

# EIN HAUS DER KINDER

## 1. ÜBER PÄDAGOGISCHE UND PSYCHOLOGISCHE GRUNDSÄTZE UNSERER ARBEIT

Das kleine Kind braucht verschiedene Voraussetzungen, um weiterleben und sich zu einem normalen Erwachsenen entwickeln zu können, d. h. zu einem Menschen, der sich der sozialen Gemeinschaft einordnen kann, der leistungs- und erlebnisfähig ist.

### A. Die vitalen menschlichen Erfordernisse des Kindes

Der Erwachsene soll für die Ernährung, die körperliche Pflege und die Sicherheit des kleinen Kindes sorgen. Diese Forderung muss nicht weiter begründet werden. Sie ergibt sich aus der offensichtlichen völligen Hilfslosigkeit des Kindes.

Doch mit solchen körperlichen Erfordernissen ist das Leben des Kindes noch nicht gewährleistet. Das Kind braucht das zärtliche Interesse, die persönliche Liebe seiner Mutter oder des Menschen, der an ihrer Stelle für seine körperlichen Notwendigkeiten sorgt. Dass es sich dabei um ein sehr lebenswichtiges Problem handelt und nicht nur um eine Gefühlsangelegenheit, hat die Wissenschaft erst vor gar nicht langer Zeit erkannt. Kleinkinder, die in Spitälern untergebracht werden mussten, erhielten eine gute oder auch sehr gute Pflege und Ernährung, aber ihre körperliche und geistige Entwicklung blieb im Vergleich mit Kindern, die die Ärzte aus den Ambulanzen kannten, zurück, obwohl die Ambulanzkinder im Elternhaus bestimmt unter schlechteren materiellen Bedingungen aufwuchsen. Man bezeichnete die Entwicklungsschädigungen solcher Anstaltskinder als *Hospitalismus*. Ein für die menschliche Entwicklung entscheidender Faktor, der dem Instinkt der Mutter zu selbstverständlich war, als dass er in Worten ausgedrückt worden wäre, konnte erst um die Jahrhundertwende von der Wissenschaft in seiner Bedeutung erkannt werden.

Ein drittes Entwicklungserfordernis ist weniger leicht erkennbar, ja, es steht scheinbar mit der völligen Hilfslosigkeit des kleinen Kindes im Widerspruch: Das Kind braucht Betätigungsmöglichkeiten, die den vollen Einsatz all seiner Kräfte beanspruchen.

Maria Montessori baut über diesem Grunderfordernis, das auch heute noch keineswegs bekannt ist, ihre Pädagogik auf. Soll die Persönlichkeit des Kindes wachsen, dann muss es in seiner Umgebung Dinge und Einrichtungen vorfinden, die alle Kräfte, über die das Kind auf jeder Stufe seiner körperlichen und geistigen Entwicklung verfügt, hervorlocken und verstärken.

Betätigungsmöglichkeiten findet das Kind überall; das Besondere der Dinge, die dem Kind im „Haus der Kinder“ geboten werden, ist, dass sie diese Kräfte *in ihrer ganzen Intensität* auslösen. Uns erscheint die Hinlenkung und Sammlung aller Kräfte des Kindes auf einen Gegenstand der Außenwelt als das Wichtige. Das Inhaltliche, das „Was“ der Betätigung, steht an zweiter Stelle; die *Konzentration* des Kindes ist das Wesentliche. In der Kinderstube (und oft genug im Kindergarten) wird ein Kind, das in sein Spiel so vertieft ist, dass es „nichts sieht und nichts hört“, getadelt. Maria Montessori fand in solcher Vertiefung eine hohe Qualität des Persönlichkeitsaufbaus. Diese Auffassung Maria Montessoris ist nicht grundsätzlich neu. In seiner „Menschenerziehung“ erkennt schon Friedrich Fröbel:

*„Ein Kind, welches (tüchtig) selbsttätig, still, ausdauernd spielt, wird gewiss auch ein tüchtiger, stiller und ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch.“<sup>1</sup>*

Das Neue, das Maria Montessori geschaffen hat, besteht darin, dass sie ihre Pädagogik in dieser Qualität des Kindes begründet.

## B. Die Bedeutung der Konzentration

Die Augenblicke der Konzentration sind für die geistige Entwicklung voll schöpferischer Kraft, und die Erziehung müsste also alles tun, die entsprechende Fähigkeit des Kindes zu schützen und zu steigern. Der Erzieher müsste die äußeren Bedingungen studieren, die der Konzentration günstig oder abträglich sind.

Stattdessen bringt es die alte Pädagogik nicht selten zustande, diese Fähigkeit des Kindes zu zerstören. Man unterbricht das Kind bei seiner frei gewählten Tätigkeit; und zwar entweder, weil man es auffordern will, sich einer anderen Betätigung zuzuwenden, die man im Augenblick für wichtiger hält, oder weil man es für erziehllich hält, dass „das Kind nicht jederzeit tun kann, was ihm beliebt“, dass es seinen Willen einen anderen Willen unterordnen lerne. Man unterbricht das Kind gelegentlich auch, um es an eine vergessene Kleinigkeit zu erinnern, ihm eine Zärtlichkeit zu erweisen oder ihm irgendetwas mitzuteilen – kurz, weil die angespannte Arbeit des Kindes nicht achtet und daher keinen Grund sieht, der eigenen, im Augenblick aufsteigenden Regung nicht nachzugehen.

### i. Die Voraussetzungen der Konzentration

Die Montessori-Pädagogik hingegen will im Kinde und in seiner Umgebung die für die Konzentration günstigen Voraussetzungen erforschen, um sie dann zu verwirklichen.

---

<sup>1</sup> Keine Zitatangabe durch die Autorin.

An erster Stelle steht die Forderung, ein Kind, das in eine Arbeit vertieft ist, darf darin nicht gestört, sondern muss in jeder Weise geschützt werden. Das hat der Montessori-Pädagogik den Vorwurf eingetragen, sie wiederhole die längst überholten Irrtümer der Pädagogik Jean J. Rousseaus, indem sie behauptete, dass das Kind von Natur aus gut sei und die Erziehung nur die Aufgabe habe, das ursprünglich vorhandene Gute zu schützen. Das ist aber ganz unrichtig.

Wir heben nur *eine* wichtige Eigenschaft des Kindes hervor, die wirklich von Natur aus da ist und oft genug durch die heutige Erziehung vernichtet, zerrieben wird: Die Fähigkeit zur Konzentration. *Diese* Eigenschaft des Kindes ist „gut“, insofern sie für später, bis das Kind ein schaffendes Glied der menschlichen Gemeinschaft geworden sein wird, seine Fähigkeiten erhöht.

Die Arbeit muss vom Kinde freiwillig gewählt werden. Nur eine solche Arbeit wird den vollen Strom der kindlichen Beschäftigungsfreude auf sich ziehen. Eine Arbeit, die das Kind einem äußeren Zwange folgend ausführt, wird es nur mit einer oberflächlichen Teilnahme zu erledigen trachten.

### C. Die Arbeit des kleinen Kindes

Von „Arbeit“ ist die Rede – im Zusammenhang mit kleinen Kindern? Wir brauchen wohl nicht erst den Beweis dafür anzutreten, dass wir ausbeutende Kinderarbeit für ein schamloses Verbrechen halten. Zunächst sei also unser Arbeitsbegriff erklärt. Der hier verwendete Begriff der Arbeit ist ein biologischer kein sozialer. Wir bezeichnen als Arbeit jede Betätigung des Kindes, die von ihm mit tiefstem Interesse ausgeführt wird; und zwar deswegen, weil jede solche Betätigung von entscheidendem Wert für den Aufbau der Persönlichkeit ist, gleichgültig, ob sie in der Außenwelt einen Nutzen stiftet oder dem Erwachsenen nutzlos erscheint. Es ist üblich, eine Betätigung nach ihrem äußeren Nutzeffekt als Spiel oder als Arbeit zu werten. Nicht selten wird diese Einteilung danach getroffen, ob etwas gern oder ungerne, nur aus Pflichtgefühl, getan wird. Wir lehnen solche Kriterien des Arbeitsbegriffes ab. Uns scheint vieles, das der Sprachgebrauch wertend als kindliches Spiel betrachtet, ernsthafte Arbeit zu sein.

Unser Erzieher wird das Kind beobachten, um ihm ein Material anzubieten, das seinem gegenwärtigen Interesse entsprechen dürfte. Er wird die erste Unterweisung mit diesem Material so anziehend und interessant wie möglich machen; gelingt es ihm aber nicht, das spontane Interesse des Kindes hervorzurufen, dann wird er das Kind zur Betätigung nicht nötigen.

### D. Das Interesse des Kindes in der heutigen Pädagogik

Auch die heute übliche Didaktik will das Interesse für den Unterrichtsstoff gewinnen und wirbt darum beim Kinde. Aber das Interesse des Kindes ist nicht jederzeit leicht wachzurufen. In den Schulen sind heute meist auch die äußeren Bedingungen dafür recht ungünstig; der Lehrer ist überlastet, er verfügt daher

nicht über Spannkraft und Initiative. Die äußeren Hilfsmittel sind überdies sehr beschränkt. Und so macht manche pädagogische Theorie an diesem Punkt auf einmal einen Kopfstand: Nachdem man erst das Interesse des Kindes als den alleinigen Stützpfeiler jeder Unterweisung bezeichnet hat, (Siehe die pädagogischen Klassiker J. A. Comenius, J. F. Herbart u.a.!) erklärt man auf einmal, es sei für die Erstarkung der sittlichen Persönlichkeit nötig, dass das Kind auch Dinge tue, die es ungern tut und zu denen es von außen her gezwungen werden muss. Aus den Schwierigkeiten des Unterrichts (sie mögen in der Person des Lehrers oder auch ausschließlich in den äußeren Umständen begründet sein), wird plötzlich ein Postulat der sittlichen Erziehung. Man kann beobachten, wie in Zeiten, in denen aus sehr materiellen Gründen die Ausgaben für die Erziehung verringert werden, die sittlichen Postulate in der Erziehungstheorie ansteigen.

#### E. Die Eigenschaften der Umwelt

Die Montessori-Pädagogik erforscht nicht nur die innere Situation des Kindes, sondern auch die formenden Einflüsse der Umwelt.

Diese Umwelt soll gewisse materielle Bedingungen erfüllen:

Die Einrichtungsgegenstände sollen der Größe des Kindes entsprechen; ihr Gewicht soll zu den Körperkräften in einem ähnlichen Verhältnis stehen, wie etwa das Gewicht unserer Möbel zu unseren Kräften.

##### i. Die Schönheit und Versehrbarkeit

Die Einrichtungsgegenstände und die Arbeitsgeräte sollen anziehend in Farbe und Form sein. Der Wunsch des Kindes, sie zu gebrauchen, wird so erhöht. Um die Sorgfalt des Kindes zu erwecken, sind die Dinge versehrbar, hell gefärbt oder aus zerbrechlichem Material. (Natürlich ist die Einrichtung unseres „Hauses der Kinder“ nicht so zu gestalten, dass sich das Kind in ihr nur mit einem drückenden Ausmaß von Vorsicht bewegen kann.)

Vielleicht wäre es überhaupt unnötig, auf diesen Punkt eigens hinzuweisen, hätten die für das Kind hergestellten Dinge in den letzten Jahrzehnten nicht das entgegengesetzte Prinzip verkörpert. Schwere Bänke, die nicht von der Stelle gerückt werden können, schwarze Schürzen, unzerbrechliches Geschirr, unzerreißbare Bilderbücher, unzerbrechliches Spielzeug – so sieht heute die Umgebung des Kindes aus. Das „Haus der Kinder“ aber will das Kind nicht unschädlich, sondern wachsen machen.

Es gibt Eigenschaften der kindgemäßen Umwelt im „Haus der Kinder“, die weniger sichtbar, aber nicht weniger wichtig sind.

ii. Die Begrenzung

Die Anzahl der Betätigungsmaterialien soll weder zu klein, noch zu groß sein. Die erste Forderung bedarf wohl keiner Begründung, die zweite schon eher. Zu viel könnte doch gar nicht da sein? Wir sind nicht dieser Meinung. In einer Umgebung, in der die Erwachsenen die Schritte des Kindes lenken und ihm seine Betätigung vorschreiben, können sich viele Dinge befinden, zu denen das Kind im Augenblick keine Beziehung hat. Anders (verhält es sich) in einem Haus, wo die Wahl der Betätigung weitgehend der kindlichen Spontaneität überlassen bleibt. Hier kann ein Zuviel das Kind vom Wesentlichen ablenken und in seiner Entwicklung hemmen.

Auch auf anderen Gebieten, auf denen wir dem Kinde mehr Freiheit lassen wollen als bisher, also etwa bei der Wahl seiner Nahrung oder Kleidung, werden wir, ehe das Kind seine Entscheidung trifft, nicht nur Schädliches, sondern auch störend Überflüssiges beseitigen.

Wie wird nun das richtige Ausmaß ermittelt?

Frau Dr. Montessori hat es in langjähriger Arbeit getan. Wir haben die Richtlinien Frau Dr. Montessoris übernommen, in der Arbeit immer wieder überprüft und im Wesentlichen bestätigt gefunden. Eine gewisse Bereicherung der Materialien hat sich dabei unter unseren speziellen Verhältnissen als richtig erwiesen.

iii. Die genaue räumliche Ordnung

Die Gegenstände und Geräte, die dem Kinde zur Verfügung stehen, sollen möglichst übersichtlich angeordnet sein, um dem Kinde die Wahl zu erleichtern. Jedes Ding soll an einem bestimmten Platz untergebracht sein. Das erleichtert die Wahl, hat aber noch einen anderen Grund. Wie sich das Kind sicherer fühlt in einem Hause, in dem alle Gegenstände seiner Größe entsprechen, so fühlt es sich auch sicherer, wenn eine ihm vertraute Ordnung der Dinge herrscht. Wir erwarten auch vom Kinde, dass es jeden Gegenstand nach seinem Gebrauch wieder an seinen Platz zurückbringt. Dies ist eines der Gesetze des Kinderhauses, dem sich Neugekommene bald und meist reibungslos fügen.

F. Die lockere zeitliche Ordnung

Der genauen räumlichen Ordnung steht eine lockere zeitliche Ordnung gegenüber. Dies scheint ein Widerspruch zu sein, aber es ergibt sich das nur aus dem besonderen Verhältnis des Kindes zurzeit, denn das Kind lebt zeitlos. Das Kind soll sich sicher und als Herr der Situation fühlen. Darum achten wir also, dass es nicht immer wieder aus seiner Tätigkeit aufgestört wird, weil jetzt dies oder jenes auf dem Tagesprogramm steht.

Das Kind kennt keine Zeitbegriffe, und daher macht ihm die Einfügung in eine zeitliche Ordnung und Regelmäßigkeit, die uns Erwachsenen völlig

selbstverständlich geworden ist, erhebliche Schwierigkeiten. Das Kind orientiert sich an der Zeit nur mit Hilfe der gewohnten Verrichtungen: Mahlzeiten, Schlaf, Ankleiden zum Spaziergang. Der Tagesablauf des erwachsenen Städtlers weist eine große Zahl von zeitlichen Fixpunkten auf, die meist völlig automatisiert sind und deren Beachtung ihm daher keine Energie mehr kostet. Im Leben des Kindes aber sollen sich möglichst wenige zeitliche Fixpunkte finden. Diese müssen dann allerdings zuverlässig eingehalten werden – dies, um das Automatisieren zu erleichtern.

Der Erzieher muss wissen, dass das Kind vieles langsamer (und anderes wiederum schneller) tut als der Erwachsene. Auch dies ist in der kindlichen Eigenart und verliert sich allmählich, auch ohne dass der Erwachsene einen aufreibenden Kleinkrieg dagegen führt. („Beeil’ dich! Träum’ nicht! Schau’ nicht in die Luft!“ ... )

Eine Reihe nützlicher Fähigkeiten, deren Erwerb das Kind anstrebt, weil es durch sie das Gefühl der Abhängigkeit mindern könnte und die ihm im Elternhaus verwehrt sind (beim Essen, Ankleiden, Reinigen), können von ihm im „Haus der Kinder“ durchgeführt werden, nur weil der Rhythmus dem Kinde überlassen bleibt.

## 2. SENSITIVE PERIODEN

Es gibt Zeitabschnitte im Leben des Kindes, in denen eine besondere Empfänglichkeit, eine gesteigerte Bereitschaft zum Erwerb bestimmter Fähigkeiten besteht. Maria Montessori nennt diese Zeitabschnitte „sensitive Perioden“. Das äußere Zeichen einer sensitiven Periode ist gesteigertes Interesse des Kindes für das bestimmte Gebiet. Wenn wir daher im „Haus der Kinder“ und in der Montessori-Volksschule möglichst den sensitiven Perioden zu entsprechen suchen und eine Steuerung der kindlichen Tätigkeit durch den Erwachsenen ablehnen, so geschieht dies nicht aus Schwäche (Humanitätsduselei) gegenüber dem Kinde, sondern im Gegenteil, um ihm die Möglichkeit zu einer kraftvollen Entwicklung zu geben.

Der Beginn einer sensitiven Periode lässt sich nur ungefähr festsetzen. Auf jedem Höhepunkt einer solchen Aufnahmebereitschaft folgt ein allmähliches Abflauen. Jeder Fähigkeit, jedem Können des Erwachsenen entspricht eine sensitive Periode in der Kindheit. Die Erziehung soll sich nur bemühen, die Anzeichen einer beginnenden sensitiven Periode zu erkennen, und sie kann ihr zu entsprechen suchen, indem das gemäße Material an das Kind herangebracht wird. Die Anzeichen dafür, dass es uns gelungen ist, einer sensitiven Periode zu entsprechen, sind deutlich: Die besondere Freude des Kindes an seiner Arbeit und trotz großen Arbeitsumfang keinerlei Ermüdung. Es versteht sich von selbst, dass das stärkste spontane Interesse des Kindes immer in der Richtung seiner jeweiligen sensitiven Periode liegen wird.

Sensitive Perioden kennen wir heute für den Erwerb der Koordination von Hand und Armmuskeln, für den primitiven Aufbau der Sprache, der Syntax u. ä. m. In Schuldisziplinen übertragen heißt das: Wir können den ungefähren Zeitpunkt angeben, in dem ein Kind am leichtesten Schreiben, Lesen, Fremdsprachen,

Grammatik erlernen wird. Natürlich kann jede Fähigkeit auch außerhalb der ihr entsprechenden sensitiven Periode erworben werden. Aber nicht so freudig und darum nicht so gut und gewiss nicht so leicht wie in ihr.

Die heutige Schule, die auf dem Grundsatz des Kollektivunterrichts aufbaut und ein festes Programm hat, das ihr ein Pensum für jede Woche und jeden Tag, ja für jede Stunde vorschreibt, kann den sensitiven Perioden natürlich nicht entsprechen. Sie kann sie nicht einmal erkennen. Die Schule macht die Voraussetzung der dauernden, gleichmäßigen Aufnahmebereitschaft jedes Schülers. Dort, wo die Wirklichkeit nicht dieser Voraussetzung entspricht, wird die Schuld dem Mangel an gutem Willen zugeschoben.

Aus der Tatsache der sensitiven Perioden ergibt sich, dass die Leistungsfähigkeit eines Kindes Schwankungen unterworfen ist. Die Fortschritte des Kindes erfolgen in Schüben. Auf eine Zeit des äußeren Fortschritts, wird eine Zeit des scheinbaren Stillstands folgen. Bei manchen Kindern werden solche einander ablösenden Perioden länger, bei anderen kürzer sein, aber kein Kind lernt durch stetige kleine Schritte, wie sie die Schule von ihren Zöglingen erwartet.

(...)

Gewiss wird manches Können vom Kind durch stetige kleine Schritte erworben. Was hier angegriffen wird, das ist nur die Allgemeingültigkeit dieses Prinzips. Zum Wellenberg gehört auch das Wellental. Wird das Kind, in seiner leistungsunfähigen Zeit zu einer, wenn auch nur geringen Leistung gezwungen, so nimmt man der nachfolgenden Aktivitätswelle ihre Schwungkraft. Das Lernen wird zu einer Angelegenheit der Pflicht, im täglichen Trott erledigt. Das ist ja auch der Vorstellungskreis, den wir alle mit dem Wort „SCHULE“ verbinden. Lernen, das ist Anwachsen der geistigen Kräfte, das Erobern eines unbekanntes Landes – könnte doch eine aufregende, den ganzen jungen Menschen ergreifende Tätigkeit sein.

### **3. GEGENÜBERSTELLUNG DES HEUTIGEN KINDERGARTENS UND DER HEUTIGEN SCHULE**

Das bezieht sich sowohl auf das Klein-, wie auch auf das Schulkind. Die Arbeitsweise des Kleinkindes ist anders als die des älteren Kindes, aber die Triebkraft ist bei beiden die gleiche: die engere und weitere Umwelt zu erforschen. Wir lehnen jene willkürliche Unterscheidung ab, die heute noch immer zwischen dem Klein- und dem Schulkind gemacht wird: Das Schulkind geht in die Schule, um zu lernen, Forderungen, die gestellt würden, zu erfüllen. Das Kleinkind aber solle im Kindergarten ein paar Stunden lang von der Kindergärtnerin „unterhalten“ werden. Mit Geschichtenerzählen, Singen, Kreisspielen, Verstehen lernen, Ausmalen etc. wird dieser Zweck angestrebt. Daran ändert sich grundsätzlich auch dann nichts, wenn in modernen Kindergärten eine halbe Stunde der körperlichen Ausbildung und einige Minuten kollektiven Sinnesübungen gewidmet werden (und selbst, wenn „Haushaltsämter“ der Kinder da sind...)

(Um nicht missverstanden zu werden, das ist freilich noch immer besser so, als wenn der Kindergarten eine kleine Schule zu sein versuchte.) Im „Haus der Kinder“ geschieht zwar auf vieles zum Zwecke der Unterhaltung, aber im Mittelpunkt steht die Arbeit, wie wir sie meinen. Schon dem kleinen Kind sollen sinnvolle und teils auch objektiv nützliche Leistungen ermöglicht werden. Durch diese Einstellung ergibt sich ein ganz allmählicher Übergang vom „Haus der Kinder“ zur Montessori-Volksschule.

#### 4. DER ARBEITSORT DES ERWACHSENEN UND DER DES KINDES

Wie arbeitet der Erwachsene? Er beginnt seine Tätigkeit, fast ausnahmslos, im Hinblick auf ein gesetztes Ziel, das er zu erreichen wünscht und dem er deshalb auf kürzestem Weg zustrebt. Seine Arbeitsweise ist durch rationale Elemente bestimmt.

Anders das Kind. Seine Tätigkeit wird zwar auch meist durch etwas Äußerliches ausgelöst, aber es kennt kein äußeres Ziel, dem es auf kürzestem Weg zustrebt. Es wird oft eine eben erfolgreich getane Arbeit zerstören und wieder von neuem beginnen. Oder es wird eine Tätigkeit wählen, die dem Erwachsenen überhaupt „nutzlos“ erscheinen mag. Denn die Tätigkeit selbst, der Weg und nicht das Ziel ist dem Kinde wichtig. Bei diesen Betätigungen erwirbt es verschiedenartige Fähigkeiten, so dass man sie als *Tätigkeiten mit innerem Ziel* – das natürlich nicht bewusst ist – den Tätigkeiten mit äußerem Ziel (charakteristisch für das Leben des erwachsenen Individuums) gegenüberstellen kann. Je jünger das Kind, desto mehr überwiegen die Tätigkeiten mit innerem Ziel.

Die Erfahrung in Montessori-Schulen konnte zeigen, dass diese Arbeitsweise des Kindes, auch ohne jede erzieherische Beeinflussung auf einer bestimmten Entwicklungsstufe (zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr) in die Arbeitsweise des Erwachsenen übergeht. Das Interesse des Kindes an einer Arbeit hängt dann wesentlich davon ab, ob sie nützlich ist. Auch konnte man bei Kindern, die unter den beschriebenen Bedingungen aufwuchsen, beobachten, wie sie – ohne dass die Erziehung in aktiverer Form als das bisher beschrieben worden ist, eingegriffen hätte – allmählich immer größere Anforderungen an sich stellen, Anforderungen an Leistung und auch im Ertragen von Unannehmlichkeiten und Verzichten. Zu gleicher Zeit ermöglicht Entwicklung dem Kind, längere Zeiträume zu überblicken. Es wird fähig, Entschlüsse für weitere Zeitspannen festzuhalten, und organisch taucht dann in der Kindergemeinschaft das Bestreben auf, sowohl die Arbeit des Lernens, wie auch die für das Leben im „Haus der Kinder“ nötigen Leistungen, in solcher Voraussicht zu bewältigen.

Der beste Erzieher ist der, der sich selbst überflüssig macht.