

Informationsseite von: www.jenaplan-archiv.de

Übertragung eines in Stenotachygraphie geschriebenen Dokuments.

Die Zeichenerklärung ist unter

jenaplan-archiv.de/stenotach.pdf einzusehen.

Peter-Petersen-Archiv Nr. 13.1.: Schülerkunde

Peter Petersens Stellungnahme zu Intelligenztests in der Schule,

S. 32^s – 32^z²

[[Dieser Abschnitt schließt sich an das Kapitel über die kognitive Entwicklung im Kindesalter an, der mit der folgenden Zusammenfassung abgeschlossen wird:]]

(1) Immer ist bei der Prüfung von Material aus I<ntelligenz>-prüfungen 32^s *allgemein* folgendes bestätigt nach Meumann:

1. Das allgemein begabte (2) Kind ist auch immer das Kind von **hohen** Denkfähigkeiten, und es zeigt
2. im Vergleich zum unbegabten desselben Alters immer eine **bessere** (3) Ausbildung der in der Entwicklung *später* auftretenden Denkfähigkeit (Begabungstatsache), und
3. Es eilt in der *Entwicklung* eben dieser (4) Fähigkeit dem unbegabten voran (Entwicklungstatsache). „Begabte Kinder liefern **immer** bessere Definitionen; sie verwenden wertvollere *Arten* (5) der Definition; sie generalisieren und abstrahieren besser; sie können auch abstrakte Wortbedeutungen besser *behalten* und auch solche (6) reproduzieren usw.<“>

(Hier ev. später noch aus dem Psychologieheft Material zu den I<ntelligenz>-tests nach S. 30 - 32).

(7) **Kritische Gedanken zur I<ntelligenz>. und besonders zu den I<ntelligenz>p<rüfung>en und Tests**

(8) Ungeklärt ist die Frage des Erbzusammenhangs, in welchem die I<ntelligenz> steht. Man wird bei mehreren Individuen (9) eine und dieselbe Anlage wiedererkennen und sie auch mit demselben Namen benennen, *aber*: bei jedem Individuum ist diese Anlage (10) durch ihren Zusammenhang mit der gesamten körper-seelischen Beschaffenheit dieses Individuum eine andere. „Es gibt von vornherein, vom ersten Erwachen (11) der Seele an gar nichts (?) echtes Unabhängiges; alles einzelne erhält durch die Gesamtheit der Persönlichkeit seine besondere Tönung, ja vielleicht seinen Wert (12) und seinen Unwert“ (sicher). Die Neigung, die Begabung, das Talent bildet nicht im Keimgut eines Individuums eine gesonderte (13) Erbinheit oder einen Erbinheitskomplex, sondern ist ein ein abhängiger Bestandteil, abhängig von einer gesamten Anlage, (14) die durch unberechenbare Beziehungen in sich verknüpft ist.

(15) Und wie verhält sich die I<ntelligenz> zur gesamten Begabung eines Menschen? Können einige starke Fähigkeiten des Denkens weniger (16) kraftvolle mit emporreißen? Oder entwickeln sich die einzelnen für sich? Bleiben dabei wenige überhaupt zurück? Und ist es (17) vielleicht gerade die Entwicklung des *Talentes*, zu dem die I<ntelligenz>. dann

gerade dadurch abgegrenzt wurde? Wir stellen aber auch fest, (18) dass die I<ntelligenz> angefordert wird, sich auf einmal „entfaltet“, wenn z.B. praktische *Begabung* geweckt wird und sich kräftig (19) entfaltet; ich denke an jenes Mädchen in der ersten Obergruppe 25/26, die ihre Begabung für Fremdsprachen erst entfaltete, (20) als ihre künstlerische Begabung gefördert und entwickelt in meiner Schule.

(21) Weiter: gibt es Begabung, die sozusagen dem Hochland gleichen oder dem Tiefland? D. h.¹ (1) Begabungen, die *alle* Leistungen stets auf dem gleichen Niveau leisten müssen, einerlei was sie anfassen, das große Beispiel wäre da (2) Goethe natürlich. Das bedeutet: Die Leistungen verschiedener Individuen verhalten sich von vornherein wie Erhebungen auf dem (3) Hochland bzw. wie Erhebungen im Tiefland; beide wären vom Fuße an gemessen gleich hoch, *aber*: auf den (4) Meeresspiegel bezogen gingen sie vollkommen auseinander. Aber ist, was mein Vergleich ausdrücken will, der Unterschied von (5) Tiefsinn und nur Scharfsinn, nach jener Unterscheidung von I<ntelligenz> und „Geist“ nach Lersch? I<ntelligenz> ist ein Leistungsbegriff, (6) *Geist* hat Beziehung zum *Sinn*, zu I<ntelligenz> gehört Scharfsinn, zum Geist Tiefsinn.

32^t

(7) Es gibt seit den *Anfängen* der Intelligenzforschung und ihrer Tests eine sehr beachtenswert<e> Unsicherheit in der Definition (8) von I<ntelligenz>. I. A. Binet, und nach ihm besonders stark ausgedehnt und betont, William Stern, schieden die I<ntelligenz> ab von der (9) bloßen „allgemeinen geistigen Leistungsfähigkeit“. I<ntelligenz> sei „die allgemeine Fähigkeit des Individuums, sein Denken bewußt (10) auf *neue* Forderungen einzustellen; I<ntelligenz> ist geistige Anpassungsfähigkeit an *neue* Bedingungen und Aufgaben des Lebens“. (Psychologie der frühen (11) Kindheit<,> 4. A. 1927 S. 382f.). Integrierende Bestandteile der I<ntelligenz> sind danach: Auffassen, Komponieren, (12) Urteilen, Schließen, Definieren, Kritisieren usw., aber nicht die Merkfähigkeit, Lernfähigkeit, Kenntnisse, Aussagen, (13) Unterschiedsempfindlichkeit usw., sondern diese nur dann, wenn auch sie eine geistige *neue* Einstellung auf **neue** Anforderungen enthielten. (14) Schon diese Trennung ist künstlich und unhaltbar. Aber ebenso trifft in jener Definition der Begriff „*Anpassungsfähigkeit*“ (15) vorbei; s. Meumann, II. 719f.; denn das intelligente Individuum ist weniger charakterisiert durch seine Fähigkeit zur *Anpassung*, (16) als doch wohl dadurch, dass es *sich selbst* seine Lebensbedingungen schafft, und das ist doch weit mehr als ... Anpassung. Und ist ferner charakteristisch für (17) die I<ntelligenz> die Einstellung auf *neue* Aufgaben, dann ist damit die Abgrenzung schwierig gegenüber einem I<ntelligenz>-Typen, der gerade (18) diese Fähigkeit in hohem Maße besitzt, aber dadurch wenig wertvoll ist, nämlich der „zerspringende“ (?) Typ, (19) oder der „wendige“ Mensch.

(1) Wir schließen an<:> *mehrere methodische Vorsichtsmaßregeln und Bedenken gegen I<ntelligenz>p<rüfung>*:

32^u

(2) a) *Fehlerquelle* bei der Darbietung, welche floß aus der Unkenntnis der Altersmundart, der Umweltmundart, aus (3) der persönlichen

¹Es folgen Literaturangaben auf einem eingelegten Zettel:
Zillig, Maria: Schulleistung und Lebensleistung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. (1940) 41. F. Petersheim (?), Schulbewährung und Lebensbewährung. 1930. S. 90 - 97. Gute zusammenfassende Lit. (zum 1. Titel?)

Sprachform des Prüfenden wie des zu Prüfenden. „Stadt und Landschaft“; Freudeschluß^(?); oder aus⁽⁴⁾ dem Suhler^(?) Material: die Menschen feiern froh das Fest der Wintersonnenwende, weil die Tage länger wurden, daraus schloß ein Mädchen: Sie wären traurig beim⁽⁵⁾ Fest der Sommersonnenwende, weil nun die Tage kürzer wurden.!

- (6) b) Bei Beantwortung der Tests ist stark der Einfluß des Temperaments und der Stimmung, und diese ist besonders stark bedingt von organischen⁽⁷⁾ Zuständen. Die ganze Situation, in welcher geprüft wird, ist von von jeder vorausgehenden, an die ein Kind, ein Schüler gewohnt ist,⁽⁸⁾ verschieden. Aber auch von jeder späteren, in welcher er sich bewähren muss. Und ebenso sehr sind die Aufgaben selbst ungewöhnlich.⁽⁹⁾ O. Kroh hat S. 183 (der alten großen Arbeit) Versuche über Tempo und Fehlerzahl fortlaufender Addition^{<en>} mit Recht⁽¹⁰⁾ charakterisiert als „experimentelle Kunstprodukte“, die mit der Ermüdung durch normalen Unterricht nicht in Parallele gestellt werden dürfen; es⁽¹¹⁾ fehlt dabei z.B. das *Interesse*; diesem gleichgültigen und fast verhaßten Testmaterial gegenüber kann ja ein Interesse⁽¹²⁾ kaum aufkommen. H. Henning Z<eitschrift>. Char. VI. 1929 S. 215 f spricht von „Versuchskaninchen auf dem⁽¹³⁾ Isolierschemel“.
- (14) c) Welche Eignung hat der Prüfende zum Prüfen? Korrelation seiner I<ntelligenz> zu den zu prüfenden Intelligenzen!⁽¹⁵⁾ Es steht hier ebenfalls Charakter ca.² Charakter. H. Henning fordert, dass der V<ersuchs>l<eiter> sofort zurücktreten muss,⁽¹⁶⁾ wenn er nicht „in Gang kommen“ kann mit <der> V<ersuchs>p<erson>.
- (17) d) I<ntelligenz>T<est> kann nur feststellen, was *bisher* zur Entwicklung gelangte, aber nicht, was an intellktuellen Fähigkeiten bisher nicht⁽¹⁸⁾ zur Entwicklung kam. Daher die Schwierigkeit<,> die sog. Millieudemenz (Pseudodemenz)⁽¹⁹⁾ von wirklichen Intelligenzdefekten zu scheiden.
- (20) e) Die äußere Anregung der Kinder und ebenso der geistige Gesamtbesitz der Kinder und dessen Übung ist äußerst wechselvoll. Es lässt⁽²¹⁾ sich keine allgemeingültige Altersskala aufstellen, in der die Kinder gewisse Fähigkeiten des anschaulichen Denkens erreichen oder⁽²²⁾ des begrifflichen, sondern die Entwicklung schreitet ungleichmäßig nach den verschiedenen Richtungen fort. Dem soll abhelfen die Art und⁽²³⁾ Weise, wie man das „Intelligenzalter“ feststellt, s.^(?)Erismann^(?), S. 46:³⁽²⁴⁾ Dieses achtjährige Kind hat 7/8 I<ntelligenz>. ergo 7/8 I<ntelligenz>. (1) Soll ich aber nun das 8jährige in der Schule zu den 7jährigen tun? Und jenen in meiner Versuchsgruppe Nashville^(?) mit I<ntelligenz>alter 10/8⁽²⁾ zu den 11jährigen? Einen Jungen, der sich nicht einmal benehmen konnte unter *Altersgenossen*? Überhaupt nicht unter Kameraden? Und jene Tochter⁽³⁾ des Galizischen Pfarrers<,> 12 Jahre alt, die ihre erste Schule hier in Jena besuchte, in die Untergruppe? Den 11jährigen kleinen deutsch-französischen⁽⁴⁾ Gelehrten zu den 8jährigen, weil er

²Evtl. Abkürzung für „contra“.

³Hier bringt /pp eine Tabelle unten rechts auf S. 32^u über den Zusammenhang von Lösung der Testaufgaben und Bestimmung des Intelligenzalters. Diese Tabelle ist hier vorerst ausgelassen. Evtl. wird sie erst nach der Ermittlung der Quelle eingefügt.

- im Deutschen nicht weiter war als die des 2. Jahrganges? Immer hat sich als das Bessere ⁽⁵⁾ erwiesen, sofern es sich um sonst normale Kinder handelt, sie zu ihren Altersgenossen zu tun, aber natürlich nur in einer „Gemeinschaftsschule“ geht das.
- (6) f) Was festgestellt wird, das ist stets höchstens die augenblickliche Anpassungsfähigkeit, an neue intellektuelle, an neue ⁽⁷⁾ Denkaufgaben, und zwar steckt mit darin der durch intellektuelle Betätigung bis dahin erzielte *Übungserfolg*. Der Wert der ⁽⁸⁾ intellektuellen *Anlage für sich* wird demnach nicht erkennbar. Unter dem Einfluß von Übungserfolg in späterer Zeit kann ⁽⁹⁾ sich das Bild der intellektuellen Leistung vollkommen verschieben, z.B. sehr verbessern!
- (10) g) Jede I<ntelligenz>p<rüfung> muss es vollkommen im Ungewissen lassen, ob auch eine *dauernde* Einstellung auf eine Aufgabe gelingen wird, ⁽¹¹⁾ und nicht nur auf immer neue, sondern gerade auch auf relativ gleichbleibende Aufgaben, was aber im ganzen Leben ⁽¹²⁾ von einer nicht unerheblichen Bedeutung ist. Das wäre nur zu zu erkennen vielleicht, wenn die *ganze* seelische Struktur einer Persönlichkeit erkannt wäre. ⁽¹³⁾ Hierher gehört daher vielleicht der Versuch, neben den Tests mit dem „Beobachtungsbogen“ auszuhelfen. Aber aus den reichen ⁽¹⁴⁾ Teilbeobachtungen kann mit ziemlicher Sicherheit doch nur derjenige die „Persönlichkeit“ rekonstruieren, der den Geprüften ⁽¹⁵⁾ gut kennt, z.B. der Lehrer, wenn er zugleich ein Erzieher ist mit Augen und Herz für den Schüler. Dieser braucht keine I<ntelligenz>p<rüfung>, ⁽¹⁶⁾ für die normalen Schüler. Jedenfalls wäre hier auch für die Schule fortzuentwickeln die „*Characterschau*“ im Sinne Richards von der Mühlen, 1931.
- (17) h) Es bleibt immer bedenklich, Kinder für eine entscheidende Wendung in ihrem Leben mit I<ntelligenz>p<rüfung> zu prüfen, bevor nicht eine ⁽¹⁸⁾ gewisse *Reife* der Entwicklung erreicht ist und mit ihr dann eben auch die gewisse *Richtung* der Entwicklung erkennbar wird. Das ist aber vor der ⁽¹⁹⁾ Pubertät so gut wie nie möglich, sondern erst zum 16/17. - 19. Lebensjahr. Mit solchem hat es jene „*Characterschau*“ zu tun, und
- (20) i) die meisten I<ntelligenz>p<rüfung><en> erfordern eine gewisse Höhe, ja eine starke Höhe der Abstraktionsfähigkeit, z.B. Komponieren, ⁽²¹⁾ Definieren, Urteilen, Schließen. Diese ist zu einem ganz beträchtlichen Teile wiederum auch *Übungserfolg*, trifft damit aber nicht die ⁽²²⁾ allgemeine I<ntelligenz>. Außer der „*Millieugrenze*“ hier Täuschung möglich infolge von „*Drill*“, wie in den alten „*Vorschulen*“ Hamburgs z.B. Gefahr der Verfrühung, solche fallen leicht später ab.

32w

⁽¹⁾ Schwierig, wenn überhaupt, zu erfassen ist das *Verhältnis von I<ntelligenz> und Wille*. Den Willen finden wir bereits in allen ⁽²⁾ Aufmerksamkeitsvorgängen, bei allen *Übungsvorgängen*, und ohne Zweifel ist der Wille von großer Bedeutung ⁽³⁾ die *Dauereinstellung* der I<ntelligenz>, und ohne ihn ist die I<ntelligenz> minderwertig, individuell wie kulturell. Was aber vermag ⁽⁴⁾ die Jugendkunde oder die Entwicklungspsychologie auszusagen über die Entwicklung kindlichen, jugendlichen Willenslebens?

Es ist ⁽⁵⁾ unmöglich, *Tests* von Wert aufzustellen, welche den Willen als *dauernde* Kraft, als Charakterbestandteil messen, noch schwieriger ⁽⁶⁾ als die *Dauer* der I<ntelligenz> zu messen. Jetzt gewiss hat Friedrich Wilhelm Förster recht: „Die Befreiung des Menschen von seinen ⁽⁷⁾ Leidenschaften, die Stärkung seines Willens und die Verfeinerung seines Gewissens sind auch für die höchsten Leistungen der ⁽⁸⁾ I<ntelligenz> selber von großer Bedeutung. *Wahrhaft logisches Denken setzt Charakter voraus*, weil nur *Charakter* unsere Gedanken vor der Bestimmbarkeit ⁽⁹⁾ durch äußere Einflüsse, durch Interessen und Vorurteile schützt und alle jene Triebe ^(?)⁴ und feinen ⁽¹⁰⁾ Abhängigkeiten überwindet, durch die unser Denken mit dem Denken und Urteilen unserer Mitmenschen im Zusammenhang steht. auch ist ⁽¹¹⁾ der *unbestechliche Drang nach voller Wahrhaftigkeit* zunächst kein intellektuelles, sondern ein *moralisches* Bedürfnis.“ ⁽¹²⁾ (s. Auszug aus Förster in: Ostermann, S. 679f.) ⁽¹³⁾ *[Charaktertests in USA! + Konrad Ahlborm ^(?)(elr) auch Anliegen bei Konrad von der Mühlen ^(ee) Anleitung zur Charakteristik von Kindern!]* ⁽¹⁴⁾ Ganz gewiss besteht ein enger Zusammenhang zwischen Charakter und I<ntelligenz>. und damit die Gefahr einer *intellektualistischen* Kultur ⁽¹⁵⁾ vermehrt durch Auswahl, durch Auslesen von Begabten nach rein<en> I<ntelligenz>.-Gesichtspunkten.

32x

⁽¹⁾ **Die Auslese nach I<ntelligenz>** = nach der allgemeinen Leistungsfähigkeit der ^(eüz) Persönlichkeit ^(ee) in verschiedenen Lagen, lenkt den Blick ab von der Bedeutung ⁽²⁾ des *Talentes* für die Kulturgesellschaft. Die I<ntelligenz> wird ja gerade in Gegensatz gesetzt zum Talent, und von ihm abgegrenzt. ⁽³⁾ Dieser Einseitige, nur = Talentierte, wie man wohl sagt, hat doch wohl häufig, ja als ^(eüz) ein ^(ee) Charakteristikum *voraus*, und zwar ⁽⁴⁾ von *allem Anfang an* voraus, der *Anlage* nach, die große Kraft der Konzentration, die große Energie der einheitlichen ⁽⁵⁾ Richtung seiner Kraft, also eine besonders enge Verschmelzung von **Wille** und I<ntelligenz>kraft auf das hin, wofür er talentiert ist. Der auf uns ⁽⁶⁾ gekommene I<ntelligenz>-Begriff und die ihm zugeordneten Tests usw. sind schulgeschichtlich der alten Lernschule zuzuordnen, sie passen ⁽⁷⁾ schon nicht mehr für die Arbeitsschule, selbst nicht in den alten Formen dieser Bewegung; denn die Arbeitsschule will auch ⁽⁸⁾ dem Talent zu seinem Recht verhelfen, es aufkommen und sich entfalten lassen; erst recht alle Formen der „Neuen Erziehung“. ⁽⁹⁾ Die alte Lernschule ist irgendwie eingestellt auf rein allgemein begabte Intellektmenschen; das sind ihre Lieblingsschüler. ⁽¹⁰⁾ Wie sehr die I<ntelligenz>p<rüfung> en eingestellt sind auf die Organisation und ebenso auf die Methodik der alten Schule und deren ⁽¹¹⁾ Forderungen, das lehrt ja ebenfalls eine kundige Durchprüfung ihrer Inhalte und ihrer Ziele (s. Meumann II. 297 ff.), ⁽¹²⁾ Erismann, *Angewandte Psychologie*). Die Jahresklassen und die „Stufenmaße der I<ntelligenz>“ (so nennt sie Binet) ⁽¹³⁾ stehen doch unverkennbar in ^(eüz) einer ^(ee)⁵ Beziehung zueinander.

⁽¹⁴⁾ Allein warum braucht man überhaupt I<ntelligenz>-Prüfungen? Doch ohne Zweifel deswegen, weil „man“ die I<ntelligenz> ⁽¹⁵⁾ sonst nicht oder nur ungenügend feststellen kann. Also derjenige braucht sie, wenn es niemand gibt, der ihm ⁽¹⁶⁾ zuverlässige Aussagen über die Art, und

⁴Die Schleife für das „T“ ist hier zu klein, das „e“ zu niedrig.

⁵Gestrichen ist hier „inniger“

Grad und den Umfang und die Richtung der I<ntelligenz> desjenigen machen kann, ⁽¹⁷⁾ für dessen I<ntelligenz> er sich besonders interessiert, etwa, weil er fördern will usw. Ist es denn ⁽¹⁸⁾ da *auch* nötig, *Schüler* einer I<ntelligenz>-Prüfung zu unterziehen? Genügt nicht die Auskunft, welche ihre Lehrer erteilen?

(19) a) Man wird sagen „nein“, nämlich in all denjenigen Fällen *nicht*, wo von den Schülern Leistungen verlangt werden, ⁽²⁰⁾ welche die Schule *nicht* von den Schülern verlangt, sodass also die Lehrer sich davon keine Kenntnisse verschaffen, sie also auch ⁽²¹⁾ nicht beurteilen können. Z.B. praktische Intelligenz beim Übergang zu Zeiss!

32y

(1) b) Man wird andererseits sagen, dass dort, wo es sich nur um Aussagen über ^(eüz) jene ^(ee) allgemeine Leistungsfähigkeit usw. handelt, ⁽²⁾ die Schule, d.h. die Lehrer der Schüler dazu imstande sein *müssen*, müßten! Sonst: Schule ändern! Aber es gibt nun bereits ⁽³⁾ gute Versuche von seiten der Experimentellen Pädagogik über das Verhältnis von I<ntelligenz>p<rüfung> und Intelligenzschätzung durch ⁽⁴⁾ die Lehrer. Alle diese Versuche zeigen eine gute Zusammenstimmung. In den nordamerikanischen Untersuchungen differieren ⁽⁵⁾ sie im gesamten Durchschnitt zwischen 0,69 – 89, an einer Liegnitzer Volksschule durchgeführten zwischen 0,78 – 0,97, ⁽⁶⁾ allerdings war die letzte ziemlich reichlich „Kunstprodukt“, es gibt bei uns niedrigere und natürlich sehr unterschiedliche <Ergebnisse>⁶, ⁽⁷⁾ selbstverständlich im Zusammenhang mit dem Unterrichtsbetrieb der alten Schule, soweit sie reine Unterrichtsanstalt ist, und auch sehr unterschiedlich ⁽⁸⁾ nach den Lehrkräften. Als kurz nach dem 1. Weltkrieg die Förderung der Begabten einsetzte, wurden für die in Berlin eingerichteten ⁽⁹⁾ Begabenschulen bzw. -klassen 300 Kinder der Berliner Gemeindeschulen angemeldet, und diese wurden *rein* mit I<ntelligenz>p<rüfung> ⁽¹⁰⁾ untersucht und aus ihnen 104 ausgewählt, 34 davon wurden dem Kölnischen Gymnasium überwiesen. Von diesen ⁽¹¹⁾ haben sich 10 nicht bewährt, davon einer nicht wegen ungünstiger häuslicher Verhältnisse, 9 aber nicht wegen ⁽¹²⁾ Unfähigkeit, d.s. 26%! Vorher seit Jahren schon durchgeführte Auslese *ohne* ⁽¹³⁾ I<ntelligenz>p<rüfung> z.B. für die Mittelschulen in Straßburg und in Berlin-Schöneberg zeigten, dass mindestens 3/4 ⁽¹⁴⁾ zu den wirklich Begabten gehörten. Also gerade kein Versagen der I<ntelligenz>p<rüfung>, aber es ist durch sie nichts besonderes gewonnen.

⁽¹⁵⁾ In diese Fragen leuchtete wirksam hinein eine Jenaer Untersuchung aus dem Psychologischen Institut: ⁽¹⁶⁾ Helmuth v. Bracken, Persönlichkeitserfassung auf Grund von Persönlichkeitsbeschreibung, 192.. ⁽¹⁷⁾ Diese Untersuchung zeigte deutlich, dass die schematischen Beschreibungen der „Differentiellen Psychologie“ ungenügend sind; ja dass am ⁽¹⁸⁾ wichtigsten an ihnen die letzte Rubrik ist „Sonstiges“, wichtiger als die vorher gestellten Fragen, mit denen es manche ⁽¹⁹⁾ Fragebögen bis auf 88 Fragen gebracht haben, besonders beliebt für Hilfsschulen und Heilanstalten. ⁽²⁰⁾ Bracken stellt nebeneinander a) 27 Fragen nach der „geistigen Beschaffenheit“ ausgewählt nach einem Wiener ⁽²¹⁾ Fragebogen, der ihm

⁶An dieser Stelle ist wohl ein Wort zu ergänzen.

am besten erschien, und b) dann ersuchte er die Lehrer<, > in 6 – 8 Sätzen ein ⁽²²⁾ möglichst plastisches Bild des Schülers zu geben. Bei der Überprüfung des eingegangenen Materials arbeiteten ⁷ ⁽¹⁾ 2 Lehrer mit, die 32z¹ aber nicht wußten, was Bracken beabsichtigte. Bei der Zuordnung von 10 ⁽²⁾ freien Persönlichkeitsbildern und 10 Fragebogen-Ergebnissen fand sich nur 1 Treffer! Bei der schematischen ⁽³⁾ Beschreibung waren nur 14% richtig; dagegen etwa 36% der Züge bei der freien Beschreibung richtig. ⁽⁴⁾ Er schloß, dass die Erfassung einer Persönlichkeitstruktur durch eine **freie** Beschreibung viel zuverlässiger sei ⁽⁵⁾ als die Erfassung durch ein Fragebogen-Schema. Damit war zugleich in Frage gestellt **jede** Form von **gebundener** ⁽⁶⁾ Charakteristik (z.B. **Ahlborn** ^(?)). Den Wert gebundener bzw. freier Charakteristik haben jüngstens geprüft: ⁽⁷⁾ Maria Krudewig, Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1936, „Die Schülercharakteristik“ S. 214 ff.

⁽⁸⁾ Edwin Reiders ^(?), ebd., 1940, Schülerbeobachtung auf Grund pädagogischer Schularbeit.

⁽⁹⁾ Danach sind die gebundenen meistens viel zu lang, und neben diesem Hauptmangel steht als zweiter dann das **Nebeneinander** von ⁽¹⁰⁾ Eigenschaften, und deren Aufstellung ist erfolgt, indem man viel zu stark aufgliedert⁸ von der Wissenschaft statt vom Leben und ⁽¹¹⁾ den volkstümlichen Begriffen, mit denen man im Leben den Menschen erfäßt. Dieser übertrieben **wissenschaftliche** Charakter ist es, ⁽¹²⁾ gegen den sich die Lehrer von Anfang an stark ablehnend verhalten haben. Der einzige Vorteil, der bestehen bleibt, ist der, dass man ⁽¹³⁾ leicht die eine gebundene mit der anderen **vergleichen** kann.

⁽¹⁴⁾ Andererseits ist für eine wertvolle **freie** Charakteristik ein guter ⁽¹⁵⁾ Menschenkenner nötig. Trotzdem bleibt als größte Gefahr bestehen die **Subjektivität** des Lehrerurteils. Selbst bei der ⁽¹⁶⁾ größten Sorgfalt sind Sympathie und Antipathie nicht auszuschneiden; Darin sind sich Lehrer und Lehrerinnen ganz gleich. ⁽¹⁷⁾ Der eine Lehrer liebt das Abnorme und zwar sowohl nach der Seite der guten wie der schlechten Eigenschaften, der andere sucht das zu ⁽¹⁸⁾ vertuschen usw. usw. S. den Versuch der⁹ Kölner ^(eüz) Höheren Mädchen Schule ^(ee): 238¹⁰ typische Schülercharakteristiken konnten den ⁽¹⁹⁾ „Verfassern“ zugeordnet werden¹¹. Denn es stellte sich heraus, dass sich auch darin bestimmt „Schulleiter“ ^(?) ^(elr) widerspiegeln. ^(ee)¹². ⁽²³⁾ Eine Gruppe von Lehrern geht aus von der Klasse als *Leistungsgemeinschaft* und baut von der **Leistung** her ihr Urteil auf. ⁽²⁴⁾ Eine andere sieht auf formale Begabung und allgemeine Intelligenz; eine dritte berücksichtigt stärker die Entwicklungsstufen, und 4. es fehlt ^(elr) nicht der „bequeme Deuter“, der mit volkstümlichen, alltäglichen Ausdrücken und Schablonen charakterisiert. ^(ee) ⁽²⁰⁾ Ein Mittel gegen diese „Subjektivitäten“ hat die Schule in den Besprechungen<, > in den Konferenzen, wo es bei ⁽²¹⁾ guter, geschickter Leitung durch den Direktor,

⁷Dieses Wort ist doppelt geschrieben.

⁸Die Endung muss hier ergänzt werden.

⁹Der Artikel ist hier dem folgenden, über der Zeile eingeschobenen Text angepasst worden. Ursprünglich: „des“

¹⁰Die Zahl ist von Petersen korrigiert, ursprünglich: 280.

¹¹Petersen strich die folgenden Worte: „ohne dass diese bekannt waren!“

¹²Im folgenden hat Petersen verschiedene Textumstellungen vorgenommen. Die Zeilenfolge stimmt hier nicht mehr mit dem Text überein.

den Schulleiter, zu einem Ausgleich jener „Subjektivitäten“ kommen kann, (22) Krudewig setzt sich ein für die *freie* Charakteristik, mit einem Zusatz, den sie vorschlägt: nämlich einen¹³ (ens) „erziehungspsychologischen Abschnitt, der kurz angibt, in welcher Weise der jeweilige Lehrer die Beeinflussung (e2) des Schülers vorgenommen hat und in Zukunft für angemessen hält.“ Diese Aufgabe hat keiner der untersuchten Lehrer gesehen. (ee) (1) Reiders ist gegen die „freie Charakteristik“, weil sie zu leicht zu gefühlsbetont sei. Und er fordert für (2) den jungen Lehrer wissenschaftliche Grundlagen. R. will: a) Erst soll ein Bild des Schülers im Entwurf gegeben werden, (3) es kann gleichsam zusammengerafft werden, im ersten Erraffen, alles, was zuerst auffällt an ihm, das äußere im (4) Benehmen, das Verhalten zu anderen usw. Dann b) systematische Beobachtung, und dabei <soll> auch das Bild des Kindes aufgenommen werden¹⁴ (5) nach den Gesichtspunkten, die Gerhard Pfahler (?) und Ludwig Kuß (?) aufgestellt haben: des Kindes Ausdruck im Minenspiel-Gebaren, (6) Schrift usw. (7) R. stützt sich auf eine Schrift von Josefa Tille-Wien. (8) Damit stehen wir schon in einer neuen Entwicklung, wie wir sie von Jena aus als „Pädagogische Charakterologie“ eingeleitet (9) haben. Aber ...¹⁵ dazu nun das völlige Umbrechen und Aufbrechen der alten Lernschule in eine (10) Lebensgemeinschaftsschule, in welcher Lehrer und Schüler in die **menschlichste** Nähe zueinander gebracht werden ...¹⁶ Ausmalen!

32z²

Aus der Stenotachygraphie übertragen von Walter Stallmeister,
info@jenaplan-archiv.de

Vorläufige Fassung vom 2. Januar 2018.

© PPA Vechta

Das Original ist im Besitz der Peter-Petersen-Nachlaßgesellschaft (PPNG).

¹³Durch einen Pfeil wird aus einen Zusatz auf der folgenden Seite hingewiesen, der dort mit „Zu S. 32z¹ gekennzeichnet ist.

¹⁴Einfügung ist wegen des Satzbaus notwendig.

¹⁵Die drei Punkte sind von Petersen gesetzt.

¹⁶Die drei Punkte sind von Petersen gesetzt.