Gruppenerziehung des Kleinkindes

vom Standpunkte der Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse; von L. E. Peller-Roubiczek

VII. Jahrg. März—April 1933 Nr. 3/4

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Montessori-Pädagogik

L.E.Peller-Roubiczek . Gruppenerziehung des Kleinkindes

N. Plank-Spira . . . . Förderung und Hemmung des Lernens

M. Schmaus . . . . . Bravheit und neurotische Hemmung

H. Fischer . . . . . Sehnsucht und Selbstbefriedigung

Psychoanalytische Theorie

G. Bibring-Lehner . . Über die phallische Phase und ihre Störungen beim Mädchen

Erziehungsberatung

A. Aichhorn . . . . . Erziehungs-Beratungs-Seminar mit einem anschließenden Referat von *G. Reiner-Obernik*

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 2·—

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO-ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

VII. Jahrgang März-April 1933 Heft 3/4

Gruppenerziehung des Kleinkindes

vom Standpunkte der Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse

Von L. E. Peller-Roubiczek

Bisher hat sich die psychoanalytische Pädagogik vor allem mit jenen Konflikten des Kindes befaßt, die sich aus der Kultureinordnung des Kindes in der Familiensituation ergeben. (Also Reinlichkeitserziehung des Kindes, Onanie, Kastrationskomplex, Ödipussituation, Geschwisterbeziehungen, die kindlichen Sexualtheorien usw.) Es sind dies zweifellos die wichtigsten Probleme im Leben des Kindes. Das Kind verwendet dafür die größten Affektbeträge und sie entscheiden vor allem über die spätere Lebensgestaltung des Erwachsenen, über seine Leistungs- und Genußfähigkeit. Andere Faktoren der kindlichen Entwicklung sind nur nebenher behandelt worden. Man kann die Frage aufwerfen, ob die anderen Probleme und Faktoren der kindlichen Entwicklung für die psychoanalytische Pädagogik nicht auch von Interesse wären. Und die umgekehrte Frage wäre, ob eine psychoanalytische Betrachtungsweise dieser Faktoren dem Erzieher nichts Neues zu bieten hätte. (Etwa die geistige Umwelt und Anregung des Kindes, Gruppenerziehung, Schule, die Beschäftigung, das Lernen, Art und Ausmaß der Annäherung an die Realität, die Einfügung des Kindes in zeitliche Ordnung usw.) Die nachfolgenden Ausführungen sollen zur Beantwortung dieser Fragen beitragen. Es wird also nicht wie sonst in der psychoanalytischen Pädagogik vom einzelnen Kind und dessen inneren Konflikten die Rede sein, sondern von den allgemeinen und gemeinsamen Bedingungen, wie sie für eine größere Kindergruppe herzustellen wären. Es werden dabei meist nur die primitivsten Ergebnisse der Psychoanalyse verwendet werden. Praktisch-pädagogische Erörterungen werden den größeren Raum einnehmen.

*

Die nachfolgenden Ausführungen bringen pädagogische Erwägungen, die sich aus der Psychoanalyse ergeben. Sie sind vom Standpunkt eines Erziehers geschrieben, der über ein Jahrzehnt die Montessori-Pädagogik studiert

und angewendet hat. Daher ist diese Pädagogik an verschiedenen Stellen als Beispiel herangezogen worden. Denn — beinahe seltsamerweise — entsprechen viele Grundsätze und Einrichtungen der Montessori-Pädagogik jenen Postulaten, zu denen die Psychoanalyse den Erzieher führt. „Seltsamerweise", denn die Theorie, die der Montessori-Praxis zugrunde liegt, steht an manchen Stellen in vollem Widerspruch zu den Freudschen Auffassungen. Pädagogik war bis zu Montessori (und ist es vielfach heute noch) eine spekulativ-philosophische Disziplin. Montessori hat, als Ärztin auf dem Boden der positiven Wissenschaften stehend, das Kind unvoreingenommen gesehen und ihm in ihrer Pädagogik einen Lebensraum geschaffen. Keine Disziplin ist so durch Tradition belastet wie die Pädagogik. Montessori hatte den Mut, die überlieferten Erziehungs- und Unterrichtsformen einer scharfen Kritik zu unterziehen. Viele Forderungen an die Erneuerung der Erziehung, die um die Jahrhundertwende u. a. durch Ellen Key erhoben wurden, sind durch sie realisiert worden. Allerdings, das Tabu, mit dem die Gesellschaft die kindliche Sexualität belegt, hat sie nicht angetastet, daher die Divergenz mancher ihrer Anschauungen von den Elementen der Psychoanalyse.

Eine kritische Auseinandersetzung mit Montessori soll später gebracht werden. Die Literaturangaben am Schluß der Arbeit berücksichtigen alle verschiedenen Strömungen innerhalb der Montessori-Lehre.

Die Aufgabe der Erziehung

Bei den Schlußfolgerungen, die Freud aus der „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben" zieht, kommt er auch auf die Erziehung zu sprechen und sagt von ihr: „Sie hat sich bisher immer nur die Beherrschung, oft richtiger Unterdrückung, der Triebe zur Aufgabe gestellt; der Erfolg war kein befriedigender . . . Man fragte nicht danach, auf welchem Wege und mit welchen Opfern die Unterdrückung der unbequemen Triebe erreicht wurde." Und er fordert (als Ergebnis seiner analytischen Beobachtungen) dieser Aufgabe eine andere zu substituieren: das Individuum mit der geringsten Einbuße an Aktivität kulturfähig und sozial verwertbar zu machen.

Damit ist die doppelte Orientierung der Erziehung ausgesprochen. Sie muß ihre Aufmerksamkeit nach zwei Seiten lenken und bestrebt sein, in beiden einander entgegengesetzten Richtungen Fehler zu vermeiden. Ihre Aufgabe ist eine andere als die jener Erziehungsformen, die wir kurz (und wohl allgemein verständlich) die „frühere" und die „moderne" Erziehung nennen wollen. Das Ziel der früheren Erziehung war das brave Kind. Es ist das Kind, das möglichst allen Forderungen entspricht, die der Erwachsene an es stellt (Vorzugsschüler), sich überall gut einfügt und dem Erwachsenen daher keine Scherereien macht. Dieser Erziehung macht Freud mit Recht den Vorwurf: „Man fragte nicht danach, auf welchem Wege und mit welchen Opfern die Unterdrückung der unbequemen Triebe erreicht wurde."

Die letzten Jahrzehnte haben uns Erziehungsformen beschert, die die Fehler der früheren Erziehung vermeiden wollten. Und zu diesem Zwecke wurde möglichst in allem das Entgegengesetzte von dem getan, was die frühere Erziehung als selbstverständlich ansah. Der Erzieher war bestrebt, dem Kind in allem die größte Ungebundenheit einzuräumen. Es wurden so wenig Triebverzichte vom Kinde verlangt wie nur möglich. Das Kind wurde unverantwortlich für sein Tun erklärt; daher ließ man es möglichst in allem gewähren. Da damit die Gefahr entstand, das Kind könnte sich selbst beschädigen, schuf man ihm eine Umgebung, wo möglichst alles entfernt war, womit das Kind sich weh tun könnte, und manche Erzieher leisteten nicht Geringes im geduldigen und sanftmütigen Ertragen der Launen und Ungebärdigkeiten des Kindes. Früher war jede Äußerung des Kindes, jedes kleine Produkt seines Spielens und Malens als minderwertig gegenüber den Leistungen der Erwachsenen betrachtet worden, jetzt wurde jede Zeichnung als Kunstwerk angesehen. „Kindlich" und „kindertümlich" waren hohe positive Bewertungen. Man greift nicht sehr daneben, wenn man sagt, diese Art moderner Erziehung habe das Programm der früheren beibehalten, nur alle Vorzeichen umgekehrt.

Also: Frühere und moderne Erziehung stellen jede ein Extrem dar und jetzt kommt die Psychoanalyse, um uns den „goldenen Mittelweg" zu zeigen? Nein, gewiß nicht. Die Psychoanalyse vermag sachliche Änderungen anzugeben. Sie zeigt, welche Art der Triebeinschränkung gefordert werden kann und soll und wo die Erziehung dem Kinde möglichste Freiheit einräumen muß, auch wenn dies dem Erwachsenen unbequem und störend ist.

„Gut" oder „böse"?

In den verschiedenen pädagogischen Theorien fehlt selten die Diskussion der Frage: Ist der Mensch, von Natur aus, ehe er die Einwirkungen der Erziehung erfahren hat, gut oder böse?

Die Beantwortung dieser Frage war vom Weltbild des Pädagogen abhängig. Rousseau behauptet mit leidenschaftlichen Worten, daß das Kind von Natur aus gut sei und unter anderem ist auch Montessori dieser Ansicht. Von psychoanalytisch orientierten Pädagogen kann man öfters die entgegengesetzte Anschauung hören.

Aber wenn wir uns auf den Boden der Wissenschaft stellen (sei es der Psychoanalyse, sei es der Soziologie), so müssen wir zunächst feststellen, daß gut und böse nicht absolute Wertbegriffe, sondern soziale Wertungen sind. Ein Verhalten, eine Einrichtung kann nur im Hinblick auf eine bestimmte Gesellschaft gut oder böse sein.

Die offenbarten Religionen sehen die Dinge zwar anders, aber in der nüchternen soziologischen Betrachtung erkennen wir die Bedingtheit der

Begriffe. Wenn es also gesellschaftlich bedingte Begriffe sind, kann das Verhalten eines Menschen, der keiner Gesellschaft angehört, weder gut noch böse sein.

Außerhalb der Gesellschaft kann streng genommen nur jemand stehen, der noch nie ihr angehörte: Also das kleine Kind oder ein Kaspar Hauser.

Um nicht mißverstanden zu werden: Das Verhalten eines außerhalb der Gesellschaft stehenden Menschen kann sich für die menschliche Gesellschaft n ü t z l i c h oder s c h ä d l i c h auswirken. Aber g u t und b ö s e sind moralische Wertungen, die die I n t e n t i o n treffen.

Schließlich kann man auch ein Naturereignis als „gut" oder „böse" bezeichnen, etwa einen Regen, je nachdem ob er die Ernte rettet oder eine Überschwemmung herbeiführt. Aber dem Sachverhalt wird man durch diesen anthropozentrischen Standpunkt nicht näher kommen, auch keinen Zugang finden, um Änderungen herbeizuführen.

Das kleine Kind wird zu dem, was es tut, von den in ihm wirkenden Kräften getrieben. Es ist in ihm ein Drängen, das ansteigt, wenn seinem Ablauf Hindernisse im Weg stehen und das wohl eine Quelle (somatisch-psychischer Natur), aber noch kein Ziel in der Außenwelt hat, nach welchen es gesteuert würde. Eben dies bedingt ja den Begriff des Getriebenseins und des Triebes, der darum oft auch „blind" genannt wird.

Welche Wirkung sein Tun in der Außenwelt hat, davon ahnt das kleine Kind zunächst nichts. Da sein Verhalten ein ungestümes, ungebändigtes ist, wird es den Menschen seiner Umgebung öfter „bös" als „gut" erscheinen. Doch lassen wir diese Wertungen. Sie schaffen ein Ventil für unsere Stimmungen, aber sie helfen nicht weiter. Der Versuch, das Verhalten eines kleinen Kindes zu bewerten und ihm darüber moralische Vorhaltungen zu machen, nützt ungefähr so viel, wie Bittprozessionen, die den Regen herbeiführen sollen.

Die Triebumformung

Das Kind kann nur auf e i n e m Wege über das blinde Getriebensein hinauskommen: Durch das Einbezogenwerden in die menschliche Gesellschaft.

Viele Erzieher sind anderer Meinung, sie sagen: Das ungebärdige Kind müsse an sich selbst erfahren, wie das oder jenes tut, dann wird es dies schon unterlassen. Sie halten das Talion(Vergeltungs)prinzip in der frühen Erziehung für unumgänglich. Im einzelnen mag dies richtig sein, im allgemeinen haben wir andere Mittel, um das Kind zur Annahme unserer Wertungen zu bewegen und damit seine Einordnung in die menschliche Gesellschaft anzubahnen. Die angeborene Bereitschaft des Kindes zu dieser Einordnung dürfen wir voraussetzen. Hingegen müssen wir darauf achten, daß von uns alle Voraussetzungen gegeben werden, daß das Kind sich positiv-vertrauend zu Menschen stelle, nicht mißtrauisch-abwehrend.

Man kann die theoretisch häufig vertretene Anschauung, das Kind sei von Natur aus gut, noch anders interpretieren. Häufig wird sie einem Wunsch der Pädagogen entsprechen, einem „es möge so sein" oder einer Illusion, mit der sie ihre schwere Aufgabe schöner und reiner machen, indem sie deren Objekte glorifizieren.

Man kann unter dem „gut sein" auch andere Eigenschaften (die wirklich beim kleinen Kinde vorhanden sind) verstehen. Die Geradlinigkeit, mit der es auf sein Ziel losgeht. Die Ausschließlichkeit, mit der es sich einem Gefühl, einem Interesse hingibt. Wir beneiden das Kind um diese Fähigkeit (ob mit Recht oder Unrecht, bleibt fraglich). Die ungebrochene Art des Kindes ergibt sich aus seiner Triebstruktur und aus seinem Mangel an Erfahrungen.

Unsere Gefühle und unsere Wünsche sind gemäßigt, geschwächt, weil sich jedem Trieb Triebanteile, die gegensinnig gerichtet sind, entgegenstellen. Ungezählte Erfahrungen haben uns die Begrenztheit aller Empfindungen, sie seien freudiger oder trauriger Natur, gelehrt. Man sagt von einem Menschen: „Er kann sich freuen, wie ein kleines Kind", wenn er sich diese ungebrochene Reaktionsweise bewahrt hat. Beim Kind ist jeder Jubel grenzenlos und ebenso läßt es jedes traurige Erlebnis in den Schacht völliger Hoffnungslosigkeit versinken.

Die ungebrochene Art des Kindes führt dazu, daß sein Verhalten einmal als besonders bösartig, wenn es z. B. einer grausamen Regung nachgibt, ein anderesmal als engelhaft gut bezeichnet wird, wenn es Züge von Selbstlosigkeit zeigt. Wir werden gut daran tun, uns zu erinnern, daß es an der Besonderheit der psychischen Struktur des Kindes liegt, daß es leichter an den Extremen der Gefühle anlangt: daß also hier eine formale Besonderheit vorliegt, die mit Güte oder Schlechtigkeit nichts zu tun hat.

Das Kind ist im Vergleiche zum Erwachsenen sehr beeindruckbar. Die Eindrücke dringen meist tiefer, als in der späteren Lebenszeit. Das müßte jeder Erzieher aus seiner eigenen Kindheit wissen. Aber beim Kinde, das vor uns steht, täuscht oft der rasche und leicht auszulösende Stimmungsumschwung darüber hinweg.

Wenn wir versuchen, uns die innere Situation des Kindes zu vergegenwärtigen, so müssen wir daran denken, daß sie ungleich bewegter ist als die eines Erwachsenen. Bei diesem ist ein Teil der ursprünglichen Triebenergie zu Hemmungen umgewandelt worden, die sich den Trieben entgegenstellen. Das Kind aber ist ein Bündel ungebrochener, ungezügelter Triebe, deren Spielball es oftmals ist. Vieles in dem uns gelegentlich so unverständlichen Verhalten des Kindes ergibt sich daraus, daß es imstande ist, gleichzeitig mit Intensität zu lieben und zu hassen. Der normale Erwachsene ist dieser Ambivalenz nicht fähig. Beim Vereinheitlichen der Persönlichkeit ist eines der beiden einander ausschließenden Gefühle ver-

drängt worden. Der lockere Ich-Aufbau des Kindes gestattet ihre gleichzeitige Existenz.

Die ersten Versagungen, die wir dem Kinde setzen, treffen es viel härter, als Versagungen uns treffen. Daher haben sie auch eine sehr große Bedeutung für den Ich-Aufbau des Kindes, sie müssen, soll die spätere Genuß- und Leistungsfähigkeit des Menschen nicht ernstlich bedroht werden, in ihrem Ausmaß und in der Art wie sie durchgeführt werden, wohl überlegt sein.

Das Kind ist in jedem Augenblick voll und ganz von seinem gegenwärtigen Erleben beansprucht. Der Erwachsene aber, der dem Kinde als Erzieher gegenübertritt, denkt vor allem an die zukünftigen Ansprüche, die an diesen Menschen gestellt werden, erst in zweiter und dritter Linie denkt er an die gegenwärtigen Lebenserfordernisse des Kindes und zwar nur soweit, als sie Beachtung und Berücksichtigung erzwingen. Und dieses „Erzwingen" ist auch sehr relativ aufzufassen. Die imperative Natur der kindlichen Besonderheiten und Erfordernisse verleiten den Erzieher oft nur zu größerer Härte und Strenge.

Die Erziehung des Kindes bedeutet ein Einengen, Zurechtstutzen. Diese Vorstellung hat man seit jeher gehabt und sie ist in vielen sinnigen Erziehungssprüchen festgehalten. Nur stellte man sich die Wirkung der Erziehungsmaßnahmen mechanistisch und fälschlicherweise so vor, als ob alle Veränderungen, die wir am Kinde nacheinander wahrnehmen, direkt und fast ausschließlich durch die Erziehungshandlungen hervorgerufen würden.

Diese Vorstellung ist falsch. Erziehung ist gewiß Einschränkung. Aber sie ist nicht ein Prozeß, der am passiven Objekt Kind vorgenommen wird, etwa wie ein Wildbach durch äußere Dämme und Regulierungen zum nutzbaren Gewässer wird. Die Triebeinschränkungen, die das Kind allmählich erwerben muß, kann es nur selbst und aktiv erwerben. Veranlaßt wird es zu diesen Triebeinschränkungen durch die Außenwelt. Die Erziehung hat die Aufgabe, die Ansprüche und Forderungen der Außenwelt in geeigneter Weise zu dosieren und nötigenfalls zu unterstreichen.

Der von außen wirksame Druck ist sicher sehr groß, sonst würde das Kind nicht die Umformung seiner selbst vornehmen. Aber die Umsetzungen und Umschichtungen, die im Innern des Kindes hervorgerufen werden, dürfen wir uns nicht als dem Drucke direkt proportional vorstellen, etwa so, daß durch eine milde Erziehung ein nachsichtiges Über-Ich und durch eine harte Erziehung ein strenges Über-Ich im Kinde entsteht.

All die Triebverzichte, die die Erziehung von uns verlangt, bedeuten ein Umleiten, ein Umgruppieren der Triebkräfte. Dieses kann nur im Individuum selbst getan werden. Jede Erziehungsmaßnahme kann nur mittelbar wirksam werden.

Erziehungsmaßnahmen werden daher nicht dann am wirksamsten sein, wenn sie am besten dosiert, gesteigert, aufeinander aufgebaut werden (wie etwa Flußregulierungsarbeiten unter diesen Umständen am erfolgreichsten

wären), sondern wenn es gelingt, den Willen des Kindes als Bundesgenossen zu gewinnen. Die Erziehung setzt äußere Hemmungen und Einschränkungen, aber nur zu dem Zweck, damit diese im Laufe der Entwicklung vom Kinde in sein Ich aufgenommen, d. h. zu inneren Hemmungen gemacht werden. Die Voraussetzung dafür: Das Kind muß bereit sein, den Willen des Erziehers zu seinem eigenen zu machen, analytisch gesprochen, sich mit ihm zu identifizieren. Dies geschieht zum allergrößten Teil unbewußt, aber doch aktiv vom Kinde aus.

Unsere Erziehungsformen aber sind heute beherrscht von einem blinden Glauben an die Allmacht der Gewöhnung. Der Erziehung in unserem Sinne sei die Dressur gegenübergestellt, die ein Prozeß ist, der am passiven Objekt Kind durchgeführt wird. In jeder Dressur wird die Gewöhnung als der wirksamste Faktor betrachtet, und dies mit vollem Recht. Aber die Identifizierung kann niemals aus der Gewöhnung entstehen. Wo das Kind liebt und bewundert, da wird es sich angleichen wollen. Hier liegt auch der Fehler jeder brutalen Erziehung und derjenigen, die „viel" tun will, die durch dauernde kleine Ermahnungen, Erinnerungen ihr Erziehungsziel möglichst bald zu erreichen hofft. Dieses Verhalten weckt den ganzen Widerstand jedes normalen, gesunden Kindes. Es wird all seine Kräfte und seine ganze Intelligenz daran wenden, um sich den Erziehungsmaßnahmen zu entziehen.

Desto mehr Aussicht auf Erfolg wird eine Erziehung haben, je mehr sie ihre Wirkungen gleichsam nebenbei und unbeachtet erreicht, je weniger sie dem Kind als absichtsvolle Erziehungsmaßnahmen bewußt werden. Deshalb war die Erziehung auf primitiven Gesellschaftsstufen so wirkungsvoll, weil absichtsvolle Erziehungsmaßnahmen beinahe fehlten und das Kind allmählich und vor allem durch Anteilnahme an der Arbeit in den Kreis der Erwachsenen hineinwuchs. Es liegt mir fern, in das heute so gern gesungene Loblied für das Vergangene und Irrationale einzustimmen, aber die Betrachtung der Erziehungseinrichtungen nötigt zur Feststellung, daß sie durch erhöhte Beachtung und bewußte Gestaltung nicht an Zweckmäßigkeit gewonnen haben.

Die Annäherung an die Realität

Ferenczi führt in den „Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinnes"[1] Gedankengänge Freuds näher aus. Das kleine Kind steht der Realität völlig anders gegenüber, als der Erwachsene. Es weiß ursprünglich nichts von dem Vorhandensein dieser Realität. Die Sensationen, die der eigene Körper liefert, unterscheidet es nicht von jenen der Außenwelt. Erst allmählich wird die Abgrenzung des Ichs von der Außenwelt erworben. Das kleine Kind hält sich für allmächtig. Erst durch eine lange und komplizierte

1) Ferenczi: „Bausteine zur Psychoanalyse", 2 Bde. Int. Psa. Verlag, Wien, 1927.

Entwicklung gelangt es dahin, die Außenwelt und die in ihr wirkenden Kräfte und Gesetze zur Kenntnis zu nehmen und die besondere Art, wie es selbst in den Ablauf der Ereignisse eingreifen kann. Ferenczi macht die Annahme, daß der Wirklichkeitssinn verschiedene Stadien passiere. Die ersten Stufen wollen wir hier kurz und möglichst mit den Worten des Autors charakterisieren.

Nach der Geburt befindet sich das Kind in der Periode der magisch halluzinatorischen Allmacht. Die Außenwelt wird vernachlässigt. Treten Bedürfnisse auf, so wird ihre Erfüllung halluziniert. Bleibt die Befriedigung aus (was gewiß eintreten wird, da durch das Halluzinieren die Befriedigung körperlicher Bedürfnisse wie Hunger, Durst, Kälte nicht erreicht werden kann), so entsteht Unlust und diese wird motorisch durch Schreien und Zappeln abgeführt. Daraufhin erlebt das Kind die vorher halluzinierte Befriedigung. (Denn — müssen wir hinzufügen — die Mutter hat durch das Schreien des Säuglings von seinem Bedürfnis erfahren und stillt es nun.) Aber von diesen Verkettungen ahnt es nichts. Auf dieser Stufe repräsentiert der Säugling den einzigartigen Fall eines psychischen Systems, das völlig die Realität der Außenwelt vernachlässigt. Täte ein anderes Lebewesen das Gleiche, könnte es sich nicht die kürzeste Zeit am Leben erhalten. Der Säugling kann es deswegen, weil die Mutterpflege hinzukommt.

Das unkoordinierte Schreien und Zappeln des Kindes erscheint zunächst als eine recht unzweckmäßige Reaktion gegenüber den Unlustaffekten. Aber sie verschafft dem Kinde die Aufhebung der Unlust. Daher lernt das Kind diese motorische Abfuhrreaktion, die ursprünglich nur Ausdruck war, absichtlich als Aufforderung zu gebrauchen. Damit vollzieht es die erste „Anpassung“ an die Außenwelt. Vom Standpunkt des Erwachsenen erscheint sie noch recht realitätsfern. Da das Kind von der realen Verkettung der Ursachen und Wirkungen, von der Existenz und Tätigkeit der Pflegepersonen keine Kenntnis hat, muß es sich im Besitz einer magischen Fähigkeit fühlen. Das subjektive Empfinden des Kindes bei diesen Vorgängen ist dem eines Zauberers zu vergleichen, der nur eine bestimmte Geste vorzunehmen hat, damit in der Außenwelt die kompliziertesten Ereignisse nach seinem Willen vor sich gehen. — Bald genügen aber diese Abfuhräußerungen nicht mehr, um die Befriedigungssituation hervorzurufen. Die sich mit der Entwicklung immer spezieller gestaltenden Wünsche erfordern entsprechend spezialisierte Signale. Solche sind zunächst die Nachahmungen der Saugbewegungen mit dem Mund, wenn der Säugling gestillt werden will, usw.

Allmählich lernt das Kind auch die Hand nach den Gegenständen ausstrecken, die es haben will. Später entwickelt sich daraus eine förmliche Gebärdensprache. Durch entsprechende Kombination der Gesten vermag das Kind ganz spezielle Bedürfnisse zu äußern, die denn auch sehr oft wirklich befriedigt werden, so daß sich das Kind — wenn es nur die Be-

dingungen der Wunschäußerung mittels entsprechender Gesten einhält — immer noch allmächtig vorkommen kann. Ferenczi nennt dies die Periode der Allmacht mit Hilfe magischer Gebärden. Auch jetzt noch braucht sich das Kind, wenn es Unlust empfindet, nicht um die Änderung der Außenwelt zu bemühen. Es hat auch kein libidinöses Interesse an den Objekten der Außenwelt, es ist durchaus narzißtisch eingestellt und steht völlig unter der Herrschaft des Lustprinzips.

Es verliert den Glauben an seine Allmacht, kommt zur Anerkennung der Realität erst ganz allmählich durch die oft und oft gemachte Erfahrung, daß die vorgestellte und magisch beschworene Unlustaufhebung nicht eintritt. Damit ist auch der erste Schritt zur Einschränkung des Lustprinzips getan.

Freud sagt über die Funktion der Erziehung: „Die Erziehung kann als Anregung zur Überwindung des Lustprinzips, zur Ersetzung desselben durch das Realitätsprinzip beschrieben werden"[1]. Sie hat — mit anderen Worten — die Aufgabe, das Individuum in Kontakt mit der Realität zu bringen, es dahin zu bringen, daß es einen Teil seiner Libido von der eigenen Person abzieht und Objekten zuwendet und daß es sein Verhalten, seine Reaktionen immer mehr den in der Außenwelt wirksamen Mächten anpaßt.

Die Erziehung steht damit im Gegensatz zur Kinderpflege. Denn diese bemüht sich, die Unlustäußerungen des Kindes zu verstehen und ihnen zu entsprechen, die aus den Gebärden des Kindes erratene Unlustquelle zu verstopfen. (Doch dient auch bei der ersten Betreuung des Kindes gelegentlich eine Maßnahme beiden Zwecken zugleich: der Pflege des Kindes und seiner Erziehung.)

Auf einen anderen Gegensatz möchte ich hier noch verweisen: Das kleine Kind, in seiner völligen Hilflosigkeit, lebt im Wahn seiner Allmacht. Der Erwachsene, der die Realität im hohen Maße beherrscht, ihren Wirkungen sich zu entziehen oder in den Ablauf der Geschehnisse einzugreifen vermag, hat die Einsicht in die Begrenztheit seiner Kräfte. Der Größenwahn nimmt im selben Maße ab, als die realen Kräfte steigen. Nicht nur in der Entwicklung des Kindes zum Erwachsenen wird dies deutlich, sondern auch in der Entwicklung des primitiven Menschen zum Menschen, dessen Weltbild wissenschaftlich orientiert ist.

Die Erziehung hat, weit über die Frühzeit des Kindes hinaus, die Aufgabe, den Kontakt des Kindes mit der Realität zu fördern. Sie hat dies so lange zu tun, als das Kind noch (teilweise) unter der Herrschaft des Lustprinzips steht. Und, — „die Herrschaft des Lustprinzips endet eigentlich erst mit der vollen psychischen Ablösung von den Eltern". (Freud: Zwei Prinzipien des psychischen Geschehens.)

Damit ist die Richtung bestimmt, die die Erziehung zu verfolgen hat. Es verbleibt aber noch die Art zu bestimmen, wie dies geschehen soll.

1) Zwei Prinzipien des psychischen Geschehens.

Sie kann ihre Aufgabe nicht dadurch lösen, daß sie das Kind zur Anerkennung der Realität zwingt. Die Vorstellung von der Wirksamkeit eines mechanischen, unangepaßten, äußeren Zwanges müssen wir völlig fallen lassen. (Der moderne Erzieher hat diese Vorstellung ja bereits aus moralischen Gründen aufgegeben — die Psychoanalyse gibt ihm die „technische" Bestätigung. Sie zeigt die psychologischen Gründe, warum solche Erziehungsmaßnahmen nutzlos sind.) Jedes psychische System hat die Fähigkeit, sich dem Kontakt mit der Realität zu entziehen. Im extremen Fall durch Neurosen und Erkrankung, im milderen Fall durch Zurückziehen des Interesses von den Objekten der Außenwelt. Wie wir von den soeben zitierten Erwägungen wissen, ist dieser — der realitäts f e r n e — Zustand der primäre. Und jeder ursprüngliche Zustand, der im Laufe der Entwicklung verlassen wurde, wird mit besonderer Leichtigkeit wieder eingenommen, wenn sich Störungen der Entwicklung einstellen. (Ähnliches gilt z. B. vom Lutschen, einer Befriedigungsform des Kleinkindes, die im Laufe der Zeit in den meisten Fällen aufgegeben, aber leicht wieder aufgenommen wird, wenn Störungen in den Objektbeziehungen eintreten.)

Es ist wichtig, hier klar auf diese mögliche Reaktion des Kindes hinzuweisen. Wenn das Kind sich den Forderungen der Realität nicht fügt, werden ihm Strafen angedroht, denn die heute herrschende Psychologie nimmt die selbstverständliche Vorherrschaft des Selbsterhaltungsstrebens auch beim Kinde an: Wenn dem Kinde eine Schädigung drohe, würde es sich gefügig erweisen, um dieser zu entgehen. Jeder Pädagoge weiß, daß diese Annahme nicht stimmt. Kein System sich steigernder Strafen kann das trotzige Kind zwingen.

Um die ihr gewiesene Richtung einzuhalten, muß die Erziehung andere Wege wählen. Noch in seinem ersten Lebensjahr macht das Kind die Erfahrung, daß die vorgestellten Dinge, auch wenn die magische Geste ausgeführt wird, nicht immer zu ihm kommen. Diese Ungewißheit läßt es allmählich ahnen, daß es auch höhere, „göttliche" Mächte gibt (Mutter oder Amme) deren Gunst es besitzen muß, um zu der ersehnten Befriedigung zu gelangen.

Eben diese „Lücke" im sonst wunschlos harmonischen Weltbild des Kindes bietet einen Ansatzpunkt für die Erziehungsbestrebungen. Auch werden nach kurzer Zeit die Beifalls- und Liebesäußerungen der Mutter für das Kind lustvoll, und um zu dieser Lust zu gelangen, gibt das Kind frühere Befriedigungsformen auf.

Mit der Allmacht, in deren Besitz das Kind ursprünglich sich selbst wähnte, stattet es nun seine Pflegeperson aus. Und um sich die Gunst dieser allmächtigen Persönlichkeit zu erhalten, beginnt das Kind sein Luststreben zu modifizieren.

Das Auftauchen eines (inneren oder äußeren) Reizes und die motorische Aktion zur Befriedigung waren ursprünglich eine Einheit. Jetzt schiebt sich

ein Keil in diesen Ablauf: die Erwägung, ob die jetzt eingeleitete motorische Aktion den Beifall der Pflegeperson finden wird. (Leider sind unsere Termini sehr ungeeignet, um diese Vorgänge, die sich meist o h n e die Qualität Bewußtsein abspielen, zu beschreiben.) Das Luststreben hat den Charakter der Unaufschiebbarkeit verloren. Es bleibt das den psychischen Apparat beherrschende Prinzip, aber Aufschub und Umwege werden ertragen, geeignete Ersatzbefriedigungen angenommen. Die Außenwelt hat sie erzwungen. Das Lustprinzip ist zum Realitätsprinzip modifiziert worden. Die Betrachtung dieser Entwicklung kann den Erzieher noch manches lehren. Das kleine Kind war ein nach außen völlig abgeschlossenes psychisches System. Unlustempfindungen, Bedürfnisspannungen, die keine sofortige Auflösung erfuhren, zwangen es zur Erweiterung seines Interesses über die Körpergrenzen der eigenen Person hinaus. Es ahnt die Abhängigkeit seiner Befriedigungen von den Handlungen der Pflegeperson, daher wird zuerst diese in seinen „Interessenkreis" einbezogen. Die Zustimmung, das Wohlwollen, kurzum die positive (und negative) Bewertung seines Verhaltens, vermag es in den Gebärden und dem Gesichtsausdruck der Pflegeperson zu erkennen[1]. Es hat Grund, die Bejahung seiner Pflegeperson zu schätzen. Es erfaßt die Beziehung dieser Macht zu seinem eigenen Verhalten und zur Lösung seiner Unlustspannungen.

Das kleine Kind braucht zu seiner Selbsterhaltung nicht die Kenntnis der Naturgewalten und -gesetze, sondern dieses Anschmiegen an den ihm vertrauten Erwachsenen ist das Bedeutsamste für seine Lebenssicherung. Eine Haltung, die den Erwachsenen zum Neurotiker, d. h. zum falsch in der Realität Orientierten stempeln würde, ist für das Kind durchaus realitätsgerecht und zweckmäßig. Mit dieser hohen Bewertung der Sympathie der Eltern (oder deren Stellvertreter) ist die Erfüllung der realen Lebenserfordernisse des Kindes gesichert. Hier ist ein grundlegender Unterschied der Entwicklung des Einzelwesens und der Stammesentwicklung. Die göttlichen Mächte, von denen in der Vorzeit der Primitive sich abhängig wähnt und die seine Einsicht in die Verkettungen der Realität trüben, sind in der individuellen Vorzeit w i r k l i c h vorhanden und ihre Anerkennung durchaus realitätsgerecht.

Die Einpassung in die Wertungen der — zunächst sehr beschränkten — Sozietät erfordert vom Kind die Modifikation der direkten unaufgeschobenen Triebbefriedigung.

Dies ist die erste soziale Anpassung des Kindes. Wir merken uns, auf welchem Umweg sie zustande kam.

---

1) J. B. W a t s o n hat interessante Untersuchungen über die primitivsten, die Urreaktionen kleiner Kinder angestellt, dabei u. a. gefunden, daß ein Kind keinerlei Furcht vor einem in seiner unmittelbaren Nähe brennenden Feuer hat. Aber nicht nur in seinen sehr ausgedehnten Versuchsreihen fehlt der Versuch über die Reaktion des Kindes auf ein zorniges oder lächelndes Menschengesicht, auch sonst spricht er niemals von dem hier direkt und von Anfang an gegebenen Verständnis des kleinen Kindes.

Die Freiheit des Kindes

Die Freiheit des Kindes spielt heute in der Diskussion von Erziehungssystemen eine große Rolle. Jene Erziehung, die am vollständigsten die Freiheit des Kindes garantiert, erscheint als die beste. Und jedes Erziehungssystem stellt von sich diese Behauptung auf. Freiheit wird dabei immer anders interpretiert. Die Freiheit des Kindes ist zu einem sehr wirkungsvollen Schlagwort geworden.

Die frühere Kleinkinderpädagogik hat es für ihre Aufgabe gehalten, Inhalt, Art und zeitliche Begrenzung der kindlichen Beschäftigung genau vorzuschreiben. Die moderne Pädagogik und Didaktik des Schulkindes hält dies heute noch für ihre Aufgabe.

Demgegenüber fordert die heutige Kleinkinderpädagogik (und eine sehr moderne Richtung der Pädagogik des größeren Kindes): Man muß dem Kind seine Beschäftigung vollkommen freistellen. Doch dies genügt noch nicht: Nicht nur der Erwachsene, auch das Spielmaterial selbst, darf den Tätigkeitsdrang des Kindes in keiner Weise einengen. Man muß dem Kind entsprechende Mengen bildsamen, ungestalteten Materials zur Verfügung stellen (also etwa: Baukästen, Plastilin, Buntstifte, Zeichenpapier) und das Kind damit frei hantieren lassen, damit sei die wichtigste pädagogische Aufgabe hinsichtlich der kindlichen Beschäftigung erfüllt.

Die Schranken und Vorschriften, die früher der kindlichen Tätigkeit gesetzt waren, waren sehr drückend (nicht nur für das Kind, sondern auch für den einigermaßen menschlich empfindenden Erzieher) und widersinnig. Daher kam es, daß man das Abwerfen dieser Fesseln als Lösung aller Probleme empfand. Ausgedehntere, praktische Erfahrungen (bei uns etwa seit dem Kriegsende) haben gezeigt, daß dem nicht so ist. Es ist nur sehr wenig getan, wenn man an Stelle des alten starren Programms, das Programm der Programmlosigkeit setzt. Aber am Papier läßt sich diese „vollkommene Freiheit" des Kindes so hübsch verfechten, daß sie noch immer zahlreiche theoretische Anhänger hat.

All diese allgemeinen Anschauungen und Gegenanschauungen nützen dem Erzieher wenig in der praktischen Arbeit. Er muß die Hauptlinien der kindlichen Entwicklung kennen, um ihnen in der richtigen Weise zu entsprechen.

Die Bewegungen des ganz kleinen Kindes haben ursprünglich (während der Herrschaft des Lustprinzips) den Zweck, den seelischen Apparat von Unlustempfindungen zu entlasten. Sie entstehen also ausschließlich aus inneren Gründen und verfolgen in der Außenwelt keinen Zweck. Trotzdem gelangen sie in der Außenwelt zur Wirkung und allmählich bemerkt das Kind diese. Jetzt entsteht in ihm die Tendenz, eine möglichst starke Wirkung zu entfalten. Es will nicht zerstören oder Schmerzen zufügen.

Jedenfalls ursprünglich beabsichtigt es das nicht,[1] obwohl die Schulpsychologie oft vom „Zerstörungstrieb" des kleinen Kindes spricht. Es ist nicht die Schuld des Kindes, daß sichtbare Wirkungen leichter durch Zerstören und Schmerzzufügen, als durch andere Tätigkeiten erreicht werden.[2]

Unterdessen hat das Kind — durch andere Entwicklungen — auch einen Teil seiner ursprünglich nur der eigenen Person geltenden Libido der Außenwelt zugewendet. Es interessiert sich für die Außenwelt. (Wir wollen hier libidinöses und intellektuelles Interesse nicht trennen.) Seine Kräfte erstarken und bedeuten Werkzeuge, die Material verarbeiten, Zähne, die kauen wollen.

Die motorischen Aktionen des Kindes werden jetzt determiniert durch Momente, die in der Außenwelt gelegen sind und durch solche, die im Kinde liegen. Die letzteren überwiegen noch. Das Ende der Entwicklung wird sein, daß die Kräfte vom Individuum zur zweckmäßigen Veränderung der Realität verwendet werden. Die Erziehung hat die Aufgabe, diese Entwicklung zu unterstützen. Welche Mittel stehen ihr dabei zur Verfügung?

Das Kind hat jetzt bereits Objektbesetzungen vorgenommen. Zuerst war es die Person, die für seine leiblichen Bedürfnisse sorgt, später auch andere Personen, die sich in irgendeiner Weise um das Kind kümmern, an seinen Spielen Anteil nehmen, zur gewohnten Umgebung gehören. Damit sind ihm auch die Wertungen, die diese Personen über sein Verhalten fällen, bedeutsam.

Hier ist der eine wichtige Zugang zur Umformung des Verhaltens und der unkoordinierten motorischen Aktionen des Kindes. Er ist gewiß nicht von der Psychoanalyse entdeckt, sondern seit eh und je in der Erziehung verwendet und nur allzuoft mißbraucht worden. Aber die Psychoanalyse zeigt den Mechanismus seiner Wirkung auf (Angst des Kindes vor Liebesverlust) und die schweren Folgen seines Mißbrauchs.

Schon bisher war der Erwachsene dem Kinde in etwaigen Konflikten zweifellos überlegen. Jetzt ist durch die libidinöse Abhängigkeit des Kindes

---

1) „Nun scheint die Psychoanalyse zu zeigen, daß das Schmerzzufügen unter den ursprünglichen Zielhandlungen des Triebes keine Rolle spielt. Das sadistische Kind zieht die Zufügung von Schmerzen nicht in Betracht und beabsichtigt sie nicht" (Freud: „Triebe und Triebschicksale"). Interessant ist auch die in der gleichen Arbeit enthaltene Bemerkung, es wäre möglich in den Bemühungen des Kindes seiner eigenen Glieder Herr zu werden, eine Vorstufe des Sadismus zu sehen.

2) „Ein Kind will alles verändern, was es sieht; es vernichtet, es zerbricht alles, was es erreichen kann, es drückt einen Vogel, wie es einen Stein drücken würde, und es erdrückt ihn, ohne zu wissen was es tut. . . . Die absterbende Tatkraft sinkt zusammen in der Brust der Alten; in der des Kindes läuft sie über und verbreitet sich in die Außenwelt . . . Es schaffe etwas oder zerstöre etwas, das ist ihm einerlei; wenn es nur den vorhandenen Zustand der Dinge geändert hat, denn jede Veränderung ist eine Handlung. Zeigt es mehr Neigung zum Zerstören, so rührt das nicht von Bosheit her, sondern aus dem Umstande, daß das Bilden immer etwas Langsames ist, das Zerstören aber schnell geht und seiner Lebhaftigkeit mehr entspricht . . ." (Rousseau: „Emil", I. Buch.)

von ihm, seine Macht ganz ungeheuer vergrößert. Und wozu benützt der Erwachsene seine Macht? Dazu, das Kind zum Gehorsam zu veranlassen. Gehorsam bedeutet, daß nicht mehr das Kind, sondern ein anderer über seine Bewegungen und Handlungen verfügt. Eben hatte sich das Kind die Herrschaft über seine Gliedmaßen (und seine Stimme) erobert. Jetzt kommt der Erwachsene und will ihm das mühsam und stolz Eroberte wegnehmen. Es läßt sich allerdings auch einiges zur Entschuldigung des Erwachsenen vorbringen: Er ahnt nicht, im Besitz welcher ungeheuren Macht er dem Kinde gegenüber ist.[1]

Soweit der Erwachsene den Gehorsam des Kindes erreichen kann, benützt er ihn zumeist zu einem: er veranlaßt das Kind zur Ruhe, zur Bewegungslosigkeit. Diesen Kampf führt der Erwachsene gegen das kleine Kind und er wird in der Schule mit gesteigerten Anforderungen fortgesetzt. Das Vorgehen der Schule ist hier besonders merkwürdig und soll deswegen etwas ausführlicher beschrieben werden.

Es bedarf durchaus keiner analytischen Kenntnisse, um die große Bewegungsfreude des kleinen Kindes zu sehen und die Unmittelbarkeit mit der einem aufsteigenden Impuls die motorische Aktion folgt. Je jünger daher das Kind ist, umso schwerer fällt es ihm, motorische Impulse zu unterdrücken, respektive nach Anordnungen anderer Menschen zu handeln.

Es gilt trotzdem als selbstverständlich, von kleineren Kindern die Einhaltung der vorgeschriebenen Schuldisziplin genauer zu verlangen. Bei den Großen läßt man „die Zügel lockerer", ihnen ist manches erlaubt, was bei den Kleineren als Frechheit angesehen würde. Das Zeremoniell der Schule, (die Art des Sitzens während der Stunden, die Art, den Lehrer zu grüßen, die tadellose Sauberkeit der Hefte und Bücher) ist für die Kleinen viel strenger. Und dies alles gerade in der fortschrittlichen „vernünftigen" Schule! In der reaktionären Schule wird die strenge Disziplin der unteren Klassen in den oberen von militärischer Zucht abgelöst.

Ähnlich verhält man sich Schulneulingen gegenüber. Ich kenne moderne Schulen, in denen in den ersten Schulwochen den Kindern das Verlassen der Plätze in den Pausen nicht erlaubt wird. (Der Unterricht dauert 3—4 Stunden.) „Zuerst müssen sie sich einmal ans Stillsitzen g e w ö h n e n", sagte mir ein Lehrer!

Eine wirklich raffinierte Qual ist das Schreiben und Lesen in einem Tempo, das genauest vom Lehrer vorgeschrieben wird. Die hier geforderte Leistung macht dem Kinde noch als solche erhebliche Schwierigkeiten und jetzt wird auch noch der zeitliche Ablauf von außen vorgeschrieben. Es

---

1) Hinzuzufügen ist, daß dies nicht nur Erziehungsmaßnahmen, d. h. Maßnahmen im Interesse des Kindes und seiner Zukunft sind, sondern auch Schutzmaßnahmen für den Erwachsenen, der das kleine Kind sonst nicht ertragen könnte. Auch ist ein gewisses Minimum von Gehorsam unerläßlich, wenn die körperliche und seelische Sicherheit des Kindes gewährleistet sein soll.

muß strenge darauf achten, nicht langsamer, aber auch nicht schneller zu schreiben, als der Lehrer ansagt.

Das Schlagwort: der Wille des Kindes muß gebrochen werden, ist heute in der Pädagogik nicht mehr modern. Aber, geschieht denn hier etwas anderes?

Bricht man den Willen des Kindes wirksamer durch Brutalität oder dadurch, daß man ihm in der hier geschilderten Weise die eigene freie Verfügung über seine motorischen Aktionen entzieht? Beim Kinde ist der Wille nicht eine g e i s t i g e Kraft, die sich dem Gegner entgegenstellen kann, Willensimpuls und motorische Aktion sind eine Einheit und die erzwungene Unterbindung d e r B e w e g u n g zerstört den Aufbau d e s W i l l e n s.

Diese merkwürdige Einstellung des Erwachsenen, an das kleine Kind strengere und härtere disziplinäre Anforderungen zu stellen als an das größere, ist — nach Berichten der Ethnologen — bei primitiven Völkern nicht zu finden. Bei diesen genießen die kleinen Kinder eine fast schrankenlose Freiheit.

Wir haben hier die Schuldisziplin zur Illustration dieses Verhaltens der Erwachsenen herangezogen, obzwar die Schule nur höhere Altersstufen der Kinder als die hier bisher besprochenen erfaß. Dies aus dem Grunde, weil in der systematischen Schuldisziplin die Dinge klarer zum Ausdruck kommen als in der mehr variablen Familienerziehung. Doch findet sich da wie dort das gleiche. Der Ursprung dieser Auffassung ist nicht ganz leicht festzustellen. Dem Wesen des Kindes entspricht sie sicherlich nicht. (Eher könnte man sie aus der Psychologie der Erwachsenen erklären.) Sicher spielt die merkwürdige Auffassung mit, daß der Mensch umso wertvoller, umso mehr zu achten ist, kurzum umso größere Menschenrechte erwirbt, je älter er wird.

Diese Auffassung ist auf sehr vielen Gebieten nachzuweisen. So genießt Unterrichts- und Erziehungsarbeit eine desto geringere soziale Schätzung, je jünger die Erziehungsobjekte sind. Dafür ist man gerade, wenn man vom kleinen Kinde spricht, so leicht mit poetischen und allegorischen Ausdrücken bei der Hand. R. W ä l d e r hat folgende Erklärung für dieses Verhalten: der Erzieher ist in den Forderungen an das größere Kind einsichtiger und menschlicher, weil ihm die Identifizierung mit diesem viel leichter fällt.

Das Eindringen physiologischer Erkenntnisse hat die Formen der Disziplin gelockert, die Anforderungen an das kleine Kind herabgesetzt; allerdings nicht in einem wesentlichen Ausmaß. Denn dies ist die Form der Abwehr des Erwachsenen gegen die unkoordinierten und daher meist zerstörenden Bewegungen des kleinen Kindes: das Kind soll ruhig sein. Entspricht das Kind nicht dieser Forderung, dann liegt es an seinem mangelnden guten Willen. (Nirgends wird mit einer solch völligen und selbstverständlichen Willensfreiheit gearbeitet, wie in der Erziehung.)

Ist die Disziplin und Ruhe annähernd erreicht, so wendet sich der Erwachsene dem intellektuellen und moralischen Unterricht des Kindes zu. Jetzt bemüht er sich Arbeitseifer, Intelligenz, Fleiß und viele andere schöne Dinge im Kinde zu erwecken. Um bei einem gern gebrauchten Gleichnis zu bleiben: mit seinen früheren Bemühungen hat der Erzieher das Erdreich bereitet, das Unkraut ausgejätet und jetzt sät er.

Die Arbeit des Erziehers ist dabei ungeheuer mühsam und das Ergebnis? Man hat allen Grund zur Annahme, es wäre ohne diese Bemühungen kaum wesentlich anders ausgefallen.

Das Kind strebt darnach, mit seinen Kräften in die Realität einzugreifen. Die Erziehung muß ihm dies ermöglichen. Was das Kind braucht, ist: seine Kräfte spielen lassen, die Spannungen die im Körper sind, auslaufen lassen, die Antwort der Realität darauf zu erfahren und dann neuerdings die Handlungen in die Welt hinaus zu schicken[1]. Dadurch, und nur dadurch, kann sich die Menschwerdung des Kindes vollziehen.

Auf zweierlei Art kann diese Entwicklung gestört werden. Entweder dadurch, daß die Erziehung mehr Triebäußerungen des Kindes hemmt, als unbedingt nötig ist — und an ihre Stelle Tätigkeiten setzt, die sie vorschreibt — oder dadurch, daß sie das Kind in seiner Aktivität frei gewähren läßt, aber es mit Dingen umgibt, die ihm keinerlei „Antwort" auf seine Handlung geben, Dinge, mit denen es so ziemlich alles machen kann. Hierher gehören die meisten Spielsachen. Und aus genau den gleichen Gründen, aus denen wir diese ablehnen, finden sie viele Pädagogen ausgezeichnet. Denn eben dadurch, weil sich alles mit ihnen machen läßt, garantieren sie die früher besprochene „Freiheit". Aber nach meiner Auffassung betrügen sie das Kind um das Wesentlichste: Die Wirkungen, die sein Tun in der Außenwelt bei Menschen und Dingen auslöst, kehren nicht zu ihm zurück.

Nicht jede Tätigkeit des Kindes (und ebenso des Erwachsenen) sucht den Kontakt mit der realen Umwelt. Es gibt ein Abspielen von gefühlsbetonten Vorstellungen, das nur eben da sein will. Es wird nicht produziert, um in die Realität einzugreifen und Bewegung in dieser hervorzurufen. Ein gewisses Ausmaß solcher Tätigkeit — Phantasietätigkeit — gehört zum Wesen jedes psychischen Apparates. Das Kind braucht — zum Unterschied vom Erwachsenen — zu seinen Phantasien die Anlehnung an reale Objekte. Darum braucht das Kind Spielsachen. Falsch ist es aber, das Kind fast ausschließlich mit Spieldingen zu umgeben. Die beiden in ihrer Art so völlig verschiedenen Erziehungsformen: das allzu strenge Einengen des

---

1) „Die Bewegungen des ganz kleinen Kindes haben ursprünglich (während der Herrschaft des Lustprinzips) den Zweck, den seelischen Apparat von Reizzuwächsen zu entlasten. Später erhalten sie eine neue Funktion: sie werden zur zweckmäßigen Veränderung der Realität verwendet. Damit wandeln sie sich zum Handeln." (Freud: Zwei Prinzipien.)

Kindes und das „Möglichst-alles-gewähren-lassen" — führen zu dem gleichen Ergebnis — das Kind gelangt nicht in den Kontakt mit der Realität.

Demnach ist dies die Aufgabe der Erziehung: Aktivitätsformen zu finden, die möglichst die ganze Stärke der Tätigkeitsstrebungen des Kindes erfassen und die gleichzeitig hineinreichen in das reale Leben, welches das Kind umgibt. Etwas mit ganzer Freude, mit größter Intensität tun und dann die Antwort vernehmen, die die Menschen und die Dinge auf diese Aktion geben.

Dann wird das Kind allmählich das Organ für die Bedeutung und Reichweite seiner Handlungen erwerben. An Stelle der Willkür wird das Gefühl der Verantwortlichkeit für das eigene Verhalten treten. Damit sind wir wiederum beim Ausgangspunkt unserer Erwägungen angelangt. Auf diese Weise wird das erreicht, was Freud als Aufgabe der Erziehung bezeichnet: Das Kind sozial verwertbar zu machen bei möglichster Erhaltung seiner ursprünglichen Triebstärke.

Die „technische" Aufgabe der Erziehung wird damit eine andere. Will man heute eine Erziehungsform charakterisieren, so fragt man, wieviel sie erlaubt und wieviel sie verbietet und welche Mittel sie anwendet, um ihre Forderungen dem Kinde gegenüber durchzusetzen. Jetzt rückt etwas anderes in das Zentrum der Aufmerksamkeit: Welche Mittel gibt die Erziehung dem Kinde, um sein triebhaftes, von innen her bestimmtes Tun in gesteuertes, sozial einbezogenes Handeln zu verwandeln. Die Tätigkeitsformen sind gleichsam Filter oder Umschaltwerke, die diese Verwandlung durchführen. Sie gehören daher zu unseren bedeutsamsten Erziehungsmitteln[1].

Bei der heute herrschenden Wirtschaftsform werden dem kleinen Kind solche Möglichkeiten zu sinnvoller Betätigung nur in einer Umgebung, die besonders für diesen Zweck geschaffen wurde, zur Verfügung stehen.

Die Umwelt und die Einsicht des Kindes

Freud sagt in „Zwei Prinzipien des psychischen Geschehens": „Die erhöhte Bedeutung der äußeren Realität (nach der Einsetzung des Lustprinzips) hob auch die Bedeutung der, jener Außenwelt zugewendeten Sinnesorgane und des an sie geknüpften Bewußtseins, welches außer den bisher allein interessanten Lust- und Unlustqualitäten die Sinnesqualitäten auffassen lernte. Es wurde eine besondere Funktion eingerichtet, welche die Außenwelt periodisch abzusuchen hatte, damit die Daten derselben im vorhinein bekannt wären, wenn sich ein unaufschiebbares inneres Bedürfnis einstellte,

1) Es erscheint nötig, hier darauf hinzuweisen, daß das Wort „Erziehungsmittel" bisher in einem ganz anderen Sinn gebraucht wurde. Da Gebote und Verbote als das bedeutsamste Stück der Erziehung erschienen, so waren Erziehungsmittel die Mittel zur Erreichung dieser Forderungen. „Erziehungsmittel" wurde daher synonym verwendet mit „Strafe". Auch in der psychoanalytischen Literatur war dies der Fall.

die Aufmerksamkeit. Diese Tätigkeit geht den Sinneseindrücken entgegen, anstatt ihr Auftreten abzuwarten."

Diese besondere Einrichtung unseres seelischen Apparates hat zur Folge, daß wir wissen (oder zu wissen glauben), was in der Außenwelt vorgeht. Es ist uns einsichtig, was im nächsten Augenblick aus dieser an uns selbst herankommen wird. Die Erfahrung zeigt noch mehr: wir müssen es wissen, unsere seelische Struktur wird verletzt, wir erkranken, wenn diese Lebensbedingung nicht eingehalten wird.

Die Sinnesorgane geben uns Nachricht darüber, welche Reizmengen in der nächsten Zeiteinheit an uns herantreten werden. Kommen die Reize zu plötzlich und sind sie zu groß, so kann sich unser seelischer Apparat nicht auf sie einstellen. Er wird mit Reizmengen überschwemmt. Dies bedeutet eine Störung, Verletzung des seelischen bzw. körperlichen Apparates. Es entsteht die traumatische Neurose.

Welche Heilungsversuche werden in diesem Fall vom psychischen Organismus unternommen? Wir würden zunächst vermuten, daß eine Abkapselung, eine Ummauerung der Störung versucht wird, daß man bestrebt ist, das Ereignis fortzuschieben, es aus der Erinnerung zu streichen oder die Erinnerung daran zu meiden.

Wir vermuten dies, weil wir materiell, in dinglichen Begriffen denken und einen Sachschaden annehmen, wo ein funktioneller Schaden vorliegt. Ein Sachschaden würde durch Abkapselung heilen. Bei einer funktionellen Störung hilft nur das umgekehrte Vorgehen: Die Bewältigung muß versucht werden, immer wieder, bis sie allmählich gelingt. Das ist der Heilungsversuch des seelischen Organismus.

Erlebnisse, die in dieser Weise traumatisch wirken, begegnen dem Erwachsenen selten. Dem Kind begegnen sie häufig.

Will der Erzieher, daß die ihm anvertrauten Kinder möglichst ungebrochen heranwachsen, so wird er aus der hier genannten Tatsache weitgehende Konsequenzen für sein Verhalten dem Kinde gegenüber und für die Gestaltung aller Lebensverhältnisse desselben ziehen. Erlebnisse und Eindrücke, die beim kleinen Kind schockartig wirken könnten, sollen nach Möglichkeit vermieden werden. Diese Forderung gilt heute den Erwachsenen, die überhaupt pädagogische Lektüre betreiben, als selbstverständlich. Aber andere Erwägungen erscheinen wichtig. Ereignisse, die uns überfallen, führen zu Verletzungen und Erkrankungen unseres seelischen Apparates. Wenn so plötzliche grobe Sinneseindrücke schwere Schädigungen zur Folge haben, wäre vielleicht die Annahme erlaubt, daß weniger grobe äußere Phänomene zu weniger sichtbaren, aber immerhin vorhandenen Beeinträchtigungen führen. Vor allem dann, wenn sie dem Menschen nicht vereinzelt begegnen, sondern das dauernde Verhalten seiner menschlichen Umgebung ihm gegenüber charakterisieren. Die Aufmerksamkeit des Psychiaters hat sich mit Recht diesen kleinen Störungen nicht zugewendet, da sie doch keine greifbaren pathologischen Merkmale erzeugen. Erzieher

dürften jedoch ähnliche Beobachtungen gemacht haben. Ihre Aufgabe wäre es nun, diese Beobachtungen in diesen Zusammenhang zu bringen.

Das kleine Kind soll erfassen können, was im nächsten Augenblick aus der Außenwelt an es herantreten wird. Schon beim ganz kleinen Kind kann dem Rechnung getragen werden, z. B. bei Pflegemaßnahmen. Das tägliche Bad soll so vorgenommen werden daß das Kind vorher Zeit hat, zu erfassen, was jetzt mit ihm geschehen wird. Fremde Personen sollen sich dem Kinde nicht rasch und nicht laut sprechend nähern.

Für das größere Kind wird diesem Grundsatz in der Montessori-Pädagogik weitgehend entsprochen. Sie bemüht sich, die Lebensverhältnisse des Kindes so zu gestalten, daß das Kind möglichst vielen Ereignissen seines täglichen Lebens aktiv entgegengehen kann. Die einzelnen pädagogischen Grundsätze, die dieser psychologischen Forderung entsprechen, sollen hier kurz aufgezählt werden. Das Kind wählt seine Beschäftigung und alles was dazu gehört, also Spielkameraden, Arbeitsplatz, selbst. Während es seinen Entschluß faßt, während sein unklares Wollen langsam präzise Formen annimmt, wird es von keinem Erwachsenen gestört. Die besondere Gestaltung der Umwelt ermöglicht es dem Kinde, sich als Herr der Situation zu fühlen. Wenn von der Montessori-Pädagogik die Rede ist, werden immer die kleinen Abmessungen der Einrichtungsgegenstände betont. Wichtig erscheint von unserem Gesichtspunkt die Tatsache, daß möglichst vieles im Kinderhaus in einer Form erledigt werde, die dem Kinde einsichtig ist, wichtig auch, daß die Einrichtungen gleichbleibend und stetig seien. Bei den Unterweisungen soll der Erzieher sehr zurückhaltend sein; er beobachtet das Kind und gibt nur das Minimum an Unterricht und Anweisungen, die es braucht.

Die zeitliche Ordnung im Haus der Kinder ist eine überaus lockere. Es gibt nur ganz wenige zeitliche Fixpunkte, deren — wenigstens ungefähre — Einhaltung vom Kinde verlangt wird. Das kleine Kind hat noch kein Zeitgefühl. Die stundenplanmäßige Einteilung des Tages, die in Fröbelkindergärten üblich ist, hat zur Folge, daß das Kind immer wieder durch die neuen Verfügungen der Kindergärtnerin überrascht, aus seiner Beschäftigung herausgerissen wird. Das Montessori-Heim berücksichtigt die Zeitlosigkeit, in der das kleine Kind dahinlebt und unterbricht seine Betätigung nicht durch störende Zäsuren. Die Beobachtungen zeigen, daß sich um das fünfte bis sechste Lebensjahr herum, also mit dem Einsetzen der Latenz, ohne jede besondere erzieherische Einwirkung, das Erfassen zeitlicher Begriffe und Einteilungen einstellt.

Noch ein anderer Grundsatz wird beim Unterricht eingehalten. Das kleine Kind, „welches außer den bisher allein interessanten Lust- und Unlustqualitäten, die Sinnesqualitäten auffassen lernt", wird vom Erwachsenen dabei unterstützt. Es geschieht das in der Weise, daß an einem besonderen Material, dessen einzelne Teile je eine Sinnesqualität mit besonde-

rer Deutlichkeit hervortreten lassen, das Kind mit den einzelnen möglichen Qualitäten bekannt gemacht wird. Die Beziehung zwischen diesem Material und der Umwelt stellt der Erzieher nicht her. Dies ist von vielen Kritikern als ein Negativum der Montessori-Pädagogik bewertet worden. Man glaubte, daß hier die lebensferne, formalistische Unterrichtsform der alten Schule wiederkehre. Man vergaß, daß das Montessori-Material nicht den Inhalt der Arbeitsleistung der Kinder bildet, sondern nur deren Ausgangspunkt. Montessori hat nicht vergessen, den Erzieher darauf hinzuweisen, daß er das am Material Erfaßte mit der Wirklichkeit in Verbindung bringen muß, sondern hat die Herstellung dieser Beziehung mit voller Absicht der Initiative des Kindes überlassen. Ja, das Material ist in seiner besonderen Art nur zu diesem Zweck geschaffen worden, damit die fördernde Unterweisung durch den Erwachsenen erfolgen kann, ohne daß die nachfolgende selbständige Entdeckung dieser Dinge in der Umwelt durch das Kind angetastet wird.

Daß diese pädagogischen Einrichtungen in der Besonderheit des psychischen Apparats ihre Begründung haben, ist von Montessori nicht formuliert worden. Es erscheint aber wichtig, es psychoanalytisch geschulten Montessorilehrerinnen zum Bewußtsein zu bringen. Sie werden dann noch manches in ihrem Verhalten den Kindern gegenüber in diesem Sinne modifizieren können. So könnte man z. B. ein Kind auf eine Schwierigkeit, die sich meist erst im Verlaufe des Tages ergibt, schon morgens in einem ruhigen Augenblick aufmerksam machen, wenn man mit dem Kind vertraulich sprechen kann.

*

Es ist in der pädagogischen psychoanalytischen Literatur oft und mit Recht darauf hingewiesen worden, welche Hemmung die Intelligenz des Kindes erfährt, wenn seine sexuelle Wißbegierde zurückgewiesen wird. Die größere oder geringere Einsicht in die Geschehnisse der Umwelt bedeutet einen anderen Faktor, der die Entwicklung der kindlichen Intelligenz weitgehend beeinflußt. In einer Umgebung, in der dauernd unerwartete Ereignisse auf das Kind herunterregnen, wird die Beeinträchtigung der Wissenstriebentwicklung eine doppelte sein: Sein psychischer Apparat wird zunächst mit der Verarbeitung und Bewältigung dieser Erlebnisse belastet, weiterhin aber wird seine Lust, mit dieser Außenwelt in engen Kontakt zu treten, sie kennen zu lernen, herabgemindert.

Die Montessori-Pädagogik läßt der kindlichen Initiative die größte Schonung angedeihen. Sie ist bestrebt, die Sphäre dessen, was das Kind aktiv erlebt, gegenüber dem, was es passiv hinnehmen muß, zu erweitern. Daß dies bei Dingen geschieht, die dem Affektleben des Kindes ferner stehen, nimmt nichts von ihrer Bedeutung.

Die Freudsche Formulierung über die Arbeitsweise des psychischen Apparates weist ihr ihren Weg in der pädagogischen Praxis mit noch größerer Klarheit.

*

Die Ereignisse der Außenwelt können uns überfallen oder sie können so langsam an uns herantreten, daß wir Zeit zu einem aktiven Entgegenschreiten haben. Weit wichtiger aber ist für uns ob die Ereignisse uns Lust oder Unlust bringen. Davon war hier nicht die Rede. Dem Luststreben des Kindes stellt sich die Außenwelt an vielen Punkten hemmend entgegen. Sie muß es tun, um die Einpassung des Kindes in die menschliche Gesellschaft vorzubereiten.

Daß die Zahl der Versagungen möglichst niedrig sein soll, darüber sind sich moderne Erzieher längst einig. Hier sollte nur auf das Moment der Überraschung, das immerhin eine gewisse Bedeutung hat, hingewiesen werden.

Der Mechanismus des Lernens

Jede der heute geltenden psychologischen Schulen betrachtet die Phänomene des Seelischen, die als Tatsachen auch dem Laien bekannt sind, von einem anderen Standpunkt, ordnet die einzelnen Erscheinungen in andere Zusammenhänge ein. Die Freudsche Psychologie hat diesen statischen Auffassungen nicht einen neuen Standpunkt hinzugefügt, sie ist vielmehr die Schule, die das Seelische dynamisch betrachtet als eine Welt, die ihre besondere Arbeitsweise hat, verschiedenartige Schichten und Instanzen, zwischen denen sich ein Kräftespiel entwickelt. Nach dieser Auffassung stellen die uns bekannten psychischen Phänomene nur einen Bruchteil der Ereignisse dar, die im seelischen Apparat vor sich gehen.

Der Erzieher wendet sich an die Psychologie, damit sie ihm das Verständnis, den Sinnzusammenhang der ihm unverständlichen seelischen Erscheinungen gebe. Bei flüchtiger Betrachtung scheint die Psychoanalyse diese Aufgabe zunächst nicht zu erfüllen. Sie vermehrt die Zahl der für den *common sense* unverständlichen seelischen Fakten, anstatt sie zu vermindern. Sie zeigt, daß auch jene Phänomene, die uns als durchaus einfach erscheinen, das Ergebnis merkwürdig komplizierter Kräfteparallelogramme sind.

Es sei mir gestattet, mich noch weiter der bildlichen Ausdrucksweise zu bedienen. Für die heute herrschenden psychologischen Schulen ist das Seelische quasi eine Fläche, auf der die Außenwelt die einzelnen Erlebnisse einzeichnet. Anders die psychoanalytische Auffassung. Sie stellt dem Makrokosmos der uns umgebenden Welt einen nicht minder komplizierten und vielgestaltigen Mikrokosmos in uns gegenüber. Zwischen den beiden ist das Transparent, auf das unsere Erlebnisse projiziert werden. Was wir erleben, wird durch beide Welten bestimmt.

Die uns heute umgebenden technischen Einrichtungen machen das hier gebrauchte Bild wohl allgemein verständlich. Ein Projektionsapparat sendet Strahlen auf eine transparente Fläche, diese müßten dort bestimmte Umrisse aufzeichnen, wenn nicht ein lichtstärkerer Apparat, hinter der Fläche befindlich, diese Umrisse teils modifizieren, teils auslöschen würde.

Unsere Erlebnisse werden weit mehr bestimmt durch die Tätigkeit des seelischen Apparates, als durch die Ereignisse der Außenwelt.

Diese Feststellung steht in vollem Gegensatz zur heute undiskutiert herrschenden Anschauung: Alles, was in der Außenwelt vorgeht, gelangt als Erlebnis in unser Bewußtsein, wenn es nur eine entsprechende Intensität besitzt. Nur unter besonderen Bedingungen erleide diese Regel eine Ausnahme.

Wenden wir uns der Einzelfrage zu: Wie lernt das Kind? Wie nimmt es Fakten und Beziehungen der Außenwelt auf?

Nach der heute herrschenden Auffassung: Man erregt die Aufmerksamkeit der Kinder (Paßt auf, was ich euch sagen [zeigen] werde!) Man macht die Mitteilung (bietet das Material zur Anschauung) und — die Tatsache ist aufgenommen.

Bildlich gesprochen: Man macht einen Schrank auf (Kinder paßt auf!) — stellt etwas hinein — es ist drinnen!

Nach diesem Prinzip erfolgt der Unterricht in unseren Schulen.

In der pädagogischen Theorie gibt es allerdings auch andere Anschauungen, aber die sind so philosophisch-allgemein, daß sie für die praktische Pädagogik ganz belanglos bleiben. Etwa: nur, was man innerlich verarbeitet, sich zu eigen gemacht hat, hat man erlernt; oder: ein jeder lernt nur, was er lernen kann. Mit diesen ethisch-philosophischen Anschauungen kann der Lehrer im täglichen Schulleben überhaupt nichts anfangen.

Vor ihm stehen nur die Tatsachen:

Eine Anzahl Kinder, die bestimmte Dinge nicht können und nicht wissen.

Das Schulprogramm, das die Kenntnis dieser Dinge verlangt.

Und der Lehrer der nächsthöheren Klasse (oder der Inspektor), der das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein der Kenntnisse in den Köpfen der Kinder in absehbarer Zeit feststellen wird.

Allgemeine philosophisch-ethische Einwände können gegen diese Art der Praxis nichts ausrichten. Aber die Freudsche Psychologie gibt uns exakt faßbare Tatsachen des Seelischen, die die große Verschwendung von Menschenkraft zeigen, welche dieses System des Unterrichts zur Folge hat.

Lernen ist planvolles Aufnehmen von Fakten der Außenwelt.

Die Psychoanalyse zeigt uns, daß nicht jeder Vorgang der Außenwelt (sofern er nur genügend Intensität besitzt) in unser Bewußtsein gelangt. Der psychische Apparat nimmt eine Auswahl vor. Die Tätigkeit dieses Apparates wird nicht von unserem Willen, daher noch viel weniger von einem fremden Willen gelenkt. Daraus folgt: Behandeln wir das, was im Innern des Kindes vorgeht als *quantité négligeable*, so wird Energie und Zeit des Lehrenden und Lernenden vergeudet.

Es ist auch gar nicht so schwer, in der Unterrichtstätigkeit die hier angedeuteten Faktoren zu berücksichtigen. Das Vermitteln von Kenntnissen sollte etwa so vor sich gehen:

Eine erste Bemühung, das Interesse des Kindes wachzurufen.

Abwarten, bis das Kind der gegebenen Anregung innerlich entgegenkommt.

Anbieten und Aufnehmen des Lehrgutes.

Diese Drei-Zeitigkeit des Lernens ist überall anzuwenden. Gewiß versuchte auch schon bisher der gute Lehrer seinen Unterricht ungefähr in dieser Weise zu gestalten. Unter anderem beruht die sokratische Fragemethode auf dem gleichen Grundsatz. Aber man bedachte nicht, daß die Dauer der zweiten Phase nicht (oder nur in geringem Maße) vom „guten Willen" (der willkürlichen Aufmerksamkeit) des Kindes abhängig ist und daß ihre Dauer niemals für eine Gruppe von Menschen völlig einheitlich bestimmt werden kann, mit anderen Worten, daß der Kollektivunterricht ein Unding ist.

Die Betätigungsformen des Kindes

In der pädagogischen Literatur, die von der Psychoanalyse beeinflußt ist, findet man in letzter Zeit gelegentlich die Gleichstellung von den Spielen des Kindes mit den Tagträumen der Jugendlichen und Erwachsenen. Die genetische Gleichheit der beiden Erscheinungen ist für den analytischen Psychologen mit Recht das Entscheidende. Der Praktiker aber (und das ist der Pädagoge) darf diesen Standpunkt nicht einnehmen.

Freud vergleicht einmal das Tagträumen mit dem Naturschutzpark. Beide stellen Reservate dar, in denen sich ursprüngliche Verhältnisse erhalten durften. Das Kinderspiel ist nicht eine solche Schutzzone, die Ursprüngliches bewahrt — ja es ist zum großen Teil das Gegenteil — nämlich der immer wieder unternommene Versuch des Kindes, Anregungen, die aus der Außenwelt herandrängen, zu bewältigen.

Realitätsnähe gilt dem Menschen unseres Kulturkreises als das primär Gegebene und Selbstverständliche. Originelle Leistungen des Erwachsenen sind (sowohl auf künstlerischem, als auf wissenschaftlichem Gebiete) nur möglich, wenn sich genauestes Erfassen der Realität kombiniert mit einem Abstrahieren, d. h. Entfernen von dieser. Aber die erstere Fähigkeit gilt meist als mehr oder weniger selbstverständlich und nur in der letzteren sieht man die „Leistung".

Der Erwachsene, der das spielende Kind beobachtet, bewundert gern seine unversiegbare Phantasie, d. h. seine Fähigkeit, sich von der uns alle einengenden Realität zu entfernen. Dieser Bewunderung liegt die Erwägung zugrunde: Es ist noch so klein und hat schon so viel Phantasie. Aber die Realitätsferne ist dem Kind von seiner Urzeit her gegeben. Wenn man überhaupt von einer „Leistung" des Kindes beim Spiel sprechen will, so ist diese in der entgegengesetzten Fähigkeit zu sehen, nämlich darin, wie das Kind vermittels des Spieles sich der Realität nähert und all das Neue, das an es ständig herandrängt, die Anforderungen, die die Realität stellt, allmählich bewältigt.

So betrachtet, ist das Kinderspiel eine ebenso zweckmäßige Einrichtung, wie der Traum. Der Traum bewältigt Reizgrößen, die aus dem Innern an uns herantreten, durch Tageserlebnisse aus den tiefsten Schichten aufgewirbelt. Das Spiel bewältigt Reizgrößen, die meist unmittelbar aus der Außenwelt stammen, nur selten auch bereits vom Inneren her ihre Ansprüche erheben. (Die Schichtung des Inneren, d. h. des Ich, lassen wir hier unberücksichtigt.)

Die Funktion des Spiels ist zumindest so lebenswichtig, wie die des Traums. Setzen wir diese teleologische Betrachtung fort. Der Traum gibt nur die Primärbearbeitung unserer Wünsche und Impulse. Die Ungereimtheiten, die dabei entstehen, gelangen in der Realität nicht zur Wirkung, und sind nicht von Bedeutung, da durch den Schlaf unsere motorischen Aktionen unterbunden sind. Ähnlich können wir auch vom Spiel sagen, daß auch dort die Unsinnigkeiten fast (?) unschädlich bleiben, da dem Kinde die geistigen und körperlichen Kräfte fehlen, um seine Phantasieprodukte konsequent in die Wirklichkeit umzusetzen.

Die Spiele des Kindes sind nicht als bloße Phantasien zu betrachten, die vom Kinde agiert (anstatt nur vorgestellt) werden, sondern als Synthesen, Verarbeitungen von Phantasien und Anregungen der Außenwelt. Dabei müssen wir unter dem so harmlos klingenden Worte „Anregungen" alle die Forderungen und Enttäuschungen, die die Außenwelt dem Kinde setzt, verstehen. Das Spiel ist dem Kind eine wichtige Hilfe bei der Bewältigung dieser Härten. Es ist die dem Kind gemäße Art, sich der Realität zu nähern. Zumindest ein großer Teil der Spiele hat diese Aufgabe. Es gibt dem Kind die Möglichkeit, von der passiven Rolle in die aktive überzugehen. Mittels des Spiels kann es sich zum Herrn der Situation machen oder es kann die Stärke eines Eindrucks abreagieren (Freud).

Wir schädigen das Kind, wenn wir seine Spieltätigkeit hemmen, wir schädigen es aber auch, wenn wir das realitätsferne Spiel allzusehr fördern. Wenn heute so weite Kreise von Erziehern das realitätsferne Spiel glorifizieren, so hat das weit weniger mit der Pädagogik, als mit der Psychologie des Erwachsenen zu tun. Der Erwachsene benützt jede Gelegenheit, jedes Mittel, um sich aus der drückenden Realität hinauszuheben.

Im Spiel lernt das Kind die Realität ertragen. Aber die Realität wird nur dann vom Kinde anerkannt und demzufolge in seine Tätigkeit mit einbezogen, wenn sie lustvoll, verlockend, interessant ist. Im anderen Fall wird sich das Kind auch in seinen Spielen möglichst auf sich selbst zurückziehen.

Wenn die Erziehung dem Kinde bei der Bewältigung seiner Triebregungen helfen will, so muß sie ihm Gelegenheit zu Tätigkeiten bieten, die ihm lustvoll sind, und gleichzeitig den Einsatz seiner ganzen Intelligenz fordern. Nur dann, wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, wird es möglich sein, die Aggression, den Bemächtigungstrieb des Kindes zu erfassen und Sublimierungen zuzuleiten.

Zwei Fehler kann die Erziehung begehen:

Die Betätigungen, die sie dem Kinde gibt, kümmern sich wenig um die Wünsche des Kindes. Diesen Fehler finden wir meist in der Schule. Die Leistungen, die dort von ihm verlangt werden, knüpfen nicht an seine ursprünglichen Tendenzen an, sind von der inneren Entwicklung des Kindes gesehen, ziemlich willkürlich.

Oder: Die Betätigungen, die zur Verfügung gestellt werden, sind zwar genug lustvoll, aber sie lassen die Energie des Kindes im Spielerischen verplätschern, anstatt sie durch die Bewältigung von Schwierigkeiten in ganzer Stärke hervorzuholen und anzuspannen. Diesen Fehler begehen die meisten üblichen Kindergartenbeschäftigungen.

Das Kind kommt in den Kindergarten, um zu spielen. Es kommt mit sechs Jahren in die Schule und soll plötzlich Leistungen vollbringen, die inhaltlich und zeitlich sehr genau präzisiert sind. In beiden Fällen sind die Möglichkeiten, die sich dem Kinde zu Sublimierungen bieten, recht gering.

Wir betrachten es als den Vorzug der Montessori-Pädagogik, daß sie dem kleinen Kinde Betätigungsmöglichkeiten erschließt, die ihm bisher (in unserem Kulturkreis) unerreichbar waren.

Der Lehrer, dem man von einer besonderen Erziehungs- und Unterrichtsweise erzählt, wird die Frage bereit haben: Wie gelangt dabei das Kind dahin, sich das Wissen und Können anzueignen, das jeweils auf einer bestimmten Altersstufe von ihm verlangt wird?

Und der Psychoanalytiker wird die entgegengesetzte Frage stellen: Wie hilft diese Erziehungsmethode dem Kinde bei der Bewältigung seiner Triebregungen?

Die Montessori-Pädagogik kennt zwar nicht den Freudschen Triebbegriff, aber sie organisiert den geistigen Fortgang des Kindes nicht nach einem starren Lehrplan, sondern nach den „sensitiven Perioden" des Kindes. So werden Zeitabschnitte bezeichnet, in denen das Kind eine besondere Aufnahmebereitschaft gegenüber spezifischen Außenweltsfaktoren, ein Bedürfnis nach bestimmten Betätigungen zeigt. Zweifellos kommen in diesen sensitiven Perioden Triebregungen zur Auswirkung.

Viele Einzelheiten der Montessori-Pädagogik scheinen uns den inneren Ansprüchen und den äußeren Forderungen zu entsprechen.

Die geistige Arbeit, die jedes Kind vor dem sechsten Lebensjahr zu bewältigen hat, ist ungeheuer groß. Aber daran denkt der Erwachsene meist gar nicht. Er spielt mit dem kleinen Kind, er lehrt es auch gerne allerhand, aber eine, seiner großen Arbeit angepaßte, sinnvolle Hilfe hat das Kind bisher nicht erhalten. Das Montessori-Material bringt nicht neue Kenntnisse an das Kind heran, sondern es hilft dem Kinde seine Eindrücke, unklaren Vorstellungen und Wortvorstellungen ergänzen, ordnen und bewältigen. Es gibt dem Kinde keine inhaltliche, sondern eine methodische Hilfe. Das Sinnesmaterial Montessoris ist nicht dazu da, um dem Kinde neue Sinneseindrücke zu vermitteln (Sinnesmaterial in dieser Art gibt es in vielen Kindergärten!), sondern um seine Beobachtungsgabe, Urteils-

fähigkeit und Logik in Anspruch zu nehmen. Die Vielfalt der Erscheinungen ist unbegrenzt und daher chaotisch. Ich kann mich zurechtfinden, wenn ich Vergleiche anstelle, hervorstechende Merkmale finde, Unterschiede der Intensität beobachte. Das ist die Erfahrung, die das Montessori-Material dem Kinde immer wieder vorführt. Es ist so sinnreich konstruiert, daß das Kind durch seine Handhabung eine Fülle von Erfahrungen machen kann. Da alles nichtwesentliche Beiwerk vermieden ist, kann das Kind seine Erfahrungen klar fassen und oft nach wenigen Einzelerfahrungen das daraus resultierende allgemeine Ergebnis für sich ableiten. (Ohne es deswegen auch in Worten formulieren zu können!)

Gewiß könnte der Erwachsene durch kurze Belehrungen ihm das Gleiche vermitteln — aber dann wäre das Kind passiv — seine Tätigkeit eine rezeptive. Und planvolle Fürsorge muß bestrebt sein, die Sphäre aktiven Verhaltens für das Kind zu erweitern.

Meist hat man die Vorstellung, daß für das Kleinkind sehr primitive Sublimierungsmöglichkeiten (Spiele mit Plastilin und Farben, Turnübungen usw.) genügen. Nach unserer Anschauung kann sich die Aggression, der Bemächtigungstrieb des Kindes nur dann in sozial geschätzte Betätigungen umsetzen, wenn nicht nur seine Muskelkraft, sondern ebenso seine Intelligenz in hohem Maß beansprucht wird.

Das erscheint uns als das Charakteristische der Montessori-Pädagogik. Nicht die oft diskutierte „Freiheit" des Kindes. Gewiß hat die Montessori-Pädagogik ebenso wie jede andere moderne pädagogische Richtung viele sinnlose Einschränkungen und Fesseln, die mit den Entwicklungsnotwendigkeiten des Kindes in Widerspruch stehen, abgeschafft. Aber das große Wort „Freiheit" sollte in diesen Diskussionen doch besser vermieden werden. Das Kind ist immer und unter allen Umständen unfrei — weil es unreif ist.

Ließe man ihm die Entscheidung zwischen Dingen, die ihm förderlich und solchen, die ihm abträglich sind, könnte es nicht „frei" wählen, sondern würde auf irgend eine Äußerlichkeit hineinfallen. Aber viel entscheidender als diese seine intellektuelle Unreife, ist seine affektive Abhängigkeit vom Erwachsenen, die entwicklungsbedingt ist, und jede „Freiheit" des Kindes völlig illusorisch macht.

Der Wirkungsbereich der Erziehung

Die affektiven Strebungen sind die entscheidenden Momente des kindlichen Lebens. Die Form ihrer Lösung bedingt es vor allem, ob ein Kind glücklich sein wird oder nicht. Gerade auf ihre Gestaltung haben wir keinen unmittelbaren und nur einen geringen mittelbaren Einfluß.

Wir tun — insbesondere in den letzten Jahrzehnten — so vieles, um Kindern eine glückliche Kindheit zu geben. Ist das demnach alles sinnlos? „Wir", das sind die modernen Erzieher, das sind aber auch Stadtgemeinden, gesetzgebende Körperschaften und große politische Parteien. Sie alle be-

schäftigen sich mit Fragen des Kindes und bewilligen gelegentlich recht beträchtliche Summen für seine Erfordernisse. Ist das alles — sofern es über die Besserung der physiologischen Bedingungen hinausgeht — wertlos?

Auf die Gestaltung des wesentlichsten Momentes, der affektiven Beziehungen des Kindes zu seinen nächsten Familienangehörigen haben wir sehr wenig Einfluß. Ist darum alles andere, was mit so großem ideologischen Aufwand getan und umstritten wird, bedeutungslos? Sind es nur Schein-Gefechte an belanglosen Stellen, die unsere Aufmerksamkeit von den Gebieten der entscheidenden Entwicklungen abziehen, um uns über unsere Ohnmacht hinwegzutäuschen? Es gibt psychoanalytische Pädagogen, die diese Anschauung vertreten.

Uns erscheint diese Auffassung verhängnisvoll. Ebensowenig wie es im Psychischen Zufälle gibt — alles, was der Einzelne tut, ist das Endergebnis bestimmter Kräfte, — ebensowenig gibt es Zufallslösungen im sozialen Leben. Wenn wir — die psychoanalytisch orientierten Erzieher — unser Interesse von den allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsfragen abwenden, so werden die Dinge nicht „irgendwie" zufällig sondern fraglos stets im Sinne konservativer Tendenzen gestaltet werden. Das heißt aber, daß überkommene Formen höher bewertet werden, als Entwicklungs- und Lebensnotwendigkeiten des Kindes, die eine vorurteilslose Beobachtung aufgezeigt hat. Wir dürfen daher alle jene Probleme, die uns, von der Freudschen Triebpsychologie her gesehen, von peripherer Bedeutung erscheinen — doch nicht vernachlässigen.

Wir stehen in der Erziehung Trieben, also Naturgewalten gegenüber. Überall, wo der Mensch seine Kräfte mit Elementarkräften mißt, erscheint das, was er zu erreichen vermag, lächerlich klein. Und doch ist es für den Menschen von nicht geringer, oft sogar von sehr großer Bedeutung.

Ein primitives Beispiel: Unsere Möglichkeiten mit Brennstoffen Wärmekalorien zu erzeugen, sind — gegenüber den ungeheuren kalten Luftmassen, die uns der Wechsel der Jahreszeiten bringt, — lächerlich gering. An den bestehenden klimatischen Verhältnissen vermögen sie — wenigstens derzeit! — nicht das geringste zu ändern. Sie sind gegenüber den Elementarkräften, die das Klima bedingen, völlig machtlos. Und doch reichen sie aus, um uns das Leben (zuweilen sogar das behagliche Leben) in sonst für uns tödlichen Umweltsbedingungen zu ermöglichen.

Die Trieblehre Freuds zeigt dem Erzieher die engen Grenzen und die Bedingtheit der pädagogischen Einwirkung. In ähnlicher Weise zeigt jede positive Wissenschaft dem Praktiker die Abgrenzung seines Tätigkeitsfeldes. Einzig und allein dadurch vermag sie seine Arbeit zu unterbauen. Die Begrenzung des Wirkungsbereichs ist eine wesentliche Stütze — nicht eine Beeinträchtigung. — Skeptizismus und Aussichtslosigkeit sind zwar auf dem Gebiet der Erziehung entschieden originellere Erscheinungen als der fromme Glaube an göttliche Lenkung, aber sie sind diesem näher verwandt als man zuerst glaubt und ebenso süß und einschläfernd wie dieser.

Kurze Angaben zur Literatur der Montessori-Pädagogik

A) Bücher von Dr. Maria Montessori:

Das allererste Buch, das Montessori veröffentlichte, war die

Pedagogia antropologica, 1902 bei Vallardi

Das Buch zeigt die sehr gründlichen psychologischen, anatomischen und erbbiologischen Studien, die Montessori vor dem Ausbau ihrer pädagogischen Lehre unternahm. Seine Einzelergebnisse sind heute zum großen Teil überholt.

Il metodo della pedagogia scientifica, 1908

Deutsche Übersetzung unter dem Titel: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. 1915. Das Buch ist das verbreitetste Montessori-Buch im deutschen Sprachgebiet. Dies ist zu bedauern, denn die Darstellung der wesentlichen Grundsätze wird in ihm nicht systematisch und klar gegeben. Außerdem ist die Ausdrucksweise (nicht nur des italienischen Originals) in vielem veraltet und die deutsche Übersetzung fehlerhaft. Einzelne dort geschilderte Verhaltungsweisen des Erziehers lehnen wir heute ab und geben vielem im Gesamtbild der Erziehung eine andere Bewertung. (Und zwar nicht nur als psychoanalytische Erzieher.) — Im Jahre 1926 erschien in italienischer Sprache eine dritte völlig umgearbeitete Auflage, die aber bisher nicht ins Deutsche übersetzt wurde.

L'autoeducazione nelle scuole elementari. 1916

Dieses Buch gibt in seinem ersten Teil die psychologischen und pädagogischen Grundlagen der Methode und eine klare, überzeugende Kritik der alten Formen des Schulunterrichts; in seinem zweiten Teil wird der didaktische Ausbau einiger Disziplinen (Arithmetik, Geometrie, Sprache und Sprachlehre, Musik, Zeichnen usw.) für das Alter von sechs bis zehn Jahren gegeben. — Nur der erste Teil des Buches wurde bisher ins Deutsche übersetzt. Leider unter dem irreführenden Titel: Montessori-Erziehung für Schulkinder, 1926. Es enthält nichts, was sich im besonderen auf Schulkinder bezöge, gibt hingegen eine viel bessere Vorstellung vom Wesen der Montessori-Pädagogik als die „Selbsttätige Erziehung".

Manuale, 1921

als Mein Handbuch, 1922 ins Deutsche übersetzt, gibt eine kurze Beschreibung des Materials und der Technik seiner Verwendung. Für den pädagogisch interessierten Laien ist es darum weniger interessant als jene Bücher, in denen die besondere menschliche Bewertung, die Montessori dem Kinde gibt, stärker zum Ausdruck kommt.

Die bisher genannten deutschen Bücher sind bei J. Hoffmann, Stuttgart erschienen. Alle bisher erwähnten Bücher sind ins Englische, Französische, Spanische, Russische übersetzt worden — die beiden Hauptwerke außerdem noch in viele andere Sprachen.

Das Kind in der Familie

6 Vorträge — die teils Probleme der häuslichen Erziehung behandeln. Selbstverlag der Montessori-Schule Wien.

B) Schriften anderer Autoren

D. Fisher: A montessori-mother 1912 und 1927 ins Deutsche übersetzt; bei J. Hoffmann, Stuttgart erschienen. Eine amerikanische Journalistin schildert ihre Eindrücke in den Montissori-Heimen Italiens.

Sergius Hessen: Fröbel und Montessori. Versuche einer philosophischen Theorie des Spiels. Ein Aufsatz in der Zeitschrift: „Die Erziehung" (November 1925).

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Begründet von Heinrich Meng und Ernst Schneider

Herausgeber:

August Aichhorn
Wien V, Schönbrunnerstraße 110

Dr. Paul Federn
Wien VI, Köstlergasse 7

Anna Freud
Wien IX, Berggasse 19

Dr. Heinrich Meng
Frankfurt a. M. Martenstraße 15

Prof. Dr. Ernst Schneider
Stuttgart, Gänsheidestraße 47

Hans Zulliger
Ittingen bei Bern

Schriftleiter:

Dr. Wilhelm Hoffer, Wien, IX., Lustkandlgasse 12

12 Hefte jährlich M. 10·—, schw. Frk. 12·50, österr. S 17·—
Einzelheft M. 1·— (schw. Frk. 1·25, österr. S 1·70)

Geschäftliche Zuschriften bitten wir zu richten an

Internationaler Psychoanalytischer Verlag
Wien I, In der Börse

Zahlungen für die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" können geleistet werden durch Postanweisung, Bankscheck oder durch Einzahlung auf eines der

Postscheckkonti des „Internationalen Psychoanalytischen Verlages in Wien":

Postscheckkonto	Jahresabonnement	Postscheckkonto	Jahresabonnement
Leipzig 95.112	*M. 10·—*	*Budapest 51.204*	*P 13·60*
Zürich VIII, 11.479	*Frk. 12·50*	*Zagreb 40.900*	*Din. 136·—*
Wien 71.633	*S 17·—*	*Warszawa 191.256*	*Zl. 21·70*
Paris C 1100.95	*Fr. 60·—*	*Riga 36.93*	*Lat. 12·50*
Prag 79.385	*Kč 80·—*	*s'Gravenhage 142.248*	*hfl. 6·—*
Stockholm 44.49	*schw. Kr. 13·50*	*Kjöbenhavn 24.932*	*dän. Kr. 12·50*

Bei Adressenänderungen bitten wir, freundlich auch den bisherigen Wohnort bekanntzugeben, denn die Abonnentenkartei wird nach dem Ort und nicht nach dem Namen geführt.

Wir bereiten die Sonderhefte „DIE ANGST DES KINDES" und „PSYCHOANALYSE DES ERZIEHERS" vor und bitten unsere Mitarbeiter, Beiträge rechtzeitig einzusenden.