

Ausgabe A

# Preussische

XXIII. Jahrg.

Nr. 13

20. Aug. 1930

# Volksschullehrerinnen-Zeitung

Organ des Landesvereins Preussischer Volksschullehrerinnen

Beilage am 1. jedes Monats: Beiblatt für Rechtschutz

**Erscheinungsweise:** Am 1., 10. u. 20. jed. Monats.  
Ausg. A ohne, B mit Berliner Beiblatt. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen entgegen, auch der Verlag B. G. Teubner in Leipzig, Poststraße 3. (Postkassentonto Leipzig 51272.)

**Preis jeder Nummer**      Ausgabe A      Ausgabe B  
bei laufendem Bezug . . . . . *RM.* -.20      *RM.* -.30  
bei Einzelbezug . . . . .      "      -.30      "      -.50  
Für Mitglieder des Landesvereins Preussischer Volksschullehrerinnen bei Bezug durch diesen Vorzugspreis.

**Herausgegeben vom Vorstand**

**Schriftleitung: Anna Mosolf**  
Hannover, Humboldtstr. 33.

**Leipzig · Verlag von B. G. Teubner · Berlin**

**Anzeigenpreis**

für die sechsgespaltene Millimeter-Zeile *RM.* -.15.  
Bei Abschläffen Rabatt, der nur als Kassentabatt gilt.

Alleinige Anzeigenannahme:

Im Auftrag des Landesvereins Preussischer Volksschullehrerinnen: B. G. Teubner, Leipzig C 1, Poststraße 3/5.

**Inhalt:** Beiträge der gegenwärtigen Psychologie zu einigen Grundfragen der modernen Schulgestaltung (M. Muchow) S. 105 - Einheitliche Schulverwaltung in Preußen (K. Bohnsack) S. 109 - Der drohende Kulturabbau in Preußen (A. M.) S. 114 - Bücherbesprechungen S. 115 - Vereinsnachrichten S. 115 - Verschiedenes S. 115 - Offene Stellen S. 115

## Beiträge der gegenwärtigen Psychologie zu einigen Grundfragen der modernen Schulgestaltung.<sup>1)</sup>

Von Dr. Martha Muchow.

### I. Zur Kritik der psychologischen Voraussetzungen in der bisherigen Schulerneuerung.

Aus mehr oder minder engen und geschlossenen pädagogischen Lebenskreisen, aus der alltäglichen Arbeit des Erziehers, die immer direkt und unmittelbar auf den einzelnen, konkreten werdenden Menschen — oder auf eine Schar solcher einzelner — gerichtet war, sind wir hier zusammengekommen, um Abstand zu gewinnen, Überschau zu halten und prinzipielle Gedanken zu fassen, die für die kommende Zeit in der Alltagsarbeit ziel- und richtunggebend wirksam werden können. Die Gemeinschaft der vielen — mögen sie uns persönlich bekannt sein oder nicht —, von denen wir aber wissen, daß sie aus Arbeits- und Lebensbereichen herkommen, die den unseren ähnlich sind, aus Bereichen, die die gleichen Nöte, die gleichen Sorgen, die gleichen Verantwortlichkeiten in sich beschließen, hat auf jeder Tagung von neuem schon in sich eine stärkende, sicher machende, den einzelnen überhöhende Wirkung. Waren wir vor kaum einer Woche noch befangen in den kleinen und kleinsten Sorgen des Lehreralltags, so fühlen wir uns, sobald der Tagungsraum uns zur Einheit zusammenschließt, über all dies weit hinausgehoben. Und von dieser höheren Warte aus wird der Kleinram der täglichen Arbeit, werden selbst bürokratische Ärgernisse und zermürbende Mechanismen der täglichen Amtsführung, werden die speziellen Schwierigkeiten dieses oder jenes Postens, den wir inne hatten, zu Winzigkeiten, die nichts sind angesichts der Größe des Amtes, das wir hier als unser gemeinsames empfinden. Aus der Grete und dem Fritz, aus der Else und dem Paul, die da vor uns oder um uns saßen, wird hier vor unserem besinnenden Blick das Kind des Volkes, in dem wir zum Erzieher bestellt sind; aus der so oder so beschaffenen Klasse, in der wir standen, aus dem Schulorganismus, in den sie sich einfügte, wird hier die Schule des Volkes, von dessen Bildung wir ein großes Stück zu verantworten haben, wir, die wir hier in

diesem Saale sitzen. Über die Haltung der konkreten Arbeit an diesem Orte, in dieser Klasse, unter diesen Kindern hinaus erwächst uns — größer und stärker — in der Gemeinschaft der Tagung das Bewußtsein der Verantwortung, die nicht beschränkt ist auf die Klasse, die Schule, den Ort, in denen wir wirken, sondern die Verantwortung ist für die Schule schlechthin.

Von dieser Warte her wollen wir gemeinsam hinschauen auf die gegenwärtige Schule und auf die bisherige Schulerneuerungsbewegung und wollen einige Grundfragen der Schulgestaltung anrühren. Ich soll gemäß meinem Thema versuchen, Ihnen zu sagen, was man, von der gegenwärtigen Psychologie her blickend, zu diesen Fragen sagen möchte. In voller Absicht heißt es dabei im Thema ausdrücklich „Beiträge zu Fragen“. Nicht Beiträge zur Lösung von Fragen. Denn ich glaube, daß die augenblickliche Lage der Schule und der Schulreformbewegung derart ist, daß es zunächst und vor allem darauf ankommt, wieder zu fragen, d. h. gut und richtig zu fragen. Freilich, jeder, der die Anfangsgründe der Erkenntnistheorie beherrscht, weiß, daß das Problem, daß die Frage ein Vorauswurf ist, ein Wurf voraus in die Richtung und die Gegend der Antwort. Gut fragen und richtig fragen ist die halbe, ist mehr als die halbe Lösung. Deshalb brauchen Sie nicht zu fürchten, daß wir hier ohne Ergebnis wieder auseinandergehen werden, weil nur Probleme aufgezeigt werden!

Was nun zu den Grundfragen der modernen Schulgestaltung von der Psychologie her im Augenblick gesagt werden kann und gesagt werden muß, scheint mir zweierlei zu sein. Es ist einerseits eine Aufzeigung der Problematik in den psychologischen Voraussetzungen der Schulgestaltungsversuche in den letzten Jahren und Jahrzehnten. Es ist andererseits eine Vorweisung dessen, was die Psychologie neuerdings an Einsichten zu den Voraussetzungen der Bildungsarbeit bereitzustellen versucht hat. Entsprechend dieser Zweigliederung der Aufgabe wird sich auch der Vortrag in zwei Teile gliedern, die ich durch eine kleine Pause von einigen Minuten voneinander sondern zu dürfen bitte.

Um Mißverständnisse über die Geltung meiner Ausführungen nicht aufkommen zu lassen, muß ich von vornherein betonen, daß ich die Aufgabe, die mir in den Vorbesprechungen der Tagung gestellt wurde, nur durchführen kann, indem

<sup>1)</sup> Vortrag, gehalten auf der Versammlung des L. P. V. am 12. Juni 1930 in Erfurt.

ich nicht nur als wissenschaftliche Psychologin spreche, sondern zugleich als kritische Pädagogin. Besonders im ersten Hauptteil des Vortrags werde ich nicht von innerhalb der Psychologie sprechen können. Dieser Teil entstammt einer erziehungskritischen Haltung, die sich keineswegs aus der psychologisch-wissenschaftlichen Erfahrung, sondern aus weit übergreifenderen Gesichtspunkten rechtfertigt. In sie gehen als Voraussetzungen neben der vertieften psychologischen Problembewußtheit und Erfahrung weitgehend praktisch pädagogische und auf Erziehung reflektierende Erfahrungen ein. Erinnernde Besinnung auf eigene praktische Schulversuchsarbeit und kritische Auseinandersetzung mit der Schul- und Kulturlage der Gegenwart aus dem Abstand des Theoretikers sind ebenso konstituierend für sie. Dennoch handelt es sich dabei um Gedanken, die im Augenblick vielleicht — aus mehreren Motiven — gerade der Psychologe, der zugleich Pädagoge ist, zu den Grundfragen der modernen Schulgestaltung äußern muß. Sie setzen nämlich, wie sich gleich herausstellen wird, die historisch-kritische Überschau über die Entwicklung der Psychologie der letzten Jahre voraus und dazu vielleicht auch noch eine, nur dem Psychologen selber mögliche Vertrautheit mit dem Herzpunkte der gegenwärtigen Problematik der psychologischen Wissenschaft vom Menschen. Grundsätzlich aber sind sie ein kritisch pädagogischer Beitrag, der nur an den psychologischen Voraussetzungen der gegenwärtigen schul-erneuernden Versuche ansetzt. Die Überzeugung, daß bei ihnen angeknüpft werden muß, wenn man einen wesentlichen Punkt der augenblicklichen Krise fassen will, aber ist eine aus pädagogischen Überlegungen gewonnene.

Niemand unter uns, der die gegenwärtigen Erscheinungen des pädagogischen Bereichs sorgsam beobachtet und in ihrer Beziehung zur geistig-kulturellen Gesamtlage unserer Zeit kritisch zu erfassen versucht hat, kann sich angesichts des Gebildes „Schule“ der Einsicht verschließen, daß trotz aller reformerischen Versuche der letzten Jahre das Problem der sinngemäß in unser heutiges Leben sich einfügenden Schule, speziell der allgemeinen Volksschule, immer noch mit wachsender Dringlichkeit vor uns, den verantwortlich Beteiligten, dasteht. Wir sahen und sehen zwar seit etwa anderthalb Jahrzehnten überall konzentrierte reformerische Bemühungen und ringende Versuchs-schularbeit am Werke, die Gestalt der Schule — wie sie in vielfachen Motiven immer noch bestimmt durch die Tradition der Aufklärung und durch die Analogie zur höheren Schule — unter uns steht, sinn-entsprechend zu ändern und umzuformen.

Fragen wir uns einmal in kritischer Besinnung nach den Grundansätzen dieser Arbeit, nach den Motiven, die Richtung und Art dieser Arbeit bestimmten, so finden wir in der Regel — es gibt daneben andere Ansätze, die aber in der bisherigen Bewegung weniger bestimmend wirksam waren — eine tiefgreifende Besinnung auf das Wesen des Menschen und auf die Ansprüche, die aus diesem Wesen sich ergeben müssen und dürfen, eine achtsame Erforschung der Eigenart des Kindes und seiner Kräfte und eine ebenfalls ursprünglich und weitgehend psychologisch orientierte Besinnung auf das Wesen der Bildungsprozesse als die zweifellos bedeutendsten Charaktere der Abänderungsversuche. Die Parole „Vom Kinde aus“, die schon 1911 auf der Dresdener Tagung des Bundes für Schulreform fiel, ist es, die tiefgreifend die Reformarbeit bestimmte, einerlei, ob sie sich ausdrücklich zu ihr bekannte oder nicht. Sie bewirkte im ganzen — insbesondere noch unterstützt durch das Motiv der Kunst-erziehungsbewegung, das Motiv von den schöpferischen Kräften im Kinde, denen vorerst einmal Freiheit der Entfaltung und der Dokumentierung des eigenen Ausmaßes gewährleistet werden mußte — eine Psychologisierung der Schule und eine Psychologisierung der Haltung des Lehrers. Blicken wir kritisch auf die Ergebnisse der Arbeit der letzten 15 Jahre etwa hin, so finden wir als Gewinn eine in ihrer Art und in ihrem Ausmaße außerordentliche Vertiefung und Erweiterung der Einsicht in die Kräfte und Bedürfnisse des Kindes und in seine Leistungs-

möglichkeiten. Bei zeitweilig scharfer Ablehnung der eigentlich wissenschaftlichen Psychologie und ihrer Verfahrensweisen ist hier ein Stück außerordentlich wertvoller, mit den Mitteln der exakten, mehr oder minder laboratoriumsgebundenen wissenschaftlichen Forschungsergebnisse nie zu bewältigender psychologisierender Arbeit geleistet worden, die die heutige Schule von einer großen Menge von Kindesnaturwidrigkeiten befreit hat. Ihre Befunde auszuschöpfen, sollte meines Erachtens der Wissenschaft eine dringlich empfundene Aufgabe sein; es würde die Fragestellungen und die Ergebnisse der Kinderpsychologie wesentlich bereichern können. Ihre Befunde in ein kraft seiner unendlichen Fragestellung fortzeugendes System wissenschaftlicher Erkenntnis einzulassen, sollte eben um dieses Fortzeugens willen aber auch dem Praktiker nicht weniger wichtig sein.

Aber bei aller Ehrfurcht und allem dankbaren Anerkennen der Leistungen der Versuchsarbeit, die gerade der Psychologe hegen muß, muß das dennoch vom erziehungskritischen Standpunkte her ausgesprochen werden — es ist all diesen ernstesten Bestrebungen zum Trotz noch nicht gelungen, die traditionelle Gestalt der Schule grundsätzlich zu ändern. Zum Teil nicht einmal innerhalb der Versuchsschulen selbst, geschweige denn hinsichtlich der Schule überhaupt. Wir erleben es zudem heute immer wieder, daß Versuche abgebrochen werden; daß die einstigen Vorkämpfer für die Schule eines neuen Stils flüchten, flüchten in das Fach und sich bemühen, einen allen sachlichen Anforderungen entsprechenden Physik- oder Biologie-, Zeichen- oder Schreibunterricht zu erteilen. Die Arbeit, die sich im Anfange der Versuche durchaus auf die Gestalt der Schule als ganzer bezog, und die darauf ausging, ein in sich geschlossenes, tragfähiges Neues, ein unserer Lebenshaltung entsprechendes Neues, an die Stelle der überlieferten Schule zu setzen, wird damit vielfach preisgegeben, bevor dies Neue wirklich gewonnen ist. Im Prinzip ist es nämlich bisher noch nicht gelungen, durchgreifend die als die Form der Schule überlieferte Form zu zerbrechen. Was durch die Versuchsarbeit erreicht wurde, ist vor allem eine tiefere Einsicht darin, wie weit sich das Kind kraft seiner jeweiligen Fähigkeiten selbständig und selbsttätig belehren kann; belehren aber in dem Sinne, in dem es seit der Aufklärungspädagogik — und vielleicht schon früher — als lebensnotwendig angesehen wird. Die Schule ist ihrem Aufzug nach in weitem Ausmaße immer noch ein verkleinertes Abbild der Universität, die Volksschule nur ein stellenweise beschnittenes Abbild der höheren Schule, obgleich kulturkritische und psychologische Betrachtung unserer heutigen Lebenswirklichkeit zeigt, daß der Wirklichkeitsbezug, wie er dabei vorausgesetzt wird, keineswegs der des Menschen ist, der heute das Leben beherrschen und meistern will.

Dennoch stehen wir keineswegs heute mehr an der gleichen Stelle wie vor dem Beginn jener Versuchsarbeit. Die Psychologisierung der Schule ist ein nicht mehr rückgängig zu machender Gewinn. Und auch jene Personen, die die „Flucht in das Fach“ vollziehen, bürgen uns durch die Tiefe ihrer psychologischen Einsicht dafür, daß sie für ihre Person keineswegs „zurückkehren“ und alten Stoff-schematismus wiederholen werden.

Aber wir können uns, wenn wir die Besinnung auf die notwendige Gestalt der Schule ernst nehmen, nicht auf die Bürgschaft von Personen verlassen. Es muß sich für jeden einzelnen darum handeln, restlose Klarheit über die Situation zu erlangen und Richtung und Weg des neuen Fortschreitens zu erfassen. Aus diesem Grunde wollen wir uns hier bemühen, gemeinsam die Problematik freizulegen, aus der sich dies Stockend- und teilweise Rückläufigwerden der Bewegung vor dem Ziele ergab und damit zugleich die Ansatzmöglichkeiten für ein neues Beginnen sichtbar werden zu lassen.

Ich habe lange nach dem Punkte gesucht, von dem aus man die Problemlage fassen könnte, um wieder Wege aus ihr heraus zu sehen. Seit kurzem glaube ich, sie durch

einen Vergleich mit der Wissenschaft, in der ich arbeite, fassen zu können. Zwischen der Besinnung auf das lebensbedeutende Problem, die die Psychologie vor einiger Zeit vollziehen mußte, und der, die innerhalb der pädagogischen Überlegung durchgeführt werden muß, scheint mir eine gewisse Analogie zu bestehen, durch die sich verdeutlichen läßt, wie das Problem gelagert ist. Um das tun zu können, unternehmen wir also einen kleinen Exkurs in die Psychologie und ihre Geschichte.

Die moderne Psychologie sieht nach Bühler ihr Problem darin, den Menschen nach seinem Verhalten, seinen Leistungen, seinem Erleben zu verstehen. Seit Sprangers Vorgang in seinen „Lebensformen“ — in denen es sich um die ethische Persönlichkeit handelt und deshalb die Welt der Werte als Bezugswelt ins Auge gefaßt wurde — ist es der Psychologie immer mehr selbstverständlich geworden, daß die psychologische Erfassung des Menschen nicht zu bewältigen ist, indem man nur hinblickt auf die Person als in sich geschlossenen Organismus mit Funktionen, Fähigkeiten und Kräften. Es ist immer wieder — wegen des grundsätzlich person- und nicht nur seelenwissenschaftlichen Ansatzes am umfassendsten vielleicht in dem soeben erschienenen Buche von William Stern, „Studien zur Personwissenschaft“ — herausgestellt worden, daß es zugleich auf die Analyse der personalen Welt ankommt, daß auf den Bezug der Person auf die Welt hingeblickt werden muß, sofern man etwas wirklich Lebensbedeutendes erfassen will. Denn nur in diesem Bezug realisiert sich das Leben der Person und kann daher das Leben der Person verstanden werden. Dies gilt nicht nur für die psychologische Sphäre, sondern für alle Lebenswissenschaften überhaupt, die Biologie sowohl wie die Psychologie (vgl. die Biologie von v. Uexküll u. a.). Für die Psychologie ist der Vollauf dieser Einstellung auf den Menschen in seiner Welt, statt auf den Organismus mit seinen Kräften zu dem fruchtbarsten Moment ihrer Forschungsarbeit geworden und hat sie nach langer Zeit der Lebensferne zum echten Lebensproblem geführt.

Ich muß einschaltend Stellung nehmen zu dem Einwand, den vielleicht einige von Ihnen im stillen gemacht haben werden. Manche werden meinen, daß dies doch nichts grundsätzlich Neues sei; es habe doch immer eine Milieuproblematik gegeben. Man habe doch immer neben der Untersuchung des Individuums nach Anlagen und Fähigkeiten auch Milieustudien betrieben und das Individuum aus seinen Anlagen und seinem Milieu zu verstehen versucht. Ganz recht. Das wesentlich Neue liegt auch nicht darin; sondern in der Art, wie auf dies Zusammen von Person und Umwelt hingeblickt wird. Charakteristisch für das, was hier als neu herausgestellt wird, ist, daß jetzt grundsätzlich auf den Bezug, auf die gegenseitige Durchdringung, auf das Individuum in seiner Welt als dem eigentlichen Gegenstand der Forschung hingesehen wird; während früher zwar beides untersucht, aber doch nur mit verschiedenen Fragestellungen und verschiedenen Methoden zu bewältigen versucht wurde. Nicht die personale Welt, wie Stern es genannt hat, nicht die Welt, die nur durch die Zentrierung in der Person zu einer Welt, d. h. zu einem geschlossenen Ganzen, wird, war Gegenstand der Forschung, sondern die um die Person vorgefundene Welt wurde für sich untersucht, und ihre Wirkungen auf die Person wurden in vergleichenden Untersuchungen ermittelt. Was jetzt geschieht, ist aber gerade dies, daß in der Person und ihrer personalen Umwelt das für die Forschung ausschlaggebende Ganze gesehen wird, dem sich die Untersuchung zuzuwenden hat, wenn man wirklich an den lebendigen Menschen herankommen will.

Blicken wir nun zurück auf die Psychologisierung der Schule, wie wir sie sich in der Reformbewegung vollziehen sahen, so zeigt sich eine eigentümliche Beziehung zu dem eben Ausgeführten. Trotz der verhältnismäßig geringen Enge der Beziehungen, die im Gegensatz zu anderen Ländern bei uns in Deutschland zwischen der Schulerneuerungsbewegung

und der wissenschaftlichen Psychologie bestanden haben, ist es nämlich unverkennbar, daß die Reformbewegung bei uns in ihrer psychologischen Blickrichtung — und wie wir sahen, war ihre Blickrichtung in erster Linie psychologisch und lag ihre Bedeutung vorwiegend in einer Psychologisierung der Schule — mit der der Psychologie ihrer Zeit auffallend übereinstimmt. Die Parole „Vom Kinde aus“ und das oben zitierte Motiv der Kunsterziehungsbewegung legten eine Betrachtungsweise nahe, die ein Hinblicken auf das Kind mit seinen Kräften und seinen Leistungsmöglichkeiten bewirkte. In der Tat scheint dies ein wichtiges Charakteristikum der Versuchsschulbewegung zu sein: sie versucht den Spielraum für die Eigentätigkeit des Kindes, für die Betätigung der spontanen Kräfte des Kindes zu erweitern. Es kommt ihr darauf an, das Kind zu befreien, um zu sehen, was es von sich aus, im Zusammentreffen mit der Gegenstandswelt tut, leistet und an Bildungserfolg erzielt. Sie stellt fest, daß es ganz Gewaltiges, Ungeahntes ist, was das Kind auf diese Weise bewältigt. So wird die Freiheit des Kindes zur Methode. Ich verkenne natürlich keineswegs, daß in der konkreten Arbeit der versuchenden Schulen mannigfache andere Motive wirksam sind. Ich weiß das so gut wie auch, daß es Versuchsschulen gibt und gab, die ganz stark von der Objektseite, nicht von der Kindesseite herkommen. Ich habe Sie in den einleitenden Worten in voller Absicht aufgefordert, mit mir die Erhebung des Standpunktes über die Ebene der Arbeit hinaus zu vollziehen und aus historisch-kritischer Vogelschau auf die Schule hinzublicken. Da verschwinden dann die Einzeltzüge, und die Linien der Grundstruktur treten heraus, die sonst vielleicht nicht scharf erkannt werden. Wenn einmal die Geschichte der letzten anderthalb Jahrzehnte Schulerneuerungsversuche geschrieben werden wird, so wird das, was eben über die Art der Psychologisierung gesagt wurde, ohne Zweifel einer der Hauptzüge in ihrem Bilde sein.

Ebensowenig, wie in der Psychologie selbst, kann dieser Ansatz von der Psychologie selber her kritisiert werden. Das kann nur geschehen von der Philosophie der psychologischen Erkenntnis her, die über die Rangordnung der Probleme zu richten hat. Eine solche Besinnung führte die Psychologie, wie wir oben sahen, für ihren eigenen Bereich auf einen neuen, für die Fassung des lebensbedeutenden Persönlichkeitsproblems fruchtbareren Ansatz, nämlich zu der Frage nach der Person in ihrer Welt.

Die Schulbewegung nun scheint mir darum nach einer Reihe von Jahren jetzt ins Stocken geraten zu sein, weil sie das Unglück hatte, in einem Augenblick das psychologische Motiv in den Vordergrund zu schieben, als die psychologische Blickrichtung sowohl innerhalb der Wissenschaft, wie auch außerhalb der Wissenschaft noch nicht auf dies lebens- und bildungswichtige Problem eingestellt war. So kam es, daß sie in ihrer seinerzeit unbedingt notwendigen Wendung zum Realismus, so wertvolle Erträge sie auch brachte, schließlich doch auf ein totes Geleise geriet, von dem aus sie ohne gründliche Neuorientierung nicht wieder in Bewegung gelangen kann.

Wenn auch in der konkreten Arbeit dies Festhalten, dank der kräftigen und intensiv vielseitigen Lebensbeziehungen der einzelnen Praktiker, nicht immer so deutlich in die Erscheinung trat, so zeigt es sich aber um so deutlicher in der besinnenden Theorie der Reformbewegung, die seit langem kaum mehr vorwärts gekommen ist, so zeigt es doch z. B. auch jene oben erwähnte Flucht ins Objektive des Fachs, die die eigentlich pädagogische Überlegung und Verarbeitung vielfach umgeht.

Die Lösung aus dieser Stockung scheint mir nur analog derjenigen möglich zu sein, die wir in der psychologischen Wissenschaft sich vollziehen sahen: es muß auch hier — nicht nur in abstracto und generell —, sondern in seiner ganz konkreten pädagogischen Auswirkung erfasst und erkannt werden, daß Leben nicht eine Äußerung des Kindes, haftend an ihm, ist, sondern ein Sichvollziehendes in dem Bezug des Kindes auf eine Welt. Hätte man seinerzeit in

diesem Sinne auf den zu bildenden Menschen hingeblickt, so hätte man sich niemals den Weg zum Objektiven in diesem Maße verbaut, wie es jetzt der Fall ist. Dann wäre keine Flucht ins Objektive möglich und nötig, weil von vornherein beide im Blickpunkte gestanden hätten, das Kind und die Schulgegenstände, weil das Problem in der Beziehung der beiden aufeinander als Problem erlebt worden wäre. — Allerdings wäre nun mit dem bloßen Hinblicken auf diese Bezugsgröße „Kind in der Bildungswelt“ noch die Schwierigkeit nicht behoben. Es würde nur dadurch offenbar gemacht, wo die Schwierigkeit liegt. Die pädagogische Wendung der Einsicht, die zu Entscheidungen führt, müßte noch erst vollzogen werden. In der Durcharbeitung dieser Frage scheint mir die Notwendigkeit des gegenwärtigen Augenblicks zu liegen. Zu stark hat man — seinerzeit durchaus berechtigt — bisher nur auf das Kind als biologisch Gegebenes hingesehen. Zu wenig war man darüber im klaren, daß Leben erst in der Beziehung auf die Welt ist; daß die Forderungen des Objektiven und das ihnen Entsprechen für das Leben ebenso konstituierend ist wie die Lebensäußerungen des kindlichen Organismus in Gestalt der Spontankräfte. Daher scheint es im Augenblick fast wichtiger, die Inhalte der Schule durchzuarbeiten, als auf eine stärkere Psychologisierung zu drängen. Allerdings wird der psychologische Einschlag, den die Versuchsbewegung gebracht hat, nicht wieder verlorengehen dürfen, sondern in gleicher Tiefe erhalten bleiben müssen. Wir werden in der Schule nie wieder vergessen dürfen, daß das Wissen um die Eigenart des Kindes, um die Andersartigkeit seiner Struktur gegenüber der des Erwachsenen ein Hauptfordernis der Bildungsarbeit ist. Wir werden uns nie wieder nahezu ganz in den Ansprüchen der objektiven Sphäre, in den Fächern und Stoffen in ihrer Eigengesetzlichkeit verfangen können, wie das vor der Versuchsbewegung der Fall war. Immer wird die Psychologisierung der Haltung des Lehrers ein Stück wesentlicher Lehrerbildungs- und fortbildungsarbeit sein. Die Betrachtung des Objektiven, des Inhaltlichen, Stofflichen wird immer in dieser eigentümlichen neuen Relation zum Psychologischen geschehen, wo immer sie geschehen wird.

Die Aufgabe, die mit dieser Problembezeichnung der pädagogischen Besinnung gezeigt wird, ist in ihrem Ausmaß und in ihrer Bedeutung kaum wichtig genug einzuschätzen. Sie wird aber unerhört schwierig und mit Nebenfragen belastet heute deshalb, weil sie nun noch geschehen muß in einer Zeit der Kulturwende. In einem ganz unerhörten Ausmaße vollzieht sich in unserer Welt eine Umgruppierung und Umzentrierung des Kulturinhalts. Überall sind Zusammenballungen im Werden, die sich mit den alten Formen nicht einfangen lassen wollen, die aber auch noch nicht so fest ausgeprägt sind, daß ihre Eigenform klar faßbar wäre. Für die Erzieher bedeutet das, daß sie die kulturkritische und kulturpsychologische Besinnung als bedeutames Stück Arbeit selbst leisten müssen. Die konkreten Lebensbezüge des modernen Menschen müssen zunächst in aller Schärfe herausgestellt werden, ein schweres Stück Arbeit für unsere Generation, die noch in der Vorkriegs- und der ersten Kriegszeit ihre Lebenseinstellung in den Grundlinien gewann! Aber wo immer wir Gelegenheit haben, in enger Lebensgemeinschaft die neue Generation in den tieferen Zusammenhängen ihrer Lebenshaltung kennenzulernen, erleben wir es mit Deutlichkeit, daß in nahezu allen Hinsichten die Lebens- und Wertbezüge andere geworden sind. Man kann fast sagen, daß leben und leben können heute etwas ganz anderes geworden ist, als es das noch vor 20 Jahren war. Man braucht nur einen Augenblick einmal den Gedanken zu fassen, was es bedeutet, unter Arbeits- und Berufsverhältnissen von der Labilität zu leben, wie es heute Millionen müssen, um deutlich zu wissen, daß es heute etwas anderes bedeutet, leben zu können als vor wenigen Jahrzehnten. Wandelt sich so der Lebensvollzug heute überhaupt, verschieben sich die Lebenswesentlichkeiten, so entsteht auch für den heranwachsenden Menschen,

der ja in die jeweilige Lebenslage eingebettet aufwächst, eine neuartige Lebenssituation. Der Entwicklungspsychologie — der wissenschaftlichen wie der naiv pädagogischen — erwachsen unter dem oben herausgearbeiteten Gesichtspunkt „Kind in seiner Welt“ ständig neue kulturpsychologisch anzufassende Probleme, so daß auch die lebendige psychologische Arbeit niemals abbrechen kann. (Man denke nur an Probleme wie das Großstadtkind und seine Welt, das Industriekind und die seine, an Kind und Technik u. ä.)

Würde man diese verschiedenen Motive, die sich in der augenblicklichen Situation aufweisen lassen, zum Gegenstand einer auf Entscheidung zielenden Erwägung machen, so würde das ein konsequentes Umdenken der Schulhalte zur Folge haben, das eine kulturpsychologische Klärung der Lebensform des modernen Menschen zur Voraussetzung hätte. Die Lebensbedeutung innerhalb unserer heutigen Welt, speziell noch der des Heranwachsenden, würde das Kriterium der Auswahl sein müssen. Das Lebenkönnen in unserer gegenwärtigen Welt wäre die Aufgabe, zu der die Schule zu führen hätte. Welche große und bedeutende Umstellung das erfordern würde, sieht man vielleicht am besten, wenn man einmal auf die Methodik derjenigen pädagogischen Einrichtungen hinblickt, die meines Erachtens schon ein gut Stück der wirklichen Lebensstüchtigmachung für unsere Gegenwart leisten, nämlich die sozialpädagogischen Anstalten, worunter ich in erster Linie Kindergärten, Horte und Tagesheime, zum Teil auch Einrichtungen der offenen oder geschlossenen Fürsorge verstehen möchte. Hier ist, befreit von aller Tradition, Erziehung für unser Leben möglich gemacht worden und sind Formen gefunden worden, die die Schule für ihren Bereich noch nicht erobert hat. Sie zu finden, ist das große Stück Arbeit, das noch vor der Versuchsschule liegt. Vor dieser Besinnung wird vielerlei an der Schule, wie sie unter uns steht, problematisch. Es können hier nur ganz flüchtig einige Andeutungen gegeben werden. Von hier aus würde z. B. die Fächerung des Schulunterrichts im Sinne der alten Wissenschaftsgebiete fragwürdig, von hier aus würde aber auch ein Gesamtunterricht fragwürdig, der nichts anderes ist als ein primitiverer Vielsächerunterricht. Leben können in der heutigen Welt ist etwas anderes, als zu allen Wissenschaften einen Bezug zu haben! Problematisch würde von hier aus der Gedichtunterricht, der Kunstunterricht im alten Stil, der literarische Lesestoff, eine Einbeziehung der Technik in die Schule, indem man sie zu einem Anhängelsfach des Physikunterrichts macht. Nicht über Technik unterrichtet sein, sondern in einer technischen Welt leben können, sich der Technik in lebensförderndem Sinne bedienen zu können, ist ja das, was der Jugendliche braucht, wenn er die Schule verläßt. Fragwürdig wird von hier aus eine Körpererziehung, die — wie neulich Harte ausführte — eine tägliche Unterrichtsstunde fordert und sie benützt, als gälte es, in der Körpererziehung nichts anderes, als dem Turn- und Sportverein gut trainierte Mitglieder zuzubereiten, dafür aber die Gesichtspunkte der Arbeitshygiene, die der Mensch der heutigen Großstadt z. B. beherrschen muß, die Adaption des Körpers an die Lebensbedingungen der Großstadt, in Sauberkeit, Schlafregulierung, Pausenverteilung, Leistungsdosierung usw. nicht berücksichtigt. Man könnte eine halbe Stunde und länger dabei verweilen, nur Dinge aufzuzählen, die so problematisch würden und radikal umgedacht werden müßten!

Man wird mir vielleicht entgegenhalten, daß Schulwanderungen, Landheimaufenthalte, produktive Technik in der Schule, daß Zeitungs- und Reportagelektüre, daß Verweisung der Gedichtbehandlung in den kulturellen Teil der Schulgestaltung u. a. mehr bereits diese Angleichung an die Lebensform der Gegenwart verwirklicht, die hier als Forderung dargestellt wird. Gewiß ist das so. Ich erkenne das auch gern an. Aber ich bin doch der Meinung, daß hier noch viel zu wenig getan ist und daß man nicht konsequent genug gewesen ist. Solange z. B. noch Fälle möglich sind wie die folgenden, kann man nicht von einer restlosen Umstellung

der Schule auf die Aufgabe, den Menschen leben zu lehren, sprechen. Ich könnte eine ganz große Zahl von Fällen präsentieren, muß aber in Rücksicht auf die Zeit versuchen, mit den allerdrastischen zu veranschaulichen, was ich meine. Wie außerordentlich oft kommt es vor, daß bei der Schulentlassung erst die Eignungsprüfung in die während der acht Jahre Schule erfaßte Lebensrolle korrigierend eingreifen muß. Daß ein Farbenblinder z. B., der acht Jahre in der Schule war, noch mit dem Berufswunsch Maler und Dekorateur auf die Lehrstellenvermittlung kommt, daß ein Junge, der nicht auf einer einen halben Meter breiten Bank von 30 cm Höhe gehen kann, ohne schwer schwindlig zu werden, den Wunsch hat, Dachdecker oder Schornsteinfeger zu werden, daß ein Mädchen, das überhaupt keine Beziehung zum Material Stoff hat und in der Handgeschicklichkeit tief unten unter 800 rangiert, dabei ganz geringe Übungsfähigkeit zeigt, den Berufswunsch Näherin hat, das alles sind Dinge, die, wenn die Schule wirklich Lebenkönnen lehrt, sich längst erledigt haben sollten. Denn es sind keineswegs Kleinigkeiten, die hier beiläufig verkehrten Lauf genommen haben, sondern es ist die Lebenseinstellung des Individuums, die hier falsch gerichtet worden ist. Nichts Geringeres ist hier geschehen, als daß der Versuch zu leben nicht richtig, nicht der Person entsprechend eingeleitet worden ist. Die Leipziger Untersuchungen über „Berufswünsche und Zukunftspläne von Jugendlichen an höheren Schulen“ haben gezeigt, welche eine zentrale Lebensangelegenheit, wie tief personal verankert ein Berufswunsch besonders an der Schwelle der Berufslehre, ist, und wieviel Tragik in dem Korrigierenmüssen einer solchen langgehegten Lebenseinstellung liegt.

Dies aber scheint mir die Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen vor anderem zu sein, daß sie die Ausbildung eines möglichen Lebensbezuges gewährleisten, soweit er innerhalb des Schulalters möglich und für die Entscheidungen, die zunächst jenseits der Grenze der Schule liegen, nötig ist; daß sie — banal ausgedrückt oder großartig, wie Sie es finden wollen — lehren, als 14—15jähriger Mensch und darüber hinaus — aber dafür sorgen dann ja schon andere Hilfen (Berufslehre, Berufsschule usw.) mit — in unserer Welt leben zu können. Ich war vor einigen Tagen in dem schleswig-holsteinischen Landesaufnahmeheim in Selent; an solchem Orte wird einem schauernd klar, wie schwer das in der heutigen Welt ist und wie wenig wir in unseren heutigen Schulen zur Ermöglichung dieses Lebenkönnens immer noch beitragen.

Ich bin damit am Ende des ersten Hauptteils meiner Ausführungen. Ich darf kurz zusammenfassen: Wir gingen aus von der Charakteristik der Reformbewegung der vergangenen Jahre als einer Psychologisierung der Schule. Wir bestimmten die Art der psychologischen Einstellung, die dabei zugrunde lag und fanden sie von der heutigen psychologischen Forschung — an den Stellen zum mindesten, die mir die zukunftsbedeutendsten zu sein scheinen, weil sie das lebenswichtigste Problem stellen — verlassen und von einer neuen abgelöst, der auf den Mensch-Welt-Bezug gerichteten. Wir erkannten die Gründe für das Sich-fest-fahren der pädagogischen Reformbewegung darin, daß sie in einer Weise psychologisch blickte, die einseitig werden ließ, die keine Möglichkeit bot, wieder auf die andere Seite, die Gegenstandsseite, zu gelangen, die auf das Kind fixierte, und die Problemstellung für ein gründliches Umdenken der Gestalt der Schule nicht erwachsen ließ. Wie die Psychologie, die den Menschen erfassen will in seiner Lebendigkeit, ihre Problemstellung wieder in Fluß bringen konnte durch die methodische Bewältigung des Mensch-Welt-Problems, so kann meines Erachtens auch im pädagogischen Bereich analog die Bewegung nur durch die Einstellung auf die Einheitsfindung von psychologischem Motiv („Vom Kinde aus“) und sachlichem Motiv („System der Lebensforderungen“) — und zwar im Sinne des gegenwärtigen Lebensvollzuges (kulturkritisches Motiv) — wieder als lebendig fortschreitende erzielt werden.

(Fortsetzung folgt.)

## Einheitliche Schulverwaltung in Preußen.

Referat von Käthe Bohnsack, Krefeld.

(Gelesen auf der 18. ordentl. Versammlung des V. P. B.)

Verfassungsreform, Verwaltungsreform — Probleme, die im Vordergrund des öffentlichen Interesses stehen! Verwaltungsreform auch auf dem Gebiet des Schulwesens! So notwendig, erörtert zu werden, denn es handelt sich nicht nur um die Fragen eines augenblicklichen praktischen Bedürfnisses, es sind die Grundlagen unseres öffentlichen Lebens und unseres Staatswesens selbst, die zur Erörterung gezogen werden. Wie dringlich und wichtig diese Probleme sind, erkennt man schon an dem Umfang der Volkskreise, die sich an der Erörterung dieser Probleme beteiligt haben, an der Verschiedenheit der Richtungen, aus denen Reformvorschläge zur Debatte gestellt sind, sowie an der Größe des allgemeinen Interesses.

Die Frage einer Verwaltungs- und Verfassungsreform kommt ja seit Jahren in der öffentlichen Erörterung nicht zur Ruhe. Die einzelnen Reformvorschläge sind in ihren Zielen und ihrer Begründung außerordentlich verschieden, je nachdem, ob sie von staatspolitischer, kommunalpolitischer, wissenschaftlicher oder privatwirtschaftlicher Stelle ausgehen. Die außerordentlich komplizierte Konstruktion unserer öffentlichen Verwaltung mit ihrem Nebeneinander von Reichs-, Staats- und Kommunalbehörden und ihren verschiedenen, sich vielfach gegenseitig überschneidenden Zuständigkeiten ist ohne den Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung überhaupt kaum verständlich. Ohne den Rückblick auf ihren Werdegang erscheinen die gegenwärtigen Verhältnisse leicht zufällig und willkürlich geordnet. Selbstverständlich kann es nicht Aufgabe meiner kurzen zusammenfassenden Darlegungen sein, ein auch nur einigermaßen erschöpfendes Bild von den Einzelheiten der Entwicklung zu geben. Wichtig aber ist es, die Zusammenhänge des Geschehens zu kennen.

Wesentlich für die Entwicklung Brandenburg-Preußens ist der Umstand gewesen, daß es seinen Ursprung der ostdeutschen Kolonisationsbewegung verdankt. Damals bestimmten Lehn- und Zinsrecht die rechtlichen Beziehungen der Bevölkerung zu den Landesherren, die sich aber genötigt sahen, nach und nach ihre Hoheits- und Finanzrechte zu veräußern. Die tatsächliche Macht ging auf die besitzenden Klassen über, an die Stelle des Lehensstaates trat der ständische Territorialstaat. Unter den Hohenzollern setzte ein ständiges Wachsen der Staatsgewalt ein unter Zurückdrängung der ständischen Macht — an die Stelle des ständischen Territorialstaates trat die absolute Monarchie. Diese Periode wird gekennzeichnet durch eine Finanz- und Justizreform, die Bildung eines einheitlichen Heeres und die Schaffung des preußischen Berufsbeamtentums. Dem standen jedoch große Mängel gegenüber. Ein schwerer sozialer Mißstand bestand darin, daß in dem berufsmäßigen Beamtentum und dem Offizierkorps einseitig das adlige Element herrschte, während die anderen Bevölkerungsklassen zu den maßgebenden Stellen keinen Zugang hatten.

Der im Tilsiter Frieden besiegelte Zusammenbruch Preußens ergab zwingend die Notwendigkeit einer inneren Erneuerung des Staates. Es folgte die Zeit der Stein-Hardenbergschen Reformen, auf die näher einzugehen, wohl nicht erforderlich ist. Die durch das herrschende System herbeigeführte Interesselosigkeit breiter Volksschichten am Staate wurde in etwa beseitigt. Die persönliche Unfreiheit des erbuntertänigen Bauernstandes wurde aufgehoben (Edikt vom 9. Oktober 1807). Dem aufstrebenden Bürgertum wurde es ermöglicht, seine Kräfte in den Dienst der Gemeinden und des Staates zu stellen (Städteordnung vom 19. November 1808). Zur Führung der Zentralverwaltung wurden fünf Fachministerien errichtet: für Äußeres, Inneres, Krieg, Justiz und Finanzen. Durch die Verordnung vom 30. April 1815 wurde das gesamte Staatsgebiet einheitlich in Provinzen, Regierungsbezirke und Kreise eingeteilt, und an ihre Spitze

Ausgabe A

XXIII. Jahrg.  
Nr. 14  
1. Sept. 1930

# Preussische

# Volksschullehrerinnen-Zeitung

Organ des Landesvereins Preussischer Volksschullehrerinnen  
Beilage am 1. jedes Monats: Beiblatt für Rechtschutz

**Erscheinungsweise:** Am 1., 10. u. 20. jed. Monats.  
Ausg. A ohne, B mit Berliner Beiblatt. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen entgegen, auch der Verlag B. G. Teubner in Leipzig, Poststraße 3. (Postfachkonto Leipzig 51272.)  
**Preis jeder Nummer** Ausgabe A Ausgabe B  
bei laufendem Bezug . . . RM -20 RM -30  
bei Einzelbezug . . . . . „ -30 „ -50  
Für Mitglieder des Landesvereins Preussischer Volksschullehrerinnen bei Bezug durch diesen Vorzugspreis.

**Herausgegeben vom Vorstand**  
Schriftleitung: Anna Mosolf  
Hannover, Humboldtstr. 33.  
Leipzig · Verlag von B. G. Teubner · Berlin

**Anzeigenpreis**  
für die sechspaltige Millimeter-Zeile RM —.15.  
Bei Abschließen Rabatt, der nur als Kassentabatt gilt.  
Alleinige Anzeigenannahme:  
Im Auftrag des Landesvereins Preussischer Volksschullehrerinnen: B. G. Teubner, Leipzig C 1, Poststraße 3/5.

**Inhalt:** Beiträge der gegenwärtigen Psychologie zu einigen Grundfragen der modernen Schulgestaltung (Fortsetzung u. Schluss) S. 117 - Aus den Beamtenbünden (V. Panten) S. 122 - Vereinsnachrichten S. 123 - Zeitschriftenschau S. 123 - Offene Stellen S. 123 - Mit der Beilage „Beiblatt für Rechtschutz“ Nr. 6



## Beiträge der gegenwärtigen Psychologie zu einigen Grundfragen der modernen Schulgestaltung.

Von Dr. Martha Muchow.

### II. Ergebnisse einer genetischen Psychologie der Kindheit.

(Fortsetzung und Schluß von Nr. 13, S. 109.)

Nachdem wir im ersten Teile des Vortrags durch die Kombination der kulturkritischen und kulturpsychologischen mit der schulkritischen und psychologiekritischen Betrachtung die gegenwärtige Problemlage der Schulgestaltungsarbeit freigelegt haben, wollen wir im zweiten nunmehr versuchen, einen konkreten psychologischen Beitrag zu Grundproblemen der methodischen Durcharbeitung der Gestalt der Schule zu liefern. Ich gehe damit nun ganz ins psychologische Gebiet. Das bedeutet, daß ich nicht mehr fordere und nicht mehr entscheide, sondern daß ich Fakten aufzeige, die den unbedingten Forderungen des Pädagogen oder des Ethikers Grenzen setzen und die in die Methoden hineingearbeitet werden müssen — von Ihnen. Ich werde nur jeweils hinweisen auf das methodische Problem, in das die betr. Fakten hauptsächlich eingehen, um damit zugleich den Diskussionspunkt zu bezeichnen. Ich darf vorweg bemerken, daß das Wort Methode hier im ganz umfassenden Sinn gemeint ist und nicht nur die pädagogische Behandlung des einzelnen oder der Klasse im Unterricht, sondern die Gestaltung der Beziehung Zögling — Schule überhaupt betrifft, so daß z. B. Einschulung, Aus-schulung, Koedukation, Altersstaf-felung usw. mit zu methodischen Problemen werden, zu denen andererseits aber auch z. B. die Art der Einführung des Zahlbegriffs oder der Bruchrechnung gehört.

Nach drei Richtungen hin ist in der Beziehung auf das methodische Problem vor allem das psychologische Faktum bedeutsam:

1. sind es — in der Sprache der alten Psychologie ausgedrückt — die Fakten des gesetzmäßigen seelischen Ablaufs, d. h. die Fakten der Denkabläufe, der Triebmechanismen, der Willensabläufe; in der neuen ausgedrückt — der Kenntnis-, Gewohnheits- und Sittenbildung;
2. sind es die genetischen Fakten; die entwicklungspsychologischen Tatsachen der Kindheit und des Jugendalters, nach dem früher Ausgeführten natürlich unter dem Gesichtspunkte „Kind bzw. Jugendlicher in seiner Welt“;
3. sind es die individuell-charakterologischen Fakten; der innere (typische) Aufbau der Persönlichkeit.

Weil es unmöglich wäre, aus allen drei Bereichen das für die methodische Problematik Bedeutsame an Fakten herauszustellen, beschränken wir uns hier auf einen dieser drei Aspekte, nämlich den mittleren. Wir wollen versuchen, die Phasik des Volksschulalters darzustellen.

Die Entwicklungspsychologie der Schulaltersstufen, wie sie im folgenden durchgeführt werden soll, steht grundsätzlich unter jenen oben erwähnten neuen Gesichtspunkten. Sie blickt hin auf das Kind in seiner Welt und versucht einige psychologische Grundlinien der personalen Welt auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung aufzuzeigen und vor allem die Phasenübergänge zu markieren.

Wenn man an die Darstellung von Entwicklungsphasen des Kindes im schulpflichtigen Alter herangeht, stößt man zunächst immer auf vorgegebene Gliederungen seines Lebens in den Organisationsformen der Schule. Seit langer Zeit und relativ gleichmäßig in den verschiedenen Gegenden wird das Kind mit dem vollendeten 6. Lebensjahre in die Schule geschickt und etwa mit dem vollendeten 14. aus ihr entlassen. Vorbereitet durch eine lange Tradition, nach dem 10. Lebensjahr einen Einschnitt anzusetzen, der schon früher oft durch Lehrerwechsel, durch die Bezeichnung der folgenden Klassen als die Oberklassen der Volksschule u. dgl. mehr markiert wurde, hat man seit etwa eineinhalb Jahrzehnten verbindlich auf diesen Zeitpunkt die Hauptdifferenzierungsmöglichkeit des Bildungsganges festgesetzt.

Fragt man die exakte kinderpsychologische Forschung nach ihrer Ansicht über die Berechtigung dieser Einschnitte als psychologischer Grenzsetzungen, so kann sie eigentlich keinen davon recht anerkennen. Wohlverstanden: als psychologische Grenzsetzungen. Davon wird zunächst die pädagogisch organisierte Festlegung noch nicht notwendig betroffen. Organisierte Fragen können ja nicht nur nach psychologischen Gesichtspunkten geregelt werden, sondern unterstehen einer pädagogischen Entscheidung, die ihrerseits noch in mannigfachen Zusammenhängen des kulturellen und wirtschaftlichen Lebens steht. Aber selbst wenn man auch rein nach psychogenetischen Gesichtspunkten pädagogisch verfahren wollte, wäre es noch wieder die Frage, ob Vorgänge, wie Schuleintritt, Schul-differenzierung und Schulaustritt, in den Beginn oder nicht vielleicht besser in die Mitte oder gar näher an das Ende von Phasen zu rücken wären.

Beginnen wir mit dem Schuleintritt! Entwicklungspsychologisch betrachtet fällt er in eine Phase hinein, die schon ziem-

lich lange vor ihm, etwa mit dem endenden 3., dem beginnenden 4. Lebensjahr beginnt und erst nach ihm ihr Ende findet, etwa mit 8 Jahren oder im beginnenden 9. Jahre. Sie zeigt im großen trotz mancherlei Bewegung und vielfachen neuen Ansätzen insofern ein einheitliches Bild, als in ihrem Verlauf in der Schichtung von erlebnismäßigem (Objekt-Subjekt indifferentem) und denkmäßigem (objektivierendem) Bezug auf die Welt, die im geistigen Leben stets vorliegt, der unmittelbar erlebnismäßige bei weitem den Vorrang hat und der denkmäßige nur nach und nach prägnant gewonnen wird. Es ist die Zeit, in der das Kind Erfahrungen nicht sammelt, indem es beobachtend die Dinge betrachtet und abstrahierend mit ihnen verfährt, sondern indem es unmittelbar in und mit den Dingen lebt, die Dinge in sich einbezieht und sich in den Dingen erlebt. Es ist die Zeit des Spiels, in dem das Kind in symbolisierender Darstellung die Dinge sich aneignet und mit ihnen vertraut wird, indem es schöpferisch mit ihnen verfährt. Es ist die Zeit, in der das Kind durch sein Wort eine Welt realisiert und aus allem alles machen, in allem alles sehen kann, was für die Bedürfnisse seines Spiels benötigt wird; die Zeit, in der das Kind sich nicht mit der Eisenbahn auseinandersetzt, indem es sie in analysierender Beobachtung oder durch handgreifliche Zerlegung der Spielzeugeisenbahn eingehend studiert, sondern indem es sie, in Gestalt der Stuhlreihe angedeutet, in seinen Herrschaftsbereich zieht und „sie spielt“. Es ist die Zeit, in der das Kind noch nicht zur echten Objektivierung und Gegenüberstellung der Welt vorgebrungen ist, sondern Affekt und Wunsch vielfach in die Welt des Gegenständlichen hinübergreifen und Formungen daran vornehmen, die echte Gegenständlichkeit mit ihren Gesetzen schlecht respektieren. Ihren Kulminationspunkt hat diese Haltung, sofern sie in der Lebenswirksamkeit sich ausprägt, also im Spiel, vor dem vollendeten 5. Lebensjahr. Aber in der „Weltanschauung“ des Kindes, wenn man so sagen darf, und in seinen Wünschen, Hoffnungen und Erwartungen finden wir sie noch lange Zeit später; sich aufdrängend und bestimmend mindestens bis an die Grenze der Phase, die oben bezeichnet wurde, vom schulorganisatorischen Gesichtspunkt her gesprochen, also bis in das 2., ja bis ins 3. Schuljahr. In bezug auf das literarische Interesse ist dieses Alter charakteristischerweise beherrscht durch das Märchen mit seiner symbolisierenden Gegebenheit, das in bezug auf seine Kausalität hier noch keinen oder wenig Anlaß zum Staunen und Fragen gibt, weil die Tatsache von Regel und Gesetz im Ablauf der Dinge dem Kinde noch nicht aufgegangen ist. Unsere Untersuchungen über das kausale Denken haben gezeigt, daß die Frage des Erwachsenen nach dem „Warum“ eines Sachverhalts bis dahin im Grunde nicht echt verstanden wird. Das Kind antwortet zwar auf die Frage, antwortet zuweilen richtig; aber eigentlich erfährt, welche objektive Festlegung es da vollzieht, hat es meistens noch gar nicht. Darum sind die Theorien dieser Altersstufe wechselnd, unstabil, oft zauber- und märchenhaft oder nach dem Schema, das das Kind aus seinem Spielbereich beherrscht, anthropomorphisierend. Absichtsvolles Sogordnetsein steht an Stelle streng sachlicher Abfolge. Wundersame Erwartungen und Hoffnungen erfüllen daher oft das Gemüt des Kindes. Das hat erst ein Ende, wenn an die Stelle affektiv-emotionaler oder, wie wir oben sagten, vorwiegend erlebnismäßiger Beziehung auf die Welt die sachlich-denkmäßige oder objektivierende tritt, wenn an Stelle der aus dem Erleben heraus verlebendigten Dingwelt die Sache mit ihrem unumgänglichen Eigengesetz tritt. Gerade das Problem der Stellung zu Ordnung und Regel ist besonders aufschlußreich gewesen für den Einblick in die prinzipiell eigenartige und andersartige Welt des Kindes dieser Entwicklungsstufe. An ein paar Beispielen sei verdeutlicht, was soeben theoretisch ausgeführt wurde:

1. Ein vorschulpflichtiger Junge antwortet auf die Frage: „Wie kommt es, daß die Schiffe schwimmen (sich auf dem Wasser halten) können?“ „Die dürfen doch nicht untergehen, weil...

dann werden doch die Leute naß; die dürfen doch nicht naß werden!“

2. Ein anderer sagt zur Mutter, als er seine Spielsachen einpacken und zu Bett gebracht werden soll: „Heute abend ist es wohl noch nicht heute abend.“ Wie er im Spiel zu seinen Tieren sagt: „Nun ist es wohl abends, nun müssen sie wohl schlafen!“, so verhält er sich auch der Realität gegenüber, keineswegs als ob sie streng kausal geordnet sei.
3. Derselbe Junge erklärt die Entstehung von Wellen einmal: „Weil die mal meine bloßen Füße kriegen wollen!“ (Weitere Beispiele in Muchow, Psychologische Probleme der frühen Erziehung. Erfurt 1929.)
4. Ein reichlich 9 Jahre alter Knabe meint zu derselben Frage, man müßte einmal alle Flüsse abdämmen, „und wenn denn auch noch Wellen sind, denn weiß ich nicht, wo sie denn von kommen.“

Im letzten Beispiel sehen wir den Umschwung vollzogen; das Kind steht hier einem Sachverhalt mit Abstand gegenüber. Es hat die Einsicht gewonnen, daß gewisse gesetzmäßige Zusammenhänge innerhalb des Geschehens bestehen und schlägt ein — wenn auch nicht brauchbares, so doch denkbare — Mittel vor, um sich vergewissern zu können, ob eine Hypothese, die es setzt, sich verifiziert.

Um diese Zeit beginnt diese Einstellung zur Umwelt beherrschend zu werden. Der Gedanke der notwendigen Aufeinanderbezogenheit gewisser Geschehensmomente wird von der A. S. 8/9 an auch im Spiel verwertet. Das Spiel wird ausgesprochen zum Entdecken von Daten und Gesetzen, zum Forschen. Ein Spiel ist nur dann beliebt, wenn es der Sachwelt hinreichend adaptiert ist; Indianer spielt man nur, wenn man die notwendigen Requisiten hat und die notwendigen Handlungen der Rothäute echt nachmachen kann. Der Gefangene wird regelrecht an den Baum gebunden; die symbolisierende Geste genügt nicht mehr, denn dann ist die Befreiung ja nicht „Leistung“ und nicht im real erfüllten Sinn Überwindung objektiver Hindernisse. Besonders gut zu verfolgen erscheint mir die besondere Haltung dieses Alters auch in ihren Witz und Scherzen. Ein Beispiel einer etwas derben Unterhaltung, die ich von einer Gruppe etwa 9½-jähriger Jungen in der Straßenbahn mitstenographierte, nachdem leider schon ein Teil vorher verfloßen war, möge zeigen, wie das Kind hier mit dem Wissen von notwendigen Folgen operiert:

Drei etwa neunjährige Jungen kommen aus einer Privatschule nach Hause. In der Straßenbahn, die ziemlich leer ist und von ihnen beherrscht wird, haben sie sich schon eine ganze Weile gestritten, gestoßen und halb im Scherz geschlagen, ehe ich darauf komme, die Dinge zu notieren (was unauffällig geschehen konnte). — A.: „Ich hau dir eine runter, wenn de frech wirst!“ B.: „Ich hau dich wieder, daß de versackst.“ A.: „Ich hau dich, daß de an die Tür fliegst un dich nich wieder . . . besinnst un . . . un . . . unterstehst.“ B.: „Ich kann dir so eine langen, daß du zu Boden fliegst un die Straßenbahn durchschlägst!“ A.: „Die geht nicht durch, denn kippt sie runter hier bei dieser Tür und hoch bei der!“ B.: „Denn steht se auf die Hinterräder, hoch die da vorn.“ C.: „Denn steht sie da, wie 'n Mensch . . . oder 'n . . . Affe.“ A.: „Denn bricht se sich das Rückgrat und — und.“ B.: „Und denn kippt se wieder vorn runter.“ C.: „Denn liegt se auf der Nase.“ A.: „Mensch, id hau dir noch doller eine, daß die Schienen sich krumm biegen und in die Erde fahren.“ B.: „Denn wird die Straßenbahn 'ne Untergrund.“ A.: „Denn brauchen sie die olle nicht mehr.“ usw. usw.

An verschiedenen Stellen zeigt sich hier, wie das Kind formal jetzt durchaus das Kausalschema beherrscht und auch in seinen Scherzen und Spielen in eine so geordnete Welt eingefügt lebt und leben will.

Verfolgen wir nun aber — alle diese Beispiele stammen ja von Neunjährigen — die Genese dieser Eroberung der objektivierenden Haltung des Kindes rückwärts, so sehen wir Ansätze dazu bereits im vorschulpflichtigen Alter. In merkwürdigem Durcheinander zeigt sich rein erlebnismäßiges Hin- und Hergehen im symbolisierenden Spiel und stark denkmäßiges

Interesse an der Umwelt beim Kinde in den letzten Vorschuljahren. Aber labil und wechselnd bleibt der Gesamtzustand. Heute scheint das Kind in einem konkreten Fall durchaus rein gegenständliche Merkmale des Dinges zu fassen und manuell und geistig durchaus im Sinne solcher Merkmalsbestimmtheit mit ihm umzugehen. Morgen ist es dem gleichen Ding gegenüber durchaus in der Haltung des Kindes, das Affektives und Intellektuelles nicht auseinanderdifferenziert hat, dem die Dinge jenseits ihrer gegenständlichen Merkmale mannigfache andere Eigenschaften haben und das die Dinge weit mehr im Sinne dieser Eigenschaften als im Sinne der gegenständlichen Merkmale behandelt. Heute scheint dem Kinde die Notwendigkeit dieses oder jenes Geschehens aufgegangen zu sein, morgen hegt es in bezug auf dieselbe Angelegenheit die wunderbarsten Erwartungen. Noch in späten Schuljahren, wenn längst naturwissenschaftlicher Unterricht erteilt wird, läßt sich im Kausaldenken der Kinder, da, wo wirklich ein Problem ernst erlebt wird, das anthropomorphisierende Schema vielfach, die strenge Sachordnung durchbrechend, nachweisen. Ganz besonders lange aber dauert es, bis das Kind auch sich selbst, seine eigene Person, in den Gesetzeszusammenhang einordnet, bis es die Abhängigkeit seines eigenen Daseins und Lebens von den allgemeinen Gesetzen des Geschehens erfährt, bis es begreift, daß es selber auch alt, krank, gebrechlich werden kann, daß es auch sterben muß. Wenn die Erkenntnis der objektiven Zusammenhänge des Geschehens soweit gediehen sind, befinden wir uns bereits am Ende der Phase, deren Anfang wir eben zu schildern versuchten. —

Wir hatten oben darauf hingewiesen, daß mit 5 Jahren etwa der eigentliche Höhepunkt der subjektivierenden Einstellung überschritten ist; in der Lebensbetätigung des Kindes tritt das Illusionspiel nun in den Hintergrund. In der Kurve der Häufigkeit von beobachteten Spielen der drei Typen: Funktionsbetätigungs-, Illusions- und Konstruktionspiel, die Ch. Bühler in ihrem Buche „Kindheit und Jugend“ gibt, ist sehr schön zu beobachten, wie zwischen 4, 6 und 5 das bis dahin überwiegende Illusionspiel zurücktritt und die beiden anderen Gruppen, vor allem das Konstruktionspiel, an Raum gewinnen. Die Wiener Schule (Hildegard Heber) ist dieser Frage nähergegangen und Ch. Bühler hat als zentrales Moment für die Abgrenzung ihrer dritten Phase die Erreichung des Werkerschaffens benutzt. Für den Gesichtspunkt, von dem her wir die Phasenabgrenzung vornahmen, ist dieser Einschluß ebenfalls von ganz wesentlicher Bedeutung wegen des Anteils, den er zweifellos an der Herausarbeitung der vom Subjekt gelösten Objektivität hat. Im Werkerschaffen, das von 4;6—5 an das Spiel des Kindes stark zu beherrschen pflegt, vollzieht sich die Ablösung eines objektiven Gebildes aus der Sphäre des Subjektiven mit besonderer Deutlichkeit. Das Kind erlebt hier die Haltung des Abstands, des Hinblickens auf ein objektiv gewordenes Etwas in einem sehr lebensvollen und sehr eindrucksvollen Geschehen, in einem sehr integrierenden Erleben des Ich. Geschieht es auch zunächst im Manuellen, so bleibt doch die Auswirkung auf die gesamte Geisteshaltung nicht lange aus. Um die gleiche Zeit, wo das Werkerschaffen als Betätigung erobert wird, tritt auch in der Weltauffassung des Kindes eine starke Betonung des Gedankens vom Gemacht- oder Hergestelltsein der Dinge auf. In Piagets Untersuchungen sind Beispiele dieser Art in großer Zahl gegeben worden. Die Warumfragen des Kindes, die in diesem Zeitraum gehäuft auftreten, sind in großer Zahl nicht echte Kausalfragen, Fragen nach den naturgesetzlichen Zusammenhängen, sondern sind gerichtet auf die Ermittlung des Urhebers, der nicht immer allerdings als persönlicher Faktor gemeint ist, sondern sehr oft unbestimmt und ohne persönliche Ausprägung. Wenn auch der größte Teil der Warumfragen noch nicht echte Kausalfragen sind, so dämmert doch in diesen Ansätzen das Kausalverständnis auf und die naturgesetzliche Ordnung der Dinge und Geschehensabläufe wird zum mindesten geahnt.

Ch. Bühlers Kurve zeigt ferner um diese Zeit einen Wieder-

anstieg der Funktionsspiele, d. h. derjenigen Spiele, die — nach Auffassung von Ch. Bühler — in der bloßen Funktionsbetätigung um der Funktionsformung und -übung willen ihren Sinn haben. Auch unsere langjährigen Beobachtungen in Kindergärten und auf Kinderspielplätzen an den Kindern, die kurz vor Eintritt in die Schule stehen, bestätigen dies Ergebnis. Allerdings scheint uns doch hier neben der Funktionsbetätigung um des Funktionierens willen — das es nebenbei bemerkt u. G. auch auf der frühesten Altersstufe kaum reiflos so gibt — ein sehr wesentliches anderes Moment noch mitzuspielen, und das ist ein über das nur Rhythmische hinausgehendes Interesse an der Reihung und ihrem gesetzmäßigen Wechsel. Wir glauben nachweisen zu können, daß in diesen Funktionsspielen einerseits gleichartige, andererseits leicht variiierende Folgen in den Betätigungen gesucht werden und daß somit diese Spiele wenigstens was eine — und die für unsere Betrachtungsweise ausschlaggebende — Seite anbelangt, in Zusammenhang zu bringen sind mit dem erwachenden Interesse an der zahlenmäßigen Reihung einerseits und der begrifflichen Reihung andererseits. Sie stehen also als Vorstufen der im Zählen und Vergleichen wirksam werdenden denkmäßigen Auseinandersetzung mit der Umwelt sicher in einem engen Zusammenhang mit der Lösung aus vorwiegend subjektivierend-erlebnismäßiger Weltbezogenheit, die bei dem Übergang zum 6./7. Lebensjahre bedeutsame Fortschritte mache, ohne jedoch vor dem 8./9. als vorwiegend erreicht zu sein.

Mit der mangelnden Auffassung der Welt als einer gegenständlichen, von objektiven Zusammenhängen beherrschten, die die frühe Kindheit charakterisiert, hängt sodann noch eine interessante Erscheinung des sozialen Lebens des Kindes zusammen, die als erster Piaget deutlich gesehen, in seinen Arbeiten dann aber wohl über Gebühr und sachliche Berechtigung hinaus theoretisch ausgewertet hat. Es ist die Erscheinung, daß es in der kindlichen, der rein kindlichen Gesellschaft nur verhältnismäßig selten und kurz andauernd wirklich echte Spiel- und Arbeitsgemeinschaft gibt, in dem Sinne, daß eine echte gegenseitige Steuerung des Verhaltens erfolgt. Kindliche Gruppen haben viel mehr bis gegen die Grenze der von uns herausgestellten Phase, also bis 8 hin etwa, selten den Charakter durchstrukturierter Gruppen, sondern sind meist kurzfristige Aneinanderreihungen, in denen meist nur zeitweilig echte gegenseitige Steuerung vorliegt. Piaget hat den Hauptgrund darin gesehen, daß das wesentliche Mittel der Gemeinschaftsstiftung, die Sprache, noch nicht im eigentlichen Sinne beim Kinde dieses Alters Mitteilungsfunktion hat, sondern noch unmittelbar den Dingen und dem Ich verhaftet bleibt, so daß es für die Verständigung nicht hinreichend in Frage kommt. Das aber hängt wieder damit zusammen, daß überhaupt die Gegenüberständigkeit der Dinge noch nicht rein herausgearbeitet ist, daß das Kind in subjektivierender Einstellung lebt, die Beziehungen zwischen den Dingen erlebnismäßig faßt, aber nicht denkend durchdringt. So spricht das Kind von seinem Erlebnis her und nicht in Rücksicht auf den, der zuhört und verstehen soll, was es meint. Es meint in dem strikten Sinne eigentlich noch gar nicht das Objektive, sondern es drückt aus, was es erlebt. Darum sieht dann die Erzählung so aus:

„Und da hat sie sich geärgert. Und da wollte sie die Schönste sein und sagt sie zu den Jäger, er sollte sie totschießen. Und da hat sie sie in den Wald geschickt, und da hat sie ihn gebetet, daß er sie doch nicht totmachen sollte. Und da hat er sie weglaufen lassen, und da hat sie das Herz vom Reh gegessen usw.“

Es ist keineswegs so, daß das Kind selber nicht eine vollkommen richtige Vorstellung von dem Verlauf der Sache hat. Aber die Objektivierung dieser Vorstellung fehlt vollkommen; das Kind sieht sozusagen nicht, daß der Zuhörer nicht sein Wissen und seine Vorstellung von der Sache hat und daß die Sprache erst sie vermitteln soll. Der eigentliche Gedankenaustausch, die eigentliche Unterhaltung unter Kindern wird erst möglich, wenn das Kind sich eindeutig auf ein Objektives bezieht und durch seine Worte eine Verständigung erzielen kann.

Das aber ist, wenn auch Piagets Ziffern vielleicht der Korrektur bedürfen und die Altersstrukturierung und das pädagogische Milieu der Gruppen dabei berücksichtigt werden muß, erst gegen Ende dieser Phase, also nach Schulbeginn, wirklich möglich.

Der Schuleintritt fällt also, von mehreren Seiten her gesehen, in den späteren Teil einer durch charakteristische Strukturmerkmale deutlich zu bezeichnenden Phase der Jugendentwicklung. An ihm findet sich bereits eine ansetzende Entwicklung vor, die den Forderungen der Schule an den Schulanfänger entgegenkommt:

1. Es zeigen sich starke Fortschritte in der Objektivierung.
2. Das Kind beginnt sein Denken hinreichend sozial zu adaptieren.
3. Das Kind beginnt nach Regel, Ordnung, Zusammenhang der Dinge zu fragen und sich zu fügen in objektive Regeln.
4. Das Kind hat den Wertgedanken gefaßt und infolge der wertgestaltenden Tätigkeit, von den Forderungen des Wertes her, das Aufgabenbewußtsein entwickelt; es kann also zur Arbeit geführt werden.

Aber im ganzen sind alle diese Züge noch labil und schwankend; das Kind ist noch unbeständig und unfokzentriert; es pendelt noch zwischen beiden Welten, der des Spiels und der der Arbeit, der des Erlebens und der des Denkens, der der Phantasie und der der Sachlichkeit hin und her.

Mit dem 2. Schuljahr etwa ist aber, infolge der inzwischen sich vollziehenden Entwicklung und der unterstützenden Wirkung der Schule, die neue Phase wirklich da. Sie ist im wesentlichen ja durch die Absetzung von der vorhergehenden schon charakterisiert. Ihr Grundzug ist die realistisch-sachliche Haltung des Kindes. Die Umwelt ist jetzt zur restlos gegenüberständlichen, objektivierten Sachwelt geworden, der sich das Kind in eingehend analysierender Betrachtung zuwendet. Die Mobilität des Kindes, die die ersten Grundschuljahre beherrscht, tritt zurück; das Kind lernt eingehend und gesammelt betrachten. Über das Spiel dieser Zeit ist schon vorhin manches ausgeführt worden. Das Kind sammelt mit unermüdlischem Eifer Kenntnisse; ein neunjähriger Bekannter überraschte mich nach achttägiger Anwesenheit in Hamburg mit dem Auffagen sämtlicher Hochbahnstationen; der zehnjährige Sohn eines Kollegen wußte 14 Tage, nachdem der Vater nach Hamburg versetzt war, von sämtlichen Straßenbahnlinien die Anfangs- und Endstationen und studierte eifrigst auf dem Stadtplan die Lage der Stationen. Firmen, Typs und Nummern von Autos sind ein beliebter Gegenstand des Interesses. Ich erinnere mich aus meiner Kindheit, daß wir oft am Hafen weilten und nach der alten Landungsbrückenuhr die Ankunft der Dampfer von Harburg, Finkenwärder usw. beobachteten und kontrollierten. Jahrelang hat einem jungen Bekannten von mir vorgeföhrt, ein Lichterbild in der Art dessen, das man von einer nahen Eisenbahnbrücke sah, zu Papier zu bringen. Das Gedächtnis leistet in dieser Zeit ganz Fabelhaftes. Notizbuch, Sammelshublade, Bilderalben usw. braucht das Kind in dieser Zeit. Zu Freunden und Kameraden werden gern die gewählt, die etwas zeigen, erzählen, lehren können. Eine ganze Gruppe kann in Bewegung bringen und sich dienstbar machen, wer einen Schuttabladeplatz weiß, wo man „Naturforscher“ spielen und sein kann; oder wer ein Schaufenster weiß, wo ein richtiges, sich bewegendes Bagger- und Hammerwerk zu sehen ist. Wer einen Michels besitzt und Briefmarkenkenntnis vermitteln kann, ist ein begehrter Kamerad. In all diesen Ansätzen zur Erfahrungserweiterung ist eine stark angewachsene Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit wirksam. Neugier und Wißbegier sind zum antreibenden Reiz ihres Wachstums geworden. Bis gegen das 11. Lebensjahr hin ist allerdings die Sammlung des Erfahrungswissens — wie Kroh richtig beobachtet hat — noch relativ unsystematisch; alles was dem Kinde begegnet und neu ist, wird mit der gleichen Intensität aufgegriffen; aber die Systematisierung und Ordnung des Wissens unter größere Gesichtspunkte tritt noch nicht ein. Das Kind ist immer wieder naiv und unmittelbar an die Dinge hingegeben. Das Konkret-Anschauliche

herrscht in seinem Erfahrungsschatz vor. Kroh hat darauf hingewiesen, daß das Optische stark im Vordergrund des Interesses steht; die subjektiven optischen Anschauungsbilder, die in dieser Altersstufe sehr verbreitet sind, ermöglichen die anschauliche Wiedervergegenwärtigung der Wahrnehmungen, und Berichte über Streifzüge und Beobachtungsfahrten dieser Altersstufe sind oft von hochentwickelter Anschaulichkeit. Die Entdeckungsfahrten und -streifen erstreben Ausdehnung des Lebens- und Erlebnisraumes. Nach allen Dimensionen wird er durchstreift und sein Inhalt eingeheimst. Das räumlich nebeneinanderliegende Interessante, die Ferne, das zeitlich ablaufende Interessante in Erzählung, Sage, Geschichte ist der begeisterten Aufnahme dieses Alters sicher. Aber die Bewertung all dieser Dinge geschieht noch naiv, unmittelbar vom Gefühl aus; ein Wertungssystem ist noch nicht gegeben. Darum fügen sich die vielerlei Einzelheiten noch nicht zum Ganzen zusammen. Im ganzen aber ist die Wißbegier der ersten Jahre dieser Phase relativ sensationslos, nüchtern, einfach; erst gegen Ende der Phase kommt ein stark affektiv-sensationeller Einschub in das Wissenwollen hinein. Er stammt im wesentlichen aus der Sphäre des Vitalen. Mit dem 10. Lebensjahr etwa — gegen Ende der Periode der zweiten Füllung, aber hinreichend lange genug vor dem Einsetz der zweiten Streckungsperiode — setzt nämlich eine Phase der außerordentlichen Kraftsteigerung ein. Busemanns Untersuchung an Niederschriften von Kindern verschiedener Altersstufen über sich selbst zeigte, daß das subjektive Kraft- und Körpergefühl in dieser Periode durchaus mit dem korrespondiert, was die Beobachtung des Verhaltens der Kinder dieser Altersstufe zeigt. Suchen wir die Kinder, besonders die Knaben dieser Altersstufen, auf den Straßen und Spielplätzen nahe den Häusern, so suchen wir vergeblich. Die Großstadtstraße bietet ihnen weder Raum genug für ihr Tobbedürfnis, noch genug an Erlebnismöglichkeiten. Daher kommen sie abgejagt und wild zugerichtet aus dem großen Stadtpark mit seinen Spielwiesen, von den Kanalanfängen und den Baupläzen. Wildheit, Unternehmungslust, Kraftmeiertum kennzeichnen ihre Unternehmungen. Sieht man bei Eisgang an der Elbe oder in Wäldern und Gehölzen die Jungen und Mädchen ihre halbrecherischen und waghalsigen Kletterkunststücke vollführen, so fürchtet man jeden Augenblick Lebensgefahr. Aber bis an diese Grenze müssen die Leistungen gehen, damit Gefallen daran gefunden wird. Kein Wunder, daß die Lektüre der nüchternen, relativ gefahrlosen Erlebnisse Robinsons oder der „Höhlenkinder vom heimlichen Grund“ diese Altersstufe nicht mehr zu befriedigen vermögen. Von 10 bis 13 hin erfüllen sensationelle Abenteuererzählungen, Heldenjagen, aufregende Indianererzählungen, Detektivromane, in denen jeden Augenblick höchste Gefahr droht, in denen unheimliche Zusammenhänge in die Schicksale hineinspielen, in denen der Held sich als Held im wahren Sinne des Wortes durchschlagen muß, allein das Bedürfnis des Kindes, besonders des Knaben. Bei ihnen ist dieser Teil der Phase von etwas längerer Ausdehnung. Die schnellere Entwicklung der Mädchen, die jetzt der des Knaben voraneilt, läßt sie schon um 11/12 herum enden, während sie beim Knaben noch bis gegen 14/15 hin andauert.

Zugleich mit diesem stark vital betonten Einschub in die realistische Phase, zugleich mit dem ausgeprägten und gesteigerten Selbstbewußtsein vollzieht sich eine Blickwendung auf die anderen. Das Kind vergleicht sich und seine Leistungen mit denen der anderen. Es wertet in diesem Bereiche der persönlichen Geltung zum erstenmal zusammenhängend und systematisch. Reiningers Untersuchungen über das soziale Verhalten in der sog. Vorpubertät (d. h. bei den Elfjährigen) haben gezeigt, welche außerordentliche Rolle die Rangordnung der Klassengefahrten bei den Schülern, ohne daß sie von Lehrers wegen in der Klasse je aufgestellt wurde, für die sozialen Beziehungen in der Klasse spielt. Die Geltung unter den Kameraden wird zum wichtigen Lebensziel. Die Spiele dieses Alters sind im Körperlichen wie im Geistigen weitgehend Wettspiele, Entscheidungen. Vergleich und Messen

der Leistungen sind an der Tagesordnung. Kritische Fähigkeit und freie eigene Stellungnahme üben sich in diesen Tätigkeiten. Nicht nur an den Gefährten übt das Kind Kritik; auch das Verhalten des Lehrers, insbesondere seine Bewertungstätigkeit, wird der Kritik unterzogen. In dem Wortschatz keiner Altersstufe spielt das Wort Ungerechtigkeit eine so große Rolle, wie bei den Kindern im 5. und 6. Schuljahr.

Die Systematisierung, die durch die Leistungsbewertung erworben wird, kommt nun bald auch anderen Gebieten zugute. Noch entfaltet sich zwar kein geschlossenes Wertsystem; aber bestimmte Ausschnitte der Sachwelt, meist die, in deren Beherrschung kraft seiner Anlagen das Kind etwas erreichen kann, gliedern sich aus als Gebiete besonderen Interesses. Spezialliebhabereien bilden sich aus. Oft werden sie zwar noch wieder abgelöst durch andere; nicht selten deshalb, weil ein Kamerad plötzlich sein „Weitersein“ zeigt und man wenig Aussicht hat, ihn einzuholen. Aber nach und nach treten auch echte Interessen auf den Plan und beginnen das Erfahrungssammeln zu beherrschen. Die Spezialisierung zusammen mit der erwachenden Kritik bewirkt, daß das Kind sich intensiver, tiefergehender mit den Dingen befaßt. Es will nicht mehr — wie im ersten Teil dieser Phase — wissen, was es alles gibt, sondern es will die Dinge kraft der Kenntnis ihrer Zusammenhänge auch beherrschen, ihnen gewachsen sein, ihnen in seinem Verhalten sofort entsprechen können. Nicht mehr im bloßen Sammeln und Aufhäufen von Wissen und von Material, im Möglichst-viel-haben, sieht das Kind sein Ziel, sondern im restlosen Bescheidwissen um das, was hinter den Dingen steckt. Wie schon einmal auf einem primitiveren Niveau kommt ein wesentlicher Zuschuß zu diesem Erfassen der Bedingungen und Zusammenhänge aus der manuellen Betätigung, aus dem Basteln und Konstruieren, besonders bei den Knaben. Hier lernt das Kind die Bedingungen des Funktionierens, die verursachenden Faktoren kennen, verstehen und beherrschen. Aus der eigenen Darstellung ergibt sich sodann geschärfte Beobachtungstätigkeit und verfeinerte Abstraktions- und synthetische Kraft, die im Erfahrungserwerb durch Beobachtung ihre Verwertung finden. Wie Piaget und — unabhängig von ihm — Ormian nachweisen, bricht um die gleiche Zeit das eigentlich abstrakte und formale Denken durch. Während das jüngere Kind es ablehnt, von einer hypothetischen Annahme her zu argumentieren, um die eventuelle Lösung einer Aufgabe vorwegzunehmen, folgen die Kinder vom 11./12. Jahr an willig rein formalen Gedankenführungen. In den Scherzen und Wigen dieser Oberstufe spielen solche rein formalen Denkmusterstücke eine bedeutsame Rolle; ein Zeichen, daß sie beherrscht werden und daß ihr Vollzug Freude macht. Das extreme Gegenteil der von uns als Vorschulphase geschilderten seelischen Bezogenheit auf die Welt ist also hier erreicht. Die erlebnismäßigen, subjektivierenden Haltungsmomente sind fast ganz zurückgedrängt; nur in der Hingabe an die Helden der Lektüre und der gestaltenden Nachahmung der Rolle in Spiel und Traum lebt ein wenig davon. Der fast rein denkmäßige objektivierende Bezug auf die Welt ist vollzogen. Niemand ist so sachlich, so unbarmherzig sachlich wie das Mädchen von 11/12 und der Knabe von 13/14 etwa.

Die folgende Phase, in deren Anfang sich die Geschlechter nun stark zu differenzieren beginnen, ist psychologisch dadurch charakterisiert, daß auf einer höheren Ebene nun wieder ein vorerst übertriebener, später aber sich ausrichtender und ausgleichender Einschlag aus dem Erlebnismäßigen, dem Subjektivierenden auftritt. Diese Phase gehört bereits der Reifezeit an und fällt daher nicht mehr unter das Thema dieses Vortrags. Aber soweit sei noch auf ihre Eigenart eingegangen, daß angedeutet werde, wo dieser erlebnismäßige Einschlag auftritt. Es ist der Bereich des kulturellen (der Natur eigentlich nur im Sinne des Ästhetischen), in den der Jugendliche zunächst kraft seines unmittelbaren, gefühlbestimmten Erlebens hineinwächst. Wie ursprünglich die Dingbegriffe des Kindes im Grunde nicht echte Begriffe im erkenntnistheoretischen Sinne waren, sondern weit über den Gehalt an sachlichen Merk-

malen hinaus Erlebnissträger waren, genau so sind jetzt die abstrakteren Begriffe des Jugendlichen zunächst nicht echte Begriffe (Liebe, Treue, Wahrhaftigkeit usw.), sondern vielfältig diffus und gefühlsgeladen, nichts echt Objektiv-Gegenständliches, womit sich sachlich operieren läßt, sondern mit subjektivem Gehalt Erfülltes, das heute so und morgen so schillert. Aber das Erbe der sachlich-abstrakten Phase vorher ist ganz nicht versunken und ausgeschaltet. Der Jugendliche weiß um die Sachlichkeit und das rational-formale Denken. Er beginnt selbst bald nach Eintritt in die neue Phase „diese hohen Worte“, wie es in einem Tagebuch heißt, unter die kritische Lupe zu nehmen. Und in übertriebener Vorsorge werden in diesem selben Tagebuch alsdann die „hohen Worte“ der Meißnerformel sachgerecht definiert, um „in Zukunft immer in diesem Sinne verwendet“ zu werden. So vollzieht sich allmählich eine Ausbalancierung der subjektivierenden und der objektivierenden Haltung. Wie die Akzente verlagert bleiben, das hängt von der herrschenden Kulturhaltung ab — in negativ oder in positiv unterstreichender Richtung, dazu stellt sich die Jugend ein. Wir haben im Naturalismus, in der Neuromantik, in der Jugendbewegung, in der sog. neuen Sachlichkeit und anderen Haltungen in den letzten 20—30 Jahren Typen mehr oder minder extremer Gewichtsverteilung ja anschaulich genug erlebt. Hier mündet die Jugendentwicklung irgendetwie in die aktuelle Kultur ein und ist schon in ihrer konkreten Auseinandersetzung mit den Bereichen der Kultur wesentlich von ihr mit bestimmt, wie sich auf Grund jugendpsychologischen Materials aus verschiedenen Kulturströmungen deutlich nachweisen läßt.

Damit ergibt sich zum Schluß ein Ausblick auf die Arbeit, die von der Psychologie zu leisten ist: eine kulturpsychologisch orientierte Entwicklungspsychologie. Für den Jugendlichen ist sie bereits — in Ansätzen jedenfalls — begonnen. Für das Kind, wo sie zweifellos außerordentlich viel schwieriger zu schaffen ist, weil das Kind nicht in ausgeprägt geistigen Sphären zentriert ist, sondern dem Vitalen näher steht, wird sie langsam kommen müssen. Kommen müssen, denn sie ist notwendige Vorarbeit für die Erfüllung der pädagogischen Forderungen, die im Schluß des ersten Teils dieses Vortrags herausgestellt worden sind. Die erkenntnistmäßige Bestimmung und Erfassung der Bedingtheit dieser Sphären durch unsere kulturelle Lebenswelt wird aber noch große Schwierigkeiten überwinden müssen. Vorerst wird uns hier der Pädagoge noch vorangehen müssen, wie er es ja einst auch in anderen Bereichen der Psychologie tat, und eine lebendige Erfahrung von diesen Dingen ausbilden, an deren Bearbeitung dann die Wissenschaft ansetzen kann. Wohl hat einmal in seiner pädagogischen „Menschenkunde“ gesagt: „Die ganze auf isolierender Abstraktion und idealtypischer Konstruktion beruhende Arbeit der Psychologie setzt das lebendige Wissen um die vorfachwissenschaftliche, konkret-totale Sphäre des Lebens voraus.“ Das gilt nicht nur für den konkreten Einzelfall des psychologischen Erkennens einer Person, sondern für die Arbeit der Psychologie überhaupt. Wir sind angewiesen auf das im Lebensvollzug, in der Bildungsarbeit konkret lebendig Erfahrene, ehe wir es in unsere Begriffe und Gesetze einfangen und so systematisiert und vereindeutigt an sie zurückgeben können. Darum ist die Arbeitsgemeinschaft mit dem Erzieher für den Kinderpsychologen mindestens so lebenswichtig, wie die mit dem Psychologen für den Erzieher. — Und so ist es kein zufälliger oder hergeholter, sondern ein tief bedeutsamer Ausklang dieses Vortrags, wenn ich in dankbarer Freude auf den Anfang solcher Zusammenarbeit hindeute, wie er in den psychologischen Arbeitsgemeinschaften des L. P. B. vorliegt, die uns in diesen Tagen ja noch einmal zusammenführen sollen.<sup>1)</sup>

1) Um unseren Lesern die Möglichkeit einer weiteren Bearbeitung der in dem Vortrag berührten Fragen zu erleichtern, hat Frau Dr. Muchow freundlichst ein Literaturverzeichnis zusammengestellt. Wegen Raum-mangels mußte es mit einigen anderen Beiträgen für die nächste Nummer zurückgestellt werden. Die Schriftleitung.