

Akademie
gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt
Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde

←—————

Nummer 19 der



—————→

Veröffentlichungen

Martha Muchow

Psychologische Probleme
der frühen Erziehung

1929

Verlag Kurt Stenger / Erfurt

Martha Muchow
Psychologische Probleme der frühen Erziehung
1929

Hinweise zur vorliegenden Fassung:

Im Originaltext erscheinen die Anmerkungen als Fußnoten auf der jeweiligen Seite und sind auch nur für die jeweilige Seite nummeriert. Bei der vorliegenden Fassung wurden die Anmerkungen – soweit sie Literaturhinweise betreffen – durch amerikanische Zitierweise (Name + Erscheinungsjahr) gekennzeichnet, die dazu gehörige Bibliographie findet sich in einer Literaturliste am Ende des Textes. Anmerkungen von Martha Muchow, die sich nur auf den Text beziehen, werden in Kursivdruck und in Klammern mit dem Hinweis „Anm.“ in den laufenden Text eingefügt.

Außerdem wurden bei der vorliegenden Fassung folgende Veränderungen vorgenommen:

- Namen und Begriffe, die im Originaltext durch gesperrte Druckweise hervorgehoben wurden, werden in der vorliegenden Fassung durch Fett-
druck kenntlich gemacht.*
- Der Anfang eines Abschnittes, der im Originaltext durch eine Einrückung kenntlich gemacht ist, wird in der vorliegenden Fassung durch eine Leerzeile zwischen den Abschnitten wiedergegeben.*
- Vermutliche Druckfehler, durch die der Sinn unklar wird, sind durch Klammer, Kursivdruck + Initialen G.B. gekennzeichnet.*
- Die im Originaltext zum Teil nur kryptisch angegebenen Literaturhinweise wurden recherchiert und sind entsprechend der heute geltenden Regeln ausformuliert. Offensichtliche Fehler wurden korrigiert. Eine Literaturangabe für den Hinweis auf „Hessen 1927“ auf Seite 40 konnte nicht gefunden werden.*

(Gertrud Beck)

Vorwort.

Den Inhalt der vorliegenden Schrift bilden vier für den Druck überarbeitete und stellenweise inhaltlich erweiterte Vorträge, die auf der Tagung „Die frühe Erziehung“ im September 1928 in Erfurt gehalten wurden. Die Tagung war in der Hauptsache von Praktikern der Kleinkindererziehung besucht. Die Vorträge hatten daher weniger die Aufgabe, auf der Grundlage eines vollständig ausgebreiteten Materials wissenschaftliche kinderpsychologische Theorien zu entwickeln, als mit Hilfe gewisser in der wissenschaftlichen Arbeit gewonnener Gesichtspunkte praktische Probleme der frühen Erziehung schärfer zu bestimmen, und die Praktiker zu genauerem und tieferem Durchdenken dieser Probleme anzuregen und anzuleiten. Die Erörterungen heften sich aus diesem Grunde an konkrete Erscheinungsformen der Organisation früher Erziehung und suchen durch kritische Sonderung und Zergliederung zu einer Klärung der fraglichen Punkte zu kommen.

Die Untersuchung bezieht sich auf die kinder- und bildungspsychologischen Voraussetzungen der Kleinkindererziehungsarbeit. Dabei wird die Kinderpsychologie in einer später (Seite 15 ff.) näher zu umreißenden Weise, die Bildungspsychologie in einem ähnlichen Sinne wie von Deuchler aufgefaßt. Im Vordergrund steht das Problem der Gemeinschaftsgestaltung in den Einrichtungen der Kleinkindererziehung. Die Fragen der geistigen Erziehung und die pädagogische Problematik des Spiels werden nur kurz, z.T. unter Verwertung der Ausführungen in zwei früheren, an der entsprechenden Stelle zitierten Arbeiten behandelt.

Die Schrift ist in herzlicher Verehrung und Dankbarkeit der feinsinnigen Interpretin und Gestalterin der Fröbelschen Erziehungsgedanken in Wort und Werk, Frau Direktorin Helene L. **Klostermann** zugeignet.

Hamburg, im Juli 1929.

Martha Muchow.

Inhalt.

- 10 I. Einleitung
*Die besondere Bedeutung der frühen Erziehung –
Theoretische und methodische Voraussetzungen.*
- 22 II. Die pädagogisch-psychologische Problematik der frühen
Erziehung in der populären Auffassung
*Die populäre Bildungspsychologie der Frühzeit. – Würdigung der
populären Pädagogik der Frühzeit.*
- 37 III. Grundlinien der Strukturentwicklung in der Frühzeit
*Individuation und Sozialisierung. – Der Aufbau der geistigen Welt.
– Das Spiel.*
- 57 IV. Die Anpassung der Organisationsformen der frühen
Erziehung an die Strukturentwicklung der Frühzeit
*Die Gestaltung des sozialen Lebenskreises. – Der geistige Lebens-
raum. – Die Organisation der Betätigung.*
- 100 V. Schluss
Zusammenfassung. – Ausblicke.

I. Einleitung.

Die Einsicht, daß in der Erziehung des Menschen den ersten Lebensjahren eine hervorragende Bedeutung – letztlich vielleicht die ausschlaggebende überhaupt – zukommt, ist eine **alte Erziehungsweisheit**.

Es hat keineswegs erst der Psychoanalyse und der Individualpsychologie bedurft, um sie zu entdecken oder sie allgemein zu verbreiten. Diese beiden tiefenpsychologischen Richtungen der jüngsten Vergangenheit haben zwar sehr Wesentliches dazu beigetragen, daß wir die besondere **Empfindlichkeit** und die leichte **Verletzbarkeit** der seelischen Organe des kleinen Kindes kennen gelernt haben. Indem Psychoanalytiker und Individualpsychologen die Entstehungsgeschichte einer großen Zahl von **Neurosen** aufhellten, konnten sie die entscheidende **Wirksamkeit** frühester Erlebnisse besonders eindringlich und einleuchtend nachweisen. In einer beträchtlichen Reihe von Fällen aus ihrer therapeutischen Arbeit zeigt sich Charakter und Lebenslinie deutlich bestimmt und gestaltet durch Erlebnisse der ersten Kinderjahre; der naiven Meinung nach unwesentliche Eindrücke und gutgemeinte pädagogische Maßnahmen der frühen Erziehung erweisen sich oft als Ursachen krankhafter seelischer und geistiger Abwegigkeit. Wenn wir heute gelernt haben, manche Bereiche solcher Eindrücke, für die man das Kind früher noch keineswegs empfänglich glaubte, in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung richtiger einzuschätzen und ihnen in der Erziehungsarbeit mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden, so ist das in der Hauptsache allerdings das Verdienst der beiden analytischen Schulen. Aber es sind, wie schon angedeutet, doch nur ganz bestimmte bildungspsychologische Zusammenhänge, die wir auf Grund der Neurosenerfahrung der Psychoanalytiker und der Individualpsychologen deutlicher zu durchschauen begonnen haben. Die Rolle der frühen Kindheit in bezug auf diese Zusammenhänge aufgewiesen zu haben, ist zweifellos ihre wichtige Leistung. Aber es handelt sich dabei nur um einen feineren und differenzierteren Ausbau unserer bildungspsychologischen Einsichten, nicht um die Entdeckung der bildungspsychologischen Bedeutung der frühen Kindheit überhaupt.

Durch eine sehr eindrucksvolle Form der Publikation (*Anm.: Berichterstattung über konkrete Fälle mit deutlicher Heraushebung des Erkrankungs- und Heilungsmechanismus, wie ihn die betr. Schule ansetzt.*) und durch ausgedehnte Popularisierung ihrer Theorien haben die beiden analytischen Lehren einen außerordentlich weiten Kreis interessierter Anhänger außerhalb des eigentlichen Bereiches der beteiligten Wissenschaften gefunden. Wo heute unter Facherziehern oder unter gebildeten Laien die Notwendigkeit und die Wege einer besonders sorgfältigen Erziehung in den ersten Lebensjahren erörtert werden, da treten einem zumeist die Argumente aus der therapeutischen Erfahrung der Individualpsychologie und der Psychoanalyse sehr deutlich entgegen. In der Großstadt besonders reichen diese Einflüsse recht weit. Alte **volkstümliche Erziehungsweisheit** ist hier in weiten Kreisen überlagert und verdrängt durch mehr oder minder oberflächliche und oft sehr schematisiert übernommene Ansichten aus den beiden wissenschaftlichen Theorien. Infolge dieser Überdeckung der überlieferten natürlichen Erziehererfahrung durch die rationalen Formeln der analytischen Lehren hat es auch oft den Anschein, als sei überhaupt erst auf Grund der Neurosenenerfahrung dieser beiden modernen psychologischen Richtungen eine ernsthafte Besinnung auf die bildungspsychologische Bedeutung der frühen Kindheit zustande gekommen. Das ist aber sicher nicht der Fall. Wenn es auch oft genauen Hinhorchens bedarf, um durch die Schicht übernommener pädagogischer Meinungen hindurch etwas von der alten volkstümlichen Kinderstubenweisheit zu hören, so ist doch zweifellos ein solcher Bestand vorhanden. Recht viel davon ist im letzten Grunde auch durchaus heute noch, selbst in der als traditionslos verrufenen Großstadt, lebendig und wirksam. Und eine dieser alten Einsichten, die die natürliche Erziehungspraxis – auch abseits von den Einflüssen der modernen Wissenschaft – beherrschen, ist die von der „ausschlaggebenden Bedeutung der ersten Jahre der Kindheit“.

Es sind also auch nicht etwa nur **die großen Erzieher der Vergangenheit** – voran **Comenius, Pestalozzi, Fröbel** – und die bedeutamen Vertreter der Kleinkinderpädagogik in den letzten Jahrzehnten, die der Erziehung des Kindes in der Vorschulzeit eine besondere Bedeutung beimaßen. Nicht nur sie mühten sich, Wege und Mittel zu

finden, damit sich die Einsicht, daß im frühen Alter das pädagogisch Wesentlichste zu tun ist, wirklich und wirksam in Erzieherpraxis umsetzen könne. Pädagogisch erfahrene Beobachter erzieherischen Tuns der Mütter müssen zwar oft ein Versagen – nicht nur vor den großen, auch vor den täglichen kleinen Problemen der frühen Erziehung – feststellen. Erzieher und Lehrer späterer Altersstufen, Heilpädagogen und Psychotherapeuten sehe sich nicht selten den Folgen solchen Versagens gegenüber. Trotz alledem gehört aber doch die Einsicht in die besondere Wichtigkeit der frühen Erziehung durchaus zum Bestande ganz geläufiger intuitiver Erziehungsweisheit des Volkes. Es gibt nicht nur eine Reihe von Sprichwörtern und stehenden Redewendungen, in den sie sich seit alten Zeiten aufgefangen hat, und in deren Form sie heute noch vielfach weitergegeben wird. (**Seiler** 1922; **Wander** 1870) Bei hinreichend umfassender und eingehender Beobachtung der natürlichen Erziehungspraxis findet man, daß die Aufgabe auch heute von den Müttern – aus eigener Intuition oder auf Grund der Tradition – durchweg in ihrer besonderen Bedeutsamkeit erkannt wird und daß in der praktischen Bewältigung dieser Anforderung täglich viel Anstrengungen gemacht werden, um ihr gerecht zu werden. Nicht nur im geschlossenen Kreise der erziehenden Familie, auch auf der Straße, auf öffentlichen Spielplätzen, in unseren Verkehrsmitteln vollziehen sich unter den Augen des interessierten und aufmerksamen Beobachters zahlreiche Erziehungsvorgänge, in denen er die traditionelle natürliche Praxis der Kleinkinderziehung genauer studieren und dabei nicht nur jenes Versagen feststellen, sondern manche feine bildungspsychologische Einsicht der natürlichen Erzieher bewundern könnte.

Beobachtungen an eben diesen öffentlichen Orten zeigen ferner auch die psychologisch und soziologisch sehr beachtenswerte Tatsache, daß die Aufklärung junger Mütter, denen die Einsicht, daß verpaßte pädagogische Gelegenheiten in der Frühkindheit später niemals wiederkehren, noch mangelt, oder die in ihrer erzieherischen Praxis falsche oder unzureichende Mittel wählen, durchaus als die Angelegenheit jeder wissenden, erfahrenen Frau angesehen wird. Ohne weiteres pflegt sie von fast jeder übernommen zu werden, die Zeugin eines pädagogischen Versagens oder eines Fehlschlags wird. Um pflegerische Fragen des

Säuglingsalters einerseits, um **pädagogische** Probleme des Kleinkindalters andererseits werden heute noch – und selbst in der Großstadt, wo doch in der Regel jeder nur sich selbst der Nächste zu sein glaubt und dem zufälligen Nachbarn meistens recht teilnahmslos gegenübersteht – Frauen sofort zur gleichsinnig interessierten „Gemeinde“, die helfend und ratend der „Nächsten“ zur Seite tritt. „Mit dem kriegen sie aber noch mal gehörig was abzusetzen!“ ist eine typische Wendung, (*Anm.: Volkstümliche Redewendung in Hamburg; bedeutet etwa: „Der wird Ihnen noch viel zu schaffen machen!“*) mit der bei uns solche öffentliche pädagogische Unterhaltung recht häufig von einer Zuschauerin eingeleitet zu werden pflegt, wenn – etwa auf einem Kinderspielplatz oder in der Bahn – eine Mutter verzweifelt mit ihrem Dreijährigen um die Erfüllung irgendeines Befehls oder einer Forderung der Sitte kämpft und – nicht selten schließlich unterliegend – ihrerseits nachgibt. Zwei, drei und mehr Umsitzende schließen sich bald der Aussprache an. Selbsterlebte Beispiele werden erzählt. Weise Aussprüche oder passende Anekdoten, die diese oder jene Großmutter in ähnlichen Fällen „immer anzubringen pflegte“, Einsichten, die sie immer geäußert habe, überraschende humorvolle Lösungen, die hier oder dort einmal eine geniale Mutter gefunden habe, und dergleichen mehr werden berichtet. In drastischer Weise zeigen die Erzählungen, was Schlimmes schon so und so oft daraus geworden sei, wenn die Erziehung in der frühen Kindheit versagt habe. Böse Erfahrungen der Eltern mit den großen Kindern, böse Schicksale der erwachsenen Kinder, mit deren Erziehung die Mütter nicht fertig geworden sind, als sie noch klein waren, werden ausführlich und oft mit abschreckender Schauerlichkeit erzählt. Das volkstümliche Unterhaltungsbedürfnis befriedigt sich zugleich, indem die pädagogische Mission intuitiv mit dem durchschlagendsten Mittel, dem konkreten, anschaulich erzählten Beispiel, durchgeführt wird.

Seit längerer Zeit haben wir versucht – vorläufig allerdings nur in Hamburg und seiner näheren Umgebung – volkstümliche Unterhaltungen über Probleme der Kindheit, deren Zeuge wir zufällig waren, aufzuzeichnen und zu sammeln. (*Anm.: Eine ausführliche Darstellung und Auswertung wird später an anderer Stelle erfolgen.*) Bei der Überschau über das – zwar noch nicht sehr umfangreiche – Material zum

Teilproblem „Kindererziehung“ fällt jedoch bereits mancherlei Interessantes auf. Deutlich erkennbar ist z.B. schon das ganz stark hervortretende allgemeine und gemeinschaftliche Interesse an den pflegerischen und erzieherischen Fragen des Säuglings- und Kleinkindalters, dem gegenüber andere Fragen, vor allem die Probleme der anderen Altersstufen, fast ganz zurücktreten. Unter den erzieherischen Problemen ist es ganz ausgesprochen das der **Willenserziehung**, das man mit naiver unbefangener Sicherheit als das wesentliche erfaßt hat, und dem man mit gewissen primitiven und recht undifferenzierten pädagogischen Maßnahmen beizukommen versucht. Auf die bemerkenswerte Tatsache, daß diese Frage im Mittelpunkt des volkstümlichen Interesses an der frühen Erziehung steht, werden wir im nächsten Kapitel ausführlicher einzugehen haben. Auffallend ist ferner eine formale Eigenart der Äußerungen, die in unserem Zusammenhange einige Aufmerksamkeit verdient. Pflegerische Fragen des Säuglingsalters und erzieherische Fragen der Vorschulerziehung sind es, wie gesagt, in der Regel, um die sich Mütter zum Kreise zusammenfinden. Bezieht sich nun die Unterhaltung auf die Pflege des Säuglings, so sprechen nach unseren Beobachtungen die Mitunterrednerinnen vielfach in der Ichform oder berichten von Erfahrungen einer ganz bestimmten Verwandten oder Bekannten. Allgemeiner gefaßte Regeln für die Pflege sind daneben recht häufig, aber sie verraten zumeist schon sehr deutlich ihre mehr oder minder direkte Herkunft vom Arzt oder aus der „Fürsorge“ und damit aus der wissenschaftlichen Hygiene, die auf breitem Wege über die Fürsorge ins Volk zu dringen scheint. Wenn die Beobachtungen aus unserem Material verallgemeinert werden dürfen – und für die Großstadt können sie es vielleicht – so hat die wissenschaftliche Hygiene des Säuglingsalters schon ziemlich stark die volkstümliche Tradition überlagert und sie zum Teil sogar fast ganz verdrängt. (*Anm.: Wenigstens in den immerhin sozusagen „öffentlichen“ Erörterungen. In der tatsächlichen Praxis im abgeschlossenen Bereiche des Hauses spielt die Tradition, vielfach in der Form von „magischen“ Bräuchen, anscheinend doch noch eine recht viel größere Rolle. Übrigens werden auch die wissenschaftlich begründeten Anordnungen der „Fürsorge“ oft nicht anders als magisch aufgefaßt und durchgeführt.*) Falls es sich nicht gerade um jene Kreise in den großen Städten handelt, die durch die psychoanalytischen und individualpsy-

chologischen Theorien erfaßt worden sind, (*Anm.: Wozu, was die letztgenannte betrifft, weite Kreise der jüngeren Proletarier gehören.*) treten dagegen in den Unterhaltungen über erzieherische Fragen des Kleinkindalters noch ganz stark und auffallend allgemeine Formulierungen der Volksweisheit, Sprichwörter, zeitlose Fabeln, Gleichnisse, volkstümliche Anschauungen über Schuld und Vergeltung und dergleichen hervor. Zunächst ist das wohl ein Zeichen dafür, daß die wissenschaftliche Pädagogik noch keineswegs in ähnlicher Weise wie die wissenschaftlich begründete Hygiene den Weg ins Volk hat finden können; zum andern aber wohl dafür, daß die seelisch-geistigen Vorgänge in der Erziehungsarbeit überhaupt nicht in dem Maße einer Rationalisierung zugänglich sind wie die hygienischen und pflegerischen Maßnahmen. Die Fragen, welche sich hieraus für die Gestaltung des Weges, auf dem wir eine Vertiefung der traditionellen Pädagogik durch wissenschaftliche, vor allem bildungspsychologische Unterweisung anstreben wollen, nämlich für die Gestaltung jeglicher Art von Mütterbildung in Volks- und Fortbildungsschulen oder in der Elternerziehungsarbeit, ergeben, werden uns im nächsten Kapitel noch ausführlicher zu beschäftigen haben. Hier interessiert uns zunächst an unserem Befund etwas anderes. Wir sahen, daß es in der Tat ein reiches, in seiner Formulierung durchaus die volkstümliche Tradition verratendes Gut an Kinderstubenweisheit gibt, und daß sich dieses angesichts konkreter Fälle relativ leicht aktiviert. Man wird hieraus und aus der Tatsache, daß die konkret erlebte Problematik der frühen Erziehung heute noch inmitten der Großstadt spontan eine ganz ungroßstadtgemäße Verbundenheit an sich fremder Menschen erzeugen kann, den Schluß ziehen können, daß die erzieherischen Probleme der frühen Erziehung **ganz allgemein** als Probleme schwierigster Art empfunden worden sind und heute noch werden. Man wird weiter folgern können, daß es eine allgemeine Erfahrung ist, daß der Bewältigung dieser Probleme aber eine ganz außerordentliche Bedeutung zukommt, und daß diese Erfahrung immer wieder gelehrt hat, den Fragen der frühen Erziehung ganz besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es muß sich also wohl in der Tat einerseits um eine Periode von besonderer Bildsamkeit handeln, andererseits aber um eine Zeit, in der mannigfache Schwierigkeiten und Hemmnisse dem reibungslosen Vollzug der Bildungsprozesse und ihrer vollkommenen Entwicklung entgegenstehen.

Die Pädagogik der frühen Kindheit bedarf deshalb zweifellos einer besonders sorgfältigen **kinder- und bildungspsychologischen** (Vergl. zum Begriff der Bildungspsychologie: **Deuchler**, 1926) Unterbauung.

Was den ersten Teil dieses Fundaments, die **Kinderpsychologie**, anbelangt, so ist die Kleinkinderpädagogik gegenüber den anderen Abschnitten der Pädagogik allerdings bereits in ganz besonders günstiger Lage. Die Psychologie der frühen Kindheit ist aller anderen Jugendpsychologie in ihrer Entwicklung außerordentlich weit vorausgeeilt und erfreut sich heute noch immer des lebhaftesten Interesses bei den Kinderpsychologen. Sie hat ferner nicht nur in der Fülle des beschafften Materials, sondern auch in bezug auf die methodische Orientierung seit langem insbesondere vor der Psychologie des Schulalters einen wesentlichen Vorsprung. Die Tatsache, daß sie sich nicht mit **pädagogischen** Fragen beschwerte, sondern in rein psychologischer Einstellung der seelischen Entwicklung im Vorschulalter nachging und diese Einstellung konsequent festhielt, gereichte ihr zum besonderen Vorteil. Wenn auch durch die Einbeziehung in den vergleichend-entwicklungspsychologischen Zusammenhang der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit noch wesentliche neue methodische Wege erschlossen worden sind, so ist doch das früher gesammelte Tatsachenmaterial durchaus so beschaffen, daß es in die neu sich eröffnenden Entwicklungszusammenhänge eingegliedert und zu ihrem eingehenden Verständnis mit verwertet werden kann. Kinderpsychologisch ist also die Pädagogik des Kindergartenalters sicher schon recht gut zu unterbauen.

Man sollte nun angesichts des großen Vorsprungs der Psychologie der frühen Kindheit vor der übrigen Kinder- und Jugendpsychologie meinen, daß auch die **Bildungspsychologie** der frühen Erziehung mittlerweile in weiteren Bezirken ausgebaut sei und die Methodik der Kleinkindererziehung – wenigstens der Kindergartenform – auf psychologisch-wissenschaftlichem Fundament stände. Das ist aber, wie ein Blick in die Praxis oder in die Diskussion der methodischen Kindergartenprobleme bei den Fachlehrern des Kleinkindes uns schnell belehrt, keineswegs der Fall. Zum großen Teil liegt das sicher daran,

daß sich lange Zeit zwar die Psychologie der frühen Kindheit, aber keineswegs die Pädagogik des Kindergartens des Interesses der Wissenschaft erfreute. Man hielt sie für eine relativ nebensächliche pädagogische Angelegenheit, mit der sich die Kindergärtnerinnen allein abfinden könnten. Die Kindergärten erfaßten ja nur einen ganz geringen Prozentsatz der Kleinkinder; von so allgemeiner Bedeutung, wie die Schule, waren sie also nicht. Von sich aus selbständig die Arbeit mit dem Kleinkind wissenschaftlich zu durchdringen, waren infolge der mangelhaften wissenschaftlichen Vorbildung unter den Kindergärtnerinnen nur sehr wenige in der Lage. Den Außenstehenden, besonders den Erziehern der höheren Altersstufen, erschienen die Kindergärten zumeist als **soziale** Einrichtungen, an deren **pädagogische** Problematik man wenig dachte. Selbst unter Kindergärtnerinnen traten – und treten zuweilen noch heute – die **sozialen** Probleme in der Diskussion weit mehr in den Vordergrund als die pädagogischen, obgleich, wie wir nachweisen können, gerade in bezug auf die frühe Kindheit die **erzieherische** Problematik im allgemeinen Bewußtsein stark empfunden wird. Erst ganz allmählich begann man in weiteren Kreisen, die Bedeutung der Kindergärten im Ganzen der Volksbildung zu erkennen. Gerade in der letzten Zeit wendet man – wenigstens stellenweise – den pädagogischen Erwägungen über die Kindergartenarbeit besondere Aufmerksamkeit zu. M. E. mißt man ihnen aber noch keineswegs eine ihrer wirklichen Wichtigkeit entsprechende Bedeutung bei. Man hat zwar erkannt, daß im Rahmen der höheren Mädchenbildung dem Kindergarten eine wichtige Rolle zukommt und wertet ihn in der **Frauenschule** dementsprechend auch weitgehend aus. Aber daß der Kindergarten einerseits diejenige Einrichtung ist, in deren Arbeit an Müttern und Kindern ein wichtiges Mittel besteht, die gesunden pädagogischen Instinkte und Kräfte der Familie zu erhalten und die geschwächten wieder zu stärken, wo es am nötigsten ist; daß der Kindergarten andererseits der gegebene Ort ist, auf dem die erzieherischen Grundsätze der modernen sachgemäßen Erziehung des Kleinkindes zur Reifung und Klärung gebracht werden müssen, die in der mütterlichen Unterweisung der Mädchen in unseren Volks- und Fortbildungsschulen entwickelt und vermittelt werden können, – das hat man bis heute noch sehr wenig erkannt. Und doch ist das vielleicht

eine der wichtigsten Missionen, die der Kindergarten im Augenblick im Ganzen unserer Volkswohlfahrt und Volksbildung hat.

Aber die Kleinkinderpädagogik steht doch hinsichtlich dieses Mangels an einem ausreichenden bildungspsychologischen Fundament nicht allein. Die Pädagogik der anderen Altersstufen teilt ihn durchaus mit ihr. Es muß also doch wohl noch ein allgemeinerer Grund dafür vorhanden sein, daß die pädagogische Psychologie – einen solchen Zweig der angewandten Psychologie gibt es ja seit langem – zu einem zusammenhängenden bildungspsychologischen Unterbau der Erziehungsarbeit bisher noch nicht hat gelangen können. Dieser Grund ist in der Tat vorhanden; und zwar liegt er in der methodischen Situation, in der sich bis vor kurzem die wissenschaftliche Psychologie befunden hat.

Eine für die praktische Pädagogik wirklich brauchbare und fruchtbare Bildungspsychologie ist erst möglich geworden, seitdem die Psychologie einerseits den **Struktur**begriff und andererseits den **Entwicklungs**begriff ernsthaft und konsequent unter ihre methodischen Begriffe aufgenommen hat. Wenn auch schon die Psychologie Wilhelm **Wundts** letztlich keineswegs den Ganzheitsbegriff vermissen ließ, so ist aber doch, soweit die konsequente und bewußte Durchführung der ganzheitlichen Betrachtung in dem Einzelprobleme in Frage kommt, diese erst eine Leistung der modernen Entwicklung der theoretischen Psychologie, seit man mit dem **Struktur**begriff ernst gemacht hat. Ebenso hat auch der Entwicklungsbegriff erst seine volle Fruchtbarkeit entfalten können, als er innerhalb einer methodologisch geklärten Strukturpsychologie seine Anwendung fand.

Es ist natürlich nicht möglich, hier in aller Ausführlichkeit das Wesen und die Bedeutung der strukturpsychologischen Betrachtungsweise darzulegen. Es muß zum näheren Studium auf das Sammelreferat von **Krueger** auf dem Leipziger Kongreß der Gesellschaft für experimentelle Psychologie verwiesen werden, das auch den Weg zu weiterer Vertiefung in das Strukturproblem zeigt (Krueger 1924). Hier muß es genügen, wenn gesagt wird, daß die strukturpsychologische Betrachtungsweise sich von verschiedenen Ansätzen her in die

moderne Psychologie eingeführt hat, als das Problem der **Individualität** und der **Persönlichkeit** und die Erfassung **sinnvoller Erlebnis-zusammenhänge** als Aufgabe ins Auge gefaßt wurde. Die Assoziationshypothese oder irgendeine Form von mechanistischem Atomismus konnten diesem Problem nicht beikommen; es bedurfte des Gesichtspunktes der sinnerfüllten **Ganzheit**, um es zu bewältigen. Gerade in pädagogischen Zusammenhängen, in denen das Faktum der Bildung, also etwas, das gar nichts anderes als die Sphäre des Sinnerfüllten betreffen kann, psychologisch interessiert, mußte die Einführung des Strukturbegriffes sich von außerordentlicher Bedeutung erweisen. Bestimmende Wesenszüge der methodischen Umstellung, die sich nach dem Kriege in Schule und Kindergarten vollzog – weniger aus theoretischen Überlegungen, als aus intuitiv richtiger Schau des Weges zu bestimmten konkreten Bildungserfolgen – verraten, die bildungspsychologische Formulierung vorwegnehmend, die intuitive Einsicht des praktischen Pädagogen, daß sich **Bildung** im eigentlichen Sinne **nur von Strukturen aus und nur zu Strukturen hin** vollzieht. Es ist das wesentlich Fördernde der durch die moderne Strukturpsychologie ermöglichten Bildungspsychologie, daß sie diese in der pädagogischen Wirklichkeit vielfach schon methodisch realisierte Einsicht begrifflich fassen und damit ins Reich der Erkenntnis heben kann. Erst dadurch kann die ahnungsvolle Einsicht einzelner begnadeter Erzieher zum pädagogischen Gemeingut werden. Sofern diese **strukturpsychologische** Betrachtungsweise zugleich den Gedanken einer **entwicklungspsychologischen** Betrachtung mit in sich aufgenommen hat – und das hat sie durch die Arbeit von Felix **Krueger** (1915) in Leipzig, der die kinderpsychologischen Arbeiten der letzten Zeit methodisch sehr fruchtbare Anregungen verdanken, getan – kann sie weiter praktisch wirksam werden in der psychologischen Fundierung des Aufbaus von **Bildungs**unternehmungen und in der psychologischen Kritik der Entwicklungs-Gemäßheit von bestehenden **Bildungs**systemen.

Wenn immer man den Begriff der **Bildung** in die Pädagogik aufzunehmen gewillt ist, wenn immer man nicht eine zwanghafte Erziehung, sondern **entwickelnde** Bildung für den Sinn pädagogischen Tuns hält – und von dieser Einstellung ist die moderne Erziehungs-

wissenschaft durchaus erfüllt – so liegt in **strukturpsychologischen** und **strukturentwicklungspsychologischen** Einsichten allein die Möglichkeit, pädagogisches Tun psychologisch zu unterbauen. Sie allein können Wegweiser sein zu psychologisch wesensgemäßem und entwicklungsgerechtem pädagogischen Verhalten. Von strukturpsychologischen und strukturentwicklungspsychologischen Überlegungen aus verstehen wir auch die Möglichkeit und Unmöglichkeit der Erreichung bestimmter Bildungsabsichten zu bestimmten Zeiten und mit gewissen Mitteln. Von ihnen aus verstehen wir z.B. auch, daß unter Umständen trotz des riesigen Apparats, den die Schule zum Aufbau einer geistigen Welt in Bewegung setzt, wesentliche Züge dieser geistigen Welt in weitgehendem Maße bestimmt bleiben durch Eindrücke und Erlebnisse, die das pädagogische Milieu der frühen Kindheit vermittelte. Mühsamste pädagogische Arbeit von oft jahrelanger Dauer ist nötig, wie wir wissen, um Entwicklungsschädigungen aus der Vorschulzeit auszugleichen; oft genug ist sie trotz aller Kunst dennoch zur Erfolglosigkeit verurteilt oder zeitigt nur ganz beschränkte Fortschritte. Dank der strukturpsychologischen und strukturentwicklungspsychologischen Einstellung unserer bildungspsychologischen Besinnung finden wir heute die Ursache und verstehen, daß das nicht anders sein kann, weil eben doch nur in der gesamtstrukturellen Eigenart der Vorschulstufe die Bildungsmöglichkeit für die betreffenden Kräfte und Funktionen begründet waren; weil ferner nur auf der Grundlage der damaligen spezifischen Struktur und ihrer Entwicklungstendenzen der Einsatz bestimmter Bildungsmittel, das Einschlagen eines bestimmten Bildungsweges möglich war. Ein Beispiel möge das kurz erläutern. Die elementare Konzentrationstätigkeit etwa noch im Schulalter erziehen zu wollen oder zu müssen, wenn das Kind sie nicht als langsam erwachsene Fähigkeit aus dem Spielalter mitbringt, ist eine Aufgabe, bei der man von vornherein auf unendliche Mühen, auf schwierigste methodische Anforderungen und meistens auf Störung der dem Lebensalter des Kindes entsprechenden Bildungsprozesse rechnen muß. Die komplizierten Sinnstrukturen des Stoffes, in die das Schulkind eingehen soll, fordern bereits in hohem Maße eine Distribution der Aufmerksamkeit. Die Konzentration auf Einzelnes soll das Kind gewissermaßen schon bei Wege leisten können, ohne

daß es besonderer Anstrengung bedarf. Stellt diese Nebenaufgabe dem Kinde noch große Anforderungen, so ermüdet es vorzeitig oder versagt gegenüber den eigentlichen Aufgaben der Schularbeit. Eine Therapie der Konzentration kann zumeist nur auf Kosten sonstiger Fortschritte durchgeführt werden. Im freien Tun des kleinen Kindes dagegen vollzieht sich die Entwicklung derselben Fähigkeit unter dem Antrieb der sensorischen Neugier, wenn dieser Neugier nur die entsprechende Nahrung geboten wird, sozusagen von selber und organisch und erfordert methodische Bemühungen von besonderer Kunst kaum. In der Strukturentwicklung der Vorschulstufen ist also offenbar die Übung der Konzentration entwicklungsgemäßer Vorgang und in dem sonstigen Gesamtstrukturgefüge des betreffenden Alters, z.B. in der gleichzeitigen Leistungsreife der Sinnesorgane und der motorischen Funktionen, ist die denkbar beste und günstigste Ansatzstelle für die Konzentrationsbildungsprozesse gegeben. Im späteren Alter dagegen ist diese günstige Struktureigenschaft nicht mehr vorhanden, andere Partialstrukturen haben die Vorherrschaft, an die andere Bildungsprozesse sich ansetzen müssen. Dies ist die entwicklungspsychologisch unbedingt richtige Einsicht, die dem didaktischen Material der Frau **Montessori** für die Vorschulstufen zugrunde liegt. (Die Frage, ob das Material, das in dieser Hinsicht zweifellos einen richtigen Ansatz macht, auch strukturpsychologisch sinngemäß weiterführt, und ob es überhaupt in strukturpsychologischer Hinsicht erschöpfend genug ansetzt, ist natürlich noch an anderer Stelle zu erheben und zu entscheiden. Dazu bedürfen wir noch einer weitergehenden Strukturanalyse der in Frage kommenden Entwicklungsphase.)

Wenn wir uns im folgenden der kinder- und bildungspsychologischen Betrachtung und Würdigung der Kleinkindererziehung in der Familie und in einigen organisierten Formen der pädagogischen Kleinkinderbetreuung zuwenden, so kann das also unserer Auffassung nach nur auf der Grundlage der strukturpsychologischen und der Strukturentwicklungspsychologischen Betrachtungsweise mit Aussicht auf belangvolle und für die praktische Erziehungsarbeit fruchtbare Ergebnisse geschehen. Struktur und Entwicklung sind für die folgenden Erörterungen demnach die grundlegenden methodischen Begriffe.

II. Die pädagogisch-psychologische Problematik der frühen Erziehung in der populären Auffassung.

In unserem Beobachtungsmaterial zur Frage der volkstümlichen Erziehungspraxis und -theorie befindet sich folgender Fall: „Eine Mutter aus unserem großstädtischen Proletariat hat zu einer Besprechung mit der Lehrerin ihrer Tochter das dreijährige Söhnchen mitbringen müssen. Während sie mit der Lehrerin spricht, macht der Kleine sich allerlei unterhaltende Beschäftigung; er versucht, Mäntel und Mützen der Schulkinder von den Haken zu ziehen, spielt mit einer Mütze Fußball und dergleichen mehr. Die Mutter sieht das Fußballspiel, nimmt ihm die Mütze weg und hängt sie, den Jungen im Vorübergehen etwas durchrüttelnd, wieder an den Haken. Der Kleine ist nicht zufrieden damit, daß ihm sein Spielzeug genommen wird und sieht die Mutter von der Seite böse an. Dann zieht er – deutlich aus Opposition – seine eigene Wollmütze vom Kopf und beginnt, mit ihr Fußball zu spielen. Die Mutter nimmt sie, im Reden ruhig fortfahrend, auf und zieht sie ihm wieder über den Kopf. Er schielt die Mutter an und zieht sie wieder ab. Er bekommt einen Klaps und die Mütze wieder aufgesetzt. Er zieht sie wieder ab, ohne jedoch noch einmal zu wagen, sie auf den Boden zu werfen. Die Mutter stülpt sie ihm noch einmal wieder über. Er zieht sie wieder ab. Mutters Geduld reißt; er bekommt ein paar derbe Klapse. – Die Lehrerin schließt in diesem Augenblick die Besprechung und wirft, während sie sich verabschiedet, schnell noch wie beiläufig eine abschließende Bemerkung hin, die pädagogische Bedenken an der Zweckmäßigkeit des Schlagens andeutet. (Die Unterredung wegen der Tochter war zuletzt in das Fahrwasser einer allgemeineren pädagogischen Erörterung gekommen, die wohl nahe an diesem Problem war; die Äußerung der Lehrerin bezog sich aber weder direkt auf den Fall der Tochter, noch auf die soeben vor sich gehende Szene – die sie kaum beachtet und aufgefaßt hatte –, sondern sollte offenbar nur eine ganz allgemeine pädagogische Bemerkung sein.) Die Mutter faßt sie aber – erregt, wie sie überhaupt war – fälschlich so auf, als sei der eben vollzogene Züchtigungsakt gemeint. Mit einer unnachahmlich drastischen Gebärde, die weitere reichliche Klapse andeutet, antwortet die Mutter teils zu der Lehrerin, die aber schon wieder in die Klasse gegangen ist,

teils „vor“ mir, die ich wartend in der Nähe stehe: „Ob he'n ornlichen Kerl ward oder ob se em noch mol no Krischan Koch (*Anm.: Direktor der Hamburger Strafanstalten.*) bringt, dat mok ick noch mit em ut – – un bet he no Schol kümmt! Un ick will em wol wiesen, wer von uns wat to seggen hett!“ Ihren Jungen noch einmal gehörig durchrüttelnd, weil er sich nicht mitziehen lassen will, verläßt sie an mir vorüber das Schulhaus. (*Hier fehlt das Zeichen für das Zitat-Ende. G.B.*)

Innerhalb der geschilderten Situation ist die Reaktion dieser Mutter offenbar durch ein Mißverständnis etwas schief geraten; infolge dieses Mißverständnisses auch ist sie übermäßig drastisch und aufgetrieben. Das Verhalten des Jungen hat die Mutter nervös gemacht; sie hat die Bemerkung der Lehrerin nicht als in ihre sachliche Besprechung gehörend aufgenommen, sondern als persönlich empfunden und reagiert aus dieser Auffassung unmittelbar affektiv darauf. Gerade wegen dieser affektiven Unmittelbarkeit ist uns aber ihre Äußerung als Beleg wertvoll. Sie verrät in ganz ursprünglicher Form die naive Auffassung von dem, was sich in der psychologischen Entwicklung der Vorschulzeit vollzieht, und von der bildungspsychologischen Situation, der sich die erziehende Mutter demnach gegenüber sieht. Daß sie sogleich auf Gefängnis und Zuchthaus als Folgen verfehlter Erziehung in der frühen Kindheit verfällt, erscheint uns vielleicht verwunderlich und übertrieben drastisch; aber doch nur dann, wenn man nicht diese Verbindung aus den volkstümlichen Anekdoten, von denen oben die Rede war, schon recht gut kennt und viele Male derartige Fälle erzählen gehört hat. Der Sohn, dem die Mutter in ihrer Schwäche in der frühen Kindheit dauernd seinen Willen gelassen hat, bereitet ihr später das Schicksal, ihn auf der Anklagebank und im Gefängnis sehen zu müssen – das ist ein häufiges Motiv jener belehrenden Erzählungen. Trotz der lokal bestimmten und anscheinend so urwüchsigen Formulierung ist der Gedanke in diesem Augenblick wahrscheinlich gar nicht ein ganz eigener Einfall dieser Mutter, sondern eine ihr in ihrer Aufregung kommende Reminiszenz an geläufige Erzählungen. Daß sie ihn nicht ordentlich durchdacht hat, zeigt ja auch die anschließende Äußerung durch die Tatsache, daß sie eigentlich in keinem unmittelbaren logischen Zusammenhang mit dem ersten Teil steht.

Trotz alledem hat aber doch bestimmt diese Mutter eine richtige Einsicht darin gehabt, daß in bezug auf das pädagogische Problem, das bei ihrem Jungen in diesem Augenblick in einer konkreten Form vor ihr stand, nicht eine relativ nebensächliche Angelegenheit, sondern etwas sehr Zentrales in Frage stand. Wenn auch die Formulierung ihrer Äußerung nicht in allem eigen war, so hat sie doch im letzten Grunde das **Problem** durchschaut und hat ihm gegenüber eine ganz bestimmte pädagogisch-psychologische Meinung. Wenn wir ihre Ansicht auf einen bildungspsychologischen Satz bringen wollen, so wäre es etwa der: Innerhalb der frühen Erziehung (bet he no Schol kümmt) ist psychologisch die **Möglichkeit** und pädagogisch die **Notwendigkeit** vorliegend, die Willens- und Charakterentwicklung für das ganze Leben auf den richtigen Weg zu leiten. Man kann vom Standpunkte bewußter bildungspsychologischer Besinnung Erwägungen darüber anstellen und wird als Erzieher vielleicht Zweifel hegen, ob das praktische Verfahren dieser Mutter geeignet ist, das befürchtete Zuchthauschicksal sicher abzuwenden. Man wird aus der Lage des kleinen sich langweilenden Jungen heraus seine Spielereien durchaus verstehen und an dem ganzen Geschehen letztlich doch dem Erwachsenen die „Schuld“ beimessen. Man wird aber auch der Mutter vom psychologischen Standpunkte aus in gewissem Sinne recht geben; z.B. wenn sie die letzten, halb spielerischen, halb ernstesten Versuche des Jungen, ihrer Anordnung zum Trotz seinen Willen durchzusetzen, nicht einfach leicht nimmt, sondern aus der Einsicht heraus, daß es sich dabei um Symptome eines erzieherisch bedeutungsvollen Vorgangs handelt, auch in diesem Fall eine pädagogische Aufgabe von Wichtigkeit darin sieht. Sie hat, so verfehlt ihre konkrete Lösung dieser Aufgabe im Augenblick sein mag, psychologisch durchaus richtig erkannt, daß derartige Erscheinungen in Zusammenhang stehen mit der bedeutsamsten Entwicklungsleistung der Vorschulzeit, nämlich der **Herausformung des eigentlichen Willens** aus dem Getriebe von triebhaften, affektiven und instinktiven Impulsen und damit der **Konstituierung des Charakters**. Sie weiß, daß die Entscheidung über die soziale Rolle („ornlichen Kerl“ oder Zuchthäusler), die der Junge später einmal spielen wird, hier schon in der Auseinandersetzung mit ihr als dem Repräsentanten von Mitmensch und Gemeinschaft fallen kann.

Es ist keineswegs ein alleinstehender Fall. In unserem exakt festgelegten Material sind die Fälle, in denen es sich um genau dasselbe bildungspsychologische Problem handelt, an Zahl bei weitem die meisten. Die volkstümlichen Unterhaltungen befassen sich mit dem Problem der Willenserziehung und mit der pädagogischen Behandlung von Trotz und Eigensinn im Zusammenhang der frühen Erziehung in ganz hervorragendem Maße. Man kann sogar sagen, daß nach der volkstümlichen Auffassung, wie sie sich in der Besprechung pädagogischer Angelegenheiten äußert, die Bedeutung der frühen Erziehung **nahezu ausschließlich** in der Willensbildung beruht. Die populäre Kinderpsychologie setzt also die psychologischen Vorgänge, in denen sich jene Herausbildung des Willens aus dem vorwiegend instinktiven und affektiven Verhalten des Kleinkindes vollzieht, als bestimmend für die bildungspsychologische Eigenart der Vorschulstufe an. Ihnen wird bildungspsychologisch die größte Bedeutung zugemessen, und in der pädagogischen Praxis werden auch die meisten Bemühungen gemacht, in der so bestimmten Situation pädagogisch zielbewußt und durchgreifend zu handeln. Es wird oft zu den äußersten Mitteln pädagogischer Einwirkung gegriffen, um in diesem zentralen Punkte nicht zu versagen.

Die exakte wissenschaftliche Beobachtung an zwei- bis vierjährigen Kindern hat für diese volkstümliche Auffassung in gewissem Sinne eine Bestätigung erbringen können. In der Tat enthält die Vorschulzeit eine außerordentlich kritische Stelle für die Willensentwicklung, die, je näher man sie studiert, desto deutlicher ihre fundamentale Bedeutung für die Charakterentwicklung des Menschen enthüllt. Es ist das die zuerst von Charlotte **Bühler** (1927) in ihrem „Seelenleben des Jugendlichen“ behauptete Affektkrise am Ausgange des dritten Lebensjahres. Seitdem ist ihr Vorhandensein weiter erörtert in Elsa **Köhlers** (1926) Monographie über die „Persönlichkeit des dreijährigen Kindes“. Wenn auch der Fall „Annchen“ es nicht zweifelsfrei beweisen kann, weil einschneidende äußere Veränderungen im Lebenskreis des Kindes an der affektiven Erregungsphase als bedingende Ursache mitbeteiligt sind, so reichen aber doch die äußeren Faktoren allein wohl nicht aus, um die Krise verständlich zu machen. Es wird auch in diesem Falle wohl eine gesteigerte Disposition als bedingender Faktor mit angesetzt

werden müssen. Neuerdings hat denn auch **Busemann** (1928) mit Hilfe seiner sprachpsychologischen Methoden aus dem **Scupin**schen Tagebuch (1907) den Nachweis erbringen können, daß auch bei Bubi Scupin eine typisch kritische Periode um die von Charlotte Bühler angegebene Zeit vorhanden ist, für die keine äußere Änderung in den Lebensbedingungen des Kindes verantwortlich gemacht werden kann. Die Untersuchung von Bubis Wortschatz ergibt nach **Busemann** zunächst, daß der Kleine zwischen 1;9 und 3;2 eine Phase gesteigerten Spracherwerbs durchmacht. Er zeigt also offenbar eine gesteigerte Bereitschaft zum sprachlichen Ausdruck, die nach **Busemanns** sonstigen Befunden für die Erregungsphasen im Jugendalter überhaupt charakteristisch ist. Weiter werden von den Eltern in dieser Periode, wie sich statistisch nachweisen läßt, sehr häufig Angaben über das Auftreten von Affektäußerungen gemacht, die die aus dem Umfang des Sprachzuwachses abgeleitete Vermutung bestätigen. Und zwar weist nicht nur die zahlenmäßige Häufung der Affektäußerungen überhaupt darauf hin, daß hier bedeutungsvolle Dinge im Persönlichkeitsaufbau sich vollziehen. Auch die inhaltliche Eigenart der Ausbrüche ist von typischer Gleichförmigkeit. Trotz, Eigensinn, Wut, Scham, Stolz und Ehrgeiz sind es, die von den Eltern **Scupin** in dieser Zeit an dem Knaben vor allem beobachtet werden. **Busemann** weist darauf hin, daß es sich in allen diesen Fällen um solche Gefühle handelt, die in irgendeiner Weise die Beziehung des Ichs zur sozialen Umwelt betreffen. Die Krise, die sich hier vollzieht, ist also offenbar die Begleiterscheinung einer sich vollziehenden Regelung des Verhältnisses zwischen Fremdwillen und eigenem Willen, Begleiterscheinung des Versuchs, den Geltungs- und Herrschaftsbereich des eigenen Ichs auszumachen.

Der Kindergärtnerin ist, wie wir durch eine Umfrage feststellten, die Existenz dieser Krise wohlbekannt, obgleich sie im Kindergarten selbst relativ wenig auffällt. Deutlich zu erkennen ist ihr Vorhandensein aber bei den Aufnahmebesprechungen mit den Müttern. Bei dem Wunsche der Mütter, die Kinder in den Kindergarten aufgenommen zu sehen, spielen an zwei Stellen „erzieherische Gründe“, wie es in der Kartothek heißt, eine bedeutende Rolle: bei den dreijährigen und bei den fünf- bis sechsjährigen Kindern. Diese „erzieherischen Gründe“

liegen viel häufiger dem Aufnahmegesuch zugrunde, als es erklärlicher Weise von den Müttern ausgesprochen wird. Besonders bei den Dreijährigen werden sie nicht gerade gern zugeben, daß sie mit ihnen nicht fertig geworden sind; einmal, weil sie es unmittelbar selber als eine etwas beschämende Niederlage empfinden, zum anderen weil wegen des Gewichtes, das der „Bekämpfung“ von Eigensinn und Trotz beim Kleinkinde in der öffentlichen Meinung beigelegt wird, der mangelnde Erfolg schon des öfteren Anlaß zu abfälligen Bemerkungen über die pädagogische Kunst der betreffenden Mutter gegeben haben mag. Wenn die Kindergärtnerin die aber oft recht eingehenden Angaben der Mutter über das konkrete Verhalten und die Eigenart des Kindes gut versteht, so weiß sie auch, daß bei den dreijährigen und bei den fünf- oder sechsjährigen Kindern die – meistens nicht ausgesprochenen – Schwierigkeiten, die zu dem Aufnahmegesuch führen, verschiedener Art sind. Bei den Dreijährigen liegt die Sache meistens so, daß die vielbeschäftigten Mütter, die gar in der Heimarbeit oder mit anderem Nebenberuf neben der Hausarbeit schon überlastet sind, das Kind gern für einige Stunden am Tage los sein möchten, weil es anfängt, ihnen neben ihrer Beschäftigung zu viel zu schaffen zu machen, da es Schwierigkeiten macht, das kleine wollende, aber in seinem Wollen noch so labile und ungesteuerte Wesen ausreichend zu beaufsichtigen. Die Folge davon war, daß das Kind jeden Augenblick etwas tut, was es nicht tun darf oder soll, und daß es dauernd Konflikte zwischen Mutter und Kind gibt, weil das Kind auf seinem Willen besteht und die Mutter nicht nachgeben will. Wenn die fünf- oder sechsjährigen Kinder aus erzieherischen Gründen in den Kindergarten geschickt werden, so liegt meistens etwas ganz anderes vor. Mit diesem Alter gibt es im Hause meistens disziplinarische Schwierigkeiten, die daraus erwachsen, daß die Mutter nicht in der Lage ist, die Anforderungen zu erfüllen, welche das Kind an geistige Anregung und Beschäftigung stellt. Das Kind langweilt sich im Hause, besonders wenn es ohne Geschwister ist und lange Perioden schlechten Wetters es an das Zimmer fesseln. Beachtenswert ist, daß, wie schon angedeutet wurde, die Schwierigkeiten mit den meisten der Dreijährigen im Kindergarten oder Tagesheim ziemlich bald ganz wegfallen, wenn sie – was oft gar nicht der Fall ist – überhaupt dort in Erscheinung treten (vgl. Hetzer 1928). Wenn

sich im nächsten Kapitel die Affektkrise im dritten Lebensjahr in größere entwicklungspsychologische Zusammenhänge einordnet und die bildungspsychologischen Voraussetzungen der frühen Erziehung uns auf Grund der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie des Kleinkindes deutlicher heraustreten, werden wir erkennen, warum das so ist.

Im Hinblick auf die natürliche Erziehungspraxis müssen wir also zunächst feststellen, daß sie von einer psychologisch nachweislich sehr richtigen Einsicht ausgeht und zweifellos ein zentrales Moment in der bildungspsychologischen Situation des Kleinkindes sehr richtig erfaßt hat. Wir müssen auch anerkennen, daß viele Anstrengungen gemacht werden, um in der Behandlung dieser erkannten Aufgabe nicht zu versagen. Trotzdem werden aber, wie die Beobachtungen der Kindergärtnerinnen, die eben angeführt wurden, und vielfache andere Beobachtungen in dem gesammelten Material zeigen, wohl die meisten pädagogischen Fehler in ihrer Lösung gemacht. Und zwar sind es nicht nur die Fehler, welche in einem offenbaren Zusammenbruch der erzieherischen Autorität und einem Sieg des trotzigigen Kindes über den Erwachsenen zum Ausdruck kommen. Weit zahlreicher, wenn auch nur für den pädagogisch geschulten Beobachter deutlich hervortretend, sind diejenigen Fehler, bei deren Vollzug der Erzieher wohl seine Stellung behauptet, aber dem Kinde nicht sein Recht wird. Wir müssen es Maria **Montessori** durchaus zugeben, daß angesichts der natürlichen Praxis der Kleinkindererziehung, wie man sie in zahllosen Fällen beobachtet, und angesichts mannigfacher Äußerungen der populären Erziehungstheorie, wie sie in machen der von uns gesammelten Unterhaltungen zum Ausdruck kommen, ihre Kritik, sofern sie sich gegen die Vergewaltigung des kindlichen Willens richtet, nicht unberechtigt ist.

Es erhebt sich also die Frage, wieso bei einer an sich richtigen Einsicht in die bildungspsychologische Eigenart der Altersstufe doch eine in vielem falsche oder unzureichende Lösung der erzieherischen Aufgabe als häufige Erscheinung möglich ist. Die Individualpsychologen und ebenso Frau **Montessori** glauben, da sie in erster Linie die letzterwähnte Gruppe von Erziehungsfehlern ins Auge fassen, zentral so etwas wie eine falsche „Gesinnung“ gegenüber dem kleinen Kinde da-

für verantwortlich machen zu müssen. Ihrer Auffassung nach steht der Erwachsene dem Kinde als Inhaber der „Macht“ gegenüber. Er wendet falsche Mittel an, Mittel, die zu einem Versagen führen müssen, weil er das Recht des Kindes als eigene Persönlichkeit weder kennt, noch anerkennt und berücksichtigt. Er versucht es mit einer zwanghaften Formung der kindlichen Person, ohne zu bedenken, daß deren Entwicklung unter diesem Zwange verbogen werden und verkümmern muß, so daß wir am Ende oder schon früher an kritischen Stellen die „Fehl“erziehung konstatieren müssen, die sich u. a. in unerwünschten Charakterbildungen oder in neurotischer Erkrankung dokumentieren kann. Zweifellos trifft für gewiß nicht wenige Fälle diese Vermutung der Individualpsychologen zu. Man wird immer wieder Beispiele dafür finden, daß Väter, Mütter und auch Berufserzieher in naiver Selbstverständlichkeit oder gar aus unbewußtem Machtdrang dem kleinen Kinde gegenüber mit einer Unterdrückungspädagogik die Probleme der frühen Erziehung zu lösen versuchen. Man wird aber auch immer wieder Fälle finden, in denen ohne die Grundlage einer solchen neurotisch verbogenen Veranlagung des Erziehers, ohne eigentliche Grundlage in einem Überlegenheits- oder Machtgefühl dem Kinde gegenüber ebenso gehandelt wird, zuweilen unter großen inneren Schwierigkeiten und nur aus pädagogischem Pflichtbewußtsein, aus dem tiefsten Wunsche, dem Wohle des Kindes zu dienen. Mit einer einfachen Umstellung in der Gesinnung wird man also wohl dem Versagen in der frühen Erziehung nicht abhelfen können, ebensowenig wie man mit der Propaganda für eine andere Gesinnung allen Fällen von versagenden Erziehern gerecht werden kann.

Unseres Erachtens muß in der Angelegenheit noch ein ganz anderer Gesichtspunkt Berücksichtigung finden. Wir sagten zwar, die psychologische Wissenschaft habe den Nachweis erbringen können, daß die volkstümliche Ansicht von der wichtigen Rolle des Willens und seiner Entwicklung in der psychologischen Eigenart der frühkindlichen Phase durchaus richtig ist. Aber damit ist nicht gesagt, daß diese volkstümliche Ansicht die bildungspsychologische Eigenart des kleinen Kindes **erschöpfend** erfaßt hat. Es bleibt durchaus möglich, daß noch andere Züge bestimmend für die Entwicklung des Kleinkindes sind, oder daß

diese Willensentwicklung in größere Zusammenhänge der seelischen Entwicklung eingebaut ist, die in der frühen Erziehung ihre Bedeutung geltend machen. Die Schwierigkeiten der frühen Erziehung, die sich in der Praxis ergeben, könnten also durchaus ihren Grund darin haben, daß die volkstümliche psychologische Einsicht lückenhaft oder unzureichend ist und infolgedessen die natürliche Erziehungspraxis, selbst, in dem richtig erfaßten Teil der Aufgabe, häufig nicht in erschöpfendem Maße unterbaut ist. Unseren Beobachtungen nach ist es nun in der Tat so, daß in der volkstümlichen Erziehungstheorie und -praxis sehr häufig das Moment der Willensentwicklung allzu einseitig und isoliert ins Auge gefaßt wird. Da, wo die Praxis, sei es im Sinne der ersten oder im Sinne der zweiten von uns angeführten Gruppe von Fehlern, versagt, ist es u.E. in der Regel darauf zurückzuführen, daß man jene Willensentwicklung nicht als **ein** Moment in der bildungspsychologischen Gesamteigenart des Kleinkindalters sieht. Die an sich richtige Beobachtung verliert dadurch viel von ihrem Wert, daß die eigentlich gliedhafte Bedeutung der affektiven Vorgänge im ganzen der personalen Entwicklung nicht erkannt wird. Nur als Glied aber in dem Gesamtzusammenhang der geistig-seelischen und leiblichen, der personalen Strukturentwicklung des Kleinkindes können die Entwicklungsbesonderheiten dieser Altersstufe ihre Deutung erfahren, und nur in der strukturentwicklungspsychologischen Interpretation der Phaseigenart kann die bildungspsychologische Bedeutung des Einzelnen erfaßt werden. Nur aus solcher Interpretation heraus ist zu erkennen, in welcher konkreten Beziehung die Vorgänge im Affekt- und Willensleben zu anderen Tatsachen der geistigen Entwicklung stehen, und in welchem konkreten Strukturzusammenhang sie infolgedessen sinnvoll bildend zu beeinflussen sind.

Wo in der pädagogischen Behandlung des Trotzproblems die natürliche oder die berufliche Erzieherin des Kleinkindes versagt, liegt es nach unseren Beobachtungen zudem oft daran, daß sie nur unmittelbar auf die **einzelne** Verhaltensweise des Kindes blickt und ihre pädagogische Maßnahme **allzu eng** auf diese zuschneidet. Sie sieht nicht, daß diese Verhaltensweise nur Glied in einem Entwicklungsvollzug ist und sowohl in horizontaler Richtung in mannigfachen Verflechtun-

gen mit anderen seelischen Tatsachen steht, als in vertikaler eingebaut und vielfältig bedingt ist durch andere Vorgänge der Entwicklung. Bei der Berufserzieherin liegt manches daran vielleicht an einer verfehlten psychologischen Ausbildung. Starre und elementarpsychologische Begriffe beherrschen heute noch stark den psychologischen Unterricht selbst dort, wo grundsätzlich vermeintlich eine strukturentwicklungspsychologische Einstellung vorhanden ist. In der psychologischen Unterhaltung mit Laien der gebildeten Kreise ist es heute eine der größten Schwierigkeiten überhaupt, die Begriffswelt der elementarisierenden Psychologie zu überwinden. Trotzdem es durchaus richtig ist, daß die wissenschaftliche Psychologie erst durch die strukturpsychologische Einstellung den eigentlichen Interessenbereich der naiven Psychologie ihrerseits auch zu erfassen vermocht hat, und daß der Laie erst seit der Umstellung auf die strukturpsychologische Betrachtungsweise für seine eigentlichen Fragen an die wissenschaftliche Psychologie Antworten bei ihr finden kann, so ist es doch andererseits auch richtig, daß sich in gewisser Weise die in der Wissenschaft der letzten Jahre überwundene elementarisierende Betrachtungsweise im allgemeinen Bewußtsein, besonders des sogenannten gebildeten Laien, heute erst zu entfalten beginnt. Es ist deshalb zum Teil durchaus nötig, bei der Kindergärtnerin in der Ausbildungszeit diese Begriffswelt erst auszu-rotten. Während die Wissenschaft gelernt hat, strukturpsychologisch zu sehen, hat der Laie, der es konnte, es heute vielfach verlernt. Die Erziehungsschwierigkeiten, welche sich in der häuslichen Erziehung ergeben, beruhen zu einem großen Teil darauf, daß diese Fähigkeit den natürlichen Erziehern verloren gegangen ist. Was **Fröbel** an zahlreichen Stellen in seinen Schriften an der natürlichen Mutter rühmt, nämlich die ahnende Erfassung des tiefen Sinns, der in dem Ganzen, wie im Einzelnen der Lebensäußerungen des Kindes auf den einzelnen Stufen seiner Entwicklung liegt, und die intuitive Anpassung ihres Tuns an den ahnungsvoll erfaßten Entwicklungssinn, das ist in weitem Umfange heute in der Tat verloren gegangen. Rationale Überlegung und bewußte psychologische Beobachtung und Deutung, die mit der gliedernden und sondernden – allzu leicht auch trennenden – Fähigkeit des Verstandes arbeiten, sind vielfach an ihre Stelle getreten, wie überall in der Denkweise unserer Zeit. Äußere Verhältnisse,

die Beschneidung der Zeit des Zusammenseins von Mutter und Kind durch die Erwerbstätigkeit der Mutter vor allem, drängen diese oft noch weiter aus der tiefen „Lebenseinigung“ mit dem Kinde, aus der heraus allein die ahnende Erfassung seines Wesens und der Richtungen seines Werdens in ihrem Gesamtzusammenhange möglich ist. Sie zwingen sie in ihrer pädagogischen Arbeit zur intensiveren Nutzung und Wertung einzelner Beobachtungen, und führen leicht zu einer Überschätzung einzelner Symptome. Gerade solche Erscheinungen wie Affekt- und Eigensinnsausbrüche erscheinen dann leicht unmotiviert und werden infolgedessen isoliert und damit falsch behandelt. Die vielgeplagte Mutter, die nur ein paar Stunden am Tage im Hause ist, oder die in der gleichzeitigen Versorgung von Geschäft und Haushalt oder etwa in der Heimarbeit an der Maschine vollauf beschäftigt ist, kann dem Kinde oft nur hin und wieder einen Blick zuwerfen. Ist es da ein Wunder, daß sie oftmals nur den augenblicklichen Unnutz, den Eigensinn oder den Trotz sieht und – ritsch ratsch – in solchem Falle „eins rüber“ gibt, ohne daß sie ahnt, was da in dem kleinen Wesen um Durchbruch ringt?

Gewiß ist es in der Praxis auch unter den ungünstigsten äußeren Umständen nicht überall so bestellt, und glücklicherweise gibt es auch in den allerschwierigsten Verhältnissen noch viel echte intuitive Mütterlichkeit, die sich in unübertrefflicher psychologischer Einfühlungsfähigkeit und sichrer Erfassung der Bildungsaufgabe deutlich zu erkennen gibt. Aber wer den Äußerungen volkstümlicher Erziehungskunst – in unseren großen Städten vor allem – nachgeht, der wird sich nicht verhehlen können, daß die **Tendenz zu einem Zerfall der natürlichen pädagogischen Fähigkeiten und Instinkte** deutlich vorhanden ist. Die eben angeführten, in der psychologischen Verbildung weiter Kreise begründeten Ursachen sind daran zweifellos stark beteiligt. Wo immer man deshalb einen Versuch der Wiederbelebung und Stärkung dieser Kräfte macht, z.B. in der **Mütterbildungsarbeit** der sozialpädagogischen Einrichtungen (Kindergarten, Hort, Tagesheim) oder in der **mütterlichen Bildung der Mädchen** in der Volks- und Fortbildungsschule, da wird man seine Aufmerksamkeit stark auf dieses Moment richten müssen. Nicht darauf kommt es an, den Frauen und Mädchen zu den mannigfachen rationalen Einsichten, die sie aus

Zeitung, Rundfunk und Ausstellungen sich meist schon angeeignet haben, ohne daß sie aber viel wirksam geworden sind, nun noch eine mehr oder minder große Zahl von weiteren, vielleicht wissenschaftlicher begründeten, zu vermitteln. Wenn man erreichen will, daß pädagogisches Tun der Mütter wieder aus der Fülle einer lebendigen Intuition und aus umfassendem Verständnis für die Lebensvorgänge der kindlichen Entwicklung zu fließen beginnt, so kommt es darauf an, ihnen den Sinn wieder zu öffnen für die Schau der Entfaltung eines inneren Gesetzes im werdenden Menschen. Sicherlich gibt es einen Weg zu solcher Schau, der über die genaue und erschöpfende Erkenntnis aller Einzelheiten der Entwicklung und aller Tatsachen innerhalb des Bereichs der einzelnen Phasen führt und zuletzt den Ausblick auf das Ganze und die Einheit in ihm eröffnet. Aber dieser Weg ist sicherlich nicht der, den man in der mütterlichen Bildung der Mädchen gehen kann. Es ist vielleicht sogar zweifelhaft, ob man ihn in der Ausbildung des Berufserziehers gehen kann und soll. Auch hier kommt es vielleicht nicht sowohl auf die Kenntnis aller Einzelheiten über Interessen und Fähigkeiten des Kindes auf verschiedenen Altersstufen an, bei deren Ausbreitung es leicht geschehen kann, daß jene Ganzheitsschau sich nicht einstellt, sondern vielmehr darauf, daß der sinnvolle Zusammenhang, den die leiblich-seelische Gestalt des Kindes auf den verschiedenen Entwicklungsstufen darstellt, und der innere Plan, dem gemäß sich das Werden in ihm vollzieht, lebendig erfaßt wird. Das Einzelne, das Wissen um einzelne psychologische Tatsachen, um einzelne hygienische Regeln, wird so nicht überflüssig oder unwichtig, aber es ordnet sich dem Ganzen ein als Glied. Es wird vom Ganzen des Entwicklungssinns aus verstanden, erhält seinen Sinn vom Ganzen und läßt den Sinn des Ganzen in sich aufleuchten. Nur aus solchem Verstehen des Kindes und seiner Entwicklung aus einem inneren Organisationspunkte heraus und in seiner Ganzheit kann eine sinnvolle Erziehungstätigkeit sich entwickeln. Nur aus solchem strukturspsychologischen Verstehen der einzelnen Lebensäußerung, z.B. auch der einzelnen Unart oder pädagogisch unbequemen Verhaltensweise, aus der Einsicht heraus, daß sie alle ihren Sinn im Ganzen der Entwicklung und des Werdens haben, kann eine sinngemäße Lösung der einzelnen konkreten pädagogischen Anforderung erfolgen.

Insofern als auf dem Wege über mütterliche Bildung der Mädchen die zukünftige Gestaltung der natürlichen Erziehungspraxis weitgehend beeinflusst wird oder zum mindesten zu beeinflussen sein wird, können Erwägungen über diese Aufgabe der Mädchenbildung als in unseren Zusammenhang gehörend betrachtet werden. Es sei deshalb gestattet, abschließend diesem Kapitel einige Bemerkungen zur Frage der **Methodik solcher mütterlichen Bildung**, soweit sie neben dem Pfliegerischen das Pädagogische betreffen würde, anzufügen. Schon aus der Arbeit mit Seminaristinnen der Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalten ist bekannt, daß es keineswegs einfach ist, strukturspsychologische Einsichten so zu vermitteln, daß sie wirklich verstanden und zu eigen gemacht werden können. Die Strukturentwicklungspsychologie hat zwar heute im wesentlichen eine in sich abgerundete Kinderpsychologie herausgestellt, aber es ist durchaus nicht ohne weiteres möglich, diese Einsichten der Wissenschaft im Unterricht zu verwenden. Das Strukturproblem, wie es die Wissenschaft sieht, ist in sich so kompliziert und mit so vielen Nebenproblemen belastet, daß es kaum möglich sein dürfte, die Schülerinnen mit wirklichem Nutzen von dieser Seite her an das strukturspsychologische Verständnis der kindlichen Persönlichkeit heranzuführen. Wieviel mehr wird das noch der Fall sein in der einfachen mütterlichen Bildung in der Volks- und Berufsschule. Sicher ist die Kenntnis der wissenschaftlichen Einsichten der Kinderpsychologie für die **Lehrerin** dieses Gebietes unerläßliche Voraussetzung; keineswegs aber wird sie von ihren wissenschaftlichen Kenntnissen unmittelbar im Unterricht Gebrauch machen können. Sie wird hier vielmehr anknüpfen müssen an die natürliche Intuitivbegabung und an die natürlichen pädagogischen Instinkte, deren Spuren in den Schülerinnen aufzufinden und nach und nach zu verstärken, ihre Hauptaufgabe sein wird.

Allerdings ist das eine Aufgabe, der heute noch ungeheure Schwierigkeiten entgegenstehen, weil wir letzten Endes keine klare Einsicht darin haben, um was es sich eigentlich bei der naturgewachsenen psychologisch-pädagogischen Haltung zum Kinde handelt, die von der Mutter eben doch in unnachahmlicher Weise eingenommen wird. Daß wir alle auf die Frage nach dem besonderen Wesen dieser Haltung

heute natürlich eine Antwort bereit haben, in der die Worte „Intuition“ oder „Einfühlung“ eine Rolle spielen und das Problem zu lösen scheinen, nützt uns wenig, weil eine solche Antwort noch nirgends die Möglichkeiten in sich beschließt, eine konkrete Methodik der mütterlichen Erziehung darauf aufzubauen. Wie wenig sie dazu genügt hat, das weiß jeder, der in diesem Teil der Arbeit unserer allgemeinen und beruflichen Mädchenschulen hineingesehen hat; denn er weiß, wie wenig trotz dieser scheinbaren Einsicht das methodische Problem heute bewältigt ist, wie rein zufällig meistens noch die Wege gefunden werden, auf denen man die hausmütterlichen und mütterlichen Kräfte der Mädchen in einen Bildungsprozeß hineinzuziehen vermag, der ihr Wesen erfaßt. Viel zu sehr lehnen sich hier die Wege noch an die an, welche man in den anderen Schulfächern einzuschlagen gewohnt ist. Eine viel zu große Rolle spielen immer noch alle diejenigen methodischen Unternehmungen, welche, indem sie den Zugang von der Seite der theoretischen Vermögen des Geistes suchen, auf Erzielung von rationalen Einsichten, auf Erwerb von Wissen und Kenntnissen und auf Schulung gewisser Fertigkeiten angelegt sind. Es fehlt also offenbar eine sichere, erschöpfende und ausreichend tiefe Erfassung des Wesens der mütterlichen Erziehungskunst. Zu der aber kann uns nichts verhelfen, als Vertiefung in ihr Wesen und eingehendes Studium ihrer Erscheinungsformen dort, wo sie uns heute oder in Zeugnissen früherer Tage konkret entgegentritt. Bisher ist solches Studium nur rein zufällig vollzogen worden, und die natürlichen Formen der Erziehung haben unser Interesse allgemein eigentlich nicht besonders auf sich gelenkt, obwohl schon einmal in der Geschichte der Pädagogik ein Systematiker der Erziehung stark aus ihnen als Quellen geschöpft hat. Angesichts der Aufgabe, die heute unseren Mädchenschulen gestellt wird, können wir uns der Notwendigkeit, sie aufzusuchen und uns in mehrfacher Hinsicht an ihnen zu orientieren, eigentlich nicht mehr entziehen. Wie seinerzeit Friedrich **Fröbel** bei seinem Versuch, die durch die „Riesengewalt äußerer Verhältnisse“ gefährdete innere Einheit von „Frauenleben und Kindheitspflege“ durch Bildung und Pflege zu erhalten, vom Tun der „natürlichen Mutter“ ausgehend, Weg und Inhalt seiner Arbeit gefunden hat, so werden wir auch heute Methode und Inhalt des mütterlichen Unterrichts nur finden können, wenn wir

uns an das naturgewachsene mütterliche Tun halten. Wir haben uns im Vorhergehenden fast ausschließlich mit denjenigen Fällen unserer Materialsammlung befaßt, die in irgendeiner Weise eine Kritik heraufordneten. Naturgemäß drängen sich diese Fälle der Aufmerksamkeit zunächst am deutlichsten auf, so daß unser Material anfangs in der Tat meistens solche Fälle enthielt. Aber es wäre im Interesse der Mädchenbildung unbedingt erforderlich, eine solche Sammlung konkreter mütterlicher Verhaltensweisen und fixierter pädagogischer Einsichten ohne Rücksicht auf die Bewertung des Verhaltens vor der pädagogischen Norm und mit der echt wissenschaftlichen Achtung vor dem kleinsten und geringfügigsten Materialstückchen fortzusetzen. (*Anm.: Nach einer brieflichen Mitteilung von Dr. Gertrud Bäumer, die auf die Notwendigkeit solcher Studien seit langem hingewiesen hat, wird eine solche Arbeit zur Zeit von der „Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“ in Berlin durchgeführt.*) Nur so können wir der Wesenserfassung der mütterlichen Haltung näherkommen und auf ihrer Grundlage die Methodik der mütterlichen Bildung entwickeln, die zur allgemeinen Einsicht kommen kann. Nur so aber können wir auch eine Erfahrungsgrundlage gewinnen für die Auswahl des zu bietenden Inhalts und seine konkrete Beschaffenheit. Denn nur auf der Grundlage eines genauen Studiums der häuslichen Erziehung kann eine Einsicht erwachsen in die Form der Erziehungsarbeit, für die unsere Mädchen gebildet werden sollen. Wenn nämlich der hausmütterliche Unterricht nicht die ganz konkreten Schwierigkeiten berücksichtigt, unter denen die Mütter – besonders der arbeitenden Schichten – erziehen müssen, so wird der Arbeit der Schule kein großer Erfolg beschieden sein. Und wenn sie nicht an die Tradition der volkstümlichen Erziehungspraxis anknüpft und von ihr aus weiterführt, so wird sie vielfach in der Luft hängen und keine Wirkung entfalten können.

Im Gange dieses Kapitels gab uns die populäre Lösung der Probleme in der frühen Erziehung einerseits Anlaß zu Einwänden gegen ihre Praxis und zum Rufe nach der Wissenschaft, die klarer und umfassender die Sachlage erfaßt und Wege zu zeigen vermag, als die dumpfe Ahnung des bloßen Praktikers. Andererseits zeigte sich, daß die bewußte, wissenschaftlich begründete Erziehungskunst immer wieder

zu den volkstümlichen, naiven Formen der natürlichen Erziehung zurückkehren muß, um sich an den Quellen dieses naiven instinktiven Tuns zu beleben. **Eben dieses ist das typische Verhältnis von Wissenschaft und intuitiver Kunst, wie es in der Pädagogik sich gestalten muß, um die Praxis vorwärts zu treiben, auf die es letztlich allein ankommt.**

III. Grundlinien der Strukturentwicklung in der Frühzeit.

In unseren kritischen Erwägungen über die volkstümliche Praxis der frühen Erziehung waren wir darauf aufmerksam geworden, daß geläufige Fehler in der Erziehung des kleinen Kindes offenbar darauf zurückzuführen sind, daß der populären Einsicht vielfach die Berücksichtigung der **Totalität** der kindlichen Struktur mangelt. Die außerordentliche Betonung der Willenspädagogik, bei der aber oft die Entwicklungsvorgänge im Willensleben des Kindes ganz isoliert ins Auge gefaßt sind, erwies sich eben wegen dieser Isolierung einer einzelnen seelischen Funktion als häufiger Anlaß zu erzieherischen Mißgriffen. Wir wiesen darauf hin, daß es grundsätzlich eines strukturpsychologischen Einbaus der beobachteten Teilvorgänge bedarf, die nur vom Ganzen der Struktur her adäquat verstanden werden können. Das gilt auch für alle Symptome der Willensentwicklung und z.B. auch für die verschiedenen Verhaltensweisen des Kindes innerhalb der von uns besprochenen Krise beim Dreijährigen. Die einzelnen Trotz- oder Schamäußerungen werden nicht verstanden, wenn man sie „stückhaft“ betrachtet und stückhaft zu erklären versucht; sie müssen in ihrer charakteristischen Rolle, in ihrer Funktion innerhalb der Gesamtstrukturentwicklung gesehen werden, um in ihrem Entwicklungssinn wirklich adäquat gefaßt zu werden.

Es gilt nunmehr, den konkreten Versuch eines solchen Einbaus zu machen. Wir gehen dabei nicht zufällig und ohne begründete Absicht von dem gleichen aus, was die populäre Psychologie der frühen Kindheit gefunden hatte. Wir haben schon wiederholt betont, daß an der populären Auffassung von der zentralen Bedeutung der Willensent-

wicklung in der frühen Kindheit etwas durchaus Richtiges sei. Auch in einer umfassenden strukturpsychologischen Interpretation der psychischen Eigenart der frühen Kindheit hat man durchaus von dem Willen und seinen Entwicklungsbesonderheiten auszugehen, weil in der Tat hier die Strukturentwicklung der Frühzeit zentriert ist.

In seiner „Psychologie des Säuglings“ hat Siegfried **Bernfeld** (1923) einen Gesichtspunkt für den Einbau der Willensentwicklung in den Gesamtzusammenhang der personalen Entwicklung geliefert, der sich im Laufe unsrer Studien über die Probleme der kindlichen Entwicklung als sehr brauchbar erwiesen hat und dem wir deshalb eine Ausdehnung über den Bereich der Säuglingspsychologie hinaus geben möchten. Die **Bernfelds**che Psychologie des Säuglings steht bekanntlich auf dem Boden der Psychologie und der Entwicklungspsychologie von **Freud**. Bernfeld hat in ihr zum erstenmal in einer von wirklich sachlichen, objektiven und vorurteilsfreien Beobachtungen ausgehenden Kinderpsychologie die Entwicklungspsychologie des **Triebes** gegeben. Die Deutung der eigenen und der fremden Beobachtungen erfolgt dabei natürlich durchaus im Sinne der psychoanalytischen Theorie. Man kann aber zu den typisch psychoanalytischen d.h. den alles sexualisierenden Deutungen *de facto* stehen, wie man will, man wird doch das Buch nicht aus der Hand legen, ohne ganz wesentliche und sehr erleuchtende Einsichten in die strukturentwicklungspsychologische Rolle der Strebungen, über die Entwicklung der personalen Selbständigkeit und die Herausformung des Willens aus ihm gewonnen zu haben. Diese Einsichten verdankt der Verfasser der umfassend strukturtheoretischen Einstellung, die ihn nicht nur das Kind als personales Ganzes ins Auge fassen läßt, sondern seinen Blick auf die Gesamtstruktur Kind/Welt lenkt und ihn die Aufgabe seiner Entwicklungspsychologie in einem solchen Sinne fassen läßt, daß sie die Herausarbeitung der verschiedenen Phasen des Entwicklungsganges dieser Struktur erfordert. Von der spezifisch psychoanalytischen Auffassung dieser Struktur kann man, wie gesagt, absehen. Richtig bleibt, daß in ihrer Ausformung im Laufe der Entwicklung die Triebe in ihrer Auseinandersetzung mit den Objekten ein wichtiges Moment darstellen. **Bernfeld** weist nun in der Behandlung des ersten Lebens-

jahres nach, daß sich in ihm – an seinem Beginn und an seinem Ende – zwei vom Gesichtspunkte der Entwicklungspsychologie des Willens außerordentlich bedeutsame Zeitpunkte befinden. Beide bedeuten eine Umorientierung in der Trieb-Weltbeziehung und sind daher – allgemeinpsychologisch, nicht individualpsychologisch betrachtet (*Anm.: Was anscheinend A. Peiper, (1928), verstanden hat, der B. kritisiert*) – von größter Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung. Sie sind zwei Punkte, bei deren eingehender Beachtung und bio-psychologischer Analyse man zu einer Einsicht in die „Entwicklungsleistung“ des Kindes gelangen und zu einem eigentlichen Verständnis der sich vollziehenden Strukturausformung vordringen kann. Diese beiden Punkte sind die Geburt und die Entwöhnung. Ihre Bedeutung liegt nach **Bernfeld** – kurz gesagt – darin, daß sie **Versagungen** sind. In ihnen wird dem kindlichen Organismus eine bisher selbstverständliche Erfüllung seiner Bedürfnisse in einer geläufigen Form mehr oder minder plötzlich versagt. Es wird dafür die Einstellung auf eine andere Form der Erfüllung verlangt, die von der bisherigen dadurch abweicht, daß sie eine stärkere Selbsttätigkeit des kindlichen Organismus verlangt. Mit der Geburt muß ja in der Tat der Organismus des Embryo sich in mehrfacher Hinsicht auf neue Anforderungen umstellen und in mehrfacher Beziehung selbst leisten, was bisher der mütterliche Organismus mit für ihn geleistet hat. Er muss sich an diese Bedingungen aktiv anpassen, um das Gleichgewicht zu erhalten. In der Entwöhnung ist vielleicht noch deutlicher die Umstellung auf eine neue Form der Triebbefriedigung zu erkennen. Beide, Geburt und Entwöhnung, sind gewissermaßen Schritte der Aufsichselbst-Stellung des Kindes in seiner biologischen Ganzheit, sie sind Schritte der **Aktivierung des eigenen Ichs**, Schritte der **Individuation**. Der Zustand vor dem Vollzug ist jedesmal gekennzeichnet durch die engere Verbundenheit mit dem mütterlichen Organismus, durch eine geringere Differenzierung und Auseinanderspaltung des **einen** Mutter-Kindorganismus oder, wenn wir es mit Fröbel, der diese Dinge vermöge seines tiefen Sinns für das Symbolhafte in ihrer Bedeutung vergeistigter faßte, ausdrücken wollen, durch die tiefere „Lebenseinigung“ von Mutter und Kind. In jedem der beiden Schritte vollzieht sich eine weitere Auseinanderdifferenzierung von Mutter und Kind. Aus der ursprünglichen Einheit wird

allmählich in langsamem Fortschritt eine Zweiheit. Zunächst erfolgt die anatomisch-physiologische Verselbständigung durch die Geburt. Aber die volle Selbständigkeit ist damit noch keineswegs erreicht. Das geborene Kind ohne die Mutter (oder einen entsprechenden Ersatz) ist im Grunde nicht lebensfähig. Mit der Entwöhnung erfolgt eine weitere Verselbständigung. Aber noch lange bleibt das Kind auf die Pflege und Fürsorge angewiesen, die ihm die Mutter zuteilwerden läßt. Nach und nach erst nimmt es immer weitere Bereiche seiner Bedürfniserfüllung in eigene Verwaltung. (*Anm.: Die Theorie vom Lustgewinn aus dem Schauen, Betasten usw., die Bernfeld zur Erklärung anführt, braucht uns hier nicht zu beschäftigen.*) Dabei gibt es, ähnlich wie im ersten Lebensjahre, eine Reihe von kritischen Zeitpunkten. Der eigenen Aktivität des Kindes wird Schritt für Schritt immer mehr zugemutet, weil die Reife der psychophysiologischen Gesamtstruktur erlaubt, daß die Mutter bisher von ihr Geleistetes nunmehr vom Kinde selber verlangen kann. Das Kind wird oft diese neue Zumutung im Sinne einer „Versagung“ erleben. Die selbstverständliche Erfüllung seiner Bedürfnisse und seiner Wünsche wird ihm versagt, und die Erlangung eines Objekts oder was immer es sonst sei, wird der Aktion des eigenen Ichs überlassen. Ich weise nur darauf hin, daß eines Tages das Kind allein essen, sich allein anziehen, seine Spielsachen selber einräumen muß; daß es eines Tages allein auf die Straße geschickt wird, allein zum Einholen gehen muß, sich allein in der Kindergartengemeinschaft und in der Schulklasse zurechtfinden muß. Die Erreichung bestimmter Befriedigungen und die Abwehr von Angriffen auf seine Person, die in der ersten Lebenszeit von der Mutter besorgt wurden, muß es dann allein und aus sich leisten. Es ist außerordentlich lehrreich für den Erzieher, das Leben des Kleinkindes einmal unter diesem Gesichtspunkte zu durchdenken. Man bekommt einigen Respekt vor der Leistung, die die kleine Person vollziehen muß, um sich im Leben einzurichten. Diese Charakteristik wäre allerdings nicht vollständig, wenn nicht zugleich betont würde, daß bei fortschreitender Reife das Kind auch von sich aus dahin drängt, die Erfüllung seiner Bedürfnisse in eigene Verwaltung zu nehmen. Das Kind läßt sich z.B. nicht mehr füttern, wenn es den Löffel allein führen kann. Es macht eine Szene, wenn man ihm die Stiefel anziehen will, die es doch schon ganz allein anziehen kann.

Das Kind will nicht mehr die Mutter wie ein ganz Kleines anfassen, wenn es über die Straße geht, weil es ganz allein aufpassen kann, ob der Fahrweg frei ist.

In diesen Zusammenhang gehört zweifellos auch die von Charlotte **Bühler** herausgestellte **Affektkrise im dritten Lebensjahre** hinein. (*Anm.: Wenigstens lassen sich manche ihrer Erscheinungen von ihm aus gut erklären.*) Gerade im dritten Lebensjahre werden auf Grund der dann mehr erfolgten motorischen, sprachlichen und intellektuellen Reifung eine Reihe von neuen Anforderungen an das Kind gestellt. Es vermag aber noch nicht immer glatt und reibungslos dieser Anforderungen Herr zu werden. Oft wird es daher in der Forderung des Erziehers im Sinne **Bernfelds** eine Versagung der Befriedigung seines Bedürfnisses erleben und mit einem Affektausbruch darauf reagieren. Das ist z.B. vielfach dann der Fall, wenn das Kind aus irgendwelchen Gründen in dieser Zeit des Übergangs zu weiterer Selbständigkeit gegenüber Anforderungen versagt, die es in der letzten Zeit schon ein paar Mal erfüllt hat. Es kommt zu einem Affektausbruch etwa, wenn es am Mittag oder am Abend müde ist und nun noch seine Spielsachen fortbringen oder selbständig essen soll. Am Morgen oder am Tag vorher hat es sich gerade die Erlaubnis zum Alleinessen mit Schreien und Bocken erkämpft; jetzt reichen die Kräfte aber nicht aus, und die Forderung der Mutter, allein zu essen, wird als „Versagung“ empfunden. Am Tage vorher hat es mit besonderem Eifer und zu voller Zufriedenheit der Mutter alle Spielsachen beiseite geschafft und war fröhlich und gehobener Stimmung dabei; heute wird die Zumutung, es wieder zu tun, mit Trotz und Geschrei aufgenommen, weil das Kind müde ist und selber nicht weiß, was ihm fehlt. Hat es schlecht geschlafen oder ist eine Krankheit im Anzuge, so häufen sich solche Fälle affektiver Reaktion, wenn der Erzieher, sei es aus mangelnder Beobachtung oder wegen Überhäufung mit Arbeit, sich nicht an die veränderten Kräfteverhältnisse beim Kinde mit seinen Anforderungen anpaßt. Die geringfügigsten Schwankungen im Befinden, eine anderweitige Fesselung des Interesses genügt u.U., um solch eine Szene heraufzubeschwören. Dazu kommt, daß das Kind selber nicht immer seine Kräfte richtig einschätzt und sich an Aufgaben allein heranmacht, bei denen es scheitern **muß**. Die Folge

sind Unlustausbrüche, Trotz und Scham. Am meisten wird aber die Situation dadurch kompliziert, daß das Kind vieles schon leisten kann und leisten möchte, was man ihm wiederum nicht erlaubt zu tun, weil man entweder den tiefen Entwicklungssinn dieses kindlichen Wollens nicht ahnt oder die Umgebung des Kindes diese Leistungen durch ihre sachliche Beschaffenheit nicht gestattet.

Wir wiesen schon früher darauf hin, daß die Krise im dritten Lebensjahre, die für die häusliche Erziehung zweifellos eine gefährliche Klippe ist, an der manche Mutter scheitert, im Kindergarten und im Tagesheim in der Regel nicht sehr stark hervortritt, ja, oft gar nicht zu bemerken ist. Kinder, die in der Krise stehen und von den Müttern in den Kindergarten gebracht werden, weil sie keine andere Hilfe mehr wissen, gleichen sich bald innerlich aus. Der Kindergartenleiterin ist oft unerfindlich, wieso die Mutter mit dem Kinde nicht hat fertig werden können. Zu einem Teil ist daran sicher die Neuartigkeit der Umgebung schuld, die dem Kinde interessant und fesselnd ist. Aber es müssen auch noch andere Momente dabei mitsprechen, da ja auch das Kind, das länger schon im Kindergarten sich befindet, die Krise weit weniger intensiv durchlebt, wenn es sie nicht überhaupt im Kindergarten umgeht. (*Anm.: Vgl. dazu die Ansicht von H. **Hetzer**, die ein Umgehen der Krise zu ihrer Zeit für gefährlich hält (a.a.O.). Ich teile diese Ansicht nicht, unter welchen Voraussetzungen, wird im folgenden wohl ersichtlich.*) Zweifellos spielt dabei die Tatsache eine Rolle, daß der Kindergarten sicherer als die Mutter des einzelnen Kindes seine Anforderungen an das Dreijährige nach dem Grade der Reife dosiert. Man weiß aus langer Erfahrung mit den Dreijährigen – und pädagogische Schulung hat das Sammeln solcher Erfahrungen erleichtert – was man dem Kinde dieses Alters zumuten kann, und was seine Kräfte noch übersteigt. Außerdem ist der Kindergarten – wenigstens der gute – als die „Welt des Kindes“ eingerichtet und bietet dem Kinde eine Umgebung, in der es wollen kann und wollen darf. Frau Montessori ist es, die besonders auf diesen Punkt und seine Bedeutung für das Kind wieder hingewiesen hat. Man kann in der Tat nicht genug betonen, daß es ein wichtiger Punkt in der pädagogischen Organisation der Kleinkinderziehung ist, daß das Kind in einer solchen Umgebung

leben darf, in der es seine Kräfte betätigen kann, ohne Schaden zu nehmen und ohne durch zuviel Mißerfolge entmutigt zu werden. Es muß Möbel vorfinden, die seinen Körpermaßen angepaßt sind. Es muß Geräte finden, mit denen es hantieren kann, wie es möchte, ohne daß es dauernd gewärtig sein muß, daß man es ihm in Rücksicht auf die Besitztümer der Erwachsenen verbietet. Es muß aber auch **Dinge** und **Aufgaben** finden, mit denen es **ringen** kann, denn Kraft braucht Widerstand, um wachsen zu können. Sofern der Kindergarten diese bietet und dosiert, hilft er die Krise überwinden.

Unter solcher umfassenden entwicklungspsychologischen Betrachtung gewinnen die einzelnen Erscheinungen und Äußerungsformen, in denen uns die Strebungen und Wollungen des Kindes entgegentreten, gewinnt der Trotz, der Eigensinn, der Wutausbruch, gewinnt das Versagen des Kindes vor dieser oder jener Anforderung ein ganz anderes Gesicht. Wir sehen hindurch durch die einzelne Erscheinung und erkennen, wieso sie sich gerade so darbieten muß. Wir verstehen, warum diese kritischen Perioden auftauchen müssen, weil wir die Gesamtlage der kindlichen Person innerhalb des Umweltzusammenhanges verstehen. Wir begreifen, welchen Sinn diese Entwicklungserscheinungen in sich bergen, und achten die Leistung, die das kleine werdende Ich hier vollziehen muß. Von solchem Verständnis des Werdens ausgehend, können wir als Erzieher sowohl lernen, die nötige Zurückhaltung zu üben, als auch die sinngemäße Hilfe zu geben. Nicht mehr die Funktion des Willens als isolierte Funktion, nicht der momentane Durchbruch dieser Funktion in einem Eigensinn- oder Trotzausbruch wird nunmehr Gegenstand der psychologischen Beachtung und der pädagogischen Einwirkung, wie es bei erzieherischen Fehlgriffen in der Kleinkinderpädagogik so oft falscherweise geschieht. (Vgl. die häufige populäre Äußerung: „Der Trotz des Jungen muß gebrochen werden.“) Der Sinn eröffnet sich nunmehr für die vollkommen andersartige Situation des Kindes zur Welt und für die vollkommen andere Beschaffenheit dieser Welt als Leistungsraum. Wir leben uns ein in eine solche Lebenslage, in ein Leben in der Welt dieser Forderungen und Kräfte, dieser Versagungen und Erfüllungen. Wir begreifen, was alles für das Kind eine „Leistung“ ist und was ihm daher u.U. Schwierigkeiten ma-

chen oder Erfolg und Mißerfolg bedeuten kann.

Hand in Hand mit dieser Absetzung der eigenen Person aus der ertümlichen Mutter-Kind-Einheit geht nun aber eine andere wichtige Entwicklung vor sich. Schon im fünften oder sechsten Monat beginnt das Kind, wie Charlotte **Bühler** nachgewiesen hat, von sich aus aktiv den sozialen Kontakt mit anderen Kindern herzustellen und aktiv **Sozialstrukturen** zu schaffen. Von den primitiven Kontaktversuchen, die Frau **Bühler** im ersten Lebensjahr nachgewiesen hat, zu den echten Gemeinschaften, die z.B. das Schulkind schafft, ist allerdings ein weiter Weg. Die Zeit zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr, also vorwiegend das Kindergartenalter, mit dem wir uns hier befassen, ist ausgefüllt durch die Reifung der aktiv-sozialen Persönlichkeit. **Piaget** in Genf ist es vor allem, der dieser Entwicklung des Kindes seinen Blick zugewendet hat. In der Diskussion der sozialen Erziehung in den verschiedenen Formen der organisierten Kleinkindererziehung werden wir uns mit diesen Fragen weiter auseinandersetzen müssen.

Nun ist aber – und damit muß eine weitere Linie herangeführt werden – die Entwicklung des Kindes in der Frühzeit nicht nur die fortschreitende Verselbständigung des Individuums und fortschreitende soziale An- und Einpassung der Person. In dieser Entwicklung und mit ihr zusammen vollzieht sich die Entwicklung der **geistigen** Welt des Kindes. Es wurde schon früher darauf hingewiesen, daß die Verselbständigung der kindlichen Person unterbaut ist durch gewisse geistige Fortschritte. Wenn das Kind sprachlich ausreichend entwickelt ist, beginnt es, sich dieser Ausdrucksfähigkeit zu bedienen, um seine Wünsche befriedigt zu bekommen. Auch der Erzieher setzt diese Ausdrucksfähigkeit voraus und überläßt dem Kinde allein die Erreichung bestimmter Ziele mit Hilfe dieses Mittels. „Frag Bruno, ob Du mitspielen darfst“, sagt die Mutter zum Kinde, das Sprechen gelernt hat, während sie früher die Vermittlung des sozialen Anschlusses selber übernahm. „Laß Dir von der Schwester ein Butterbrot geben“, sagt sie, wenn das Kind drum zu verlangen scheint. Sie zwingt so das Kind, sich seiner gereiften Kräfte zu bedienen, damit es zum erstrebten Ziele gelangt. – Wenn es erfaßt hat und geistig imstande ist, einer Aufgabe

gegenüber – in fortdauernder Konzentration auf ihre Forderung – die Lösung durchzuführen, so schickt man es allgemein in die Schule, d.h. aber auch: man stellt es in einer weiteren Hinsicht auf sich selber. Das Kind aber verlangt dann auch nach der Aufgabe; es ist höchst unbefriedigt, wenn man es in der Schule zu seiner Meinung nach spielerischem Tun veranlassen will.

Soziale und geistige Entwicklung gehen also nicht etwa beziehungslos nebeneinander her, sondern stehen in gegenseitiger Abhängigkeit und in innigster Verflechtung miteinander; in fortwährender Durchdringung vollziehen sie sich, so daß man nicht eigentlich sagen kann, welche von beiden primär ist. Ohne gewisse geistige Fortschritte ist die Verselbständigung des Ichs nicht möglich. Das geistig zurückgebliebene Kind bleibt immer abhängiger vom Erwachsenen als das normale. Ohne die soziale Entwicklung, ohne die Aktivierung des Ichs aber auch kein Fortschritt in der geistigen Entwicklung. Das sozial unselbständige Kind, das immer an Mutters Schürzenband hängt oder dem Mutter keine selbständige Handlung zumutet, erweitert seinen Lebensraum und damit seinen geistigen Horizont nicht. Das Kind, das vorzeitig isoliert und auf sich gestellt wird, ehe die geistige Reife so weit fortgeschritten ist, verliert die Orientierung in der Welt, wird verwirrt, verschüchtert oder stumpf gegenüber der Welt, die es noch nicht zu fassen vermag.

Mit wenigen Strichen seien die Grundzüge der **geistigen** Welt des Kindes in der Frühzeit gezeichnet, wie sie sich der modernen strukturentwicklungspsychologischen Auffassung heute darstellen. Nur auf das Wesentliche kommt es dabei an; auf alle Einzelheiten müssen wir verzichten, so wichtig sie in der praktischen Alltagsarbeit des Pädagogen auch sein mögen, weil unsere Aufgabe sich darauf beschränkt, die **Gesamtlebensform** des Kleinkindes in ihrer Eigenart herauszutreten zu lassen und die Frage nach der Anpassung der Organisation frühkindlicher Erziehung an diese eigenartige Gesamtlebensform zu stellen.

Wesentliches Ergebnis der psychologischen Forschung ist das, daß die **geistige** Welt des Kindes von der des Erwachsenen prinzipiell unterschieden ist. Freie Beobachtungen und experimentelle Untersuchun-

gen haben zeigen können, daß die Differenzierung der Sinnesbereiche, wie sie in der gewöhnlichen Wahrnehmung beim Erwachsenen in der Regel durchgeführt zu sein scheint, beim Kinde viel weniger weit vorgeschritten ist. Fälle ausgesprochener Synästhesien sind im Kindesalter bei weitem häufiger als bei Erwachsenen. Farbempfindungen bei Tönen, Buchstaben, Ziffern, bei Geschmacksempfindungen oder Gerüchen sind keineswegs selten beim Kleinkinde. Das **Scupinsche** Tagebuch enthält eine große Zahl von Angaben über sprachliche Äußerungen Bubis, in denen er Bezeichnungen eines Sinnesgebiets ohne weiteres für Wahrnehmungsvorgänge eines anderen verwendet. **Werner** (1926) bemerkt dazu sehr richtig, wie mir scheint, daß er nicht glaube, „daß die sogenannten Metaphern, welche bei Kindern so häufig sind, indem diese ein Empfindungswort der einen Wahrnehmung für eine andere Sinnessphäre gebrauchen, wirklich Gleichnisse aus Ausdrucksnot sind, sondern daß dahinter oft genug ein undifferenziertes Erlebnis der eigentümlichen komplexen Sinnlichkeit selber steckt“. An dieser „**komplexen Sinnlichkeit**“ ist, wie Experimente über kindliche Zeichnungen, die in Leipzig und in Hamburg angestellt wurden, bewiesen, auch in ganz Wesentlichem eine **affektiv-volitionale** Grundschicht beteiligt. Wahrnehmung, Affekt und Strebung stehen im kindlichen Bewußtsein in engster Bindung. Ihre enge Einheit ist es gerade, die bestimmend für die geistige Welt des Kindes ist. Beobachtungen im freien Spiel des Kindes zeigen deutlich, wie nicht durch die gegenständlichen Merkmale die Bedeutung des Wahrnehmungsdinges bestimmt wird, sondern Wunsch und Bedürfnis im Spiel aus allem alles machen können. In der affektiv unterbauten Auffassung des Kindes wird eben das Stück Holz der Bauklotz oder was es sonst sein mag, zu dem, was in der Situation des Spiels benötigt wird. Unsere besonnene, vom Affekt gelöste Wahrnehmung sieht an den gleichen Dingen nur Merkmale sachlicher Gegenständlichkeit; in der Auffassung des Kindes, in seiner affektbestimmten Wahrnehmung sind diese Merkmale teils gar nicht vorhanden, teils weitgehend ergänzt und erfüllt von seelischem Gehalt aus dem Bereiche der Wünsche und Gefühle.

Diese in sich ungegliederten, zu viel umfangreicheren, gefüllteren, reicherer Komplexen zusammenschießenden Leistungen der kindlichen Seele bauen nun eine ganz andere Wirklichkeit, eine ganz an-

dersartige geistige Welt für das Kind auf, als es die unsere ist. In dieser Wirklichkeit sind viele Dinge, die in unserer Wirklichkeit eine Rolle spielen, noch gar nicht vorhanden. Sie sind eben Produkte einer geistigen Formung des Gegebenen, die von der kindlichen Struktur, von den seelischen Leistungen des Kindes aus noch gar nicht vollzogen werden kann. So sind z.B. manche harmlose Gegenstände unserer Welt für das Kind Träger unheimlicher Gefahren und lösen seine Angst und Furcht aus, weil die Merkmale dem Kinde in eigenartiger Weise zusammenschießen, die für uns außerhalb des Bereiches der gewöhnlichen Fassung liegen. So ist für das Kind die ganze Sphäre der seelischen Erlebnisse anderer Menschen im Grunde nicht da, weil ihm die Ausdruckserscheinungen noch keineswegs formbar sind, sofern sie nicht die allernächsten Belange des Kindes berühren. Andererseits sind aber auch in dieser Welt des Kindes viele Dinge vorhanden, die für uns nicht mehr da sind. Und zwar ist das nicht nur in dem Sinne zu verstehen, daß für uns vieles „belanglos“ geworden ist, weil unsere Lebenstätigkeit eine andere Selektion des „Wichtigen“ verlangt. Auch buchstäblich nicht mehr vorhanden ist manches, was in der Welt des Kindes eine ausschlaggebende Rolle spielt. Und zwar deshalb, weil unter **den** Formungstendenzen, die dem komplexhaften Ganzen von Wahrnehmungsfunktion, Affekt und Strebung entspringen, das „Gegebene“ zu ganz anderen Erlebniskomplexen, zu ganz anderen „Dingen“ zusammenschießt, als es die alltäglichen Dinge unserer Umwelt sind. So wird ein Stück Holz zur Puppe, eine Stuhlreihe zur Eisenbahn.

Dies ist der Sachverhalt, von dem die Rede ist, wenn wir von der Phantasie des Kleinkindes sprechen.

Was wir Phantasie des Kindes nennen, das ist diese Formung der Wirklichkeit aus affektunterbauter Fassung. Das Kind „leiht“ nicht den Dingen Seele und Gefühl, sondern die Dinge der Welt des Kindes werden erschaffen durch eine gefühl- und affektgetränkte Auffassung. Darum ist und lebt das Kind in den Gegenständen seiner Phantasie mit seiner ganzen Innerlichkeit, mit seinem Gefühl und seinen Wünschen. Seine Welt und es selber sind noch kein Getrenntes. Das Kind scheidet noch nicht eine belebte, beseelte Welt und eine unbeseelte

tote, nicht eine Innenwelt, eine vorgestellte Welt und eine äußere, eine objektive Welt. Die Welt, die es sich durch Wunsch und Wort realisiert, ist ebenso wirklich, wie die Dinge, die es im Spiel realiter in die Hand nimmt. Über das Wasser, das ein bauender Junge um sein Schiff herum geschaffen hat, indem er sagt: „Nu sind wir wohl abgefahren nach Amerika!“ kann und darf man deshalb ebensowenig gehen wie erfahrungsgemäß über das wirkliche Wasser im Planschbecken oder in der großen Pfütze. Noch hat das Wort eine magische Beziehung zum Ding, noch ist es sozusagen eins mit dem Ding und kann das Ding von sich aussetzen. Es ist Formung des Wunsches und des Bedürfnisses und genügt als solche vielfach den Ansprüchen der Spielsituation. So kann auch z.B. ein und dasselbe Stück Holz nacheinander zu einer Puppe, zu einem Bauklotz, zu einem Säbel, zu einem Soldaten, zu einem Tisch „ernannt“ werden. In dem Augenblick, wo diese Ernennung stattfindet, reagiert das Kind auf das Stück Holz, als wäre es eine Puppe, ein Bauklotz, ein Säbel usw. Dabei findet nicht etwa eine phantasievolle Ausstattung des Holzklotzes mit den jeweiligen sachlichen Merkmalen der betreffenden Gegenstände statt. Es genügt, daß der Klotz dem Bedürfnis des kleinen Mädchens nach Auswirkung seiner pflegerischen und mütterlichen Instinkte zu entsprechen vermag, also z.B. sich im Arm wiegen oder sich in die Puppenbettstelle legen und zudecken läßt, damit er Kind oder Puppe ist. Wir begreifen, daß unter diesen Umständen ein Bewußtsein der „Fiktion“ beim spielenden Kinde nicht vorhanden zu sein braucht.

Es besteht, wie sich beobachten läßt, ursprünglich kein scharfer Unterschied zwischen der echten Wirklichkeit und der Spielwirklichkeit. Genau so wie das Kind im Spiel aus dem Zusammenhang der Bedürfnisse und Wünsche die Dinge zu formen vermag, genau so formt es auch von Affekt und Wunsch her die Dinge der Wirklichkeit. Genau so, wie es etwa im Spiel Tages- und Nachtzeit durch sein Wort bestimmt, sagt es auch zur Mutter, die es am Abend mitten aus dem Spiel heraus ins Bett bringen will, mit dem Ausdruck unbeirrter Sicherheit: „Nu is es wohl noch heute abend nicht heute abend“ (Knabe 4;3). Dabei ist es längst dunkel, die Lampen sind angezündet und das Kind „weiß“ in Wirklichkeit seit langem, daß das die Kennzeichen des

Abends und der Bettgezeit sind. Es versucht aber jetzt nicht etwa die Mutter mit affektiver Heftigkeit zu überzeugen, daß es noch aufbleiben möchte. Es weiß auch längst, daß Mutters Einsicht in derartige Sachverhalte sonst nicht zu bestreiten ist. Es vermag für einen Augenblick, da es diese Äußerung tat, eben die beiden Wirklichkeitssphären, die Spielwirklichkeit und die Lebenswirklichkeit nicht zu differenzieren; sie gehen ihm ineinander und eine Unterscheidung von Lebenspraxis und Spielpraxis hat sich noch nicht endgültig herausgebildet.

Hatten wir anfangs nur die Eigenart der Dingwelt, die sich aus der komplexhaften Auffassungsweise des Kindes ergeben muß, ins Auge gefaßt, so sind wir mit den letzten Erwägungen schon an das Problem der **Ordnung** und der **Regel**, die diese eigentümliche Welt beherrscht, gekommen. Wenn der Affekt an der Konstituierung des Inhalts der kindlichen Welt so großen und bestimmenden Anteil hat, so kann in dieser Welt gewiß nicht von der Herrschaft objektiver Naturgesetze die Rede sein. Beobachtet man das Verhalten des Kindes im Ablauf des Geschehens, spontane Äußerungen seiner Hoffnungen und Erwartungen, seine Praktiken im Hinblick auf gewisse Ziele, die es erreichen möchte, oder seine Enttäuschungen über ganz notwendige Folgen gewisser seiner Unternehmungen, so tritt dies auch mit Deutlichkeit hervor. **Nicht streng sachliche Kausalität** herrscht in dieser Weltauffassung, **sondern Affekt, Wunsch, Absicht** bestimmen nach des Kindes Meinung den Weltlauf. Die kindlichen Theoriebildungen, die in der letzten Zeit öfter Gegenstand der Untersuchung geworden sind, lassen das gleiche erkennen. Das Schiff schwimmt nicht deshalb auf dem Wasser, weil es ein festes Gesetz gibt, nach dem sich Dinge von gewisser Beschaffenheit zum Wasser so verhalten, sondern „weil die Leute, die darauf sind, nicht ertrinken (oder nicht naß werden) sollen, deshalb darf es nicht untergehen“. Das Stück Holz, das wir ins Wasser werfen, schwimmt dagegen, „weil wir daß noch immer gerne sehen wollen, wenn es da so längs schwimmt, deshalb geht das nicht in die Wellen rein“. Die Dünen auf Sylt entstehen nicht nach irgendwelchen streng naturgesetzlichen Zusammenhängen; sie sind auch nicht „von selber“ da, sondern man kann durchaus fragen: „Wie kommen denn die großen Berge alle hierher?“ Aber man beantwortet diese Frage,

wenn die Antwort des Erwachsenen ausbleibt, selber: „Ach, ich weiß schon, die haben sie einfach hierher geschaufelt!“ (Als ich weiter frage: „Wer denn?“, antwortet der Fünfjährige: „Ach, all die Leute!“ Dabei macht er eine weitausholende Armbewegung und blickt unbestimmt und ziellos ins Weite; man hat den Eindruck, daß er absolut nicht etwa die Vorstellung bestimmter Leute hat, die am Schaufeln sind oder sein könnten. „Sie“ und „die Leute“ sind nicht in der Vorstellung ausgeprägte einzelne Menschen; es handelt sich vielmehr nur um Ausdrücke, die das ziel- und absichtsgeleitete Entstehen der Dünen andeuten. Berge entstehen, wenn das Kind selber im Sande Berge schaufeln will; diese Berge haben „sie“ so geschaufelt.) Diese „Leute“, diese „sie“ oder ein „man“ spielt in den kindlichen Theoriebildungen eine große Rolle; unter bestimmten Umwelteinflüssen treten dafür ein der liebe Gott, die Engel, Rubezahl, Frau Holle, die Fee, der Weihnachtsmann (auch über die ihm in der Weihnachtszeit zugeschriebenen Leistungen hinaus); mehrfach ist mir auch der Vater oder der Großvater in dieser Rolle begegnet, seltener allerdings in den Theorien, als beim Studium der kindlichen Hoffnungen, Erwartungen und Enttäuschungen in bezug auf das – nach unserer Einsicht kausal bedingte – Geschehen. Das Kind, das im Geschehen Absicht und zielbestimmtes Handeln sieht, wendet deshalb bei seinen Versuchen, es zu beeinflussen, die gleichen Mittel an, die es in der Beeinflussung handelnder Menschen seiner Umwelt auch erfolgreich anwendet. Ein Beispiel: An einer schlecht ausgeschliffenen Kurve „kreischt“ der Straßenbahnwagen in schwer erträglicher Weise. Ein vorschulpflichtiges Mädchen (etwa 3 ½ bis 4 Jahre alt) hält sich entsetzt die Ohren zu, sieht hilfeschend die Mutter an und ruft, fast ebenso durchdringen, wie es die Geräusche der Bahn gewesen waren: „Die **soll** aber nicht so kreischen!!“ Als der Wagen im nächsten Augenblick noch einmal – bedeutend harmloser knirscht, verwandelt sich das Gesicht in ein vorwurfsvolles, und das Mädchen guckt auf den Fußboden des Wagens, indem es ganz laut und zornig sagt: „Und die tut das **doch** noch mal!!!“ Darauf bricht sie in Tränen aus. Das Kind verhält sich, als handle es sich um einen psychologischen, nicht aber um einen kausalen Zusammenhang. Genau so würde sich ein etwas größeres Kind verhalten, wenn eins der Geschwister nicht tun will, was es ihm befiehlt.

Zur Charakteristik der kindlichen Welt muß das Ausgeführte hier genügen; die Entwicklung des kausalen Denkens im Vorschul- und Schulalter werden wir an anderer Stelle ausführlich darstellen.

Der geistige Reifungsprozeß, der sich allmählich vollzieht, und der bis weit hinein in die Schulzeit noch nicht endgültig abgeschlossen ist, kann charakterisiert werden durch die fortschreitende Differenzierung der seelischen Leistungen und durch eine immer schärfere Absetzung des Objektiven vom rein Subjektiven. Aus der urtümlichen Verschmolzenheit der seelischen Tätigkeiten lösen sich nach und nach Partialleistungen von größerer Selbständigkeit heraus; besonders die intellektuelle Wahrnehmungs- und Vorstellungstätigkeit löst sich aus der engen Verkoppelung mit Affekt und Wunsch. Die urtümlich monistische Einigung des Kindes mit seiner Welt und ihren Dingen wird gesprengt; das Wort löst sich aus der magischen Verbundenheit mit dem Objekt und wird frei für die begriffliche Funktion. Eine objektive Welt mit objektiven Gesetzen, die unabhängig von Wunsch und Willen den Geschehensablauf regeln, konstituiert sich, eine Welt, der man erst wieder Herr wird in einer wissenschaftlichen **Einsicht** in ihre Gesetze und in der Aneignung dieser Gesetze, in einer anderen Form von „Lebenseinigung“ also, als es die des Kindes ist. Das frühere Stadium ist, wie ebenfalls an anderer Stelle nachzuweisen sein wird, in diesem neuen durchaus „aufgehoben“ und aus bestimmten Schichten unseres Erlebens sieht sich die Welt auch für uns Erwachsene noch ähnlich an wie für das Kind. Darin beruht die Möglichkeit eines annäherungsweise Verstehens der Wesensart des Kindes, das uns ewig verschlossen bleiben müßte, wenn unsere geistige Haltung zur Welt allein bestimmt wäre durch diejenige seelische Leistung, die beispielsweise das Gebäude der exakten Naturwissenschaft aufgerichtet hat.

Dieser Entwicklungsprozeß vollzieht sich langsam und keineswegs so, daß man von einem glatten stufenweisen Fortschreiten des Kindes von einer Stufe zur nächsten sprechen könnte. Heute scheint das Kind einem konkreten Fall gegenüber durchaus rein gegenständliche Merkmale des Dinges zu fassen und mit dem Ding entsprechend diesen gegenständlichen Merkmalen zu hantieren. Morgen ist es demselben

oder einem ähnlichen Ding gegenüber durchaus in der Haltung des Kindes, das Affektiv-Volitionales 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 eigentlich 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 merkwürdigsten wunschbestimmten Erwartungen. Man kann daher nicht sagen, daß „eines Tages“ die Auffassung des Kindes in die des Erwachsenen übergeht, und man kann keinen Zeitpunkt bestimmen, an dem das normale Kind diesen Übergang restlos vollzogen haben muß. Man wird höchstens sagen können, daß mit acht oder neun Jahren etwa sich an wichtigen und auffallenden Stellen die ErwachsenenEinstellung durchgesetzt hat; das hindert aber nicht, daß an anderen noch bis in die Pubertät hinein eine „Kindlichkeit“ der Auffassung bestehen bleibt und daß selbst an den Stellen, wo die Erwachsenenlogik sich das Feld erobert zu haben scheint, gelegentlich das kindliche Denken durchbricht und oft die Argumente dieser Logik ganz im Hintergrunde eigentlich „geglaubt“ werden. Unsere Versuche über das Kausaldenken bei drei- bis vierzehnjährigen Kindern bieten zahllose Beispiele noch bei vierzehnjährigen dafür, wie trotz alles Physikunterrichts letztlich die Ordnung des Geschehens durchaus bis in Einzelheiten hinein für absichtsgeleitet gehalten wird.

Schon von Anfang an greift allerdings die Welt des Erwachsenen, die Welt der streng gebundenen Notwendigkeit, in die Welt des Kindes hinüber. Sie stellt Forderungen an das Kind und ist unerbittlich in der Eintreibung ihrer Forderungen. Das Kind mag ruhig sagen, daß es noch nicht „heute abend“ sein soll, es wird doch ins Bett gebracht, weil es eben doch und seinem Wunsche zum Trotz Abend ist. So wird dem Kinde nach und nach immer mehr die Welt, in der es kraft seines Wunsches und seines Wortes Schöpfer und Gesetzgeber ist, als alleinige **zerstört**. Die Welt, in der es allein und allmächtig herrscht, und die Welt der objektiven Notwendigkeit bilden sich als nebeneinander vorhandene heraus; das Kind scheint in zwei Welten zu leben. Immer

mehr, je älter das Kind wird und je mehr sich seine seelischen Leistungen differenzieren, werden Forderungen aus dieser Welt der objektiven Notwendigkeiten an es gestellt. Immer mehr wird auch vom Kinde selber, dessen differenziertere Fähigkeiten die Bewältigung dieser Forderungen ermöglichen, diese Welt **gesucht**. So büßt die kindliche Welt nach und nach immer mehr an Raum ein. Immer mehr wird das, was sich in ihr abspielt, zum **Spiel** und das Leben in der Welt des Erwachsenen zum davon unterschiedenen Vollernst. Immer stärker wird das erstere an die Peripherie gedrängt, und immer mehr wird die Welt des Erwachsenen auch die Lebenswirklichkeit, die vorherrschende und schließlich die fast alleinige Lebenswirklichkeit des heranwachsenden Kindes. Aber noch lange trägt die Welt des Schulkindes Züge, die eigentlich jener ersten ursprünglichen angehören, in der es einst ganz lebte. Noch lange erwartet es Wundergeschehen und Gehorsam auf seinen Wunsch auch von den Dingen der objektiven Welt. Noch lange ist ihm nicht einsichtig, daß eherne Kausalgesetzlichkeit den Lauf der Dinge bestimmt. Ganz besonders lange dauert es, bis es auch sich und seine eigene Person in den Gesetzeszusammenhang einordnet, bis es sich als ein Individuum wie andere in der Menge erfaßt, bis es die Relativität seiner Erlebniswelt erkennt und die des anderen zu verstehen lernt, indem es sich an die Stelle des anderen versetzt. An der äußersten oberen Grenze der Pubertät scheint es vielfach erst möglich zu werden, daß der Einzelne wirklich begreift, daß auch er sich einordnet in den großen Zusammenhang der Weltgesetze, daß auch er all den Gesetzen des Lebens da draußen unterliegt, daß auch er alt, krank, gebrechlich werden kann, daß auch er dem Todesmuß unterliegt. (*Anm.: Näheres und konkrete Belege dazu in einer späteren Arbeit über die Welt des Kindes.*)

Dieser urtümlich primitiven Welt, diesem dualistischen Nebeneinander von Spielwelt und Ernstwelt steht das Kind nun nicht etwa nur gegenüber, sondern in dieser Welt, in diesem Welt dualismus lebt es und handelt es. Diese Welt oder diese Welten, denn von Anfang sind es ja, wie wir sagten, eigentlich zwei nebeneinander, sind sein Lebensraum und sein Betätigungsraum. Solange seine Welt in erster Linie die Züge jener Undifferenziertheit trägt und Ich und Umwelt noch so innig eins sind, daß die ganze Welt lebt und Seele hat, wohin das

Kind nur mit seiner Seele reicht, solange es noch in jener oben geschilderten sozialen Einbettung ruht, also keine volle Eigenaktivität in der Behauptung gegenüber der Welt hat, kann es keine andere Betätigung in dieser Welt geben als das, was wir gewohnt sind, **Spiel** zu nennen. Die Gesamtbeziehung des Kindes zu seiner Welt, die wir vorhin deutlich zu machen versuchten, die Eigenart der Beziehung dieser Welt zum Kinde kann sich gar nicht anders äußern als im Spiel. Diese Welt baut sich ja nicht auf nach den allgemein gültigen objektiven Gesetzen, sondern sie entsteht aus freier, gesetzestfreier Schöpferfähigkeit des Kindes, das sich nur von Wunsch und Bedürfnis der jeweiligen Spielsituation leiten läßt. Sie ist reiner Ausfluß des Darstellungsdranges des Innern; kein Zweck und keine Forderung, die sich am Ende des Darstellungsprozesses erfüllen sollen, schreiben dem Verlaufe des Prozesses ein Gesetz vor. Je mehr aber die Welt des Erwachsenen in das Leben des Kindes einbricht, umso mehr dringt damit auch ein anderes Prinzip der Wirksamkeit in dieses Leben ein: die Erfüllung der Forderung, die durch die Dinge oder durch die soziale Umwelt aufgerichtet wird. Den schärfsten Einschnitt bedeutet in dieser Hinsicht die Aufnahme in die Schule. Jede Äußerung des Kindes rückt hier unter die Alternative „richtig“ oder „falsch“. Erfahrungsbestand und Logik beschließen in sich eine Fülle von Forderungen, mit der sich jede Äußerung des Kindes nunmehr in Einklang befinden soll. Läßt man im Grundschulunterricht auch hier und da noch eine Unstimmigkeit durchgehen, so ist doch im Bereich des Arbeitsstoffes der einzelnen Klasse durchaus immer die Frage „richtig oder falsch?“ herrschend. Auch hier vollzieht sich natürlich der Übergang nicht eines Tages glatt und vollständig; von Anbeginn an schon hat das Kind gewisse Forderungen erfüllen gelernt; wenn es zur Schule kommt, treten nur Aufgaben in erhöhter Zahl und in weiteren Bereichen an es heran; aber erst gegen Ende der Grundschulzeit kann man vom restlosen Eingehen des Kindes in das Verständnis für forderungsgemäßes Verhalten sprechen. Erst dann sieht es oder beginnt es zu sehen, daß es sich um objektive Forderungen und objektive Kriterien, nicht um Wünsche des Lehrers oder dergleichen handelt. Bis dahin pendelt es zwischen der anomen Tätigkeit des freien Spiels, der Tätigkeit aus reinem Darstellungsdrang des Innern, und dem aufgabegemäßen, gesetzbestimmten Tun hin und her.

Erst im Laufe der ersten Schuljahre nimmt es von sich aus allmählich den Gedanken der Gesetzbestimmtheit des Geschehens in sein spontanes Tun auf. Sein **Spiel** wird ausgesprochen zum Entdecken von Daten und Gesetzen, zum Experimentieren um Erkenntnis. Nachdem die Schule zunächst die Ausdehnung des Bereichs der dem Kinde vertrauten Welt stark beschneidet dadurch, daß sie die Alternative „richtig oder falsch“ als Schranke vor der Gültigkeit aufrichtet, erfolgt jetzt, da das Kind sich die Einsicht, daß Daten und Gesetze den Weltlauf bestimmen, so zu eigen gemacht hat, daß es sie spontan in seinem „Spiel“ verwertet, eine ungeheure Expansion dieser Welt auf den Entdeckungsfahrten in Höhe, Tiefe und Weite, die Fröbel in der „Menschenerziehung“ bei der Darstellung des Knabenalters so unvergleichlich fein interpretiert hat.

Das Kindergartenkind z.B. bildet frei und unbeschwert durch irgendwelche Rücksicht auf entgegenstehende Forderungen der Logik Theorien – heute diese und morgen jene – zu jeder Erscheinung, über die man es befragen mag. Heute entstehen z.B. (Knabe 5;4) die Wellen der Brandung, „weil so viele Leute baden“, morgen, „weil die Wellen mal meine bloßen Füße kriegen wollen“, an einem anderen Tag, „weil sie so böse sind“, oder „weil Gerda ihre Suppe nich ausgegessen hat“, „weil der Wind so doll weht“. Das Schulkind der ersten Jahre dagegen antwortet, wenn man es nach dem gleichen Sachverhalt fragt: „Das weiß ich noch nicht!“ oder „Das haben wir noch nicht in der Schule gehabt“. Es hat eben schon eingesehen, daß man vieles lernen muß, ehe man die Frage **richtig** beantworten kann. Es getraut sich nicht mehr, von sich aus den Versuch einer Erklärung zu machen, weil es „richtig antworten“ als seine Aufgabe empfindet. Ein Neunjähriger erklärt mir dagegen: „Man muß mal die Elbe und alle Flüsse, die Weser und alle sonst noch, auch in Amerika, abstemmen (abdämmen!) und wenn es denn auch noch Wellen wären, denn weiß ich nicht, wo es denn von kommen kann!“ (Er ist mit dem Schiff von Hamburg nach Sylt gereist und hat in Helgoland das Überschiffen der Bremer Reisenden auf den Hapagdampfer erlebt; daher weiß er von der Weser.) Wenn inhaltlich dieser Vorschlag auch durchaus kindlich-phantastisch ist, so ist doch formal sehr beachtlich, daß das Kind empfiehlt, eine mögliche Erklärung

experimentell auf ihre Haltbarkeit nachzuprüfen. Es bildet seine Theorien nicht mehr ohne Rücksicht auf die Frage nach objektiven Zusammenhängen, wie das kleine Kind. Es verzichtet auch nicht mehr auf die Erklärung, weil man ihm die Sache noch nicht erklärt hat, sondern es wagt durchaus eine Theoriebildung mit Hilfe seiner Erfahrungen (er hatte das „Ausströmen“ des Wassers (Ebbe!) aus der Elbe an den Bojen beobachtet). Er ist aber vorsichtig genug, um seine Theorie an einem Versuch ausprobieren zu wollen. Daß dieser Versuch unausführbar ist, ist eine andere Frage, die die formale Theoriebildungsleistung nicht berührt. Wir befinden uns hier in Berührung mit einer ganz andersartigen geistigen Haltung, als es die des Kleinkindes ist. Wir sehen das Kind in einer ganz anderen Beziehung zur Welt und sehen es zugleich – gegenüber dem Schulanfänger tritt es besonders deutlich hervor – in einem Prozeß der weiteren Verselbständigung; es hat sich in gewisser Hinsicht wenigstens geistig losgelöst von dem Menschen, der belehrt, und ist eigentätiger Forscher und Entdecker geworden. Auch das Kleinkind lernte und machte Erfahrungen; aber indem es in die Dinge einging und die Dinge in sich einbezog zu gleicher Zeit. Der Knabe lernt, indem er die Dinge sich gegenüberstellt, sie umgeht und bis an sie vorzustößen versucht. Die Untersuchungen über die Vorpubertät haben gezeigt, daß hier am Ende der Grundschulzeit eine Phase des gesteigerten Kraftbewußtseins liegt. Ein gut Teil dieser Kraft wird eingesetzt, indem das Kind in einem vorher nie gekannten Maße aus eigener Kraft, aus eigener Geschicklichkeit, mit eigenen Plänen und Projekten an die Eroberung der Welt geht.

Dies ist in großen, sehr vereinfachenden Zügen das Bild, das sich auf Grund strukturentwicklungspsychologischer Forschungen von der frühkindlichen Entwicklung entwerfen läßt. Beobachtete Tatsachen sind unter Anwendung des Strukturgesichtspunktes gesammelt und gedeutet.

Die Strukturhypothese hat sich auch an den Tatsachen der kindlichen Seelenäußerungen bewährt, d.h. sie hat das Gesamtgefüge der kindlichen Lebensform **verständlich** gemacht. Die Tatsachen sind ferner unter Heranziehung des Entwicklungsgedankens gedeutet. Sie ließen unter Anwendung dieses Gesichtspunktes ein Entwicklungsgesetz

erkennen, mit dessen Hilfe sich die Entwicklung von der spezifischen Lebensform des Kindes zu der des Erwachsenen **verständlich** machen ließ. Durch diese Leistung rechtfertigt sich unsere methodische Voraussetzung und damit die Unternehmung, die Kind- und Entwicklungsgemäßheit der Organisationsformen frühkindlicher Erziehung von ihr aus zu kritisieren, in die wir nunmehr eintreten.

IV. Die Anpassung der Organisationsformen der frühen Erziehung an die Strukturentwicklung der Frühzeit.

Es ist für unsere psychologische und bildungspsychologische Betrachtung der im engeren Sinne „organisierten“ Formen der frühen Erziehung nicht ohne Belang, die Begründung für ihre Schaffung zu beachten. Das darf allerdings nicht nur heißen, daß die programmatisch ausgesprochenen Rechtfertigungen zu prüfen wären. Es handelt sich vielmehr darum, die wirksamen Motive aufzuspüren, die man vielleicht weniger aus den Programmen, als aus dem Zuschnitt der Einrichtungen selber, der doch vermeintlichen wesentlichen Bedürfnissen – des Kindes und der Gesellschaft – entsprechen soll, entnehmen kann.

Soziale und pädagogisch-psychologische Gründe sind es, die **außerfamiliale** Formen der Kleinkindererziehung entstehen ließen und ihre Entwicklung und ihren Ausbau förderten. Und zwar sind in den verschiedenen Formen die beiden Motive in verschiedener Akzentuierung vertreten. So konsequent und nachdrücklich wie in Sowjetrußland wird wohl kaum irgendwo sonst in der Theorie die rein pädagogische Seite der Vorschulerziehung betont. Wenn nicht äußere und finanzielle Schwierigkeiten es heute noch hinderten, würde man dort alle vorschulpflichtigen Kinder durch die staatlichen Kindergärten erfassen wollen. Die mehrfach veranstalteten Vorschulkongresse der Gesamtunion scheinen durchaus auf dem Standpunkte zu stehen, daß die Kindergärten notwendiges Glied des gesamten Volksbildungsunternehmens sind. Es ist ein ganz bestimmtes Ziel, das schon die Vorschulerziehung erreichen muß. Programme legen es genau fest. Die Schule soll grundsätzlich ihre Arbeit auf das im Kindergarten Erreichte

aufbauen. Kindergartenbesuch ist also notwendige Voraussetzung für den Schulbesuch, wenn das Volksbildungsprogramm endgültig durchgeführt sein wird. Nicht nur soziale Gesichtspunkte (Auflösung der Familien, Arbeit der Mütter usw.) sind maßgebend, sondern auch die Beurteilung der bildungspsychologischen Bedürfnisse des Vorschulalters läßt eine Erziehung in den organisierten Formen des Kindergartens notwendig erscheinen. (**Doroschenko** 1928)

Diejenigen Formen der Kleinkindererziehung, welche in den Mittelpunkt der Betätigung des Kindes im Kindergarten ein festes, schrittweise zu absolvierendes Aufgabensystem stellen, indem sie ein ausschließlich im engeren Sinne didaktisches Material halten, rücken in der Regel den **pädagogischen** Gesichtspunkt ebenfalls sehr in den Vordergrund. Auch hier wird im Grunde die bildungspsychologische Lage des Kleinkindes so beurteilt, daß sie eine Erziehung in öffentlichen organisierten Anstalten zum mindesten wünschenswerter erscheinen läßt. **Audemars** und **Lafendel** z.B., die das Verfahren der „Maison des Petits“ in Genf in Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Pädagogen und Psychologen des Instituts Rousseau entwickelt haben, fordern zwar nicht ausdrücklich den Besuchszwang für die Maison des Petits. Ihre Publikationen sind, wie überhaupt ihr Interesse vorwiegend methodisch gerichtet. Aber da nach ihrem System vorgebildete Kleinkinder und in der Familie erzogene kaum in der Elementarklasse gemeinsam fortzuschreiten in der Lage sein dürften, geht das System letztlich im Grunde doch von der Voraussetzung eines allgemeinen Kindergartenzwanges aus. Man hält auch anscheinend in Genf überhaupt die Erziehung des vorschulpflichtigen Kindes in speziellen öffentlichen Einrichtungen aus pädagogischen Erwägungen heraus für wünschenswert und notwendig. Man versucht zwar nicht, auf staatlichem Wege einen Vorschulzwang auszuüben; Schulzwang besteht erst vom 6./7. Lebensjahre an. Aber man rät, auch durch öffentliche Werbung in der Zeitung usw., den Eltern, möglichst die Kinder schon vom 2./3. Jahre an in die Ecoles enfantines zu schicken, weil man in der Schule auf den Ergebnissen der Kindergartenarbeit aufbauen möchte.

Bei der Einrichtung des ersten Kinderhauses, das Frau **Montessori** in Rom gründete, traten, wie wir aus ihrer lebendigen Schilderung sei-

ner Entstehung wissen, **soziale** Motive stark in den Vordergrund. Das darf aber nicht darüber täuschen, daß im letzten Grunde die Schaffung des Kinderhaus**verfahrens** aus einem **pädagogischen** Motiv erwuchs. Die Tatsache, daß die von ihr unterrichteten schwachsinnigen Kinder bei einer Schulprüfung mit den normalen Schritt hielten, führte Frau Montessori zu der Einsicht, daß die Kräfte der normalen Kinder nicht hinreichend entfaltet sein müßten, wenn sie mit ihnen nicht mehr erreicht hätten als die schwachsinnigen. Ihr Verfahren im Kinderhause will dazu helfen, daß diese bessere Entwicklung der Kräfte, die sie für notwendig hält, geleistet wird. In der „Selbsttätigen Erziehung“ wird zwar gelegentlich auch erwähnt, daß die Mütter durch Zuschauen im Kinderhaus für ihre Erziehungsaufgabe lernen sollen. Aber es ist dabei wohl nicht gemeint, daß, wenn sie genügend gelernt haben, das Kinderhaus seine Arbeit wieder an sie abgeben kann, sondern nur, daß sie gewisse Grundsätze der wissenschaftlich begründeten Pädagogik auch für die Zeit ihres Umgangs mit dem Kinde sich aneignen sollen. Seitdem der Aufbau einer Schulerziehung, die den Besuch des Kinderhauses nahezu unumgänglich voraussetzt, (*Anm.: „Kinder, die nicht im Kinderhaus waren, kommen für unsere Schulklasse gar nicht in Frage; die können wir nicht gebrauchen.“* (Clara **Grunwald**)) erfolgt ist, ist diese Frage ja auch vollkommen klar entschieden. Eine eventuelle Reform der Schulerziehung nach Montessorischen Prinzipien würde zweifellos einen Kinderhauszwang nach sich ziehen müssen.

Ganz anders sind in dieser Hinsicht alle diejenigen Einrichtungen der Kleinkindererziehung eingestellt, die sich auf der Grundlage der **Fröbelschen** Ideen entwickelten. Ähnlich ihnen sind auch die beschaffen, die sich z.B. heute in den U.S.A. im Anschluß an Gedanken von John **Dewey** gestalten. Hier wird aus pädagogischen und psychologischen Gründen die Familie für das eigentliche Erziehungsmilieu des Kleinkindes gehalten. Dem Kindergarten wird hier nicht ablösende oder ersetzende Funktion zuerteilt, und keinesfalls wird seine Leistung für vollwertiger gehalten, als die der Familie. Er hat vielmehr dort, wo die sozialen Verhältnisse oder ungünstige Möglichkeiten anderer Art die Familie an der ausreichenden Erfüllung ihrer Erziehungsleistung hindern, nur diese eigentliche Trägerin der frühen Erziehung

zu unterstützen. In seiner eigenen Arbeit versucht er daher, so sehr es möglich ist, dem Kinde Familienkreis und Wohnstube zu sein. **Eine** Voraussetzung dafür scheint den Vertretern des Kindergartens in einer möglichst familienartigen Organisation in kleinen Gruppen gegeben zu sein. Er hat außerdem ganz ausgesprochenermaßen die Aufgabe, die erzieherischen Kräfte der Familien lebendig zu erhalten, zu stärken und neu zu beleben. Mütterbildung, geübt an den zukünftigen Müttern, die als Helferinnen und Schülerinnen im Kindergarten arbeiten, Mütterbildung, geübt an den Müttern der Kindergartenkinder und direkt oder indirekt an denen der weiteren „Gemeinde“ gehört so eng und so notwendig zur Arbeit des Kindergartens wie die Erziehung der ihm anvertrauten Kinder selbst.

Man könnte nun meinen, daß dies Meinungsverschiedenheiten wären, die im wesentlichen darauf beruhen, daß man die soziologische Rolle der Familie und die Entwicklung der Form der Familie in der nächsten absehbaren Zeit verschieden beurteilt. Das ist nur zum Teil, aber keineswegs ausschließlich der Fall. Wir wiesen schon darauf hin, daß diesen verschiedenen Einstellungen auch **verschiedene Einschätzungen der bildungspsychologischen Eigenart und der Bildungsbedürfnisse des vorschulpflichtigen Alters** zugrunde liegen. Das wird ganz deutlich, wenn man die Formen der Organisation der Erziehung in den verschiedenen Einrichtungen näher betrachtet. Die Vorschulerziehungssysteme, die den Schulzwang fordern oder ihrer Anlage nach fordern müssen, lehnen durchweg auch die **Familie als Vorbild für die Organisation der Erziehungsgemeinschaft** ab und wollen die Kindergartenarbeit nach andersartigen Gesichtspunkten aus sich neu aufbauen.

Frau **Doroschenko** in Kiew z.B. ist der Meinung, daß man den Kindergärtnerinnen die Organisation der Erziehung in kleineren familienartigen Gruppen, nicht mehr empfehlen sollte, sondern daß ebenso wie im Leben der Erwachsenen die **Masse** Grundprinzip der Organisation sein müsse. Der Kollektivismus, eins der drei Grundprinzipien der heutigen russischen Ideologie, das sich in der Schulerziehung schon durchgesetzt habe, müsse auch im Kindergarten bereits verwirk-

licht werden, und zwar nicht nur aus ideologischen, sondern auch aus psychologischen Gründen. In systematischen Studien (**Doroschenko** 1928) über das Gruppenleben der Kinder eines kleinbürgerlichen und eines Proletarier-Viertels, die sie in zwei Kiewer Kindergärten durchgeführt hat, zeigt Frau **Doroschenko**, daß in der Tat die Kinder der organisierten proletarischen Eltern, die auf kollektivistischer Basis ihr Leben führen (also z.B. keinen häuslichen Mittagstisch haben, sondern an kommunalen Tischen essen, in Massenquartieren wohnen usw.), sich durchaus zu größeren Kollektivs organisieren, als man sie sonst in Kindergärten zu finden gewohnt war. Sie spielen im freien Spiel z.B. Versammlungen von Massen; sie ahmen die Massenfeste (z.B. Lenins Begräbnis) nach; sie spielen nicht Krämer, sondern organisierten Markthallenbetrieb mit vielen Tischen und vielen Käufern, die sich drängen; sie beschließen auch spontan in Versammlungen über das Leben im Kindergarten. Sie organisieren sich zu größeren Helfertruppen für die Schulkinder, deren Schulgärten von Ungeziefer befallen sind und gereinigt werden sollen. Die Kinder aus kleinbürgerlichem Milieu dagegen spielen Mutter und Kind, Kleinhandelsbetriebe, Kochen im Haushalt und ähnliches. Frau **Doroschenko** schließt daraus, daß die Forderung den Kindergarten kleingruppig zu organisieren oder gar individuelle freie Erziehung (wie Montessori) durchzuführen, nicht kinderpsychologisch zu begründen sei. Wenn man behauptete, daß das Kind von sich aus nur kleine Gruppen zu verwirklichen in der Lage sei, so sei durch ihre Untersuchungen erwiesen, daß das nur Nachahmung der zufälligen Organisation des Erwachsenenlebens sei, die das Kind allein zu sehen Gelegenheit gehabt habe. Die kleine Gruppe sei kein nachweisliches psychologisch bedingtes Bedürfnis des Kleinkindes.

Auch Frau **Montessori** lehnt, wie bekannt, die familienartige Gliederung des Kindergartens in Gruppen ab, allerdings aus anderen Gründen als sie hier eben angeführt worden sind. Für Frau **Doroschenko** ist die kommunistische Ideologie grundlegend für das Bildungsziel. Es handelt sich darum, den Weg zum kommunistischen Menschen zu finden. Man fragt sich, ob beim Kinde schon Ansätze großkollektivistischer Bildungen vorhanden sind, an die man anknüpfen kann. Sie zeigen sich nach den Beobachtungen von Frau **Doroschenko** in der

Tat bei Kindern, die innerhalb einer wirklich kommunistischen Gesellschaft aufwachsen. Die Erziehung wird also zweckmäßigerweise, so folgert man in Rußland, diese Ansätze fördern und pflegen müssen. Das erscheint rational durchaus einsichtig. Es ist aber doch höchst anfechtbar, weil hier ein ganz spezielles, nur auf Grund ganz äußerlicher statistischer Sammelforschung ermitteltes Ergebnis über die Nachahmungsspiele der Kinder unmittelbar zu viel weitergreifenden pädagogischen Ableitungen benutzt wird, ohne daß es struktur-entwicklungspsychologisch einzubauen versucht wird. Es wird in keine Beziehung zur **Gesamtentwicklungsleistung** der psychobiologischen Person des Kindes gesetzt und infolgedessen fehlt jede in eigentlichem Sinne „bildungs“psychologische Erwägung. Man kann, wenn man das sowjetistische Erziehungsziel durchaus anerkennt, aus bildungspsychologischen Gründen Zweifel daran hegen, ob von der im Kleinkinde gegebenen psychobiologischen Strukturentwicklungsphase aus der Weg zum kommunistischen Menschen durch eine möglichst schnelle Kollektivierung und Vermassung führt. Daß das Kind Massen nachahmen und bilden kann, besagt noch nichts darüber, daß die Vermassung bildungspsychologisch dem Kinde sein Recht zuteil werden läßt. Es müßte z.B. untersucht werden, ob nicht etwa die vorzeitige Vermassung der Kinder Schädigungen in anderen Strukturpartien zur Folge haben können, die nie wieder später auszugleichen sind, oder die vielleicht das erstrebte Ziel, den idealen Kommunismus, gerade nicht eigentlich erreichen lassen.

Frau **Montessori** geht, soviel ich sehe, gerade von der psychobiologischen Seite aus, von der Leistung, die das Kind im Aufbau seiner eigenen geordneten Persönlichkeit als eines Ganzen zu vollziehen hat, und lehnt die Zusammenschließung zu Gruppen als Zwang und Behinderung des Kindes in seiner Aufbauarbeit ab. Jedes Kind im Kinderhaus arbeitet deshalb individuell, nur bestimmt durch die Bedürfnisse des Wachstums der eigenen Person. (Das ist – nebenbei bemerkt – der hauptsächlich Grund, aus dem die offizielle russische Pädagogik der Vorschulerziehung heute das Montessorisystem als der kommunistischen Idee diametral entgegengesetzt ablehnen zu müssen glaubt und das Material nur als wissenschaftliches Testmaterial zur Kontrolle der

Entwicklungshöhe des Individuums durch den Pädologen verwendet wissen will. (Vgl. Doroschenko 1928)) Das vorschulpflichtige Kind ist nach **Montessori** so sehr durch die große Leistung der Ordnung seiner Persönlichkeit in Anspruch genommen, daß jede Vergruppung es nur darin hindern und stören kann. Das Verfahren von Frau **Audemars** und Frau **Lafendel** stimmt in dieser Hinsicht mit dem der Frau Montessori ziemlich überein. Im wesentlichen arbeiten die Kleinkinder allein mit dem Material, das sie sich geholt haben. Nur die Kinder des annähernd gleichen Alters werden zu losen Altersklassen zusammengefaßt, da man meint, daß diese Kinder in ihrem Persönlichkeitsaufbau ungefähr gleich weit gefördert sein werden. Sie werden also die gleichen Anforderungen an geistige Anregung und an die Möglichkeiten der Vergemeinschaftung stellen.

Die bei **Montessori** und bei **Audemars** und **Lafendel** vorausgesetzte „Egozentrität“ des kleinen Kindes hat nun, so scheint es, ihren wissenschaftlichen Nachweis durch die geistvollen sozialpsychologischen Studien an vorschulpflichtigen Kindern gefunden, die vor einigen Jahren von **Piaget** veröffentlicht wurden. (Piaget 1924) Diese Untersuchungen nehmen die soziale Adaptation der sprachlichen Äußerungen des Kindes zum Ausgangspunkt. **Piaget** hat längere Zeit hindurch die spontanen sprachlichen Äußerungen mehrerer Kinder gesammelt. Dabei stellte sich heraus, daß beim Kleinkinde die Sprache keineswegs in dem gleichen Maße wie beim Erwachsenen Mitteilungsfunktion hat. Zahlreiche Äußerungen des Kindes sind „für sich“ gesprochen, haben also rein monologischen Charakter; zahlreiche andere sind zwar nicht „für sich“, aber auch nicht „zu anderen“ gesprochen; man hat den Eindruck, als spräche das Kind „vor den anderen“, aber nicht eigentlich „zu ihnen“. **Piaget** bezeichnet diese Äußerungen als „Pseudomonologe“ oder „Kollektivmonologe“. Auch sie stehen kaum in sozialer Adaptation, sondern müssen noch als egozentrisch gewertet werden. Noch bei den sechsjährigen Kindern sind nach **Piaget** nahezu die Hälfte aller sprachlichen Äußerungen den beiden Gruppen des Monologs und des Kollektivmonologs zuzuordnen. Je jünger das Kind ist, desto höher ist der Koeffizient des Egozentrismus. Nach oben hin nimmt er allmählich ab.

Dazu ist nun zunächst zu sagen, daß die Ergebnisse **Piagets** (d. h. die Feststellung des Grades der Egozentrität der vorschulpflichtigen Kinder) zweifellos dadurch stark beeinflusst ist, daß die Untersuchungen in der Maison des Petits, also in einem bereits durch die Voraussetzung einer Egozentritätstheorie geformten pädagogischen Milieu, vorgenommen worden sind. Der Koeffizient des „Egozentrismus“ liegt beträchtlich niedriger bei einer Nachprüfung der **Piagetschen** Befunde, die wir in einem nach Fröbelschen Prinzipien organisierten Kindergarten in Hamburg vorgenommen haben. Wir fanden zwar das **Piagetsche** Entwicklungsgesetz bestätigt; d. h. auch bei uns erwiesen sich die jüngeren Kinder in ihren sprachlichen Äußerungen sozial weniger adaptiert als die älteren. Aber schon bei den Fünfjährigen überwogen die sozial adaptierten Äußerungen bei weitem. **Katz** (1928), der Studien über Kindergespräche im Rahmen der Familie gemacht hat, schließt sich unserer Auffassung an und führt ebenfalls aus, daß die gesellschaftliche Form der Maison des Petits die Ergebnisse **Piagets** bestimmt haben müsse, da nach seinen Beobachtungen die Äußerungen seiner beiden Kinder „schon von der Zeit ab, wo der jüngere drei Jahre alt war, beim gemeinsamen Spiel vorwiegend nicht „egozentrisch“ waren“. Ferner muß davor gewarnt werden, die **Piagetsche** Behauptung von der Egozentrität des Kindes im Vorschulalter weiter zu fassen, als sie durch die Methoden **Piagets** gesichert ist. Die Gefahr, sie so aufzufassen, als meine **Piaget**, das Kind in seinem Gesamtlebensvollzug sei egozentrisch und sozial nicht adaptiert, liegt nahe, weil die These von der Egozentrität des Kleinkindes durch die umfassende Verwendung in den späteren denkpsychologischen Arbeiten **Piagets** eine sehr starke Betonung erfährt. **Piaget** hat ursprünglich zweifellos nicht sagen wollen, daß das Kind in jeder Weise zur Herstellung sozialer Beziehungen unfähig sei, sondern nur, daß beim Kleinkinde vielfach nicht die gesprochene Sprache das Mittel der sozialen Verständigung sei. In seinem ersten Buche findet sich ausdrücklich der Satz, daß nicht die gesprochene Sprache dem Kinde zur Verständigung diene, sondern daß die **eigentliche soziale Sprache des Kindes das Spiel** sei. In seinen weiteren bisherigen Arbeiten geht dann allerdings **Piaget** nicht weiter auf die Analyse der Spielsozialität des Kindes ein. Auch die entwicklungspsychologische Rolle, die das Spiel für die Herausbildung

der Kontakt- und Sozialfunktionen als gesonderter Leistungen oder Einstellungen spielt, ist nicht Gegenstand der Untersuchung gewesen. Sein Interesse gilt überhaupt nicht der Sozialität des Kindes an sich, sondern ihn interessiert eigentlich nur die soziologische Bedingtheit des formulierten Denkens. Der Vorgang der sozialen Adaptation der Gedankenformulierung ist es, den er in seinen Studien verfolgt. Faßt man aber die Gesamtlebensform des Kindes ins Auge, so wird man die Egozentrität des Kleinkindes weit weniger zentral sehen können und wesentlich anders auffassen müssen.

Die **soziale Erziehung** in der Maison des Petits und im Kinderhaus geht nun von der Ansicht aus, daß die soziale Einstellungsfähigkeit und damit auch die Fähigkeit, sympathetische Gefühle zu entwickeln, gewissermaßen keimhaft gegebene Anlagen des psychobiologischen Organismus sind, die sich im fortschreitenden Aufbau der Person ebenso wie alle anderen Anlagen des Organismus entfalten, die sich ebenso wie diese betätigen und durch das Dasein der anderen Kinder im Kindergarten Betätigungs- und Übungsmöglichkeiten finden sollen, an denen sie wachsen. Montessori führt zur Unterstützung als pädagogisches Hilfsmittel der sozialen Erziehung zwei Dinge ein: die Lehrerin kann eingreifen und dem Kinde eine Anregung zu sozialem Verhalten geben, wenn es offenbar die anderen Kinder durch Überspannung seiner persönlichen Ansprüche stört und belästigt; ferner ist das Material nur einmal vorhanden, damit das Kind lernt, Rücksicht auf die Ansprüche der anderen gleichberechtigten Kinder des Hauses zu nehmen und gegebenenfalls Verzicht auf die Erfüllung eigener Wünsche zu leisten. **Audemars** und **Lafendel** gehen in der Berücksichtigung der Ansprüche jedes Kindes auf die Auswirkungsmöglichkeit seines Aufbaubetriebes weiter und lassen jedes Material möglichst häufig vorhanden sein, damit jedes Kind sich entsprechend seinen Bedürfnissen beschäftigen kann. Man sieht daher in der Maison des Petits vorwiegend Einzelbeschäftigung. Allerdings muß hinzugefügt werden, daß die Zusammenfassung der Kinder in den Altersgruppen eine gewisse Unterteilung des Hauses bedeutet, die sich bei gemeinsamen Feiern, Ausflügen, zuweilen auch bei gemeinsamen Arbeiten, auswirkt und für die soziale Erziehung stark ausgenutzt wird.

Bildungsziel ist in beiden Fällen, d. h. bei Montessori und in der Maison des Petits, der in seinen biologischen Anlagen weitestgehend entfaltete Mensch, der Mensch, welcher infolge seiner allseitig entfaltenen Leistungsfähigkeit für die Gesellschaft und ihre Verbesserung wertvoll gemacht worden ist. Die neuerliche konfessionell-religiöse Wendung bei Frau Montessori ändert daran praktisch nicht viel, kann also hier unberücksichtigt bleiben. Es fragt sich nun für unsere bildungspsychologische Besinnung, ob – wenn wir dies Ziel einmal akzeptieren – der **bildungspsychologische** Weg geeignet sein kann, um das in diesem Ziel eingeschlossene sozialetische Teilziel zu erreichen. Um hier zu einer Antwort zu gelangen, ist es nötig, zunächst die kinderpsychologische Frage aufzuwerfen, ob die Voraussetzung der beiden pädagogischen Systeme über die Sozialität des kleinen Kindes und über die Entwicklungspsychologie des Kindes als soziales Wesen psychologischer Kritik standhalten. Eine konsequent durchgeführte Strukturentwicklungspsychologie, die mit dem Strukturbegriff nicht vorzeitig halt macht, kann das u.E. nicht zugeben.

Die kinderpsychologischen Einsichten, die der Montessorischen Organisation der Kleinkindererziehung zugrunde liegen, haben gegenüber den experimentell-pädagogischen Ansichten ihrer Zeit ohne Zweifel insofern einen großen Fortschritt bedeutet, daß sie das Kind als sich entfaltenden psychobiologischen Organismus und insofern als ein Ganzes gefaßt haben. In dieser Hinsicht bedeutet zweifellos das Montessori-System als eine neue Organisation der Erziehung, die aufs Ganze des Kindes geht, wesentlich mehr und Wichtigeres als die kleinen didaktischen Reförmchen der experimentellen Didaktik, die wir um die Wende des Jahrhunderts in allen Kulturländern finden. Eine Fülle von richtigen Einsichten, von denen wir einige schon in unseren kinderpsychologischen Erörterungen erwähnten, sind auf diese Einstellung auf das Kind als ein Ganzes zurückzuführen. Die Grenzen der Montessorischen Psychologie liegen nun aber einerseits in der Art und Weise, wie dies Ganze aufgefaßt wird – darauf werden wir in späteren Zusammenhängen noch ausführlich zu kommen haben – und in der endgültigen Herrschaft eines veralteten Organismusbegriffs. In unserem augenblicklichen Zusammenhang, nämlich dem Problem der so-

zialen Erziehung, ist das letztere zunächst wichtig. Das Kind erscheint nach **Montessori** in urtümlicher Vereinzelung, als selbständiger, in sich abgeschlossener Organismus, als individueller Träger von Anlagen und Neigungen, deren Entwicklung sich im Zusammentreffen mit dem Reizsystem der Umgebung vollzieht. Für die heutige Strukturpsychologie erscheint diese Herauslösung des Kindes aus jeglicher transsubjektiven Sinnbezogenheit nicht mehr möglich, ohne daß dabei das für die psychologische Betrachtung Wesentlichste, die Sinnhaftigkeit des Erlebens, zerstört wird. Der bloße Wirkzusammenhang zwischen dem Kinde und dem Reizsystem der Welt, wie er bei **Montessori** auch bei der sozialen Erziehung vorausgesetzt wird, wenn sie vom Zusammenstoß des Kindes mit den anderen Kindern die Rücksicht auf andere erwartet, kann nicht als die adäquate Fassung der vorliegenden Sachverhalte anerkannt werden und daher nicht zur Grundlage einer nach unserer heutigen psychologischen Einsicht ausreichend psychologisch begründeten Pädagogik verwendet werden. Wenn wir sagten, daß **Montessori** das Kind nicht in seinen transsubjektiven Beziehungen, sondern als vereinzelt Organismus sieht, so bedeutet das nicht etwa, daß die durch die Begriffe „Erblichkeit“ und „wirkendes Milieu“ bezeichneten Faktoren keine Berücksichtigung bei der psychologischen Erfassung des einzelnen Kindes finden. Diese Gesichtspunkte spielen sogar eine sehr bedeutende Rolle in der Anleitung der Lehrerinnen zum psychologischen Studium ihrer Zöglinge. Aber unter dieser Betrachtung erscheint das Individuum nur kausal eingeordnet; Erbgut und Milieu in dieser Hinsicht wirken auf das Individuum im Sinne einer „Formung“ ein, aber ändern nichts an seiner organismushaften Selbständigkeit. Das Milieu ist unter diesem Gesichtspunkte, nicht als „geistige Welt“ gesehen und das Individuum nicht in seiner Verflechtung in diese geistigen Zusammenhänge betrachtet. Ebenso wenig ist auch eigentlich bei **Montessori** das organisierte pädagogische Milieu als „geistige Welt“ des Kindes, sondern als ein „wirksames Reizsystem“ organisiert, an dem sich die Anlagen und Funktionen betätigen und wachsen, sich ausrichten und zu einem geordneten System sich zusammenschließen. Was aber nicht berücksichtigt wird, ist, daß der „Geist“, und um den handelt es sich in der Bildungsarbeit ja, stets in Beziehung zu einer „Welt“ steht, und daß er nur in dieser Beziehung

zum Objektiven erscheint und da ist. Gewiß kann man das Psychische in diesen seinen Daseinsformen unter dem Gesichtspunkte studieren, daß es als Funktion des Organismus auftritt. Das tut die biologische Psychologie, und ganz mit Recht. Sie kommt dabei zur Aufdeckung wichtiger Eigenschaften des Psychischen und seiner Funktionen und zur kausalen Erklärung mancher Seiten der psychischen Phänomene. Aber sie kommt nicht zum Verständnis der sinnvollen Zusammenhänge des seelischen Erlebens und der geistigen Persönlichkeit, denn dies erfordert ein Überschreiten des rein Biologischen. Eine reine Funktions- oder Dispositionspsychologie auf biologischer Grundlage – oder besser auf der Grundlage einer Biologie wie die, von der Montessori ausgeht – kann bei der Fassung dieser Sachverhalte nicht mehr ausreichen. (natürlich läge die Sache schon in mancher Hinsicht anders bei einer Biologie wie die Umweltlehre von v. **Uexkuell**, wo schon im biologischen Zusammenhang das Individuum durchaus nur „in seiner Welt“ gedacht wird.)

Es ist nun eine wesentliche Einsicht der strukturpsychologischen Forschung, daß jedes psychische Subjekt in einer „Welt“ lebt, und daß das Verstehen stets das Subjekt in seiner Welt als einen unlösbaren strukturellen Zusammenhang umfassen muß, wenn immer es überhaupt „Verstehen“ sein will. Diese Strukturauffassung setzt eine „Welt“ als Korrelat zu jedem psychischen Subjekt an; die vergleichende Psychologie hat gelehrt, daß es verschiedene Weltstrukturen gibt. Die vergleichende Strukturentwicklungspsychologie sieht daher die Aufgabe, diese möglichen Welten zu untersuchen, weil nur durch eine solche Untersuchung ein Verstehen der betreffenden Subjektkategorie möglich ist. Ein ungemein lehrreiches Beispiel dieser Art von Psychologie hat uns u.a. seinerzeit Hans **Volkelt** in seinem Buche über die „Vorstellungen der Tiere“ als Psychologie der Wahrnehmungs- und Handlungswelt der Radspinne geliefert. – Für die Bildungsarbeit, die sich auf eine solche Strukturentwicklungspsychologie gründet, folgt daraus, daß sie niemals meinen darf, daß sie den Zögling als beziehungslosen Organismus, der höchstens kausalen Zusammenhängen von Erblichkeit und wirksamen Milieueinflüssen eingeordnet ist, nie als bloßen Träger von Anlagen und Reaktionsgewohnheiten bekommt

und einsetzen darf in ein Milieu, das nach seinen Wirksamkeiten hin mehr oder weniger genau überlegt und konstruiert ist. Das Kind hat zu jeder Zeit schon eine Welt. Die Erziehung wird daher stets zunächst fragen müssen nach der Weltstruktur, die der seelischen Organisation des Kindes nach entwicklungspsychologischem Gesetz und bisherigem Umweltsgehalt entspricht, weil sie die Bildungsarbeit in Anlage und Zwischenzielen von dieser Ausgangsstruktur bestimmt weiß. Das mag zunächst sehr theoretisch anmuten, wird aber in der Anwendung auf unser Problem „Familienähnliche Organisation des Kindergartens oder nicht?“ sogleich konkreter werden.

Von diesem Standpunkte her müssen wir auch die Sozialität des Kindes anders sehen, als das im Ansatz der Montessorischen Psychologie geschieht. Wir blicken nicht auf das Kind als einen Träger sozialer Anlagen hin; sondern wir fragen, welcher Art die soziale Welt ist, in die das Kleinkind bis zu der Zeit, wo es in den Kindergarten eintritt, verflochten ist. Wir gelangen zu der Einsicht, daß das Kind überhaupt ursprünglich noch nicht als sozial unabhängiges, individuell selbständiges Wesen betrachtet werden kann in dem Sinne, in dem das beim Erwachsenen der Fall ist. Wir erkennen eine Entwicklungslinie, wie sie oben im Anschluß an **Bernfelds** Gesichtspunkte durchgeführt worden ist, eine Linie, die von der urtümlichen sozialen Bindung an die Mutter, ja Einheit mit der Mutter, in der das Individuum überhaupt noch nicht, sondern nur das Ganze existiert, über die fortschreitende Individuation zur endlichen sozialen Reife führt, die eigentlich erst nach der Pubertät wirklich ganz abgeschlossen ist. Wir hatten oben darauf hingewiesen, daß diese Individuation, diese Verselbständigung des Ichs, der ein wesentlicher Grundvorgang der sozialen Entwicklung des Kleinkindes ist, ohne den weder die aktive soziale Adaptation des Kindes noch die geistige Entwicklung des Kindes gedacht werden kann. Rein sozialpsychologisch betrachtet würde demnach – dabei spielt die wertende Haltung zur Familie gar keine Rolle – eine Kleinkinderpädagogik, die über die Eigenart der Sozialwelt des Kindes hinweg eine auf die Isolierung der Individualität gegründete Sozialform der Anstalt organisiert, entwicklungspsychologisch falsch sein.

In Säuglingsheim und Krippe hat man diese Erfahrung praktisch bereits gemacht. Das in diesen Anstalten aufwachsende Kind, das der großen Zahl der Kinder wegen oft für lange Zeiten sich selbst überlassen bleiben muß, zeigt meistens ganz bedeutende Entwicklungshemmungen und -rückstände, weil es zu früh aus dem engen sozialen Verbände gelöst worden ist. In Volkskindergärten und Tagesheimen, die durch die große Zahl der Zöglinge zur Massenorganisation vielfach gezwungen werden, würde man sie viel deutlicher noch machen, als es heute die Leiterinnen tun, wenn man die normale Entwicklung des Arbeiterkindes mit normalem Familienmilieu oder wenn man die Möglichkeiten der Kleinheime besser kennen würde und brauchbare Vergleichsmaßstäbe hätte. Der „Hospitalismus“ ist eine dem Eingeweihten nur zu genau bekannte Erscheinung der Kinderanstalten. Man sieht hier einfach keine normale Entwicklung bei Kindern, denen an Fürsorge für ihr körperliches Gedeihen nichts fehlt, ja, die manchem anderen Kind gegenüber in geradezu vorbildlichen Verhältnissen aufwachsen; und zwar nur deshalb, weil man die normale sozialpsychologische Situation des Kindes zerstören mußte. Die Sozialwelt des Kindes ist hier plötzlich eine ganz andere geworden; die kontinuierliche Loslösung aus dem Zusammenhang mit der Mutter ist gestört worden, die langsam fortschreitende Individuation, die ein geistiger Entwicklungsvorgang zugleich ist, wurde abrupt vollzogen, ehe die Strukturreife für ein aktives Bewältigen dieser neuen Welt in ihren geistigen und sozialen Anforderungen vorhanden war. Die Entwicklungsrückstände, die wir bei proletarischen Kindern konstatieren, welche mit drei Jahren oder gar noch früher auf die Straße gesetzt worden sind und seitdem nur auf der Straße gelebt haben, beruhen auf ganz dem gleichen Verstoß gegen die Entwicklungspsychologie des kindlichen Soziallebens. Wenn wir sagen, sofern wir diese Kinder mit vier oder fünf Jahren im Kindergarten oder mit sechs Jahren in der Schule kennen lernen, daß sie nicht genügend **angeregt** worden sind, so besagt das im Grunde nichts anderes. Reize genug waren auf der Straße ja vorhanden, die das Kind hätten anregen können. Aber die Aktivierung des Ichs, die zur Selektion der Reize erforderlich gewesen wäre, war beim Kinde noch nicht vorhanden. Sie reicht beim Dreijährigen oder gar beim Zwei- und Zweieinhalbjährigen gerade erst aus – wie wir es beim Kinde, das

im Hause aufwächst, sehen – diese kleine Welt der nahen Dinge und der persönlich von der vertrauten Mutter vollzogenen Prozesse und Vorgänge zu bewältigen. Die Aktivierung des Ichs reicht gerade aus, Leben in so engem Rahmen begreifend zu erfassen und mitzutun. Erst in diesem Mittun, das die verständige Mutter pflegt und fördert, reift die Fähigkeit, langsam und allmählich komplizierterer und weiterer Lebensverhältnisse Herr zu werden, in ihnen aktiv zu sein, ihnen sein Ich entgegenzusetzen in Selbständigkeit und zu freier Selektion des geistig Anzueignenden.

Aus diesen zunächst rein sozial-entwicklungspsychologischen Gründen würde also eine vom Kleinkinde als einem isolierten Individuum, das eine zu pflegende soziale „Anlage“ mitbringt, ausgehende Organisation der frühen Erziehung psychologischer Kritik nicht standhalten, welches Ziel man auch immer der sozialen Erziehung des Menschen stellen möge. Weder der kommunistische Mensch, noch der für das Wohl und die Verbesserung der Gesellschaft lebende, von Menschenliebe erfüllte Mensch, den Frau **Montessori** erziehen möchte, kann als Kind um den notwendigen Prozeß der allmählichen Loslösung aus seiner urtümlichen Gebundenheit herum. Die Erziehung in der frühen Kindheit muß also so organisiert werden, daß sie diese allmähliche Individuation des Kindes ermöglicht; sie muß sowohl Sorge tragen, daß das Kind sozial adaptieren kann, als auch daß es sich als Individuum in langsamen organischen Schritten als selbständige Person absondern kann aus urtümlichem Geborgensein in einem größeren Ganzen. Die urtümliche Haltung des Kindes, das Eingebettetsein des Kindes in die Mutter-Kind- oder Familie-Kind-Gemeinschaft muß erst aufgelockert und aufgelöst werden, ehe das Kind aktiv in Sozialstrukturen eingehen kann; deshalb ist es mindestens ebenso wichtig, in der Erziehung darauf zu achten, daß sich dieser Prozeß organisch und entwicklungsgerecht vollziehen kann, wie darauf Gewicht zu legen, daß das Kind Gelegenheit zur Betätigung sozialer Instinkte findet. Soziales Verhalten im Sinne des **Montessorischen** oder des **russischen** Erziehungszieles ist werthafte Verhalten und somit „geistiges“ Verhalten. Geistiges Verhalten aber setzt eine Scheidung des rein Subjektiven von einer Objektivität, setzt eine Scheidung des Intellekts aus der Ver-

flechtung mit subjektiven Affekten und Wünschen voraus, also nach unseren früheren Ausführungen einen Entwicklungsvorgang, der von einer Individuation strukturell nicht zu trennen ist.

Nun könnte man von der Seite derer, die eine familienähnliche Organisation des Kindergartens ablehnen, dies alles zugeben und doch für die Organisation von Erziehungseinrichtungen für Kinder nach dem dritten Jahre eine andere Lösung als die kleingruppige vorschlagen mit der Begründung, daß das Kind **dann** reif genug sei, um sich zu verselbständigen, zumal wenn das Milieu so gestaltet würde, daß es der Selektionsfähigkeit des Kindes angemessen ist. Dann, so meint man, könne doch jene geistige Verkümmern, der Hospitalismus, nicht eintreten, ja, man würde das Kind, wenn dies Milieu nach den Gesichtspunkten der wissenschaftlichen Psychologie des Lernens aufgebaut sei, sogar besser fördern können, als es die Familie tun könne. Man wird dann die Familie nicht mehr für das Vorbild der Erziehungsorganisation für das Kindergartenkind halten. Man wird auch keinen Grund haben, die Familie für die Erziehungsarbeit an ihm wieder zu erziehen, so daß sie sie, wenn irgend möglich, selber wieder übernehmen kann. Man wird ihr nur Anleitung für die Innehaltung wissenschaftlicher Grundsätze während des Aufenthaltes der Kinder im Hause geben, im übrigen aber danach streben, den Besuch des Kindergartens oder des Kinderhauses obligatorisch zu machen. Es wäre dann eine Frage, die durch die empirischen Befunde der kinderpsychologischen Forschung über die Entwicklung der sozialen Reife zu entscheiden wäre, ob das Dreijährige so weit entwickelt ist, daß es ohne Schaden in eine Menge von fremden Kindern versetzt werden kann, ohne daß man ihm eine Hilfe für die soziale Adaptation gibt. Das vor einem Jahr etwa von den Wiener Montessorifreunden herausgebrachte Sammelbändchen „Das Kind in der Familie“, das eine Reihe von Aufsätzen und Vorträgen von Frau Montessori enthält, legt die Annahme, daß dies die Ansicht von Frau **Montessori** sei, nahe. Es werden dort eine Reihe von Anregungen und Anleitungen an die Mutter des ganz kleinen Kindes gegeben, die durchaus voraussetzen, daß sich dieser Teil der Erziehung im Hause vollzieht. Sie gehören zu dem feinsten und geschicktest Gesagten, was man je in populären Erziehungsanregungen finden wird. Sobald aber

die Rede auf das etwas ältere Kind kommt, ist es ganz selbstverständlich, daß es das Kinderhaus besucht, und der Mutter wird nicht gesagt, was sie mit dem Kinde im Hause tun soll, sondern was man im Kinderhaus mit ihm tut. – Die Versuche, in Genf möglichst alle Kinder zum Besuch der Ecole enfantine zu bekommen, und die daneben eifrigst unterstützte Bestrebung der „Puériculture“, die man dort auf Schritt und Tritt trifft, deutet auf ähnliches. Das ganz kleine Kind gehört in die Familie, vom zweiten oder dritten Jahre an aber ist es reif für die nicht familienhafte Gemeinschaft; ja, diese kann das Kind dann wesentlich besser fördern als die Familie, wenn sich zugleich ein nach psychologischen Gesichtspunkten gestaltetes Milieu sachlicher Art dazu gesellt.

Die Frage, ob das richtig ist, muß, wie gesagt, einerseits durch die Ergebnisse der empirischen **Beobachtung des Kindes in seinen sozialen Bedürfnissen und Ansprüchen**, andererseits durch die **Erfahrungen im Kinderhaus** und anderen Einrichtungen, die diese Voraussetzung machen, beantwortet werden. Beides ist nun insofern schwierig, als die Auswahl der Beobachtungstatsachen sogleich von der psychologischen Hypothese abhängt, mit der man an Beobachtungen herangeht. Einer strukturpsychologischen Betrachtung des Kind-Umweltgefüges treten ganz andere Tatsachen als wesentlich hervor als einer Betrachtungsweise, die etwa von einer psychophysiologischen Dispositionspsychologie ausgeht. Aber auch die Deutung der etwa gleichermaßen beobachteten Tatsachen wird eine vollkommen andere sein, weil an den gleichen Sachverhalten ganz verschiedenes gesehen oder zentral gesehen wird. Während die letztere in einem zwischen zwei Kindern statthabenden Kontakt die Auswirkung einer sozialen Disposition sieht, also das Sichzusammensetzen zweier Kinder als Gemeinschaftsstreben wertet, sieht die Strukturpsychologie auf den geistigen Gehalt der Beziehung und kommt so vielleicht zu der Ansicht, daß es sich bei diesem Kontakt noch gar nicht um eine Gemeinschaft im echten Sinne handelt. Die erstere folgert aus einer Reihe derartiger Fälle, daß sich beim Kinde ein sehr ausgeprägtes Gemeinschaftsstreben findet, während die andere konstatiert, daß es beim Kinde ein aktives Schaffen von Gemeinschaftsstrukturen noch nicht gibt.

Nach unseren Hamburger **Studien über die Sozialität der Altersstufen drei bis sieben**, die auf einem täglich von annähernd den gleichen Kleinkindern besuchten öffentlichen Spielplatz, im Luftbad des „Ausschusses für Kinderanstalten“, in dem Kinder aus allen Kindergärten der Stadt zusammenkommen, in verschiedenen Kindergärten und in Familien unter letzterem Gesichtspunkte gemacht worden sind, muß es als ausgeschlossen gelten, daß das Kind vor dem fünften bis siebenten Jahre aktiv Sozialstrukturen schafft und aktiv in Sozialstrukturen eingeht, die **echte** Gemeinschaften sind und über flüchtige momentane Durchdringungen des Ich und des Du hinausgehen, als nur in der Familie oder im sehr vertrauten familienhaften Kreise kleinen Umfangs. In unseren sehr ausgedehnten Beobachtungen über Gruppenbildungen und Kontaktbildungen vorschulpflichtiger Kinder unter verschiedenen Bedingungen fanden wir durchaus bestätigt, was unsere und Katz' Überlegungen anlässlich des Studiums der sprachlichen Äußerungen schon früher zur Erläuterung der verschiedenen Ergebnisse bei **Piaget** und uns gefunden hatten. Die soziale Adaptation des Kindes ist, nicht nur hinsichtlich der Sprache, sondern ganz allgemein, sehr verschieden je nach dem Kreise, in dem sich das Kind befindet. Die von uns vorhin hervorgehobene Tatsache, daß die eigentliche soziale Sprache des Kindes das Spiel sei, spricht nicht gegen die letzte Behauptung, denn auch das Spiel ist in der größeren Kindergesellschaft keineswegs in dem Maße sozial wie in der engen vertrauten Gemeinschaft. Die Kinder verständigen sich zwar sehr leicht und weit besser als durch die Sprache durch ihre Spieltätigkeit. Aber auch die Sozialstrukturen, welche sich im Spiel bilden, sind als geistige Formungen betrachtet keineswegs so sehr oft Gemeinschaften, Verzahnungen der Betätigungen des Einzelnen mit denen des anderen; in weitem Umfange sind sie nichts weiter als gleichzeitige Assoziationen auf die gleiche Handlung, ohne Zusammenarbeit, ohne das Spezifische der Gemeinschaft, das in dem Inbeziehungtreten der beiden Iche besteht. Sie sind größtenteils noch Vorformen einer Vergemeinschaftung. Momente der Durchdringung, der wirklichen Einstellung aufeinander sind durchaus nur flüchtig. „Woll'n wir mal heute 'ne Eisenbahn mit'n Tunnel bauen?“, fragt ein Fünfjähriger z.B. einen etwas größeren Jungen, als sie auf dem Flur zusammentreffen. „O, ja, man los!“

antwortet der Angeredete. Beide stürmen in das Zimmer, in dem sie den großen Baukasten vermuten. Beide suchen sich emsig Berge von Klötzen zusammen und fangen an, eine Schiene zu bauen, der eine baut nach links, der andere nach rechts. Nach drei bis vier Minuten lösen sich beide so vollkommen voneinander, daß keiner sich mehr um den anderen kümmert. Während der fast dreiviertelstündigen Beobachtungen treten sie in keine Beziehung mehr. Der eine baut seine Eisenbahn mit Tunnel links, der andere seine getrennt davon rechts. Dies Auseinander- und Nebeneinanderspielen ist eine typische Form des „Zusammen“ bei Kindern dieses Alters. In jedem Kindergarten-Spielsaal findet man es beim morgendlichen Freispiel, solange die Gruppen frei durcheinanderspielen dürfen. Zuweilen stellen sich die Kinder für einen Augenblick aufeinander ein; für eine Weile spielen sie auch einmal wirklich miteinander. Echte Vergemeinschaftungen werden, wie wir in Kindergärten beobachten konnten, in denen auch in den keinen familienhaften Gruppen noch eine Weile Freispiel betrieben werden durfte, sofort zu einer häufigen Erscheinung, wenn das Kind in das kleine übersichtliche Gruppenzimmer, in die familienhafte Lebensgemeinschaft mit der erwachsenen mütterlichen Kindergärtnerin eintritt. Dabei sind es keineswegs die Beziehungen zu dieser Erwachsenen, die den Eindruck einer stärkeren Vergemeinschaftung entstehen lassen; auch wenn sich die Kindergärtnerin heute mit einer Handarbeit in die Ecke setzt, sind die Kinder untereinander hier enger verbunden als im großen Spielsaal mit den Kindern aus fremden Gruppen. Sofort werden auch die sprachlichen Äußerungen, von denen **Piaget** ausging, in weit größerem Umfange sozial adaptierte. Es wird sich vielmehr im eigentlichen Sinne „unterhalten“ als vorher.

Löst man also das Kind vorzeitig aus seiner ihm gemäßen sozial-psychologischen Situation, ehe es sie von selber verläßt, weil es sich eine neue suchen will, die es dann aber auch beherrschen kann, so bringt man es in einen Zustand zurück, der einer früheren Reifestufe angehört. Man isoliert es damit nicht nur in sozialer Beziehung, sondern man nimmt ihm auch die Möglichkeit zur geistigen Bewältigung seiner Umwelt und ihres Gehalts, wie wir es an den rückständig bleibenden Kindern der Anstalten sehen und wie wir es deutlich am

Gehalt der Spiele aufweisen können. (Anm.: Der Nachweis wird auf Grund eingehenden Beobachtungsmaterials über Sozialspele in der vertrauten „Gruppe“ und im gemeinsamen Spielsaal demnächst an anderer Stelle erbracht werden.)

Nun liegt natürlich der Gedanke nahe, daß man durch eine entsprechende **Gestaltung der „Umweltreize“** und durch ihre genaue Abstimmung auf die Fähigkeiten des Kindes diese letzte Gefahr zu vermeiden versuchen könnte. Es wäre auch möglich, daß infolge der entwicklungsgemäßen Gestaltung des Milieus in seinen geistigen Anforderungen die soziale Adaptation des Kindes erleichtert würde, daß also gewissermaßen ein Weg zur Aktivierung der sozialen Instinkte über die reibungslose Einspielung der geistig-intellektuellen Kräfte ginge. Frau **Montessori** und ihre Schüler machen diese letztere Voraussetzung. Sie betonen immer wieder, daß durch die Tatsache, daß das Kinderhaus die kindgemäße geistige Atmosphäre sei, die Kinder egozentrische und asoziale Gewohnheiten, Streit und Zank abzulegen sich gewöhnten. Die Achtung des Kindes vor der „Arbeit“ des anderen bei der Lösung der Aufgabe am Material erwüchse sehr schnell im Kinderhaus, und die schönsten Bilder sozialen Einklangs und sozialer Gesinnung zeigten sich bei den Bemühungen der Kinder an dem Material. Jeder Besucher von Kinderhäusern wird bestätigen können, daß das tatsächlich der Fall ist. Es hat etwas Rührendes, die kleinen Mädels und Jungen zu sehen, wenn sie einem Kinde bei der Arbeit am Material zusehen und trotz aller Spannung und aller inneren Beteiligung an dem sachlichen Problem nicht etwa eingreifen und ihrerseits die viel zu langsam sich vollziehende Lösung, deren Ergebnis sie schon vorweggenommen haben, übernehmen, sondern aufmerksam alle Hantierungen des kleinen Kameraden bis zur Lösung verfolgen. Kommt sie dann zustande, so freuen sie sich fast ebenso sehr wie der glückliche Arbeiter. Es dürfte nun dem Struktur- und Entwicklungspsychologen, der ja gerade die enge strukturelle Einheit des Sozialen und des Intellektuellen und ihre gegenseitige Abhängigkeit in der Entwicklung betont, keineswegs einfallen, die **Montessorische** Voraussetzung für gänzlich haltlos und absurd zu erklären. Ebenso wie die geistige Welt des Kindes in Ausmaß und Inhalt durch den Stand der sozialen Reife bedingt ist, ist

auch die geistige Entwicklung ein Schrittmacher der sozialen Adaptation. Der Strukturpsychologe würde sein Prinzip verleugnen, wenn er das nicht prinzipiell anerkennen wollte. **Strukturpsychologisch** ist die „Liebenswürdigkeit“ des Kindes, das geistig befriedigt und geistig nicht überanstrengt ist, durchaus verständlich. Die Frage ist nun aber, ob diese Liebenswürdigkeit in der Tat das einzige Kennzeichen des sozialen Lebens im Kinderhaus ist. An anderer Stelle (**Hecker,–Muechow**, 1927) ist bereits ausgeführt worden, daß das nicht der Fall ist. Es gibt im Kinderhaus nach unseren Beobachtungen weit mehr grobe asoziale und antisoziale Verhaltensweisen von Kindern neben diesen hübschen Bildern als in einem gut geleiteten Kindergarten anderen Systems – und nur mit diesen darf man die **Montessoriversuchsanstalten** in Deutschland ihrer Personal- und Materialversorgung nach vergleichen, wie aus Ausführungen von E. **Grunwald** in einem Erfurter Vortrag hervorging. Die Belege können hier nicht wieder im einzelnen angeführt werden.

Wer selbst in der Praxis der Erziehung gestanden hat, wird nun keineswegs so rigoros sein, zu verlangen, daß eine Einziehungsanstalt gänzlich und in jedem Augenblicke in dieser Hinsicht konfliktfrei sei; das wäre ein unmöglich zu erfüllendes Verlangen. Wenn sich aber die Konflikte dieser Art anscheinend immer wieder aus den gleichen umweltbedingten Anlässen ergeben und immer wieder für bestimmte Punkte vorausgesagt werden können, so muß man doch wohl die Frage aufwerfen, ob hier nicht etwas im System grundsätzlich falsch ist. Wenn z.B. immer wieder bei den „Neuen“ lange Wochen im Kinderhaus „chaotisch“ sind, wenn man z.B. immer wieder beobachtet, daß die jüngeren Kinder angesichts der viel zu weiten Aufgaben, die sie sich stellen, wenn es sich um die häuslichen Arbeiten handelt, in innere Unordnung und affektive Erregung geraten, die sich in mannigfachen asozialen Äußerungen entladen, so ist das System doch wohl in irgendeiner Weise psychologisch nicht richtig auf die Bedürfnisse des Kindes zugeschnitten. Theoretisch wird man den Mangel, der sich hier zeigt, darin begründet sehen, daß letztlich doch nicht von der Gesamtstruktur des Kindes, sondern von einer Seite ausgegangen wird, während die andere vernachlässigt wird. Man glaubt, daß spezielle Pflege der sozia-

len Bedürfnisse sich erübrige, wenn das geistige Bedürfnis des Kindes erfüllt würde. Es liegt also für den Strukturpsychologen wiederum an der mangelnden ganzheitlichen Betrachtung. Die Vernachlässigung des sozialen Moments in der Struktur ist besonders bedeutungsvoll in ihren Auswirkungen, weil, wie die Strukturentwicklungspsychologie gezeigt hat, in der primitiven Struktur gerade die affektiven und gemütlichen Seiten beherrschend sind und ihre Berücksichtigung daher unumgänglich ist. Die entwicklungspsychologisch feine Einsicht Fröbels, daß dem Gemüte der Primat vor dem Intellekt zukomme, und daß das Kind zunächst „vom Gemüte aus glaubend“, dann erst durch Einsicht und Erkenntnis sich in die Welt einfüge, fehlt hier; darum setzt man nur beim Intellekt ein, während doch entwicklungspsychologisch betrachtet der Zugang, wenn überhaupt von **einer** Seite, so eher von hier als vom Intellekt zu finden sein dürfte. Wenn es also auch eine strukturpsychologisch durchaus richtige Einsicht ist, daß sich das Gleichgewicht der geistigen Bedürfnisse und ihrer Befriedigung auch in einer affektiven Gleichgewichtslage und damit zugleich in einer befriedigenden sozialen Einpassung des Individuums auswirkt, so ist das vom Standpunkte bildungspsychologischer Kritik der Vorschulerziehung betrachtet aber doch nur eine halbe Wahrheit, weil bei dieser Fassung des Sachverhalts die **entwicklungspsychologische** Einsicht von der urtümlichen Gemeinschaftsbefangenheit des Kindes vernachlässigt worden ist. Sobald man sie einbezieht, kann kein Zweifel darüber sein, daß man aus der strukturellen Einheit des Geistigen und des Sozialen nicht den Schluß ziehen darf, daß man pädagogisch von einer einzelnen Seite her die Bildungsaufgabe am Kleinkind lösen kann. Vielmehr zeigt sich dann, daß – je jünger das Kind und je primitiver die Struktur ist – um so bedeutungsvoller und wesentlicher die gemütliche Komponente aller personalen Äußerungen und um so beachtenswerter die soziale Einbettung der Person ist. Pädagogisch folgt daraus, daß unbedingt der entwicklungspsychologisch geforderten Gestaltung des gemütlichen Milieus des Kindes, der Gemeinschaftsgestaltung in der frühen Erziehung ein beträchtliches Maß von Aufmerksamkeit zuzuwenden ist. Gesunde personale Entwicklung kann sich nur vollziehen, wenn die Erziehungsmaßnahmen den **gesamten** personalen Bedürfnissen in ihrem jeweiligen Entwicklungsstande angepaßt sind.

Der moderne Kindergarten, der sich auf **Fröbelscher** Grundlage entwickelt hat, versucht nicht einseitig von der einen oder der anderen Seite her den Bildungsprozeß einzuleiten, sondern faßt von vornherein das Kind in seiner personalen Ganzheit und versucht, dem Kinde einen Lebensraum zu schaffen, in dem es nach allen Richtungen seiner Bedürfnisse hin Befriedigung und Förderung findet. Entsprechend der mythisch-primitiven Lebenswirklichkeit dieses Alters erscheinen in ihm die **geistigen** Inhalte – nach Fröbels Absicht sehr weitgehend – in der Form der **gemeinschaftlichen Darstellung im Bilde**. In seinen gemeinschaftlichen darstellenden Spielen, besonders im Bewegungsspiel, hat Fröbel in geradezu unübertrefflicher Form den adäquaten Ausdruck für die geistige Haltung und die soziale Reife dieses Alters gefunden und ein Bildungsmittel par excellence für seine Lebensform geschaffen. Hier wird nirgends das Kind in die Vereinzelung gedrängt; hier wird nicht vom primitivsten Element her eine geistige Welt aufzubauen versucht, sondern aus der entwicklungspsychologischen Einsicht heraus, daß Trennung, Differenzierung, Gliederung erst Kennzeichen des entwickelten Lebensbezuges sind, wird hier gerade das Kind einerseits zunächst in der Gemeinschaft mit der leitenden Kindergärtnerin gehalten und andererseits der Inhalt der Welt im gesamtheitlichen Bilde dem Kinde vor Augen geführt. Der Kindergarten bettet das Kind ein in die sorgsam gepflegte Gemeinschaft, weil man weiß, daß das Kind erst zu individueller Selbständigkeit gegenüber seiner sozialen und seiner sachlichen Umwelt geführt werden muß, weil man weiß, daß mangelnde Absetzung des Ichs von allem dinglich Bestimmen und mangelnde Absetzung des Ichs von allem gemeinschaftlichen, daß Weltverschmolzenheit und Gemeinschaftverschmolzenheit vereint die Eigenart der frühkindlichen Struktur ausmachen, der sich die Bildungsunternehmungen dieser Altersstufen einzupassen haben, um die Totalität der Persönlichkeit wirklich zu erfassen.

Lassen wir jetzt einmal abstrahierend die enge strukturelle Einheit des sozialen und des geistigen Entwicklungsganges beiseite, und betrachten wir kurz das durch **Montessori** und **Audemars – Lafendel** geschaffene und das im **Kindergarten** vorhandene Milieu der materialen Bildungsmittel allein unter dem Gesichtspunkte der Leistung für den Aufbau der geistigen Welt. Dabei handelt es sich um drei Fragen

für die kritische Sonderung. Einerseits ist zu fragen, ob das Bildungsmaterial der Eigenart der intellektuellen Entwicklungsphase entsprechend ansetzt. Ferner ist zu fragen, ob es eine psychologisch haltbare Theorie von der Struktur dessen voraussetzt, was wir als geistige Welt bezeichnen. Und endlich ist zu fragen, ob es Bildungsprozesse einleiten kann, d.h. ob es sich den Entwicklungs- und Entfaltungsgesetzen des Geistigen einpaßt. Schließen wir unsere Betrachtungen vorerst an das didaktische Material von Montessori an!

Was die erste Frage anlangt, so müssen wir, wenn wir uns auf den Boden einer psychophysiologischen Entwicklungspsychologie stellen, die die Reifung der Funktionen und das Aktuellwerden neuer Betätigungsformen genauestens studiert, zugeben, daß das **Montessorri**-Material auf psychologisch durchaus zutreffenden Beobachtungen fußt. Es bietet dem motorischen Drange des Kindes, der im Vorschulalter ganz besonders stark ist, mannigfache Betätigungsgelegenheit, indem es ihm immer wieder in anderen Formen Material gibt, mit dem es hantieren kann, das es ein- und auspacken kann. Es liefert der sensorischen Neugier des Kindes mannigfache Eindrücke in einer einfachen, klaren, zur Sonderung der Eindrücke anleitenden Form. Es verrät darüber hinaus eine entwicklungspsychologisch sehr richtige und bedeutungsvolle Einsicht in eine typische Partialstruktur der frühkindlichen Psyche, nämlich in die strukturell sehr enge Verknüpfung der intellektuellen Funktionen mit dem Motorischen. Das Kind hantiert selbsttätig mit den Dingen und gewinnt seine Einsichten in der motorischen Betätigung an ihnen. Es gibt durch sinnreiche Konstruktion der wachsenden Konzentrationsfähigkeit des Kindes in Aufgaben von aufsteigender Schwierigkeit Übungsgelegenheiten und schrittweise Hilfen. Es veranlaßt das Kind zu seinen Kräften entsprechenden Übungen der Muskeln durch die Masse des Materials und der Geräte. In der theoretischen Begründung des didaktischen Materials wird die Notwendigkeit der Sinnesübung, der Muskelschulung, der Konzentrationsübung betont; die Arbeit am Material soll die innere Ordnung befördern, indem sie das Kind zur Konzentration seiner Kräfte anleitet. Die Lektion führt über die bloße gymnastische Übung der Sinnesfunktion hinaus, indem sie Begriffe gibt und von der Sinnlichkeit zum Denken führt. Die

teinhaltliche Beachtung als Grundlage des Abstraktionsprozesses ist das Prinzip dieses Aufbaus. Sie entsteht in fast allen Materialien in der Reihung, die durch die Konstruktion des Materials gefordert wird. Sie zwingt das Kind, genau zu beobachten, indem die Gestalt der Handtierung nur dadurch zu einer geschlossenen gemacht, die Aufgabe nur dadurch gelöst werden kann, daß die Merkmale Größe, Höhe, Dicke, Farbe usw., die nach Absicht Montessoris gelernt werden sollen, beachtet werden. Die Lektion gibt die sprachlichen Mittel, die Beobachtungen zu formulieren und in die Sphäre des Gedanklichen zu erheben. Damit ist der Unterricht, d.h. die Leistung, die für den Aufbau der geistigen Welt nötig erachtet wird, abgeschlossen. Nach einer Weile, so wird berichtet, fangen die Kinder von selber an, die Begriffe auf die weitere Welt anzuwenden und die Merkmale auch dort aufzufinden.

Montessori hat also in eingehender Beobachtung des spielenden Kindes die Dispositionen und Funktionen des kindlichen Organismus aufgesucht, die sich in seinen Spielen vorübergehend betätigen, um die Ansatzstellen für Bildungsprozesse zu finden. Wir müssen, vom Standpunkte der psychophysiologischen Psychologie, zugeben, daß sie die Zeitpunkte der Reifung und der hauptsächlichlichen Übungsbedürftigkeit der einzelnen Funktionen richtig angesetzt hat. Sobald wir uns aber auf den Boden einer Struktur- und Strukturentwicklungspsychologie begeben, müssen wir bestreiten, daß der Sinn der Betätigungen des spielenden Kindes, an denen Montessori diese funktionale Seite beobachtet hat, rein der der gymnastischen Übung der Sinne und Muskeln und der Ordnung des Funktionsgefüges war. Gewiß gibt es zeitweilige Momente, in denen das kleine Kind ganz darin aufgeht, Funktionen gymnastisch zu betätigen. Aber es sind keineswegs alle Spiele des Kindes nur unter diesem Gesichtspunkte zu betrachten, geschweige denn nur unter diesem Gesichtspunkte wertvoll. Es ist wieder derselbe Unterschied der psychologischen Einstellung, auf den wir schon immer gestoßen sind, der hier in der Fassung der beobachteten Sachverhalte heraustritt, und der den Unterschied in der bildungspsychologischen Ausgangssituation für die Kleinkinderpädagogik bestimmt. **Montessori** kommt von der Biologie her; sie sieht den Komplex von Funktionen und Anlagen, den psycho-biologischen Organismus. Die Bedeut-

samkeit seiner Funktionen für den künftigen Vollzug der Leistungen, die das Leben von dem Kinde oder dem Erwachsenen fordern wird, veranlaßt zur Aufnahme geeigneter Übungsmaterialien zur Steigerung der Funktionstüchtigkeit in das organisierte Milieu des Kinderhauses. Übung und Konzentration in der Betätigung der Funktionen bewirken die fortschreitende innere Ordnung des Organismus. Die Frage der sinnvollen Anwendung dieser Funktionen aber spielt in die Montessorische Pädagogik nicht mehr hinein. Es wird erwartet, daß die gesteigerten Kräfte sich von selbst in sinnvoller Betätigung betätigen. Hier bedeutet nun der Ganzheitscharakter, auf den die Montessorianer neuerdings so großes Gewicht legen, und die Zwangsläufigkeit der Materialhandtierung eine bedeutende Erschwerung, wenn nicht sogar eine Abriegelung. (*Anm.: Worauf auch Hessen 1927 in seiner Gegenkritik hingewiesen hat.*) Die Geschlossenheit der Handtierung erschwert die Umstellung der Funktion auf die den gleichen Sinn in anderer Gestalt einschließende Aufgabe. Es dressiert das Kind auf spezifische Leistungsganzenheiten und trägt daher die Gefahr in sich, die Funktion zu binden, statt sie zur Leistung frei zu machen. Es steigert z.B. die Farbunterscheidungsfähigkeit aufs äußerste in Reihungsversuchen, aber man gibt dem Kind keine Gelegenheit, mit Hilfe seiner Unterscheidungsfähigkeit praktische Aufgaben des Lebens zu bewältigen und sich darin zu üben. (Man versteht sogar nicht einmal, was das heißen könnte; wofür die Montessori-Nachrichten ein paar amüsante Beispiele enthalten! 1928 Heft 6/7.) Die „Ganzheitlichkeit“ der durch das Material geforderten Leistung, die **Gerhards** als Gegenargument gegen diesen Vorwurf anzuführen versucht, kann daran gar nichts ändern, im Gegenteil, sie ist es gerade, die die Bindung befördert; zumal, wenn die anderweitige Verwendung des Materials verboten ist. Es dreht sich um das Problem, ob bildungspsychologisch erwogen ist, wie man von der Technik, der bloßen trainierten Technik, zur sinnhaften Beziehung gelangen kann. Das dürfte bei rein psycho-physiologischem Ansatz kaum möglich sein.

Es wird schon nicht anders gehen, als daß man den Sinn in den ursprünglichen Ansatz sogleich mit einsetzt, wie es die Strukturpsychologie tut, indem sie das Kind nicht als Träger einer Summe von Funk-

tionen sieht, sondern das Kind in seiner strukturellen Einbettung in eine „Welt“ betrachtet, wenn sie bildungspsychologische Erwägungen anstellt. Sie untersucht, sei es im Spiel des Kindes oder in seinen sonstigen Verhaltensweisen, die strukturelle Eigenart dieses Sinnbezuges und versucht die Gesetze aufzufinden, nach denen sich der Strukturzusammenhang „Kind-Welt“ im Laufe der Entwicklung verändert und zu dem andersartigen des erwachsenen Kulturmenschen zu seiner Welt hingelangt, weil sie die Aufgabe der Bildung nicht in dem Training der psycho-physiologischen Anlagen, sondern in der Differenzierung und dem Ausbau der Strukturbeziehung Mensch-Welt sieht. Gewiß kann jedwede Pädagogik nicht der Unterbauung durch die biologisch orientierte Psychologie entraten. Ihre Bildungsmittel müssen selbstverständlich in bezug auf die Funktionsreife richtig ansetzen. Aber ein solcher Unterbau reicht nicht aus. Alle Pädagogik muß ausgehen von dem Strukturgefüge Kind-Welt, das der betreffenden Entwicklungsstufe eigen ist. Die Welt des Kindes muß im Kindergarten entwicklungsgemäß geformt sein, nicht nur in ihren Anforderungen an die Funktionen des Kindes, sondern auch in ihren Sinnbezügen, in ihrem geistigen Gehalt. Es genügt nicht, daß das Milieu des Kindes im Kindergarten nach den Einsichten in die Entwicklungsreife der kindlichen Funktionen und nach den allgemein-psychologischen Gesetzen des Lernens rational wissenschaftlich konstruiert ist, sondern es muß die „Welt“ des Kindes sein mit dem spezifischen Gehalt einer solchen.

Daß dem Kinderhaus diese Fülle des Lebens fehlt, ist auch der allerdings nicht strukturpsychologisch unterbaute, sondern mehr aus einer lebensnahen Psychologie des gesunden Menschenverstandes heraus gewonnene Gesichtspunkt der amerikanischen Kritik am Montessori-System, die nicht nur durch das Büchlein von **Kilpatrick**, sondern von weiten Kreisen der amerikanischen Kleinkinderpädagogik vertreten wird. Die Grundlage für diese Kritik hat im wesentlichen die Psychologie des Denkens und die Pädagogik von John Dewey gegeben, dessen Grundsatz „Erziehung ist Leben“ jedes künstlich gestaltete und rationalisierte Milieu ausschließt. Der im Anschluß an die Dewey'schen Grundätze aufgebaute Kindergarten will, wie die Vertreterinnen der Kleinkindererziehung an dem Columbia-College ausführen, das

Leben des Kindes genauso sinnvoll organisieren, wie es sich in der Familie abspielt. Das Kind soll in ihm nicht anders leben, als in der freien Familie. Der Kindergarten führt seine Wirtschaft wie die Familie; man macht Einkäufe, man kocht, man ißt, man reinigt die Sachen, man bessert sie aus, man schafft neue usw., und die Kinder fügen sich ein in diese etwas größere Familie, wie sie es in der eigenen kleinen auch tun. Sie haben genau so viel Anteil an den produktiven Arbeiten, wie sie bei einer guten Mutter auch hätten. Sie leben in einem sinnvoll natürlichen Leben, lernen in freier Erfahrung und haben nur eine etwas außergewöhnlich verständige mütterliche Führung. Die Kinder spielen Reigen, singen, lassen sich Märchen erzählen, dramatisieren ihre Märchen, spielen mit Puppen, mit lebenden und Spielzeugtieren usw., alles wie im „Leben“. Im Grunde ist dies nichts anderes, als was Fröbel in seinem Kindergarten tat: den Kindern, die durch die Macht der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umstände den ihnen gemäßen, sie beachtenden Lebensraum der Familie verloren hatten, diesen wieder schaffen und die Entfaltung des Kindes in diesem Raume durch **dieselben** Mittel unterstützen, die er auch den erziehenden Familien zu diesem Zwecke in die Hand geben wollte. Seine Kindergartenbeschäftigungen sind kein künstliches System, von theoretischen Gesichtspunkten der Didaktik her überlegt; sie sind in ihrem Sinne und ihrer Durchführung dem Tun der natürlichen Mutter abgelauscht und dienen stets dem „Doppelbedürfnis“ von Kind und Erwachsenen, sind also echte Familienbeschäftigungen.

Diese amerikanischen Grundsätze sind, wie schon erwähnt, nicht strukturentwicklungspsychologisch unterbaut; deshalb können ihre Vertreter, wenn man sie danach fragt, die verwendeten Bildungsmittel meistens nicht anders begründen, als aus der Verwendung in der natürlichen Erziehung des Kleinkindes. In der modernen deutschen Bildungspsychologie des Kleinkindes, die sich im wesentlichen an die Erörterungen des Fragenkomplexes Kindergarten-Kinderhaus ansetzte, hat sich gezeigt, daß sich von den strukturentwicklungspsychologischen Voraussetzungen unserer Kinderpsychologie her eine solche kritische Sonderung der Bildungsmittel durchführen und eine Sinnbedeutung der Kindergartenbeschäftigungen geben läßt. Es hat sich

dabei herausgestellt, daß eigentlich alle von Fröbel angeregten und von ihm ja zum größten Teile aus volkstümlicher Erziehungspraxis übernommenen Bildungsmittel sich durchaus an der strukturentwicklungspsychologischen Theorie bewährt haben, ja in der von **Fröbel** vorgeschlagenen Aneinanderreihung als geradezu geniale erziehungspraktische Wendungen ihrer fundamentalen Einsichten betrachtet werden können. Es kann hier nicht auf den ganzen Umkreis der aus dem **Fröbelschen** Gedanken stammenden Bildungsmittel des Kindergartens eingegangen und ihre bildungspsychologische Rechtfertigung aus den strukturentwicklungspsychologischen Gedanken und Einsichten versucht werden. Zum Teil ist das ja auch bereits an anderer Stelle ausführlicher geschehen. (**Hecker, Muchow** (1925), **Muchow** (1927)). Nur auf den fundamentalsten Punkt in jener Gegenüberstellung verschiedener Formen der Kleinkindererziehung sei hier kurz eingegangen. Das ist die zentrale Stellung des Darstellungsbedürfnisses in der **Fröbelschen** Kinderpsychologie und die Vorherrschaft des gestaltbaren Materials in den Kindergärten und demgegenüber die Leugnung der Befähigung des Kindes zu produktiven Tätigkeiten bei **Montessori**. Der Unterschied in der Auffassung über die Darstellungsfähigkeit des Kindes beruht letzten Endes auf einer verschiedenen Auffassung vom Wesen und Aufbau des Geistigen, die sich in einer verschiedenen Selektion der Beobachtungen am kindlichen Schaffen auswirkt. Montessori glaubt, daß das Kind erst durch Schulung seiner Muskeln und Sinne für die Eroberung „der“ Welt vorbereitet werden muß; aus dem Chaos muß erst die Welt werden. Das Kind beginnt nach ihr erst schaffensfähig zu werden, wenn es sich einen Schatz von Erfahrungen auf sensorischem Wege erworben hat. Dem liegt die Ansicht zugrunde, daß, wie Charlotte **Bühler** (1928) es kürzlich genannt hat, das Stadium der „Entnahme“, das heißt der Loslösung aus den Dingen, der Abstraktion, das primäre sei. Die Phantasie des Kindes wird als wertlos angesehen, weil dem Kinde die hinreichenden Elementarvorstellungen fehlen, aus denen sich nach dem **Montessorischen** Phantasiebegriff die Gebilde der produktiven Phantasie zusammensetzen müssen. **Fröbel** dagegen, nach dessen Auffassung das Kind auch schon im frühen Alter eine, wenn auch primitive, so doch geschlossene Welt hat – die er überaus fein sich einleidend in seiner „Menschenerziehung“ schildert

– kann daher viel früher eine Darstellungstätigkeit des Kindes annehmen, die, bezogen auf diese Weltwirklichkeit, durchaus als wertvolle Produktion gewertet werden muß. Er kann vermöge seines intuitiven Verständnisses für die primitive Welt des Kindes in dem nach unserer Meinung ungeschicktesten und primitivsten Darstellungsversuch des Kindes den Ausdruck des Inneren, den Ausdruck der in diesem Entwicklungsmoment möglichen Weltgestaltung sehen und ihn als entwicklungsgemäßes Mittel zur Klärung der Anschauung vom Wesen des Dinges werten. Er sieht das Geistige, den Sinn im Primitivsten und würdigt diese Sinnsetzung als geistige Tat und bildungspsychologisch wertvolle Leistung. Wenn man in der Phantasiebetätigung des Kindes, d.h. also vor der gehörigen Schulung der abstrahierenden Beobachtung, eine bloße Produktion von Vorstellungen ohne reale Basis, wenn man in ihr ein bloßes Sichbegnügen mit dem „Vorgestellten“ sieht, dann allerdings kann man mit Recht den Vorwurf der geistigen Selbstbefriedigung erheben gegen eine Betätigung, die nur im phantasievollen Gestalten besteht. Aber das ist eine vollkommene Verkennung der kindlichen Phantasietätigkeit. Nur in den ganz seltenen Fällen des reinen Fabulierens könnte man von der kindlichen Phantasie mit Recht Parallelen zu den Wachträumen des Erwachsenen ziehen. Wenn der Begriff der Phantasie wirklich nach dieser Richtung hin belastet wäre, so sollte man ihn lieber überhaupt aus der **Kinderpsychologie** verbannen. (*Anm.: Und auch aus der Psychologie der Kunst, denn auch dort handelt es sich um etwas ganz anderes, wenn von Phantasie die Rede ist.*) Die kindliche Betätigung, die wir mit Phantasie bezeichnen, ist keineswegs eine freie Vorstellungsproduktion ohne Basis. Sie ist eine Art der Weltformung, die das notwendige Korrelat zu der Struktur der seelischen Leistungen des Kindes darstellt. Eine Entwicklungsstruktur, in der es noch nicht eine differenzierte intellektuelle Leistung (Vorstellungsfunktion) gibt, in der noch affektiv-volitional-intellektuelles Leben eine Einheit bilden, die die Weltwirklichkeit strukturiert, kann nicht anders Welt und Dinge fassen, als es das Kind tut. Aus dieser einheitlichen affektiv-volitional-intellektuellen Haltung heraus muß der Holzklötz Puppe sein, wenn das Kind ihn im Arm wiegen kann wie ein Kindchen; für den Ansatz der Handlung übernimmt der Klotz genau dieselbe Rolle wie die schönst ausgestattete Puppe. In einer sol-

chen Entwicklungsstruktur kommt es noch nicht an auf die intellektuell exakte Erfassung, sondern nur auf die Verwendbarkeit in der im Augenblick wunschgemäßen Situation.

Bei **Audemars** und **Lafendel** finden wir eine ganz andere Wertung der kindlichen Phantasietätigkeit. Man ist in Genf sogar wesentlich aus der Einsicht in die unkindgemäße Nüchternheit der Montessorimethode zu einer neuen Methode gelangt. Man legt großes Gewicht auf das gestaltbare Material; in der Maison des Petits findet man meistens recht viele Schöpfungen der kleinen Baumeister und Bildhauer, die fröhliches Inspielsetzen ihrer Formkräfte verraten. Für das erste Stadium der Entwicklung, das nach **Audemars** und **Lafendel** bis zum Ende des 5. Jahres reicht, ist es sogar „das“ Charakteristikum, daß das Kind die Dinge sich selber, seiner Phantasie, seinen Bedürfnissen adaptiert. Das eigentliche didaktische Material der Methode führt allerdings sehr schnell weiter zum Üben der Abstraktion. Es zeigt weitgehende Übereinstimmung mit dem Montessorimaterial, insofern als es auch das Prinzip der Reihung stark ins Zentrum rückt. Die Betätigungen am Material sind aber durchweg so beschaffen, daß sich das abstrahierende Lernen unterordnet unter den Gestaltungs- und Baudrang des Kindes. z.B. sind die Farbtäfelchen **Montessoris** hier durch bunte Kugeln, Würfel, Eiformen usw. ersetzt, so daß das Kind mit ihnen nicht nur Helligkeitsreihen legen, sondern farbenprächtige Formen bauen kann. Es sind außerdem weitere und kompliziertere Aufgaben möglich geworden dadurch, daß man einfache und mehrfache Kreuzungsreihen mit dem Material herstellen kann; die Prinzipien der Ordnungstests aus der Intelligenzprüfungsmethodik scheine hier einigen Einfluß ausgeübt zu haben. (Audemars und Lafendel, o.J.)

Nach den Berichten von Frau **Doroschenko** scheint man auch in Rußland viel besser den Sinn der Phantasiebetätigung des Kindes zu verstehen. Allerdings gibt es dort anscheinend zwei Parteien; eine, die in der Pflege der kindlichen Phantasie eine Gefährdung des ideologisch geforderten Grundprinzips des Realismus sieht und darum alle Phantasiebetätigung unterdrücken möchte, und eine andere, die stärker von den psychologischen Möglichkeiten und Bedürfnissen des Kindes

ausgeht. Der Unterschied in der Strenge der Fassung des realistischen Prinzips zeigt sich deutlich auch in der Stellung zum Märchen im Kindergarten. Während eine Partei das Märchen vollkommen verbannen will, weil in ihm das Leben nicht sachlich und realistisch dargestellt wird, ist die andere der Meinung, daß man zwar den typischen Inhalt der Märchen, die von Riesen, Zwergen, Hexen, Königen und Königinnen, Prinzen und Prinzessinnen handeln, ausmerzen müsse, daß aber die Vermenschlichung der Tiere und die Beseelung der Dinge die dem Kind gemäße Auffassung sei und deshalb die **Form** des Märchens auch für die realistischen Erzählungen auf den frühen Altersstufen beibehalten werden müsse. Wenn man also den kleinen Kindern Arbeit und Bedeutung der Maschine, z.B. der Lokomotive, nahebringen und ihr Interesse an ihrer industriellen Umwelt fördern wolle, so müsse man von der Lokomotive wie von einem lebenden Wesen erzählen, um das Kind mit innerer Anteilnahme zu erfüllen, weil dem Kinde nur so das Verständnis der technischen Vorgänge möglich ist.

In diesem Zusammenhange sei auch mit ein paar Worten auf die Bewegungs- und Darstellungsspiele hingewiesen, die bei **Montessori** neuerdings auch als Bewegungsreigen ganz und gar verbannt worden sind, während in der ersten Auflage früher Bewegungsreigen ja noch erwähnt werden. Entsprechend ihrer anderen Einstellung zur Phantasie haben sowohl die Russen als auch Audemars und Lafendel solche Spiele als Bildungsmittel ganz anders gewertet. Frau **Doroschenko** berichtet über die großen Schwierigkeiten, die man in der Ausbildung ukrainischer Kindergärtnerinnen zu überwinden hatte, da die Lehrkräfte der Ausbildungsanstalt das Volksgut an solchen Sing- und Darstellungsspielen in der ukrainischen Sprache nicht kannten und beherrschten. Die Schülerinnen aus den verschiedenen Teilen des Landes lernten die Lehrkräfte erst diese Lieder und Spiele, während sie von den Lehrkräften die Einsichten der wissenschaftlichen Kinderpsychologie und Pädagogik übermittelt bekamen. Es ist nicht so sehr das Bemühen, altes Volksgut lebendig zu erhalten – das ist bei der stark rationalistischen Einstellung der russischen Pädagogik nicht allzu groß – als vielmehr die psychologische Einsicht, daß diese Art von Spielen eben unvergleichlich kindgemäß und als soziales und geistiges Bil-

dungsmittel für das Kleinkind unentbehrlich ist. Für **Fröbel** selbst hat das Bewegungs- und Darstellungsspiel im Kreise stark im Mittelpunkt seiner kindergärtnerischen Arbeit gestanden. Immer wieder kommt er in seinen Briefen an Kindergärtnerinnen oder an die Muhme **Schmidt** auf Schilderungen von Spielgestaltungen, die ihm gelungen oder denen er zugesehen hat, zu sprechen; immer wieder bittet er, daß man ihm Mitteilungen über solche Spiele und ihren Verlauf mache.

Auch im heutigen **Fröbelschen** Kindergarten bildet das Bewegungsspiel ein Kernstück. Zwar ist es oft angefochten und gescholten worden. Nicht mit Unrecht; denn seine wesensgerechte Gestaltung gehört zu dem Schwersten in der Aufgabe der Kindergärtnerin. Gar leicht wird das Singen zum Leiern, die Bewegung zum unexakten Andeuten, der lebendige Rhythmus zum mechanischen Geklapper. Wenn aber die Kindergärtnerin das Spiel zu gestalten versteht, so gehören die 15 oder 20 Minuten des Bewegungsspiels zu dem Schönsten, was man im Kindergarten erleben kann. Mit der Totalität seines Wesens geht das Kind ein in dieses Spiel. Es übt kindgemäße Gymnastik des Körpers; die Leibesübungen sind nicht herausgelöst aus dem sinnvollen Lebenszusammenhang; sie sind eingewoben in den Zusammenhang von Erlebnissen der Person und geben diesen so die Möglichkeit der motorischen Entladung, die dem Kinde natürliches Bedürfnis ist, solange noch nicht die Konvention die eine Seite der leibseelischen Ausdrucks- und Eindruckseinheit unterdrückt hat, wie es bei uns Erwachsenen der Fall ist. Das Bewegungsspiel ist aber auch selbsttätiges Ausdrucksbildungsmittel, Mittel der Ausdrucksbildung, indem es das Kind veranlaßt, die Ungehemmtheit des Ausdrucks einzufügen in die vorgeschriebene Form der Rolle und des Rhythmus. Es ist in seinem durch Wort und Gesang begleiteten Tun und Sichbewegen der kindlichen Gesamtausdrucksweise unmittelbar gemäß. Dem Kinde ist noch nicht der sprachliche Ausdruck etwas selbständig und für sich Ausdruckshaltiges, sondern es bedarf noch der Unterstützung durch Gebärde und Bewegung; die Bewegung läßt sich noch nicht allein, als abstrakte Bewegung, durchführen, sondern das Wort ist eng mit ihr verkoppelt, so daß es sich einstellt, wo sich die Bewegung vollzieht. Es ist, wie das außerordentlich fein einmal **Hessen** (1925) ausgeführt hat, in seiner so-

zilogischen Struktur als chorartige Gemeinschaft, die das verbundene Nebeneinandergeselltsein anschaulich im Einklang des Rhythmus und des gemeinsamen Gesangs spürt, eine Vorbereitung der Gemeinschaft im prägnanten Sinne des Wortes, die das Kleinkind noch nicht eigentlich kennt. Ganz leise bereitet sich im Gemeinschaftsspiel durch die tragenden Rollen, die hin und wieder im Verlaufe des Spiels einigen Kinder zugemutet werden, so etwas wie eine organisiertere Form der Gemeinschaft vor, eine kindgemäße Vorform dessen, was später als arbeitsteilige Durchführung eines Gemeinschaftswerks erscheint. Wenn im gutgeleiteten Bewegungsspiel die Sinne aller Kinder im Kreise auf das im Innern dargestellte Bild gerichtet und von Zeit zu Zeit die Kinder selbst mit hineingezogen werden als zuschauende Gemeinde und als Mitakteure im Zusammenhang des Geschehens (z.B. als Dornhecke im Dornröschenspiel, als Wald im Häschenspiel usw.), so hat das Spiel oft in der Tat, wie **Hessen** bemerkt, etwas von der Wirksamkeit der kultischen Gemeinschaft, wobei der begleitende Gesang in seiner gemütsaufschließenden Wirkung wichtiges einheitstiftendes Mittel ist. Wo das Bewegungsspiel wirklich gut gestaltet ist, da ist daher auch stets etwas von der Andacht und Weltwirklichkeitsvergessenheit vorhanden, die eine echte Kulthandlung begleitet. Hessen, der ganz mit Recht im Bewegungsspiel das Kernstück des Kindergartens sieht, vergleicht den Geist des Kindergartens dem des alten Mythos. Wie im Mythos alles, was später Wissenschaft, Sittenlehre, Recht und Religion gesondert und getrennt fassen, im einheitlichen **Bilde** zusammengefaßt ist, und wie er Erkennen, Wollen, Gewissen und religiöse Andacht zugleich im Menschen anregt – eine einheitliche, unaufgespaltene und undifferenzierte Art des Gesamterlebens voraussetzend, wie sie der mythische Mensch besaß –, so führt auch das Bewegungsspiel dem Kinde die Welt, das Leben der Menschen, den Sinn von Gut und Böse, von Sollen und Nichtsollen, von Recht und Unrecht, das Schöne und das Göttliche im einheitlichen Bilde vor Augen. Es bringt sie in der Form des chorischen Gesangs und der eigenen Darstellung nicht nur dem Intellekt nahe, sondern läßt das Kind eingehen in eine bildliche Formung der Werte und des Lebens. Das Kind lernt nicht, indem es Dinge übermittelt bekommt und sich aneignet, sondern indem es das Leben der Dinge, ihre Gesetze selbsttätig mitlebt. Es kennt

später die Dinge, weil es einmal „in ihnen“ war. (Spranger, 1927, Hecker, Muchow). So wächst es allmählich und schrittweise sich selber unbewußt hinein in die geistig-seelischen Haltungen, die der Erwachsene unserer Kulturschicht spezialisiert ausgebildet hat, unmerklich sie übernehmend und unmerklich sie in sich zu spezialisierterer und differenzierterer Ausbildung bringend. Diese Spiele als Bildungsmittel verwerten, heißt also, sich strukturentwicklungspsychologisch auf das feinste anpassen und ein Mittel echter entwickelnder Bildungsarbeit sich auswirken lassen. Es müßte eine der reizvollsten Aufgaben für die praktische Kindergärtnerin sein, diese Bewegungsspiele einmal nach der ganzen Fülle ihres Gehalts und nach ihren mannigfachen Möglichkeiten hin zu durchdenken. Gerade auf die ungeheure Vielseitigkeit der in ihm beschlossenen Bildungsmöglichkeiten kommt es aber dabei an. Es ist zweifellos nötig, daß wir, fußend auf den Fortschritten der modernen gymnastischen Theorien und Methoden, z.B. das Turnen im Vorschulalter besser durcharbeiten; aber es ist sicher falsch, wenn man um einer reinen Zweckgymnastik willen das Bewegungsspiel alten Stils aus dem Kindergarten zu verbannen versucht. Vom strukturentwicklungspsychologischen Standpunkt her wird man immer für das Vorschulalter gerade die Bewegungsspiele, die mehr als bloße Leibesübung, die zugleich Seele und Leib, Gemüt und Geist, Sinnestätigkeit und Motorik, Eindrucks- und Ausdrucksfähigkeit ins Spiel setzen und in der Betätigung bildend beeinflussen wollen, als entwicklungsgemäß und wesensgerechter betrachten müssen, weil sie das Kind in seiner noch undifferenzierten Ganzheit erfassen und es in der Totalität seiner Kräfte in den Bildungsprozeß ziehen.

Wir haben, den Abschnitt über die Strukturentwicklung in der Frühzeit abschließend, darauf hingewiesen, daß einer Weltwirklichkeit von so andersartiger Beschaffenheit, wie die des Kindes es ist, auch eine andere Form der **Betätigung**, der Lebensäußerung und Lebenswirksamkeit entsprechen muß. Nicht die auf reale Umgestaltung der Wirklichkeit abzielende **Arbeit** (vgl. Hessen, (1925) wie beim Erwachsenen bildet das Zentrum der kindlichen Betätigung, sondern das **Spiel** als Darlegung des Innern, des eigenen und dessen der Dinge. Aber es herrscht nicht rein und ganz allein in der Vorschulzeit. Die un-

beschränkte Darlegungsneigung des Innern findet ihre Schranke früh an den Dingen und ihrem Gesetz. Der Würfel rollt nicht wie der Ball, und der Ball läßt sich nicht festlegen wie der Würfel. Ihr Gesetz zwingt das Kind, sich ihm entsprechend zu verhalten. Schritt für Schritt lernt so das Kind, sich den Forderungen der Umwelt fügen und sie erfüllen. Damit aber nähert es sich der Arbeit, deren Wesen in der Erfüllung der Aufgabe liegt. Die Vorschulerziehung hat die Aufgabe, dieser Entwicklung Raum zu geben, sie zu behüten und ihr Nahrung zu geben. Das aber bedeutet, daß die organisierte Aktivität des Kindergartens **vom Spiel zur Arbeit** führen muß. Wenn das Kind den Kindergarten verläßt, soll es reif sein zur Arbeit, d.h. zur Konzentration auf eine Forderung und den Weg zu ihrer Erfüllung. Im Kinderhaus glaubt man, diese Vorbereitung auf die Schule leisten zu müssen dadurch, daß man das Kind an das Arbeiten von vornherein gewöhnt. Am Material darf nur „gearbeitet“ werden. (In Deutschland scheint man übrigens diesen Standpunkt stellenweise nicht zu vertreten.) Die Forderungen des Materials müssen streng erfüllt werden, den Kindern wird gezeigt, wie man mit diesem oder jenem Material arbeitet; arbeiten sie nicht im Sinne der Aufgabe mit ihm, weil sie offenbar noch nicht reif sind, diese Aufgabe zu übernehmen und durchzuführen, so nimmt man ihnen das Material und gibt ihnen etwas, was ihrer Reife entspricht. Es zeigt sich dabei nebenbei auch die Beschränktheit des Materials; manche Stücke lassen sich in der Tat außerhalb der von Montessori beabsichtigten Verwendung schwer sinnvoll verwenden. Das gestaltbare Material, z.B. das Stück Papier, dagegen ist immer sinnvoll verwendet, einerlei, ob das Kind daraus eine Sonnenblume ausschneidet, ein Haus faltet, es durch die Luft fliegen läßt und mit „Pusten“ im Fliegen zu erhalten versucht, drauf malt, oder beim exakten Falten daran Teilungsgesetze entdeckt.

Verhindert schon die größere Vielfältigkeit und Vielgestaltigkeit des Materials „Discat“ von **Audemars** und **Lafendel** eine solche Einnengung des Kindes auf ganz bestimmte Aufgaben, so erst recht die Einstellung der Schöpferinnen. Charakteristischerweise heißen die einzelnen Teile des Materials hier schon vielfach „Jeux“. Zwar lassen sich auch an ihm bestimmte Aufgaben lösen, und das Kind kommt im

Laufe seiner Betätigung auf diese Lösungen. Aber keineswegs wird die Leistung des Kindes, das die farbigen Kugeln etwa in ganz bunter Reihe anordnet und über sein Werk jauchzt, für geringer gehalten als die des Kindes, das alle einzelnen Farben hübsch getrennt aufgereiht hat. Jede Verwendungsmöglichkeit des Materials, die das Kind findet, wird als Sinnsetzung gewürdigt, und wenn sie noch so primitiv ist. Sie ist ein Zeichen innerer Selbsttätigkeit und daher ein Schritt zur Bildung.

Am konsequentesten aber gibt man dem freischöpferischen Spiele Raum in den Kindergärten, die sich direkt oder indirekt (also auch in Amerika und Rußland) auf der Fröbelschen Grundlage entwickelt haben. Fröbel war sich wie kein anderer Pädagoge darüber klar, daß man eine Lebensstätte des kleinen Kindes nur schaffen konnte, indem man die Stätte phantasiebelebten Spieles schuf. Er wußte, daß das Spiel des Kleinkindes „nicht Spielerei“ ist, sondern „hohen Ernst und tiefe Bedeutung“ in sich trägt, daß es „das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe“ ist. Doch sah auch er die Notwendigkeit, das Kind langsam zur Arbeit hinüberzuführen. Aber nicht durch einen öden Drill auf Aufgaben, sondern durch langsames schrittweises Hinüberleiten zu gebundeneren Betätigungen, die zunächst immer noch eng dem Spiel verwandt bleiben, führt er das Kind dahin, Ziele seiner Betätigung zu setzen und zu verfolgen. Ein Teil der Betätigungen, die man mit dem unglücklichen Namen „Beschäftigungen“ bezeichnet, bildet dieses Übergangsstück, das neben dem Freispiel und dem Bewegungsspiel im Kindergarten als Bildungsmittel Verwendung findet. Sie sind noch nicht regelrechte werkschaffende Arbeiten, die die Wirklichkeit dauernd umgestalten wollen. In ihren Zielen sind sie noch größtenteils aus den Bedürfnissen des Spiels bestimmt. In ihnen schafft das Kind sich die Dinge, die es in seinem Spiel braucht. Es lernt so, Rücksicht auf die Verwendungsmöglichkeit zu nehmen und sich gewissen Zwecken entsprechend zu verhalten. Allmählich stellt es hinsichtlich der Solidität und Zweckmäßigkeit seiner Produkte immer schärfere Anforderungen und will auch, daß der Erwachsene ihm zureichende Techniken zeigt. So bereitet sich das eigentliche Werkschaffen vor, das die Arbeitsschule dann weiter zu entwickeln trachtet. Ähnlich wie das Bewegungsspiel sind auch diese „Beschäftigungen“ leider in ihrem

Sinn und ihrer Bedeutung oft verkannt und mißverstanden worden. Es wurde zur bloßen Spielerei ohne sichtliches Fortschreiten auf dem Wege zur Arbeit, was doch seinem Sinne nach ernstester Behandlung würdig und bedürftig ist. Zweifellos liegt gerade in diesen Betätigungen eine Möglichkeit, einen kontinuierlichen Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zu schaffen. Das ist lange weder von den Kindergärtnerinnen, die vielfach bedauernd nachsprechen, was von seiten der Montessorianer dem Kindergarten vorgeworfen wird, nämlich daß es einen organischen Übergang zur Schule nicht gäbe, noch von den Lehrern der Grundschule recht begriffen worden. Sonst könnten Eltern und Kinder nicht mehr so oft enttäuscht äußern, daß man in der Schule – die heute die Brücke zu schlagen versucht – jetzt im ersten Jahre nur allerlei „Spielereien“ vorhabe, aber keine eigentliche Arbeit tue. In der Aufweisung eines konkreten, aber nichtsdestoweniger strengen methodischen Weges vom Spiel über diese Zwischenformen zur Arbeit liegt m.E. die wichtige Aufgabe für die Zusammenarbeit der beiden Pädagogengruppen an dem Aufbau eines in sich geschlossenen **entwickelnden Bildungsganges** für das Kindergarten- und Grundschulalter, den Fröbel andeutend entworfen hat.

V. Schluss.

Kinderpsychologie und Bildungspsychologie auf strukturentwicklungspsychologischer Grundlage haben die Gesichtspunkte geliefert, um in kritischer Sonderung die Versuche, das Problem der frühen Erziehung zu lösen, in ihren Grundlagen und Voraussetzungen näher zu prüfen. Fassen wir kurz das Ergebnis dieser Erwägungen zusammen!

Die Forderungen zu verwirklichen, die die moderne Kinderpsychologie und die struktur- und entwicklungspsychologisch unterbaute Bildungspsychologie auf Grund ihrer Einsichten in die seelische Eigenart des Kleinkindes und in den psychologischen Ablauf der Bildungsprozesse an die Organisation der frühen Erziehung stellen müssen, ist eine **Aufgabe**, kein erreichtes Ziel.

In den realen Formen der Vorschulerziehung sind überall Ansätze zu ihrer Verwirklichung, aber auch überall, sei es in der Theorie oder in der Praxis, Fehler und Abwege. Der rein biologisch-psychologische Ansatz mit der Beschränkung auf eine Theorie des Organismus mit Funktionen und Anlagen von elementarer Struktur, die wir bei Montessori und teilweise auch bei den Genfern und den Russen in den kinderpsychologischen Grundlagen herrschend finden, und die assoziationalistische Auffassung der Struktur des Geistigen, die die Bildungspsychologie besonders bei Montessori begründet, kann vom Standpunkte der Strukturentwicklungspsychologie nicht mehr als ausreichend betrachtet werden. Weder das Problem der geistigen Persönlichkeit, noch das Problem der geistigen Welt sind von hier aus befriedigend zugänglich. Das bedeutet nicht, daß dieser Ansatz unmöglich ist. Man kann die Person von dieser naturalistischen Seite her betrachten, und die Assoziation spielt im Zusammenhang des Psychischen natürlich ihre Rolle. Aber für die eigentlich zentralen Probleme der **Bildung** spielen diese Fassungen eine untergeordnete Rolle, sie gehen als Glied mit ein in eine umfassendere bildungspsychologische Theorie. Wie, theoretisch gesehen, die Montessorischen Voraussetzungen eingehen in die der modernen psychologischen Theorie, so sind auch praktisch ihre Methoden nicht sinnlos oder absurd, sondern finden ihre Stelle in

den didaktischen Prozessen. Nicht weil sie falsch sind, wurde s. Zt. die Einfügung des Montessorimaterials in den Fröbelschen Kindergarten, der aus strukturpsychologischen Voraussetzungen sich aufbaut, abgelehnt. Es wurde im Gegenteil besonders darauf hingewiesen, daß man im Kindergarten zu wenig Gewicht auf die Ausbildung des psychophysiologischen Organismus der Kinder lege und in dieser Hinsicht unbedingt von Montessori lernen müsse. (*Hecker, Muchow, 1925, S. 186*) Aber das ist nicht gleichbedeutend mit der Einfügung ihrer Materialien in den Kindergarten; es gibt dort in der Tat keine Stelle, wo sich das Material, so wie es ist, einbauen ließe, ohne daß man eine grobe **Stilwidrigkeit** beginge. Man muß sich bei diesem „Lernen von Montessori“ schon etwas mehr Arbeit und Mühe machen!

Das Stichwort der zukünftigen Entwicklung des Kindergartens kann aber auch nicht heißen: „Zurück zu Fröbel!“ in dem Sinne, daß etwa Fröbels Schriften die Anweisung zur Gestaltung des Kindergartens würden. Das wäre auch gegen niemandes Geist eine gröbere Sünde als gegen den Fröbels, der überall und immer das Leben mehr respektiert hat als die Form, den schöpferischen Geist mehr als das Muster. Gegenwart und Zukunft stellen uns und unsere Bildungsarbeit vor andere Aufgaben und andere Forderungen, als es die Zeit Fröbels tat. Eine andere Welt umgibt das Kind und andere Dinge bieten sich seiner Beachtung. Manches könnte hier von den Russen gelernt werden, die konsequenter als wir das Leben der Gegenwart in ihre Kindergärten gezogen haben und deutlicher als wir sehen, daß schon das Großstadtkleinkind andere Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet haben muß, um sich zu behaupten, als das Fröbel voraussehen konnte. Ein zentrales Problem der heutigen Kindergartenarbeit ist z.B. die Gestaltung des sozialen Lebensraumes für das Kleinkind geworden. Während Fröbel, der die sozialen Bedürfnisse des Kindes auf das feinste erfaßt hat, diese noch in nahezu vollem Maße als im Hause erfüllt betrachten konnte, ist die Frage heute zu der dringlichsten geworden: „Wie schaffen wir trotz des Massenandrangs zu den Anstalten dem Kinde sein Recht auf soziale Geborgenheit und auf Lebenseinigung mit einem mütterlichen Erwachsenen?“ Hier kann Fröbel höchstens richtungsweisend sein, aber Wege muß die Kindergärtnerin selber suchen.

Man könnte nun meinen, daß es dann vielleicht richtiger sei, die Kindergärtnerin in der Ausbildung nicht zu Fröbel zu führen, sondern sie vor allem in der modernen Kinder- und Bildungspsychologie auszubilden und von ihr aus die Prinzipien der modernen frühen Erziehung zu entwickeln. Diese Meinung ist auch – z.B. von Elsa **Köhler** – vertreten worden. Sie meint, daß man den künftigen Praktikerinnen die ganze Diskussion um Fröbel und Montessori ersparen könne, indem man auf der Basis der heutigen wissenschaftlichen Einsicht die neue Form der frühen Erziehung vor ihnen zu entwickeln versuche, die ihr entspricht. Dieser Vorschlag unterschätzt m. E. einerseits die Schwierigkeit und Kompliziertheit, in der sich die Probleme der heutigen Psychologie geben, und beachtet nicht, welchen hohen Grad von Bewußtheit ihr Verständnis voraussetzt. Es (müsste wohl: „Er“ heißen, G.B.) überschätzt andererseits die rationalen Bedürfnisse und die theoretischen Fähigkeiten der jungen Kindergärtnerinnen. Um eine Kleinkindererziehung auf dieser Grundlage zu entwickeln, bedürfte es so intensiven Eingehens in die moderne Psychologie und ihre bildungspsychologischen Auswirkungen, so diffiziler psychologischer Überlegungen, wie man sie nie von der jungen angehenden Kindergärtnerin erwarten kann. Dazu wäre noch die Frage, ob diese intellektuell erworbenen Einsichten lebendig genug gemacht werden könnten, so daß sie die Praxis wirklich beleben und zu sinnvoller Lösung jedes Problems führen. Der **ahnungsvoll** erfaßte und erlebte Sinn ist oft wirksamer als die entfaltete sachliche Theorie. Es kommt mehr darauf an, die Kindergärtnerin zu einer intuitiven Grundeinstellung zu führen, die sich in jedem Stückchen ihres Tuns äußert, als ihr mannigfache sachliche Einsichten zu übermitteln, denen sie entsprechen soll. Der praktische Erzieher gehört fast immer einem Typ an, der mehr durch Intuition den Zugang zur Einsicht findet als durch die theoretisch einwandfreiesten Lehren exakter Forschung. Für das junge Mädchen von 18 Jahren gilt das in ganz besonderem Maße. Mehr durch die Person, als durch wissenschaftlichen Nachweis begreift sie, was ihre Aufgabe ist. Daher ist sowohl der leidenschaftliche Anwalt der Rechte des Kindes (Montessori), als der ahnungsvolle Kündler seines Wesens (Fröbel), denen man beiden mehr mit dem Gefühl, als mit dem Intellekt zuhört, unentbehrlich für die Erziehung und für die immer wieder notwendige

Selbstbesinnung der Kleinkindererzieher. Deshalb lasse man Montessori zu ihnen sprechen, von dem, was sie auf der Grundlage ihrer biologischen und medizinischen Erfahrung und aus leidenschaftlicher Liebe zum Kinde vertritt. Und man lasse durch Fröbel, der ahnungsvoll die Einsichten der modernen Strukturpsychologie vorwegnahm, diese Ahnung auch den jungen Praktikerinnen vermitteln, damit ihnen durch sie der Sinn ihrer Arbeit durchleuchtet werde. Man fürchte nicht, daß Fröbels Schriften zu lesen, zu schwierig wäre. Das kann nur dann der Fall sein, wenn man eine intellektuelle Interpretation jedes einzelnen Gedankens für das Ziel hält. Aber Fröbels Gedanken, die mehr aus der Empfindung und der Ahnung geboren sind, wollen gar nicht vom reinen Intellekt ergriffen werden, sondern von der Empfindung und der Ahnung. Und das ist des jungen Mädchens ureigenste Begabung, Dinge und Zusammenhänge nicht mit dem Verstand, sondern – wie eine kluge Frau einmal gesagt hat – mit dem „Verstehverstand“ zu erfassen. Deshalb sollte und dürfte ruhig in den Ausbildungsanstalten und in der mütterlichen Bildung der Mädchen in der Volks- und Berufsschule Fröbel eine ganz andere Rolle spielen, als das bisher der Fall ist. Man kann mit einem richtig ausgewählten Abschnitt aus seinen Schriften – sei es aus der Menschenerziehung oder aus den wunderbaren Briefen an die Muhme Schmidt – in das Zentrum der ganzen Erziehungsprobleme treffen und mehr mit einer Anleitung zum Verständnis dieses Abschnitts in der Erziehung der Erzieherin ausrichten, als mit der noch so guten theoretischen Besprechung jedes einzelnen der Probleme.

Anders gestaltet sich die Aufgabe natürlich dann, wenn es sich um die weiterführende Ausbildung der Kindergärtnerin zur **Jugendleiterin** handelt. Dann hat man es mit der erfahrenen, in der Praxis gereiften Erzieherin zu tun, der das Rüstzeug zu tieferer philosophischer, soziologischer und psychologischer Erfassung und Durchdringung der Aufgaben ihres Berufes vermittelt werden muß. Denn sie ist es, die als Leiterin der Anstalten das geistige Gesicht der öffentlichen Kleinkindererziehung und des Berufes bestimmen, die Erziehungsarbeit am Kleinkind als Bestandteil unseres kulturellen Lebens sicher gestalten und verantwortlich repräsentieren soll. Ihr müssen daher die Einsich-

ten der modernen Wissenschaft zugänglich gemacht werden. Sie muß so geschult werden, daß sie die Problemstellungen der Forschung und ihre Beziehung zu ihrer praktischen Arbeit erfassen kann und in der Lage ist, die Praxis den Einsichten der Wissenschaft entsprechend durchzubilden. Denn – darin stimme ich Frau **Köhler** vollkommen zu – eine Gestaltung der Erziehungsarbeit **ohne** Anpassung an die wissenschaftlichen Einsichten, ohne systematische Berücksichtigung der psychologischen und soziologischen Forschungsergebnisse, kann es heute nicht mehr geben.

Für die Ausbildungsanstalten, die nicht theoretisierende, sondern praktisch brauchbare Erzieherinnen heranbilden sollen, erwächst damit allerdings eine sehr schwere Aufgabe. Einerseits müssen sie, um die Jugendleiterin für jene Aufgabe vorzubilden, eine echt wissenschaftliche Haltung, im Sinne eines Höchstmaßes von Problembewußtsein, erziehen; andererseits aber sollen sie vermeiden, daß ihre Schülerinnen später unter der „Not der Bewußtheit“ leiden und in ihren erzieherischen Wirkungsmöglichkeiten lahm gelegt werden. Auf einer anderen Ebene erhebt sich also hier noch einmal wieder das gleiche methodische Problem, dem wir schon in der Frage der mütterlichen Bildung der Mädchen und in der Kindergärtnerinnenausbildung begegnet sind und das einem in jeglicher Erzieherbildung wieder begegnen wird. Die Aussicht, es im Bereiche der Kleinkindererziehung – zum mindesten für die psychologische und bildungspsychologische Seite praktisch zu lösen – scheint mir darin zu liegen, daß man hier die unerhört glückliche Möglichkeit hat, die Einführung in die moderne Wissenschaft **organisch** mit der Einführung in ein geschlossenes, lebendig aus einer genialen Schau heraus entfaltetes Bildungssystem und in eine – trotz aller zeitweiligen Verknöcherung – innerlichst lebendig gebliebene Organisationsgestalt früher Erziehung, den Fröbelschen Kindergarten, **verbinden** kann. (Muchow, 1927)

Literatur

- AUDEMARS, MINA/LAFENDEL, LOUISE (1923): La maison des Petits de l'Institut Jean Jacques Rousseau: Fondée en Novembre 1913. Rattachée aux Ecoles officielles de Genève, Septembre 1922. Neuenburg und Paris: Delachaux & Niestlé S.A.
- BERNFELD, SIEGFRIED (1923): Psychologie des Säuglings. Wien: Springer.
- BÜHLER, CHARLOTTE (1927): Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena: G. Fischer, 4. Aufl.
- BÜHLER, CHARLOTTE (1928): Kindheit und Jugend. Leipzig: Hirzel.
- BUSEMANN, ADOLF (1928): Das erste Trotzalter des Kindes. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde (ZPdPs) XXIX, S. 42-78.
- DEUHLER, GUSTAF (1926): Möglichkeiten und Grenzen der experimentellen Pädagogik. Langensalza: H. Beyer & Söhne (Friedrich Mann's pädagogisches Magazin; H. 1059, Erziehungswissenschaftliche Arbeiten; H. 3).
- DOROSCHENKO, OLGA (1928): Vorschulerziehung und Vorschulpädagogik in Sowjetrußland. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie (ZAngPs.) XXX, S. 150-164.
- HECKER, HILDE/MUCHOW, MARTHA (1927): Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Leipzig: Quelle & Meyer.
- HESSEN, SERGIUS (1925): Fröbel und Montessori. Erziehung I, 2.
- HESSEN, SERGIUS (1926): Fröbel und Montessori: Versuch einer philosophischen Theorie des Spiels. In: Die Erziehung Jg. 1, 1926, S. 65 – 99.
- HETZER, HILDEGARD (1929): Entwicklungsbedingte Erziehungsschwierigkeiten. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie (ZPdPs), Heft 29, S. 276.
- KATZ, DAVID (1928): Gespräche mit Kindern. Berlin: Springer.
- KÖHLER, ELSA (1926): Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes (Annchen). (Psychologische Monographien Bd. 2.). Leipzig: S. Hirzel.
- KRUEGER, FELIX (1915): Entwicklungspsychologie. Ihre sachliche und geschichtliche Notwendigkeit. Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, I. Band, Heft 1. Leipzig: Engelmann.
- KRUEGER, FELIX (1924): Der Strukturbegriff in der Psychologie. Jena: Fischer.
- MUCHOW, MARTHA (1927): Friedrich Fröbels kinder- und bildungspsychologische Anschauungen und die moderne Psychologie. In: Kindergarten 68, S. 68-72.
- PEIPER, ALBRECHT (1928): Die Hirntätigkeit des Säuglings. Berlin: Springer.
- PIAGET, JEAN (1924): La Langage et la Pensée des l'Enfant. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- SCUPIN, ERNST UND GERTRUD (1907): Bubis erste Kindheit. Leipzig: Dürrsche Buchhandlung.

- SCUPIN, ERNST UND GERTRUD (1910): Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahr. Leipzig: Grieben.
- SEILER, FRIEDRICH (1922): Deutsche Sprichwörterkunde. In: Handbuch des Deutschen Unterrichts an höheren Schulen, hrsg. v. Adolf Matthias. Band 4, Teil 3. Unveränderter Nachdruck. München: Beck 1967.
- SPRANGER, EDUARD (1927): Einleitung. In: Hecker, Hilde/Muchow, Martha: Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Leipzig: Quelle & Meyer.
- WANDER, KARL FRIEDRICH WILHELM (1870): Deutsches Sprichwörter-Lexikon. Leipzig: Brockhaus.
- WERNER, HEINZ (1926): Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig: Barth.
-