblichen häuslichen Besprechungen der Angelegenheit, das

¹ Zur Frage der kindlichen Zeugenvernehmung im allgemeinen vgl. die Bibliographie am Schlusse des Buches Teil C, insbesondere die Arbeiten von BAGINSKY (40), BEHREND (42), MICHEL (58), SCHMIDT (63), SCHKEICKERT (64), STERN (66).

detaillierte Rechenschaft-geben-sollen über Wochen und Monate zurückliegende Vorgänge, alles dies trägt dazu bei, treibhausartig Vorstellungskomplexe emporwuchern zu lassen und in dauernde Bereitschaft zu setzen, deren möglichst schnelles Sinken ins Unbewusste erwünscht gewesen wäre. Es ist wohl begreiflich, daß Eltern und Erzieher zuweilen lieber darauf verzichten, eine dem kleinen Kinde zugefügte Missetat zur Anzeige zu bringen, als daß sie die Kinder der bedenklichen Wirkung des Zeugenverhörs aussetzen wollen. Aber hier entsteht ein ethischer Zwiespalt: indem sie ihre eigenen Schützlinge möglichst bewahren wollen, verhindern sie die Bestrafung des Übeltäters, der sich nun wieder neue Opfer suchen kann.

Die psychologischen Bedenken sind aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchungen ohne weiteres abzuleiten. Sie haben uns ja gezeigt, daß Kinder manches, besonders was sie interessiert, treffend beobachten und auch zuweilen ziemlich korrekt wiedergeben können, besonders wenn die Erinnerung noch frisch ist, und wenn man möglichst ihrer spontanen Erzählung freien Lauf läßt. Aber mit den Interessensphären des Kindes, mit spontanen Berichten und frischen Erinnerungen hat es die gerichtliche Zeugenvernehmung nur in geringem Umfange zu tun.

Andererseits haben wir die Fälschungsmomente aufzudecken versucht, welche mit Notwendigkeit zum Mechanismus der frühkindlichen Aussagen gehören; sie werden noch besonders in ihrer Wirksamkeit verstärkt durch die Situation der gerichtlichen Vernehmung, sowie durch das oft unzulängliche Verständnis des Richters für kindliches Seelenleben und für kindgemäße Behandlung des Zeugen. Am wenigsten gefährlich für die Bewertung der Aussage sind noch die eigentlichen Lügen, da sie immerhin leichter zu durchschauen sind, als die übrigen nicht beabsichtigten Verfälschungen. Deren forensische Bedeutung läßt sich folgendermaßen zusammenfassen. Da das kleine Kind von dem Ernst vergangener Tatsächlichkeit wenig Bewußtsein hat, wird unter dem Druck, irgend etwas Positives hervorzubringen, seine Tendenz, Phantasie und Wirklichkeit zu verquicken, in gefährlicher Weise gefördert. Unter Fragezwang läßt das Kind oft genug gewohnheitsmäßige Assoziationen mechanisch abrollen oder wirft beliebige Gedächtnisbilder aus Erlebnissen verschiedener Zeiten zusammen in einen ihm vom Fragenden angebotenen

Zeitpunkt. Unter Fragezwang entstehen jene zahlreichen *Ja* und *Nein*, die Konstatierungen vortäuschen, die in Wirklichkeit aber nur der Ausdruck von Wünschen und Ängsten, Abwehr, Geistesabwesenheit oder Gleichgültigkeit zu sein brauchen. Je suggestiver dieser Fragezwang ist, d. h. je mehr er eine bestimmte Antwort nahelegt und je mehr er die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten einengt, um so schlimmer die Wirkung. Dem gerichtlichen Einfluß geht unabweislich ein häuslicher Einfluß voraus, dessen suggestiver Erfolg sich nun erst recht nicht kontrollieren läßt. Ist einem Kinde etwas zugestoßen, so wäre es ja unnatürlich, wenn nicht der Sachverhalt erst einmal zu Hause mit Hilfe von dringenden Fragen „klargestellt“ würde. Auch das Hörensagen dessen, was andere bei gleicher Gelegenheit erlebt haben wollen, verwandelt sich leicht in den Glauben an eigenes Erlebt haben. Alle diese Einflüsse können um so größeres Unheil anrichten, je länger die zwischen dem Ereignis und der Vernehmung des Kindes verstrichenen Zeiträume sind.

Man hat auf Grund genannter Bedenken zuweilen vorgeschlagen, Kinder bis zu einem gewissen Alter überhaupt nicht als Zeugen zuzulassen. Aber dies scheint uns nicht angängig zu sein, zum mindesten nicht bei schweren Straffällen. Denn einerseits würde das Bekanntwerden eines solchen Verbotes Übeltäter direkt zu Verbrechen an Kindern ermuntern, andererseits sind Kinder zuweilen die Hauptzeugen (oder vielleicht sogar die einzigen)¹; und wenn das Prinzip besteht, jede Spur

¹ Als Beispiel diene der folgende von LEDENIG (53) berichtete Fall. Eine Werkmeistersfrau hatte nach einem Streit mit dem Manne Selbstmord verübt. Zuerst geriet der Mann in Verdacht, sie ermordet (in der Speisekammer aufgehängt) zu haben, und er wurde in Haft genommen. Zu einer für ihn günstigen Entscheidung trug nun die Bekundung des 3½ jährigen Töchterchens der Verstorbenen bei, das mit der Mutter bis unmittelbar vor dem Gang in die Speisekammer zusammen gewesen war. Die Kleine erzählte am nächsten Tage einer Tante den Hergang und ebenso dem Untersuchungsrichter (S. 255): „Sonntag, am Vormittage habe die Mutter mit dem Vater gestritten, diesen auch geschlagen, worauf er in das Zimmer gegangen sei, während die Mutter in der Küche verblieb. . . Die Mama habe sie in der Küche geküßt, weil sie brav sei. Dann habe sie ihr die Strümpfe angezogen, ihr ein Hauberl gegeben und aufgetragen, dem Vater zu sagen, sie sei in die Speisekammer gegangen, um sich Kleider anzuziehen. Sie habe gehört, dafs sich die Mutter von innen eingeschperrt habe. Der Vater habe die Tür aufgebrochen, die Mutter herausgebracht, auf das

zu verfolgen, so darf man auch nicht auf die psychischen Spuren, welche das Ereignis in einer Kinderseele zurückgelassen hat, gänzlich verzichten. In Bagatellsachen freilich sollte das kindliche Zeugnis völlig ausgeschaltet werden; denn hier steht sein — ja sowieso problematischer — Nutzen in keinem Verhältnis zu den Nachteilen, welche des Kindes Psyche von der Vernehmung davon tragen kann.

Dort aber, wo die Vernehmung nicht zu umgehen ist, gilt es, sie so zu gestalten, daß einerseits die zu verfolgende psychische Spur möglichst behutsam aufgedeckt, aber nicht verwischt wird, und daß andererseits die durch das Verhör hervorgerufene Gleichgewichtsstörung auf ein Mindestmaß beschränkt wird. Sowohl die Gesetzgebung wie das persönliche Verhalten des Richters zum Kinde hat hierbei mitzuwirken. Für die Strafprozeßordnungen wären Bestimmungen zu wünschen, die verursachen, daß kindliche Zeugen (und zwar noch weit über das uns hier beschäftigende Alter hinaus) in einer ungezwungenen, nicht beängstigenden Situation möglichst bald nach dem Erlebnis, auf das sich die Aussage bezieht, und nur isoliert, nicht in der Hauptverhandlung, durch eine hierzu besonders geeignete Persönlichkeit vernommen werden.

Die Tatsache, daß die differentielle Behandlung der Jugendlichen vor Gericht in unseren Zeiten immer mehr Boden gewinnt, dürfte wohl zur Erfüllung obiger Forderung beitragen. Hat sich bisher diese kindespsychologische Prozeßreform hauptsächlich mit den jugendlichen Übeltätern befaßt, so wird die Berücksichtigung des jugendlichen Zeugen mit logischer Notwendigkeit folgen müssen. Die neue Strömung läßt auch erhoffen, daß eine Richtergeneration im Entstehen begriffen ist, welche die Zeugenvernehmung des Kindes kindgemäßer gestalten wird: durch

Bett gelegt und mit Wasser angeschüttet. Nun seien viele Leute gekommen . . . Die Aussage machte in keiner Weise den Eindruck des Eingelernten.“ Sicherlich ist in dieses Protokoll manches hineingekommen, was das Kind so nicht gesagt haben kann (so vermag z. B. ein Kind dieses Alters keine Zeitbestimmung „Sonntag Vormittag“ zu machen). Nun ist aber die Aussage gerade besonders reich an Details, die dem Vernehmenden nicht nahe genug lagen, um sie dem Kinde zu suggerieren (Worte der Mutter, Strümpfe, Häubler usw.). Deshalb macht sie den Eindruck einer im wesentlichen echten Erinnerung und verdient wohl den Glauben, den ihr das Gericht beimaf.

Fernhaltung alles überflüssigen Formalismus, durch individualisierendes Eingehen auf des Kindes Art, durch Ermunterung zu spontanen Berichten, durch bewusste Vermeidung suggestiver Einflüsse und Fragestellungen, durch strenge psychologische Prüfungsmittel.

Hier ist nicht der Ort, um die Technik der frühkindlichen Vernehmung im einzelnen durchzusprechen; es muß genügen, gewisse allgemeine Gesichtspunkte aufgewiesen zu haben.

Anhang.

Frühstücksbild. Wertungstabelle.

(Text S. 80 ff.)

Berichtsangaben in Klammern. Verhörsantworten ohne Klammern.

r = richtig; f = falsch; u = unbestimmt.

* = Farbenangaben; ** = Antworten auf Suggestivfragen.

Inhalt des Bildes	Hilde		Günter		Eva	
	Primär	Sekundär	Primär	Sekundär	Primär	Sekundär
Frau	(r)	(r)	(r)	(r)	(r)	(r) (f) f
steht	(r)	(r)	(r)	(r)	r	r
rechts vom Knaben	r			r		
hält Brot	r	(r)	(r) r	r	f	f r
blickt auf das Brot			r			
blaues Kleid	(r)* (f)	(r)*	r* f	r* f		
rote Schürze	(r)* (r)	(r)* (r)	r* r	r* r	r f*	r f*
ohne Spitzenkante	r**	r**	u	r**		
mit Latz, aber ohne Achselbänder	r	r	f	r		
braunes Haar	(r)*	(r)*	r*	r*		
von der Seite zu sehen	r	r	r	r		
kein Messer in der Hand	r**	r**		(f) r	r**	f r**
Messer	r	r	(r)	(r)		
liegt auf dem Tisch	r	r	(r)	r	f	f
Brot	r	(r)	(r)	(r)	r	r
gewöhnliche Form	r	r	r	r		
hell und dunkelbraun	r*	r*	r	r		
angeschnitten	r	r	r	r		
ruht auf dem Tisch	r	r	r	r	r	r
Tisch	r	(r)	(r)	(r)	r	r
hellbraun	r*	r*	r	r*		
viereckig	r	r	r	r		
keine Butter darauf	r**	r**	r**	r**	r**	r**
Knabe	(r)	(r)	(r)	(r)	(r)	(r)
sitzt	(r)	(r)	(r)	(r)	r	r
am Tisch	(r)	(r)	(r)	(r)	r	r
auf Stuhl	r	r	(r)	(r)	r	r
grüne Jacke	f*	(f)*	f*	f*	r	r
dunkelrote Hose	f*	(r)*	f*	r*	r	r
nicht barfufs	r**	r**	r**	r**	r**	r**
blaue Strümpfe	r f*	r f*	r f*	f*	r	r
schwarze Schuh	r f*	f	r r**	r*	r	r
Niederschuh	r	f	f	r		
hält Füfse auf Querleiste	f	f	u	r		
er ifst	(r)	(r)	(r)	(r)	r	r
eine Brotschnitte	(r)	(r)	(r)	(r)	r	r
hell und dunkel			r*			

Inhalt des Bildes	Hilde		Günter		Eva	
	Primär	Sekundär	Primär	Sekundär	Primär	Sekundär
nicht vollständig	r					
kein Teller	r					
hält sie zwischen Daumen u. Zeigefing.	r	r	r	r	r	r
dunkelblond	(r)*	(r)*	$\frac{r^* f^*}{2 \quad 2}$	r*		
von der Seite sichtbar	r	r	r	r		
Stuhl	(r) (f)	r	(r)	(r)	r	r
mit Löchern	(r)					
Tür	r	r	(r)	(r)	(r)	(r)
offen	f	r	(r)	(r)	r	r
einflügelig	r	r	r	r		
man sieht nichts draussen			r**	r**	r**	f**
kein Fenster	r**	r	f**	(f)	r**	r**
hinter Frau			(r)			
Kiste	(r)	(f) r	(f)	(r)	r	r
an der Wand	(r)					
rechts	r	r	r	r		
Holz	(r)					
unvollständig	r	(r) f	r	r		
von Frau verdeckt	r		f	f		
Blumentopf	f	(r)	(r)	(r)	(r)	r
auf Kiste		(r)	(r)	(r)	r	r
Blumen (Efeupelargonien)		r	(r)	(r)		
rot		r*	r*	r*		
grüne Blätter		r*				
Topf rot			$\frac{r^*}{2}$	r*		
Untersatz			f	f		
Mappe	(r)	(r)	r	(r)	r	(r)
auf der Erde	(r)			(r)	r	r
neben Stuhl	(r)	(r)	r			
links				r		
rot	(r)*	(r)*	f*	f*	f*	
gleichförmiger Deckel				f		
Bänder sichtbar	f	(f)				
Krug	f	r	r	(r)	f	f
auf Erde		r		(r)		
unter dem Stuhl		f	r	(r)		
grün		f*	f*	f*		
geflickt			r	(r)		
1 Henkel		r	r	f		
kein Deckel		r**	f**	f**		

Gänsebild. Wertungstabelle.

(Text S. 95.)

Berichtsangaben stehen in Klammern, Verhörsantworten ohne Klammern.

* = Farbenangaben.

Inhalt des Bildes	Hilde	Günter	Eva
Gänsehirtin	(r)	(r)	(r)
führt	(r)	(r)	
viele Gänse	(r)	(r) (r)	(r)
laufen			(r)
sie hält in der Hand		(r)	
einen Hirtenstock	r	(f)	(f)
oben mit Zweigen	r		
roter Rock	f*	(r)*	f*
schwarze Schürze	(f)* (r)	(f)* (r)	f*
weiße Mütze	f	r* r	r* r
Holzschuhe	f	r	r
steht im Profil	r	r	f
nach links	r	i	
die Gänse sind weiß	(r)*	r*	r*
manche		r	
etwas schwarz an Flügelspitze		r* r	
manche	(r)		
sperren die Schnäbel auf	(r)		
teils vor, teils hinter der Hirtin	r		r
mehr hinter ihr	r	r	
gelbe Schnäbel	r*	r*	f*
gelbe Pfoten	f*	r*	f*
grüne Graswiese	(r)* (r)	r	
mit Blumen	r	r	
meist als weiße Flecke	r r*	r	
zum Teil mit kleinerem Innenfleck		r	
grüne Bäume	(r) r*	(r)* (r)	f
kurze Stämme	r	r	
kaum sichtbar		r	
in kleinen Zwischenräumen	r	f	
ein Baum rechts halbiert	r	r f	
gelbe Früchte	r f*	(r) r*	r* r
Schätzungen:			
5½ Bäume	5 bis 6	6, 5 oder 4	
3—4 Früchte an jedem Baum	5	10	
6 Gänse	12	8	

Bibliographie.

A. Allgemeines über die ersten Lebensjahre.

(Hier werden nur diejenigen Werke allgemeinen Inhalts genannt, die gelegentlich das Thema der Erinnerung, Aussage und Lüge streifen und deshalb im Text benutzt worden sind.)

1. W. AMENT. *Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde*. Leipzig 1899. 233 S.
2. — *Die Seele des Kindes*. Stuttgart, Kosmos. (Ohne Jahr.) 96 S.
- 3a. G. BÄUMER und A. DROESCHER. *Von der Kinderseele*. Beiträge zur Kinderpsychologie aus Dichtung und Biographie. Leipzig 1908.
3. G. COMPAYRÉ. *Die Entwicklung der Kindesseele*. Deutsch von UFER. Altenburg 1900. (Frz. Originalausg. 1893 u. 1896.) Insbesondere S. 387 bis 390.
4. G. DEVILLE. *Notes sur le développement du langage*. Rev. de linguistique et de philol. compar. 23, 330—343. 24, 10—42, 128—143, 242—257. 300—320. 1890—1891.
5. A. DYROFF. *Über das Seelenleben des Kindes*. Bonn 1904. 59 S.
6. E. EGGER. *Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern*. Deutsch von H. GASSNER. Leipzig 1903. 73 S.
7. Prof. FEUCHT. *Oswalt. Momentaufnahmen geistiger Entwicklung eines Kindes in den ersten Lebensjahren*. Die Mutter. Ztschr. f. Verbreitung anerk. Gesundheits- u. Erziehungslehren. 5 (2), S. 17—27. (5), S. 92—101. (8), S. 163—170. (12), S. 258—268. 1907.
8. G. FRIEDRICH. *Psychologische Beobachtungen an 2 Knaben*. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, herausg. von KOCH, TRÜPER, UFER. Heft XVII. 1906.
9. R. GAUPP. *Psychologie des Kindes*. Aus Natur und Geisteswelt. 213. Leipzig 1908. 154 S. Insbesondere S. 64—67.
10. K. GROOS. *Das Seelenleben des Kindes*. 2. Auflage. Berlin 1908. 260 S.
11. — *Die Spiele des Menschen*. Jena 1899.
12. G. LINDNER. *Aus dem Naturgarten der Kindersprache*. Leipzig 1898. 122 S.
13. D. R. MAJOR. *First steps in mental growth*. New York 1906. 360 S.
14. B. PÉREZ. *Les trois premières années de l'enfant*. 6. Aufl. 1902.
15. W. PREYER. *Die Seele des Kindes*. Erste Aufl. 1888. Sechste Aufl. (bearbeitet von K. L. SCHÄFER. Leipzig 1905. (Nach dieser im Text zitiert.)

16. J. J. ROUSSEAU. *Émile ou de l'éducation*.
17. E. u. G. SCUPIN. *Bubi's erste Kindheit*. Ein Tagebuch. Leipzig 1907. 263 S.
18. J. SULLY. *Studies of Childhood 1895*. Übersetzung: *Untersuchungen über die Kindheit*. Deutsch v. STIMPFEL. Leipzig 1897. Insbes. S. 235—248.
19. D. TIEDEMANN. *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern*. 1787. Neu herausg. v. UFER. Altenburg 1897. 56 S.
20. WOLFERT. *Zur Entwicklung der Sprache des Kindes*. Die Kinderfehler 6, S. 176—181. 1901.

B. Zur kindlichen Lüge.

(Enthält auch einige Abhandlungen, die sich nicht auf die erste Kindheit, sondern auf die Schulzeit beziehen.)

21. *Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen*. (Veröffentlichungen des Vereins für Kindespsychologie zu Berlin.) Bisher 13 Nummern. Zeitschr. f. päd. Psychol. (KEMSIES-HIRSCHLAF) 7, S. 177—205, 1905. 8, S. 81—124, 1906. 10, S. 17—33, 1908. — Vgl. im einzelnen: KEMSIES, LIPMANN, LOWINSKY, MARCINOWSKI, POPPELREUTER, SCHÄFER, STERN, VIEMANN.
22. J. DELITSCH. *Über Kinderlügen*. Pädag.-psychol. Studien (BRAHN) 4, S. 24, 29—32. 1903.
23. A. DELBRÜCK. *Die pathologische Lüge und die psychisch-abnormen Schwindler*. Stuttgart 1891.
24. G. L. DUPRAT. *Le mensonge*. Paris, Alcan. 1903. 188 S.
25. F. KEMSIES. *Einführung* (zu den Beitr. zur Psychol. der Kinderlügen und Kinderaussagen). Zeitschr. f. päd. Psychol. (KEMSIES-HIRSCHLAF) 7, S. 177—182. 1905. Mit Literaturübersicht.
26. — *Zur Einteilung der Lügen und Aussagen*. Ebda. S. 183—192. 1905.
27. FR. LEMBKE. *Die Lüge, unter besonderer Berücksichtigung der Volksschul-erziehung*. Dtsch. Blätter f. erzieh. Unterr. 1901 Nr. 21—26 und: Pädag. Magazin (MANN). Heft 171.
28. OTTO LIPMANN. *Einige interessante Kinderlügen*. Zeitschr. f. päd. Psychol. 8, S. 85—88. 1906.
29. V. LOWINSKI. *G. L. Duprat, Die Lüge*. Ztschr. f. päd. Psychol. 10, S. 17—33. 1908.
30. MARCINOWSKI. *Zur Frage der „Lüge bei Kindern unter vier Jahren“*. Zeitschr. f. pädag. Psychol. 7, S. 201—205. 1905.
31. N. N. *Eine Statistik über Schulunredlichkeit*. Neue Jahrb. f. d. klass. Altert. etc. und für Pädag. (ILBERG-GERTH) 21/22, S. 307—312. 1908.
32. GERTRUD PAPPENHEIM. *Über das Lügen der Kinder*. Kindergarten 34, S. 137—152, 165—179. 1903.
33. H. PIPER. *Die pathologische Lüge*. Zeitschr. f. pädag. Psychol. 8, S. 1 bis 15. 1906.
34. CHR. G. SALTZMANN. *Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder*. Vierte Aufl. Erfurt 1807.
35. K. L. SCHÄFER. *Können Lügen bei Kindern vor dem vierten Jahre vor?* Zeitschr. f. päd. Psychol. 7, S. 195—201. 1905.

36. A. SCHINZ. *La moralité de l'enfant*. Rev. philos. 45, S. 259—295. 1898. Deutsch: Die Sittlichkeit des Kindes. Von CHR. UFER. Beitr. zur Kinderforschung. Heft 1. 1898.
37. G. STANLEY HALL. *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*. Deutsch von STIMPFL. Altenburg 1902. Kap. IV: *Das Lügen der Kinder*.
38. J. TRÜPER. *Lüge (Irrtum, Unwahrheit, Lüge)*. Encyklopäd. Handb. d. Pädag., hrsg. von REIN. 2. Aufl. 1906. 18 S. (Mit reichhaltigem Literaturverzeichnis.)
39. W. VIEMANN. *Beispiele von Kinderlügen bei großen Männern*. Zeitschr. f. pädag. Psychol. 8, S. 81—84. 1906.

C. Aussage, Zeugnisfähigkeit, Aussageerziehung des Kindes.

(Enthält auch die auf das Schulkind bezügliche Literatur.)

40. A. BAGINSKY. *Die Impressionabilität des Kindes unter dem Einfluß des Milieus*. Bericht über den Kongress f. Kinderforschung in Berlin (K. L. SCHÄFER). Langensalza 1907. S. 10—27.
41. *Beobachtungen über nichtpathologische Erinnerungstäuschungen bei Schulkindern*. Beitr. z. Psychol. d. Auss. (STERN) 1 (1), S. 121—124. 1903.
42. BEHREND. *Die Zeugenaussagen von Kindern vor Gericht*. Monatsschr. f. Kriminalpsychol. (ASCHAFFENBURG) 5, S. 307—321. 1908.
43. A. BINET. *La suggestibilité*. Paris 1900.
44. MARIE BORST. *Experimentelle Untersuchungen über die Erziehbarkeit und die Treue der Aussage*. Beitr. z. Psychol. der Aussage (STERN) 2 (1), S. 73—120. 1905.
45. MARIE DÜRR-BORST. *Die Erziehung der Aussage und Anschauung des Schulkindes*. Die experimentelle Pädagogik (LAY-MEUMANN) 3, S. 1—30. 1906.
46. J. COHN und W. GENT. *Aussage und Aufmerksamkeit*. Zeitschr. f. angew. Psychol. 1, 129—152 und 233—265.
47. A. FRANKEN. *Eine experimentelle Untersuchung über das Wahrheitsbewusstsein bei Schulkindern*. Zeitschr. f. angew. Psychol. (STERN-LIPMANN) 1, S. 266—273. 1907/8.
48. L. F. GÖBELBECKER. *Harmloses kindliches Gedankenspiel oder phantastische Lüge, abnorme Selbsttäuschung oder pathologische Einbildung?* Exp. Pädagogik (MEUMANN) 5, S. 50—63. 1907.
49. H. GROSS. *Kriminalpsychologie*. 2. Aufl. Leipzig 1905. Insbesondere S. 474—486.
50. P. HÖSEL. *Aussagepsychologie und Schule*. Deutsche Schulpraxis 25, Nr. 9, 10 und 11.
51. O. KOSOG. *Suggestion einfacher Sinneswahrnehmungen bei Schulkindern*. Beitr. z. Psychol. d. Auss. (STERN) 2 (3), S. 99—114. (1906.)
52. — *Wahrheit und Unwahrheit bei Schulkindern*. Die Deutsche Schule 11, S. 65—78. 1907.
53. LEDENIG. *Zur Frage der Zeugenwahrnehmung*. Gross' Archiv f. Krim.-Anthrop. 29, S. 248f. 1908.

54. OTTO LIPMANN. *Die Wirkung von Suggestivfragen*. Zeitschr. f. angew. Psychol. (STERN-LIPMANN) 1, S. 44—92, 382—415, 504—546. 2, 198—242. 1907/8. Auch separat: Leipzig 1908.
55. O. LIPMANN und E. WENDRINER. *Aussageexperimente im Kindergarten*. Beitr. zur Psychol. der Auss. (STERN) 2, S. 418—423. 1906.
56. — *Reformvorschläge zur Zeugenwahrnehmung vom Standpunkte des Psychologen*. Gross' Archiv f. Krim.-Anthr. 20, S. 68—81.
57. MARK LOBSIEN. *Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern*. Beitr. zur Psychol. der Auss. (STERN) 1 (2), S. 26—89. 1903/4.
58. O. H. MICHEL. *Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht*. Pädag. Magazin (MANN). 312. Heft. Langensalza 1907. 67 S.
59. MOTET. *Les faux témoignages des enfants devant la justice*. Annales d'hygiène publique et de médecine légale. Série 3. Bd. 17, No. 6. 1887.
60. ROSA OPPENHEIM. *Über die Erziehbarkeit der Aussage bei Schulkindern*. Beitr. z. Psychol. der Aussage (STERN) 2 (3), S. 52—98. 1906.
61. — *Der Erinnerungsunterricht. Seine Notwendigkeit und seine Form*. Frauenbildung 5, S. 507—509.
62. W. POPPELREUTER. *Zur Psychologie des Wahrheitsbewusstseins*. Zeitschr. f. päd. Psychol. 8, S. 104—117. 1906.
63. F. SCHMIDT. *Zur Psychologie der Zeugenaussagen*. Monatsschr. f. Kriminalpsychol. (ASCHAFFENBURG) 5, S. 321—324. 1908.
64. H. SCHNEICKERT. *Das Kind als Zeuge im Strafverfahren*. Beitr. z. Psychol. der Auss. (STERN) 2 (4), S. 140—145.
65. W. STERN. *Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörprodukt*. Exper. Schüleruntersuchungen. Beitr. z. Psychol. der Auss. (STERN) 1 (3), auch separat: Leipzig 1904. 147 S.
66. — *Zur Psychologie der Kinderaussagen*. D. Jur.-Ztg. 13, S. 51—57. 1908.
67. — *Kinderaussagen und Aussagepädagogik*. Zeitschr. f. päd. Psychol. (KEMSIES-HIRSCHLAFF) 7, S. 192—195. 1905.
68. — *Leitsätze über die Bedeutung der Aussagepsychologie für das gerichtliche Verfahren*. Beitr. z. Psychol. der Auss. (STERN) 2 (2), S. 73—80. 1906.

Sachregister.

Hauptstellen sind **fett** gedruckt.

A.
Abreagieren 113.
Abwälzen (auf Puppe) 37, (auf Personen) 121.
Abwehren **109**.
Affekt 34f., 45, 109f.
Akustisches Wiedererkennen und Erinnern 43.
Altruismus (als Lügenmotiv) 40.
Anlagen 135f.
Assoziation 14, 30.
Aufmerksamkeit 33.
Aufrichtigkeit s. Wahrhaftigkeit.
Ausfragen s. Fragen, Suggestion, Verhör.
Aussagen s. Beobachtung, Besinnen, Bildexperimente, Erinnerung, Lüge, Phantasie, Wahrhaftigkeit usw.

B.
Beobachtung (Erziehung der) **127**.
Beschuldigen (harmloses) **115**, (böswilliges) 121.
Besinnen **68**, (Erziehung des B.) 130.
Bildexperimente 32, 75, **79**, 128f. (zu pädagog. Zwecken) 133. (Tabellen) 152.

D.
Dauereindrücke (s. a. Umgebung) **95**.

E.
Einmalige Eindrücke (s. Bildexperiment).

Entwicklung 8 (Tabellen der E.) 22, 23, **42**, 48, **49**, 101.
Erinnerung, korrekte **8**, **49**.
Erinnerungstäuschung **28**, **73**.
Erziehung der Beobachtungsfähigkeit) **127**, (der Reproduktionsfähigkeit) **130**.
Experimente 32, 75, **79**, (pädagogische) 133f.

F.
Farben (Erinnerungen an Aussagen über F.) 30f., 32, 63, 66, 84, 88, 96f., 99.
Forensische Probleme **147**.
Fragen s. a. Suggestion (F. als Fälschungsmomente) 29, 39, **73**, (exp. Verhör) **79**, (als Stützen der Besinnung) 132, (als Auslöser von Lügen) 142.
Fragetrieb des Kindes 128.
Freisteigende Erinnerungen 10, 15, 75.

G.
Gedächtnis s. Assoziation, Besinnen, Erinnerung, Wiedererkennen.
Gedanken (Erinnerungen an) 61.
Gewohnheit, Gewöhnung 11, 30.
Größentäuschungen 31.

I.
Interesse 30.

J.
Ja 35.
Jugenderinnerungen 27.

K.

Konvergenz von Anlage und Milieu
135.

L.

Latenzzeit 3 ff., 10, 42 ff., 61 ff.
Leugnen 113, 119.
Lüge 33, 108, (eigentliche L.) 116,
(pädagog. Behandlung) 135, (L. der
Umgebung) 137.

M.

Merken, sich 18.
Milieu s. Umgebung.
Misstrauen (gegen die Umgebung) 139.
Motorische Erinnerungen 21, 45 (als
Stützen des Besinnens) 131.

N.

Nein 35, 109.

O.

Offenheit s. Wahrhaftigkeit.
Ortserinnerungen 15, 54.

P.

Pädagogische Nutzenwendungen 127.
Periodizität der Erinnerungen 11, 50.
Personen, (Wiedererkennen von) 5,
42 f., (Erinnerung an) 15, 59.
Phantasie 36 f., 103.
Provozierte Aussagen s. Fragen, Sug-
gestion.
Pseudolüge s. Scheinlüge.

R.

Raum s. Ort, Umgebung.
Reiseerinnerungen 20 f., 25 f., 55 ff., 62.
Reproduktion s. Erinnerung.

S.

Schätzungen 96 f.
Scheinlüge 33, 38, 108.
Seelenbinnenleben 61.
Selbstbeziehung s. Wahrhaftigkeit.
Selbstkritik, Selbstkorrektur 83, 85,
87, 90, 97 f., 122, 133.

Selbstzucht 146.
Situationserinnerungen 13, 15 ff., 54.
Spielen mit Aussagen (s. Phantasie).
Spontaneität 90, 94, spontane Lüge
118.
Sprachliche Erinnerungen 60 f., 64.
Stadien (Substanz-, Aktions- usw.) 9,
16, 83, 88, 92.
Strafen 140.
Strenge 140.
Suggestion, Suggestibilität 83, 89, 93,
95, 100, 132.

T.

Täuschungen s. Beobachtung, Er-
innerung.
Topographische Demonstration 17, 24.
Traumerinnerungen 25.

U.

Umgebung (Wiedererkennen der
räumlichen U.) 4 f., 44 f., (erzieh-
liche Bedeutung der U.) 137.

V.

Verbieten 140.
Vergessen 64.
Verhören s. Fragen.
Verzärtelung 141.
Vorspiegelungen (von Schmerzen)
110, 120, 142, (von Bedürfnissen)
111, (V. seitens der Erzieher) 138.

W.

Wahrhaftigkeit, Wahrheitsfanatis-
mus 33, 121.
Weihnachten, Erinnerung an 11, 19, 62.
Wiedererkennen 3, 42.
Wille (sich etwas zu merken) 18,
(etwas zu reproduzieren) 68.

Z.

Zeichnen 65, 128.
Zeitliche Zuordnung 14, 29, 73 f., 99.
Zeugen, kindliche 147.
Zwischenzeit, s. Latenzzeit.

Urteile der Fachpresse über Heft I dieser Monographien.



Philosophisches Jahrbuch: Die Literatur über Kindespsychologie ist in den letzten Jahren zu einer wahren Hochflut angewachsen. Der Wert der einzelnen Leistungen ist sehr verschieden, denn Berufene wie Unberufene wollen auf diesem neuen, anscheinend leicht zugänglichen Gebiete sich Lorbeeren erringen. Aus der großen Menge der Kinderstudien ragen einige wenige, von Fachmännern verständnisvoll angestellte und sachgemäß beurteilte Beobachtungen hervor: den Preis läuft allen bisherigen Publikationen das Unternehmen der Eltern William und Clara Stern ab, welche ihre drei Kinder von der ersten Stunde ihrer Geburt an systematisch beobachtet, in genauer Buchführung ihre Erfahrungen verzeichnet und mit Berücksichtigung anderer Forscher daraus die bis jetzt gesichertsten Resultate geliefert haben. Daß dabei die Beobachtungen einer Mutter von nicht zu ersetzendem Werte sind, leuchtet unmittelbar ein. Zur Systematisierung derselben, und ihrer Beurteilung waren wenige so befähigt, wie der experimentierende Psychologe W. Stern, über dessen z. T. bahnbrechende Experimente und Studien wir wiederholt in dieser Zeitschrift berichtet haben. Da hier zugleich die gesamte zugängliche Literatur des In- und Auslandes berücksichtigt wird, so bietet das Sternsche Werk die beste Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Kindespsychologie. Wir geben darum ein kurzes Referat über das reichhaltige Material . . . (folgt ein 18 Seiten langer Artikel, an dessen Schluß es heißt:) Mögen auch manche der von Stern gegebenen Deutungen der Laut- und Sprachäußerungen des Kindes einen stark hypothetischen Charakter an sich tragen, im großen und ganzen bieten sie uns doch sichere Gesichtspunkte über die Sprache und seelische Entwicklung des Kindes einerseits und andererseits Anhaltspunkte zur Beurteilung des Ursprungs und der Entwicklung der Sprache überhaupt. . . Dr. C. Gutberlet in Fulda.



Zeitschrift des Oberöst. Landeslehrervereins: Mit dem Beginne der Schulpflicht ist die sprachliche Entwicklung eines normalen Kindes schon weit fortgeschritten, trotzdem treten dem aufmerksamen Lehrer noch genug Probleme dieser Seite des kindlichen Seelenlebens entgegen. Es ist daher notwendig, daß wir die Sprachentwicklung des Kindes bis zu den ersten Anfängen verfolgen. Diesen Weg hat schon W. Preyer haarscharf gewiesen. Clara und William Stern

naben im vorliegenden ersten Bande ihrer Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes denselben abermals betreten und zwar am einzig richtigen Punkte, an der direkten Beobachtung des Kindes vom Anfange an. Wer das Glück hat, an einem Kinde diese Beobachtungen nachzuprüfen, wird die Verlässlichkeit der angeführten Beobachtungen bestätigen können. Das ungemein wertvolle Buch dürfen unsere Bezirkslehrerbibliotheken nicht unbeachtet lassen.

Wiesenberger.



Literarisches Zentralblatt: Unter den sehr vollständigen und exakten Aufzeichnungen der Verff. über die eigenen Kinder sind besonders interessant die von Zeit zu Zeit erfolgten Aufnahmen des gesamten Sprachvermögens (Querschnitte). In der Theorie geben die Verff. eine umfassende Übersicht aller Fragen, bringen gute Problemlösungen und gehen in eigenen Aufstellungen den Mittelweg u. a.

Moritz Scheinert.



Zentralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie: Das Ehepaar W. und C. Stern, vielleicht die gründlichsten Kenner des kindlichen Seelenlebens, geben in dem vorliegenden ausgezeichneten Buch eine Fülle von Beobachtungen, die sie an ihren drei Kindern seit deren Geburt (das älteste Kind ist jetzt 7 Jahre alt) in planmäßigem Studium gewonnen haben. Diese eigenen Beobachtungen werden dann, unter gleichzeitiger Verwertung der gesamten Literatur, zu einem systematischen Gebäude der Lehre von der Sprachentwicklung des Kindes verdichtet; für jede Behauptung werden die Beweise aus der Erfahrung geliefert. Der Gefahr, aus der Beobachtung weniger — vielleicht besonders gearteter — Kinder voreilig zu sehr zu generalisieren, ist W. Stern durch sorgfältige Berücksichtigung der Ergebnisse anderer Beobachter entgangen. So ist hier ein Standardwerk geschaffen worden, das für den Psychologen, den Sprachforscher, den Arzt von großem Interesse ist.

Gaupp.



Kölnische Volkszeitung: Die Grundlagen der Untersuchungen bildeten die Aufzeichnungen, welche die Verfasser über die eigenen Kinder gemacht haben. Wie die Verfasser betonen, ist hier zum erstenmal die Arbeitsgemeinschaft der Eltern verwirklicht. Der beobachtete Sachverhalt ist von beiden in Tagebücher ausführlich eingetragen. „Die Unwissentlichkeit der Kinder vermochten wir hierbei durchaus zu wahren. . . Diese Unwissentlichkeit scheint uns ein unbedingtes Erfordernis der Untersuchung zu sein, einerseits um den Charakter der Kinder nicht zu schädigen, andererseits, um den kindlichen Äußerungen die Echtheit der Naivetät zu sichern.“ Nur selten ist auch das Experiment zu Hilfe genommen.







3 1151 00847 5059

THE EISENHOWER LIBRARY

