

# Die Methode Fernald-Jacobsohn<sup>s</sup>, eine Methode zur Prüfung der moralischen Kritikfähigkeit — und nicht des sittlichen Fühlens.

Eine experimentelle Untersuchung an 770 Jugendlichen.

Von

**Fredy Quadfasel.**

(Aus der Psychiatrischen und Nervenklinik der Universität Königsberg Pr. [Direktor: Geh. Med.-Rat Prof. Dr. E. Meyer].)

## Inhaltsübersicht.

- I. Einleitung.
- II. Die bisher angegebenen sprachlich-begrifflichen Methoden zur Prüfung der moralischen Kritikfähigkeit.
- III. Darstellung der Methode *Fernalds*, ihre Auslegung und Verwendung bei *Jacobsohn* und *Sander*.
- IV. Versuch einer Klärung der Problemstellung. Die angegebenen Methoden:
  1. als Mittel zur Prüfung der Gesinnung.
  2. als Mittel zur Prüfung der sittlichen Reife.
  3. als Mittel zur Prüfung des sittlichen Fühlens.
  4. als Methoden zur Prüfung der moralischen Urteils- und Kritikfähigkeit.
- V. Die experimentelle Nachprüfung der Methode *Fernald-Jacobsohns* durch unsere Versuchsanordnung.
  1. Der *Fernald-Jacobsohnsche* Test.
  2. Tests zur Intelligenzprüfung.
  3. Versuchspersonen.
  4. Auswertung der Tests.
- VI. Ergebnisse unserer experimentellen Untersuchungen.
  1. Die Ordnung der Vergehen:
    - a) bei den Erwachsenen.
    - b) bei den Volksschülern.
      - α) Einteilung der Schüler *nach dem Ausfall der Intelligenzprüfung.*
      - β) Einteilung der Schüler *nach der Schulrangordnung.*
    - c) bei den Gymnasiasten.
    - d) bei den Fürsorgezöglingen.
  2. Die Berechnung nach *Jacobsohn*.
  3. Die Begründungen der Ordnung.
    - a) bei den Volksschülern.
    - b) bei den Fürsorgezöglingen.
- VII. Zusammenfassung.

## I.

Die Prüfung der intellektuellen (logischen und empirischen) Kritikfähigkeit bei einer Intelligenzprüfung mittels Sätzen, die einen logischen Unsinn oder eine empirische Unmöglichkeit enthalten, ist bekannt. Ebenso kann man auch die moralische Kritikfähigkeit prüfen. Verlangt man dort die Urteile: das ist richtig, das ist falsch, das ist unmöglich, so hier die Urteile: das ist gut, und das ist schlecht. Es kann weder die Rede davon sein, die Bewußtseinsvorgänge zu schildern, die dabei eine Rolle spielen, noch zu sagen, auf Grund welcher wirksamen geistigen Funktionen die Lösung zustande kommt. Bei den üblichen Methoden\*) zur Prüfung der Intelligenz verzichtet man ja überhaupt auf eine Analyse und begnügt sich mit der Feststellung der Lösung, der Nichtlösung oder teilweisen Lösung einer gestellten Aufgabe. Psychologisch offenbar primitiv; ist das aber erstaunlich bei einer so jungen Wissenschaft? Sie ist erst 60 Jahre alt\*\*).

Bei den Tests, die wir hier behandeln wollen, handelt es sich, wie Stern<sup>18</sup>\*\*\*) (S. 98) sagt, um „die Prüfung der Einsicht in moralische Wertmaßstäbe und die Fähigkeit, auf Grund dieser Maßstäbe Werturteile zu fällen, also intellektuelle Funktionen; und deshalb gehören sie in unser Gebiet der Intelligenzprüfungen“. Ferner handelt es sich um die Fähigkeit, sich in einer gedachten Situation ein Handeln vorzustellen und zu beschreiben. Stern nennt sie die Fiktionsfähigkeit. *Nirgends erhält man Aufschluß, ob wirklich so gehandelt wird*, wenn die Situation keine gedachte wäre, niemals brauchen die angegebenen moralischen Gesichtspunkte von Gefühlen begleitet zu werden, sondern sie brauchen nur gewußt und verstanden zu sein.

## II.

Die Methoden, die wir besprechen, verlangen die Angabe von Urteilen über moralische Begriffe oder Handlungen. Die bisher angegebenen dieser sprachlich-begrifflichen Methoden zur Prüfung der moralischen Urteils- und Kritikfähigkeit lassen sich zusammenfassend unter vier Gesichtspunkte ordnen:

1. Verständnis für ethische und unethische Begriffe und Handlungen.
2. Entscheidung für ein ethisches oder nicht-ethisches Handeln in einem gegebenen, hypothetischen, seelischen Konflikte.

---

\*) Anders ist es bei der Suchmethode von Ach in ihrer Verwendung zur Intelligenzprüfung (*Ach, N.:* Über die Begriffsbildung. Bamberg 1921).

\*\*) Fechners Elemente der Psychophysik erschienen 1860.

\*\*\*) Diese Zahlen beziehen sich auf das Literaturverzeichnis am Ende der Arbeit.

3. Beurteilung eines ethischen oder nicht-ethischen Handelns oder des vollendeten Entschlusses eines Dritten in einem solchen Konflikte.

4. Vergleichen und Ordnen von ethischen und nicht-ethischen Handlungen.

Die Situation kann stets zu einer ichbezogenen gestaltet werden, dadurch, daß der Versuchsperson\*) der Konflikt als ihr eigener dargestellt wird und sie angeben soll, wie sie handeln wird oder wie sie gehandelt haben würde, oder dadurch, daß die Vp. aufgefordert wird, etwa ihre eigene schlechte Tat in die gegebenen Handlungen einzuordnen.

Wir nennen zu den einzelnen Gesichtspunkten eine Reihe von verschiedenen Methoden:

Zu 1. Die Verwendung bestimmter Definitions- und Unterscheidungsfragen: Was ist Mitleid, Neid, Gerechtigkeit? Worin besteht der Unterschied zwischen Geiz und Sparsamkeit, Irrtum und Lüge, Neid und Haß? Ferner erwähnen wir die Methode, bei der nach der Tugend oder Untugend gefragt wird, die der Handlung in einer erzählten Geschichte zugrunde liegt. Hierher gehören auch die Fragen, die über das Verständnis für das „was man tun soll“, orientieren sollen, z. B. bei *Levy-Suhl*<sup>7)</sup>: Warum darf man nicht stehlen? Kann man sich darauf verlassen, daß du so etwas nie wieder tust? Warum dann nicht? Was würde dich zurückhalten? Von wem ist der Diebstahl verboten? Es handelte sich bei den Versuchen um straffällige Jugendliche. *Schäfer*<sup>16)</sup> fragte: Warum ist das Stehlen verboten? Warum ist das Lügen verboten?

Zu 2. Eine Reihe von Fragen gibt *Ziehen*<sup>19)</sup>: Was tust du, wenn du jemand einen Geldbeutel verlieren siehst? Was tust du, wenn jemand einen Taler liegen läßt und du gewiß weißt, daß niemand es merkt, wenn du ihn einsteckst? Was würdest du tun, wenn ich dir 10 (1, 100) Mark gebe? Hierher gehört auch die Geschichte, die *Riebesell*<sup>12)</sup> bei seinen Versuchen verwandte: Du bist mit einem Freund (Freundin) auf dem Flur des Hauses. Da findest du in einer Ecke einen Fünfmarschein. Was wirst du tun? — Ein Beispiel ohne Ichbezogenheit zu der Situation, das *Roth*<sup>14)</sup> anwandte, lautet: Sinn für Billigkeit: Mehrere römische Feldherren wurden nach Nordafrika geschickt, um einen aufrehrerischen Volksstamm zu unterwerfen. Die ersten dorthin geschickten Feldherren ließen sich bestechen. Es kam nun ein tüchtiger Feldherr, aus einfachen Verhältnissen stammend, Marius mit Namen. Es gelang ihm, den afrikanischen Feldherrn Jugurtha zu besiegen, doch konnte er ihn nicht gefangen nehmen. Dies gelang aber einem anderen Römer namens Sulla, einem Unterfeldherrn aus vornehmerm römischen Geschlecht, und zwar auf hinterlistige Weise. So war das Land erobert. Wem hätten die Römer Ehre erweisen sollen?

---

\*) Von jetzt ab Vp.

Zu 3. Wir erwähnen die Methode *Ziehens* l. c. im Anschluß an die Erzählung des Märchens von den Sterntalern oder vom Reichen und vom Bettler, Fragen zu stellen mit dem Inhalt: Hättest du es auch so gemacht? Eine Geschichte *Roths* l. c. mit derselben Fragestellung, nur mit Fremdbezogenheit der Situation soll ein weiteres Beispiel sein: Sinn für Vergeltung: Arbeiter kommen in Streit. Einer findet dabei seinen Tod. Freunde geben dem, der den Tod verschuldete, Geld, damit er ins Ausland flüchten und sich so der Strafe entziehen kann. Haben die Freunde recht gehandelt oder nicht?

Zu 4. Hierher gehören die Versuche, die *Alice Descœudres* bei Kindern angestellt hat, und die *Bovet* bei Erwachsenen mit der gleichen Aufgabe wiederholte<sup>1)</sup>. Es werden sechs ganz kurze Erzählungen (jede ein bis drei Sätze lang) vorgelegt. In jeder Erzählung kommt eine Lüge vor. Diese sechs Lügen sollen nach ihrer Schwere beurteilt und geordnet werden (s. unten S. 14.).

Unter diesen Gesichtspunkt fallen auch die Methoden, mit denen wir uns beschäftigen wollen. Ihr Prinzip ist die Beurteilung und Ordnung von lobenswerten Handlungen und von Verbrechen nach ihrem besonderen Wert oder der Schwere. Die Methode stammt aus Amerika und wurde dort bereits im Jahre 1912 veröffentlicht.

Waren die Methoden, die wir bisher erwähnt haben, meist als Intelligenzprüfungen dargestellt worden, so trat diese letzte Methode in Deutschland mit dem Anspruch auf, Aufschluß über das sittliche Fühlen geben zu können.

### III.

Der erste Bericht über diese Methode stammt von Dr. *H. Marx*.

In seinem Aufsatz „Reiseeindrücke eines Gefangnisarztes in den Vereinigten Staaten“<sup>2)</sup> berichtet er über eine „Maßmethode für das ethische Vermögen“, die zu finden, ein Dr. *Fernald* aus dem Reformatory in Concord (Massachusetts) sich bemüht hat. Wir zitieren wörtlich: *Fernald* „hat zu diesem Zweck Tabellen angefertigt, auf denen eine gewisse Anzahl von Vergehen, bzw. Verstößen gegen den Anstand aufgezählt sind; der Untersuchte wird nun aufgefordert, diese Vergehen ihrer Schwere nach zu rangieren; die Art, wie der Untersuchte die einzelnen Vergehen zahlenmäßig einreicht, wird nun verglichen mit einer normalen Reihenfolge. In der etwa ein Mensch mit normalem ethischen Vermögen die Delikte rangieren würde; an diesem Normalschema wird nun das *ethische Anschauungsvermögen* des Untersuchten mit Hilfe eines bestimmten Zahlenschemas gemessen. Zur Ergänzung dieser Prüfung legt Dr. *Fernald* dem Untersuchten dann auch eine Liste von lobenswerten Handlungen vor und fordert den Untersuchten auf, auch diese guten Handlungen nach ihrer Qualität zu rangieren; auch hier wird dann die Art der Aufzählung zu einem Normalkodex zahlenmäßig in Beziehung gesetzt. Dr. *Fernald* hat diese Untersuchungen mit einem außerordentlichen Fleiß durchgeführt, und ich habe mich in der Tat aus seinen Listen davon überzeugen können, daß die gewonnenen zahlenmäßigen Resultate auch mit dem sonstigen Ergebnis der psychischen Untersuchung übereinstimmen und daß die übelsten der Gefängnis-

insassen die schlechtesten Ziffern bei dieser Prüfung aufwiesen. Ich lasse eines dieser Prüfungsschemata hier folgen:

Laboratory of the Massachusetts Reformatory.

Ethical Standard Test A — — — Offences.

Arrange these offences in a series from least to greatest in the order of their gravity.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Offences.

- To take two or three apples from another man's orchard.
- To throw hot water on a cat or in any other way cause it to suffer needlessly.
- To take a cent from a blind man's cup.
- To shoot to kill a man who runs away when you try to rob him.
- To set fire to a house with people in it.
- To get a nice girl into family way and then leave her.
- To take money as "Graft" or "Rake Off" when you are a city or government official.
- To try to kill yourself.
- To break windows for fun.
- To break into a building to rob it."

Prof. *Jacobsohn-Lask* diente nun dieser Bericht, den er, wenn auch nicht vollständig, zitiert, als Quelle für seine eigene Arbeit<sup>4)</sup>. Er spricht nun allerdings nicht mehr von ethischem Urteils- oder Anschauungsvermögen, sondern von sittlichem Fühlen. So lautet der Titel seiner ersten Arbeit: Gibt es eine brauchbare Methode, um Aufschluß über das sittliche Fühlen eines Jugendlichen zu bekommen? Ebenso sagt er in seiner zweiten Arbeit<sup>5)</sup>: Über die *Fernaldsche* Methode zur Prüfung des sittlichen Fühlens und über ihre weitere Ausgestaltung: „Die Methode *Fernalds* will feststellen, wie groß das Verständnis für sittliches Handeln bei einem jugendlichen oder auch erwachsenen Menschen ist und will aus dem Ergebnis Rückschlüsse auf das sittliche Empfinden\*) des Geprüften ziehen\*\*)" (Vorwort). Ebenda sagt er: „Wenn man sich mittels der Methode in verhältnismäßig kurzer Zeit über das sittliche Gefühlsleben eines Menschen einigermaßen orientieren kann, so ist das nicht nur in allgemein psychologischer Hinsicht von großem Wert, sondern kann auch unter den mannigfachsten Umständen in praktischer Hinsicht großen Nutzen stiften.“

*Jacobsohn* läßt nur eine Reihe tadelnswerter Handlungen ordnen, und nach festgestellter Reihenfolge soll die Vp. begründen, warum sie das in der Reihe folgende Vergehen für schwerer hält als die vorangehenden: „Die getroffene

---

\*) Zwischen Empfinden und Fühlen wird bei *Jacobsohn* nie ein Unterschied gemacht!

\*\*) *Jacobsohn* glaubt mit seiner weiteren Ausgestaltung dieser Methode diesem „Ziele erheblich näherzukommen“.

Reihe gibt gewiß schon einen Anhalt über die Art, wie der Prüfling sittlich orientiert ist, aber dieser Anhalt gibt doch nicht genügend Auskunft. Durch die Begründung der Stellungnahme erfährt er eine wichtige Ergänzung, in manchen Fällen sogar eine wesentliche Berichtigung.“ *Jacobsohn* untersuchte die Zöglinge eines Erziehungsheimes und einiger Mädchenschulen (Lyceum, Oberlyceum, Gymnasium). „Jedem Prüfling wurden nacheinander sieben Zettel überreicht. Auf jedem Zettel war ein Vergehen dem Wortlaute nach abgedruckt. Nachdem sich jeder den ersten ihm übergebenen Zettel durchgelesen hatte, wurde einer aufgefordert, den Inhalt deszettels noch einmal aus dem Gedächtnis zu erzählen. Ebenso geschah es mit den anderen Zetteln. Jedes Vergehen war auf den Zetteln noch kurz mit einem Stichwort gekennzeichnet, z. B. „Die Geschichte von den Semmeln“, „Die Geschichte vom Porto“ usw. Nachdem die Prüflinge die einzelnen Zettel durchgelesen hatten, wurden sie aufgefordert, die einzelnen Vergehen nur mit diesen Stichwörtern so der Reihe nach aufzuschreiben, daß sie dasjenige, welches ihnen das leichteste zu sein schien, an die erste Stelle und dasjenige, welches ihnen als das schwerste dünkte, an die letzte Stelle setzten und die anderen so reihten, daß das relativ leichtere immer etwas mehr voran und das relativ schwerere etwas mehr zurückgesetzt würde, so daß sie am Schlusse eine Reihenfolge der Vergehen haben sollten, welche vom leichtesten (als erstes) zum schwersten (als siebentes) hinführte. Wenn sie auch dies getan hatten, dann wurden sie zum Schluß aufgefordert, so gut sie es könnten, zu begründen, warum sie das in der Reihe vorangestellte Vergehen für milder als das, resp. als die nachfolgenden, oder das nachfolgende für schwerer als das, resp. die vorangestellten hielten. Die Vergehen, welche der Prüfling zu bewerten hatte, waren folgende:

Die Geschichte von den Semmeln: Ein zehnjähriger Junge hat den ganzen Tag nichts zu essen bekommen, da seine Mutter auf Arbeit fort war. Als die Mutter immer noch nicht zurückkommt und ihn der Hunger quält, geht er auf die Straße und kommt an einem Bäckerladen vorüber. Die Tür des Ladens steht offen, und neben der Tür sieht er in einem Korbe frische Semmeln liegen. Er wartet, bis niemand im Laden ist. Dann geht er leise hinein, nimmt aus dem Korbe zwei Semmeln heraus, läuft mit ihnen fort und ißt sie gleich auf der Straße auf.

Die Geschichte vom Porto: Ein zwölfjähriger Junge, der als Laufbursche in einem Geschäft tätig ist, soll ein Paket zur Post bringen. Sein Chef gibt ihm 50 Pfg. mit, damit er dafür das Bestellgeld auf der Post bezahlt. Der Junge läßt aber das Paket unfrankiert abgehen, behält sich die 50 Pf., die er sogleich vernascht.

Die Geschichte vom Fahrrad: Ein vierzehnjähriger Junge hat vor einigen Tagen ein Fahrrad zum Geschenk erhalten und lernt nun in einer stillen Straße allein auf dem Rade. Da tritt ein sechzehnjähriger Junge, der ihn längere Zeit beobachtet hat, an ihn heran und sagt ihm: Laß mich einmal aufsitzen, dann will ich dir zeigen, wie man das Radfahren schnell erlernen kann. Darauf steigt der vierzehnjährige Junge von seinem Rade herunter und läßt den sechzehnjährigen aufsitzen. Dieser fährt zuerst mehrmals die Straße auf und ab. Als er dann aber einmal am Ende der Straße ist und der andere Junge gerade nicht hinsieht, biegt er schnell in eine Nebenstraße ein und verschwindet mit dem Rade auf Nimmerwiedersehen.

Die Geschichte vom Hausdiener: Ein achtzehnjähriger Junge war in einem großen Geschäft schon mehrere Jahre als Hausdiener angestellt. Sein Chef hatte Vertrauen zu ihm und schickte ihn eines Tages auf die Bank, um von dieser Bank 1000 Mk. zu holen. Er gab ihm dazu ein Formular mit, auf welchem die Summe von 1000 Mk. aufgeschrieben war. Der Hausdiener hatte schon immer den brennenden Wunsch, einmal die weite Welt zu sehen, besonders Amerika, wo man, wie er gehört hatte, auf leichte Art viel Geld verdienen könnte. Er hatte aber nicht die Mittel dazu, um diesen Wunsch erfüllen zu können. Als er nun von

seinem Chef das Formular erhalten hatte, kam ihm plötzlich der Gedanke, die 1000 Mk., welche auf dem Formular aufgeschrieben waren, in 2000 Mk. umzuändern und sich dann von dem empfangenen Gelde 1000 Mk. zu behalten. Das tat er auch so und erhielt auch von der Bank 2000 Mk. ausgezahlt. Von diesem Gelde gab er 1000 Mk. seinem Chef ab, während er die anderen 1000 Mk. behielt. Dann kündigte er seine Stellung und fuhr nun schnell zu Schiff nach Amerika. Die Fälschung wurde erst später entdeckt.

Die Geschichte von den Gewehren: Zwei zwölfjährige Jungen waren gut befreundet und besuchten sich oft. Der eine war der Sohn eines Försters, in dessen Wohnung mehrere Jagdgewehre hingen. Der Förster hatte seinem Sohne streng verboten, ein Gewehr von der Wand zu nehmen und pflegte jedesmal ein geladenes Gewehr, bevor er es an die Wand hing, zu entladen. Als nun die beiden Freunde wieder einmal in der Försterei zusammen waren und miteinander gespielt hatten, nahmen sie schließlich jeder ein Gewehr von der Wand, um Soldaten zu spielen. Bald taten sie so, als ob sie im Kriege wären und legten die Gewehre aufeinander an. Der eine Freund schrie: Jetzt schieß ich dich tot! Der andere rief lachend: Das Gewehr ist ja nicht geladen. Beide drückten ihre Gewehre ab, und der Freund des Jägersohnes sank tödlich getroffen zu Boden.

Die Geschichte vom Stiefvater: Ein sechzehnjähriger Junge hatte einen Stiefvater, der ein Trunkenbold war. Wenn der Stiefvater betrunken nach Hause kam, mißhandelte er ihn und die Mutter und zerschlug viele Gegenstände in der Wohnung. Die Familie war dadurch in große Not geraten, und die Mutter sah elend und abgehärmt aus. Das nahm der Sohn sich sehr zu Herzen, und als der Stiefvater eines Nachts wieder ganz betrunken nach Hause kam und ihn und die Mutter aus dem Bett zerrte und mit der Faust ins Gesicht schlug, packte er ihn voll Wut an die Kehle und würgte ihn so stark, daß er nachher tot war.

Die Geschichte vom Juwelier: Ein sechzehnjähriger Junge, der sehr arbeitscheu war und sich immer herumtrieb, hatte wieder einmal keinen Pfennig Geld in der Tasche und sann nach, wie er sich welches verschaffen könnte. Er ging zufällig an einem Juwelierladen vorüber und sah, daß der Inhaber des Geschäfts, ein alter Mann, gerade goldene Uhren auf seinem Ladentisch musterte. Hier schien ihm die Gelegenheit günstig, einen Raub auszuführen. Er trat in den Laden ein und gab vor, eine Uhr kaufen zu wollen. Der Juwelier legte ihm verschiedene Uhren zur Auswahl vor. Als er nun noch andere Uhren zur Auswahl haben wollte, zog der Juwelier eine Schublade des Ladentisches auf und buckte sich hinab, um aus der Schublade noch andere Uhren herauszunehmen. Dieser Augenblick schien dem Jungen zur Ausführung seiner Tat günstig. Er versetzte dem Manne mit einem Stemmeisen, das er zur Ausführung der Tat zu sich gesteckt hatte, einen mächtigen Schlag auf den Kopf, so daß der alte Mann blutend zu Boden sank. Dann riß er schnell einige Uhren vom Ladentisch weg und stürzte aus dem Laden heraus.“

Verf. konnte nun eine der Originalarbeiten *Fernalds*\*) einsehen, während *Jacobsohn* die Arbeiten *Fernalds* erst nach Abschluß seiner eigenen Arbeiten kennenlernte. Es ist die im Juli 1912 in der Boston Med. and Surg. Journal erschienene Arbeit: The Massachusetts Reformatory Method of Differentiating Defective Delinquents. Die Arbeit\*), in der zum ersten Male dieser Test und seine zahlenmäßige Auswertung beschrieben wird, ist schon im April 1912 in dem American Journal of Insanity erschienen. Sie zu bekommen, war mir unmöglich.

*Fernald* sagt dort über seine Fragestellung, nachdem er am Beginn seiner Arbeit auf den genauen Bericht über die Untersuchung in der Aprilnummer des American Journal of Insanity\*) verwiesen hat: “The problem is the demon-

\*) *Fernald, G. G.*: The defective delinquent class differentiating test.

stration of the personnel of a class having a certain inferior degree of efficiency in life or ability to succeed. The members of this class have less ability or efficiency than those who do succeed in supporting themselves honestly, and more ability than those who should be cared for in institutions for the feeble-minded; i. e., the persons to be differentiated are smart enough to get into legal and social trouble, but are not smart enough to keep out of such."

*Das Mittel zur aussondernden Untersuchung sieht Fernald in der Vereinigung und gegenseitigen Ergänzung der klinischen und einer psychologischen Untersuchung.* Er selbst sagt darüber: "The result of the uniform application of these two forms of examination to a representative group of one hundred prisoners has been to show that a remarkably close parallelism exists between the findings of the two methods; e. g., certain subjects are shown by the clinical examination to be of a lower grade of efficiency than others. When these same subjects were assigned a definite relative standing by the computations on their test scores, the definite relative measures were always low ones. If the clinical examination tells us that the efficiency is small, the psychological examination tells us how small it is in terms of the efficiency of the other members of the group."

Hiernach sind also die übelsten der Gefängnisinsassen, von denen *Marx* (s. o. S. 5) sagt, daß sie die schlechtesten Ziffern bei dieser Prüfung aufwiesen, die übelsten auf Grund einer auf andere Weise, vom andern Standpunkte aus erfolgten Auswahl, deren Ergebnis durch den Ausfall dieser und der sonstigen psychischen Untersuchung bestätigt wird. Diese andere Weise ist die klinische Untersuchung. Sie zeigt uns diejenigen (certain subjects), die eine geringere Leistungsfähigkeit besitzen, und diese (these same subjects) weisen nun auch bei der psychologischen Untersuchung geringere Maßzahlen auf, d. h. die psychologische Untersuchung bestätigt die Auswahl der „übelsten“, die durch die klinische Untersuchung erfolgt war.

Daß etwa ein schlechter Ausfall des *Fernaldschen* Tests auf die „übelsten“ im Sinne der Moral hinwies, davon kann bei *Fernald* keine Rede sein; denn, nachdem er von der Unentbehrlichkeit der klinischen Untersuchung gesprochen hat, die, auch wenn sie uns keine mathematisch verwertbaren und vergleichbaren Zahlen, uns doch allein Aufschluß über das Vorleben und seine Ereignisse gibt, fährt er fort: "Another invaluable factor in the clinical material which the psychological examination cannot give is an insight into moral status. *Morality or moral stamina may not, as yet, be measured succesfully by tests, and the only direct insight we have into a man's morals must come from his deeds as expressed in his clinical history.*" Damit ist das entscheidende Wort gesprochen. *Fernald* sagt, daß Moral oder moralische Kräfte bis jetzt gar nicht nach Tests beurteilt werden können. Da wir die im April erschienene Arbeit, in der der Test von *Fernald* beschrieben wird, nicht kennen, wäre noch die Möglichkeit zuzugeben, daß er mit diesem soeben zitierten Satz eine im April ausgesprochene entgegengesetzte Meinung nicht mehr aufrechterhält. Aber er verweist ja im Anfang dieses Aufsatzes auf jene Arbeit, die den genauen Bericht der Ergebnisse enthalte, so daß diese Möglichkeit recht unwahrscheinlich ist. Auch die oben zit. Formulierung der Fragestellung zeigt, welche Bedeutung für *Fernald* der Ausfall der Prüfung hat, daß er jedenfalls nicht, wie *Jacobsohn* glaubt (s. oben S. 5), „Rückschlüsse zieht auf das sittliche Empfinden“. *Jacobsohn* dagegen weist immer wieder darauf hin, daß, wenn auch eine gewisse Intelligenz zur Lösung der Aufgabe erforderlich sei, eine Lösung auf rein intellektuellem Wege unmöglich sei: sie ist abhängig von der „allgemeinen sittlichen Orientierung“; „das Urteil ist eine Art Widerhall dessen, was auf dem Grunde der Seele des Urteilenden ruht“<sup>(5)</sup> (S. 11). „Die endgültige Entscheidung trifft das Gefühl nach dem sittlichen Grundempfinden, das jeder besitzt“ (S. 27). Auch wenn *Jacobsohn* von der Prüfung des Verständnisses für sittliches Han-



dehn spricht, sagt er: „Dieses Verständnis setzt sich zusammen einmal aus der eigenen inneren und spontan sich offenbarenden Gefühlsanlage und zweitens aus dem durch Belehrung und Erfahrung erworbenen Verständnis für sittliches Handeln“ (ebenda S. 35).

Ähnliche Anschauungen spielen auch eine große Rolle bei *H. Sander*. Er nennt seine Arbeit: „Die experimentelle Gesinnungsprüfung. Ihre Aufgaben und Methodik.“ Gegen die hier sonst angegebenen Methoden [*Hermannsche Bilder methode\**], Theateraufführungen, Kinovorstellungen, lebende Bilder] läßt sich, abgesehen davon, daß die Schlüsse meist subjektiv und nicht mehr quantitativ verwertbar sind, vor allem der Einwand erheben, daß sie keineswegs, was wir doch von einem Test verlangen, gewisse Seiten des psychischen Verhaltens isolieren, daß *diese Prüfungen gar keinen „Symptomwert haben, d. h. kein möglichst eindeutiges Kennzeichen für die zu untersuchende psychische Beschaffenheit des Prüflings bilden“* (Stern: Differentielle Psychologie, S. 106).

Die Methoden, die wir im Beginn unserer Arbeit unter vier Gesichtspunkte ordnen konnten, werden bei *Sander* alle unter dem Gesichtspunkte: „Die Ermittlung des sittlichen Verständnisses“ erwähnt. Hier bespricht er auch die Methode *Fernalds*. Er sagt, daß auch er die Originalarbeit *Fernalds* nicht einsehen konnte und beruft sich auf *Marx*. Er will bei *Marx*, S. 402, sogar lesen, „daß die ‚schwersten Jungen‘ die schlechtesten Resultate aufwiesen“, statt wie es steht: „die übelsten der Gefängnisinsassen wiesen . . .“ (s. dazu oben S. 8). Er bespricht dann auch die Methode *Jacobsohns* und urteilt: „Zusammenfassend möchten wir über die von *Fernald* inaugurierte Methode der Gesinnungsprüfung sagen, daß sie bei psychologisch fundierter Anwendung das Beste zu leisten verspricht\*\*“.

Was bedeutet für *Sander* die Prüfung des sittlichen Verständnisses? Er sagt selbst: „Ermittlung des sittlichen Verständnisses, d. h. des Vermögens, bewußt gewollte, sittlich relevante (d. h. im Besonderen wohlwollende, selbstlose, gerechte, ehrenhafte, aufrichtige, sozialsittliche, treue, ehrliche, liberale, schamhafte, dankbare, pietätsvolle und höfliche bzw. entsprechend negativwertige) Willensakte intuitiv-verständnisvoll zu würdigen.“

Diese Formulierung *Sanders*, der Titel seiner Arbeit „Die experimentelle Gesinnungsprüfung“, *Levy-Suhls* experimentelle Untersuchung zur Prüfung „der sittlichen Reife“, die Auffassung *Jacobsohns* von der Methode *Fernalds* als einer Methode zur Untersuchung vornehmlich des sittlichen Fühlens veranlaßt uns zu dem Versuche einer Klärung der Fragestellung, einer Klärung, die wir weiterhin auch experimentell, wenigstens in einem Punkte, stützen wollen.

#### IV.

##### 1. Sind die angegebenen Methoden ein Mittel zur Prüfung der Gesinnung?

Wir können unter allen Methoden, die *Sander* bespricht, keine finden, die geeignet wäre, etwas über die Gesinnung eines Menschen auszusagen,

\*) Es werden dem Patienten Bilder vorgelegt, „die einen gefühlsstarken oder moralisch eindrucksvollen Inhalt besitzen“, z. B. naschende Kinder, die eine Entdeckung fürchten; die Versöhnung zweier Duellgegner vor dem Tode. Die Art, wie der Inhalt gedeutet wird, die spontanen Äußerungen, Gebärden, Gesichtsausdruck, Tonfall der Stimme sollen dann oft sehr charakteristisch sein.

\*\*) Auch *Erich Stern* erscheint die Methode sehr brauchbar. Besprechung der ersten Arbeit *Jacobsohns*<sup>17)</sup>.

d. h. keine, die uns die Motive aufzeigt, die durch Anlage, Erziehung und Selbsterziehung oder ohne diese bei einem Menschen richtunggebend für sein Handeln geworden sind, oder wie *Sander* mit den Worten *Kreibigs*\*) sagt: keine, die „die relativ gleichbleibende (habituelle) Grundrichtung des individuellen Wollens“ aufdeckt, „wie sie sich aus der Konstellation der gleichgerichteten Neigungen ergibt.“ Daher müssen wir *W. Stern*<sup>18)</sup> (S. 98, 194) beipflichten, der den Namen Gesinnungsprüfung für diese Methoden für nicht zutreffend hält. Wir glauben auch nicht, daß man sie je wird experimentell untersuchen können; denn die Gesinnung zeigt sich erst in einer Reihe von Taten unter den verschiedensten Bedingungen, und die einzige Kette von Ereignissen, durch die die Menschen unter den verschiedensten Verhältnissen, in den schwierigsten Lagen zu natürlichem Handeln gebracht werden, ist das Leben. Und für jeden Psychiater gibt die genaueste und kontrollierte Erforschung des Lebenslaufes eines Patienten die wichtigsten Aufschlüsse in dieser Hinsicht.

Die Möglichkeit, aus den Versuchsergebnissen auf das Handeln, die zukünftigen Taten des Prüflings schließen zu können, wird von allen Autoren — sei es, daß sie eine Prüfung der moralischen Urteilsfähigkeit anstellen wollten oder glaubten, das sittliche Fühlen oder die Gesinnung zu prüfen — *eindeutig abgelehnt*. Aber auch aus dem Lebenslaufe, aus den geschehenen Taten läßt sich keineswegs ein eindeutiger Schluß auf die Gesinnung tun. Feigheit, persönliche Interessen, Umwelt und auch Schwachsinn können auf der einen Seite eine schlechte Gesinnung hindern, sich in Taten zu offenbaren. Die mangelnde Willensstärke kann auf der anderen Seite die Ursache sein, daß eine gute Gesinnung sich nicht in die Tat umzusetzen vermochte. Dieser Begriff der Willensstärke ist nun von besonderer Bedeutung für die nächste Fragestellung, die wir zu untersuchen haben:

## 2. Sind die Methoden ein Mittel zur Prüfung der sittlichen Reife?

Zur sittlichen Reife gehört unserer Meinung nach außer dem Verständnis und der Urteilsfähigkeit gegenüber sittlichen Handlungen auch die Fähigkeit, ein gewolltes Handeln gegenüber allen Hemmungen in die Tat umsetzen zu können. *Frank* spricht von Widerstandsfähigkeit, *Radbruch* von Willensreife (zit. nach *Levy-Suhl*). Die Reichsgerichtsentscheidung XV S. 97 spricht von demjenigen Maße „sittlicher Bildung, das erforderlich ist, um das Verhalten nach dem als recht Erkannten einzurichten“\*\*\*). (Es [das Maß sittlicher Bildung] brauchte bei

\*) *Kreibig*: Psychologische Grundlegung eines Systems der Wert-Theorie. S. 107 (zit. nach *Sander*), Wien 1902.

\*\*) Zit. nach *Aschaffenburg* in Hoche, Handbuch der gerichtlichen Psychiatrie, Berlin 1901.

der alten Fassung des § 56 StGB. nicht nachgewiesen zu werden.) Der Wortlaut des Paragraphen, auf den sich *Levy-Suhl* bezieht, weist ebenfalls auf diesen Faktor hin. Er zitiert: Jugendlichen ist Strafflosigkeit zuzuerkennen: „wenn sie wegen zurückgebliebener Entwicklung oder mangels der erforderlichen geistigen oder sittlichen Reife nicht die Fähigkeit besaßen, das Ungesetzliche ihrer Tat einzusehen oder ihren Willen dieser Einsicht gemäß zu bestimmen“. Auch *Levy-Suhl* spricht im ersten (allgemeinen) Teile seiner Arbeit über den Faktor der Willensbildung; wenn er dann aber sagt (Anm. am Schluß des ersten Teiles): „Ich bin mir bewußt, daß ich mit einer gewissen Willkür bei meinen Untersuchungen den Begriff der sittlichen Reife von den einschränkenden Relationen dieses neuen gesetzlichen Textes isoliert habe. Es wird und muß mir jedoch genug sein, zunächst einmal den Begriff *der sittlichen Reife* im allgemeinen, seiner psychologischen Bedeutung nach, dargelegt und in seinen Beziehungen zur Rechtsprechung an 120 Fällen *praktisch erprobt zu haben*“, so können wir dem nicht mehr beipflichten. Befreit man nämlich „den Begriff sittliche Reife von seinen Relationen“, dann nimmt man ihm ein wesentliches Merkmal und kommt dadurch zu dem Begriff des sittlichen Verständnisses und der sittlichen Einsicht. Das ist es auch, was *Levy-Suhl* allein untersucht und im zweiten Teile bespricht. Von einer Untersuchung des zweiten Faktors der sittlichen Reife wird überhaupt nicht gesprochen.

Der § 56 StGB. ist jetzt aufgehoben. An seiner Stelle gilt dafür der § 3 des Jugendgerichtsgesetzes, der die schon im Entwurf der Strafrechtskommission 1913 (§ 22 Abs. 1) und im Entwurf von 1919 (§ 130) zum Ausdruck gekommene Anschauung enthält. Es lautet § 3: „Ein Jugendlicher, der eine mit Strafe bedrohte Handlung begeht, ist nicht strafbar, wenn er zur Zeit der Tat nach seiner geistigen oder sittlichen Entwicklung unfähig war, das Ungesetzliche der Tat einzusehen oder seinen Willen dieser Einsicht gemäß zu bestimmen.“ Diese Unfähigkeit soll immer festgestellt werden. Also müßte auch die Willensstärke geprüft werden\*). Gerade hier würde der Ausfall der Prüfung ganz besondere Richtlinien für die Bestrafung, besser wäre es, man könnte sagen für die Behandlung, geben; denn der Wille ist behandelbar.

Dieser Paragraph spielt praktisch leider nur eine Rolle für die Jugendlichen. Bei dem Erwachsenen dagegen wird vorausgesetzt, daß er, wie *Levy-Suhl* zitiert, nach *Lisztschem* Terminus die „Fähigkeit zu sozialem Verhalten tatsächlich besaß“. In Wirklichkeit ist es oft nicht so. Mancher Mensch weiß und will und — kann nicht. Es wird bei ihm dann immer nach Intelligenzdefekten oder „Gefühls“defekten gesucht,

\*) Wir glauben, daß es experimentell möglich ist und sehen in dem Versuch *Fernalds*, die Willenskraft zu messen, [ebenfalls d. Bericht von *Marx*<sup>9)</sup>] einen, wenn auch unvollkommenen Anfang.

aber an den Willen, den schnellen Abfall der Stärke der Determination in der Zeit, an das Temperament wird selten gedacht. Oft aber liegt allein hier der Mangel. Solche Fälle gehen dann gewöhnlich unter der Diagnose: „moralischer Schwachsinn“ oder „Schwachsinn mit vorwiegend ethischem Defekt“.

Die dritte Fragestellung ist:

### 3. *Sind die Methoden ein Mittel zur Prüfung des sittlichen Fühlens?*

Es gibt in der Tat eine Reihe von Handlungen, die die Menschen mit Übereinstimmung gut oder schlecht nennen. Die Überzeugung, die sich in dieser Übereinstimmung ausspricht, wird dem Kinde beigebracht; so lernt das ursprünglich rein egoistische Kind sich sittlich zu verhalten im Sinne der Erwachsenen. Alles, was das Kind in dieser Zeit tut, ist noch gefühlsmäßig; z. B. der Wunsch, es den Eltern rechtzutun, sie zu erfreuen, — denn es hat gemerkt, daß die Eltern sich freuen, wenn sie loben können (also schon ein altruistisches Element) —, das Lustgefühl bei einer Handlung, die bekannterweise gelobt wird, das Unlustgefühl bei solchen, die bestraft werden, sind seine Motive. Es kann das Verhalten nicht begründen. Wird das Kind älter, so lernt es die Begriffe für das Verhalten der anderen und sein eigenes. Schule, d. h. für das Kind Leben und Lektüre veranlassen es, Motive anderer nachzudenken. Es versteht sich dann auch einzudenken in die Möglichkeit eines Verhaltens bei gegebenen Umständen. Es kann ein Verhalten kritisieren, denn es kennt den Maßstab, mit dem gemessen wird und kennt die Handlungen, die man danach lobt oder tadelt. Sein persönliches Verhalten kann ihm durch die anerzogene Abscheu vor allerlei Schlechtem erleichtert werden. Aber viele seiner anscheinend sittlichen Handlungen werden selbstischen Bedürfnissen entspringen. Erst allmählich werden die Beweggründe sittliche Motive werden, d. h. sittliche Werte erstreben und können dann von *sittlichen* Gefühlen begleitet werden. „Aber alle sittlichen Handlungen können auch allein aus der intellektuellen Überzeugung ihrer Pflichtmäßigkeit motiviert sein“ [Fröbes\*].

Stellen wir nun jemand vor eine Aufgabe, wie sie *Jacobsohn* verlangt, so wird ein intelligentes Kind schon verhältnismäßig früh sie lösen können durch Anwendung der Grundsätze, die es sich zu eigen gemacht hat; oder es wird sich mehr oder weniger in die Situation eindenken, und je intelligenter das Kind ist, um so besser wird es das können und uns eine um so besser begründete Antwort geben. Ebenso natürlich der Erwachsene. Reicht die Intelligenz des Kindes zur Lösung der Aufgabe nicht aus, so werden wir analog der logischen Kritikfähigkeit

---

\*) *Fröbes, S. J. Joseph: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. 2. Bd. Freiburg i. B. 1920.*

[s. *Stern*<sup>18</sup>), S. 100] zuerst die rein gefühlsmäßige Ablehnung mit dem entsprechenden Werturteil: „das soll man nicht“, erhalten; dann die Reflexion, wie man diese Schlechtigkeit nennt und vielleicht auch, worin sie besteht. Hier kann es einmal zu einer guten, meist aber wird es zu einer unvollkommenen oder schlechten Ordnung der Vergehen kommen, weil die Fähigkeit zu vergleichen, einen Maßstab anzulegen, noch nicht ausreicht. Auch die Begründungen werden hier oft fehlen oder unzulänglich sein. Und erst im letzten Stadium werden wir die sichere, begründete Entscheidung bekommen: Das ist schlecht, weil man so und so handeln soll, und dieses ist deshalb ein größerer Verstoß gegen die Moral als jenes.

Es ist gar keine Gefühlsbeteiligung nötig, um sich sittlich zu verhalten, aber erst recht nicht, um zu sagen, wie man sich verhalten soll; daher ist es unmöglich, aus der Lösung einer solchen Aufgabe auf das „sittliche Fühlen“ zu schließen. Das Kind weiß, wie gewertet wird, versteht sich in die Situation einzudenken, und unser Resultat ist also das Resultat einer Denkleistung.

Wenn *Sander* meint, daß dazu das Vermögen gehöre, sittliche Willensakte intuitiv-verständnisvoll würdigen zu können, so müssen wir gestehen, daß uns die Intuition ein unsicherer Helfer bei der Lösung dieser Aufgaben zu sein scheint und nur die Überlegung uns die Sicherheit dafür zu bieten vermag, daß die Entscheidung eine sichere und begründete ist.

4. Wir können also in den experimentell durchführbaren Methoden, die *Sander* angibt, nur die Mittel erblicken: zur Prüfung der Urteilsfähigkeit und der Fähigkeit des Vergleichens auf sittlichem Gebiete. Hierher gehört also auch die Methode *Jacobsohns*. Unsere Ansicht, daß sie nur eine rein intellektuelle Prüfung ist, ist bereits 1918 in einer Sitzung der Berliner Gesellschaft für Psych. u. Nervenkrkh.<sup>6)</sup> mehrfach ausgesprochen worden. So haben sich dort eindeutig in diesem Sinne geäußert *Levy-Suhl*: Er kann lediglich eine modifizierte Prüfung der Intelligenz und der strafrechtlichen Kenntnisse, nicht aber der Sittlichkeit in ihnen sehen; ferner *Bonhoeffer*: es ist wohl wesentlich eine intellektuelle Prüfung. In demselben Sinne urteilt auch *W. Stern*<sup>18)</sup> (S. 99): das sittliche Fühlen festzustellen, wird nicht erreicht, wohl aber die Urteilsfähigkeit auf sittlichem Gebiet geprüft. Auch *Otto Lipmann*<sup>8)</sup> will ebenfalls nur auf die sittliche Urteilsfähigkeit schließen.

Wir selbst haben uns, schon bevor wir die Arbeit *Fernalds* kannten, die Aufgabe gestellt, die *Ansicht Jacobsohns nachzuprüfen*.

## V.

1. Wir gingen von der Versuchsanordnung *Jacobsohns* aus und fanden, daß die sieben Geschichten (s. oben S. 6f.) intellektuell viel zu große Ansprüche stellten. Sie sind zu lang, enthalten viel zu viele Einzelheiten, wodurch sie ermüden und

ablenken. Ferner war, wie *Jacobsohn* sagt, die Angabe des Alters der einzelnen Täter sehr wenig beachtet worden, es war also ebenfalls eine unnötige Komplizierung. Auch glaubten wir, daß die Beispiele, auf die es ankommt: Die Geschichte von den Gewehren und die Geschichte vom Stiefvater nicht geeignet sind. *Jacobsohn* will sie möglichst nach vorn gesetzt wissen, und doch kann das nicht eindeutig verlangt werden [s. auch die Protokolle von erwachsenen männlichen, geistig hochstehenden Personen bei *Jacobsohn*<sup>3)</sup> (S. 63)]. Auch eigene Versuche bei Erwachsenen brachten zu große Unterschiede der Einfügung gerade dieser beiden Vergehen. Dieselben Einwendungen hat auch *Sander* gemacht. Er sagt ferner sehr treffend: „Wiederholt wird dann auch (infolge aller Komplikationen des Textes) die anfänglich gutgeheißene Reihenfolge über den Haufen geworfen, und fast möchte man glauben, daß manche Vp. bei der Wiederholung desselben Versuches nach einigen Wochen von der gewählten Rangordnung mindestens an einer Stelle abweichen würde.“ Er findet außerdem, daß *alle* Beispiele juristisch beurteilt werden können, und in der Tat ist das sehr oft getan worden. (*Jacobsohn* meint dann allerdings, „daß die Vp. damit zeigen, daß ihnen das tiefere sittliche Empfinden mehr oder weniger abgeht“.) Aus allen diesen Gründen entschlossen wir uns, auf die *Fernaldsche Reihe von Vergehen zurückzugreifen*. Durch *Sanders* Hinweis fanden wir in einem Berichte über eine Arbeit *Bovets*<sup>1)</sup> folgende Angabe: „Zur Prüfung der moralischen Urteilsfähigkeit von Kindern hat *Alice Descœudres* einen Test entworfen: Dem Kinde werden sechs ganz kurze Erzählungen (jede ein bis drei Sätze lang) vorgelegt. In jeder Erzählung kommt eine Lüge vor. Das Kind soll diese sechs Lügen nach ihrer Schwere beurteilen und ordnen. *Bovet* stellt die gleiche Aufgabe Erwachsenen und findet, daß die Übereinstimmung derselben in der Beurteilung der Schwere der einzelnen Lügen nicht die beste ist. Hingegen findet sich eine gute Übereinstimmung, wenn man nur die Beurteilung von drei der vorgelegten sechs Geschichten in Betracht zieht\*.“ *Sander* rät, nicht über fünf Beispiele hinauszugehen. Diese Feststellung *Bovets* und unsere eigenen Vorversuche bestimmten uns, diesem Rate zu folgen. Die nach unserer Meinung ungeeigneten Beispiele *Fernalds* schieden wir aus:

1. To throw hot water on a cat or in any other way cause it to suffer needlessly. Denn diese Tierquälerei verlangt eine ganz besondere Betrachtung und Wertung, da sie allein nicht einen Mitmenschen betrifft.
2. To get a nice girl into family way and then leave her. Dieses Beispiel fiel für uns schon aus äußeren Gründen (Versuche in Schulen) aus.
3. To set fire to a house with people in it, ist in seinem Beweggrund unverständlich.
4. To try to kill yourself, denn nach unserer Ansicht ist ein Selbstmord überhaupt nicht grundsätzlich als Vergehen zu betrachten.
5. To break into a building to rob it, wurde nur ausgeschieden, weil unser Ziel die Nachprüfung der Anschauung *Jacobsohns* war, der<sup>2)</sup> (S. 27) besonderen Wert darauf legt, daß die Beispiele so gewählt werden, daß einige ihrem Inhalte nach von den anderen wesensverschieden sind.

Die Beispiele wurden möglichst einheitlich gestaltet, um jede Bevorzugung durch Länge oder besondere Ausführung zu vermeiden. Daher wurden auch die Einzelsätze *Fernalds* beibehalten. (Auch bei *A. Descœudres* waren die Beispiele z. T. so kurz.) Weil nirgends Motive angegeben waren, wurden sie auch in dem Beispiel „To break windows for fun“ fortgelassen. Überall wurden die knappen Sätze mit Leben erfüllt, die Eigenschaften und Motive, die sicher eine Rolle ge-

\*) Hiernach hat *Bovet* die Methode der *A. Descœudres* angewandt. Nach *Sanders* Darstellung glaubt man, daß *Bovet* mit der Methode *Fernalds* Versuche gemacht hätte; und wir benutzen dieselbe Quelle, die *Sander* angibt!

spielt haben, oft aufgezählt, wie das die Begründungen sowohl der Erwachsenen als auch besonders der Kinder zeigen, so daß ein „gefühlsmäßiges“ Urteil dadurch wohl nicht ausgeschlossen wurde (eher das Gegenteil). Dieses als Entgegnung auf den Satz *Jacobsohns*: „Die Beispiele dürfen nicht zu kurz sein; der Prüfling soll nicht nur über die Tat, sondern auch über den Täter und seine Motive urteilen. Dadurch gewinnt er leichter ein gefühlsmäßiges Urteil, während es sonst mehr verstandesmäßig ist.“

Unsere Beispiele hießen also (die englischen Analoga s. S. 5):

Jemand hat einem Blinden einen Groschen aus seinem Hut genommen.

Jemand hat Fensterscheiben eingeworfen.

Jemand hat auf einen ihm entfliehenden Mann geschossen, den er ausrauben wollte.

Jemand, der Beamter ist, hat sich Geld zustecken lassen.

Jemand hat zwei bis drei Äpfel aus einem Obstgarten genommen.

Bei den Versuchen mit den Erwachsenen waren die Beispiele auf fünf Zettel geschrieben, die die Vp. zu mischen hatte. Dann mußte sie die einzelnen Vergehen durchlesen. „Sehen Sie sich bitte die fünf Vergehen an, die ich da aufgeschrieben habe.“ Es wurde dann gefragt: „Haben Sie alles verstanden?“ und dann: „Wer hat geschossen? (Der Räuber oder derjenige, der ausgeraubt werden sollte?)“. Die Instruktion lautete: „Diese fünf Vergehen sollen Sie jetzt so ordnen, daß das Vergehen, das Sie am wenigsten tadeln, oben liegt und das Vergehen, das Sie am meisten tadeln, unten liegt und die anderen entsprechend dazwischen. Sie sollen unabhängig vom Gesetz und seinen Strafen ordnen, nur danach, wie Sie es nach Ihrer Meinung tadeln.“ Die Ordnung wurde notiert und dann gefragt: „Warum tadeln Sie dieses Vergehen am wenigsten?“ „Warum tadeln Sie dieses mehr?“ usw. „Warum tadeln Sie dieses am meisten?“

Wir beabsichtigten, auch Fürsorgezöglinge zu untersuchen und mußten uns zu diesem Zwecke erst Vergleichszahlen von Nichtkriminellen verschaffen. Das war in Einzelversuchen nicht mehr möglich. Zu den Massenversuchen in den Schulen wurden jetzt Formulare gedruckt. Am Kopfe des Bogens standen die Beispiele. Unter jedes Beispiel war das Stichwort geschrieben, mit dem es der Kürze wegen bezeichnet werden sollte. Da der Begriff Stichwort den Kindern ungeläufig war, wurde Name gesagt. Dieses Wort wurde von den Kindern selbst im Vorversuche angewandt und hat nie zu Mißverständnissen geführt. Ferner stand mit wenigen Worten auf dem Bogen, was getan werden sollte, und ferner standen, abweichend von *Fernald*, auf der zweiten Hälfte des Bogens die Begründungsfragen. Wir halten diese Begründungsfragen, aus denen *Jacobsohn* so viel für das Fühlen schließen will (s. Zit. oben S. 6) nicht gerade für günstig für die Herbeiführung einer gefühlsmäßigen Entscheidung, denn, wenn jemand auch die Vergehen gefühlsmäßig ordnen könnte, so könnte er sie gefühlsmäßig sicherlich nicht begründen. Wir wollten sie aber nicht missen, weil sie uns Aufschluß über das Verständnis für das einzelne Vergehen und die Gedanken gaben, die den Kindern zur Begründung ihrer Ordnung zur Verfügung standen.

Die endgültige Fassung des Formulars war also:

Jemand hat einem Blinden einen Groschen aus seinem Hut genommen.

(Name des Vergehens: Hut.)

Jemand hat Fensterscheiben eingeworfen. (Name des Vergehens: Fenster.)

Jemand hat auf einen ihm entfliehenden Mann geschossen, den er ausrauben wollte. (Name des Vergehens: Schuß.)

Jemand, der Beamter ist, hat sich Geld zustecken lassen.

(Name des Vergehens: Geld.)

Jemand hat zwei bis drei Äpfel aus einem Obstgarten genommen.

(Name des Vergehens: Äpfel.)

Hier stehen fünf größere und kleinere Verbrechen. Diese sollst Du ordnen. Das Verbrechen, das Du am wenigsten tadelst, schreibst Du hinter die 1. Das Verbrechen, das Du mehr tadelst als dasjenige, das Du hinter die 1 geschrieben hast, schreibst Du hinter die 2. Das Verbrechen, das Du mehr tadelst als das zweite, hinter die 3 und so weiter. Das Verbrechen, das Du am meisten tadelst, schreibst Du also hinter die 5.

Du brauchst an Stelle des ganzen Satzes immer nur den Namen des Vergehens hinter die Zahl zu schreiben.

1. . . . .
2. . . . .
3. ....
4. . . . .
5. ....

Dann beantworte folgende fünf Fragen:

Zu 1. Warum tadelst Du das, was Du hinter die 1 geschrieben hast, am wenigsten?

Zu 2. Warum tadelst Du das, was Du hinter die 2 geschrieben hast, mehr?

Zu 3. Warum tadelst Du das, was Du hinter die 3 geschrieben hast, mehr als das zweite?

Zu 4. Warum tadelst Du das vierte mehr als die vorigen?

Zu 5. Warum tadelst Du das letzte am meisten?

Die mündliche Instruktion lautete:

Ich werde euch (bei den Fürsorgezöglingen Ihnen) Bogen verteilen, die legt ihr so, daß ihr die Rückseite anseht. Auf die Rückseite schreibt ihr Namen und Schule. Auf diese Bogen sind fünf größere und kleinere Verbrechen gedruckt. Jedes hat einen Namen. Der steht darunter. Das wollen wir einmal lesen. Dreht um!“

Jeder Satz wurde von einem Jungen oder Mädchen vorgelesen.

„Wer hat etwas nicht verstanden? — Wer hat geschossen? — Seht mich an! — Gleich unter den Verbrechen stehen fünf Zahlen 1, 2, 3, 4, 5. Ihr sollt jetzt die Verbrechen so ordnen, daß ihr das Verbrechen, das ihr am wenigsten tadelst, hinter die 1 schreibt; das Verbrechen, das ihr mehr tadelst als das erste, hinter die 2 usw. Wohin wirst du das Verbrechen schreiben, das du am meisten tadelst? — Ihr braucht immer nur den Namen des Verbrechens hinter die Zahl zu schreiben. Wie heißt der Name des Verbrechens, das hier als das letzte auf dem Bogen steht?“ —

„Ihr sollt nicht schreiben, wie das Gericht die Verbrechen bestraft, sondern wie ihr sie nach eurer Meinung tadelst. Dann beantwortet ihr die fünf Fragen, die unten auf dem Bogen stehen. Die Antwort schreibt ihr immer gleich darunter. Was ihr tun sollt, steht auch noch auf dem Zettel. Jetzt dürft ihr nicht mehr sprechen; auch abschreiben dürft ihr nicht. Fangt an!“



Es ist natürlich ein Widerspruch, eine „gefühlsmäßige“ Ordnung und eine verstandesmäßige Begründung gleichzeitig zu verlangen, denn die erste kann ganz anders ausfallen, wenn man weiß, daß man hinterher sagen muß, warum man so geordnet hat. Warum wir aber auf die Begründungen nicht verzichten wollten, ist oben S. 15 gesagt. Auch wenn man zuerst ordnen läßt und hinterher sagt: jetzt sollt ihr begründen (wie *Jacobsohn* es tut), wird man nicht verhindern können, daß die Ordnung dann geändert wird. Wir haben daher darauf verzichtet, etwa die Bogen zu falten und die untere Hälfte (die Begründungen) erst nachher bearbeiten zu lassen.

2. Wir wollten aber nicht nur die kriminell gewordenen Jugendlichen mit den nicht kriminell gewordenen vergleichen, sondern wollten auch sehen, wie sich innerhalb einer Gruppe der Ausfall unseres Tests bei Intelligenten und Nicht-intelligenten verhält. Das konnte nur durch die Anwendung einer Reihe von Intelligenztests geschehen. Die Zahlen, die wir dabei erhielten, konnten uns bei den Fürsorgezöglingen dazu dienen, die wirklich Unfähigen zu erkennen. Wir hatten nun nicht die Möglichkeit, lange Zeit mit den Kindern zu arbeiten, denn die Untersuchung geschah ja nicht um ihretwillen wie etwa bei einer Schülerauslese. Wir mußten uns also beschränken, und zwar kann diese große Beschränkung zweifellos nur auf Kosten der Genauigkeit der Untersuchung gehen. Wir sind uns also der Mängel unserer Intelligenzprüfung vollauf bewußt. Die Zeit, die uns in den Schulen zur Verfügung stand, war „etwa eine Stunde“, aus der immer 1½ Stunde wurde\*).

An Tests wurden gewählt:

1. Textlückenergänzungstest.
2. Zwei Ordnungstests.
3. Kritiktest.

Diese Tests wurden deshalb gewählt, weil sie eine hohe Korrelation zur Intelligenzschätzung besitzen [s. *Stern*<sup>18)</sup> (S. 225)].

Sämtliche Tests außer dem Kritiktest wurden gedruckt vorgelegt; auf jedem Formular stand immer noch eine kurze Anweisung für das, was zu tun war, um auch die „vorwiegend Visuellen“ nicht zu benachteiligen.

Die Literatur zu den angewandten Intelligenztests ist am Ende der Arbeit angegeben. Wir geben die einzelnen Tests mit den mündlichen Instruktionen: Zu 1. Es wurde der *Lipmann*-text gewählt. Bei ihm sind Konjunktionen zu ergänzen:

Lies Dir erst das Ganze einmal durch; dann fange noch einmal von vorn an und fülle die Lücken mit Bleistift aus, und zwar sollst Du für jeden Strich ein passendes Wort schreiben. Wenn Du eine Lücke nicht gleich auszufüllen weißt, so halte Dich dabei nicht lange auf und gehe zur nächsten über. Wenn Du alle Lücken ausgefüllt hast, so gib den Bogen ab.

Als wir am Sonntag morgen aufwachten, fragte ich gleich meinen Vater, ob die Sonne scheint — ob es regnet. — das Wetter sehr schön war und es — regnete — schneite, so wollten wir einen Ausflug machen. Ich sprang — schnell aus dem Bett und zog mir die Schuhe — Strümpfe an. Wir mußten uns sehr beeilen, — wir den Zug noch erreichten. Beinahe wären wir zu spät gekommen, —

---

\*) Außer in zwei Volksschulen, deren Rektoren glaubten, es nicht verantworten zu können, daß die Versuche länger als 1 Stunde dauerten, da auf der Benachrichtigung der Schulbehörde an sie als Dauer der Versuche „etwa eine Stunde“ stand! Hier konnte die Intelligenzprüfung also nicht zur Auswertung herangezogen werden.

wir den ganzen Weg bis zum Bahnhof rannten. — der Zug abgegangen war, fingen wir, — wir fuhren, zu singen an. Dann stiegen wir aus und marschierten ab. Die Mutter hatte einen Schirm, — nicht der Vater. Nun fing es an zu regnen. Die Mutter spannte ihren Schirm auf; — sie wollte nicht naß werden; — hatte sie ihn ja auch mitgenommen. Aber mein Vater und ich, die wir keine Schirme hatten, wurden naß; — waren wir sehr vergnügt. Als wir angekommen waren, durfte ich mit meinem Bruder spielen; — unterhielten sich der Vater und die Mutter und bestellten etwas zu essen. Als das Essen kam, sagte die Mutter zu mir: „ — Du etwas essen willst, so mußt Du Dir — noch die Hände waschen.“ Ich wusch mich also; — die Hände waren — schmutzig, — sie nicht ganz sauber wurden. Dann aßen wir und gingen wieder zum Bahnhof. Wir waren so müde, daß wir — einschliefen, — wir wieder zu Hause waren. — die Eltern schliefen nicht, obwohl sie — müde waren; — ich am nächsten Morgen aufwachte, hatte ich — nicht ausgeschlafen; — konnte ich in der Schule nicht gut aufpassen; — — in der Pause hatte ich Lust zu spielen; am liebsten hätte ich geschlafen. — das Turnen, das ich sonst so gern habe, machte mir diesmal keine Freude. Ich war froh, als die Schule zu Ende war und ging schnell nach Hause, — Mittagsbrot — essen; — schlief ich noch ein Stündchen. — hätte ich die Kaffeezeit verschlafen.

Es wurde zuerst die Rückseite ausgefüllt mit Namen, Schule usw. Die mündliche Instruktion lautete dann:

Die Bogen laßt ihr so, mit der Rückseite nach oben, liegen.

Auf diese Bogen ist eine Geschichte gedruckt, bei der sind immer einzelne Worte ausgelassen. Ihr sollt nun versuchen, die passenden Worte zu finden, die den Sinn des Satzes recht klar und deutlich machen. Wo Worte ausgelassen sind, ist immer ein Strich gedruckt. Die gefundenen Worte schreibt ihr dann auf den Strich. Wenn ihr ein Wort nicht gleich findet, haltet euch nicht auf und versucht nachher, wenn ihr fertig seid, das fehlende Wort noch hineinzuschreiben.

Was ihr tun sollt, steht auch noch auf dem Zettel. Ihr dürft nicht sprechen und absehen. Dreht um! Fangt an!

Zu 2. Die Ordnungstests (Stichworte und Sätze zu einer sinnvollen Kausalfolge ordnen.)

Vor der eigentlichen Aufgabe wurden zwei Beispiele, die vorher ungeordnet an die Wandtafel geschrieben waren, durchgesprochen: Mahlen — Pflügen — Dreschen — Säen — Backen — Mähen. Und: Waffenstillstand — Schlacht — Kriegserklärung — Friedensschluß — Ausmarsch der Truppen — Sieg.

„Diese Worte wollen wir in eine Reihe ordnen. Welches wird das erste Wort sein? (Antwort.) Also zuerst muß der Boden gepflügt werden. Also schreiben wir an den Anfang das Wort: Pflügen und streichen es oben fort. Was wird dann kommen? (Antwort.) Wenn gepflügt ist, kann man säen. Wir schreiben das Wort: Säen und streichen es oben fort.“ So wurde die ganze Reihe angeschrieben und jedes Wort in der ungeordneten Reihe ausgestrichen. Die fertige Reihe wurde jedesmal noch einmal von einem Schüler vorgelesen, — „Die fertige Reihe heißt also?“ — damit den Kindern das Wort Reihe, das auf dem Formular verwendet war, geläufig wurde. Ebenso bei dem zweiten Beispiel. Die eigentliche Aufgabe war durch die Mischung der Stichworte zweier voneinander unabhängiger Geschehnisfolgen erschwert. Auf den Formularen stand:

Rettungsboote — Sturz — sinkendes Schiff — Landung — Beinbruch — Nebel — Heilung — Arzt — Leck im Schiff — Verband — Fußballspiel — Schiffszusammenstoß — Schmerz.

Diese Worte, die hier durcheinanderstehen, lassen sich in eine bestimmte Ordnung bringen. Ordne, so gut du kannst, ob in eine oder mehrere Reihen, ist deine Sache.

Die Reihe oder die Reihen schreibe hier herunter: . . .

Die mündliche Instruktion lautete:

„Auf diesen Zetteln stehen auch Worte durcheinander; die sollt ihr jetzt allein ordnen, ob in eine oder mehrere Reihen ist eure Sache. Die Reihe oder die Reihen schreibt ihr auf die leeren Zeilen, die darunter stehen. Was ihr tun sollt, steht auch noch auf dem Zettel. Dreht um! Fangt an!“

Das Formular der Sätze lautete:

Die Brücken wurden zerstört.

Ein ungeheurer Regen ging nieder.

Eine furchtbare Hungersnot brach aus.

Die Dörfer wurden abgeschnitten.

Überall war Hochwasser.

Hier sind fünf Sätze durcheinander gedruckt. Schreibe sie in der richtigen Ordnung auf:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Die mündliche Instruktion lautete:

„Auf diesen Zetteln sind Sätze durcheinandergedruckt. Ihr sollt sie in der richtigen Reihenfolge herunterschreiben.“

Zu 3. Kritiktest.

Von einem zusammenhängenden Text, aus dem die Widersinnigkeiten herausgefunden werden müssen, mußten wir aus Zeitmangel absehen. Deshalb mußten wir einfache Sätze nehmen. Als Beispiele wurden durchgesprochen:

1. Die Mutter teilte den Kuchen in der Mitte durch in zwei Hälften. Ihrem Liebling gab sie das größere Stück.

2. Der Unteroffizier sagt zu den Soldaten: Stellt euch nicht noch dümmer an, als ihr seid! Stellt euch lieber klüger an!

Wenn sich niemand von selbst meldete, wurde gefragt: „Ist alles richtig in dem Satz?“ Es wurden jedesmal

1. die falschen Worte,
2. warum sie falsch sind,

festgestellt. Unsere Sätze (jeder, auch jeder Beispielsatz wurde zweimal gesagt) waren:

1. Die beiden Schwestern sehen sich sehr ähnlich; namentlich bei der einen war die Ähnlichkeit besonders auffallend.

2. Leichte Dienersohlen tasteten über den Teppich und öffneten die Türe.

3. Johann ist größer als ich, Heinrich ist größer als Johann, und ich bin größer als Heinrich.

Die Instruktion lautete:

„Jetzt sollt ihr das, was wir soeben zusammen gemacht haben, allein machen. Jeder hat ein Blatt bekommen (die Blätter hatten die Größe eines Oktavblattes), das in der Mitte gefaltet ist. Auf jeder Seite sind jetzt zwei Hälften. Auf die obere Hälfte einer Seite schreibt ihr wieder Namen und Schule, auf die untere Hälfte derselben Seite schreibt ihr eine 1; dahinter werdet ihr nur die falschen Worte des Satzes schreiben, nicht den ganzen Satz, sondern nur die falschen Worte; dann schreibt ihr eine 2, und dahinter werdet ihr schreiben, warum die Worte falsch sind. Wer fertig ist, dreht den Zettel um.“ Ein zweites Beispiel wurde auf der oberen Hälfte der zweiten Seite nach derselben Instruktion bearbeitet, dann der Zettel gefaltet und auf die leere untere Hälfte der zweiten Seite das dritte

Beispiel nach derselben Instruktion, die wiederum wiederholt wurde, bearbeitet. Auf diese Weise konnte niemand die Lösung eines Beispiels in der Zwischenzeit, in der das nächste Beispiel vorgelesen wurde, von andern absehen.

Als erster Test wurde der *Lipmann*text vorgelegt, um die Kinder an diese Art von Arbeit zu gewöhnen. Nur bei ihm wurde die ganze Rückseite: Zuname, Vorname, Geburtstag, Klasse ausgefüllt. Sonst wurde nur Name und Schule geschrieben. Zur Bearbeitung wurden 20 Minuten Zeit gegeben. Es folgte das Ordnen der Vergehen, hierzu wurden 15 Minuten Zeit gegeben; dann das Ordnen der Worte mit 6, der Sätze mit 3 Minuten und schließlich die Prüfung der Kritikfähigkeit, bei der für jeden Satz 3 Minuten Zeit gelassen wurde. Die Versuche nahmen im ganzen  $1\frac{1}{2}$  Stunde in Anspruch.

Alle Versuche wurden von mir selbst geleitet. Ich war allen Vp. gleichmäßig fremd.

Die Versuche wurden alle am Vormittag und in den ersten Schulstunden in den Klassen angestellt. Bei den älteren Gymnasiasten und Gymnasiastinnen waren wir, da die Versuche an derselben Schule stattfanden, an denen auch die jüngeren untersucht wurden, auf die späteren Schulstunden angewiesen. Die Kinder wußten von ihren Lehrern nur, daß sie eine Reihe von Aufgaben für eine ärztliche Untersuchung zu lösen haben. Die Lehrer und Lehrerinnen unterstützten mich stets freundlicherweise bei der Aufsicht.

3. In den Volksschulen wurde jedesmal nur die erste Klasse untersucht, also Schüler und Schülerinnen von 13; 6 bis 14; 6 Jahren. Ferner wurden Versuche angestellt in den Fürsorgeanstalten der Prov. Ostpreußen: (die Versuche fanden in den Unterrichts- oder Tagesräumen statt), und zwar

1. im Ostpreußischen Magdalenenstift bei Königsberg (Pr.),
2. in der Provinzialanstalt für Schwachsinnige in Rastenburg (Ostpr.),
3. in den Fürsorgeerziehungsanstalten in Altwalde bei Wehlau.

Die Zöglinge waren 15—20 Jahre alt. Ferner stellten wir zum Vergleich mit den Volksschülern und den Fürsorgezöglingen Versuche an 14- und 16jährigen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen an. Im ganzen wurden untersucht, abgesehen von den Vorversuchen und den Versuchen an 50 Erwachsenen, 778 Jugendliche, und zwar:

in den Volksschulen:

Knaben	227
Mädchen	195

in den Gymnasien:

Knaben	108
Mädchen	100

in den Fürsorgeanstalten:

Knaben	94
Mädchen	54

---

778

Bei den Knaben der Volksschulen mußten in zwei Schulen die Versuche bereits nach dem Ordnen der Vergehen aus dem S. 17 Anm. angege-

benen Grunde abgebrochen werden. So konnte zwar die Prüfung der moralischen Urteilsfähigkeit verwertet werden, die Intelligenzprüfung dagegen war nicht vollständig. Diese beiden Schulen fallen also bei der Einteilung der Schüler nach der Intelligenzprüfung aus. Es bleiben 154 Knaben.

Sämtliche Kinder der Volksschulen, außer 10 Knaben und 10 Mädchen waren evang. Konfession.

Angestellt wurden die Versuche in den Monaten März—Mai 1924.

4. Wir müssen noch die Auswertung der Tests angeben. Auch hier verweisen wir auf die am Ende der Arbeit angegebene Literatur.

Der *Lipmann*-text wurde nach der in der Literatur angegebenen Art der Auswertung korrigiert, d. h. bewertet wurden nur die richtigen und angängigen Ergänzungen. Für die richtige wurden 2, für jede angängige 1 Punkt gegeben. Der Text hat 34 Lücken, Lücke 3/4 und 31/32 wurden als eine gezählt. Die beste Leistung waren also  $32 \cdot 2 = 64$  Punkte.

Bei den Worten und Sätzen, die in eine sinnvolle Kausalfolge zu ordnen waren, wurden „die Fehler nicht nach der Verstellung der Worte und Sätze gewertet, sondern nach der falschen Verbindung jedes Wortes oder Satzes mit dem vorhergehenden und dem nachfolgenden“. Jede *richtige* Verbindung und das Erkennen der Zugehörigkeit der Worte zu zwei Reihen wurde als ein Punkt gewertet. Die beste Leistung waren also 12 Punkte, die schlechteste 0 Punkte, d. h. 12 Fehler. Wir werteten nicht jede *falsche* Verbindung als einen Punkt, weil eine Auslassung nicht gleichbedeutend einem Fehler ist (z. B. Unaufmerksamkeit) und umgekehrt derjenige, der nicht weiß, wohin er die Worte stellen soll und diese einfach fortläßt, eine Reihe von Fehlern spart und so eine bessere Zensur bekommt. Die Verbindung Rettungsboote — sinkendes Schiff, statt sinkendes Schiff — Rettungsboote galt als halbrichtig.

Unsere Sätze zur Kritikfähigkeit hielten wir für viel zu leicht, als wir sie gaben, da die Altersangabe 13 Jahre ist [s. Methodensammlung (Literaturverz. II, 11)\*)]; doch wurden wir schon im Vorversuch vom Gegenteil überzeugt.

Hier haben wir nicht einfach + oder — gewertet, sondern es wurde gesondert gewertet, was auch besonders verlangt worden war (s. oben S. 19): 1. die Angabe der falschen Worte; in der auch psychologisch begründbaren Ansicht [s. *Stern*<sup>18)</sup> S. 100], daß mancher schon weiß: das ist falsch, aber es noch nicht begründen kann. Für die richtige Angabe bekam er 1 Punkt. 2. die Begründung. Kann er auch begründen, warum es falsch ist, was zweifellos eine größere Leistung ist, so bekam er dafür 2 Punkte. So hatten wir als beste Leistung 9 Punkte, d. h. bei allen drei Beispielen waren die falschen Worte angegeben und begründet, warum sie falsch sind. War eine Begründung nur angefangen oder unklar, aber bestimmt nicht falsch, so gab es für diese Leistung natürlich nur 1 Punkt. Dies scheint uns eine objektivere Auswertung zu gewährleisten als die doch immer subjektive Abschätzung einer ausführlichen oder weniger ausführlichen Antwort.

Sämtliche Tests wurden jetzt nach den Zensuren 1—5 bewertet, so daß die Zensuren in ungefähr symmetrischer Verteilung (25% 1 und 2, 50% 3, 25% 4 und 5) vorkamen [s. *Stern*<sup>18)</sup> S. 66]. Sämtliche Einzelzensuren einer Vp. wurden zu einem Gesamtprädikat vereinigt. Bei den Gesamtprädikaten haben wir die Textlückenergänzung und den Kritiktest doppelt gezählt (wie das schon bei der Hamburger Schülerauslese getan worden ist). Bei dem *Lipmann*-test geschah es sicher

\*) Dort sind die Ergebnisse *Karstädt's*, der solche Absurditäten eichte, zitiert.

mit derselben Berechtigung wie dort: „1. weil das Erkennen des logischen Verhältnisses zweier Gedankeninhalte eine ziemlich komplizierte Denkleistung voraussetzt und 2. weil dazu noch die sprachliche Formulierung dieser Denkarbeit gefordert wird“ (O. Wiegmann).

Auch beim Kritiktest glaubten wir, obwohl wir, wie schon erwähnt, keinen zusammenhängenden Text, der zweifelsohne bedeutendere Anforderungen stellt, wählen konnten, dennoch dazu berechtigt zu sein aus folgenden Gründen: weil den Kindern dieser Test schwerer gefallen ist als die Ordnungen, die dann einen zu großen Einfluß auf das Gesamtprädikat gewonnen hätten. Das veranschaulicht folgende Tabelle: Es lösten überhaupt nicht (eingeklammert) und vollständig:

	Ordnung der Worte	der Sätze	den Kritiktest
Knaben . . . .	(1,9) 8,3%	(3,2) 39,1%	(11,5) 4,5%
Mädchen . . . .	(3,1) 7,7%	(4,1) 34,9%	(10,8) 3,1%

Ferner trifft auch hier der zweite der oben beim *Lipmantest* zitierten Punkte zu, und schließlich beanspruchte der Test gegenüber dem Ordnungstest die doppelte Zeit, also die doppelte Anstrengung.

Wir hatten also für jeden Prüfling sechs Prädikate (Kritiktest und Bindewortergänzung doppelt gezählt). Die beste Leistung ist also die Punktzahl 6, in jedem Test eine 1. Die schlechteste Punktzahl 30, in jedem Test eine 5.

Die Mädchen wiesen außer beim *Lipmantest* durchweg etwas schlechtere Leistungen auf und wurden daher etwas milder zensiert.

Die Gesamtprädikate verteilen sich in Prozentzahlen:

Punkte	Knaben	Mädchen
6—8	0	2,6
9—14	24,7	18,5
15—20	54,5	56,9
21—26	19,5	21,5
27—30	1,3	0,5

Bei den Fürsorgezöglingen mit den für die einzelnen Jahrgänge verhältnismäßig kleinen Gruppen kann von einer Teilung in Begabte und weniger Begabte keine Rede sein. Und, was noch viel wichtiger ist, auf Grund dieser Tests kann man Vierzehnjährige, aber nicht mehr Sechzehn- und Neunzehnjährige auf den *Grad* ihrer Intelligenz beurteilen. Hier konnten die Tests nur dazu dienen, die absolut Unfähigen, die nichts oder fast nichts geleistet hatten, herauszufinden.

VI.

1. a) Die Ergebnisse bei 50 Erwachsenen ergaben die folgende Ordnung: Es wurden gesetzt an (in Prozenten):

Stelle	1	2	3	4	5
Äpfel . .	84	16	—	—	—
Fenster .	16	80	4	—	—
Geld. . .	—	4	62	24	10
Hut . . .	—	—	26	40	34
Schuß . .	—	—	8	36	56

Um der Kürze willen verwenden wir in der Darstellung die Stichworte für die einzelnen Vergehen (s. oben S. 15f.).

In der Tabelle sieht man, daß eindeutig an die erste Stelle die Äpfel in 84%, an die zweite die Fenster in 80% gesetzt wurden. Diese Entschiedenheit beginnt bereits an der dritten Stelle Geld mit 62% unsicher zu werden. Die vierte und fünfte Stelle sind überhaupt unentschieden. Von einer Entschiedenheit sprechen wir nur, wenn  $\frac{3}{4}$  oder mindestens  $\frac{2}{3}$  der Vp. ein Vergehen an dieselbe Stelle gesetzt haben. Wenn wir uns doch mit diesem Resultat der Vorversuche begnügten, so hat das seinen Grund in folgender Bemerkung *Jacobsohns*: „Diese Forderung (der Entschiedenheit von  $\frac{3}{4}$  der Vp.) ist für Intelligenzprüfungsmethoden wohl aufstellbar, aber nicht für Methoden der Gesinnungsprüfung, es sei denn, daß man sie zu primitiv gestaltet und dadurch für Normalgeistige ganz wertlos macht<sup>5)</sup> (S. 84 [Nachtrag]).“ Seine Anschauung aber wollten wir mit einer von Einwänden freieren Versuchsanordnung nachprüfen.

Wichtig ist es aber, bei den Ergebnissen der Erwachsenen zu erwähnen, daß an die erste oder zweite Stelle niemals der Hut gesetzt worden war. Die Vorversuche mit Kindern zeigten mitunter auffallende Abweichungen. Es wurde nämlich der Hut an die zweite Stelle gesetzt zwischen Äpfel und Fenster oder gar an die erste Stelle. Dieses allein können wir daher für eine Abweichung halten, die eine Beeinträchtigung der Urteilsfähigkeit darstellt.

b) Dieses Ergebnis fanden wir auch bei den Volksschülern wieder.

Wir werten zuerst die Ordnungen aus. Bei der Auswertung wurden solche Fälle, die offenbaren Unsinn geschrieben hatten, solche, die die gegebene Ordnung abgeschrieben, solche, die ein Vergehen zweimal aufgeführt hatten, überhaupt nicht verwandt. Alle diese Fälle stellen also unsere „0-Fälle“ dar. Zweimal hatten die Begründungen eine andere Reihenfolge als die Ordnung, und einmal (Mädchen) war überhaupt nichts geschrieben worden.

Über das Gesamtergebnis bei 227 Volksschülern und 195 Volksschülerinnen gleichen Alters läßt sich folgendes aussagen. (Die Gesamttabelle für die Volksschüler siehe am Ende der Arbeit S. 38.)

Es wurde der Hut an die erste und zweite Stelle gesetzt bei den

	Knaben	Mädchen
Hut 1. Stelle	1,4%	3,4%
2. Stelle	17,7%	27,5%
	<u>19,1%</u>	<u>30,9%</u>

Zu den verfehlten Leistungen gehört auch der größere Teil der 0-Fälle:

bei den Knaben: 5,3%, bei den Mädchen: 8,7%.

Im ganzen genügten also der Aufgabe überhaupt nicht oder lösten sie bestimmt schlecht:

$$\begin{array}{rcl} \text{Knaben: } 19,1\%_0 & & \text{Mädchen: } 30,9\%_0 \\ + \frac{5,3\%_0}{24,4\%_0} & & + \frac{8,7\%_0}{39,6\%_0} \end{array}$$

d. h. der Ausfall der Prüfung genügt nur bei den Knaben den Ansprüchen, die man an Intelligenzprüfungen oder Leistungsprüfungen macht, daß nämlich  $75\%_0$  einer ungesiebten Masse die Aufgabe zu lösen vermögen. Für die Mädchen war die Aufgabe zu schwer. Es genügten ihr nur  $60,4\%_0$ . Diese Unterlegenheit der Mädchen des letzten Schuljahres gegenüber den Knaben ist ein bekanntes Ergebnis bei Intelligenzuntersuchungen (s. auch *Stern* in *Minkus* und *Stern*, S. 41 u. 50, Literaturverz.: II, 4). Es weist auf die nahen Beziehungen unseres Tests zu Intelligenztests hin.

Daß wir den Test in dieser Weise gewissermaßen als Alternativtest auswerten, liegt daran, daß nur allein diese Stellung des Hutes etwas Charakteristisches bei den Kindern darstellt. Alle anderen Stellungen sind auch bei den Erwachsenen vorgekommen.

Wir wollen nun untersuchen, wie sich die Fehlleistungen auf die Schüler mit guter und schlechter Intelligenz verteilen, und ob wir noch andere Stellungen finden, die zu der Intelligenz in Beziehung stehen können.

a) Wir legen den nächsten Ausführungen die Einteilung nach dem Ausfall der Intelligenzprüfung zugrunde und vergleichen die guten und schlechten Schüler, also das erste und das letzte Viertel.

Hier zeigt sich bei den Knaben ( $n = 154$ ):

	gute	schlechte
Hut 1. Stelle	—	—
2. Stelle	$\frac{5,3\%_0}{5,3\%_0}$	$\frac{37\%_0}{37\%_0}$

bei den Mädchen ( $n = 195$ ):

	gute	schlechte
Hut 1. Stelle	—	5,9
2. Stelle	$\frac{24,3\%_0}{24,3\%_0}$	$\frac{26,5\%_0}{32,4\%_0}$

Zwar prägt sich auch bei den Mädchen noch eine gewisse Abhängigkeit von der Intelligenz aus, die aber keineswegs so groß ist wie bei den Knaben; das liegt daran, daß die Entscheidung noch eine mehr gefühlsmäßige war, daher auch die Intelligenteren nichts voraus hatten und die sichere Entscheidung durch Abwägen und Vergleichen, das höhere Stadium der Urteilsfähigkeit, noch nicht erreicht war (s. oben S. 13). Dadurch war der Test für die Mädchen zu schwer geworden. Eine



weitere Abhängigkeit von der Intelligenz zeigt die Stellung des Hutes an der fünften Stelle und ebenso des Geldes bei den Knaben:

		gute:	schlechte:
Hut	5. Stelle	21,1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	7,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
Geld	5. Stelle	18,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—

Das ist zweifellos ein Resultat, aus dem man nach *Jacobsohn* auf ein besonders gutes „sittliches Fühlen“ schließen könnte, weil ein sittliches Motiv: Lauterkeit des Charakters und Treue gegenüber dem Staat und andererseits das Recht des Mitmenschen an seinem Verdienste so sehr das Urteil beherrscht, daß ein Verstoß gegen dieses Motiv schwerer gewertet wird als der mögliche Verlust eines Menschenlebens; und doch ist die Abhängigkeit dieser Stellung, die besonders beim Hut hervor- gehoben werden muß, von der Intelligenz so groß, daß es kaum mög- lich ist, an den Einfluß eines anderen Faktors zu glauben, der selb- ständig neben der Intelligenz wirksam sein könnte. Von den Mädchen ist unten S. 26 die Rede.

Das Geld wurde von guten und schlechten Knaben und Mädchen in 9—11<sup>0</sup>/<sub>0</sub> an die zweite Stelle gesetzt. Hier lassen sich also keine Unterschiede aufzeigen.

Eine Abhängigkeit von der Intelligenz zeigen natürlich die 0-Fälle. Es waren in Prozenten:

	Knaben (154)	Mädchen (195)
Gute . . . . .	0	0
Schlechte . . . .	15,6	20,9
Von allen . . . .	5,2	8,7

Es wurde nun auch jeder Test allein, Bindewortergänzung, die beiden Ordnungstests zusammen und der Kritiktest, ferner die Einteilung der Vp. nach der Summe ihrer einzelnen Zensuren (ohne einen Test doppelt zu zählen) zu dem Ordnen der Vergehen in Beziehung gesetzt. Die Zahlen wiesen keine bedeutenden Unterschiede auf. Eine besondere Beziehung etwa eines Tests konnte nicht gefunden werden.

β) Daß unsere Intelligenzprüfung keine ganz ungenügende war, läßt sich dadurch zeigen, daß die Ergebnisse bei der Einteilung der Schüler nach der Schulrangordnung mit den soeben dargestellten übereinstim- men\*). Wir erhielten von sämtlichen Schulen die Rangordnung der Schüler und teilten sie danach in vier Teile, ein oberes Viertel, die guten (25<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), die Mitte (50<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) und die schlechten, das letzte Viertel. Wir geben die Ergebnisse in Prozentzahlen in folgender Tabelle. Die Zahl der Knaben bei der Einteilung nach der Schulrangordnung (Sch.-R.) ist 227, nach

\*) Bei der Vornahme solcher Vergleiche wird dann eine anonyme Bearbeitung der Tests nicht mehr durchführbar.

der der Intelligenzprüfung (I.-Pr.) 154, die Zahl der Mädchen beidemale 195. Die Zahlen bei der Einteilung nach der Intelligenzprüfung werden zum Vergleich noch einmal daneben gestellt:

	Knaben				Mädchen			
	gute		schlechte		gute		schlechte	
	Sch.-R.	I.-Pr.	Sch.-R.	I.-Pr.	Sch.-R.	I.-Pr.	Sch.-R.	I.-Pr.
Hut 1. Stelle . . . . .	—	—	2,0	—	—	—	7,9	5,9
Hut 2. Stelle . . . . .	9,7	5,3	33,3	37,0	26,7	24,3	23,7	26,5
Hut 1. u. 2. Stelle . . .	9,7	5,3	35,3	37,0	26,7	24,3	31,6	32,4
Hut 5. Stelle . . . . .	19,4	21,1	—	7,4	15,6	9,8	10,5	17,6
Geld 5. Stelle . . . . .	16,2	18,4	7,8	—	22,2	17,1	10,5	14,7

Über die Ergebnisse bei den Knaben ist weiter nichts zu sagen; nur bei den Mädchen wollen wir noch darauf hinweisen, daß bei der Einteilung nach der Schulrangordnung auch das Ergebnis deutlicher wird, das wir oben bei den Knaben besprochen, nämlich die Stellung des Hutes und des Geldes an die fünfte Stelle. Bei der Einteilung nach den Intelligenztests ist dieses Resultat wenigstens beim Hut verschoben (gute 9,8:17,6). Bei der Einteilung nach der Sch.-R. ergibt sich:

	gute:	schlechte:
Hut 5. Stelle	15,6%	10,5%
Geld 5. Stelle	22,2%	10,5%

Dieser geringe Unterschied beim Hut besonders kann ein Zeichen dafür sein, daß bei allen Mädchen die Ordnung nicht unter dem Gesichtspunkt der absoluten Forderung für die Erfüllung einer sittlichen Pflicht, sondern nach gefühlsmäßigen Urteilen erfolgt ist, was in diesen Fällen bei den schlechten zu einem gegenüber den Knaben anscheinend besseren Resultat geführt hat.

c) Die gleichaltrigen Gymnasiasten zeigen dieselben Resultate wie die guten Volksschüler, auch die Intelligenzprüfung zeigt in den Durchschnittszahlen nur geringe Unterschiede (soziale Verhältnisse!). Dieses Resultat war zu erwarten, da ausgesuchte Volksschüler etwa den gleichaltrigen Gymnasiasten, die ebenfalls eine gewisse Auswahl darstellen, ihrer Intelligenz nach entsprechen werden.

Die Zahlen stellen wir in folgender Tabelle zusammen:

	Zahlen in %	
	Hut 2. Stelle	Hut 5. Stelle
Gute Volksschüler, Auswahl nach der (I.-Pr.) Sch.-R. . . . .	(5,3) 9,7	(21,1) 19,4
32 Gymnasiasten, 13—15 J., nicht ausgewählt . . . . .	6,6	23,3
52 Gymnasiastinnen 13—15 J. . . . .	7,8	33,3

Daß die Gymnasiastinnen ebenso gute und an der fünften Stelle noch bessere Resultate aufweisen als die Gymnasiasten im Gegensatz zu den Mädchen und Knaben der Volksschulen erklärt sich aus der Tatsache, daß die Gymnasiastinnen noch wieder eine Auswahl der Schülerinnen des Lyzeums darstellen, und zwar der Bestbefähigten.

Erwähnenswert ist noch folgendes Ergebnis. Es wurde das Geld an die fünfte Stelle gesetzt:

gute Volksschüler (I-Pr)		13—15j. Gymnasiasten
Knaben	18,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	3,3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
Mädchen	17,1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5,9 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Hier fallen die außerordentlich hohen Zahlen bei den Volksschülern und die niedrigen Zahlen bei den Gymnasiasten auf. Wie ist das zu erklären? Es mag daran liegen, daß der Volksschüler sehr oft in der Schule auf den Stolz Deutschlands, auf seine Beamten, hingewiesen und zu einer besonderen Achtung vor dem Beamten erzogen wird, auch sein Milieu hat ja vor dem Beamten eine besondere Achtung. Das zeigen Äußerungen wie: „Der Beamte ist höher ‚wie‘ andere Menschen.“ „Er versteht dies nicht zu würdigen“; „er ist nicht wert, ein Mensch zu sein“; „auf einen Beamten setzt man viel“; „das ist eine Bestechung, die eine Obrigkeit, die mit gutem Beispiel den anderen vorangehen soll, niemals tun soll“. Hier sehen wir deutlich, wie die gewußten Maßstäbe benutzt werden, um die Aufgabe auszuführen. Bei den Gymnasiasten wird die absolute Forderung der Lauterkeit aus Überzeugung ausgesprochen, und nicht eingelernt, dafür dann aber auch erst später, so wie es eigentlich natürlich ist:

Geld 5. Stelle	Knaben (n = 50)	Mädchen (n = 41)
Gymnasiasten (15—17 J.) . . .	16,6	12,2
Erwachsene (n = 50) . . . . .	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	

Die Abhängigkeit des Urteils von der Intelligenz innerhalb einer Altersstufe haben wir bei den Volksschülern aufzeigen können. Wir wollen jetzt noch die Zahlen der jüngeren und älteren Gymnasiasten gegenüberstellen, die dieselben Unterschiede zeigen wie die Zahlen der guten und schlechten Volksschüler; d. h. die bessere Leistung der älteren Schüler entspricht ihrer größeren Intelligenz:

	Knaben		Mädchen		Erwachs. über 20 J.
	13—15 J.	15—17 J.	13—15 J.	15—17 J.	
Hut 2. Stelle . . . . .	6,6	2,1	7,8	0	0
Hut 5. Stelle . . . . .	23,3	31,3	33,3	34,1	34
0-Fälle . . . . .	6,6	4,2	2	2,4	0

d) Wir kommen zur Betrachtung der Ergebnisse bei den Fürsorgezöglingen.

Bei unsern 94 männlichen Fürsorgezöglingen mußten 20 ausgeschieden werden, die entweder überhaupt keinen Test gelöst hatten oder allein die Sätze richtig geordnet, oder solche, die bei dem Binde-wortergänzungstest weniger als 10 Lücken von 34 ausgefüllt und sonst nichts geleistet hatten. Niemand, der die Vergehen geordnet hatte, ist fortgelassen worden, auch wenn seine Intelligenzprüfung noch so schlecht war.

Bei den Mädchen mußten 16 Fälle auf diese Weise ausgeschieden werden. Es bleiben also im ganzen 74 männliche und 38 weibliche Zöglinge.

Wir besprechen zuerst die 15—17jährigen männlichen Zöglinge. Es waren im ganzen 20, zwei davon waren 0-Fälle, und fünf hatten den Hut an die zweite Stelle gesetzt. Das scheint ein wunderbares Ergebnis im Sinne *Jacobsohns* zu sein. Prüft man aber diese Fälle nach, so findet man, daß von den fünf, die den Hut an die zweite Stelle gesetzt hatten, alle nur bis zur zweiten Klasse der Volksschule gekommen sind, ebenso einer der 0-Fälle. Die Leistungen aller bei den Intelligenztests sind schlechter als die der schlechtesten Volksschüler. Die Durchschnitte der Intelligenzleistungen dieser sieben sind bei allen Tests etwa um die Hälfte niedriger als die der übrigen 13 dieser Gruppe. Somit ist es klar, daß die Aufgabe aus Mangel an Intelligenz nicht vollständig gelöst werden konnte. Bei den übrigen 13 wurde der Hut niemals, das Geld zweimal an die fünfte Stelle gesetzt.

Die anderen 54 Zöglinge lassen sich in folgende Tabelle ordnen. Es sind absolute Zahlen,  $n$  bedeutet die Zahl der Zöglinge:

Alter	$n$	0-Fälle	Hut 1. St.	Hut 2. St.	Hut 5. St.
17—19	37	4	1	2	9
19—21	17	1	1	1	8
	<u>54</u>				<u>17</u>

Auch hier läßt sich sowohl in allen 0-Fällen, als auch in den fünf Fällen, die den Hut an die erste und zweite Stelle gesetzt haben, ein deutliches Versagen auch bei allen Testleistungen aufzeigen. Nirgends wird auch nur die schlechteste Leistung der Volksschüler erreicht. Der Hut wird an die fünfte Stelle in 17 von 54 Fällen = 31,5% gesetzt (Erwachsene 34%).

Eine genaue Analyse der einzelnen Fälle zu geben, ist unmöglich, da wir gar keine weiteren Daten besitzen und vor allem keine umfassende psychologische Untersuchung angestellt haben. Es lassen sich auf diese Weise eben nur die größten Unterschiede aufzeigen.

Bei den *Mädchen*, die sich in folgende Tabelle bringen lassen, sind nicht alle Fälle so eindeutig. (Es sind wieder absolute Zahlen;  $n$  = Zahl der Vp.)

Alter	$n$	0-Fälle	Hut 1. St.	Hut 2. St.	Hut 5. St.
15—17	13	3	0	3	5
17—19	19	2	1	2	3
19—21	6	1	0	4	0
	<u>38</u>				<u>8 (21,0%)</u>

Hier läßt sich ebenfalls sowohl bei den 0-Fällen als auch bei den Fällen, die den Hut an die erste und zweite Stelle gesetzt haben, auch ein Versagen bei allen

Intelligenztests nachweisen, bis auf zwei Fälle. Der eine ist 18; 5, der andere 19; 10 Jahre alt. Beide haben die Volksschule bis zum Abschluß mit der ersten Klasse besucht. Die eine Vp. (18; 5) entspricht mit ihren Leistungen in der Intelligenzprüfung den Leistungen der 15—17jährigen Gymnasiastinnen. Sie ordnet die Vergehen: Äpfel, Hut, Fenster, Geld, Schuß; sie begründete diese Ordnung:

„Weil drei Äpfel nicht viel sind.

Weil der Mann blind war.

Weil es mit Absicht gemacht ist.

Weil ein Beamter sich nie bestechen lassen darf.

Weil er den Mann erst töten und ihn dann ausrauben wollte.“

Die zweite im Alter von 19,10 Jahren ist den schlechtesten Volksschülern nur im Lipmann und Ordnen der Worte überlegen. Im Ordnen der Sätze und der Kritikfähigkeit erreicht sie deren Durchschnitt nicht: Sie ordnet: Äpfel, Hut, Geld, Fenster, Schuß und begründet: „Das befinde ich für gering.“ Beim Hut fehlt die Begründung.

„Das Geld gehört zur Unterschlagung.

Das Einwerfen der Fenster ist eine raffinierte Tat.

Das könnte man doch zur Körperverletzung rechnen.“

Dieser letzte Fall ist nur erwähnt worden, weil er in der Intelligenzprüfung mehr geleistet hatte als die anderen Mädchen, die die Vergehen schlecht geordnet haben.

Es bleibt also, streng genommen, allein der erste dieser beiden Fälle ungeklärt. Wir haben auch nicht die Möglichkeit, ihn zu erklären, weil uns jede Unterlage dazu fehlt.

Zwei Fälle bleiben noch zu besprechen, ein männlicher und ein weiblicher Zögling, von denen nur der zweite die Hälfte der Textlücken ausgefüllt hat. Sonst haben beide keinen der Intelligenztests gelöst. In einem Aufmerksamkeitstest, den wir ihnen vorlegen konnten (es sollten zwei Buchstaben *n* und *e* in einem sinnvollen Text [Die Wanderung des Lachses] ausgestrichen werden), erreichten sie die Leistung von normalen Erwachsenen. Im Gegensatz zu ihren schlechten Intelligenzleistungen haben sie die Vergehen sehr gut geordnet.

1. Ein von der dritten Klasse abgegangener junger Mensch von 20 Jahren. Er ordnet: Äpfel, Fenster, Geld, Schuß, Hut. Bei den Äpfeln und Fenstern fehlen die Begründungen. Beim Geld sagt er:

„denn mit Geld läßt sich jeder ein.“

Schuß: „weil er den Mann berauben wollte.“

Hut: „weil dem armen Mann noch das letzte genommen ist.“

2. Ein 15, 9jähriges Mädchen; es ordnet: Äpfel, Fenster, Schuß, Geld, Hut und begründet:

Die Begründungen der ersten drei Vergehen fehlen. Beim Geld sagt es: „Es ist traurig, daß sich ein Beamter mit Geld *bestechen* laßt.“ Beim Hut: „Weil man sich selbst *geld verdin kan*, und nicht von einem Blinden Manne nehmen.“

Diese Fälle zeigen, daß eine gewisse Lebensnähe und Anschaulichkeit dieses Tests gegenüber den reinen Intelligenztests mitunter eine Lösung ermöglicht. Ein allgemeines Urteil zu fällen, erlauben natürlich diese beiden Fälle nicht.

Wir können zusammenfassend feststellen, daß unter 112 Zöglingen, die den Test überhaupt geleistet oder zu leisten versucht haben, nur ein Mädchen ist, das gegenüber der guten Intelligenzleistung einen Ausfall bei der Untersuchung der moralischen Urteilsfähigkeit hat. Überall, wo dieser Ausfall sonst auftrat, waren auch die Intelligenztests nicht oder schlecht gelöst. Dürfen wir also jetzt von einem Test für eine in-

tellectuelle Leistung sprechen und nicht mehr von einem Test, der möglicherweise das moralische Fühlen untersucht, so ist dieser Test, der für die 14jährigen Knaben ausgezeichnet geeignet ist, natürlich für das Alter der Fürsorgezöglinge zu leicht. Daher ist es nicht möglich, mit ihm etwa einen exakten Vergleich zwischen dem Ausfall der Intelligenzprüfung und der Prüfung der moralischen Kritikfähigkeit für dieses Alter anzustellen. Diese Aufgabe würde eine genaue Intelligenzprüfung für dieses Alter und eine entsprechend schwere Prüfung der Kritikfähigkeit mit vorher wieder an nichtkriminellen Jugendlichen zu eichenden Tests erfordern. Das aber dürfen wir sagen, daß etwa eine Verkümmierung allein der moralischen Kritikfähigkeit in so hohem Grade, daß nur bei diesem Test ein grobes Versagen statthat, bei unserem Material (außer in einem Fall) nicht vorgekommen ist.

2. Wir wenden uns noch zu der Berechnungsart, die *Jacobsohn* bei diesem Test angegeben hat.

Er berechnet, obgleich er es anders ausdrückt, die Rangplätze der Vergehen in Prozentnummern. *Lipmann* schlägt die Berechnung der Durchschnittsplätze unter der Zahl der Vergehen, die zu ordnen sind, vor [*Jacobsohn*<sup>5)</sup> Anhang II]. Die von *Lipmann* angegebene Berechnung kann man auf folgende Formel bringen:

$$\text{Durchschnittsplatz} = \frac{x_1 \cdot 1 + x_2 \cdot 2 + x_3 \cdot 3 + x_4 \cdot 4 + \cdots}{\Sigma x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \cdots}$$

Die Formel für die Berechnung *Jacobsohns* würde lauten:

$$\text{Prozentnummer} = \frac{(x_1 \cdot 1 + x_2 \cdot 2 + x_3 \cdot 3 + x_4 \cdot 4 + \cdots) \cdot 100}{(\Sigma x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \cdots) \cdot a}$$

wobei  $x_1$  bedeutet, daß  $x_1$  Vp. ein Vergehen an die erste Stelle,  $x_2$ , daß  $x_2$  Vp. es an die zweite Stelle gesetzt haben usw.; in der Berechnung wird also die Anzahl der Vp. ( $x_n$ ) mit der betreffenden Stellenziffer multipliziert. Die Summe ( $\Sigma$ ) von  $x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \cdots$  ist  $n$ , die Zahl aller Vp., nach deren Ordnungen die Stellung der Vergehen berechnet wird;  $a$  bedeutet die Zahl der Vergehen. Die endgültige Maßzahl bei *Jacobsohn* ist die Differenzzahl, d. h. die Summe aller Differenzen zwischen der Prozentnummer jedes Vergehens bei einer Standardreihe von 16 Theologen und Pädagogen und derjenigen für dasselbe Vergehen bei der zu beurteilenden Reihe.

Wir wollen die Berechnung *Jacobsohns*, weil sie größere Zahlen gibt und deshalb übersichtlicher ist, benutzen. Auch wir haben eine Reihe von 21 Akademikern aufgestellt, die wir als Standardreihe ansehen wollen. Wir stellen die Ergebnisse um der Analogie mit *Jacobsohn* willen in folgender Tabelle zusammen, wobei die letzte Spalte — D von den gleichaltrigen Gymnasiasten — die nach unserer Ansicht allein zulässigen Differenzzahlen aufzeigt.  $n$  ist die Zahl der Vp.,  $D$  die Differenzzahl. Die unter den Stichworten für die Vergehen stehenden Zahlen sind die Prozentnummern der Vergehen.

Versuchspersonen	n	Äpfel	Fenst.	Geld	Hut	Schuß	D von den Akadem.	D von den gleichaltr. Gymnasiasten
Akademiker . . . .	21	20,9	40,0	66,6	87,6	84,7	—	—
Erwachsene . . . .	50	23,2	37,6	68,0	81,6	89,6	19	—
Gymnasiast. 13—15 J.								
a) Knaben . . . .	32	30,0	33,3	68,7	74,0	94,0	40,8	—
b) Mädchen . . . .	52	31	31,8	69,4	78,8	89,0	34,2	—
Volksschüler								
a) alle . . . . .	227	29,5	38,1	71	67,3	94,1	44,5	14,4
b) gute . . . . .	63	31,6	33,5	73,2	71,2	90,3	45,8	12,8
c) schlechte . . . .	52	28,6	41,5	72,9	58,8	98,0	57,6	33,0
Volksschülerinnen								
a) alle . . . . .	195	27,7	44,1	72,7	62,0	93,1	51,0	39,8
b) gute . . . . .	48	23,1	43,1	78,2	64,4	91,1	46,5	44,5
c) schlechte . . . .	45	27,3	48,9	68,9	60,5	94,2	54,2	44,8
Gymnasiast. 15—17 J.								
a) Knaben . . . .	50	31,7	30,4	74,2	77,5	86,3	39,7	—
b) Mädchen . . . .	42	31,7	29,3	72,7	79,0	87,3	38,8	—
Fürsorgezöglinge								
Fürsorgeknaben								
v. 17—19 J. *) .	37	32,1	33,3	67,3	76,4	90,9	36,0	—
alle männlichen								
Fürsorgezöglinge	74	33,4	34,0	69	72,2	91,3	42,9	—
alle weiblichen								
Fürsorgezöglinge	41	29,4	44,7	70,0	65,3	90,6	44,8	—

Ein Unterschied zwischen den kriminellen und nichtkriminellen Jugendlichen läßt sich im Gegensatz zu *Jacobsohn* nicht aufzeigen. Die Unterschiede zwischen guten und schlechten Volksschülern, die wir oben bei der genauen Analyse der charakteristischen Stellungen im einzelnen aufzeigen konnten, werden hier, wenn auch gröber, durch den Unterschied der Differenzzahlen ausgedrückt. Wir wollen an dieser Stelle überhaupt einige prinzipielle Einwendungen zur Methodik machen.

Erstens zur Berechnung: Erst wenn man eine eindeutige Reihe hat, bei der 75% aller Vp. gleich reagiert haben, kann man die betreffende Reihe der irgendwie abweichenden Individuen mit dieser vergleichen und aus den Abweichungen etwas schließen. Ist eine solche Übereinstimmung der Beurteilung nicht vorhanden, dann können die verschiedensten Abweichungen an unwichtigen Stellen, die einer Deutung gar nicht zugänglich sind, eine höhere oder niedere Differenzzahl vortäuschen.

Ferner: Wenn *Jacobsohn* ohne Einschränkung zur Prüfung des „sittlichen Fühlens“ Fürsorgezöglinge mit Schülern vergleicht, so setzt er dabei voraus, daß die Fürsorgezöglinge deshalb straffällig geworden und in die Anstalt gekommen sind, weil sie ein schlechtes sittliches Fühlen haben (oder wenigstens der größere Teil von ihnen). Davon kann keine Rede sein. Jeder weiß, „daß es fast kaum ein Kind gibt,

\*) Die anderen Gruppen sind zu klein, um hier aufgeführt zu werden.

das nicht von Zeit zu Zeit gegen die guten Lehren, welche ihm erteilt werden, verstößt“ (*Hübner*: Lehrb. d. forens. Psychiatrie, Bonn 1914). *Hübner* erklärt es aus der „Ungebundenheit des Gefühlslebens“. Das ist bei allen Kindern so, bei arm und reich. Aber wie viel leichter kann ein Proletarierkind auch darin ein Opfer seiner Umwelt werden, daß es angezeigt wird, weil Neid, Verleumdung und Rachsucht, die überall herrschen, wo Menschen zusammenwohnen, sich bei dem besonders engen Zusammenleben in Proletarierhäusern viel eher in dieser Weise auswirken, und so kommt mancher in Fürsorgeerziehung, gewiß nicht unschuldig, aber weil er aus diesen Verhältnissen heraus das Unglück hatte, angezeigt zu werden. Während umgekehrt in höheren Ständen die Vergehen der Kinder viel mehr totgeschwiegen und verheimlicht werden können. So gehörten alle Eltern unserer 148 Fürsorgezöglinge dem Arbeiter- und Handwerkerstande an, und nur ein einziger hatte höhere Schulbildung genossen.

Wir wiesen ferner schon im ersten Teile unserer Arbeit auf die Möglichkeiten des Kriminellwerdens aus mangelnder Willensstärke und aus der Unfähigkeit, den Überredungen anderer und den Eindrücken der Umwelt den nötigen Widerstand entgegenzusetzen zu können, hin. Wenn also eine solche unglückliche Anlage bei einem Menschen den Weg zum Verbrechen erleichtert und er daher straffällig wird, ist dadurch etwas über sein Fühlen ausgesagt? Ist damit aber, daß der andere ohne diese Anlage nicht straffällig wird, etwas über dessen Fühlen ausgesagt? Solche Gegenüberstellungen von sittlich höher Stehenden und sittlich nicht so hoch Stehenden sind praktisch unmöglich. *Riebesell*<sup>13)</sup> hat das schon einmal für das Material der Volksschule und der Fürsorgezöglinge ausgesprochen: Die Volksschüler sind *nicht* moralisch normal gegenüber dem Fürsorgezögling. Dort können z. B. die moralisch Schwachen durch die Intelligenz bewahrt werden, daß der moralische Defekt offenkundig wird und zur Staatserziehung führt. Nachweisbar ist allein die amoralische Handlung, die ein Ausfluß des Charakters, des Zusammenwirkens von Intelligenz, Gefühl und Wille ist. Wenn ich also Normalschüler mit Fürsorgezöglingen vergleiche, so stelle ich nur Charakternormale den Charakterdefekten gegenüber. Diese Worte *Riebesells* haben eine allgemeinere Gültigkeit.

Ferner kann unter keinen Umständen gebilligt werden, daß Schülerinnen des Lyzeums und der Obertertia zusammen behandelt werden, weil die letzteren immer eine Auswahl besonders Intelligenter darstellen, daß weiterhin die Vp. nicht deutlich nach dem Alter geschieden und daher nicht nur gleichaltrige miteinander verglichen werden und schließlich, daß diese ungleichen Gruppen zu den Akademikern in Beziehung gesetzt werden. Daß diese letzte Vergleichung keinen Anspruch auf Exaktheit machen kann, darüber ist sich auch *Jacobsohn* klar.



3. a) Schließlich kommen wir noch zu einer Auswertung der Begründungen. Wir haben die Motive, die der Beurteilung zugrunde gelegt wurden, in Tabellen gebracht und dabei unterschieden die Angaben\*):

1. Das ist kein Vergehen.
2. Religiöse Motive.
3. „Das soll man nicht.“ „Das ist nicht richtig.“
4. Egoistische Motive, die das eigene Wohl betreffen. (Strafe, Bereicherung, Verlust der Stellung usw.)
5. Das ist ein großer Schaden.
6. Sozialethische Motive und Mitgefühl.
7. Das ist ein schlechter Mensch, gemein, usw.
8. Keine Angabe einer Begründung.

Das Urteil: „Das ist ein Schaden, und jenes ist ein größerer Schaden“ kommt fast nur bei Äpfel und Fenster vor, während die Angabe unter 6 und 7 mehr bei Geld, Hut und Schuß auftreten. Wir wollen uns der geringen Zahl der Vp. wegen damit begnügen, nur die überhaupt vorkommenden Angaben religiöser, egoistischer und sozialethischer Motive\*\*) als Begründung der Ordnung bei den verschiedenen Gruppen der begabten und unbegabten, d. h. guten und schlechten Volksschülern und bei den männlichen und weiblichen Fürsorgezöglingen in Prozenten in einer Tabelle gegenüberzustellen. Der Rest der Prozente verteilt sich also auf die Begründungen, die sich unter die drei herausgegriffenen Punkte (2, 4, 6) nicht einordnen lassen: Es wurden angegeben:

Als Begründung	Knaben		Mädchen		Fürsorgezöglinge	
	gute	schlechte	gute	schlechte	männl.	weibl.
religiöse Motive	1,7	4,1	5,6	0,9	0,4	7,5
egoistische . . .	4,0	8,2	3,1	10,6	5,0	11,2
sozialethische. .	48,0	29,5	31,1	15,0	31,7	26,0
überhaupt keine	13,7	32,2	12,9	40,5	28,4	33,1

Auch hier zeigt sich eine deutliche Abhängigkeit von der Intelligenz, und zwar bei der Angabe von sozialethischen Begründungen in den doppelt so hohen Zahlen bei den guten der Knaben und Mädchen der Volksschulen, ebenso in der höheren Zahl egoistischer Begründungen gerade bei den Schwachen, schlechten Schülern und natürlich dem größeren Ausfall der Angabe überhaupt bei ihnen. Die religiösen Begründungen fallen durch ihre geringe Zahl auf. (Bestätigt das Er-

\*) Unterscheidet man nur egoistische, religiöse und sozialethische Motive, so wird die Zuordnung der Angaben zu gewaltsam.

\*\*) *Schaefer*, nach dem wir uns gerichtet haben, versucht eine Einteilung der zu den einzelnen Motiven gehörenden Angaben <sup>16)</sup>.

gebnis *Levy-Suhls, Schäfers* u. a.) Ob hier die höhere Zahl bei den guten Mädchen aus größerer Frömmigkeit, bei den schlechten Knaben durch bloße Reproduktion von angelernten Phrasen zu erklären ist, oder aus welchen Gründen sonst, bleibt unentschieden.

Ferner stellen wir noch bei den guten und schlechten Knaben und Mädchen die Begründungen gegenüber, die nur die Phrase: „Das soll man nicht“ oder „Das ist schlecht“ enthielten, weil sie etwas Besonderes bieten:

Es begründeten	Knaben		Mädchen	
	gute	schlechte	gute	schlechte
Mit der Phrase: „Das soll man nicht“	8,5	8,2	18,4	17,7

Hier zeigt sich kein Unterschied bei der Intelligenzteilung der Schüler, wohl aber ein Unterschied zwischen Knaben und Mädchen, und zwar sind die Zahlen bei den Mädchen höher, was wieder für unsere Ansicht spricht, daß die Urteilsfähigkeit der Mädchen noch nicht ausgebildet ist (s. S. 24). Dasselbe zeigen auch die niedrigeren Zahlen der soziaethischen Begründungen bei allen Mädchen in der vorigen Tabelle.

b) Bei den Fürsorgezöglingen, die in der Tabelle alle zusammen, ohne Unterschied, behandelt sind, schneidet das schlechtere Material der Mädchen auch bei den egoistischen Begründungen schlechter ab. Die hohe religiöse Zahl bei ihnen erklärt sich daraus, daß fast unser ganzes Material durch die Mädchen des evangel. Magdalenenstiftes dargestellt wird, und diese Mädchen glaubten zeigen zu müssen, daß sie schon etwas gelernt hatten. Im übrigen sind aus den Zahlen besonders bei den Mädchen wegen der geringen Zahl der Vp. doch nur mit größter Vorsicht Schlüsse zu ziehen. Die verhältnismäßig hohen Zahlen bei dem Ausfall der Begründungen und die ebenso verhältnismäßig niedrigen bei den soziaethischen Begründungen erklären sich daraus, daß das ganze Material, auch die Intelligenzschwachen mit einbezogen sind. Zu Teilungen für diese Zwecke ist das Material zu klein.

## VII.

1. *Ein Einfluß des moralischen Fühlens bei der Lösung des Tests war nicht festzustellen oder anders gesagt: Ein Symptomwert für diesen Faktor kann diesem Test nicht zugeschrieben werden.*

2. Der Test prüft vielmehr die Kritikfähigkeit und die Fähigkeit des Vergleichens auf moralischem Gebiet.

3. Eben diese sind außerordentlich abhängig von der Intelligenz, was auch schon *v. Gizycki*\*, *Roth* und andere ausgesprochen haben.

\*) *v. Gizycki*: Wie urteilen Kinder über Funddiebstahl. Zeitschr. f. Kinderforsch. 8. 1903.

4. Auch für diesen Test muß die Forderung aufgestellt werden, daß 75% (mindestens aber  $\frac{2}{3}$ ) der normalen Vp. ihm in eindeutiger Stellung jedes einzelnen Vergehens genügen. Erst dann wird es möglich sein, aus den Abweichungen an den einzelnen Stellen bei Vp. anderer Gruppen (jüngere oder Fürsorgezöglinge) Schlüsse zu ziehen, was bei uns nur an einer Stelle (Hut 2. Stelle) möglich war. Dann wird auch bei der Berechnung nach *Jacobsohn* oder *Lipmann* die Differenzzahl ein viel deutlicherer Ausdruck der Abweichung sein.

5. Ob das Ergebnis *Bovets* (beim Ordnen von Lügen nach ihrer Schwere s. oben S. 14), daß nur bei drei Beispielen mit genügender Übereinstimmung geordnet wird, auch bei geeigneter Auswahl von etwa vier Vergehen zutrifft, bleibt abzuwarten.

6. Das Beispiel von den Fensterscheiben ist nach unseren Versuchen für Kinder nicht geeignet, weil sie sehr oft, obwohl immer nur von Verbrechen die Rede war, angenommen haben, daß das Einwerfen der Scheiben aus Versehen geschehen sei. Der Einheitlichkeit der Beispiele wegen (s. oben S. 14) ist es nicht möglich, daß man wie *Fernald* das Motiv „aus Spaß“ hinzufügt.

7. Vielleicht empfiehlt es sich, beim Ordnen von Vergehen solche Beispiele vorzulegen, die ihrem Inhalte nach wesensgleich sind, z. B.:

1. Kurt hat aus Bauklötzen ein Haus aufgebaut; sein Bruder Ernst stößt es ihm um.

2. Eine Frau geht auf der Straße. Da kommt ihr Franz in den Weg und tritt in eine Pfütze, damit es tüchtig spritzt.

3. Helmut und Paula sammeln Briefmarken. Paula bekommt eine Briefmarke, die Helmut noch nicht hat. Da zerreißt Helmut sie ihr.

4. Die Tante hat in ihrem kleinen Garten schöne Blumen gezogen. Da kommt ihr Neffe Fritz und tritt sie alle nieder.

Durch die Namen sind hier Stichworte überflüssig geworden.

Oder einfachere Beispiele:

1. Jemand hat zwei bis drei Äpfel aus einem Obstgarten genommen.

2. Jemand hat in einem Laden eine Uhr genommen.

3. Jemand hat einem Blinden einen Groschen aus seinem Hut genommen.

Natürlich muß auch, bevor man diese Beispiele anwendet, erst geprüft werden, ob sie der oben (unter 4) aufgestellten Forderung genügen.

8. Ein Test allein kann nie eine Fähigkeit prüfen. Auch hier gilt das Wort *Binets*: „Un test ne signifie rien, mais cinq ou six tests signifient quelque chose...“ Daher ist es wünschenswert, daß z. B. die Methode *Roths* weiter ausgebaut und andere Geschichten gefunden würden, die ein ebenso eindeutiges Resultat aufweisen wie die (an grö-

Berem Material noch nachzuprüfende) Geschichte von den Arbeitern (s. oben S. 4), die bei Roth von 15 Obersekundanern in 100<sup>0</sup>/<sub>0</sub> eindeutig beurteilt worden ist. (Von 28 Sextanern verneinten 92,9<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, von 31 Untertertianern 93,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>.)

9. Man wird also

a) als erstes die Entwicklung der moralischen Kritikfähigkeit zu untersuchen haben und damit eine Reihe von Tests von entsprechender Schwierigkeit für die einzelnen Altersstufen gewinnen. Erst dann wird man

b) an die genaue Untersuchung der Beziehung der sonstigen Intelligenzprüfung zur Prüfung der moralischen Kritikfähigkeit gehen können\*).

c) Als weitere Fragestellung ist dann zu untersuchen, ob zwischen Tests für intellektuelle und solchen für moralische Kritikfähigkeit eine besonders hohe Korrelation besteht.

d) Erst wenn man Tests zur Prüfung der moralischen Kritikfähigkeit für die verschiedenen Altersstufen besitzt und etwas über die Beziehungen der Ergebnisse einer solchen Prüfung zu denen einer Intelligenzprüfung weiß, wird man etwas Sicheres darüber aussagen können, ob bei straffällig gewordenen Jugendlichen die moralische Kritikfähigkeit größere Ausfälle gegenüber der Intelligenzprüfung zeigt als bei nicht straffällig gewordenen Jugendlichen gleichen Alters und gleichen Milieus.

e) Schließlich ist noch zu untersuchen, ob bei erwachsenen Schwachsinnigen die Resultate der Prüfung der moralischen Kritikfähigkeit (infolge der Lebenserfahrung) die Resultate ihrer Intelligenzprüfung übertreffen.

### Literaturverzeichnis.

#### I. Literatur zur Methodik der Prüfung der Urteilsfähigkeit und Fähigkeit des Vergleichens auf sittlichem Gebiet.

1) *Bovet*, zit. aus dem Zentralbl. f. Psychologie und psych. Pädag. Band 1 f. 1914, Würzburg 1916: 198. *P(ierre) B(ovet)*: Sur le jugement moral. Elaboration d'un test. L'Intermédiaire des Educateurs. 2. Jg., Nr. 14. S. 54/58. — 2) *Fernald, G. G.*: The Massachusetts Reformatory Method of Differentiating Defective Delinquents. Boston med. a. surg. journ. July 1912. — 3) *Hermann*: Zur Frage der Prüfung des Besitzstandes an moralischen Begriffen und Gefühlen. Zeitschr. f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie. 3, 281, 1910. — 4) *Jacobsohn, L.*: Gibt es eine brauchbare Methode um Aufschluß über das sittliche Fühlen eines Jugendlichen zu bekommen? Zeitschr. f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie. 46, 1919. — 5) *Jacobsohn-Lask*: Über die Fernaldsche Methode zur Prüfung des sittlichen Fühlens und über ihre weitere

\*) *Penkert* hat z. B. drei der Geschichten *Roths* bei Aufnahmeprüfungen in ein Hamburger Lehrerinnenseminar mit zur Intelligenzprüfung verwandt <sup>11)</sup>.

Ausgestaltung. Beiheft z. Zeitschr. f. angew. Psychologie. 24, 1920. — <sup>6)</sup> *Jacobsohn, Louis*: Vortrag in der Berliner Gesellschaft f. Psych. u. Nervenkrhn. Sitzg. v. 9. Dez. 1918: Gibt es eine brauchbare Methode um Aufschluß über das sittliche Fühlen eines Jugendlichen zu bekommen? Bericht und Diskussionsbericht: Neurol. Zentralbl. 38. Jg., Nr. 2. 1919. S. 71ff. — <sup>7)</sup> *Levy-Suhl, M.*: Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des Strafgesetzbuches. Zeitschr. f. Psychotherapie u. med. Psychol. 4, 1912. — <sup>8)</sup> *Lipmann, O.*: Handbuch psychologischer Hilfsmittel der psychiatrischen Diagnostik. Leipzig 1922. — <sup>9)</sup> *Marx, H.*: Reiseeindrücke eines Gefängnisarztes in den U.S.A. Vierteljahrsschr. f. gerichtl. Medizin. 3. Folge, 43, S. 401ff., 1912. — <sup>10)</sup> *Meumann, E.*: Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung des Kindes und ihre pädagogische Bedeutung. Zeitschr. f. pädag. Psychol. u. exp. Pädag., 13. Jg., H. 4. 1912. — <sup>11)</sup> *Penkert, A.*: Über die Anwendung von Tests bei Aufnahmeprüfungen in ein Hamburger Lehrerinnenseminar. In d. Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung. II. Untersuchungen über die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen. Beiheft z. Zeitschr. f. angew. Psychol. 19, S. 155, 1919. — <sup>12)</sup> *Riebesell, P.*: Untersuchungen über das Moralitätsalter. Zeitschr. f. pädag. Psychol. u. exp. Pädag. 18, 1917. — *Derselbe*: Über die Beziehungen zwischen Intelligenz und Moralität bei jugendlich Verwahrlosten. Zeitschr. f. pädag. Psychol. u. exp. Pädag. 23, 1919. — <sup>14)</sup> *Roth, H.*: Das sittliche Urteil der Jugend. Nach Exper. an höheren Lehranstalten. Diss. München 1915 und sep. Borna-Leipzig 1915. — <sup>15)</sup> *Sander, H.*: Die experimentelle Gesinnungsprüfung. Ihre Aufgaben und Methodik. Zeitschr. f. angew. Psychol. 17, 1920. — <sup>16)</sup> *Schaefer, M.*: Elemente zur moralisch-psychologischen Beurteilung Jugendlicher. Zeitschr. f. pädag. Psychol. u. exp. Pädag. 14, 1913. — <sup>17)</sup> *Stern, E.*: Einzelbericht über: *Jacobsohn*: Gibt es eine brauchbare Methode um Aufschluß über das sittliche Fühlen eines Jugendlichen zu bekommen? Zeitschr. f. angew. Psychol. 16, H. 1—2, S. 153ff., 1920. <sup>18)</sup> *Stern, W.*: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. 3. Aufl. Leipzig 1922. — <sup>19)</sup> *Ziehen*: Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, Berlin 1917.

## II. Literatur zu den angewandten Intelligenztests.

<sup>1)</sup> *Lipmann, O.*: Die Entwicklung der grammatisch-logischen Funktionen. Zeitschr. f. angew. Psychol. 12, 1917. — <sup>2)</sup> *Derselbe*: Intelligenzmessung zum Problem der schulischen Differenzierung. Zeitschr. f. angew. Psychol. 13, 1918. — <sup>3)</sup> *Melchior, O.* u. *A. Penkert*: Über die Anwendung zweier psychologischer Methoden bei der Aufnahmeprüfung in ein Lehrerinnenseminar. Zeitschr. f. pädag. Psychol. u. exp. Pädag. 19, 1918. — <sup>4)</sup> *Minkus-Stern*: Abhandlungen im Beiheft z. Zeitschr. f. angew. Psychol. 19, 1919. a) Die Methodik eines Massenversuches zur Erforschung der geistigen Leistungsfähigkeit von Volks- und Fortbildungsschülern. b) Die Bindewortergänzung. Differentiell-psychol. Ergebnisse. — <sup>5)</sup> *Moede, W.* u. *C. Piorkowski*: Die psychol. Schüleruntersuchungen zur Aufnahme in d. Berliner Begabten-Schulen. Zeitschr. f. pädag. Psychol. u. exp. Pädag. 19, 1918. — <sup>6)</sup> *Peter, R.* u. *W. Stern*: Die Mitwirkung der Psychologie bei der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Beiheft z. Zeitschr. f. angew. Psychol. 18, 1919. Darin: 3. *Meins, H.*: Prüfung der Kritikfähigkeit. 7. *Werner, H.*: Das Ordnen von Begriffsreihen. 8. *Wiegmann, O.*: Ergänzung von Textlücken. — <sup>7)</sup> *Stern, W.*: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. 3. Aufl., Leipzig 1922. — <sup>8)</sup> *Derselbe*: Differentielle Psychologie. 3. Aufl., 1921. — <sup>9)</sup> *Derselbe*: Höhere Intelligenztests zur Prüfung Jugendlicher. Zeitschr. f. pädag. Psychol. u. exp. Pädag. 19, 1918. — <sup>10)</sup> *Derselbe*: Die Methode der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Zeitschr. f. pädag. Psychol. u. exp. Pädag. 19, 1918. — <sup>11)</sup> *Derselbe* u. *O. Wiegmann*: Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Hamburger Arbeiten III. Beiheft z. Zeitschr. f. angew. Psychol. 20, 1920.

Gesamttabelle der Stellung der Vergehen bei den Volksschülern.

	Es wurde gesetzt (in Prozenten) bei der Einteilung										
	nach der Intelligenzprüfung					nach der Schulrangordnung					
	an Stelle	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<i>Knaben</i> (J.-Pr. $n = 154$ ; Sch.-R. $n = 227$ )	Äpfel	47,4	44,7	5,3	2,6	—	53,2	38,7	4,8	3,2	—
Erstes Viertel (gute Schüler)	Fenster	50,0	36,8	13,2	—	—	45,2	43,5	9,7	1,6	—
	Geld	2,6	7,9	31,6	39,5	18,4	1,6	6,5	32,3	43,5	16,2
	Hut	—	5,3	42,1	31,6	21,1	—	9,7	43,5	27,4	19,4
	Schuß	—	5,3	7,9	26,3	60,5	—	1,6	9,7	24,2	64,5
Letztes Viertel (schlechte Schüler)	Äpfel	74,1	14,8	7,4	3,7	—	66,7	25,5	5,9	2,0	—
	Fenster	25,9	37,0	33,3	3,7	—	31,4	37,3	23,5	7,8	—
	Geld	—	11,1	25,9	63,0	—	—	3,9	35,3	52,9	7,8
	Hut	—	37,0	29,6	25,9	7,4	2,0	33,3	33,3	31,4	—
	Schuß	—	—	3,7	3,7	92,5	—	—	2,0	5,9	92,2
Alle Schüler $n = 154$ u. $n = 227$	Äpfel	65,8	26,7	4,8	2,1	0,7	63,7	28,4	5,1	2,3	0,5
	Fenster	32,2	45,2	19,2	3,4	—	33,5	45,6	17,7	3,3	—
	Geld	1,4	8,9	31,5	50,0	8,2	1,4	7,4	34,0	49,3	7,9
	Hut	0,7	17,8	37,0	28,8	15,8	1,4	17,7	37,2	30,7	13,0
	Schuß	—	1,4	7,5	15,8	75,3	—	0,9	6,0	14,4	78,6
<i>Mädchen</i> (J.-Pr. und Sch.-R. $n = 195$ )	Äpfel	78,0	19,5	2,4	—	—	84,4	15,6	—	—	—
Erstes Viertel (gute Schülerinnen)	Fenster	22,0	46,3	22,0	9,8	—	15,6	55,6	26,7	2,2	—
	Geld	—	9,8	26,8	46,3	17,1	—	2,2	26,7	48,9	22,2
	Hut	—	24,3	48,8	17,1	9,8	—	26,7	40,0	17,8	15,6
	Schuß	—	—	—	26,8	73,1	—	—	6,7	31,1	62,2
	Letztes Viertel (schlechte Schülerinnen)	Äpfel	64,7	26,4	2,9	5,9	—	71,1	23,7	2,6	2,6
Fenster		29,4	38,2	23,5	8,8	—	15,8	42,1	23,7	18,4	—
Geld		—	8,8	26,5	50,0	14,7	5,3	10,5	28,9	44,7	10,5
Hut		5,9	26,5	23,5	26,5	17,6	7,9	23,7	36,8	21,1	10,5
Schuß		—	—	23,5	8,8	67,6	—	—	7,9	13,2	78,9
Alle Schülerinnen $n = 195$	Äpfel	70,8	23,0	3,4	2,2	0,6	wie nebenan				
	Fenster	24,1	40,4	25,8	9,6	—					
	Geld	1,7	9,0	27,0	47,7	14,6					
	Hut	3,4	27,5	36,4	20,8	11,8					
	Schuß	—	—	7,3	19,7	73,0					