

von vornherein abzielt auf Sauberkeit, Gemeinschaftsgefühl, Verantwortung, auf Tüchtigkeit und auf Trieb- und Affektbeherrschung.

Meine kurzen Ausführungen konnten nur einen schmalen Ausschnitt aus dem großen Kapitel der Sexualhygiene und Sexualpädagogik bringen. Sehr viel wäre aber schon gewonnen, wenn die hier gemachten Andeutungen wenigstens ein klein wenig Licht verbreiten, ein wenig Rat schaffen und ein wenig Zuversicht erwecken könnten. Wir stehen an einem Anfang. Um eine wirkliche Gesundung des heutigen Geschlechtslebens herbeizuführen, reicht natürlich weder eine solche Begleitung noch ihre sorgsamste Befolgung hin. Aber sie kann doch wenigstens ein Bausteinchen bilden zu dem Werk der sexualhygienischen Vervollkommnung, dessen wir so dringend bedürfen, an dessen Errichtung aber sicher noch Generationen werden zu arbeiten haben.

Grundlinien der seelischen Entwicklung des Kindes im Kindergarten- und Schulalter. *)

Unter besonderer Berücksichtigung des großstädtischen Arbeiterkindes.

Dr. Martha Muchow.

Die Kindheit, mit deren seelischer Eigenart und Entwicklung wir uns im folgenden beschäftigen wollen, steht in mehreren Beziehungen unter besonders gearteten Bedingungen, die ihre Wesensart und ihren Entwicklungsgang einschneidend bestimmen. Sie ist erstens Kindheit, gelebt im Lebensraume der Großstadt, d. h. eines Siedlungsgebildes, das hinsichtlich der Gemeinschaft und des Individuums Lebensformen und Lebensstypen von ganz spezifischer Eigenart gezüchtet hat, und das heute ein Sozialgebilde darstellt, welches auf jeden durch Geburt oder Zuwanderung Neueintretenden einen geradezu wesensbestimmenden Einfluß ausübt. Sie ist zweitens Kindheit, gelebt in Lebensräumen und Lebensformen, die in gewissen soziologischen Hinsichten und in wirtschaftlicher Beziehung ein besonderes Gepräge erhalten durch die Zugehörigkeit der Familien zu einer bestimmten großstädtischen Bevölkerungsschicht, nämlich der Arbeiterschicht. Sie ist endlich drittens Kindheit, gelebt in einem großstädtischen Sozialgebilde, das — trotz aller stammesfremden Zuwanderungen — doch durch die niederdeutsche Stammeseigenart seiner Bewohner, durch Landschaft, volks- und arbeitswirtschaftliche Sonderlage und anderes mehr ein ganz individuelles Gesicht bekommt: sie ist Hamburger Kindheit.

Großstadtkind sein, Arbeiterkind sein, Hamburger Kind sein — diese drei Bedingungen formen zu ihrem Teil an dem werdenden Menschen. Wie sehr, das weiß am besten vielleicht die Fürsorgerin, die aus der kleinen oder mittleren Stadt, die, welche als Hamburgerin der gehobenen Schichten, oder die, welche aus der stammesverschiedenen Großstadt der Mitte oder des Westens in die Arbeit mit unseren Kindern hineinversetzt wird. Es kostet unendlich viel Mühe, sich so einzugewöhnen, daß man intuitiv richtige Verhaltensprognosen stellen kann, die letztlich Grundvoraussetzung aller pädagogischen und fürsorgerischen Erfolge sind.

Es ist nun heute keineswegs möglich, systematisch und umfassend die Eigenart der seelischen Entwicklung dieser Kinder darzustellen. Einerseits nämlich ist das, was die exakte wissenschaftliche Forschung an gründlich belegten Einsichten über Kindheitsentwicklungen dieser Art bisher beigebracht hat, nur äußerst dürftig. Fast alles, was wir über die frühe Kindheit wissen, stammt aus den Kinderstuben der Psychologen-Familien, die nur zum Teil den wirklich großstädtischen und nie dem Arbeiter-Milieu

*) Etwas gekürzter Abdruck eines Vortrags in einer Hamburger Vortragsreihe für Fürsorger und Fürsorgerinnen.

nahestanden. Krippe, Kindergarten und Tagesheim, die neuerdings vielfach Stätten kinderpsychologischer Forschungsarbeit werden, kommen für die Herausarbeitung solcher Nuancen nur sehr bedingt in Frage, da sie ja nur eine bestimmte Auslese der Kinder dieser Bevölkerungsschicht erfassen und sie ferner sogleich unter Bedingungen stellen, die doch in wesentlichen Hinsichten von denjenigen unterschieden sind, unter denen die Mehrzahl der Kinder dieser Schicht lebt. Das Schulalter bis an die Grenze der Pubertät ist von der entwicklungspsychologischen und strukturpsychologischen Forschung bisher überhaupt stark vernachlässigt worden. Es war in erster Linie die Schule, die an der Psychologie dieser Altersstufen ein Interesse hatte; sie drängte daher die psychologische Forschung dahin, das Kind wesentlich in seiner Eigenschaft als Schüler, als lernenden und arbeitenden Schüler, zum Gegenstand der Forschung zu machen. Fehlt uns so überhaupt noch eine Entwicklungspsychologie des Kindes zwischen 6 und 11/12 Jahren, so natürlich erst recht die besondere Entwicklungspsychologie des großstädtischen Arbeiterkindes. Mangel an materialen Kenntnissen erschwert also die Arbeit nach der einen Seite. Nach der anderen aber auch die Beschränkung der zur Verfügung stehenden Zeit, die es nicht erlaubt, nach allen bedeutsamen Richtungen hin die Entwicklung des großstädtischen Arbeiterkindes zu verfolgen, geschweige denn in aller Konkretheit das spezifisch Hamburgische herauszuarbeiten. Auf eine spezielle Behandlung des letzten Punktes soll deshalb lieber überhaupt verzichtet werden; allerdings werden die Ausführungen im Grunde doch immer hamburgisch gefärbt sein, da meine Studien sich speziell auf hiesige Kinder beziehen. Auch im Hinblick auf die beiden anderen Punkte muß ich mich auf einige wenige Linien und auf allgemeine Züge beschränken, die m. E. vom Gesichtspunkte der öffentlichen Fürsorge vielleicht zumeist der Beachtung und Würdigung bedürfen.

Ich muß vorausschicken, daß alle psychologischen Betrachtungen in folgendem unter dem Gesichtspunkte des Bildungsgedankens, also als bildungspsychologische, angestellt werden. Es wird dabei die Voraussetzung gemacht, daß alle jugendfürsorgereiche Arbeit, auch da, wo sie rein gesundheitliche oder wirtschaftliche Fürsorge zu sein scheint, letztlich und zentral als Arbeit an der Verwirklichung des „wohlgebildeten“ Menschen aufzufassen ist. Den fürsorgereich Tätigen, der diese Einstellung hat, muß das Kind in erster Linie als ein in der Entwicklung begriffenes Individuum interessieren; und zwar wird er den Entwicklungsprozeß nicht als rein biologischen Prozeß von Wachstum und Reifung, sondern als einen geistigen Prozeß, als einen Prozeß der Verwirklichung einer Bildungsstruktur, fassen müssen. Da wir es hier nur mit psychologischen Fragen zu tun haben, spielt dabei die inhaltliche Fassung des Bildungszieles, über die ja die einzelnen auf Grund ihrer Weltanschauung verschiedener Meinung sein könnten, keine ausschlaggebende Rolle. Nicht auf das letzte werttheoretisch zu begründende Ziel der Bildung kommt es an, sondern auf das Studium der empirischen Bildungsstrukturen, die aus der Konvergenz von psychologischer Anlage des Kindes und bildender Wirkung des Milieus resultieren, sofern dies eben Großstadt, Arbeiterschicht, Hamburg ist. Wir verharren also im Empirischen und beziehen die Feststellungen über das großstädtische Arbeiterkind nicht auf ein ideales Ziel, sondern stellen sie nur vergleichend denen am Kinde, das in anderen Schichten und in relativ am wenigsten von der Großstadt erfaßten Bezirken aufgewachsen ist, gegenüber.

Ich möchte dabei — weil es mir im Zusammenhang der Fürsorgeprobleme der wichtigste Punkt zu sein scheint — ausgehen von der Entwicklung des Kindes in sozialer Hinsicht. Es wird zunächst allgemein die soziale Entwicklung des Kleinkindes zu schildern sein, um dann die besonderen Probleme herauszustellen, die hin-

sichtlich des großstädtischen Arbeiterkindes vorliegen. Unter dem Gesichtspunkte der Sozialität kann die Entwicklung des Kindes aufgefaßt werden als eine allmähliche Lösung aus ertümlicher sozialer Gebundenheit und eine allmähliche Individuation oder Verselbständigung des Individuums. Nachdem zuerst in allerdings romantisch-weltanschaulicher Einkleidung einer der ersten und sicher der intuitiv genialste unter unseren Kinderpsychologen, nämlich Friedrich Fröbel, die ertümliche Lebenseinigung von Mutter und Kind als wesentlichstes Charakteristikum der frühesten Lebenssituation des Kindes gefaßt und als Ausgangspunkt aller Bildung erklärt hat, ist es vor allem Siegfried Bernfeld, der in seiner Psychologie des Säuglings auf diesen Punkt besonderes Gewicht gelegt hat. Bernfeld hat zum ersten Mal in einer auf Freud basierenden, aber dabei doch von wirklich sachlichen, umfangreichen und vorurteilsfreien Beobachtungen ausgehenden Kinderpsychologie die Entwicklungspsychologie des Triebes gegeben. Man mag nun und man kann auch — und das scheint mir über den Rahmen der Freudschen Schule hinaus das Wertvolle an dem Bernfeldschen Buche zu sein — zu den typisch psychoanalytischen, d. h. den alles sexualisierenden Deutungen der Fakta stehen, wie man will, man wird doch dieses Buch Bernfelds nicht aus der Hand legen, ohne ganz wesentliche, bildungspsychologisch sehr bedeutsame und erleuchtende Einsichten über die entwicklungspsychologische Rolle der Strebungen, über die Konstituierung der personalen Selbständigkeit der kindlichen Person und die Ausbalanzierung ihrer Ansprüche innerhalb der sozialen Welt gewonnen zu haben. Bernfeld zeigt auf, daß in der Entwicklung des ersten Lebensjahres zwei kritische und besondere Beachtung erfordernde Zeitpunkte liegen, in denen sich wesentliche Vorgänge in der Triebentwicklung vollziehen. Diese beiden Zeitpunkte sind die Geburt und die Entwöhnung. Ihre Bedeutung liegt darin, daß sie — kurz gesagt — Versagungen bedeuten. In ihnen wird dem kindlichen Organismus eine bisher selbstverständliche Erfüllungsweise seiner Bedürfnisse mehr oder weniger plötzlich versagt. Es wird dafür vom Kinde die Einstellung auf eine andere Form der Erfüllung verlangt, also eine eigene Aktivität des Kindes gefordert. Geborenwerden und Lösung von der Mutterbrust als Nahrungsquelle sind also gewissermaßen Schritte in der Aktivierung der kindlichen Person, Schritte der Verselbständigung des kindlichen Ichs. In beiden Fällen ist der Zustand vor dem Ereignis gekennzeichnet durch die engere Beziehung des Kindes zum mütterlichen Organismus, durch die geringere Auseinanderdifferenzierung des einen Mutter-Kind-Organismus, oder wenn wir es mit Fröbel, der diesen Sachverhalt vergeistigter faßte, ausdrücken wollen, durch die engere Lebenseinigung von Mutter und Kind. Der nachfolgende Zustand dagegen ist dadurch charakterisiert, daß der Aktivität, der Eigentätigkeit des Kindes mehr zugemutet wird als vorher. Der Übergang ist eine mehr oder weniger ausgedehnte Krise psychophysiologischer Art.

Der Gesichtspunkt, den Bernfeld durch diese Deutung geliefert hat, erweist sich nun als außerordentlich wertvoll für das Studium der weiteren Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Zu den Schritten, die der Säugling in der Richtung auf die personale Verselbständigung vollzieht, sind noch zahllose mehr oder minder bedeutungsvolle in der weiteren Kindheit zu leisten. Noch manches Mal im Laufe der Kindheit tritt ein Moment ein, wo die Reife der psychophysiologischen Gesamtstruktur des Kindes den Erzieher veranlaßt, bisher von ihm Geleistetes nun vom Kinde selber zu verlangen, als eigene personale Leistung. Die selbstverständliche Erfüllung der Wünsche des Kindes wird versagt; die Erlangung des Erstrebten wird der Aktion des eigenen Ichs überlassen. Es sei hier nur andeutungsweise darauf hingewiesen, daß das Kind eines Tages allein essen, sich allein anziehen, seine

Spielsachen selber einräumen, sich allein im Kindergarten oder in der Schulgemeinschaft zurechtfinden muß. Es eröffnet außerordentlich wertvolle Einsichten in die Entwicklungsleistung des Kindes, wenn man einmal sein Leben unter diesem Gesichtspunkte durchdenkt. Allerdings — diese Charakteristik des kindlichen Fortschreitens wäre nicht vollständig, wenn man nur Versagungen und mühevollere Neuanpassungen darin sähe; es muß zugleich betont werden, daß bei zunehmender Reife das Kind auch von sich aus dahin drängt, die Erfüllung seiner Bedürfnisse in eigene Verwaltung zu nehmen. Das Kind läßt sich nicht mehr das Essen in den Mund stopfen, wenn es den Löffel allein führen kann; das Kind macht eine Szene, wenn man ihm die Hände waschen will, die es doch schon ganz allein waschen kann.

In diesem Zusammenhange wird auch die von Charlotte Bühler zuerst behauptete Affektkrise um das dritte Lebensjahr, die sich nach den neuesten Ermittlungen in der Tat als eine häufige Erscheinung zu erweisen scheint, verständlich. Gerade im dritten Lebensjahre werden auf Grund der inzwischen erfolgten motorischen, sprachlichen und intellektuellen Reifung von jedem Erzieher eine Reihe von neuen Anforderungen an das Kind gestellt. In der Regel greift das Kind diese Aufgaben freudig auf und wird ihrer durchaus Herr; aber es erfordert oft allerstärkste Anspannung der Kräfte, die das Kind nur fertig bringt, wenn es frisch und fröhlich ist. Daher sind die Leistungen oft noch schwankend; ist das Kind aus irgendwelchem Grunde mißgestimmt, müde, nicht ganz wohl oder abgelenkt, so funktionieren Dinge, die es gut zu können schien, auf einmal nicht mehr. Sieht der Erzieher die Gründe nicht, oder muß er wegen eigener Überlastung bei seiner Forderung, daß das Kind sich selbst hilft, bleiben, so kommt es leicht dazu, daß es angesichts der Aufgabe, die jetzt wirklich seine Kräfte übersteigt, böckig, trotzig oder mißmutig wird und der Mutter eine Szene macht. Es empfindet dann eben das Verhalten der Mutter, die ihre Hilfe fehlen läßt, als „Versagung“ im Sinne Bernfelds. Heute macht es diese Szene, weil es nicht allein kann und lieber möchte, daß ihm geholfen wird; morgen wiederholt sich vielleicht dieselbe Szene, weil es nicht dulden will, daß ihm geholfen wird. Gerade dadurch ist die bildungspsychologische Lage in dieser Übergangszeit so kompliziert. Das Kind möchte vieles leisten, was ihm zu leisten noch nicht erlaubt wird, weil man den tiefen Entwicklungssinn dieses Wollens nicht versteht, oder weil die Umgebung des Kindes diese Leistungen durch ihre sachliche Beschaffenheit nicht gestattet. Andererseits soll es vieles leisten, was ihm nicht immer zu leisten möglich ist. So kommt es zu zahllosen Konflikten; und zwar ist es fast immer die Frage des Bereichs, in dem das Kind die Ansprüche seines eigenen Ichs auf Aktivität und Geltung ausdehnen darf, um die es dabei geht. Busemann hat kürzlich in einer statistischen Bearbeitung des Tagebuchs der Eltern Scupin über ihren Sohn Bubi nachweisen können, daß im Laufe des dritten Lebensjahres in diesem Tagebuch ganz unvergleichlich viel häufiger Aufzeichnungen über Affektäußerungen des Jungen vorhanden sind, als in den früheren und späteren Zeiten. Es handelt sich dabei nach Busemann insbesondere um das häufige Auftreten von Trotz, Wut, Scham, Stolz, Ehrgeiz, Eigensinn usw. Es vollziehen sich also hier in der Tat wichtige Auseinandersetzungen zwischen dem Ich und der sozialen Umwelt. (Trotz: ich will nicht, wenn der andere will, daß ich soll; Scham und Wut bei Verletzung des Schwertgefühls; Ehrgeiz: ich will bei euch gelten; usw.) Die Krise, von der Charlotte Bühler spricht, ist also offenbar die Begleiterscheinung der Auseinandersetzung zwischen eigenem Willen und Fremdwillen, die einsetzt, sobald der eigene Wille erwacht; sie ist die Begleiterscheinung des Versuchs, in der Triebbefriedigung den Geltungs- und Herrschaftsbereich des eigenen Ichs auszumachen.

Für die Herausformung der sozialen Persönlichkeit ist also die Periode um drei eine überaus bedeutungsvolle, und für den Erzieher ist sie schweriger pädagogischer Probleme voll. Die meisten Fehler in der Willenserziehung des Kindes, die wir später beklagen und die der Grund für manches spätere Abgleiten sind, sind schon hier gemacht worden, indem die unerfahrene Mutter dem dreijährigen Kinde unterlegen ist oder das Kind in seinen berechtigten Ansprüchen auf Selbständigkeit und Selbsttätigkeit vergewaltigt hat. Für die Fürsorgerin, die aus der kindergärtnerischen Arbeit herkommt, ist die Entdeckung dieser Krise übrigens keine neue Erkenntnis. Sie weiß aus Unterredungen mit Müttern, die ihr Kind in den Kindergarten bringen wollen, daß — von den Müttern übrigens nicht immer offen zugegeben — an zwei Stellen „erzieherische Gründe“, wie es in den Kartotheken heißt, eine Hauptrolle als Grund für die Aufnahme gesuche spielen: bei den Dreijährigen und bei den Fünf/Sechsjährigen. Wenn sie die Berichte der Mütter gut versteht, so weiß sie auch, daß bei den Dreijährigen die Sache meistens so liegt, daß die vielbeschäftigten Mütter, die in der Heimarbeit oder in anderem Nebenerwerb neben der Hausarbeit überlastet sind, das Kind los sein möchten, weil es anfängt, ihnen neben ihrer Beschäftigung zu viel zu schaffen zu machen, weil es Schwierigkeiten macht, das kleine wollende, aber in seinem Wollen noch so labile und unfixierte Wesen ausreichend zu beaufsichtigen. Weil die Mutter sich nicht ganz auf das Kind einstellen kann, um seine gewiß nicht leichte Entwicklungsarbeit in allen kleinen Schritten verfolgen und sachgemäß leiten zu können, gibt es täglich Konflikte zwischen ihr und dem Kinde, die sie schließlich zermürben oder verzweifeln lassen.

Beachtlich ist es nun, daß die Schwierigkeiten der dreijährigen Kinder im Kindergarten oder Tagesheim in den weitaus meisten Fällen ziemlich bald wegfallen. Zu einem Teil liegt das sicher daran, daß der Kindergarten seine Anforderungen an die Kinder sicherer nach dem Grade der Reife dosieren kann, als es die Mutter des einzelnen Kindes tun kann. Man weiß eben aus vielfältiger Erfahrung, was man einem Dreijährigen zumuten kann und was seine Kräfte noch übersteigt; man stellt Aufgaben und Anforderungen an das Kind, in denen es mit Freuden seine Kräfte betätigen und den Erfolg seines Kräfteinsatzes erleben kann. Zudem ist der Kindergarten als die „Welt des Kindes“ eingerichtet. Es bietet — und das ist ein wichtiges Moment seiner Organisation — dem Kinde eine Umgebung, in der es wollen kann und wollen darf; d. h. Möbel, mit denen es hantieren kann, Geräte, mit denen es arbeiten kann, wie es möchte, ohne daß Mutter dauernd aus Angst vor der Beschädigung ihrer Haushaltsgeräte verbieten und einschränken muß. Außer dem Erlebnis des Neuartigen, wodurch ja das Kind im Kindergarten zuerst auch besonders gefesselt wird, trägt gerade dies stark dazu bei, die Krise zu verhindern oder abzukürzen.

Vom pädagogischen Standpunkte betrachtet, ist diese Herausformung des Willens, diese Absezung des eigenen Geltungsbereiches der kindlichen Person von ganz außerordentlicher Bedeutung. Sie vollzieht sich, wie ausgeführt, in ihren wesentlichsten Schritten in der frühen Kindheit, ohne jedoch während der Kindheit schon abgeschlossen zu werden. Die Pubertät mit ihren vielen Krisen kann durchaus noch als zu ihr gehörig betrachtet werden; es vollzieht sich hier noch ein weiterer Schritt in der Verselbständigung des Individuums. Jedenfalls aber sind gerade diese frühkindlichen Krisen besonders ausschlaggebend für die weitere Charakterentwicklung, was auch durchaus der populären Kinderpsychologie bekannt ist. Neuerdings hat auch wissenschaftlich Häberlin die eigentliche Konstituierung des Charakters auf die Zeit bis zum achten Lebensjahre festgelegt.

Der Hauptfehler, welcher in der Behandlung dieses Sachverhalts gemacht wird und durch den Fehlentwicklungen so leicht erzeugt werden, beruht nun darin, daß in der Regel die einzelne Trotzäußerung oder der einzelne Eigensinnsausbruch des jungen Kindes zum Ausgangspunkte einer pädagogischen Maßnahme gemacht wird. Man wartet gewissermaßen erst einen „Vorfall“ ab, um pädagogisch einzusetzen. Damit kommt man natürlich garnicht zu dem Ziel, das eigentlich erreicht werden soll. Es kommt vielmehr darauf an, daß eine pädagogische Haltung überhaupt eingenommen wird, die von dem Verständnis der Totalentwicklungsleistung des Kindes, das seine Persönlichkeit konstituieren und aufbauen muß und darin ein Stück Arbeit von größter Schwierigkeit zu leisten hat, ausgeht; die daher die Einzelercheinungen von Trotz, Eigensinn, von Schwankung der Affekte, Labilität der Stimmung usw. in diesem großen Zusammenhange sieht und im Hinblick auf ihre Bedeutung im Ganzen des Persönlichkeitsaufbaus behandelt. Der Erzieher muß eben begreifen, daß die Situation des Kindes zur Welt eine ganz radikal andersartige ist als die des Erwachsenen, daß das Kind die Welt als Leistungsraum erst ganz allmählich erobern und erweitern muß und daß es sich unter diesen Umständen nicht gleich von Anfang an vollkommen anpassen kann. Nur von einem nacherlebenden Verständnis der Schwierigkeiten dieses Werdeprouesses, dieser Ausbalanzierung und Anpassung kann man dazu gelangen, die unliebsamen Aeußerungen zu verstehen und pädagogisch die richtige Atmosphäre um das Kleinkind zu schaffen.

Die Erfüllung dieser pädagogischen Aufgabe gegenüber dem Kleinkind mit ihrem kritischen Zentrum um das dritte Jahr, an dem unter Umständen die ganze weitere Charakterentwicklung hängt, ist nun zunächst abhängig von dem natürlichen intuitiven Verständnis für das Kind. An sich hängt sie also nicht mit der Bildungsschicht oder der sozialen Schicht der Mütter zusammen. Tatsache ist aber doch, daß die Betreuung des Kindes der Schichten, von denen wir hier besonders sprechen wollen, in dieser Hinsicht sehr viel leichter etwas zu wünschen übrig läßt, als es in den kleinbürgerlichen und gutbürgerlichen Schichten der Fall ist. Kinder mit Schwierigkeiten in der Findung ihrer sozialen Rolle, Kinder, die schon im frühen Alter in irgend einer Weise einer besonderen pädagogischen Fürsorge bedürftig werden, sind hier zweifellos häufiger. Soll die pädagogische Sonderbetreuung, die dann einsetzen muß, von Erfolg begleitet sein, so ist es unbedingt erforderlich, herauszufinden, wo der Grund liegt. Nach unseren früheren Erörterungen über die soziale Entwicklung des Kindes kann es nicht schwer sein, ihn zu finden. Das Kind dieser Schichten wird sehr viel häufiger vorzeitig aus dem engen sozialen Verbande mit der Mutter gelöst; wirtschaftliche Verhältnisse zwingen die Mütter, sich früh schon von dem Kinde für lange Zeit zu trennen. Können sie es in Kindergärten oder Krippen bringen, so ist es noch günstig dran, viel öfter wird es eingeschlossen oder auf der Straße zurückgelassen, während die Mutter ihrer Arbeit außer dem Hause nachgeht. Es wird also auf sich allein gestellt und isoliert zu einer Zeit, wo die übrige geistig-seelische Reife diese Isolierung und dies Aufsichgestelltwerden noch nicht ohne Schaden erträgt.

Zunächst wird der Mutter durch diese Verhältnisse die Möglichkeit genommen, das Kind in dieser Zeit, wo es ganz besonders der guten Umhegung bedarf, sorgsam um die vielen Klippen herumzuleiten. Bedeutsamer ist es noch, daß ihr auch überhaupt die Möglichkeit genommen wird, die Entwicklung des Kindes so mitzuerleben, daß sie die einzelnen Erscheinungen seines kleinen Lebens richtig in ihrer personalen Bedeutung erfassen kann; immer wieder fehlt ihr ja die Kontinuität und der Zu-

sammenhang dessen, was sich da vollzieht. Die vielgeplagte Mutter, die nur ein paar Stunden am Tage im Hause ist, die in der gleichzeitigen Versorgung von Geschäft und Haushalt oder bei der Heimarbeit an der Maschine vollauf beschäftigt ist, kann ja dem Kinde nur hin und wieder einen Blick zuwenden. Ist es da ein Wunder, daß sie nur den augenblicklichen Unnutz, den Eigensinn, den Trotz sieht und „ritsch ratsch“ in solchem Fall eins rüber gibt, ohne zu ahnen, daß das Kind jetzt eben damit beschäftigt ist, ganz allein und für sich zu entdecken, daß die Dinge, die ganz sachlichen Dinge, ein Hindernis für das Wollen sein können? (Was viel gesünder und viel wichtiger zu erfahren ist, als daß die Großen so mächtig sind, einem eine Ohrfeige geben zu können, wenn man ihnen nicht genehm ist in seinen Wünschen.) Wir sprechen heute so oft von dem erschreckenden Verfall der natürlichen pädagogischen Instinkte in unserer Familienerziehung. Ich glaube, daß die überaus schwierige Lage der erwerbstätigen Mütter ein nicht ganz unwesentlicher Grund für diese Entwurzelung der Instinkte ist. Solchen ganz konkreten Schwierigkeiten passen sich unsere Unternehmungen zur Mütterbildung (durch Kindergärten, Hort, Schule einerseits, durch die Arbeit in der Mädchenvolks- und -berufsschule andererseits) noch keineswegs genügend an, wie mir scheint. Man beschränkt sich noch viel zu sehr auf die kleinen Kunstgriffe der Kinderbeschäftigung einerseits, auf die ganz großen idealen Forderungen der Pädagogik andererseits, ohne genügend die allgemeine Entwicklungspsychologie der kindlichen Bedürfnisse und vor allem die konkreten Verhältnisse zu berücksichtigen, unter denen die Mütter der arbeitenden Klassen erziehen müssen.

Gerade nach der von uns eben betonten Richtung hin, nach der Seite der pädagogischen Leitung des Kindes bei der Absehung der eigenen Person und des eigenen Willens hat die erzieherische Aufgabe ihren Schwerpunkt; denn in den Kämpfen, die sich hier um die Ansprüche des eigenen Ichs und die soziale Anpassung abspielen, wird der Charakter. Gerade nach dieser Richtung hin wird aber auch der Familie der Schichten, von denen wir hier vorwiegend sprechen, die Möglichkeit, bedeutsamen Einfluß zu haben, immer mehr genommen. Gerade diese Arbeit erfordert — viel mehr als die geistige Anregung und Förderung des Kindes etwa — Zeit und Möglichkeit des Zusammenlebens mit dem Kinde. Die Zerstörung des Familienlebens, die durch die Großstadt einerseits und durch die soziale Lage der arbeitenden Schichten andererseits befördert wird, erweist sich gerade in dieser Hinsicht als besonders gefährlich für die psychische Hygiene der kindlichen Entwicklung. Es wird daher darauf ankommen, die Familie so viel wie möglich zu stützen, indem man die Frau so bildet, daß sie infolge dieser mütterlichen Bildung imstande ist, trotz aller störenden Faktoren ein Höchstmaß von familientreis- und häuslichkeitsbildender Kraft wirksam werden zu lassen. Wie das zu machen ist, das ist m. E. das Problem der Mädchenerziehungsarbeit in der Volks- und Berufsschule.

Die Einsicht, daß es von wesentlicher Bedeutung für das Kleinkind ist, sich zunächst im engen sozialen Kontakt zur Mutter und weiter zu der ersten Erweiterung des Mutterkindkreises, der Familie, zu befinden, um sich allmählich und schrittweise daraus zur Selbständigkeit zu lösen, ist aber noch weiter für die Fürsorge für das Kind von Belang. Wir müssen, wie schon gesagt, diese urtümliche „Lebenseinigung“ in weitem Umfange als gestört ansehen; die Mütter weiter Kreise der Kleinkinder können in ihr nur ganz kurze Zeit verharren. Die Erwerbsarbeit zieht sie allzu schnell wieder in ihren Kreis. Das Kind muß anderen, Ersatzorganen, überlassen werden: der Krippe, dem Tagesheim, dem Erholungsheim. An diesen Stätten muß nun gemäß unserer Einsicht unter allen Umständen versucht werden, sozialpsychologisch die Bedingungen des Wachstums der Person zu schaffen, die das Kleinkind braucht. Die Voraussetzung

dafür ist, daß diese Stätten das Kind umfassen mit einer Wärme und Vertrautheit, die der der Familie ähnlich ist. Das hat nichts mit Sentimentalität und überschwänglichem mütterlichen Getue zu tun, wie es zum Beispiel von Seiten der Montessorianer dem Fröbelschen Kindergarten vorgeworfen wird; sondern ist eine sehr sachliche Angelegenheit. Das Kleinkind muß in ihnen gewissermaßen noch einmal wieder eingehen können in eine Beziehung der Einsfühlung mit einem „mütterlichen“ Erwachsenen, aus der es durch die Verhältnisse viel zu früh schon herausgerissen wurde. Das heißt, daß diese Stätten alles das, was sie so leicht zu „Anstalten“ im üblen Sinne dieses Wortes werden läßt, so weit wie möglich vermeiden, so intensiv wie irgend möglich in sich bekämpfen müssen; daß sie vor allem Sorge tragen müssen, daß die Kindergärtnerin etwas von der mütterlichen Einsfühlung mit dem kindlichen Wesen, nach der sie meistens selbst stark strebt, zur Auswirkung bringen kann, und daß das Kind in kindliche Lebenseinigung mit der vertrauten Erwachsenen eingehen kann. Ich würde es aus der psychologischen Einsicht in dies Lebenseinigungsbedürfnis des Kleinkindes heraus z. B. für falsch halten, wenn man etwa, wie das zum Teil von politisch bestimmt gerichteten Kreisen — sicher im Glauben daran, eine ideale Lösung gefunden zu haben — gefordert wird, die Kleinkinderheime für die Kinder proletarischer Schichten nach den Montessorischen Gedanken und zwar rein nach ihnen aufbauen würde. Die kühle Atmosphäre, das schulmäßige, die Isolierung des einzelnen Kindes und die lehrerinnenhafte Haltung der Leiterin im Sinne Montessoris, das alles ist — kindespsychologisch gesehen — unbedingt verfrüht für das Kleinkind. Man läßt dabei das Kleinkind in seiner wichtigsten Aufbauarbeit im Stich, indem man Fäden vorzeitig zerschneidet, die sich erst später, aber zu ihrer Zeit ganz von selber lösen. Die unerfreulichen Erscheinungen, welche man im Kinderhaus an manchen jüngeren Kindern beobachten kann¹⁾, sind zum großen Teil aus dieser mangelnden Berücksichtigung der sozialen Bedürfnisse des Kindes zu erklären.

Nun wissen wir aber alle, daß die Fülle der zu betreuenden Kinder in den Anstalten die Durchdringung mit Mütterlichkeit, wie ich es abkürzend vielleicht einmal nennen darf, außerordentlich erschwert. Sicher müßte hier Abhilfe geschaffen werden, durch Einrichtung von viel mehr Anstalten, Vermehrung des Personals, Beschränkung auf kleine Heime. Aber es ist sicher nicht so sehr eine Angelegenheit der Organisation, wie der Gesinnung, der Haltung und der Begabung der einzelnen Kindergärtnerin, ob das Ziel verwirklicht wird oder nicht. Es gibt gottbegnadete unter ihnen, die bei sechzig Kindern noch Mutter des Ganzen sind; und es gibt solche, die schon zwölf Kinder nur mit Kommandieren in Ordnung halten können, und viele, die glauben, das zu müssen, damit der „Betrieb“ laufe. Ich glaube, daß man ihnen vielleicht allerlei Kinderpsychologisches beigebracht hat, aber ihnen nie hat verständlich machen können, was psychologisch eigentlich das Eingebettetsein des Kindes in die Familie bedeutet und welche große und verantwortungsvolle Aufgabe sie zu leisten haben, wenn man ihnen das Kind, das dieser Einbettung ermangelt, zur Betreuung übergibt. Es liegt in ihrer Hand, das Kind langsam und organisch zu seiner personalen Selbständigkeit gelangen und in seine soziale Rolle hineinwachsen zu lassen. Was sie versäumen in dieser Hinsicht, das ist schwer oder garnicht wieder gutzumachen, weil es nicht irgend ein Einzelnes betrifft, sondern die Gesamthaltung des Kindes in seiner sozialen Umwelt.

Nun ist aber — und damit möchte ich eine zweite Linie heranzuführen — die Entwicklung des Kindes in der Frühzeit nicht nur eine fortschreitende Verselbständigung des Ichs, ein immer aktiveres Spiel einer eigenen Rolle. In und mit dieser Ent-

¹⁾ Vergl. Hecker-Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Leipzig 1927. S. 140 ff.

wicklung zusammen vollzieht sich der Aufbau der geistigen Welt des Kindes. Wir sahen schon vorhin, daß die einzelnen Schritte in der Verselbständigung des kindlichen Individuums unterbaut sind durch gewisse geistige Fortschritte. Wenn das Kind sprachlich oder motorisch hinreichend entwickelt ist, fordert der Erzieher, daß es sich dieser neuen Fähigkeiten bedient, um seine Wünsche und Bedürfnisse befriedigt zu bekommen. Wenn das Kind geistig soweit entwickelt ist, daß es eine Aufgabe übernehmen und in Konzentration auf ihre Forderung die Lösung durchführen kann, die dieser Aufgabe entspricht, so schickt man es allgemein in die Schule; das heißt aber im Grunde auch, daß man es in einer wichtigen weiteren Weise auf sich selbst stellt. Ich kann hier nicht näher auf das geistige Weltbild des Kindes eingehen, so interessant das ist, was die moderne kinderpsychologische Forschung über die kindliche „Weltanschauung“ herausgearbeitet hat. Es berührt aber nicht so unmittelbar die fürsorgerischen Probleme. Worauf es mir aber in diesem Zusammenhang ankommen muß, das ist — um es noch einmal zu betonen — die Tatsache, daß sich geistige Entwicklung, und soziale Entwicklung in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander vollziehen, daß die eine in ihren Schritten von den Schritten der anderen abhängig ist, sodaß man eigentlich nicht sagen kann, daß die eine oder die andere primär und grundlegend ist. Ohne gewisse geistige Fortschritte schreitet die Verselbständigung der Person nicht fort. Das schwachsinnige und geistig entwicklungsgehemmte Kind bleibt immer abhängiger vom Erwachsenen als das normal sich entwickelnde Kind. Das unselbständige Kind, das immer an Mutters Schürzenband hängt, erweitert seinen Lebensraum und damit seinen geistigen Horizont nicht oder nur sehr langsam. Das Kind, das vorzeitig aus der engen Lebensgemeinschaft gerissen und isoliert auf sich gestellt wird, ehe die geistige Reise entsprechend fortgeschritten ist, verliert die Orientierung in der plötzlich erweiterten Welt, wird verwirrt, verschüchtert, stumpft ab gegen die Welt, die es noch nicht zu fassen vermag. Daher z. B. der chaotische Zustand des neueintretenden Kindes im Kinderhaus, in dem es nach den Tagebüchern unter Umständen sogar monatelang verharret; plötzlich isoliert und ohne Wegweiser einer neuen Welt gegenüberstehend, weiß es nichts anzufangen. Die geschilderten Schritte in der sozialen Entwicklung sind zugleich Schritte in der Aktivierung des Ichs für die Eroberung der geistigen Welt mit ihren Dingen und Bezügen. Stört man die soziale Entwicklung, so stört man auch zugleich die geistige.

In den Schichten, von denen wir hier sprechen, ist infolge der wirtschaftlichen Verhältnisse die vorzeitige Zerschneidung der Mutter-Kind-Einheit eine häufige Erscheinung. Das Kind wird zu früh aus der Kleingruppe des Mutter-Kind-Kreises oder der Familie auf die Straße oder in die — leider oft großgruppige — Krippen- oder Tagesheim-Gemeinschaft versetzt. Es ist geistig noch nicht so weit, daß es aus sich aktiv Sozialstrukturen schaffen kann, sondern das Kind wird in die Isolierung oder in eine bloße Assoziation zur Masse gedrängt. Beides kann das Kind auf dieser Entwicklungsstufe noch nicht tragen. Es verliert nicht nur in sozialer Beziehung den Kontakt, sondern auch in geistiger Beziehung auf lange Zeit den Anschluß. In Säuglingsheim und Krippe, in Kindergärten und Waisenhausgruppe hat man diese Erfahrung zur Genüge gemacht. Alle Eingeweihten kennen die Erscheinung des sogenannten Hospitalismus höheren oder geringeren Grades, des geistigen, motorischen und sozialen Reifungsrückstandes der Anstaltskinder. Man kämpft um seine Beseitigung einen verzweifeltsten Kampf, man wird ihn aber nie ganz beseitigen können, weil eben die Versetzung in ein Heim immer einen Schnitt von zerstörender Wirkung bedeutet, dessen Einfluß man nur teilweise und annäherungsweise aufheben kann. Um den Kampf gegen ihn mit mehr Aussicht auf Erfolg führen zu können, wäre es meines Erachtens nötig, ganz

besondere Aufmerksamkeit der Gestaltung des Gemeinschaftslebens in den Anstalten und der Erziehung der Anstaltserzieher für die Aufgaben der Gemeinschaftsgestaltung zuzuwenden. Vor allem wird es nötig sein, daß ihnen die bedeutsame Rolle der sozialen Entwicklungsstatsachen für die Gesamtstruktur-Entwicklung deutlich und klar zum Bewußtsein gebracht wird.

Die Entwicklungsrückstände, die wir bei proletarischen Schulanfängern, auch wenn sie nicht in Anstalten aufgewachsen sind, sondern im Hause gelebt haben, aber vorwiegend während der Arbeit der Mutter sich selber überlassen auf der Straße gespielt haben, beruhen auf ganz demselben Verstoß gegen die sozialen Bedürfnisse des Kleinkindes, das eben die Isolierung von der Mutter noch nicht verträgt, ohne Schaden in seiner Gesamtpersönlichkeits-Entfaltung zu nehmen. Wenn wir sagen, diese Kinder seien nicht genug angeregt worden, so heißt das eigentlich nichts anderes. Reize genug waren auf der Straße vorhanden, die das Kind hätten anregen können; das etwas ältere Kind derselben Schicht oder das seiner Veranlagung nach besonders spontan aktive werden auch stark angeregt. Jeder Lehrer der Unterklassen der Volksschule kennt die mit allen Straßenangelegenheiten, mit der ganzen Nachbarschaft ihrer Wohnung vertrauten kleinen Pfiffikusse, die viel welterfahrener sind als die neben ihnen sitzenden behüteten Kinder aus kleinbürgerlichen Verhältnissen, die aber — wenn sie nicht so gerissen sind, daß sie nie irgendwo abgefaßt werden — in sozialer Hinsicht oft anstoßen, weil sie sich nicht ganz organisch und glatt in ihrer sozialen Umwelt angepaßt haben. Sie haben früh ihren Mann stehen und sich selber durchsetzen müssen; das merkt man ihnen an, wenn sie in der Gemeinschaft mehr auf ihrem eigenen Recht bestehen, als sorgend sich der anderen auch anzunehmen. Aber bei den meisten Kindern ist die Aktivierung des Ichs, die zur Selektion der Reize nötig ist, noch nicht vorhanden, und zwar, je jünger das Kind auf die Straße gesetzt wird, desto weniger; sie reicht gerade erst aus, wie wir es bei dem Kinde sehen, das im Hause aufwächst, um diese kleine Welt der nahen und vertrauten Dinge, der persönlich von der Mutter vollzogenen Prozesse und Arbeiten zu bewältigen; sie reicht nur aus, Leben in so engem Rahmen zu begreifen und im Mittun zu erfassen. Erst allmählich reift dann die Fähigkeit, komplizierterer Lebenszusammenhänge Herr zu werden, in ihnen aktiv zu sein und sie zu begreifen. Solange das nicht der Fall ist, sind sie in der Schule stumpf, teilnahmslos, sehen dumm aus, ohne daß sie es wirklich zu sein brauchen. Nicht ihr Mangel an Intelligenz ist schuld daran, sondern eigentlich die Störung ihrer Welt, das Mißverhältnis zwischen ihren aktiven Kräften, zwischen ihren spontanen geistigen Fähigkeiten und der Kompliziertheit des Lebensraumes, in den man sie vorzeitig gesetzt hat. Daß dabei die soziale Seite eine besondere Rolle spielt, sieht man z. B. auch daran, daß es besonders die Sprache ist, die bei diesen Kindern rückständig ist.

Unsere bisherigen Erörterungen betrafen in erster Linie das Kind bis zum 6. bis 7. Lebensjahre. Beim älteren Kinde müßte man nun in viel differenziertere Richtungen der seelischen Entwicklung eingehen, um ein lebensvolles Bild zu zeichnen und um all den Fragen gerecht zu werden, die der Praktiker der Fürsorge an den Psychologen stellen könnte. Die Person des Kindes und die Lebensverhältnisse, in die es eingeht, sind inzwischen so kompliziert geworden, daß man ihnen in einer Linie nicht gerecht zu werden vermag. Ich muß mich hier jedoch auf eine Hauptlinie beschränken, ohne in Einzelheiten eintreten zu können, so wichtig sie vom Standpunkte der Fürsorge auch sein mögen.

Mit dem Eintritt in die Schule ist das Kind Mitglied einer sozialen Gruppe geworden, in der die persönliche Bindung nicht mehr an erster Stelle steht. Das Kind ist nunmehr reif geworden dafür, einer Sache, dem Lehrstoff, seine Aufmerksamkeit

zuzuwenden und sich mit dieser Sache aus sachlichem Interesse auseinanderzusetzen. Die Lehrerin ist hier nicht mehr in erster Linie die Mutter der Klasse — wenn sie gut ist, ist sie es nebenbei natürlich doch — aber sie ist in erster Linie Führerin zum Kulturgut. Das Kind gewöhnt sich allmählich daran, in der Schule in sozialer Hinsicht auf sich selbst zu stehen. Es beginnt, von sich aus soziale Gebilde zu schaffen, in die es eingeht und in denen sich seine sozialen Bedürfnisse befriedigen. Das Kind gewinnt im Laufe des ersten Schuljahres beträchtlich an individueller „Haltung“ und Selbstständigkeit; es gewinnt aber auch an aktiver Sozialität. Während die Kinder der untersten Klasse in den ersten zwei, drei Schulwochen fast alle einzeln auf dem Schulhof herumstehen und für sich allein mit irgend etwas spielen, während nur ganz vereinzelt, meistens solche, die früher in einem Kindergarten waren, spontan Gruppen zu bilden versuchen, tun das am Ende des Jahres eigentlich alle. Die Gruppen sind zwar noch schwankend und wechseln leicht ihre Mitglieder, aber es kommt doch mehr und mehr vor, daß schon in der Klasse verabredet wird, was gespielt werden soll, wer mitspielen darf usw. Die typische Sozialform, die vom Kinde zwischen 6 und 11 bis 12 Jahren gebildet wird, ist die *Horde*. Sie ist beim Jungen deutlicher ausgeprägt und meistens umfangreicher; aber sie kommt auch beim Mädchen vor, mehr in der Form des „*Kreises*“, und zeigt gesittetere Formen und gebundenere Verhältnisse. An der Peripherie der Stadt scheint sie auch bei Mädchen stärker „*hordenmäßig*“ geformt aufzutreten, und die Mädchen scheinen hier auch häufiger in Knabenhorden als Mitglieder geduldet zu werden. Es bestehen nach unseren Untersuchungen anscheinend bestimmte Korrelationen zwischen den Sozialstrukturen, die gebildet werden, und den Besonderheiten des Spielgeländes, das zur Verfügung steht.

Es ist nun psychologisch außerordentlich interessant zu verfolgen, wie die sozialen Bedürfnisse des Kindes dieser Altersstufen genau abgestimmt sind auf die geistigen. Die Horde ist, so könnte man meinen, eigens erfunden, um die Organisationsform für die Befriedigung der geistigen Ansprüche und der vitalen Bedürfnisse dieses Alters zu schaffen. Das Kind zwischen 6 und 11 bis 12 Jahren hat zwei grundlegende Bedürfnisse. Das eine ist, zu toben und die Körperkräfte auszulassen, wofür die Horde ein ausgezeichnetes Kreis ist. Das zweite ist geistiger Natur und heißt: Ausdehnung des Lebens- und Erlebnisraumes. Dieses Alter ist extravertiert im allerhöchsten Maße. Nie wieder ist dieses Bedürfnis der Kinder so fein psychologisch geschildert worden, wie von Fröbel in seiner *Menschenziehung*¹⁾. In die Höhe, in die Tiefe, in die Breite drängt dieses Alter mit seinen Interessen. Das Gelände an der Peripherie der Stadt ist ihm ein ideales Spielgelände. Streifen werden unternommen bis weit hinaus in die Umgebung. Die Horde ist dafür eine ideale Form des Zusammenseins. Gehölze, Moore, Riesgruben, Wasserläufe werden gesucht. Ueberall will das Kind Neues, Unbekanntes entdecken. Wo ein Baum ist, da muß er erklettert werden, nicht nur um die Kräfte zu erproben, sondern, wie Fröbel sagt, auch „um den Gesichtskreis zu erweitern“, um zu sehen, wie weit und was alles man sehen kann von da oben. Wo „gebuddelt“ wird, untersucht das Kind interessiert die Schichtung des Bodens und das Grundwasser; wo Platz ist, versucht es selber zu graben und bis zum Grundwasser vorzudringen. Die neueingerichteten Sandspielplätze in den Grünanlagen nützen diesen Altersstufen wenig. Die Schulkinder nennen verächtlich den Spielplatz „*Kindergarten*“, und entrüsten sich über den Mann mit der Baudeputationsbinde, der ihnen jedes Graben verbieten muß. „Da kann man ja bloß Kuchen backen. Will man mal 'ne Kuhle graben, denn kommt er gleich und schimpft!“ klagen sie. Die Raum-

¹⁾ Reclam S. 123 ff.

not der Großstadt wirkt sich für diese Kinder besonders verhängnisvoll aus. Ueberall sind sie im Wege. Konnten sie früher noch in und auf den Straßen toben und Ballspiele treiben, so ist heute auch dies alles durch die straffe Organisation des Straßenlebens und des Verkehrs unmöglich geworden. Rollschuhlaufen und Radfahren sind lebensgefährlich geworden, seit das Auto die Straße beherrscht. Für die Jungen eines Barmbecker Bezirks ist das unbebaute Stück Land an einer Straßenecke — es können vielleicht drei Etagenhäuser darauf stehen — das Spielgelände. Hier ist Möglichkeit zu buddeln; hier stehen Wassertümpel und auf herumliegenden Brettern kann man auf den Tümpeln „schippern“; aus denselben Brettern und Decken oder Zeugseken kann man Höhlen bauen und Kriegs- oder Indianerspiele inszenieren. Hier ist Raum für hordenmäßig organisierte Spielgemeinschaften. Auch sportliche Spiele werden hier gespielt, aber die anderen inhaltsfülligeren Spiele stehen bei weitem im Vordergrund. Der Sport allein erfüllt die Bedürfnisse des Kindes dieser Altersstufe nicht. Die Einseitigkeit seiner rein quantitativen Zielsetzungen genügt dem gesunden Jungen nicht. Er möchte die Wirklichkeit nach allen Richtungen, ihre Zusammenhänge und Gesetze erkennen, möchte wissen, was im Hafen, am Landeplatz, in der Fabrik, in der Werkstatt, auf dem Güterbahnhof passiert und getan wird; er möchte selber alles mögliche von dem Gesehenen ausprobieren. Er möchte seine Sagen- und Robinsonlektüre nachleben und braucht vor allem Platz, keine organisierten Parks mit ebenen Rasenflächen mit schön abgezirkelten Wegen, sondern abwechslungsreiches Gelände, an dem er selber noch modeln kann und in dem sich etwas erleben läßt. Nur an der Peripherie gibt noch die Großstadt dem Kinde etwas von diesen Möglichkeiten. Ueberall sonst sind dem Extensionsbedürfnis des Kindes Grenzen gesetzt, je näher man dem Zentrum kommt, desto engere. Es ist kein Wunder, wenn sich daß Kind in seinem Erlebnisbedürfnis auf Dinge einstellt, die ohne viel Raum möglich sind, die uns aber im höchsten Grade gefährlich zu sein scheinen. Die Kinofucht ist vielleicht noch das geringste unter den Uebeln. Die Teilnahme an den unkindgemäßen Unterhaltungen der Aelteren in den Höfen und Hauseingängen, sexuelle Heimlichkeiten in den Winkeln, die allein dem Kinde in der Großstadt geblieben sind, müssen dem Sensationsbedürfnis abhelfen. Die Horde, die draußen herumstreifend gesund und herz-erfrischend sein würde, hockt hier heimlich beisammen und läßt die einzelnen ver-sumpfen. Hand in Hand mit diesen Schädigungen durch die Beschäftigung mit allerlei Heimlichkeiten, geht aus den nach dem Vorhergehenden wohl einsichtigen Gründen die Verflachung der geistigen Interessen, die wir beim Großstadtkind immer wieder beklagen. Es hat keinen Raum, in dem es sie ausleben und tätig auswirken kann. Ueberall kann es höchstens passiv zuschauen, nirgends mehr kann es selbst gestaltend tätig sein, selbst Held und Robinson sein und im nachschaffenden Erleben die Dinge sich wirklich erobern und zu eigen machen.

In den eben gegebenen Ausführungen konnte natürlich nur ein sehr isolierter und einseitiger Vorstoß in die Psychologie dieser Altersstufe gemacht werden. Daneben bleiben eine Fülle von Teilfragen zu beantworten, die für die tägliche Praxis von größter Bedeutung sind. Aber jeder wird von seinem Erfahrungsgebiet und seinem Arbeitskreis aus andere sehen; alle zu beantworten in einem einzigen Vortrage, ist unmöglich. Ich bin auch nicht der Meinung, daß es darauf ankommt, daß Ihnen der Psychologe jede Teilfrage der Praxis beantwortet; das kann er, wie gesagt, auch garnicht, besonders nicht in Bezug auf die besondere Problematik des Großstadt- und Proletarierskindes. Worauf es aber ankommt, das ist, allgemeine Gesichtspunkte herauszustellen, von denen aus der Entwicklungsgang in seinem Gefüge durchsichtig

wird, so daß der von der Teilfrage betroffene Sachverhalt sich als Glied einordnet in dieses Ganze und dadurch von selber besser verständlich wird.

In diesem Sinne scheint mir für die fürsorgliche und sozialpädagogische Arbeit der hier — allerdings nur skizzenhaft — durchgeführte Gesichtspunkt der engen Beziehung zwischen dem sozialen Bedürfnis jeder Altersstufe und ihren geistigen Bedürfnissen, zwischen den geistigen Bedürfnissen und den ihnen angemessenen Strukturen der sozialen Umwelt besonders aufschlußreich zu sein. Mehr als der Lehrer hat es der Fürsorger mit der Pädagogik der Strebungen des Kindes zu tun; deren Kräftespiel aber wird uns vielleicht unter diesem psychologischen Gesichtspunkte verständlicher. Die Ansatzstellen für die Pädagogik der Fürsorge treten heraus, indem uns klar wird, wo und wie sich die Abweichungen von der normalen Entwicklung herausbilden. Sie bilden sich m. E. in erster Linie — unter den Verhältnissen, mit denen wir uns hier befassen — beim Kleinkind und beim Volksschulkind durch eine Störung und Behinderung seiner sozialen und seiner geistigen Bedürfnisse; und zwar scheint es mir beim Kleinkinde mehr an einer Störung der ersteren, beim Schulkind mehr an der mangelnden Berücksichtigung der letzteren zu liegen. Die Entwicklung, welche die Familie infolge der wirtschaftlichen Anforderungen — natürlich nicht allein infolgedessen, darüber ist sich der Psychologe zu allererst vielleicht klar, — und die Entwicklung, die die Organisation großstädtischen Lebens fortschreitend durchmacht, tendieren dahin, solche Störungen und Behinderungen des Kindes in seinen Bedürfnissen immer schärfer hervortreten zu lassen. Kinder sind immer mehr im Wege in der Großstadt und unter wirtschaftlichen Verhältnissen und Erwerbsformen, wie sie heute in weiten Kreisen der Bevölkerung vorliegen. Wenn wir vorbeugende Fürsorge für das Kind treiben wollen, so werden wir Einrichtungen treffen müssen, die auf die seelischen Bedürfnisse des Kindes, auf seine sozialen, sowohl wie auf seine geistigen, eingestellt sind. Die tägliche Arbeit im Tagesheim, in der Krippe und im Hort wird ihr Augenmerk auf diese Bedürfnisse richten müssen und wird von ihnen aus gestaltet werden müssen. Der Kampf um Jugendheime, Spiel- und Sportplätze für die Schuljugend wird weiter geführt werden müssen; in dem Ziel, das man dabei vor Augen sieht, in der Frage nach der inneren Ausgestaltung solcher Räume für die Jugend, wird man die seelischen Bedürfnisse der zu versorgenden Altersstufen stärker berücksichtigen müssen. Mit Sportplätzen und Sandkisten allein ist ihnen für das Schulalter gewiß nicht gerecht zu werden.

Die Reifezeit des jungen Mädchens.*)

Zur Psychologie und Soziologie der großstädtischen Arbeiterjugend.

Professor Dr. Charlotte Bühler - Wien.

Heute, wo uns die Augen dafür aufgegangen sind, wie entscheidende Entwicklungsschritte und Entwicklungsprobleme sich im Leben des Menschen auswirken, wie sie durch Jahre oder sein ganzes Leben hindurch seine Einstellung zu Leben und Mensch bestimmen können, wie Entwicklungsschwierigkeiten die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen, den Glauben an sich und andere zerstören können, heute stehen wir mit aufgewecktem Sinn allen Fragen gegenüber, die es mit der Entwicklung des Menschen zu tun haben.

Speziell die Reifezeit hat uns zu vielen Sorgen und Erziehungsfragen und damit auch zu besonderem Studium Anlaß gegeben, und wir haben mit besonderem

*) Vortrag innerhalb einer Vortragsreihe für Fürsorger und Fürsorgerinnen.