

Gespräche mit Kindern

Untersuchungen zur Sozialpsychologie
und Pädagogik

von

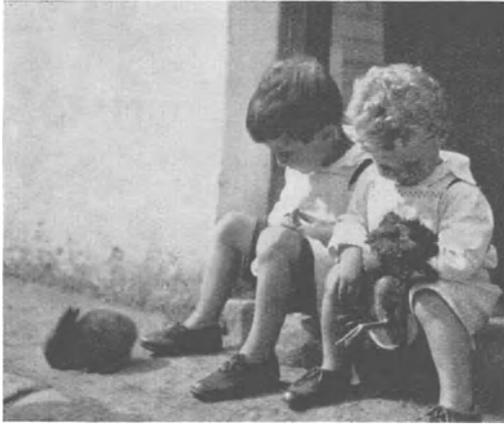
Professor Dr. David Katz

und

Dr. Rosa Katz

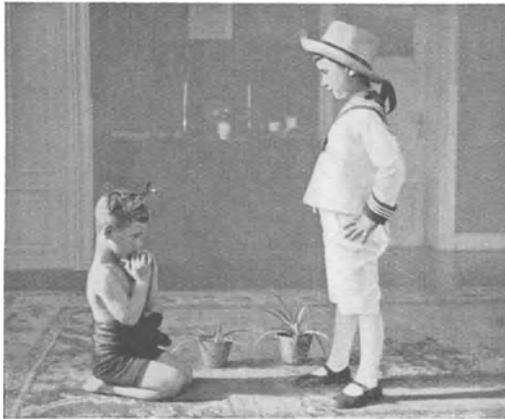


Springer



**Die beiden Kinder beim Spiel
mit Kaninchen und Huhn.**

Aufnahme: August 1925.



Rollenspiel, Robinson und Freitag.

Aufnahme: Juli 1927.

Gespräche mit Kindern

Untersuchungen zur Sozialpsychologie
und Pädagogik

von

Professor Dr. David Katz

und

Dr. Rosa Katz

Mit zwei Bildern



Springer-Verlag
Berlin Heidelberg GmbH
1928

**Alle Rechte,
insbesondere das der Übersetzung
in fremde Sprachen, vorbehalten.**

**Copyright Springer-Verlag Berlin Heidelberg 1928
Ursprünglich erschienen bei Julius Springer in Berlin 1928
Softcover reprint of the hardcover 1st edition 1928**

ISBN 978-3-662-27201-5

ISBN 978-3-662-28684-5 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-662-28684-5

Vorwort.

Aus einem rein privaten Motiv fingen wir vor etwa zwei Jahren an, Gespräche wörtlich aufzuzeichnen, die wir mit unsern Kindern geführt hatten. Welche Eltern, die den erquickenden Umgang einer knospenden Kinderseele genießen durften, hätten nicht den Wunsch gehegt, möglichst viel von ihren Äußerungen einzufangen und in eine dauerhafte Form zu bannen, um hin und wieder am grauen Alltag zu ihrem erfrischenden Genuß zurückkehren zu können. Die Zeit eilt, schnell sind die Jahre der Naturwüchsigkeit dahin, mit dem Schuleintritt wird das Kind fester in die Kulturtragödie verstrickt, verlieren seine Äußerungen viel von dem köstlichen Reiz der Ursprünglichkeit. Manches von den wesenhaften Äußerungen des Kindes kann das einfache Lichtbild, mehr können Film und Phonograph festhalten. Systematische Sammeltätigkeit kann Zeichnungen, plastische Arbeiten und Basteleien aller Art zusammentragen, in denen die schöpferischen Kräfte des Kindes ihre Auswirkung und Fixierung erfahren haben. Keines dieser Mittel ließen wir unbenutzt, um für unsere Erinnerung an die Kinder in ihren verschiedenen Entwicklungsstadien die geeigneten Stützen zu schaffen. Aber nichts, so entdeckten wir, vermag ihre Persönlichkeit gleich unmittelbar widerzuspiegeln wie wörtlich notierte Dialoge, die bei den verschiedensten Gelegenheiten mit ihnen geführt worden sind. Hilfen für unser Gedächtnis sollten also die Gespräche werden, die nach dieser Feststellung in großer Zahl den Einzug in unsere Tagebücher hielten. Als sich mit der Zeit die Erkenntnis einstellte, welch ungewöhnlich reiches Material für die kinderpsychologische Forschung in den Dialogen vorlag, entschlossen wir uns zu seiner Veröffentlichung, nicht ohne gewisse innere Widerstände, wie man bei der intimen Natur dieses Materials verstehen wird.

Daß manche Äußerungen der Kinder an Wendungen erinnern, die man in Familienzeitschriften unter der Rubrik: „Aus Kindermund“ antrifft, könnte den einen oder anderen Leser zu einer

falschen Deutung des Sinnes unserer Arbeit veranlassen, zu der Auffassung, daß wir mehr unterhalten als belehren wollen. Eine solche Auffassung würde nun völlig das streng wissenschaftliche Ziel der Veröffentlichung verfehlen. Daß der Stoff, soweit die Kinder ihn geliefert haben, hier und da amüsant ist, sollte an und für sich kein Hinderungsgrund dafür sein, ihn für ernsteste wissenschaftliche Forschungszwecke zu verwerten.

In dem vorliegenden Band analysieren wir 154 Dialoge. Alles, was in ihm ausgeführt wird, bezieht sich auf den Stand der Dinge bis zum Tag des letzten mitgeteilten Gesprächs. Inzwischen haben sich in der Entwicklung der Kinder manche nicht unbeträchtliche und kaum voraussagbare Wandlungen vollzogen. Ob wir auch von ihnen an Hand der zahlreichen inzwischen zusammengekommenen Gespräche Mitteilung machen werden, hängt von der Aufnahme des jetzt vorgelegten Berichtes ab.

Hätte es nicht genügt, eine kleinere Anzahl von Dialogen zu veröffentlichen? Wir glauben, es bedarf der breiten Basis zahlreicher Gesprächsaufnahmen, um ein sicheres Bild von Inhalt und Form der kindlichen Welt zu zeichnen. Außerdem: Wir wollten mit den Gesprächen anderen Kinderpsychologen eine Materialsammlung vorlegen und als solche kann sie, den verschiedenen Bedürfnissen der Benutzer gegenüber, niemals reichhaltig genug sein. Wofür auch der einzelne sich interessieren mag, ob für die Phantasie des Kindes oder sein Denken, ob für seine Gefühle oder seine Wunschbilder, für das Inhaltliche oder die Form der kindlichen Welt, mit der Reichhaltigkeit der Materialsammlung wächst die Wahrscheinlichkeit, daß jeder etwas für seine Zwecke entdecken wird. Rohmaterial wird jedenfalls auch der in den Gesprächen finden, der sich mit der von uns für gut befundenen Auswertung nicht einverstanden erklären kann.

Rostock, Juli 1927.
Psychologisches Institut.

David und Rosa Katz.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Einleitung. Über die Ziele und die allgemeinen Gesichtspunkte der Untersuchung	I
Erster Teil. Die einzelnen Gespräche in chronologischer Folge. Diskussion der einzelnen Gespräche	41
Zweiter Teil. Allgemeine Ergebnisse	211
1. Charakterologisches	221
2. Die Welt des Kindes nach Inhalt und Gestalt	225
a) Die Objekte der kindlichen Welt	225
b) Metaphysik der kindlichen Welt	234
c) Die Wunschwelt des Kindes	239
d) Orientierung in der Zeit	243
e) Die Träume der Kinder	246
f) Die Realitätskategorien der kindlichen Welt und das magische Denken des Kindes	248
g) Das Kind als Psycholog	260
h) Sozialpsychologisches	263
3. Formale Betrachtung der Gespräche	269
a) Die Gesprächsleistung in Abhängigkeit von der Stimmung des Kindes	269
b) Umfang der Sätze der kindlichen Rede und Stilistisches	271
c) Die allgemeinen geistigen Haltungen und die Fragen des Kindes im Gespräch	273
d) Über einige formale Seiten des kindlichen Denkens	281
e) Über assoziative, perseverative und andere die Gesprächsführung des Kindes bestimmende Tendenzen	285
4. Pädagogisches	290
Namenverzeichnis	299

Abkürzungen

für einige häufiger angeführte Werke.

- BÜHLER = BÜHLER, KARL: Die geistige Entwicklung des Kindes, 4. Aufl. Jena 1924.
- KATZ: Erziehung = KATZ, DAVID und ROSA: Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter. Leipzig 1925.
- E. KÖHLER = KÖHLER, ELSA: Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. Leipzig 1926.
- STERN = STERN, WILLIAM: Psychologie der frühen Kindheit. 4. Aufl. Leipzig 1927.
- WERNER = WERNER, HEINZ: Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig 1926.

Einleitung.

Über die Ziele und die allgemeinen Gesichtspunkte der Untersuchung.

Gespräche, die wir mit unsern beiden Kindern geführt haben, machen den wesentlichen Inhalt der vorliegenden Schrift aus. Wie man sich auch zu der von uns versuchten Zergliederung der Dialoge nach Inhalt und Form im einzelnen stellen mag und wie zu den allgemeinen Folgerungen, die wir ihnen für die Kinderpsychologie und für die Pädagogik glauben entnehmen zu dürfen: die Gespräche selbst werden als Quellenmaterial kindespsychologischer Forschung, dem vorläufig weder aus der deutschen noch aus der ausländischen Literatur etwas Gleichartiges an die Seite gestellt werden kann, immer einen gewissen Wert für sich beanspruchen dürfen. Schon das würde die Festlegung solcher Gespräche rechtfertigen können, daß man später einmal imstande sei, falls man dafür Interesse haben sollte, festzustellen, wie man zu einer bestimmten Zeit wirklich mit Kindern in der Familie gesprochen hat. Von konstruierten (Lehr-)Gesprächen berichtet uns die Geschichte der Pädagogik¹, aber willkommener wären uns für unsere Erkenntnis von der Stellung des Kindes in der Familie und in der Gesellschaft im Wandel der Zeiten mit Kindern geführte wörtlich aufgenommene Dialoge gewesen.

Bei der Veröffentlichung der Gespräche bestimmten uns in erster Linie theoretische Motive, wir wollten damit der reinen Forschung dienen, aber die Untersuchung liefert auch einigen Ertrag für die Pädagogik. Die Gespräche entstammen nicht dem psychologischen Laboratorium, in ihrer überwältigenden Mehrzahl sind sie aus dem natürlichen täglichen Umgang mit den Kindern erwachsen, und welches Gespräch, das man mit seinem Kind führt, hätte nicht gewollte oder ungewollte erzieherische Nebenwirkungen. Manche Gespräche, wie z. B. die zahlreichen Beichtgespräche, die

¹ Man denke an die fingierten Gespräche in SALZMANN'S Krebsbüchlein.

abends im Bett den Tageslauf beschlossen, sind aber auch ausgesprochen pädagogischer Natur. Sie bilden mit der Prüfung der Frage nach der Weckung der Stimme des Gewissens Hauptgegenstand des Abschnitts, in dem das pädagogische Fazit der Dialoge niedergelegt ist.

Es liegen in der Kinderpsychologie mustergültige Untersuchungen darüber vor, wie sich das Kind die Sprache seiner Umgebung erobert bis zu dem Zeitpunkt, wo der technische Spracherwerb als abgeschlossen betrachtet werden darf, aber STERN selbst — ihm und seiner Frau verdanken wir die gründlichste Monographie über die Entwicklung der Kindersprache — hat darauf hingewiesen, daß ganz neue Probleme auftauchen, wenn wir das Sprechen des Kindes als Rede, d. h. als zusammenhängende Äußerung im Ganzen seines personalen Lebens und Erlebens betrachten¹. Atomisierende Betrachtungstendenzen haben auch hier den natürlichen ganzheitlichen Ausgangspunkt, eben die Rede, meist übersehen lassen². Zwar stoßen wir hier und da in einschlägigen Abhandlungen auf die Mitteilung von kürzeren oder längeren Unterhaltungen, die Kinder untereinander oder mit Erwachsenen geführt haben, aber man stellt leicht fest, daß diese Gespräche als Dokumente des *individuellen* kindlichen Denkens, Wollens und Fühlens angeführt sind, daß der sozialpsychologische Gesichtspunkt demgegenüber ganz in den Hintergrund tritt³. Diesen Gesichtspunkt, den Fortschritt der Sozialisierung des Denkens in der kindlichen Rede, zu einem Untersuchungsprogramm gemacht zu haben, ist das besondere Verdienst des Schweizer PIAGET⁴. Bei PIAGET herrschen die Gespräche vor, welche von Kindern untereinander bei Spiel und Beschäftigung geführt werden, weniger zahlreich sind die Dialoge, an denen sich ein Erwachsener beteiligt hat, und diese letzteren wieder sind vornehmlich nicht freie, sondern gebundene,

¹ STERN, W.: Psychologie der frühen Kindheit, 4. Aufl., S. 146. Leipzig 1927. (Zitiert als STERN.)

² Wir möchten übrigens bemerken, daß auch Satztheorien, die ihren Ausgang nicht von dem natürlich gewachsenen Dialog nehmen, wenig Aussicht haben, den ganzen Reichtum und die ganze Mannigfaltigkeit des Lebens der Sprache im Satz einzufangen.

³ Wir führen hier an: SCUPIN, E. und G.: a) Bubis erste Kindheit, Leipzig 1907; b) Bubi im 4.—6. Lebensjahre, Leipzig 1910. — STERN. — KÖHLER, ELSA: Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. Leipzig 1926. (Zitiert als E. KÖHLER.)

⁴ PIAGET, J.: a) *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel und Paris 1923. (Zitiert als PIAGET I). b) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel und Paris 1924. (Zitiert als PIAGET II.)

auf ein bestimmtes Ziel hinsteuern Unterhaltungen, tragen also den Charakter von Prüfungsgesprächen¹. Unsere Gespräche sind im Gegensatz hierzu 1. fast ausnahmslos Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen, 2. fast ausnahmslos freie Gespräche, was beides zu wesentlichen Unterschieden in der Struktur der Gespräche führt. PIAGET hat gefunden, daß Unterhaltungen von jüngeren Kindern nicht immer eine richtige Verzahnung von Rede und Gegenrede zeigen, daß es sich mehr um ein monologisches Lautwerdenlassen der eigenen Affekte und Gedanken handle, oder um eine Verlautbarung, die zwar durch die Anwesenheit des anderen oder der anderen ausgelöst wird, nicht aber eine sprachliche Gegenäußerung hervorlocken will. Die volle soziale Funktion gewinne die Rede erst in der späteren Kindheit, aber noch bei einem 5jährigen Kind mache die Zahl der egozentrischen Äußerungen etwa 50 vH aller überhaupt notierten Äußerungen aus. STERN bemerkt zu diesen statistischen Erhebungen PIAGETS: „Es ist klar, daß hier ein Unterschied der frühkindlichen Sprache gegenüber der der Erwachsenen getroffen ist, der tief in der ganz anderen personalen Struktur des Kindes begründet ist“ (STERN, S. 147). Aber mit Recht macht STERN darauf aufmerksam, daß der ungewöhnlich hohe vH-Satz egozentrischer Äußerungen bei PIAGET mit den besonderen sozialen Verhältnissen in dem Genfer Kinderheim zusammenhängen dürfte, dessen Insassen zur Beobachtung kamen. Wenn MARTHA MUCHOW² bei einer Nachprüfung der PIAGETSchen Befunde in einem Hamburger Kindergarten, in dem sich die Kinder zu etwas engeren sozialen Gruppen zusammenfanden, nur noch reichlich ein Drittel egozentrischer Äußerungen unter den 5jährigen fand, so ist mit dem engeren Zusammenschluß von Kindern im Schoß der Familie mit einem noch stärkeren Rückgang der Egozentrität zu rechnen. Der Mut zur sozialen Rede und die Möglichkeit eines Eingehens auf die Äußerung eines anderen muß ja beim Kind wachsen mit der zunehmenden Ähnlichkeit der eigenen und der fremden Ausdrucks- und Verständigungsmittel, der Ähnlichkeit der eigenen Ideenwelt und Weltanschauung und derjenigen seiner Umgebung, so daß in der Familie hierfür die günstigsten Bedingungen gegeben sind. Nach unseren Beobachtungen waren die Äußerungen unserer beiden Kinder schon von der Zeit ab, wo der jüngere 3 Jahre alt war, beim gemeinsamen Spiel vorwiegend nicht-egozentrisch, waren

¹ PIAGET II, S. 179ff.

² MUCHOW, MARTHA: Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels (HECKER, H., und MUCHOW, M.: Friedrich Fröbel und Maria Montessori). Leipzig 1926.

sie aber um die gleiche Zeit mit fremden oder weniger bekannten Kindern zusammen, so änderte sich die Art der Äußerungen im Sinne höherer Egozentrität¹. Wir finden also, daß, wenn Kinder sich in der Unterhaltung nicht oder schlechter als Erwachsene verstehen, dies nicht allein mit der ursprünglichen höheren Egozentrität der Äußerungen, sondern auch mit anderen Verhältnissen zusammenhängt. Kinder, die in verschiedenen Umweltverhältnissen aufwachsen, müssen die Erschwerung des sprachlich-sozialen Kontaktes ähnlich erleben wie Erwachsene, die verschiedene Sprachen sprechen. Daß allerdings das Gesprächsniveau zwischen Kindern immer niedriger liegen wird, als wie zwischen Kindern und Erwachsenen, das versteht sich ja von selbst. Wir gehen so weit, zu behaupten, daß die Äußerungen, die ein Kind in Anwesenheit der Eltern hören läßt, so gut wie nie egozentrischen Charakter tragen, das gilt selbst schon für Äußerungen im Stadium der Einwortsätze mit ihrem affektiv-volitionalen Charakter, um wieviel mehr für diejenigen, von denen die hier vorliegenden Dialoge zu berichten haben.

Welches Ziel haben wir uns bei unserer Untersuchung gesteckt? Wir wollten feststellen, was das Kind mit der Sprache anfängt, nachdem es gelernt hat, diesen Zauberschlüssel, der alle Pforten höherer Erkenntnis öffnet, technisch einigermaßen zu benutzen. Welches ist die Entwicklung der Dialektik des Kindes, dieses Wort in seiner ehrbaren Bedeutung verstanden? Mit der Erwerbung der Sprache setzt die eigentliche Menschwerdung ein, so bedeutungsvoll auch für die Reifung des Kindes sein persönlicher Umgang mit den Dingen wird, weit größere Wirkung hat in dieser Hinsicht die Belehrung: durch Frage und Antwort, durch Rede und Gegenrede, in unzählig vielgestaltigen Formen der Diskussion vollzieht sich die Übernahme der tradierbaren Kulturwerte². Welches sind die Entwicklungsphasen des Dialogs? Wir

¹ Man könnte Untersuchungen über Nähe und Ferne in den sozialen Beziehungen, wie sie W. STOK im Hinblick auf Erwachsene angestellt hat, auch einmal in der Kinderstube durchführen. Zeitschr. angew. Psychol., Bd. 28, 1927.

² Die stärkere Betonung des sozialpsychologischen Gesichtspunktes wird voraussichtlich dahin führen, auch in der Entwicklungsgeschichte der Sprache manches anders aufzufassen als früher. Ein individualpsychologischer Standpunkt äußert sich beispielsweise bei H. GÜTZMANN: Psychologie der Sprache. KAFKAS Handbuch der vergl. Psychologie, Bd. 2. München 1922. „Sprache ist als Ausdrucksbewegung zunächst nichts als eine Art Befreiung und Entladung von innerer Spannung. Als Mitteilung innerer Vorgänge an andere kommt sie erst in zweiter Linie in Betracht.“

wollen versuchen, sie für einige Jahre durch die Analyse der mit unseren Kindern geführten Gespräche aufzufinden. Es sei schon hier bemerkt, daß die Aufgabe bestehen bleibt, die Dinge in das schulpflichtige Alter hinein zu verfolgen, ja darüber hinaus bis zu den Jahren der Vollreife und bis zu den Debatten, die sich zwischen Erwachsenen auf irgendeinem Schlachtfeld des Geistes abspielen. Die Entwicklungsphasen des Dialogs sind überaus aufschlußreich für die Lebensform des Kindes. Der Inhalt der Gespräche ist kennzeichnend für das Denken, Fühlen und willentliche Stellungnehmen des Kindes zu seiner Umwelt, allgemein: er bestimmt ganz vornehmlich das, was wir als die Welt des Kindes bezeichnen dürfen. So wichtig auch Sinneswahrnehmung, Spiel- und Ernsthandlungen, Schöpfungen der Hand des Kindes für die Deutung seiner Welt sind, nichts ist beim sprachbeherrschenden Kind dafür so aufschlußreich wie seine sprachlichen Äußerungen. Schließlich drängt alles in der einen oder anderen Weise zum sprachlichen Ausdruck. Also: die Welt des Kindes zu zeichnen, dazu sollen uns auch unsere Gespräche verhelfen. Erhalten wir zunächst individuelle kindliche Weltbilder, so wird zu prüfen sein, wieweit ihnen typische Geltung zukommt¹.

Am nächsten kommt man dem Charakter der meisten hier mitgeteilten Gespräche, wenn man sie als Plaudereien bezeichnet. Wir haben nie mit den Kindern in erhabenem Stil gesprochen, sondern bemühten uns, die Unterhaltung immer so schlicht und natürlich zu führen, wie die jeweilige Situation es nur zuließ. Nie war unsere Belehrung aufdringlich. Unsere Antworten auf Fragen der Kinder oder die uns nötig erscheinenden eignen Fragen waren der jeweils gegebenen Lage so weit als möglich angepaßt. Mit gutem Gewissen glauben wir versichern zu können, daß uns nie der Gedanke an eine effektvolle Wirkung bei der späteren Veröffentlichung dazu verführt hat, die Gesprächsführung anders, als wie eben gekennzeichnet, zu gestalten. Das gilt um so mehr, als uns der Gedanke einer Veröffentlichung der Gespräche überhaupt erst viele Monate nach dem Beginn der Aufzeichnungen gekommen ist, die ursprünglich nur dem persönlichen Gebrauch dienen sollten. Aber auch nachdem wir uns entschlossen hatten, die Gespräche zu publizieren, ließen wir keinerlei Wandel in der Art der Dialogführung eintreten. Ganz fern gelegen hat uns, unter den dokumentarisch festgelegten Unterhaltungen eine Auswahl von Dialogen mit besonders witzigen oder geistreichen Wendungen

¹ Um die Darstellung des kindlichen Weltbildes war es schließlich auch PIAGET zu tun. *La représentation du monde chez l'enfant.* Paris 1926.

in den Antworten der Kinder zu treffen, um mit diesen zu prunken; vielmehr waren wir bemüht, dem geistigen Niveau nach Durchschnittsgespräche der Kinder mitzuteilen, so daß diese weder gescheiter, noch dümmer erscheinen, als sie in Wirklichkeit sind. Nicht nur der Begabung, sondern auch dem Charakter nach haben wir von den beiden Kindern ungeschmeichelte Porträts zu liefern versucht, zum Beweis dessen sei auf die Beichtgespräche hingewiesen, in denen über Vergehen höherer oder niederer Grade berichtet wird. (Wir haben die Hoffnung, daß die beiden, die es angeht, wenn sie später einmal die Gespräche zu Gesicht bekommen werden, uns mit Rücksicht auf das verfolgte wissenschaftliche Ziel mildernde Umstände wegen Verletzung des Beichtgeheimnisses zubilligen werden.) Bemüht sind wir also gewesen, bei der Persönlichkeitsschilderung unserer Kinder sine ira et studio zu verfahren, wollte aber jemand glauben, im Hinblick auf den Drang der Eltern zur Idealisierung der eigenen Kinder auch bei Psychologen als Eltern mit dieser Tendenz rechnen zu müssen, nun so bringe er die ihm nötig erscheinende Korrektur an, er halte also dafür, daß wir Gespräche mit ausgesprochen dummen oder unmoralischen Wendungen der Kinder durchschnittlich seltener gebracht haben: damit werden doch die wirklich mitgeteilten Gespräche, auch soweit sie durch ihr höheres Niveau auffallen, nicht beseitigt. Mehr als einmal frappierten uns Bemerkungen der Kinder, die als ganz ungewöhnliche Leistungen erschienen, wie man sie Kindern dieses Alters gar nicht zutrauen möchte, aber ähnliche Feststellungen überraschender Geistesblitze sind von fast allen aufmerksamen Beobachtern von Kindern im vorschulpflichtigen Alter gemacht worden¹. Das jüngere Kind zeigt eben zuweilen das Geniale streifende Leistungen und Einsichten — man hüte sich davor, ihnen eine zu intellektualistische Deutung zu geben — und nicht umsonst hat Goethe geradezu von einer genialen Periode im Leben eines jeden Menschen gesprochen².

Wurden oben die stattgefundenen Gespräche positiv als Plaudereien bezeichnet, so ist damit auch zum Ausdruck gebracht,

¹ Man findet solche Hinweise z. B. bei E. KÖHLER.

² „Wüchsen die Kinder in der Art fort, wie sie sich andeuten, so hätten wir lauter Genies. Aber das Wachstum ist nicht bloße Entwicklung; die verschiedenen organischen Systeme, die den einen Menschen ausmachen, entspringen einander, folgen einander, verwandeln sich ineinander, ja zehren einander auf, so daß von manchen Fähigkeiten, von manchen Kraftäußerungen nach einer gewissen Zeit kaum eine Spur mehr zu finden ist.“ Dichtung und Wahrheit. Erster Teil. Zweites Buch.

daß sie sich von allem Unterrichts-, Arbeits- und Prüfungsmäßigen ferngehalten haben. Nur einige Dialoge, deren „experimentelle“ Natur man als solche erkennen wird, auch wo nicht ausdrücklich darauf hingewiesen wird, machen hiervon eine Ausnahme. Wie das Spiel zur Arbeit, so verhält sich die Plauderei zum Zweckgespräch. Beim Spiel, soweit es nicht unter Regeln gebracht wird, betätigt sich das Kind ganz frei von jedem Zwang, genau so versuchten wir bei der Mehrzahl der Gespräche alles, was als Zwang hätte erlebt werden können, fernzuhalten. Das geschah am besten so — negativ —, daß wir uns kein durch das Gespräch unbedingt zu erreichendes Ziel, keine zu lösende Aufgabe stellten. Jedes Unterrichtsgespräch, und mag es ein Triumph der Mäeutik im sokratischen Stil sein, hat ein bestimmtes Ziel, auf das es vom Lehrer hingesteuert wird. Der Lehrer verliert dieses Ziel nicht aus dem Auge, mögen die ihm dienenden Suggestionen noch so zart sein, mag er zwischendurch auch einmal mit seinen Hebammen-diensten einhalten, weil ihm der zu erarbeitende Gedanke noch nicht geburtsreif erscheint. Bei unsern Gesprächen steckten sich die Kinder in der Regel die Ziele selbst. Wir halfen ihnen, solange ihr Wille dahin ging, sie zu erreichen, ersetzten sie die Ziele durch andere, so folgten wir ihnen dabei. In dem Begriff der Arbeit steckt allemal etwas von der Orientiertheit durch ein von außen wirkendes Ziel; dem entspricht im Erlebnis das Aufgabebewußtsein, dessen Druck der geschickte Pädagog zwar weitgehend mildern, aber doch nie völlig aufzuheben vermag¹. Dem Kenner des Kindes entgeht nicht so leicht die Ausdruckshaltung des Aufgabebewußtseins in Gebärdenspiel und sprachlicher Äußerung, vom Phonetischen, dem Stimmklang angefangen, bis hin zu den letzten Feinheiten in der Konstruktion des antwortgebenden ganzen Satzes.

Natürlich sind die Übergänge vom Unterrichtsgespräch zur eigentlichen Plauderei flüssig, aber auch diejenige Unterhaltung, die man mit einem Kind bei einem ganz harmlosen Testverfahren beginnt — die Harmlosigkeit soll ja die Aufregtheit mindern, welche früher durch das Examensbewußtsein ausgelöst wurde —, um eine bestimmte Leistung herauszulocken, oder um auch nur festzustellen, daß sie nicht möglich sei, kann schon nicht mehr zu den natürlich gewachsenen gerechnet werden. Nicht nur die

¹ Das Aufgabebewußtsein fehlt selbst nicht in einem so freien Unterrichtsverfahren, wie es etwa durch den Gesamtunterricht von BERTHOLD OTTO dargestellt wird. Schwindet es gänzlich, so dürfte schwerlich noch von ersprießlicher Arbeitsleistung des Schülers gesprochen werden.

Gesprächsentwicklung lieben wir so zwanglos als möglich vor sich gehen, auch der Ausgangspunkt vieler Gespräche ist als ein natürlicher in dem Sinn zu bezeichnen, daß sie mit einer Frage eines Kindes anheben oder wenn nicht mit einer Frage, so doch mit einer fragenden Behauptung, wie wir diejenigen Satzgebilde nennen wollen, die ihrer äußeren Form nach Behauptungen, ihrer inneren Struktur nach Fragen sind¹. Die von uns erteilte Antwort oder — wenn es sich um einen gedanklichen Versuchsballon des Kindes handelte — die provozierte Korrektur hielt sich möglichst eng an die im vorliegenden Fall vom Kind geforderte Belehrung. Das Kind konnte sich mit unserer Entgegnung zufrieden geben oder sich gedrungen fühlen, eine weitere Frage oder Bemerkung daran anzuschließen. Auf diese Weise kam das Gespräch zur Entwicklung, bis es irgendwo einen beruhigenden Schlußpunkt fand. Die Anregung, dem Gespräch eine neue Wendung zu geben oder überhaupt ein ganz neues Thema aufzunehmen, wurde in der Regel auch dem Kind überlassen. All das schloß aber natürlich nicht aus, daß wir doch auf den Ablauf der Gespräche einen ganz maßgeblichen Einfluß ausgeübt haben.

Es ist Aufgabe des zweiten Teiles unserer Arbeit, an der Hand der einzelnen Gespräche in die Prüfung der Frage einzutreten, wie sich die den Kindern erteilten Antworten, die an sie gerichteten Fragen, die ihnen zuteil gewordenen Einwände, Verbesserungen, Ergänzungen und Erwiderungen sonstigen Charakters in der Gesprächsführung ausgewirkt haben, an dieser Stelle wollen wir kurz die allgemeine Wirkung des Erwachsenen auf das sprachlich sich äußernde Kind zu kennzeichnen versuchen. Wir haben oben, in einem gewissen Gegensatz zu PIAGET stehend, darauf hingewiesen, daß die Unterhaltungen, die zwischen unsern beiden gemeinsam spielenden Kindern zustande gekommen sind, durchaus nicht vorzugsweise einen egozentrischen Charakter trugen. Aber das ist sicher, daß die Neigung, überhaupt einen Dialog zu beginnen, sehr viel kleiner war, wenn sich die beiden Kinder allein im Zimmer befanden oder doch glaubten, allein zu sein, als dann, wenn sie mit ihren Eltern oder einem anderen Erwachsenen zusammen waren, der zum Haushalt gehörte; ebenso kann als gesicherte Tatsache

¹ Übrigens trifft man das Verfahren, behauptend zu fragen, auch noch bei Jugendlichen, ja selbst Erwachsenen an, z. B. in den Fällen, wo die Betreffenden sich entweder keine Blöße geben wollen oder den anderen durch eine Frage zu sehr zu ehren glauben. Man *behauptet* dann lieber, in der Hoffnung, dadurch die gesuchte Auskunft zu provozieren. Der gewiegte Menschenkenner erkennt schon an der Sprachmelodie, was da gespielt wird.

gelten, daß die Dialoge, die zwischen den Kindern zustande kamen, recht flach nach ihrer Qualität und recht kurzatmig nach ihrem Umfang waren¹. Zur Ingangbringung eines Gesprächs gehört die Überschreitung eines gewissen, von Person zu Person sich spannenden Gefalles, das sich als eine handgreifliche psychische Realität im Erleben nachweisen läßt. Von einer großen Reihe von Einflüssen hängt die Entstehung eines im Dialog zur Entladung kommenden seelischen Potentials ab, einer davon betrifft das Alter der beteiligten Personen. Jüngere Kinder wirken, auch wenn die obengenannten Bedingungen der Verständigungsmöglichkeit alle erfüllt sind, psychophysisch nur schwach induzierend aufeinander, sie erwarten wenig Belehrung voneinander im Gespräch und suchen es darum nicht mit besonderer Beharrlichkeit. Jeder Erwachsene dagegen wird zunächst einmal einfach als Erwachsener vom Kind in seiner Überlegenheit empfunden, wird als Instanz angesehen, die Hilfe für jede geistige Not bereit hat. Das gilt auch für den völlig fremden Erwachsenen, demgegenüber vielleicht ängstliche Scheu dem Kind den Mund verschließt. Mag sein, daß Instinktives dieses Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen mitbestimmt, ausschlaggebend dürfte dabei doch die tausendfältig vom Kind im Familienkreis gemachte Erfahrung sein, daß der Erwachsene auf die Fragen Auskunft zu geben vermochte. Um die Darstellung der Verhältnisse an dieser Stelle nicht unnötig zu komplizieren, wollen wir zunächst nur die Wirkung der dem Kind völlig bekannten erwachsenen Personen, also aller zur Familie und zum Haushalt gehörigen, auf seine Gesprächsbereitschaft prüfen. Schon die stumme Anwesenheit des Erwachsenen genügt, um im Kind eine in seinen Äußerungen zutage tretende eigenartige Einstellung herbeizuführen. Man sieht ihm geradezu an, daß es sich mit seinen Problemen nicht mehr allein weiß; man muß nur den Erwachsenen fragen, um den Zugang zu ihrer Lösung zu finden. Aber vielleicht darf man schon nicht diese allgemeine, sondern muß eine speziellere Formulierung zur Charakterisierung des gegebenen sozialpsychologischen Sachverhalts wählen, denn das Kind weiß sehr wohl zwischen den einzelnen Erwachsenen des Hauses zu unterscheiden und wendet sich dementsprechend an jeden von ihnen mit jeweils anderen Anliegen. Dem Vater kann man mit ganz anderen Dingen kommen als der Mutter, den Eltern mit ganz anderen als der Großmutter und diese wieder steht mit

¹ Hier sowie bei allen sonstigen Feststellungen gilt, um das im Vorwort Gesagte zu wiederholen: sie beziehen sich auf den von den Gesprächen umfaßten Zeitraum.

intimeren Komplexen des Enkels in Beziehung als das Kinderfräulein. Dementsprechend entwickeln sich auch mit den verschiedenen Mitgliedern des Hauses jeweils nach Form und Inhalt ganz verschiedene Gespräche. Man darf ruhig sagen, daß mit dem Wechsel des Gesprächspartners jedesmal eine ganz andere seelische Schicht des Kindes manifest wird, ja es ist kaum übertrieben, wenn man behauptet, daß die ganze Person des Kindes sich korrelativ zum Gesprächspartner zu ändern scheint. Es wird hier ein bescheidener Anfang gemacht zur Untersuchung sozialpsychologischer Fragen von der Kinderpsychologie her, welche die Wechselwirkung von Persönlichkeiten im Dialog aufeinander betreffen. Man weiß ja, wie sehr das Ingangkommen einer Unterhaltung zwischen beliebigen Personen von ihrer charakterologischen Abgestimmtheit aufeinander abhängt (mehr vielleicht noch als von den im soziologischen Feld sonst bestehenden Verhältnissen der Intelligenz, der Bildung, des Standes), dasselbe gilt nun auch schon für Kinder, so daß dasselbe Kind verschiedenen Personen der gewohnten Umgebung gegenüber eine ganz verschiedene Gesprächsbereitschaft äußern kann.

Nicht immer wird der Erwachsene bei der Unterhaltung das Kind verstehen, wie es verstanden sein will, aber immer wird das Kind den Erwachsenen nicht verstehen, wenn er sich dem Kind nicht verständlich machen will. Dann kommt es zu einem Vorbeireden und aus einem guten Gesprächsgefüge wird das, was PIAGET als Kollektivmonolog bezeichnet. Mehr als einmal ist es uns bei unseren eigenen Kindern passiert, daß wir bei bestem Willen nicht herausbekommen konnten, was ihre sprachlichen Äußerungen meinten, obwohl wir sie doch einigermaßen kannten, obwohl sie sicher kein Mensch so gut kannte wie ihre Mutter. Viele von den Nöten, die sprachlich zum Ausdruck drängen, betreffen Begebenheiten, von denen ausschließlich das Kind weiß, andere sind nur verständlich auf dem Hintergrund von Vorgängen, die sich zwar in der Familie abgespielt haben, aber nur für das Kind eindrucksvoll gewesen sind und sich dementsprechend nur ihm eingepägt haben. In jeder Äußerung und damit auch in jedem Gespräch steckt gewissermaßen die ganze Vergangenheit des Kindes mit drin. Und nicht nur die individuelle Erfahrung des Kindes, auch sein Charakter gibt jedem Gespräch eine besondere Färbung und muß in Rechnung gesetzt werden, wenn das Gespräch seinem vollen Sinn nach ausgeschöpft werden soll. Diese These werden wir durch zahlreiche Beispiele beweisen. Unsere letzten Ausführungen lassen erkennen, daß nur in der Familie des Kinderpsychologen und dort auch nur bei engem Zusammenleben mit den Kindern

ganz erschöpfende Analysen kindlicher Gespräche durchgeführt werden können.

Wie macht man es, um die sprachlichen Äußerungen des Kindes zu verstehen? Es liegt hier ein Spezialfall des allgemeinen Verstehens des Kindes aus seinen Ausdruckshaltungen vor, bei dem die verschiedenen Arten der Einfühlung bedeutsam werden. ELSA KÖHLER unterscheidet nicht determinierte Einfühlung (ungewollt sich einstellendes, intuitives Verstehen eines kindlichen Erlebens auf Grund spontaner Resonanz im eignen Ich) und determinierte Einfühlung, bei der ein gewolltes sich Hineinversetzen in die Situation des Kindes erfolgt. Je länger man mit Kindern und je intimer man mit ihnen zusammenlebt, um so mehr wird die nicht determinierte Einfühlung vorherrschend, sie kann zu einem erstaunlich hohen Grad des Zusammenschwingens mit dem seelischen Leben des Kindes führen. Wir führen als Beweis dafür an, daß der eine von uns zeitweilig sich selbst (also in fast autokopischer Form) in dem älteren Jungen als Kind wieder zu erleben glaubte¹. Kein Wunder, daß man unter diesen Umständen häufig das bei einer bestimmten Situation eintretende Verhalten des Kindes schon im voraus angeben kann. Wie sich das Verständnis des Kindes aus seinen sprachlichen Äußerungen im einzelnen gestaltet, das wird am besten wieder an den einzelnen Gesprächen klagemacht.

Wenn wir oben bemerkten, daß jedes mit den Kindern geführte Gespräch eine charakterologische Färbung besitzt, daß es seinem Sinn nach nur unter Berücksichtigung des dahinterstehenden Charakters erfaßt werden kann, so gilt umgekehrt, daß nichts so tiefen Einblick in die Charaktere der Kinder gewährt wie unsere Methodik der freien Unterhaltung. Dieser Sachverhalt wäre vielleicht nicht so klar herausgesprungen, wenn die beiden Kinder nicht so ganz verschiedene Charakteranlagen besäßen, wie die Natur sie ihnen beschieden hat. Auch wenn man die Gespräche zerbräche, würde noch an den einzelnen Fragmenten die charakterologische Zuordnung gelingen. Soweit uns bekannt, hat sich

¹ Aus unserem wissenschaftlichen Tagebuch verdient in dem vorliegenden Zusammenhang noch folgende Aufzeichnung Erwähnung. Zur Zeit, als die Kinder von seiten der Mutter noch mit Brei gefüttert wurden, machte diese nahezu bei jedem Löffel Brei, den sie verabreichte, den Mund fast krampfhaft selbst auf, wenn das Kind es tat oder tun sollte. Es war der Mutter fast unmöglich, den Mund geschlossen zu halten. Vielleicht war hier neben der nicht determinierten Einfühlung noch der Wunsch bewegungsauslösend, das Kind möchte den Mund für die ungestörte Fütterung weit öffnen.

die jetzt wieder aufblühende Wissenschaft vom menschlichen Charakter so gut wie gar nicht mit der Verfolgung der Charakterentwicklung beim Kinde abgegeben; wohl liegen in den Veröffentlichungen der Psychoanalytiker wie der Individualpsychologen ADLERScher Richtung Materialien zu diesem Problem vor, aber entsprechend den speziellen Standpunkten dieser Schulen leidet schon die Sammlung des psychologischen Rohstoffs unter der Einseitigkeit der herrschenden Blickrichtung. Im zweiten Teil der Arbeit zeichnen wir die Charakterbilder unserer beiden Kinder etwas ausführlicher, wobei nicht nur die Gesprächsinhalte, sondern auch sonstige Aufzeichnungen unserer wissenschaftlichen Tagebücher eine Verwendung gefunden haben. Es ist unsere Absicht, der Frage nach der Charakterentwicklung unserer Kinder weiter nachzugehen, wobei wir natürlich auch mit höchstem praktischen Interesse dem Gang der Persönlichkeitsentfaltung nach den schon jetzt sich heraushebenden Leitlinien entgegensehen. Nach dem soeben Gesagten bedarf es kaum noch der Bemerkung, daß bei unseren Analysen der Gespräche personalistischen Gesichtspunkten Rechnung getragen worden ist.

Die vorliegende Literatur der Kinderpsychologie ist reich an einzelnen sprachlichen Äußerungen von Kindern in der Form von kleineren oder größeren Sätzen, welche bei dieser oder jener Gelegenheit vorgebracht worden sind, aber nicht immer ist ersichtlich, ob es sich um eine spontane durch die Situation herbeigeführte Äußerung oder um eine solche handelt, die erst durch einen anderen veranlaßt worden ist. Für die Beurteilung der kindlichen Gedankenleistung kann das von ausschlaggebender Bedeutung sein. Ein vom Kind geäußertes einzelner Satz *kann* eine auf sich gestellte Einheit sein, steht er inmitten eines längeren Dialogs, so ist er es nicht mehr. Die dem einzelnen Satz übergeordnete höhere sinnvolle Einheit ist der ganze Dialog, der mit einem Kinde geführt worden ist, in ihn gehen alle Äußerungen aller an dem Gespräch beteiligten Personen bis zu seinem Schlußpunkt als konstruktive Elemente ein. Ein Dialog besitzt als ein von den daran beteiligten Personen gewirktes und doch wieder in gewissem Sinne zwischen ihnen liegendes, in der Zeit sich entfaltendes Gebilde eine sehr sonderbare Struktur. Hat der einzelne Denker in seiner Studierstube bei seinen Erwägungen volle Bewegungsfreiheit, so muß er diese im Dialog, in der Diskussion mit einem anderen zu einem Teil notwendigerweise aufgeben, tut er das nicht, kümmert er sich gar nicht um das, was der andere sagt, so läßt er sein selbstherrliches, unabhängiges Denken nur in Worten laut werden. Wer einem Dialog als Unbeteiligter

zuhört, bestimmt die Gesprächsglieder ihrem Wert und Sinn nach vom Ganzen des Gesprächs her. So kommt es, daß der Wert der einzelnen Glieder in einer Art Schwebezustand verweilen muß, bis das letzte Wort gesagt ist, selbst für den Fall, daß das Gespräch keine ganz unerwartete Wendung nimmt, sondern sich der allgemeinen Erwartung entsprechend abwickelt¹. Nicht nur Außenstehende, in erster Linie erfahren die am Gespräch selbst beteiligten Personen von dieser Gesprächsstruktur. Die Diskutierenden lassen sich in ihren späteren Äußerungen durch die früheren, die eigenen sowohl als auch die fremden bestimmen, sie erleben die Verschiebung der Akzente in den verklungenen Gesprächsteilen mit fortschreitendem Dialog und blicken zum Schluß auf das Ganze als eine Einheit zurück, wie man nach dem letzten Ton einer Sonate auf das einheitliche Musikstück zurückschaut. Grundsätzlich liegen die Verhältnisse auch schon bei den Dialogen, an denen Kinder beteiligt sind, so wie wir sie soeben geschildert haben. Es ergibt sich daraus die Notwendigkeit der Untersuchung der dialogischen Bewußtseinshaltungen des Kindes, welche in der Kinderpsychologie bislang unbeachtet geblieben sind. Sie mußten unbeachtet bleiben, solange der Dialog zwischen Kind und Erwachsenen überhaupt nicht als Problem gesehen worden ist. Der Dialog ist die natürlichste und wohl auch wichtigste Form der Gedankenentwicklung beim Kind. Notwendig mußte den älteren Methoden zur Untersuchung des kindlichen Denkens, so aufschlußreich sie auch in mancher Beziehung waren, vieles verschlossen bleiben, was dem neuen Untersuchungsverfahren zugänglich wird.

Manche von den mitgeteilten Gesprächen sind situationsbedingt, wir verstehen darunter diejenigen, welche vom Kind, durch seine augenblickliche Lage (Spiel, Beschäftigung) veranlaßt, begonnen werden. Seltener sind die situationsgebundenen Gespräche, worunter diejenigen begriffen sind, die in ihrer Entwicklung an die äußere Lage gebunden bleiben oder der sich verändernden Situation selbst folgen. Den situationsbedingten und situationsgebundenen Dialogen treten die viel zahlreicheren frei steigenden Gespräche an die Seite, worunter diejenigen verstanden werden, die das Kind von sich aus beginnt, ohne daß ein äußerer Anlaß erkennbar wäre, der sie auslöst. Schließlich müssen noch die vom Erwachsenen begonnen Unterhaltungen erwähnt wer-

¹ Dieses Verweilen einzelner Glieder eines Ganzen im Schwebezustand ist uns ja auch sonst bekannt aus der Aufnahme in der Zeit sich entwickelnder sinnvoller Ganzheiten (Roman, Drama, Film).

den. Es bleibt Untersuchungen des zweiten Teiles der Arbeit vorbehalten zu prüfen, wieweit man die Auslösung und die weitere Entwicklung der einzelnen Gespräche assoziativ, perseverativ, oder unter Zuhilfenahme noch anderer theoretischer Prinzipien zu deuten hat.

Das Kind ist keineswegs immer in demselben Maße zur Unterhaltung mit dem im gleichen Zimmer anwesenden Erwachsenen aufgelegt. Bei fesselnder Beschäftigung ist es manchmal nur ein Wort oder ein kurzer Satz, was das Kind halb für sich selbst, halb für den anderen äußert, um sich dann wieder der stummen Tätigkeit zuzuwenden. Oder das Kind tut zwischendurch eine kurze Frage, die ebenso kurz beantwortet werden soll und beantwortet wird, womit das Intermezzo erledigt ist. Solche Äußerungen können auch für die Deutung des kindlichen Verhaltens bedeutungsvoll sein, aber wir gehen ihnen in dem vorliegenden Zusammenhang nicht weiter nach. Man könnte einmal alles notieren, was ein Kind im Laufe des Tages sprachlich produziert. Das könnte für manche Untersuchungszwecke ganz dienlich sein, wir verzichten aber darauf, weil wir uns auf die Entwicklung der kindlichen Gedanken im Wechselgespräch beschränken wollten. Wir haben darum nur solche Gespräche aufgenommen, die sich wenigstens über einige Sätze hin erstrecken. In ganz wenigen Ausnahmefällen haben wir auch auf einen Satz reduzierte Äußerungen des Kindes mitgeteilt, wo sie uns besonders charakteristisch erschienen.

Wenn die Sprache überhaupt das wichtigste Medium des sozialen Lebens ist, so ist das Gespräch der sichtbarste Punkt, an dem es in die Erscheinung tritt. Die Sprache ist das soziale Verkehrsmittel, das an Leistungsfähigkeit alle anderen weit hinter sich läßt. Im Gespräch finden die Seelen den innigsten Kontakt, sie verklammern sich in dem gemeinsamen geistigen Schöpfungsakt, sie erleben mit aller Anschaulichkeit ihre soziale Verschränkung (LITT)¹. Dialoge analysieren heißt also Sozialpsychologie treiben. Die Kinderpsychologie ist bis vor kurzem kaum weniger individualistisch gewesen als die allgemeine Psychologie², aber hier wie dort bereitet sich ein kräftiger Umschwung zum Sozialpsychologischen vor³. Wir möchten sogar glauben, daß die nächsten wichtig-

¹ LITT, Th.: Individuum und Gemeinschaft. Leipzig und Berlin 1919.

² Das gilt z. B. auch für das sonst so aufschlußreiche Werk KARL BÜHLERS: Die geistige Entwicklung des Kindes, 4. Aufl. Jena 1924.

³ Die *Sozialpsychologie* des Menschen hat neuerdings sehr starke Impulse von der Tierpsychologie her empfangen, die ja auf eine alte sozialpsychologische Tradition zurückblickt. Es sei hier erinnert an

sten Fortschritte der Sozialpsychologie in der Kinderpsychologie erfolgen werden, wo vieles noch größere Flüssigkeit und damit auch größere Durchsichtigkeit besitzt als in den späteren erstarrten Formen des sozialen Lebens¹. Vieles spricht für die Ansicht SCHELERS², daß nicht sachlich-unpersonale, sondern daß Ausdrucks-erlebnisse es sind, die im Bewußtsein des neugeborenen Kindes einen Vorrang einnehmen. Die Geburtsstunde des anderen im Bewußtsein des Kindes dürfte gleichzeitig, wenn nicht früher schlagen als die des eigenen Ich. Möglich auch, daß ein Wir-Erlebnis dem Ich- und Du-Erlebnis vorangeht³. Unseres Erachtens kann die Bedeutung des Sozialpsychologischen in der Kinderpsychologie gar nicht überschätzt werden, und es wäre an der Zeit, einmal die ganze Kinderpsychologie unter dem sozial-

die Untersuchungen des Schülers von D. KATZ SCHJELDERUP-EBBE zur Sozialpsychologie der Vögel, an welche sich folgende Arbeiten mehr oder weniger stark anlehnen. a) KATZ, D.: Tierpsychologie und Soziologie des Menschen. Zeitschr. angew. Psychol., Bd. 88. 1922. b) REINIGER, KARL: Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Wien-Leipzig-New York. c) BÜHLER, CHARLOTTE: Die ersten sozialen Verhaltensweisen des Kindes. Die wertvolle Arbeit von Ch. BÜHLER ist zusammen veröffentlicht mit anderen sozialpsychologisch eingestellten Untersuchungen von HETZER, HILDEGARD, und TUDOR-HART, BEATRIX: Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Herausgegeben von Ch. BÜHLER. Jena 1927. PIAGETS stark sozialpsychologische Einstellung innerhalb der Kinderpsychologie ist von der Völkerpsychologie her bestimmt worden.

¹ „In der sogenannten Denkpsychologie handelt es sich um Tatbestände, die wesentlich durch das Zusammenleben der Menschen und durch seine kulturellen Niederschläge, vorab die Sprache, bedingt sind... Sie erfordern durchgehends eine sozialgenetische Analyse.“ „Wir erkennen erst jetzt deutlich die soziale und die genetische Bedingtheit alles Seelischen.“ KRUEGER, F.: Über psychische Ganzheit. Neue psychologische Studien, Bd. I, S. 7 und 11, 1926.

² SCHELER, M.: Wesen und Formen der Sympathie. Bonn 1923.

³ „Der andere gehört zum Dasein des Kindes nicht minder wesentlich als das eigene Ich.“ (STERN, S. 463.) — GUILLAUME versucht nachzuweisen, daß ohne das Du-Erlebnis sich das Ich-Erlebnis nicht entwickeln könnte. GUILLAUME, PAUL: L'imitation chez l'enfant. Paris 1925. — DURKHEIM und seine Schule haben in der Völkerpsychologie mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die Ganzheit der Gesellschaft das personal Primäre ist, in dem das einzelne Ich völlig untertaucht. — Für sozial lebende Tiere hat sicher ein gänzlich unreflektiertes Wir-Erlebnis den Vorrang vor dem Ich-Erlebnis.

psychologischen Gesichtspunkt neu durchzudenken, auch solche Teile, die wie die Wahrnehmung und die Willenshandlung ein individualistisches Reservat zu bilden scheinen¹. Wie die Dinge aber auch im vorsprachlichen Stadium ablaufen mögen, mit dem Erwerb der Sprache werden schon deren äußere Formen stärkste Triebkräfte der Entwicklung des Verständnisses der sozialen Beziehungen. Die Gestalt der Sprache und die Verkehrsformen, die sie ermöglicht, aber auch vorschreibt, üben an sich einen Zwang zur Sozialisierung des Denkens und Fühlens aus. Nicht umsonst haben unzählige Generationen ihre sozialen Suggestionen in das Instrument der menschlichen Sprache hineingelegt, selbst wer sich aus der Gemeinschaft in die Einsamkeit flüchtet, nimmt doch mit der Gewohnheit, seine Überlegungen in sprachlicher Form anzustellen, auch das Denken in der Wir-Form oder in einer anderen sozialen Form dorthin mit. Der Eremit wendet sich im religiösen Zwiegespräch an Gott. Der menschenscheue Misanthrop hält seine Strafpredigten an ein gedachtes Auditorium oder schreibt für einen Leserkreis, den er wohl verachtet, ohne dessen Existenz aber die eigene Haltung sinnlos würde. Es sind uns Personen bekannt, die je nach dem Gegenstand, mit dem sie sich gerade innerlich befassen, andere und andere Menschen als stumm oder mit ihnen in Unterhaltung begriffen, anwesend denken, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Sind es Familienangelegenheiten, so wird ein Familienmitglied, meist der Ehepartner, innerlich apostrophiert, handelt es sich um Angelegenheiten der Korporation, der man angehört, so wird ein oder werden mehrere Mitglieder der Korporation als zustimmende, häufiger aber als opponierende Gestalten vorgestellt, handelt es sich um eine wissenschaftliche Untersuchung, so sieht ein recht kritisch veranlagter Kollege über die Schulter, um von dem Elaborat Kenntnis zu nehmen². JANET und RIGNANO lassen jede Überlegung aus einer monologischen Diskussion hervorgehen. Man darf wohl behaupten: wer erst einmal von dem Wunder der Sprache ergriffen worden ist, dessen Denken ist sozialisiert, mag er sich auch der Gesellschaft entzogen haben³. Die Geschichte der Sozialisierung des Denkens

¹ Beispiele für die Ingangsetzung des Willens des anwesenden Erwachsenen durch den Willen des Kindes, also für die Sozialisierung der Willen, haben wir in einer Studie in der Zeitschrift „Kindergarten“, Jg. 63, 1922 veröffentlicht.

² Nicht wenigen wissenschaftlichen Untersuchungen sieht man ja auf den ersten Blick an, für wen sie geschrieben sind, auch wenn der Betreffende im Text nicht genannt wird.

³ Wie recht hat NATORP, wenn er ausruft: „In jedem Pulsschlag unseres individuellsten Lebens pulsiert geistig wie physisch das

beim Kind zu schreiben, damit hat PIAGET einen ausgezeichneten Anfang gemacht. Die Bedeutung des Erwachsenen für diesen Prozeß sollen die unten folgenden Gespräche zeigen. Eine wichtige Aufgabe ist es, den Beginn des Sichfindens im sprachlichen Gegenin-ander beim Sprachanfänger zu studieren. Es war schon oben von den affektiv-volitionalen Einwortsätzen des jungen Kindes die Rede, sie werden nur geäußert in Anwesenheit von anderen — meist den bekanntesten erwachsenen — Menschen in der Umgebung des Kindes. Wir hören sie nicht, wenn das Kind allein ist, woraus schon ihre soziale Bedingtheit abzuleiten ist. Nur in dem geeigneten sozialen Feld macht das heranwachsende Kind diesen Sprachschritt, wohingegen das Experiment zeigt, daß beim isolierten sich entwickelnden Tier alle diejenigen Laute ohne Verspätung sich einstellen, die in der tierischen Gruppe eine Verwendung bei Warnung, Lockung usw. finden¹. Wenn das Kind in das erste Fragealter eintritt, wo es sich nach den Namen der Dinge erkundigt, so konvergiert hier mit dem inneren Reifeprozess wieder ein sozialer Faktor, es muß jemand da sein, der befragt werden kann. Ein anderer vom Kind als überlegen betrachteter Mensch gehört in die Konstellation als Reiz hinein, damit überhaupt innerlich eine fragende Haltung angenommen werden kann. Gefragt wird immer nur, wo bestimmt mit einer Antwort gerechnet wird. Das gilt für die ersten Fragen nach den Namen der Gegenstände, es gilt auch für die später einsetzenden Warum-Fragen und darüber hinaus für alle Kategorien von kindlichen Fragen, die wir noch kennenlernen werden. Die Frage und alle ihr nahestehenden Gesprächshaltungen des Kindes sind nur unter Heranziehung der Sozialpsychologie restlos zu klären.

Es war oben davon die Rede, daß auch das in sprachlicher Form erfolgende Überlegen des einsamen Denkers in der Regel seine soziale Herkunft nicht verleugnet, es erhebt sich die Frage, wann und wie sich diese Gewohnheit entwickelt. Vorläufig können wir nur wenig Sicheres zur Lösung dieser Frage beitragen. Es ist

Leben der Gesamtheit.“ NATORP, P.: Sozialpädagogik. Stuttgart 1909. — „So sehr ist der Mensch Gemeinschaftswesen, daß er mit seinem ganzen Sein und Werden, dem seelischen noch weit mehr als dem physischen, von der geistigen Umwelt, von den Mitmenschen abhängt.“ E. KRIECK, Grundriß der Erziehungswissenschaft. Leipzig 1927. S. 23.

¹ Wir verweisen auf die einschlägigen Resultate, die TH. SCHJELDERUP-EBBE bei Hühnern erhalten hat. Weitere Beiträge zur Sozial- und Individualpsychologie des Haushuhns. Zeitschr. Psychol., Bd. 92, 1923.

sehr wahrscheinlich, daß Kinder, nachdem der technische Spracherwerb zu einem gewissen Abschluß gekommen ist, anfangen, sich der inneren Sprache in den Fällen zu bedienen, wo das Denken in Sachbildern aus irgendeinem Grund keine Verwendung findet. Zwar läßt sich das durch unmittelbare Befragung des Kindes nicht so leicht feststellen, aber es ergibt sich mit einiger Sicherheit aus den echten Monologen des Kindes, d. h. aus den Monologen, die das Kind hervorbringt, wenn es bestimmt glaubt, allein zu sein. Wir finden in der kinderpsychologischen Literatur zahlreiche Angaben über echte Selbstgespräche aus zum Teil sehr frühen Entwicklungsstadien. E. KÖHLER hat bei einem Kind von 3 Jahren mehrfach Monologe beobachtet. Aus einem noch früheren Alter stammen Selbstgespräche, die STRÜMPELL bei seinem Töchterchen fixieren konnte¹. Es scheint doch durchaus die Annahme erlaubt zu sein, daß es sich hier um ein laut gewordenes inneres Sprechen handelt und daß viele Erwägungen durch die innere nicht laut werdende Sprache erledigt werden. Die inneren Reden werden das mit den laut gewordenen gemein haben, daß das Kind sich an einen gedachten Partner wendet und aus eigener Kraft den Dialog bestreitet, der sich zwischen ihm und jenem Partner abspielt². Welches sind diese Partner? Häufig wohl die Personen aus der gewohnten Umgebung des Kindes. Ist es gestattet anzunehmen, daß das Kind dieser Personen innerlich habhaft werden kann? Nach einigen Beobachtungen, die wir unten mitteilen, ist die Frage zu bejahen. Am meisten Chancen haben die Eltern, die Gesprächspartner bei inneren Dialogen abzugeben, nicht nur weil sie mit den Kindern am meisten zusammen sind, sondern auch wegen des ausgezeichneten auf Autorität und Liebe

¹ STRÜMPELL, L.: Psychologische Pädagogik, 2. Aufl. Leipzig 1909. Aus der Zeit 1; 9: „Hingehen? Omama kaufn hübs Puppen, Omama, mich unter Bett, mich, dahin, pilen Kabier, Papa golden Saaf mitbringen, Mama weiße Saafe auch mitnehmen; unten, guten Fuhrman, Omama fährt, Post, Klinglingling, Omama kommt, Treppe hinauf. Oh! Oh! Ah! Ah! Decke auflegen, verbinden, nicht kaput, nein; Bett liegen Theoduja (Puppe), golden Saaf bringen Theoduja — laufen tap, tap, tap, um Lina . . .“

² Wir führen hier als Beispiel ein von GROOS: Die Spiele des Menschen, Jena 1899, zitiertes Selbstgespräch eines Mädchens am Ende des 5. Jahres an. „So, Schwesterle Olga, du kommst heim vom Spaziergang? Erzähle mir doch, was hast du denn alles gesehen? — Ein Schäfchen, eine Kuh, einen Hund, ein Pferd? — Ja, und was denn noch? — Blaue Glockenblumen, grüne Schlüsselblumen, rote Blätter? — Aber das gibts ja gar nicht, du schwindelst ja, mein Schwesterle!“

beruhenden Verhältnisses, in dem sie zu den Kindern stehen. Auf der inneren Bühne des kindlichen Erlebens werden also die Eltern als die wichtigsten Gegenspieler auftreten, meist wohl als Mentoren, die ermahrend und abratend, seltener ermunternd und mit Zuspruch zu den geplanten Unternehmungen des Kindes Stellung nehmen. Die Stimme des Gewissens, das ist zunächst die Stimme der Eltern, die erkennen läßt, ob die beabsichtigte Handlung die Billigung der abwesenden Eltern finden würde oder nicht. In einem früheren Stadium der Gewissensentwicklung dürften die Eltern erst dann vor die Seele des Kindes treten, wenn die impulsive Handlung mit ihren unerfreulichen Folgen bereits geschehen ist. An die Stelle der Eltern oder an ihre Seite können andere Personen treten, die in der Umgebung des Kindes regelmäßig als Mentoren gewaltet haben, schließlich unter Umständen auch solche Personen, die nur in der Phantasiewelt des Märchens existieren. Wird dem Kinde eine religiöse Erziehung zuteil, so kann Gott als die oberste persönliche Instanz das Kind über Gut und Böse unterweisen. Die ursprüngliche Moral ist eine an persönliche Autorität gebundene, die Erfassung eines allgemeinen Prinzips gelingt dem Kind nicht, ja es wird ein solches Prinzip, das man versuchen würde, ihm klarzumachen, sicher wieder ins Persönliche umbiegen. (Etwa in der Weise, daß an Stelle von: man tut das nicht, gesetzt wird: die Männer tun das nicht.) Wir kommen unten noch ausführlich im Zusammenhang mit der Analyse der Beichtgespräche auf Probleme des Gewissens zu sprechen, hier sollten nur kurz die Beziehungen zwischen dem inneren Sprechen des Kindes und dem, was als Stimme des Gewissens bezeichnet wird, aufgewiesen werden.

Wir haben in einem kleinen Kreis von Hörern einer psychologischen Vorlesung, bei denen wir Interessiertheit und die nötige Geschultheit für die Selbstwahrnehmung glaubten voraussetzen zu dürfen, die Frage gestellt, wie sich die einzelnen beim einsamen Denken verhielten, ob sie sich dabei, soweit es sich um ein durch inneres Sprechen getragenes Denken handelt, eine andere Person vorstellten, an die sie ihre Reden richten oder ob sie mit sich selbst sprächen. Unsere Frage sollte nicht sofort beantwortet werden, vielmehr ließen wir eine Woche Zeit, so daß sich jeder genau prüfen konnte. Das Resultat der Selbstbeobachtung war uns schriftlich einzureichen, wobei wir gestatteten, daß die Anonymität gewahrt wurde. Um die Verständigung zu erleichtern, wurden bei der vorbereitenden Besprechung die Begriffe „monologisches“ und „dialogisches“ Denken eingeführt. Wir waren bemüht, bei der Vorbesprechung jede Suggestion zu vermeiden, was uns um so mehr gelungen sein dürfte, als wir damals selbst noch keine bestimmte Er-

wartung bezüglich des Resultates der Erhebung hegen. Ein kleinerer Teil der befragten Personen lieferte Beobachtungsmaterial, 3 der so erhaltenen 9 Auskünfte liefen anonym ein. Die unter 1 angeführte Auskunft rührt von einer Dame, die übrigen 8 von Herren her.

1. Hese. Gewöhnlich monologisch, dialogisch dann, wenn Aufgabe oder Problem von außen herangebracht worden ist. Dann in gedanklichem Zwiegespräch mit der Person, von der die Anregung ausgegangen ist. Pfl egte sich als Kind oft mit einer Phantasiegestalt zu unterhalten, deren Verkörperung durch die Lieblingspuppe erfolgte. War ein Unrecht begangen oder bestand ein glühender Wunsch, dann erfolgte eine Unterhaltung mit dem lieben Gott, der jedoch nur als aufmerksamer Zuhörer fungierte. Das dürfte im Alter von 7—9 Jahren gewesen sein.

2. N. N. Denkt meist monologisch. Nur wenn Gelerntes wiederholt wird, wird eine zweite Person vorgestellt, zu der gesprochen wird. Es ist das aber nie eine bestimmte Person.

3. Brandt. Fast ausschließlich monologisch. Ich führe das darauf zurück, daß ich 30 Jahre lang Seminaristen vorzutragen hatte. Zuweilen denke ich in Dialogform, z. B. wenn ich von der Reise zurückkomme und etwas für die Frau eingekauft habe. Dann höre ich sie in Gedanken bestimmte Fragen stellen oder diese oder jene Bemerkung machen, hierbei spielt die Erinnerung an frühere ähnliche Fälle eine große Rolle.

4. N. N. Oft dialogisch. Je nach der Gedankeneinstellung sind die Partner verschieden, Eltern, Geschwister, Kinder, die im Hause sind, Freunde, Bekannte, Vorgesetzte, . . . auch Verstorbene. Ich sehe den Partner vor mir und höre ihn sprechen. Die Gespräche beziehen sich auf längst Vergangenes oder auch auf Gegenwärtiges, sind unterhaltend oder belehrend. So z. B. gehe ich in Gedanken mit einem alten Kollegen durch Feld und Wald zum Botanisieren, wobei dann die Wechselrede erfolgt.

5. Klockmann. Ich spreche sehr oft mit mir selbst in Dialogform. Es ist mein persönliches Ich gleichsam in 2 Teile aufgelöst, in ein übergeordnetes oder fernerstehendes und ein untergeordnetes oder nahestehendes Ich. Das eine Ich wirft eine Frage auf, die von dem anderen beantwortet wird. Beide korrigieren sich wechselseitig und kommen dann zu einem gemeinsamen Schluß oder Entschluß. Bei diesen gemeinsamen Schlüssen wird meist der Majestätsplural gebraucht. Eine Dialogform, in der ich mit anderen Personen rede, ist mir nicht bekannt.

6. N. N. Ich denke hauptsächlich in Dialogform. Dabei werden innerlich Tonfall und Redewendungen des anderen gehört. Die Dialogform ist nicht immer gleich deutlich gegeben, sie ist sehr auffällig bei intensiver Gedankenarbeit. Der Monolog kommt vereinzelt auch vor, nämlich dann, wenn der Gedanke es mit der eigenen Person zu tun hat. Bei den inneren Dialogen wechselt der Partner dauernd. Ich kann nicht sagen, daß dabei ein Geschlecht besonders vorherrscht. Kinder sind seltener Partner, höchstens mal bei Präparationen. Die

Person des Partners wird vermutlich durch den Gedankeninhalt bestimmt. Es ist wohl meist jemand, mit dem man sich schon häufiger über die Dinge ausgesprochen hat. Besonders wenn laute Debatten tiefgreifend waren oder kränkend oder beschämend oder in irgendeiner anderen Weise nachhaltig wirkten, so sind die dabei beteiligt gewesenen Personen auch beim stillen Denken häufig die Partner. Auch innige freundschaftliche Beziehungen, gemeinsame oder entgegengesetzte Interessen können für die Person des Partners bestimmend sein. Es sind aber wohl immer Personen, an denen man in irgendeiner Hinsicht Interesse hat. Jemand, der mir völlig gleichgültig ist, wird, auch wenn ich ihn persönlich kenne, nie beim Denken mein Partner sein.

7. Lindemann. Häufig monologisch. Auch als er sich dabei ertappte, wie er einige Worte laut sprach. Monologisch wurde wohl auch eine Rede präpariert, die anlässlich der Hochzeit eines Schwagers gehalten werden sollte. Dialogisches Denken kommt aber auch vor. So, als er in einer Wahlversammlung Herrn v. G. gehört hatte. Als Partner wurde der Schulleiter vorgestellt, der dieselbe parteipolitische Gesinnung hatte wie Herr v. G., und mit ihm wurden die Einzelheiten durchgesprochen. Ein anderes Mal war es v. G. selbst, der sprach und dem ich Einwände machte. Kürzlich trat ein Schulkind an mich heran und gab Erklärungen zu seiner minderwertigen Zeichnung, einer Karte, ich entgegnete ihm. Es war ein Sorgenkind.

8. Schmidt. Das innere Sprechen erfolgt manchmal ausführlicher, manchmal fragmentarischer, je nachdem es sich um mehr Bekanntes oder Unbekanntes handelt. Bei Erwägungen werden die dafür sprechenden Argumente ausführlich ausgesprochen, das „Dagegen“ nur stichwortartig. Werden Auseinandersetzungen mit dem Wohnungsamt vorgestellt, so werden die eigenen Argumente wieder ausführlich gesprochen, die des Wohnungsamtes kürzer. Es ist nicht eine zweite Person, mit der ich rede, ich höre auch nicht die Einwände in dem Tonfall und Satzbau eines anderen, obwohl ich den Baumeister wie auch die anderen Herren vom Wohnungsamt von früher her kenne. Die eigenen Argumente werden in direkter Rede geführt, die Gegenrede in indirekter. — Eine andere Person wird dann innerlich gehört, wenn die Rede derselben sehr eigenartig war, mich sehr ergriffen hatte. Reproduktion von Sätzen, die etwa auf dem Theater gehört wurden, erfolgt in der Sprache des Schauspielers. Die Worte einer Dame der Bekanntschaft werden mit besonderer Deutlichkeit gehört, wohl darum, weil die betreffende Persönlichkeit ihre besonderen Eigenheiten hat und mehr als andere anderer Meinung ist als ich.

9. Groth. Die Personen, an die ich mich innerlich wende, werden deutlich vorgestellt. Es war ein Gruß aufzutragen, da stellte ich mir den Bedachten und meine Anrede wörtlich vor. — Ein zu haltender Vortrag wird innerlich spezifisch für den anwesend gedachten Hörerkreis gestaltet. Wenn eine Unterredung mit einem Vorgesetzten bevorsteht, so werden die Sätze vorher formuliert und der Vorgesetzte

wird mit seiner Umgebung vorgestellt. Bei Begegnungen mit Personen, die man auf der Straße von weitem kommen sieht, wird die Wechselrede innerlich vorgestellt, die sich später wirklich abspielt.

Es ist nicht unsere Absicht, in eine spezielle Diskussion der vorstehend angeführten Resultate unserer Erhebung einzutreten, das würde uns zu sehr vom eigentlichen Thema wegführen. Es kam uns ausschließlich darauf an, unsere These zu illustrieren, daß das stille sprachliche Denken häufig in dialogischer Form erfolgt. Bei näherer Untersuchung würde sich wahrscheinlich ein großer Reichtum an Formen dieser inneren Dialoge ergeben. Der Psychiater sollte ihnen auch einmal bei Geisteskranken nachgehen.

Die Untersuchung unserer Dialoge erfolgt nach zwei Richtungen: sie wollen nach der formalen Seite erklärt und nach ihrem Inhalt verstanden werden. Die Gespräche stellen uns ihrer Form nach vor die Aufgabe, ihren Aufbau im Sinne eines möglichst strengen naturwissenschaftlichen Prinzips zu erklären. Lassen wir einmal den Standpunkt der klassischen Assoziationspsychologie gelten, so wäre also aufzuzeigen, wie durch das Spiel der dem Kind geläufigen Assoziationen einerseits, der dem Erwachsenen zur Verfügung stehenden Assoziationen andererseits und schließlich durch das Aufeinanderwirken dieser beiden Assoziationswelten jedes einzelne hic et nunc vorliegende Gespräch mit all seinen Wendungen zustande kommt. Auch wenn man durch Heranziehung anderer erklärender Prinzipien, wie etwa des Prinzips der Perseveration der Vorstellungen, der determinierenden Tendenzen (ACH) oder der Theorie der spezifischen Reaktionen (SELZ) die Basis der Erklärung erweitern würde, von der aus die Analyse der Gespräche vorzunehmen wäre, so würde damit die formale Seite der Aufgabe, vor welche uns die Gespräche stellen, noch nicht verlassen werden. Verweilen wir bei ihr noch einen Augenblick. Der Versuch ist von hohem Reiz, einmal mit der Anwendung der bekanntgewordenen Erklärungsprinzipien auf ein natürlich gewachsenes, umfangreicheres Material, wie unsere Gespräche sie darstellen, Ernst zu machen, denn auch die Häufung von 1000 Fällen von einzelnen Laboratoriumsversuchen, wie sie die bisherige Gedächtnis- und Denkpsychologie kennt, kann nicht ohne weiteres der Analyse eines sinnvollen frei gewachsenen Dialogs an die Seite gestellt werden. Wir werden noch erfahren, welchen Schwierigkeiten eine derartige Analyse in Wirklichkeit begegnet. Zahlreich sind die Stellen, wo wir erklären müssen, wie es kommt, daß das Gespräch nun gerade diejenige Wendung beim Kind nimmt, die es nimmt, und keine andere, das ist mit Hilfe der bisher zur Anwendung gekommenen Erklärungsprinzipien nicht als notwendig zu erweisen. Aber gesetzt den Fall, es gelänge die Entwirrung der Fäden, aus

deren Verschlingung die Gespräche hervorgehen, restlos, so wäre eben nur die formale Seite der Aufgabe gelöst, noch nicht die stoffliche. Diese besteht darin, den Inhalt der kindlichen Äußerungen herauszustellen und aus ihnen den Aufbau der Welt des Kindes verständlich zu machen. Ehe wir uns der Frage nach der grundsätzlichen Behandlung der Gesprächsinhalte zuwenden, erscheint es angebracht, die Dialoge noch der Betrachtung nach zwei formalen Gesichtspunkten zu unterwerfen, die unseres Erachtens in den Theorien der seelischen Entwicklung bislang nicht die verdiente Beachtung gefunden haben.

Das mit einem Kind geführte Gespräch bildet eine Einheit von seinem Beginn bis dorthin, wo es einen Schlußpunkt durch einen der Teilnehmer findet, mit dem sich der andere zufrieden gibt. Man bekommt bald ein sicheres Urteil dafür, wann das Kind einen solchen Schlußpunkt für erreicht hält, entweder beschließt es dann das Gespräch, indem es sich vom Erwachsenen ab- und einer anderen Tätigkeit zuwendet oder aber es beginnt in deutlich erkennbarer Weise ein neues Gesprächsthema. Es ist nun von großem Interesse festzustellen, wie lange ein Kind bei dem einzelnen Thema verweilt, welches gewissermaßen die Reichweite seines intellektuellen Atems unter den Bedingungen des Gesprächs ist. Wie schon früher angedeutet, ist ein Gespräch ja nicht nur in objektivem Sinn eine Einheit, die vom Außenstehenden als eine Herausstellung aus der Seele der Gesprächsteilnehmer untersucht werden kann, sondern es wird auch von diesen selbst als eine Einheit erlebt. Das Kind steht also unter dem Eindruck aller zur Einheit sich zusammenschließenden Äußerungen, die bis zum Schlußpunkt von seiten der Gesprächsteilnehmer gemacht worden sind. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß in dem Ganzheitserlebnis alle Fragmente des Dialogs dem aktuellen Bewußtsein gleich naheständen. Es herrscht bei der Organisierung des in der Zeit sich aufbauenden Gesprächskörpers so etwas wie ein Gesetz der Zeitperspektive, welches bestimmt, daß das zeitlich weiter Abliegende im allgemeinen auch weniger wirkungsvoll wird, aber daneben erfolgt auch noch eine Verteilung der Akzente innerhalb des Ganzen nach der Bedeutung der einzelnen Gesprächsteile für den im Gespräch entwickelten Gedanken. So können unter Umständen zeitlich weit zurückliegende Gesprächsteile doch ein besonders schweres Gewicht erhalten. Unseres Wissens liegen auch in der allgemeinen Psychologie Untersuchungen nach dieser Richtung nicht vor. Die hier betrachteten Leistungen unterscheiden sich von den Experimenten über die sogenannte Gedächtnisspanne dadurch, daß sie sich zeitlich nicht auf das wesentlich

durch die Präsenzzeit begrenzte Zeitmaß beschränken, von den Tests, bei denen Angabe der wesentlichen Teile einer Geschichte gefordert wird, dadurch, daß neben reproduktiven auch produktive Faktoren ins Werk gesetzt werden. Unsere Gespräche erlauben, den eigenartigen Beziehungen, die zwischen mechanischem Gedächtnis und reproduktiv-produktiver Intelligenz bestehen, von einer wenig beachteten Seite aus näherzutreten¹.

Soweit man in der Psychologie zur Darstellung ermittelter Gesetzmäßigkeiten mathematische Funktionen verwendet hat, was besonders in der Empfindungs- und Wahrnehmungslehre sowie in der Gedächtnisforschung geschehen ist, hat man sich ausschließlich stetiger Funktionen bedient. Hierin kommt ein Bekenntnis zur Stetigkeit der seelischen Funktionen oder doch der funktionalen Beziehungen zwischen den psychischen Phänomenen zum Ausdruck, zunächst wenigstens für diejenigen Gebiete, auf welche mathematische Formeln eine Anwendung gefunden haben. Aber auch wo es nicht ausdrücklich zu solchen Formulierungen gekommen ist, ließ man wohl stillschweigend eine Vorherrschaft des Stetigkeitsprinzips im Seelischen und in seinen physiologischen Grenzgebieten gelten. Richtunggebend mag hierbei die Betrachtungsweise in den anorganischen und organischen Naturwissenschaften gewesen sein, an welche die experimentelle Psychologie zunächst Anlehnung fand. Nun soll nicht bestritten werden, daß der Strom des Bewußtseins auf weite Strecken stetig dahinfließt und sein Gesetz, wenn auch nicht mit der Annäherung, zu der sich ein früherer Optimismus bekannte, so doch prinzipiell durch bestimmte analytische Funktionen gefaßt werden kann, aber es gibt andererseits im Kommen und Gehen der seelischen Gebilde Bruchstellen, deren Gesetz, wenn man schon auf die mathematische Formelsprache nicht verzichten will, nur durch arithmologische Funktionen beizukommen ist². Je mehr wir uns in die geistige

¹ Es darf in diesem Zusammenhang an die Versuche J. P. Lowsons erinnert werden, der fand, daß bei Sauerstoffeinschränkung seine Versuchspersonen zwar noch die einzelnen Sätze eines Textes, aber nicht mehr den ganzen Text verstanden. *Brit. Journ. of Psychol.*, Bd. 13, S. 416ff., 1923.

² Der erste, der auf diese Verhältnisse hingewiesen hat, dürfte W. G. ALEXEJEFF gewesen sein in der Untersuchung: Die arithmologischen und wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten als Grundlagen der Strümpellschen Klassifikationen der Kinderfehler. *Zeitschr. Philos. u. Päd.*, Bd. 3, 1906. — B. HERWIG hat die Frage berührt, warum sich ein kontinuierlicher Entwicklungsvorgang (Umschlagen der positiven Anschauungsbilder in negative) in sprung-

Entwicklung des Kindes versenkt haben, um so deutlicher ist es uns geworden, daß man zu ihrer Darstellung mit dem Stetigkeitsprinzip nicht auskommt, daß die entscheidenden Fortschritte in ausgesprochen sprunghafter Weise erfolgen. Die Stetigkeitsbetrachtung gilt vielleicht für Leistungsänderungen des Kindes, die von quantitativer Natur sind, sie ist aber abzulehnen für die Entfaltung qualitativ anders und anders gearteter Wesenszüge. Diesen letzteren gegenüber scheint es uns geboten zu sein, die in kinderpsychologischen Untersuchungen so beliebte Kennzeichnung der Entwicklung als einer „allmählichen“ zu ersetzen durch die einer „plötzlichen“. Irgendwo flammt im individuellen Leben des Kindes einmal zum erstenmal Bewußtsein auf, ohne daß — will man nicht zu unsicheren metaphysischen Spekulationen seine Zuflucht nehmen — stetige Übergänge aus dem Nichtbewußtsein anführbar wären. Jeder Übergang vom Wachen zum Schlafen und in umgekehrter Richtung vollzieht sich bruchartig. Jede neue, vom Kind erfahrene Sinneswahrnehmung taucht unvermittelt und auch aus rein psychischer Kausalität nicht verstehbar im Seelenleben des Kindes auf. Die Gefühle der Eifersucht, des Mitleids, des Stolzes und welche sonst noch unterschieden werden sollen, einmal müssen sie erstmalig sprunghaft aus der entsprechen-

haften Symptomen äußert. Über den inneren Farbensinn der Jugendlichen und seine Beziehung zu den allgemeinen Fragen des Lichtsinns. Zeitschr. Psychol., Bd. 87, S. 218ff., 1921. — A. BETHE und E. WORTAS (Funktionswechsel nervöser Zentren nach Amputation von Gliedmaßen. Ber. über die ges. Physiol. u. exp. Pharmakol. Bd. 32, 1925) haben gezeigt, daß die Organe von Wasserkäfern, Mistkäfern und Spinnen (Weberknechte) ganz neue, früher nie geübte Funktionen übernehmen, die ein sinnvolles Gesamtverhalten des Tieres garantieren, wenn die Tiere einzelner Gliedmaßen durch Amputation beraubt werden. Hier vollzieht sich vor unseren Augen doch auch unter dem Druck einer ganz neuen Situation, vor die sich der Organismus infolge seiner Verstümmelung gestellt sieht, eine Neuschöpfung im Verhalten, die völlig unstetig einsetzt. Die Annahme, daß die Koordination der Bewegungen nach einem in der anatomischen Anordnung der Zentren fest verankerten Plan abläuft, ist nach BETHE und WORTAS nicht mehr zu halten. Man vergleiche hierzu auch BETHE, A.: Altes und Neues über die Plastizität des Nervensystems. Arch. Psychiatr., Bd. 76, 1927. — „Der alte Spruch, daß die Natur keine Sprünge mache, ist nicht erst in der Zeit der Quantentheorie unrichtig geworden. Machte sie keine, dann könnte nicht im allgemeinen in der Systematik der Pflanzen- und Tierarten, der Mineralien . . . so gute Übereinstimmung herrschen.“ PETZOLD, J.: Komplex und Begriff. Zeitschr. Psychol., Bd. 102, S. 282, 1927.

den Situation geboren werden. Nehmen wir ein Beispiel aus dem Gebiet der intellektuellen Stellungnahmen des Kindes. Wer der Meinung ist, daß ein Urteil qualitativ etwas anderes sei als eine Verknüpfung von Vorstellungen (und in diesem Punkt stimmen wir mit K. BÜHLER der Auffassung BRENTANOS zu), der muß angesichts der Tatsache, daß das neugeborene Kind noch nicht, wohl aber schon das zweijährige Kind urteilend Stellung nimmt, zu geben, daß zu irgendeiner Zeit einmal vom Kind die neue Leistung vollzogen worden ist, zu der hin es keine stetigen Übergänge gibt¹.

K. BÜHLER ist zu denjenigen Psychologen zu rechnen, welche auf das Unstetigkeitsprinzip im Zusammenhang mit Problemen der Kinderpsychologie mit einigem Nachdruck hingewiesen haben, wobei er es allerdings unterläßt, dieses Prinzip durch Anwendung auf spezielle Fragen der kindlichen Entwicklung wirklich fruchtbar zu gestalten. BÜHLER bezieht sich bei seinen Betrachtungen über den Auslösungsprozeß im Organismus auf Ausführungen von v. KRIES, hauptsächlich aber auf den bekannten Vortrag von STUMPF über den Entwicklungsgedanken in der gegenwärtigen Philosophie aus dem Jahre 1899². STUMPF führt in diesem Vortrag aus, daß die einzelnen Empfindungsqualitäten sprungartig ins Dasein getreten sein müssen, da wir uns schlechterdings den Übergang von einer Sinnesqualität in eine andere nicht vorstellen können. Er kommt zu dem Schluß, „daß einer im ganzen stetig fortschreitenden Entwicklung auf physischem Gebiet eine unstetige auf psychischem zugeordnet ist, daß graduellen und quantitativen Verschiedenheiten auf der einen Seite qualitative und spezifische auf der anderen entsprechen können“. BÜHLER beschränkt die Unstetigkeitsbetrachtung auf das Problem der Entstehung der Empfindung, ohne, wie zu erwarten war,

¹ DALLENBACH hat das plötzliche Aufgehen des Begriffes „entgegengesetzt“ in einem Gespräch, das er mit seinem sechsjährigen Knaben geführt hat, mitgeteilt. „John, weißt du, was entgegengesetzt bedeutet?“ „Nein.“ „Doch, du weißt es, sage mir, was ist das Entgegengesetzte von gut?“ „Junge.“ „Nein, das ist nicht das Entgegengesetzte von gut. Nun sage mir, was das Entgegengesetzte von groß ist.“ „Mann.“ „Wieder falsch. Das Entgegengesetzte von gut ist schlecht, von groß klein. Verstehst du?“ „Ja.“ „Gut, sage mir, was ist entgegengesetzt zu schwarz?“ „Weiß.“ „Von lang?“ „Kurz.“ „Von dick?“ „Dünn.“ „Von groß?“ „Klein.“ „Von schlecht?“ „Gut.“ So ging es ohne Irrtum weiter. DALLENBACH: A note on the immediacy of understanding a relation. Psychol. Forsch., Bd. 7, 1926.

² Veröffentlicht in STUMPF, C.: Philosophische Reden und Vorträge. Leipzig 1910.

zu einer befriedigenden Lösung zu kommen. „Die Frage, aus welcher biologischen Notwendigkeit Empfindungen entstanden sind, hat bis heute niemand zu beantworten vermocht¹.“ In einer Besprechung des BÜHLERSchen Buches hat der eine von uns mit Nachdruck auf die Notwendigkeit hingewiesen, das Unstetigkeitsprinzip in allgemeinerer Form in der Kinderpsychologie zur Geltung zu bringen². Ein starkes Bekenntnis zu diesem Entwicklungsprinzip hat neuerdings H. WERNER abgelegt. „Man hat (irrtümlicherweise) geglaubt, daß der geistigen Entwicklung untrennbar das Merkmal der mathematischen Stetigkeit anhafte, und daß man ohne weiteres die Entwicklung durch die Gestalt einer mathematischen Linie symbolisieren könne. . . . Und doch wird die Stetigkeitstheorie auch heute kaum mehr von den Biologen gutgeheißen. . . . Man wird vielleicht den Tatbestand einer schöpferischen Neuleistung zugeben für die Sinnesempfindungen und ihre Entwicklung, sobald man aber höhere Funktionen betrachtet, wie das Vorstellen und Denken, wird das Problem undurchsichtig. . . . (In Wirklichkeit erfolgt die Entwicklung) in Form typischer Geistesstufen, von denen die eine höhere als eine schöpferische Neuleistung gegenüber der anderen niederen anzusehen ist³.“

Wenn im wissenschaftlichen Denken im allgemeinen das Stetigkeitsprinzip bei der Auffassung und Erklärung naturwissenschaftlicher Vorgänge eine Bevorzugung erfahren hat, so muß das natürlich tief in den menschlichen Denkneigungen begründet sein. In der Biologie legte die makroskopische Betrachtung der Entwicklungsvorgänge die Anwendung des Stetigkeitsprinzips nahe. Erst die neuere Atomtheorie hat den Physiker mit der Möglichkeit sprunghafter Vorgänge auch in der anorganischen Natur rechnen lassen (Quantentheorie). Wenn man bedenkt, daß keine Retorte des Chemikers und keine Präzisionsapparatur des Physikers hinsichtlich der Erkennung chemisch-physikalischer Vorgänge so feine Reaktionen liefern wie Bewußtseinsvorgänge (diese Betrachtung ist unabhängig von der speziellen Vorstellung, die man sich von dem Verhältnis von Leib und Seele machen mag), so wird es

¹ In der Lehre von den Vibrationsempfindungen (KATZ, D.: Der Aufbau der Tastwelt, Leipzig 1925) liegt ein Versuch vor, bisher nicht beachtete Verwandtschaften mancher Sinnesempfindungen aufzuzeigen. Die Vibrationsempfindungen haben formal und funktional eine erstaunlich nahe Verwandtschaft mit den Gehörsempfindungen, während sie von ihnen der Qualität nach getrennt bleiben.

² Zeitschr. Psychol., Bd. 86, 1921.

³ WERNER, H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie, S. 14f., 1926. (Weiterhin zitiert als WERNER.)

nicht zu phantastisch erscheinen, wenn wir zwischen dem psychologischen Unstetigkeitsprinzip und dem Grundprinzip der Quantentheorie eine gewisse Verwandtschaft erblicken. Das hat z. B. neuerdings auch HEMPELMANN bei Betrachtungen über die Entstehung des Bewußtseins getan. „Es müssen stets bestimmte absolute Quanten irgendwelcher materieller Art zusammenkommen, wenn ein Vorgang Platz greifen soll. Die scheinbar kontinuierlichen Vorgänge verlaufen in Wirklichkeit stufenförmig (Quantentheorie). Das zeigt sich im Vorhandensein der Reizschwelle in der Physiologie und Psychologie. Überschreiten die physiologischen Vorgänge in der Hirnrinde um ein wenig an Quantität, Intensität oder Strukturmannigfaltigkeit eine bestimmte Schwelle, so ist das Bewußtsein da¹.“

Man kann unseres Erachtens die Lehre vom a-psychonomen Geschehen als eine allgemeine, die Lehre von den Perseverationen innerhalb der Gedächtnispsychologie als eine spezielle Konzession an das Unstetigkeitsprinzip auffassen². Beide Theorien erweisen sich, wie auch die Analyse unserer Gespräche ergeben wird, in der Kinderpsychologie als in weitem Umfang anwendbar, fast muß man sich darüber wundern, daß sie nicht hier, sondern in der allgemeinen Psychologie zur Aufstellung gekommen sind³. Der Widerstand, welcher der Lehre von den Perseverationen von Forschern wie EBBINGHAUS, KIESOW und WUNDT unter dem Dogma: „Keine Reproduktion ohne Assoziation“ entgegengestellt wurde, wurzelt letzten Endes in der Abneigung gegen die Annahme eines unstetigen psychischen Geschehens; lieber nahm man seine Zuflucht zur Annahme der unwahrscheinlichsten unbemerkt gebliebenen assoziativen Zwischenglieder. WUNDTs Widerstreben gegen die Möglichkeit perseverativer Reproduktion entstammte der Befürchtung, mit ihr ein ursachloses Geschehen anzunehmen, was dem auch auf seelischem Gebiet geltenden Prinzip der Kausalität

¹ HEMPELMANN, F.: Tierpsychologie, S. 621. Leipzig 1926.

² Zum Begriff des a-psychonomen Geschehens vergleiche man MÜLLER, G. E.: Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes, 3. Teil. Leipzig 1913. Die Lehre von der Perseveration der Vorstellungen in ihrer ersten Gestalt ist entwickelt worden von MÜLLER und PILZECKER: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Leipzig 1900.

³ Auf die Kinderpsychologie hat mit Nachdruck ACH die Lehre von den Perseverationen zur Anwendung gebracht. ACH, N., KÜHLE, E., und PASSARGE, E.: Beiträge zur Lehre von der Perseveration. Leipzig 1926. Zu ACHs Ausführungen werden wir unten noch ausführlich Stellung zu nehmen haben.

zuwider sei. Aber unstetiges Geschehen bedeutet logisch keineswegs ursachloses Geschehen.

Bei der Untersuchung der sprachlichen Entfaltung des Kindes ist STERN der Auffassung einer sprunghaften Entwicklung nahegekommen. HELEN KELLER gibt in ihrer Lebensbeschreibung eine sehr eindrucksvolle Schilderung von dem Augenblick, wo ihr der Symbolwert der ihr in die Hand gefingerten Buchstabengruppen aufging. Hier liegt ein geradezu klassischer Fall einer Bruchstelle im seelischen Geschehen vor. Aber nicht an die hervorragende Intelligenz der Amerikanerin war die hier beobachtete sprachliche Entwicklungsform geknüpft, ganz die entsprechenden Feststellungen konnten auch bei anderen sprechlernenden, taubstummblinden Kindern gemacht werden, wie z. B. bei den in der Anstalt in Nowawes untergebrachten¹. Eine ganze Reihe von hierhergehörigen Beispielen sprunghafter Entwicklungen ist in der Schrift von E. KÖHLER zu finden. Sie erscheinen um so beweisender, als die Verfasserin das Unstetigkeitsprinzip nicht explizite formuliert hat. Wir führen einige davon an. „Es müssen in solchen Augenblicken seltsamen Bewußtwerdens der Diskrepanz zwischen gegenwärtiger Wahrnehmung und Feststellung eines älteren Sachverhaltes auch noch andere Vorgänge im Innern stattfinden. Gleichsam chokartig müssen Gegenwart und Vergangenheit auseinanderfallen“ (S. 59). „Ich denke unwillkürlich daran, daß der Abstand, der zwischen Annchens physischer und psychischer Leistungsfähigkeit liegt, mit einem Ruck noch größer geworden ist“ (S. 64). „Sicher ist, daß in solchen Momenten dennoch unzweifelhaft die richtige Konvergenz gegeben ist für die Geburt des Witzes“ (S. 144).

Sucht man in der allgemeinen Psychologie nach Beispielen für Vorgänge, in denen dem Forscher die Unstetigkeit aufgefallen ist, so wäre etwa auf die Kategorie der „Aha“-Erlebnisse zu verweisen, die BÜHLER in seinen denkpsychologischen Versuchen konstatiert hat². Ihnen entsprechen in der Tierpsychologie die plötzlichen Lösungen von Aufgaben durch W. KÖHLERS Anthropoiden³. Die Religionspsychologie konnte die außerordentliche Bedeutsamkeit der *bruchartig* erfolgenden religiösen Bekehrungen nicht übersehen, deren besonderer Charakter den Anlaß bildete, von „Durchbruch“ und „Wiedergeburt“ zu sprechen. (W. JAMES, E. O. STARBUCK).

¹ Man vergleiche hierzu KATZ, D.: Psychologie und mathematischer Unterricht, S. 89. Leipzig 1913.

² BÜHLER, K.: Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. Arch. f. d. ges. Psychol., Bd. 9, 1907.

³ KÖHLER, W.: Intelligenzprüfungen an Anthropoiden, 2. Aufl. Berlin 1922.

Wir versuchen das Unstetigkeitsprinzip der Entwicklung bei der Analyse unserer Gespräche fruchtbar zu machen. Es geschieht in erster Linie an den Stellen, wo — im Gegensatz zu den vornehmlich reproduktiv ablaufenden seelischen Vorgängen — eine Lösung neuer Aufgaben erfolgt, dort, wo das Kind sich neuschöpferisch verhält. Der Zufall kommt ihm als Anreger zu produktivem Verhalten in relativ viel zahlreicheren Fällen zu Hilfe als dem Erwachsenen¹. Will man sich zu diesem Punkt einen Anschauungsunterricht verschaffen, so beobachte man ein Kind nur kurze Zeit beim Spiel mit seinen Bauklötzen. Rein zufällige Lagerungen, welche die Bausteine eingenommen haben, lassen das Kind ganz neuartige Verwendungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erkennen, beflügeln seine Phantasie zu kühneren Leistungen. Bei aller Zufälligkeit des Entstehens der äußeren Reizkonstellation darf man sich natürlich das Kind nicht als eine ebenso zufällig und passiv reagierende Größe vorstellen, seine Reaktion mit der Neuleistung trägt den Stempel höchster Aktivität. Besonders deutlich wird die neuschöpferische Leistung des Kindes in den Fällen, wo es zu originellen und nicht erwarteten Erfolgen vorstößt, womit aber nicht gesagt sei, daß sie nur hier aufträte. Nein, vielmehr ist es so, daß sich in der kindlichen Entwicklung jeden Tag, ja jede Stunde das Wunder der schöpferischen Leistung vollzieht. Jede neue Situation fordert in der mehr oder weniger guten Anpassung, liege sie nun auf dem Gebiet der Sinneswahrnehmung, der Motorik, der Phantasie oder der intellektuellen Vorgänge, eine schöpferische Tat, wenn dabei auch weitgehend reproduktive Elemente in die Gesamtleistung eingehen. Wo fände denn eine solche Wiederholung der Situation im Leben statt, daß ihr gegenüber die Adaptation mit absolut den gleichen Mitteln wie früher erzielbar wäre! Jeder echte Erkenntnisfortschritt des Kindes, sei er auch minimal, erfolgt unstetig. Wir stimmen in dieser Hinsicht KOFFKA zu, wenn er ausführt: „Die Unstetigkeit liegt an der Stelle im Lernprozeß, wo die (gewünschte) Leistung zum erstenmal durchbricht.“ Mit Recht unterscheidet KOFFKA das

¹ Wäre W. WUNDT in demselben Maße Kinderpsycholog wie Völkerpsycholog gewesen, so wäre das Prinzip von der Heterogenie der Zwecke wahrscheinlich in der Kinderpsychologie entdeckt worden, denn hier drängt es sich stärker als anderwärts auf. — Wir erinnern an die wichtigen Untersuchungen über die Bedeutung des Zufalls für das produktive Denken bei SELZ, O.: Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums, Bonn 1922, sowie in der kurzgefaßten Darstellung desselben Autors: Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit. Bonn 1924.

Erfolgsproblem vom Gedächtnisproblem, der Erfolg bricht plötzlich durch, das Gedächtnis vervollkommnet sich allmählich¹. In noch höherem Grade als dort, wo wir das Kind zu einer von uns gewünschten neuen Leistung bringen, können wir dort, wo sie spontan erfolgt, von einem un stetigen Fortschritt sprechen. Dort, wo das Kind in den angeführten Gesprächen Fragen stellt, die aus dem Bewußtsein einer Leere oder einer Lücke stammen, die nach Ausfüllung verlangen, oder aus dem Bewußtsein einer Hemmung oder Behinderung, die nach Beseitigung rufen, dort haben wir vornehmlich nach Bewußtseinsklicken zu suchen.

Die unbelebte Natur kennt keine schöpferische Kraft. Der Forscher kann wohl neue chemische Elemente und neue physikalisch-chemische Energien in ihr entdecken, aber weder entstehen dabei neue Elemente noch entwickeln sich neuartige Energien. Ganz anders liegen die Verhältnisse im Lebendigen. Das Leben ruht nicht in sich, es ist nie abgeschlossen und treibt aus sich neue Formen und Kräfte hervor. Möglich, daß es Perioden des Organischen gibt, in denen seine Formungskraft stärker als zu anderen Zeiten ist, aber prinzipiell erlischt die seelische Zeugungskraft erst mit dem Tod. Es wurde oben der Gedanke ausgesprochen, daß keine physikalisch-chemischen Verfahren einen so intimen Einblick in das Geschehen an der lebenden Substanz gewähren wie die Bewußtseinsvorgänge. Ist das zutreffend, so dürften wir die Hoffnung haben, auch über das Wesen der Adaptation des Lebendigen, über seine schöpferischen Kräfte vom Bewußtsein her den sichersten Aufschluß zu erhalten². In der biologischen Stufentheorie BÜHLERS liegt ein beachtlicher Beitrag zu einer Theorie der schöpferischen Kräfte des Bewußtseins vor. Die Ge-

¹ KOFFKA, K.: Psychologie. Lehrbuch der Philosophie. Die Philosophie in ihren Einzelgebieten, herausgegeben von M. DESSOIR, S. 567. Berlin.

² Es liegt durchaus in der Richtung derartiger Erwägungen, wenn man neuerdings zur Bestätigung der LAMARCKSchen Hypothese von der Vererbung erworbener Eigenschaften auf die groben Methoden äußerer operativer Eingriffe verzichtet und den zur Untersuchung kommenden aufeinanderfolgenden Generationen einer Tierart eine bestimmte Verhaltensweise sinnlichen Eindrücken gegenüber anzudressieren versucht. Und bei solchem Vorgehen scheint MCDUGALL auch unter Verwendung weißer Ratten einen schönen Erfolg erzielt zu haben, indem er die Vererbung einer Tendenz zu bestimmtem Verhalten nachweisen konnte. (PAWLOW betrachtet seine bekannten hierhergehörigen Versuche nicht mehr als einwandfrei.) W. MCDUGALL. An Experiment for the testing of the hypothesis of LAMARCK. Brit. Journ. of Psychol., Bd. 17, 1927.

burt neuartiger Funktionen erfolgt nach dieser Theorie, wenn es gilt, neuen ungewohnten Anforderungen plötzlich vollkommen gerecht zu werden (BÜHLER, S. 25). Die Theorie wird sicher für viele Fälle das Richtige treffen, es ist aber denkbar, daß auch ohne einen solchen biologischen Zwang bei einer Stufe, wie der menschliche Geist sie erreicht hat, die Entwicklung von innen heraus weitergetrieben wird. Man denke an die Erfindung weltabgewandter wissenschaftlicher Methoden, an die Herausstellung neuer Werte auf allen Gebieten künstlerischer Betätigung. In den Versuchen von KÖHLER wird den Anthropoiden unter unseren Augen eine neue Leistung abgerungen, das Tier tut unter dem Zwang der Situation, was es bis dahin nie vollbracht hat, wir werden Zeugen eines un stetig erfolgenden Vorwärtssprunges der tierischen Intelligenz. Auf das absolute Niveau der Neuleistung kommt es nicht an, sondern darauf, daß sie in dem betreffenden System das frühere Niveau überschreitet. Mit Entschiedenheit hat KOFFKA die hier vertretene These in der Kinderpsychologie durchzuführen versucht, indem er die Frage, ob im Verhalten des Individuums prägnant Neues entstehen kann, das nicht nur durch Vererbung und Gewöhnung bestimmt wird, bejaht¹. In der allgemeinen Entwicklungspsychologie hat WERNER einen verwandten Standpunkt vertreten. „Entwicklung heißt Neugestaltung, heißt schöpferische Änderung“ (WERNER, S. 17).

Die Nicht-Abgeschlossenheit der schöpferischen Entwicklung erschwert eine Voraussage des Ablaufs der Geschehnisse im Seelischen prinzipiell, nicht nur graduell. Der Physiker vermag uns den Verlauf eines Laboratoriumsversuchs mit 100 vH Wahrscheinlichkeit im voraus anzugeben. Wenn der Meteorologe mit einer weit niedrigeren Trefferzahl bei seinen Prognosen zufrieden ist, so liegt das nur daran, daß er die die Wetterlage beeinflussenden Verhältnisse nicht alle überblickt, nicht aber daran, daß neben den ihm grundsätzlich bekannten mechanischen Prinzipien der Physik noch andere in Rechnung zu stellen wären. Man kann die Verlaufsbedingungen des seelischen Geschehens im Laboratorium so einengen, daß der Psychologe an Sicherheit der Voraussage den Meteorologen hinter sich läßt. Wo aber mit der Möglichkeit von seelischen Neuschöpfungen zu rechnen ist, da hört jede Prognose auf. Wer will behaupten, der Seele könnten keine neuen Empfindungsmodalitäten mehr abgewonnen werden, keine echte Neuleistung auf dem Gebiet des Gefühls und des Intellektes? Im individuellen Seelenleben bedarf es ja nur eines früher nie benutzten Geruchsstoffes, damit, wenn auch nicht eine neue Empfindungsmodalität, so doch -qualität über die Schwelle

¹ KOFFKA, K.: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2. Aufl. Osterwieck 1925.

des Bewußtseins tritt. Erschließt uns eine neue Kunst nicht ganz neue Gefühlserlebnisse? „Durch neue Kompositionen werden Gefühle von der Tiefe und Mannigfaltigkeit . . . geweckt, wie sie nie zuvor von irgend jemand erlebt worden waren¹.“ Wem der Limesbegriff in der mathematischen Vorlesung zum erstenmal aufgeht, in dem vollzieht sich eine intellektuelle Neuschöpfung. — Der psychologische Kausalitätsbegriff bedarf nach der Anschauung über seelische Neuschöpfungen, welche vorstehend entwickelt worden ist, einer Revision². Auch in der Physik ist ja nach der Entwicklung, welche die Atomphysik genommen hat, der Kausalitätsbegriff in eine sehr lebhaft und noch nicht zum Abschluß gekommene Diskussion geraten³.

Nehmen wir einmal an, es wäre das Ideal der Erklärungsarbeit an den Gesprächen restlos in dem Sinn erreicht, wie er früher präzisiert worden ist, es wäre also gelungen, das Spiel der Assoziationen, Perseverationen und sonstigen Gestaltungsprozesse völlig zu entwirren, das zur Produktion der von uns gesammelten Gespräche geführt hat und führen mußte. Wäre damit die Aufgabe des Psychologen ganz getan? Nein, denn eine solche Arbeit könnte auch geleistet werden, ohne daß auf das Inhaltliche der Gespräche anders als auf ein mehr oder weniger zufälliges Material eingegangen werden müßte. Auch an anderen als den gerade hier von uns vorgelegten Gesprächen unserer Kinder, ja an beliebigen Gesprächen anderer Kinder, selbst anderer Völker hätte man diese formale Untersuchung mit wesentlich gleichem Ertrag durchführen können. Eine solche Untersuchung würde Aufschluß geben über den Verlauf jener Gestaltungsprozesse bei Kindern, über weiter nichts. Wir würden dabei nichts erfahren über die besondere Lebensform und den besonderen Lebensinhalt, wie er gerade aus den vorliegenden Gesprächen der beiden charakterologisch so und so gearteten Kindern uns entgegentritt. Der hier gemeinte Gegensatz ist auch an einem Beispiel der allgemeinen Psychologie demonstrierbar. In ihren Lehrbüchern kommt so gut wie nichts vor, was auf die Kulturinhalte der Menschen Bezug hat, deren Psychologie dargestellt wird. Das Lehrbuch der Psychologie,

¹ KRIES, J. v.: Wer ist musikalisch? Berlin 1926.

² Nach ALEXEJEFFS oben zitierter Schrift sind Notwendigkeit und fatale Unvermeidlichkeit charakteristische Züge der analytischen Kausalitäten, Individualität und Freiheit begleiten die arithmologischen Kausalitäten.

³ Man vergleiche hierzu PLANCK, M.: Physikalische Gesetzmäßigkeit im Lichte neuerer Forschung. Naturwissenschaften 1926, Nr. 13. — JORDAN: Kausalität und Statistik in der modernen Physik. Naturwissenschaften 1927, H. 5.

das von einem deutschen Autor im Hinblick auf deutsche Menschen geschrieben worden ist, unterscheidet sich prinzipiell in nichts von dem Lehrbuch eines in Japan schreibenden japanischen Kollegen. Von den konkreten Werten, welche die Menschen anerkennen, deren Seelenleben studiert wurde, ist keine Rede, sondern nur von der Stellungnahme zu Werten schlechthin, von den Denkinhalten wird nicht gesprochen, sondern von Gedanken schlechthin, allgemein formuliert: es fällt alles, was das Spezifische der Kultur des Menschen dieses oder jenes Landes ausmacht, ihr Lebensinhalt, durch die Maschen des Forschungsnetzes der allgemeinen Psychologie hindurch. Mit dem, was hier vernachlässigt wird, beschäftigen sich Völkerpsychologie, Kulturpsychologie, Ethnologie und Soziologie. Erst diese Disziplinen geben uns Auskunft über das, was doch auch ganz wesentlich zur Psychologie eines Menschen gehört, nämlich darüber, was denn eigentlich den Inhalt seiner Erlebnisse ausmacht, welche Werte ihn fesseln, welche Gedanken er hat, allgemein wie sein Weltbild gestaltet ist¹. In der Kinderpsychologie ist die Arbeitsteilung noch nicht so weit fortgeschritten, und so ist denn dem Kinderpsychologen die Aufgabe auferlegt, die Arbeit des Kulturpsychologen, Ethnologen usw. seinem Forschungsobjekt gegenüber mitzuleisten. Man könnte alles, was die inhaltliche Seite der Kinderseele angeht, unter den Begriff „Kinderkultur“ befassen. In den Gesprächen enthüllt sich uns diese Kultur der Kinder nach Form und Inhalt; die Aufgabe sie darzustellen bliebe auch dann bestehen, wenn die erklärende Einstellung aus irgendeinem Grund ihr Ziel völlig verfehlen würde.

Jedes Kind beginnt — in deutlich erkennbarer Weise nach vollzogenem Erwerb der Muttersprache — sich auf seine Art eine „Weltanschauung“ zu bilden. Sie mag noch so primitiv, noch so labil gezimmert sein, aber sie ist da. Sie wird bestimmt durch das, was das Kind aus dem ihm in seiner Umgebung zuwachsenden Material macht. Es kann doch nicht gleichgültig sein, wovon in den Unterhaltungen der Umgebung des Kindes beständig die Rede ist. Man nehme das zunächst einmal in seinem trivialsten Sinn. Bei einem in Rostock aufwachsenden Kind wird eben vornehmlich von den Straßen, Plätzen und Ausflugsmöglichkeiten Rostocks die Rede sein und nicht von denen Berlins. Man wird an der Wasserkante häufiger als im Binnenland von der See und den

¹ Der großartigste Versuch, die Psychologie des Jugendlichen aus dieser neuen Einstellung heraus zu schreiben, liegt vor in dem Werk E. SPRANGERS: Psychologie des Jugendalters. 3. Aufl. Leipzig 1925.

Schiffen sprechen¹. So empfängt der Vorstellungsinhalt des Kindes eine regionale Färbung. Zahlreiche Untersuchungen haben sich früher mit der Analyse des Vorstellungsschatzes der Kinder bei ihrem Eintritt in die Schule abgegeben, und wenn auch die Einstellung dabei ausgesprochen atomistisch gewesen ist, so bleibt doch die Berechtigung und Notwendigkeit der Untersuchung der Gedankeninhalte in ihrer Abhängigkeit vom Milieu der Kinder unbestritten. Dieser Gedankeninhalt ist nicht nur regional, sondern in einem noch weit höheren Grade familiär bestimmt. In der bürgerlichen Familie ist die aus der Unterhaltung entspringende geistige Ernährung des Kindes eine andere als in der proletarischen, wobei der Wertgesichtspunkt vorläufig noch ganz ausgeschaltet bleiben kann. In der religiösen Familie wird das Kind früher mit religiösen Inhalten bekannt werden als in der Familie, die die Religion aus dem Gesprächsstoff ausschaltet. Soviel Familien, soviel geistige Idiome, soviel Gedankenwelten der Kinder². Das Kind übernimmt die Wertungen und Anschauungen aus seiner Umgebung und verändert sie in seiner Weise, bildet sie seinen Kräften entsprechend um. Daß bei diesen Transformationen nicht immer eine tiefere Einsicht zu erkennen ist, muß weniger auffallen als der Mut, mit dem sich das Kind an seine Aufgabe herannach³. Es gibt keinen Erwachsenen, dessen Welt von Wunschbildern ganz frei wäre, die des Kindes in dem uns hier interessierenden Alter ist von Wunschbildern und Zukunftshoffnungen völlig durchsetzt. Aber auch von echter Problematik werden wir in der Weltanschauung unseres älteren Kindes schon zu berichten haben, die metaphysischen Probleme der Kosmogonie und Theologie ragen in seine Gedankenwelt hinein. Wie beim Erwachsenen, so lassen sich auch beim Kind Lebensinhalt und Lebensform nicht scharf voneinander trennen, weitgehend bedingen sie sich gegen-

¹ Das spiegelt sich auch deutlich in den Träumen der Kinder wider. Man vergleiche hierzu z. B. CARLA RASPE: Untersuchungen über Kinderträume. Zeitschr. päd. Psychol., Bd. 25, 1924.

² „Das erste Schuljahr der Volksschule zeigt eine verhältnismäßige Ungleichheit der Form (der Individualitäten), die verschiedensten Milieus haben auf die Schulneulinge eingewirkt, die Schule leistet da zunächst eine Ausgleichsarbeit.“ A. BUSEMANN: Über die Seelengestalt des Volksschülers. Erziehung, Bd. 192.

³ „Das Kind kann nicht des Autos Herr werden wie der Erwachsene, aber das schließt keineswegs aus, daß es in seiner Weise das Problem bewältigt.“ MARTHA MUCHOW: Beiträge zur psychologischen Charakteristik des Kindergarten- und Grundschulalters. Pädagogisch-psychologische Schriften des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins. Heft 3, S. 12, Berlin 1926.

seitig. Die Wertungen des Kindes, die zum Teil sehr scharf pointiert sind, bestimmen die Wunschbilder. Sehr dicht zusammen liegen nun die Wünsche des Kindes und seine magischen Vorstellungsweisen. Das magische Erfassen der Umwelt ist eine ganz wesentliche Seite der kindlichen Lebensform, es unterliegt nach unseren Erfahrungen keinem Zweifel, daß jedes in die magische Auffassung hineingleitende Kind ihr ohne Intervention der Umwelt unlösbar verhaftet bleiben würde, so wie das für das Kind des selbst magisch denkenden Naturmenschen gilt¹.

Die Unterhaltung mit dem Erwachsenen führt das Kind in die Welt des „objektiven Geistes“ ein. Wie gelinde auch anfänglich der Zwang im Sinne der Anerkennung objektiv gültiger Sachverhalte ist, dem das Kind sich ausgesetzt sieht, er beginnt mit den Anfängen begrifflichen Denkens und nimmt beständig zu. Wir werden die gänzlich anderen Formen des Kindes zu denken in zahllosen Beispielen aus den Gesprächen kennenlernen und sie in ihrer Eigenart zu beschreiben haben, dennoch wird man bei ihrer Beurteilung den Maßstab des sachlich richtigen Denkens nicht ganz entbehren können; denn schließlich ist das logische Denken nicht nur — sozusagen tatsächlich — Ziel der Erziehung, sondern in der (natürlichen) Entwicklung geht selbst der Druck auf dieses Ziel hin. Mit der Entfaltung des autonomen Denkens muß die rein biologische Betrachtungsweise der geistigen Entwicklung des Kindes zurücktreten, eine Betrachtungsweise, die durch die Aufstellung von Parallelen aus der Tierpsychologie sich als so fruchtbar erwiesen hat. Die Anwendbarkeit strukturpsychologischer Gesichtspunkte auf das Seelenleben des Kindes scheint uns gesichert zu sein, soweit es überindividuelle Sinnzusammenhänge zu erfassen sucht und an ihnen orientiert ist; ein ganz durchsichtiges Beispiel hierfür liefert uns die Erfassung einfachster rechnerischer Verhältnisse. Nicht so einfach steht es mit der Anwendung strukturpsychologischer Gesichtspunkte bezüglich der Verknüpfung subjektiver funktionaler Sachverhalte. Was die Kinderpsychologie in dieser Hinsicht bis jetzt als Belege beigelegt hat, können wir nicht alles als ganz schlüssig anerkennen². Der Unterschied einer verstehenden und

¹ Auf das magische Denken des älteren Kindes hat CARLA RASPE in ihrer Arbeit über kindliche Selbstbeobachtung und Theoriebildung Bezug genommen. Zeitschr. angew. Psychol., Bd. 23, S. 320ff., 1924. Ausführlicher und grundsätzlich ist WERNER auf das magische Denken in seinem oben angeführten Werk eingegangen.

² Ein Beispiel für viele andere. E. KÖHLER glaubt einen strukturpsychologischen Zusammenhang darin zu sehen, daß das von ihr be-

einer erklärenden Haltung dem Material der Kinderpsychologie gegenüber wird damit nicht aufgehoben, wir haben ihn ja auch schon selbst durch frühere Ausführungen de facto anerkannt. Der Versuchung einer prinzipiellen Auseinandersetzung mit diesem die psychologische Welt aufwühlenden Problem werden wir aber widerstehen. Es ist gewiß notwendig, daß man in die Diskussion solcher „grundlegenden“ Frage eingetreten ist, aber schließlich muß auch versucht werden, auf den neuen Grundlagen etwas aufzubauen. Es wird sich bei der Diskussion der einzelnen Gespräche noch manches vorstehenden Psychologie sagen lassen, und wir glauben, daß gerade unter dem Gesichtspunkt des Verstehens vom Kind her (man könnte auch noch das Verstehen vom Tier her einbeziehen¹) der Diskussion der Verstehensfrage neue Impulse erwachsen können².

Einige Worte über die Technik der Gewinnung der im folgenden mitgeteilten Gespräche. Häufig wurden die Gespräche mit Abkürzungen von dem einen von uns notiert, während sich der andere mit den Kindern unterhielt. Zuweilen erfolgte auch die Notierung durch ein Kindermädchen, während die Unterhaltung von uns geführt wurde. Die Protokollantin saß dann im benachbarten Zimmer, wohin die Tür geöffnet war. Hätte in letzterem Fall das Kindermädchen im gleichen Zimmer geschrieben, so wäre das den Kindern als ungewöhnlich aufgefallen, während sie durchaus an die Situation gewöhnt waren, daß einer der Eltern im Zimmer schriftlich arbeitete, während der andere sich mit ihnen unterhielt. Wir können mit einer jeden Zweifel ausschließenden Sicherheit er-

obachtete Kind Annchen eine hochentwickelte Sprache mit mangelnder Darstellungsfähigkeit in zeichnerischer Hinsicht verband. Annchen hatte den zeichnerischen Ausdruck nicht nötig, weil sie den sprachlichen so gut beherrschte. Man könnte strukturspsychologisch genau das Gegenteil verständlich machen. Es handelt sich hier um eine reine Tatsachenfrage, die statistisch zu lösen wäre. Wie angreifbar die These E. KÖHLERS ist, ergibt sich auch daraus, daß einmal das zeichnerische Unvermögen auf Ambidextrie zurückgeführt wird (S. 89) — wo ist übrigens diese Korrelation hergenommen? —, andererseits wenige Seiten später davon die Rede ist, daß das Kind Linkshänderin sei (S. 97). — Die allgemeinen Verdienste der Arbeit E. KÖHLERS sollen durch derartige kritische Einwände in keiner Weise geschmälert werden.

¹ Vgl. hierzu D. KATZ: Charakterologie und Tierpsychologie. Jahrb. der Charakterologie. Berlin 1927.

² Vgl. hierzu auch H. REICHNER: Experimentelle und kritische Beiträge zur Psychologie des Verstehens. Zeitschr. f. Psychol. Bd. 104, 1927.

klären, daß die Kinder das Notizenmachen niemals auf ihr Sprechen bezogen haben, und mit derselben Bestimmtheit können wir erklären, daß die Kinder bis zum heutigen Tag keine Ahnung davon haben, daß sie Helden einer Publikation geworden sind. Es darf also gesagt werden, obgleich sich das eigentlich von selbst versteht, daß die Kinder sich nie bemüht haben, sprachlich und damit auch literarisch zu glänzen. — Bei manchen Gesprächen von kleinerem Umfange bedurfte es nicht der Notierung, man behielt sie so in acht, nur mußten sie dann sofort nach Beendigung des Gesprächs niedergeschrieben werden. Aber die eine von uns bekam auch bald für etwas längere Gespräche eine überraschend große Übung, so daß sie in der Lage war, auch sie sofort nach Beendigung des Gesprächs mit den kleinsten Einzelheiten zu reproduzieren. Die Gespräche sind wörtlich fixiert und auch wörtlich hier abgedruckt worden. Hier und da mag bei der Rekonstruktion des Gesprächs aus den Notizen oder seiner Reproduktion aus dem Gedächtnis eine unbedeutende Umstellung der Worte sich eingeschlichen oder ein anderer Ausdruck sich an die Stelle des vom Kind gebrauchten gedrängt haben, der Sinn der kindlichen Äußerungen ist davon bestimmt nicht getroffen worden. Der Kenner wird auch ohne weiteres aus den Satzgefügen entnehmen können, in wie hohem Grade die sprachlichen Äußerungen tatsächlich dem Alter unserer Kinder entsprechen. Man möge bedenken, daß es hier schließlich ja gar nicht wie bei der Aufzeichnung der ersten Laute oder Sätze des Kindes auf buchstäbliche Genauigkeit ankam, so sehr wir uns um ihre Erreichung auch bemüht haben. Auf wie verschiedene Weisen vermag ein Erwachsener einem Gedanken Ausdruck zu verleihen, die Emanzipation des Gedankens von seiner speziellen sprachlichen Einkleidung beginnt aber schon im Alter von 3 Jahren, wo ein gewisser Abschluß des äußeren Spracherwerbs eingetreten ist. Im Hinblick hierauf waren vielleicht unsere Bemühungen um wortwörtliche Notierung der Gespräche schon etwas übertrieben.

Da es uns weder um Phonetik noch Grammatik der Kindersprache zu tun war, so haben wir uns weder bemüht, die besondere Mundart der Kinder im Text phonetisch korrekt nachzubilden, noch haben wir die kleineren Verstöße, welche die Kinder gegen die Grammatik begangen haben, im einzelnen berücksichtigt. Die Mühe, die zur Erreichung dieser beiden Ziele bei der erstmaligen Fixierung der Gespräche aufzuwenden gewesen wäre, hätte dem erreichbaren Erfolg in keiner Weise entsprochen. Was die Mundart unserer Kinder angeht, so sei nur das allgemein gesagt, daß die Sprache FRITZ REUTERS sehr stark auf sie ab-

gefärbt hat. Hier bestätigt sich eine Erfahrung, die auch sonst schon häufig gemacht worden ist, daß der örtliche Dialekt auf dem Weg über die Hausangestellten, die Spielgefährten und die Straße schon bei ganz jungen Kindern ihre Zunge mehr bildet als die Mundart, die in der engeren Familie gesprochen wird. Von unserem Prinzip, Verstöße gegen die Grammatik im Text nicht festzuhalten und dafür die richtigen Formen einzusetzen, sind wir nur beim jüngeren Kind in einigen wenigen Fällen abgewichen, deren Mitteilung uns besonders instruktiv erschien. Beim älteren Knaben sind derartige Verstöße kaum noch vorgekommen, wie dieser denn überhaupt im gleichen Alter schon über ein besseres — und absolut genommen sehr gutes — Sprachgut und eine größere Sicherheit und Gewandtheit des sprachlichen Ausdrucks verfügte als der jüngere Bruder. Wem es um die Phonetik und die eidlich erhärtbare wortgetreue Aufnahme von Dialogen zu tun ist, der muß zu technischen Apparaten wie dem Phonographen, etwa in seiner Form des Parlographen greifen, aber nach den Versuchen, die wir in dieser Richtung im psychologischen Institut, das über einen Parlographen verfügt, unternommen haben, ist unter diesen Umständen absolut nicht mit einer natürlichen sprachlichen Äußerung des Kindes, ja nicht einmal des Erwachsenen zu rechnen. Unter Verwendung einer Sprechmaschine käme man zu einer teuer erkauften Scheinexaktheit. Das uns hier beschäftigende Problem bedarf der phonetischen Treue der Aufnahme nicht; wer allerdings phonetische Studien über die Kindersprache machen will, der wird auf exakte Aufnahmeapparaturen nicht verzichten können.

Wer die unten mitzuteilenden Gespräche so liest, wie man Unterhaltungen in belletristischen Darstellungen zu lesen pflegt, also ohne betont wissenschaftliche Einstellung, dem werden ohne Zweifel die beiden kindlichen Gesprächsteilnehmer mit beträchtlicher Lebhaftigkeit und Anschaulichkeit vor die Seele treten. Keine psychographische Arbeit, wie erschöpfend und kunstvoll sie auch gestaltet wäre, könnte die Kinder so plastisch und lebhaftig vor die Augen stellen, wie die von ihnen in direkter Rede vorgebrachten sprachlichen Äußerungen es tun, worin sich die Persönlichkeit und ihr Weltbild in eins darstellen. Macht nicht auch dies, die Verwendung der direkten Rede, einen Hauptreiz der Platonischen Dialoge aus? Ihre weltbewegende Wirkung ist aufs engste verknüpft mit der suggestiven Form des Dialogs, an dem die Ideenträger der Unterhaltung, Sokrates in erster Linie, beteiligt sind. Daß er gewissermaßen sich an uns selbst wendet und mit allen Künsten der Rede auf uns einwirkt, das macht Sokrates

für uns so lebendig wie kaum einen anderen Philosophen. Die Platonischen Dialoge sind Kunstgespräche, aber wir sagen uns, daß ungefähr so, wie es geschieht, kluge Menschen wirklich über philosophische Dinge sich hätten unterhalten können, die ihnen sehr am Herzen gelegen hätten. Die sachliche Entfaltung der vertretenen Anschauungen, das kunstvolle Gegeneinander von Rede und Gegenrede, die Art der Hinsteuerung des Gesprächs auf ein bestimmtes Ziel in den Gesprächen, wo ein solches wirklich erreicht werden soll, das alles bereitet uns einen Genuß, vergleichbar dem einer meisterhaften Symphonie. Die sonst kaum erreichbare Möglichkeit der lebendigen Gestaltung von Ideenentwicklungen hat die Platonischen Dialoge noch häufig zum Vorbild werden lassen für die Darstellung von Gedankengängen in kunstvollen Gesprächen innerhalb und außerhalb der Philosophie¹. Angesichts der psychologischen Ergiebigkeit von Gesprächen muß man es bedauern, daß wörtlich fixierte Unterhaltungen aus den tausend Anlässen, die das tägliche Leben des Kulturmenschen und des Naturmenschen bringt, so gut wie nie als Quellenmaterial Verwendung gefunden haben. Für die Gespräche aus der Kinderstube wird hier ein Anfang gemacht; wir sind dabei, weitere Gespräche unserer älter werdenden Kinder zu sammeln. Lehrern aller Jahrgänge und aller Schulgattungen bieten sich zahllose Gelegenheiten, die zu einer Fixierung von Gesprächen mit den eigenen Schülern einladen, wobei Zweckgespräche des Unterrichts ebenso willkommen wären wie leichte Plaudereien, denen kein wissenschaftliches Ziel gesteckt ist². Zu einer vollständigen Typologie der vorkommenden Gespräche wären aber auch wörtliche Aufzeichnungen von Dialogen erwünscht, die unter Erwachsenen zustandekommen bis hin zu den Diskussionen in gelehrten Zirkeln und Korporationen. Irren wir uns nicht, so harrt hier ein schier unerschöpfliches Feld für sozialpsychologische Untersuchungen der Erschließung.

¹ Von Philosophen, die Abhandlungen in Dialogform verfaßt haben, nennen wir hier noch BERKELEY und LEIBNIZ.

² Wörtlich aufgezeichnete Unterhaltungen, die zwischen Lehrern und Schülern geführt worden sind, finden sich bei F. E. OTTO SCHULTZE: Grundlegung der Pädagogik, Langensalza 1926. — Einen ausführlichen Dialog zwischen dem Arzt und einer Patientin enthält die Schrift von R. VON KRAFFT-EBING: Hypnotische Experimente. 4. Aufl. Leipzig 1926. Wörtlich aufgenommene Dialoge zwischen medizinischen Autoritäten und ihren Patienten könnten auch einen hohen praktischen, didaktischen Wert gewinnen.

Erster Teil.

Die einzelnen Gespräche in chronologischer Folge. Diskussion der einzelnen Gespräche.

Wir führen die einzelnen Gespräche genau in der zeitlichen Folge auf, in der sie notiert worden sind und zur schnellen Orientierung für die allgemeine Diskussion im zweiten Teil der Arbeit durchnummeriert mit den Zahlen 1—154. Abgesehen von dem Tag eines jeden Gespräches ist in der Regel auch die Tageszeit mehr oder weniger genau mitangegeben, da die Tageszeit, wie wir noch sehen werden, für die Stimmung der Kinder, sich überhaupt oder in bestimmter Weise sprachlich zu äußern, nicht ohne Bedeutung ist. Am Kopf mancher Gespräche findet man auch noch kurze Schilderungen der gegebenen Situation, soweit uns das im einzelnen Fall von Wichtigkeit für das Verständnis der Unterhaltung erschien. Im Text selbst sind in Klammern seltener kurze erläuternde Bemerkungen hinzugefügt, die sich auf das vom Kind Gesagte beziehen, häufiger solche Bemerkungen, die auf Änderungen der Ausgangssituationen oder auf Handlungen der am Gespräch beteiligten Personen hinweisen. Wir fanden es zweckmäßiger für den Leser, diese Bemerkungen in den Text selbst als in die sich unmittelbar anschließenden Einzeldiskussionen aufzunehmen. Man findet im Text schließlich noch in Klammern Buchstaben des kleinen Alphabets eingefügt, durch die in der Diskussion jedesmal auf das ihnen unmittelbar vorausgehende Bruchstück des Dialogs Bezug genommen wird. Dort, wo es sich um ganz kurze Gespräche oder um solche Bruchstücke aus Gesprächen handelt, daß die Bezugnahme auf sie in der Diskussion nicht mißverständlich ist, ist auf die alphabetische Kennzeichnung verzichtet worden. In der Regel wird die Hinwendung des sprechenden Kindes oder des Erwachsenen zu einem ganz neuen Gedanken in der Unterhaltung durch einen Gedankenstrich angedeutet. Nicht alle sich aufdrängenden theoretischen Gesichtspunkte konnten den Gesprächen gegenüber Berücksichtigung finden. Hätten wir

damit bei den Einzeldiskussionen oder im allgemeinen Teil Ernst gemacht, so hätten wir mit dem vorliegenden Material mehrere Bände von dem Umfang des vorliegenden füllen können. Es gibt keine wichtigere Frage der Kinderpsychologie, die man bei der Diskussion der Gespräche nicht anklängen lassen kann. Schmerz-lich stellt man bei der Analyse der Dialoge fest, daß noch so viele Fragen der allgemeinen Psychologie offen stehen, deren Anwendung auf kinderpsychologische Probleme erwünscht wäre.

Beteiligt sind an den Gesprächen und als wichtigste in ihnen erwähnte Personen treten auf:

1. Der Vater der Kinder, weiterhin bezeichnet als V., wird von den Kindern als Papi angeredet.
2. Die Mutter der Kinder, weiterhin bezeichnet als M. Angeredet von den Kindern als Mami.
3. Die Großmutter der Kinder, Mutter von M., bezeichnet als G.
4. Wilhelm Theodor, Rufname Theodor, bezeichnet als T. T. ist am 8. November 1920 geboren, aus den Daten der einzelnen Gespräche läßt sich sein jeweiliges Alter berechnen.
5. Julius Gregor, Rufname Julius, bezeichnet als J. J. ist am 6. Juli 1922 geboren. Die Abkürzungen der Namen der Kinder werden nicht gebraucht im Fall ihrer Anrede.
6. Kinderpflegerin Olga, sie wird von den Kindern als Tante Olga angeredet, weiterhin bezeichnet als O. Sie gehört seit November 1925 zum Haushalt.
7. Hausmädchen Elli, von den Kindern einfach als Elli angeredet, weiterhin bezeichnet als E. Sie gehört seit September 1925 zum Haushalt.

Es werden in den Gesprächen noch einige weitere Personen, Kinder und Erwachsene, erwähnt, welche Verwandte oder Bekannte der Kinder sind. Diese werden jeweils mit den von den Kindern genannten Namen, der Familiennamen abgekürzt, in den Gesprächen angeführt.

I.

9. 10. 25, morgens im Bett. Die Kinder sehen sich gemeinsam die teils buntfarbig gehaltenen Abbildungen in einem Kochbuch an.

T. Mami, hier ist der Keller, hier sind Wurzeln, Obst für den Winter. (Zu J.) Du willst wohl wieder Fleisch essen? (a).

J. Ja.

T. Was gefällt dir im Buch am besten, das Fleisch oder die Zwerge?

J. Fleisch und Zwerge. (b).

T. Mir gefällt alles in diesem Buch am besten (c).

J. (*Es kommt beim Herumblättern im Buch eine buntfarbige Abbildung mit Fleisch und Kuchen, was J. veranlaßt, so zu machen, als wenn er etwas im Munde hätte und daran kaute.*) Mami, guck mal.

J. Kuchen.

T. Pestol (d).

J. Pestol.

T. Pestol.

J. Pestol.

T. Der Zwerg lacht.

J. Er freut sich wohl auf uns (e).

T. Das Buch rutscht, man muß es kleben. (*Das Kochbuch war durch die starke Benutzung von seiten der Kinder aus dem Leim gegangen.*)

J. Man muß es kleben. Mami, ein Zwerg.

T. Dann ein Käfer. Das Buch rutscht.

J. Ein unartiges Buch, ein liebes Buch (f).

T. Er (d. h. der Zwerg) gießt Suppe ein.

J. Er gießt Suppe ein.

M. (*liest aus dem Buch etwas vor*). Das Fleisch muß mit Wasser bedeckt sein.

J. (*guckt ins Buch*). Wo ist bedeckt? Ich sehe es nicht (g).

Diskussion. Das Kochbuch mit seinen zahlreichen Abbildungen, darunter viel Zwerge, die als Helfer der Hausfrau dargestellt waren, war um diese Zeit gewissermaßen das Lieblingsbilderbuch der Kinder geworden, das sie sich immer wieder ansahen. Morgens im Bett darin herumblättern zu dürfen, galt als ein besonderes Vergnügen. Dies zur Kennzeichnung der allgemeinen Situation. Nunmehr zu den einzelnen Teilen des Gesprächs. (a) Um die Frage verständlich zu machen, müssen wir etwas weiter ausholen. J. ißt sehr gern Fleisch. Es kommt vor, daß er ein großes Stück Fleisch, ehe es noch zerteilt werden kann, von seinem Teller in die Hand nimmt und Stücke abbeißt oder daß er eine ganze Wurst, die auf den Tisch gekommen ist, plötzlich packt und seine Zähne hineinbohrt. Kartoffeln ißt er gern, Gemüse bis auf Karotten schätzt er nicht; diese Geschmacksrichtung, die sich bis zum Tag des Abschlusses des Buches erhalten hat, war ohne Zweifel angeboren, in demselben Sinn und demselben Umfang wie bei T. eine ausgesprochen vegetarische Geschmacksrichtung bestand. In den ersten Lebensjahren hielten wir darauf, daß die beiden Kinder möglichst mit Vegetabilien ernährt wurden. Als ein wenig Fleisch als Zusatz gewährt wurde, wurde dieses von T. zwar nicht verweigert, aber er suchte es nicht. Neben den verschiedensten Sorten Puddingen und Breien beherrschten Gemüse, darunter als Lieblingsgemüse rohe Tomaten, alle Obstsorten, wie die jeweilige Jahreszeit sie bot, sowie fast alle Arten Käse von mildem Geschmack den Speisezettel des älteren

Knaben. Ganz anders stand es mit den kulinarischen Genüssen bei J. Wenn auch bei ihm Puddinge und Breie in der Beliebtheit die erste Stelle einnahmen, so wandte er sich doch mehr und mehr, nachdem er mit dem Fleischgenuß bekannt geworden war, diesem in all seinen Formen in einem Maße zu, daß wir uns bemühen mußten, dieser Neigung entgegenzuwirken. Wie schon gesagt, war er für Gemüse bis auf Karotten, an die er sich wohl gewöhnt hatte, weil es das erste Gemüse war, das ihm überhaupt (mit etwa 8 Monaten) verabreicht worden war, nicht leicht zu haben. Es wäre nicht möglich gewesen, ihn dahin zu bringen, rohe Tomaten zu essen. Von Obst schätzte er viele Sorten nicht, die T. leidenschaftlich gern aß, wie z. B. Weintrauben. Ebenso machte er sich gar nichts aus Käse. Es hat den Anschein, als wäre T., dessen Geschmacksrichtung stärker von der durchschnittlich zur Beobachtung kommenden Geschmacksrichtung der Kinder dieses Alters abzuweichen scheint als diejenige J.s, erblich stark durch seine Mutter beeinflußt, die als Studentin einmal 2—3 Jahre rein vegetarisch gelebt hat. Der auf Fleischnahrung abgestellte Appetit J.s ist vielleicht auch etwas größer, als er im Durchschnitt bei Kindern dieses Alters festzustellen sein wird, es sieht so aus, als wandle er in dieser Hinsicht mehr in den Spuren des Vaters. Appetit- und Geschmacksfragen, letztere im biologischen Ganzheitssinn und nicht in atomistischer Betrachtung genommen, verdienen in der Kinderpsychologie etwas mehr Beachtung, als sie bisher gefunden haben, denn soweit unsere Kenntnis der Literatur reicht, sind sie von der kinderpsychologischen Forschung in demselben Maße wie beim Erwachsenen, d. h. fast ganz vernachlässigt worden¹. Ganz abgesehen von allen theoretischen Erwägungen über den Appetit, aus denen wir vorstehend eine in das Erblichkeitsproblem gehörende herausgegriffen haben, sind ja diese Dinge unmittelbar praktisch von größter Wichtigkeit. T. ist auf Grund täglicher Vorkommnisse — die Frühstücksemeln werden für T. mit Käse, für J. mit Wurst belegt und bei der Verteilung aus der gemeinsamen Tüte auf Spaziergängen wird peinlich darauf geachtet, daß keine der Geschmacksrichtung widerstreitenden Verwechslungen vorkommen — von J.s besonderer Geschmacksrichtung unterrichtet und will ihn mit seiner Frage (a) necken. (b) Diese Antwort ist für die kindliche Logik ebenso kennzeichnend wie die Frage, auf die sie gegeben wird. Fleisch und Zwerge: welcher Erwachsene hätte den Mut, zwei so inkommensurable Dinge vergleichend bewerten zu lassen! Welcher Erwachsene käme aber auch auf den Ausweg, den J. findet. Fleisch *und* Zwerge gefallen am besten, d. h. beide gefallen eben außer-

¹ Wenn E. KÖHLER (S. 41) erklärt: „Es ist klar, daß Annchen keine oder nur dunkle Vorstellungen von der Welt der Gerüche hat,“ so ist das ganz von einem intellektualistischen und atomistischen Standpunkt aus gesehen. Biologisch eingebaut in die Bedürfnisse des Kindes bestimmen gerade die Geruchsvorstellungen vom ersten Tag an sein Verhalten in stärkstem Maße.

ordentlich gut, keines von beiden möchte man missen¹. Die kindliche Logik nimmt noch keinen Anstoß daran, daß mehrere Superlative nebeneinander nicht gut möglich sind, etwas Ähnliches liegt vielleicht in dem Leichtsinne des Erwachsenen vor, der, jedesmal von dem letzten Gefühlseindruck überwältigt, erklärt, er habe sich nie in seinem Leben so gut amüsiert wie bei der soeben mitgemachten Tanzgesellschaft. Aus der Gleichsetzung von „am besten“ und „außerordentlich gut“ erklärt sich auch das Urteil (c) von T., daß ihm alles in dem Kochbuch am besten gefalle. — (d) Es handelt sich hier um eine spielerische Neubildung eines Wortes, dessen Wurzeln wir nicht anzugeben vermögen². Das für uns sinnlose Wort wird von J., der eine auch aus weiteren Gesprächen immer wieder hervorleuchtende Nachahmungstendenz seinem älteren Bruder gegenüber zeigt, wiederholt und teils die Freude an der eigenen Schöpfung, teils die Freude darüber, daß sein Wort bei J. Aufnahme gefunden hat, läßt T. das Wort ein zweitesmal aussprechen. Darauf zweite Wiederholung durch J. Man könnte meinen, daß die zweite Wiederholung des Wortes durch T. perseverativ erfolgt; aber diese Erklärung wäre bei Verwendung dieses Begriffs in dem von ACH ihm beigelegten Sinn nicht statthaft, denn T. *will* seine Neuschöpfung reproduzieren, sie reproduziert sich nicht selbst. „Der Ablauf der unter der Wirkung einer Determination stehenden Bewußtseinsvorgänge verläuft *intentional*, d. h. das Auftreten der Vorstellungen geschieht im Einverständnis mit dem Erlebenden, . . . das Auftreten von rein perseverierenden Vorstellungen dagegen vollzieht sich *nicht-intentional*, d. h. die reproduzierte Vorstellung wird hier erst nach ihrem Auftreten als vorhanden beachtet.“ (ACH-KÜHLE-PASSARGE, S. 205). Von Perseveration hier zu sprechen wird statthaft bei der von uns unten vorgeschlagenen Modifikation der ACHSchen Theorie. — (e) Auffällig in der Konstruktion freuen „auf“ statt „über“; diese Konstruktion haben die Kinder vom Dienstpersonal übernommen. — (f) Weil das Buch auf der Bettdecke rutscht, ist es unartig, aber J. bereut sofort sein hartes Urteil, welches das Buch übelnehmen könnte, er fügt darum im gleichen Atemzug hinzu, daß es lieb sei. Ambivalente Wertungen von Gegenständen oder Personen sind ja in der Seele des Kindes so häufig anzutreffen; kontradiktorische und konträre Eigenschaften schließen sich in der kindlichen Seele zunächst noch nicht aus wie in

¹ Wenn E. KÖHLER (S. 54) meint, der Superlativ könne beim Kind erst auftreten nach Erfassung der Dreizahl, so liegt hierin wohl eine unberechtigte Logisierung der kindlichen Art zu denken vor.

² Eine kleine Zelluloidpuppe wurde von E. KÖHLERS Annchen aus sprachlich nicht erklärlichen Gründen „Toti“ (S. 45), ein Kautschukring auf der großen Zehe eines Gipsfußes als eine „Pullenisch“ bezeichnet. Im Rostocker psychologischen Institut ist eine Untersuchung im Gang über die experimentell angeregte Neubildung von Wörtern für Gegenstände, deren Bezeichnung das Kind nicht kennt.

der harmonisierten Logik des Erwachsenen. — (g) J. nimmt das, was die Mutter vorgelesen hat, wörtlich. Er sieht nicht, daß das Fleisch, das in der Abbildung dargestellt ist, sich jetzt, wo die Mutter davon spricht, mit Wasser bedeckt. Noch mehrfach werden wir auf die Neigung J.s zu sprechen kommen, das wörtlich zu nehmen, was vorgelesen wird.

Das vorstehende Gespräch erweist sich als ausgesprochen situationsgebunden. Die sprachlichen Äußerungen sind vornehmlich veranlaßt durch das, was die Kinder beim Blättern im Kochbuch sehen. Weniger wird das Gespräch durch eine wechselseitige Beeinflussung der Kinder weitergetrieben, aber ganz fehlt dieser Faktor nicht.

2.

10. 10. 25. J. kommt mittags von einem Spaziergang nach Hause. Ehe er sich ausziehen läßt, bittet er um das Kochbuch. Er schlägt es an einer Stelle auf, wo Zwerge abgebildet sind und sagt: „Die Zwerge sollen meinen Sweater sehn, sie werden lachen.“

Diskussion. Es handelt sich hier zwar nur um einen Monolog, und dazu um einen ganz kurzen, aber er scheint uns doch der Mitteilung wert zu sein. Es unterliegt gar keinem Zweifel: J. ist fest davon überzeugt, daß die Zwerge sich über seinen neuen Sweater freuen werden, auf den er so stolz ist. Lachen ist für ihn gleichbedeutend mit „sich freuen“. J. behandelt abgebildete Menschen und Tiere in gewissen Beziehungen noch ganz wie lebende.

3.

13. 10. 25. Die Kinder spielen morgens im Bett. Sie verteilen Rollen untereinander.

J. Ich bin das Babychen (a).

M. Du wirst wohl immer das Babychen sein.

T. Wenn Baby groß sein wird, dann wird man immer Baby zu ihm sagen (b).

M. Ja wir wollen bald anfangen, euch mit euren Namen zu nennen, hörst du, Theodor?

T. Man vergißt es aber doch wieder.

M. Wie sollen wir dich nennen, Wilhelm Theodor oder nur Theodor?

T. Ich will noch Bubi heißen (c).

M. Baby, sollen wir dich Julius Gregor oder Julius oder Gregor nennen?

J. Ich will Papi sein und ein Motorrad haben (d).

M. Wenn du Papi sein willst, mußt du auch eine Mami haben.

J. Ich habe dich.

M. Nein, du mußt eine Frau haben, ich bin doch Papis Frau.

- J. Ich will keine fremde Frau (*e*).
 T. Dann ist sie aber keine fremde Frau (*f*).
 M. Bubichen, willst du eine Frau haben?
 T. Nein (*g*).

Diskussion. Es handelt sich hier um eines der zahlreichen Rollenspiele, die seit etwa Jahresfrist bei den Kindern sehr beliebt waren¹. Die Kinder wurden um diese Zeit noch häufig, im Familienkreis eigentlich ausschließlich, mit ihren Kosenamen, und zwar T. als Bubi und J. als Baby, angeredet. J. möchte nun bei dem heute stattfindenden Rollenspiel das kleine Kind, das Babychen sein, während T. die Rolle des Vaters zu spielen hat (*a*) — (*b*) T. fürchtet, daß die Gewohnheit, J. mit seinem Kosenamen anzureden, nicht so leicht schwinden wird — eine Befürchtung, die sich nach den Erfahrungen der nächsten Monate tatsächlich als berechtigt erwies — und daß infolgedessen der Bruder auch dann noch, wenn er schon erwachsen sein wird, als Baby durch die Welt gehen muß. Er erlebt diese Bezeichnung für seinen Bruder offenbar stärker als eine *capitis diminutio* als seinen eigenen Kosenamen, jedenfalls möchte er sich nicht so schnell von dem ihm vertrauten und wohl lieb gewordenen Namen Bubi trennen, wie aus (*c*) hervorgeht. Einige Monate später, als sich in der Familie der Rufname T. durchgesetzt hat, fühlt sich T. geradezu verletzt, wenn er von Bekannten, die noch keine Kenntnis von der Namensänderung erhalten hatten, als Bubi angesprochen wurde. — (*d*) J. hat den Sinn der Frage nicht verstanden. Wenn ihm schon die Wahl zwischen soviel Möglichkeiten gelassen wird, eine andere Person als Baby zu sein oder zu werden, dann will er schon gleich Papi sein und — ein Motorrad haben. Papi hat zwar kein solches Vehikel, aber mehr als einmal haben die Kinder ihrem Vater vorgeschlagen, er solle sich ein Auto oder ein Motorrad kaufen. Das Gespräch nimmt jetzt eine ganz andere Wendung, nachdem es bis hierher das Thema „Namensänderung“ ganz gut eingehalten hat. — (*e*) Wer nicht bedingungsloser Psychoanalytiker und glücklich darüber ist, so schnell schon in den Gesprächen dem berühmten Oedipuskomplex auf die Spur gekommen zu sein, der wird sich J.'s Äußerung harmloser zurechtlegen. „Ich habe dich“, das heißt: du liebst mich und ich liebe dich, warum soll das nicht für alle Zeit so bleiben? Was eine Frau haben meint, wird gar nicht verstanden. Eine „fremde“ Frau wird abgelehnt, mit so einer will J. nichts zu tun haben. T. entdeckt ganz richtig (*f*), daß eine Frau, mit der man immer zusammen ist, dann eben nicht mehr als fremd anzusprechen ist. Wenn T., der mehr Verständnis für die Zusammengehörigkeit von Mann und Frau hat, für seine Person eine Frau ablehnt, so dürfte das auch für seinen

¹ Ausführlich haben wir ein solches Rollenspiel, bei dem neben T. und J. noch andere Kinder beteiligt waren, geschildert in D. und R. KATZ: Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter. S. 74 ff. Leipzig 1925. (Weiterhin zitiert als KATZ: Erziehung.)

Charakter kennzeichnend sein. T. schließt sich anderen Menschen nicht so leicht an wie J., der es fertigbringt, mit ganz fremden Menschen auf der Straße oder in der elektrischen Bahn Beziehungen anzuknüpfen. In später notierten Gesprächen kommt J. gelegentlich auf seine „Frau und Kinder“ zu sprechen.

Wir halten uns für verpflichtet, die Ablehnung psychoanalytischer Betrachtungsweisen für den vorliegenden Fall noch kurz in etwas allgemeinerer Weise zu begründen. T. und J. waren nicht nur um die Zeit des Gesprächs, sondern sind auch noch jetzt zur Zeit der Veröffentlichung des Buches in gutem Sinn als sexuell wirklich harmlos zu bezeichnen, und das, obgleich wir ihnen nie das Storchmärchen vorgesetzt, sondern sie von vornherein über die Herkunft des Menschen auf eine ihnen zugängliche, auf psychologische Verständlichkeit ausgehende Weise unterrichtet hatten, obgleich sie also, wenn man so will, als „sexuell aufgeklärt“ zu gelten hatten¹. Es war dabei nur das Verhältnis von Mutter zu Kind, aber nie die Rolle des Vaters und die Zeugung berührt worden, aus dem einfachen Grund, weil die Kinder niemals ihre Fragen nach der Herkunft des Menschen in diese Richtung gehen ließen. Von eigentlicher sexueller Neugier haben wir bei den Kindern nie etwas bemerkt. Noch viele Monate später erklärt T. (Gespräch 114), daß er Knaben von Mädchen nur durch die verschieden langen Haare unterscheiden kann, solange es sich um Kleinkinder handelt, die gleich gekleidet sind. Im übrigen werden Frauen und Männer vornehmlich an der Kleidung unterschieden; daß ihr Körper Verschiedenheiten aufweist, darauf sind die beiden Kinder nicht gekommen. Daß sie in Wirklichkeit doch darauf gekommen sind und es nur vor den Eltern verheimlicht haben, das halten wir für ganz ausgeschlossen, wo zwischen uns und den Kindern ein unbedingtes Vertrauensverhältnis bestand. Frauen und Männer mögen von den Kindern auch noch nach andern Seiten als der Kleidung, z. B. nach Sprache und Benehmen, unterschieden werden, aber diese Unterschiede liegen für sie in derselben Schicht wie etwa der zwischen Europäern und Negern, er hat nichts mit dem sexuellen Unterschied im eigentlichen Sinne des Wortes zu tun. Dieser Unterschied ist sozusagen gar nicht für sie da.

4.

15. 10. 25, nachmittags. M. näht an einem Anzug von V. einen Knopf an.

J. Mami, was machst du?

M. Ich nähe einen Knopf an.

J. Warum?

M. Weil Papi ihn abgerissen hat.

J. Als Papi noch klein war?

¹ Man vergleiche hierzu die Ausführungen in KATZ: Erziehung, S. 107 f., sowie die späteren einschlägigen Gespräche.

Diskussion. J. kann sich gar nicht vorstellen, daß auch Erwachsene einmal einen Knopf von ihrem Anzug abreißen können. Das kommt nur bei Kindern vor, ist geradezu das Zeichen von Wildheit und Ausgelassenheit. Zeitlich ist J. noch völlig unorientiert; wie sollte er es sonst für möglich halten, daß jetzt noch Kinderanzüge von V. vorhanden sind? Vielleicht heißt aber schon eine solche Überlegung beim Kind annehmen, die kindliche Aussage viel zu stark intellektualisieren, vielleicht ist die Betrachtung beim Kind wesentlich flacher-gefühlsmäßig zu denken: abgerissener Knopf, also Kind wie ich.

5.

16. 10. 25 morgens.

M. Bubi, willst du die Blumen begießen?

T. Ja. Du, ich glaube, es wird noch ein Baum.

J. Ja, es wird ein Baum.

Diskussion. Eine naheliegende Vermutung kindlicher Botanik, daß aus Zimmerpflanzen durch beständiges Wachsen Bäume werden. Was aber T. nur vermutet, das wird eben, weil es von dem älteren Bruder geäußert wird, von J. schon als sicher hingenommen.

6.

16. 10. 25. *Die Kinder kommen nachmittags von ihrem Spaziergang nach Hause und erzählen ihre Erlebnisse.*

J. Ein kleines Hündchen hab ich gestreichelt.

T. Von fremden Leuten darf Baby doch keinen Hund streicheln, nur wenn die es erlauben.

E. Die Dame hat es erlaubt.

J. Die Dame hat es erlaubt.

Diskussion. Wir führen dieses kurze Gespräch aus charakterologischen Gründen an. Obgleich wir bei der Erziehung der Kinder alles unterlassen haben, was in ihnen Abneigung oder Abscheu gegen Tiere aller Art erzeugen konnte, obgleich wir im Gegenteil versucht haben, bei ihnen Zuneigung zu allen lebenden Wesen zu wecken, so zeigte sich bei T. doch eine natürliche Zurückhaltung gegenüber Tieren. Gewiß bewies er ihnen ein ungemein starkes Interesse, aber er betätigte es nur aus einer gewissen Entfernung. Nur mit einiger Überwindung streichelte er Hunde, Kaninchen und sonstige Kleintiere. Wir halten dafür, daß es sich um ein auf angebotener Grundlage ruhendes Verhalten handelt, welchem allerdings durch einen unglücklichen Zufall infolge eines Abenteuers, das T. mit 3 Jahren mit einem Affen zu bestehen hatte, ein erfahrungsmäßiges Motiv zuwuchs. Als T. in einem Tierpark einem Affen Futter reichte, erfaßte das Tier — wohl ohne böse Absicht — den Mantelärmel des Kindes

und zog daran, was T. in angstvolles Schreien ausbrechen ließ. T. wurde zwar schnell aus seiner Lage befreit, aber, wie aus seinen späteren Äußerungen hervorging, hat dieses Erlebnis doch einen tiefen Eindruck auf ihn gemacht. Dieses Erlebnis mag nachgewirkt haben und den Kampf gegen T.'s Abneigung Tieren gegenüber erschwert haben. Ganz im Gegensatz zu T. ging J. von frühester Zeit an jedes kleinere Tier heran, nahm es auf den Arm oder in seinen Schoß. Selbst solche Tiere, bei denen mancher Erwachsene eine gewisse Abneigung überwinden muß, wie etwa Salamander, Kröten, Schnecken, Regenwürmer, nimmt J. ohne weiteres in die Hand und bringt sie an seine Wange, um sie zu liebkosen, so daß man gegen diese etwas zu weitgehende Liebe einen vorsichtigen Kampf führen muß. Leider hat zur Zeit der Veröffentlichung dieses Buches das ständige Vorbild, welches T. mit seiner Abneigung gegen Hunde gibt, dahin geführt, daß auch der jüngere Bruder auf suggestivem Wege ein wenig von dieser Abneigung ergriffen worden ist. Zur Zeit, als dieses Gespräch notiert wurde, bestand von dieser Abneigung noch nichts, und T. findet es besonders tadelnswert, daß J. auf der Straße sogar einen *fremden* Hund angefaßt hat. Dieses war den Kindern allerdings auch von den Eltern verboten worden.

7.

16. 10. 25, nachmittags.

M. Bubi, willst du auf deiner Tafel schreiben?

T. Ja. — Mami, ich möchte doch gerne ein Reisebüchlein haben (*d.h. Notizbuch*). (*Malt auf der Tafel.*) Mami, ich habe ein Haus gemacht. Mami, was ist das?

M. Ein Haus.

T. Nein, eine Tür. Hier ist der Turm, in dem Malin (*Märchenfigur*) wohnte. (*Entdeckt, daß er die Tafel von J. hat.*) Das ist doch nicht meine Tafel, hol die andre. Ja, das ist meine, mit dem Band. Hier war früher ein Schwamm. Das Band ist abgerissen. (*E. bindet ein neues Band an, wobei sie es mit der Zunge anfeuchtet.*) So macht man es nicht.

E. Doch.

T. Du Schmierfink (*a*).

M. So etwas sagt man nicht.

T. Sie hat geleckt.

M. Anders bekommt man den Faden nicht herein.

T. Morgen mußst du früher zu uns kommen.

E. Ich kann nicht früher kommen, ich habe Schule.

T. Ich auch (*Kindergarten*), du Frechdachs (*b*).

M. Das darfst du nicht sagen. (*Die Kinder setzen sich in Kästen, welche bei dem nun beginnenden Rollenspiel Schiffe darstellen.*)

T. Pai. (*Aus dem zweiten Lebensjahr übernommenes Wort, um ein Bedürfnis anzuzeigen.*)

M. Babychen, mach auch Pai.

J. Ich bin der Dienstmann (*c*).

M. Herr Dienstmann, mach Pai.

T. Ich bin der Kapitän.

M. Und wer bin ich?

J. Du bist die Frau auf dem Schiff (*d*).

G. Wer bin ich?

J. Du bist keine Frau (*e*).

M. Großmutter ist keine Frau?

J. Nein, das ist doch die Großmutter (*f*).

Diskussion. (*a*) Zuweilen ist der Kampf gegen schlechte Gewohnheiten der Kinder darum so schwer zu führen, weil das Beispiel der Dienstmoten ihm entgegenwirkt. T. tadelt hier ein Verhalten E.s, von dem ihm gesagt worden ist, daß es unsauber sei. Es ist nicht gerade eine erbauliche Situation, wenn in derartigen Fällen das Kind zum Erzieher des Erziehers wird und den anwesenden Eltern die heikle Aufgabe zufällt, entweder durch Stellungnahme gegen die verletzende Äußerung des Kindes die eigenen Grundsätze zu desavouieren oder durch ein Schweigen dem Kind scheinbar recht zu geben und dem nicht-vorbildlichen jugendlichen Erzieher die Autorität zu schwächen. Der vorliegende Fall ist noch nicht sehr tragisch zu nehmen, wir werden aber Situationen kennen lernen, wo sich der Einfluß der Miterzieher in geradezu verhängnisvoller Weise auswirkt. (*b*) Frechdachs war damals ein beliebtes Modewort, zweifelloser Import aus dem von T. besuchten Kindergarten, wo das Scheltwort T. so imponiert hatte, daß er es nun bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit an den Mann zu bringen versuchte¹. — In dem Rollenspiel, auf das sich der zweite Teil des Gesprächs bezieht, hat J. zunächst die Rolle des Dienstmanns (*c*) übernommen, für die er in Anrede sowie in allen anderen Beziehungen von seiten der Erwachsenen Respektierung fordert. Eine jede von den Kindern übernommene Rolle wird von ihnen für kürzere oder längere Zeit festgehalten. In die Rollenspiele werden häufig auch andere anwesende Personen, wie hier die Mutter (*d*) und die Großmutter, einbezogen (*e*). M. ist „die Frau auf dem Schiff“. Daß man auch Frau sein könne oder sein muß, wenn man Großmutter ist, leuchtet der kindlichen Logik nicht nur nicht ein, sondern wird sogar ausdrücklich bestritten. Der Begriff Frau ist für J. viel zu farblos, die Vorstellung Großmutter dagegen ist für ihn ungemein gefühlsbetont, an ihr hängt er zu dieser Zeit besonders stark.

¹ Es ist sehr interessant, welche Schimpf- und Scheltworte Kinder verwenden und wie sie zu ihnen kommen. Wir werden dieser Frage eine besondere Untersuchung widmen.

Der erste Teil dieses Gesprächs ist vorwiegend situationsbedingt und bleibt situationsgebunden, er schreitet fort infolge der sich vollziehenden Handlungen äußerer Art, der zweite Teil entwickelt sich unter der durch das Rollenspiel bedingten Einstellung mehr von innen heraus.

8.

17. 10. 26, *morgens im Bett.*

J. Mami, wie schläft Herr Krause? (a).

M. Ich weiß nicht, ich habe Herrn Krause nie in seinem Schlafzimmer besucht.

T. Das kann nur der Doktor (b).

M. Herr Krause wird wohl in seinem Bett schlafen wie alle Leute.

Diskussion. (a) Warum J. frühmorgens im Bett dazu kommt, gerade nach der Schlafgelegenheit des Herrn Krause, unseres Schusters, zu fragen, dem die Kinder zuweilen Schuhe zum Reparieren bringen, ist nicht leicht zu sagen. Natürlich ist die Sache nicht damit abgetan, daß man erklärt, die Konstellation „Aufenthalt im Bett“ habe assoziativ „Schlaf des Herrn Krause“ herbeigeführt, denn unzählige andere Vorstellungen, die auch mit jener Konstellation Verknüpfungen eingegangen sind, wurden eben nicht reproduziert. Ein äußerer Anlaß zur wirklich stattgefundenen Reproduktion war nicht zu erkennen, weder war in dem, was dem Gespräch vorausgegangen war, von Herrn Krause oder Dingen, die mit ihm in Verbindung standen, die Rede gewesen, noch hatte J. etwa Schuhe zu Gesicht bekommen, die ihn an den Schuster hätten erinnern können. Sollte es sich um eine durch unbekannte assoziative Zwischenglieder vermittelte Reproduktion handeln? Diese Frage ist nicht mit Sicherheit zu entscheiden, man kann sie weder mit guten Gründen bejahen noch verneinen. Also dann bleibt nur die Reproduktion als freisteigende Vorstellung übrig? Diese Frage bedarf im Anschluß an die prinzipiellen Ausführungen ACHS und seiner Schüler über die Perseveration einer näheren Untersuchung. Da sie exemplarisch gehalten werden soll und infolgedessen etwas weiter ausgeholt werden muß, so mag vorher die Diskussion des Gesprächs kurz abgeschlossen werden. (b) Die Aussage T.s entspringt seiner Erfahrung, daß der Doktor immer Einlaß in das Schlafzimmer findet. M. hält es für richtig, das Gespräch doch durch eine beruhigende Antwort auf J.s Frage zu beenden.

Die Lehre von der Perseveration hat durch die Untersuchungen von ACH, KÜHLE und PASSARGE eine für die Kinderpsychologie sehr beachtenswerte Erweiterung erfahren, die, soweit sie für unsere Arbeit bedeutungsvoll ist, hier gekennzeichnet werden soll. Nicht

nur einzelne Vorstellungen vermögen zu perseverieren, sondern auch Gefühle und intellektuelle Geisteshaltungen der verschiedensten Art. Die Perseveration beeinflusst den Ablauf des seelischen Geschehens beim Kind in viel stärkerem Maße als beim Jugendlichen und Erwachsenen, weil andere dieses Geschehen mitbestimmende Tendenzen, wie die assoziativen und determinierenden, noch nicht so stark sind. Im Gegensatz zu MÜLLER und PILZECKER, welche die Perseverationstendenzen schnell abklingen lassen, will PASSARGE sie unter den geeigneten Bedingungen noch nach vielen Stunden, ja nach Tagen nachgewiesen haben. Nach MÜLLER und PILZECKER erweisen sich die Perseverationstendenzen vornehmlich dann als wirksam, wenn die anderweiten das Bewußtsein bestürmenden Faktoren nicht von besonderer Stärke und Nachhaltigkeit sind, während ACH gefunden zu haben glaubt, daß sie sich auch durchzusetzen vermögen, wenn das Bewußtsein durch andere Kräfte beansprucht wird. In dieser neuen Gestalt scheint uns die Lehre von den Perseverationstendenzen tatsächlich für die Erklärung des formalen Ablaufs vieler Gespräche von Bedeutung zu sein. In den Fällen, wo das Kind unter Bezugnahme auf einen früheren Gesprächsstoff ein Gespräch beginnt, ohne daß es in noch so loser Weise an die vorliegende Situation oder an eine vorausgegangene Äußerung anknüpft und überall, wo das Kind unter Benutzung eines älteren Themas dem Gespräch eine neue Wendung gibt, ohne daß eine assoziative Brücke erkennbar wäre, nehmen wir eine Mitwirkung von Perseverationen in der Gesprächsführung des Kindes an. Wir wollen dann von frei steigenden älteren Gesprächsthemen sprechen. Wir rechnen durchaus mit der Möglichkeit, daß doch der eine oder der andere der von uns hierher gerechneten Fälle auch durch Annahme assoziativer Schleichwege des Kindes erklärt werden kann, deren Aufhellung vielleicht gelingen würde, wenn das Kind uns mit seiner Selbstbeobachtung zu Hilfe kommen könnte, aber die weitaus größere Zahl bleibt perseverativ zu erklären.

In einem Punkt scheint uns die ACHSche Theorie eine Modifikation erfahren zu müssen, um in dem geplanten Umfang bei der Aufklärung der Form unserer Gespräche Anwendung finden zu können. Es scheint uns nötig zu sein, den in dieser Theorie enthaltenen Gegensatz von intentionalem und nicht-intentionalem Auftreten von Vorstellungen zu mildern. Mag sein, daß der neue Gedanke, der das Kind ein Gespräch beginnen oder einem begonnenen eine neue Wendung geben läßt, nicht-intentional aufkeimt, aber sobald er geäußert wird und seine sprachliche Form empfängt, ist er bereits vom Kind übernommen. Es gibt hier gar keine scharfe Grenze. Es sind fast ausnahmslos interessante oder — sagen wir weniger gewichtig — amüsante Gedanken und Stoffe, die beim Kind frei steigen, ihrer bemächtigt sich sofort der Wille des Kindes, um sie dem Erwachsenen zu unterbreiten. Wir treffen in unseren Gesprächen auch auf perseverativ bedingte Wendungen, die vom Kind mehr ausgeplaudert werden, als daß sie von ihm gewollt sind, sie sind aber in der Minderzahl. Wir

wollen sie in den Einzeldiskussionen zur Unterscheidung von den anderen als rein-perseverativ bezeichnen¹.

Rein-perseverative Gesprächswendungen treffen wir bei J. häufiger an als bei T., sie sind wohl als die niedrigere Stufe der Gesprächsführung zu bezeichnen. Und im ganzen treffen wir überhaupt beim jüngeren Knaben viel zahlreichere Perseverationen an als bei dem älteren. Das entspricht durchaus der Achs'schen Auffassung von dem Zurücktreten des Perseverativen mit zunehmendem Alter. Neue zum Durchbruch kommende Perseverationen lassen das Gespräch springen, Verweilen beim Thema erfolgt im Kampf mit den zahllosen anderen zum Durchbruch drängenden, frei steigenden Themen. Wie es kommt, daß im Einzelfall dieses Thema und kein anderes frei steigt, das vermögen wir in der Regel nicht zu sagen, und wir werden dies Bekenntnis an mehr als einer Stelle bei den Einzeldiskussionen über die formale Seite der Gespräche ablegen müssen. Ohne damit in teleologische Betrachtungsweisen zu verfallen, wie sie früher in der Psychologie beliebt waren, aber mit Recht allmählich in Verruf gekommen sind, mag doch gesagt sein, daß die Wirksamkeit der frei steigenden Vorstellungen insofern zweckmäßig ist, als sie dem Kind ermöglicht, sich über zahlreiche andere und andere Gegenstände zu unterrichten, allerdings auf Kosten des tiefer schürfenden Dialogs, der bei einem Gegenstand verweilt. Nur wenn wir mit Achs annehmen, daß die interessanten Themata lange Zeit perseverativ anklingen können und daß sie sich auch durchzusetzen vermögen, wenn das Bewußtsein anderweitig stark in Anspruch genommen ist, erweist sich die Theorie auf Kinderpsychologie anwendbar. Für die Annahme Achs, daß die Perseveration unter Ermüdung stärker in die Erscheinung tritt, geben unsere Erfahrungen bei den Gesprächen keinen Beleg. Denn die abendlichen Gespräche, welche vom Kind in ermüdetem Zustand geführt wurden, zeigten durchaus keine Zunahme der perseverativ bedingten Wendungen.

9.

18. 10. 25, morgens im Bett. M. hat ein Notizbuch, um sich stichwortartig zu notieren, was die Kinder sagen werden. An diesem Tag und am nächsten wurde ein solcher Versuch gemacht, etwas im Beisein der Kinder zu fixieren. Obwohl die Kinder das Schreiben M.s in keiner Weise auf ihre Äußerungen bezogen, so ist doch ein derartiges Verfahren späterhin immer unterblieben. Diese beiden Tage bilden die einzige Ausnahme bezüglich dessen, was früher über die Art der Fixierung der Gespräche mitgeteilt worden ist.

J. Ist das ein Papier? Schreibst du ein Bild? Zeig mir das Bild. Morgen liest du das Bild uns vor (a). Die muß man ver-

¹ Was wir als rein-perseverativ bezeichnen, steht dem nahe, was bei W. RIESE unter dem Begriff der Iteration geht. Über einige motorische Herdsymptome. Psychologie und Medizin. Bd. 2.

wahren, sonst können wir das Bild verlieren. (*M. wendet die Buchseite.*) Hier kommt ein Bild hin. Hier kommt Achsel, Schulter, Bogen (b). Was schreiben wir jetzt wieder? Achsel, Schulter, Bogen? Wo ist der Arm, den haben wir doch auch verbunden (c). (*M. zeigt jedesmal auf das geschriebene Wort.*) Wo ist das Gesicht? Und wo sind die Augen? (d). (*M. wendet die Seite, um weiter zu schreiben.*) Und was schreiben wir hier?

M. Was möchtest du?

J. Achsel. Und wo ist der Axel? (e). Wo ist der Arm? (*M. zeigt auf das geschriebene Wort.*) Und wo ist der andere Arm? Und wo ist das Baby? (*M. wendet die Seite um.*) Und was schreiben wir hier? Und wo sind die Augen?

M. (*zeigt das geschriebene Wort.*) Hier steht Augen.

J. (*zeigt auf einen Strich unter dem Wort Augen.*) Das ist eine Hand (f). (*J. legt seine Hand auf das Papier.*) Mami, schreib meine Hand (g). (*M. zeichnet J.'s Hand.*) (*J. legt seinen Daumen auf das Papier.*) Jetzt schreibe den Daumen. (*Nachdem das geschehen ist, zeigt J. auf seine andere (verbundene) Hand und gibt durch Gebärden zu verstehen, daß man auch sie „schreiben“ soll. Dann legt er mit demselben Verlangen sein ganzes Gesicht auf das Papier.*)

Diskussion. Dieses Gespräch ist ausgesprochen situationsbedingt und situationsgebunden. Die Fragen, welche J. stellt, knüpfen immer unmittelbar an das an, was M. mit dem Notizbüchlein tut. M. übte absichtlich eine gewisse Zurückhaltung, um J. zur freien Äußerung zu bringen, so kommt es, daß das ganze Gespräch fast Monologform erhalten hat. Infolgedessen steht dieses Gespräch zwar auf einem niedrigeren Niveau als die meisten nicht-situationsgebundenen unter Beteiligung des Erwachsenen sich entwickelnden Gespräche, aber dafür gibt es einen schönen Einblick in die versuchte Stellungnahme J.'s zu dem Problem des Schreibens, dessen Rätselhaftigkeit ihn immer wieder fesselt, wenn er die Eltern damit beschäftigt sieht und die er lösen möchte. (a) Schreiben ist für J. ungefähr soviel wie die Dinge, wenn auch vereinfacht, im Bild erkennbar darstellen, denn wie soll es möglich sein, einen angekommenen Brief zu verstehen, ihn in Sinnvolles umzusetzen, wenn nicht das, was da auf dem Papier zu sehen ist, Bilder sind! Darum meint er auch, man könne ein Bild vorlesen. Bilder kann man verstehen, Bilderfolgen kann man deuten, darum müssen die schwarzen Zeichen, welche auf dem Papier stehen, für den *Erwachsenen* wenigstens Bildcharakter besitzen¹. Wie nahe kommt das Kind hier mit seiner naiven Gleichsetzung von Zeichnen und Schreiben, von Deuten der Bilderschrift und Lesen der Buch-

¹ Das Kind muß lernen, „daß die Namen einer ganz anderen Wirklichkeit angehören als die Dinge; der Sprachwirklichkeit nämlich, welche nicht selbst dinghaft ist, sondern die Dinge darstellt“. (WERNER, S. 183.)

stabenschrift dem in Wirklichkeit gegebenen entwicklungspsychologischen Zusammenhang von Bild und Schrift! Tatsächlich mag eine derartige nach zwei Seiten spielende Erlebniskategorie, die einerseits ins Anschaulich-Bildhafte, andererseits ins Abstrakt-Symbolische hineinreicht, dem vielleicht eidetischen Erfinder der Hieroglyphen bekannt gewesen sein und ist vielleicht noch jetzt manchen Kulturnationen bekannt, deren Schriftzeichen, wie das für die chinesischen gilt, der Bilderschrift näherstehen. Der Chinese mag in dem Ideogramm für Mann zugleich auch wirklich einen Mann sehen, und das um so mehr, wenn er, wie JAENSCH vermutet, seiner Natur nach zum eidetischen Sehen neigt, er also in seiner Wahrnehmung eine starke subjektive Komponente zum Mitschwingen kommen läßt¹. Es spricht übrigens manches dafür, daß J. über lebhaftere Vorstellungsbilder verfügt, die ihn gar nicht so selten zu unzutreffenden Aussagen über vermeintlich Erlebtes verführen, wo es sich nur um Phantasiertes oder um von anderer Seite gegebene Schilderungen handelt. Derartige Vorkommnisse, von denen auch noch manche spätere Gespräche Kunde geben werden, konnten weder früher noch bis zur Zeit der Veröffentlichung dieser Gespräche bei T. festgestellt werden. T. ist aller Wahrscheinlichkeit nach Nicht-Eidetiker, während wir bei J. mit seinen strahlenden glänzenden Augen auf den sog. B.-Typus nach JAENSCH schließen möchten. Mit dieser Annahme würde dann auch gut in Einklang stehen, was über J.s Gleichsetzung von Schreiben und Zeichnen bisher gesagt worden ist und sich für weitere Teile seiner Äußerungen noch ergeben wird. Man hat durchaus den Eindruck, daß J. leibhaftig-anschaulich und nicht nur in einer ganz abgeblaßten Weise das zu erleben glaubt, was nach der ihm durch M. gegebenen Deutung die aufgeschriebenen Worte bedeuten. Es darf übrigens schon hier bemerkt werden, daß eidetische Phänomene zwar zur Deutung der formalen Seite des kindlichen Welterlebens einen — vielleicht wesentlichen — Beitrag zu liefern vermögen, daß sie aber weniger beizutragen vermögen zum Verständnis dessen, was den Inhalt der kindlichen Welt ausmacht. Wie die denkbar größte Verschiedenheit der subjektiven Phänomene, in denen ein logischer Sachverhalt — etwa ein mathematischer Satz — gegeben ist, nicht das Wesen dieses Satzes tangiert, so kann auch bei denkbar größter Differenz in der subjektiven Vorstellungsweise einer größeren Anzahl von Kindern, vom ausgesprochensten Eidetiker zum ebenso entschiedenen Nicht-Eidetiker, die Form der Vorstellung für ihren Inhalt so gut wie belanglos sein. — (b) J. hatte sich um diese Zeit eine leichte Verletzung des linken Schlüsselbeins zugezogen, deren Heilung der behandelnde Arzt durch Festlegung des ganzen linken Armes zu beschleunigen versuchte². Beim tourenmäßigen Verbinden des Armes war immer wieder-

¹ E. R. JAENSCH: Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter. 2. Aufl. Leipzig 1927. Abschnitt 7.

² D. und R. KATZ: Verhalten eines Kindes bei Behinderung eines Armes. Zeitschr. Psychol. Bd. 102, 1926.

holt worden: Achsel, Schulter, Ellenbogen, was den Kindern ganz besonderen Spaß bereitet hatte. Warum bei J. gerade jetzt diese Wortreihe anklingt? Vermutlich weil sie perseverativ in hoher Bereitschaft stand, aber die reproduktive Kraft der Perseveration mag assoziativ dadurch eine Verstärkung erfahren haben, daß das „kommt“ in der Verbindung „hier kommt ein Bild hin“ das Worttripel assoziativ herbeigeführt hat, da beim Verbinden häufig gesagt worden war, jetzt kommt Achsel, Schulter, Ellenbogen. Reine Perseveration läßt die Wortreihe bei (c) wiederholen, und von hier geht die Vorstellung leicht auf den Arm über. Wenn M. jedesmal auf das geschriebene Wort zeigt, so kann dieses Verfahren natürlich, obwohl dabei nur einer Neigung des Kindes entgegengekommen wird, im Schriftbild den Gegenstand zu sehen, etwas verwirrend wirken, das Gespräch erhält dadurch in etwas den Charakter des Experiments, aber es gibt dafür weitere wertvolle Aufschlüsse. (d) J. erwartet, daß den bereits vorhandenen Teilen des Körpers auch Gesicht und Augen zugefügt werden. (e) Die klanglich nicht unterschiedenen Wörter „die Achsel“ und „der Axel“ — Axel ist ein junger Freund J.s — spielen dem Jungen einen Streich, indem sie ihn von dem einen zum andern assoziativ weitertreiben und beide einander gleichsetzen lassen. — (f) Es ist möglich, daß J. in den ihm vorgewiesenen Strich tatsächlich eine Hand hineinsieht. Es kann eine ganz rohe äußerliche Ähnlichkeit sein, die hier wirksam wird, das Längliche der Hand und das Längliche des Striches; der Strich wird sozusagen zur Hand. In der Aufforderung, die Hand zu schreiben, darauf den Daumen, die verbundene Hand und schließlich das ganze Gesicht, wobei jedesmal der Kontakt zwischen dem zu schreibenden Körperteil und dem Schreibpapier hergestellt wird — es soll gewissermaßen etwas von dem Körperteil auf das Papier übergehen —, kommt noch einmal die von J. erlebte nächste Verwandtschaft von Schreiben und bildhafter Darstellung ganz deutlich zum Ausdruck.

IO.

19. 10. 25, morgens im Bett. M. hat ein Notizbuch.

T. Mami, kannst du mir das Büchelchen schenken?

M. Nein.

T. Brauchst du es immer und immer? Schreibe Bubi Katz. (Geschicht.) Mami, bin ich älter als du? (a).

M. Nein, ich bin älter.

T. Du bist größer. Wie alt ist Papi und wie alt war er zum Geburtstag und wie alt ist Baby? (b). Warum schreibst du so viel und machst immer Punkte? (c). Mami, darf ich ein paar Zeitungen haben?

M. Nein, ich habe sie noch nicht gelesen.

T. Du bist immer neugierig. Dann lese sie (d).

J. (*hat an der Unterhaltung nicht teilgenommen, sondern in der Zwischenzeit im Kochbuch geblättert*). Da ist ein Zwerg. Wo sind die andern Zwerge? Da sind zwei Zwerge. Und wo sind die Fische? Warum zeigst du mir nicht die Bilder? (e).

Diskussion. (a) Man könnte sich darüber wundern, daß T. eine solche Frage stellt. Sollte er wirklich nicht wissen, daß er der jüngere ist? Es wird sich auch noch in weiter unten folgenden Gesprächen herausstellen, daß beide Kinder wie überhaupt Kinder dieses Alters eine merkwürdige Unbeholfenheit allen Zeit- und Altersangaben gegenüber verraten; trotzdem halten wir dafür, daß T. in dem vorliegenden Fall gewissermaßen nur aus einer momentanen Unüberlegtheit heraus die Frage, ob er älter als M. sei, getan hat, daß er aber auf die direkte Frage, wer älter sei, die richtige Antwort gegeben hätte. — (b) Es ist nicht ganz deutlich, wie das „du bist größer“ aufzufassen ist, ob so „wer älter ist, der ist auch größer“ oder so „älter ist soviel wie größer“, wir neigen der ersteren Deutung zu. Man hätte natürlich durch unmittelbare Nachfrage eine Entscheidung hierüber herbeiführen können, aber dann hätte das Gespräch sofort eine Wendung ins Examinatorische genommen, und das sollte ja soweit wie möglich vermieden werden. Von der Altersrelation M.—T. kommt T. leicht auf die Frage nach dem Alter der übrigen Familienmitglieder. V.'s Geburtstag war kurz vorher gewesen, so daß unter der Erinnerung an dies affektiv einprägsame Familienereignis dem Kind eine Bestimmung des väterlichen Alters auch von diesem Termin aus erwünscht erschien. Ohne Zweifel meint T., daß der Geburtstag, von dem jedesmal so viel gesprochen wird, auf die Gestaltung des Lebensalters einen besonders tiefgehenden Einfluß ausübt, daß man, um es so zu formulieren, *durch den Geburtstag* älter wird. — (c) Durch die Wahrnehmung der Schreibtätigkeit M.'s nimmt das Gespräch eine neuartige Wendung, aber T. denkt nicht daran, daß das, was die Mutter schreibt, Beziehung zu dem haben könnte, was er sagt. — (d) Neugierig hat hier die dem Wort ursprünglich zukommende Bedeutung von wißbegierig, jedenfalls enthält das Wort keinen Tadel. T. meint nur, daß die Mutter gern liest, um etwas Neues zu erfahren. — (e) J. hat sich durch das zwischen M. und T. stattfindende Gespräch in der genießerischen Betrachtung des Kochbuchs nicht stören lassen. Seine Äußerungen, auch die Fragen, bis vielleicht auf die letzte, sind mehr monologisch laut gewordene Gedanken und sind weniger an M. gerichtet.

II.

13. II. 25. *Wir waren mit den Kindern nachmittags im Theater gewesen, wo von einer Liliputanertruppe Schneewittchen aufgeführt worden war. Die folgende Unterhaltung fand dann abends im Bett statt.*

T. Warum stand der Jäger so niedrig vor der Königin?

M. Der Jäger kniete vor der Königin und da sah es so niedrig aus.

T. Sind das wirkliche Bäume im Wald gewesen?

M. Nein, das waren gemalte Bäume.

T. Aber wie konnte man so schnell das Haus wegzaubern?
(*Szenenwechsel*) (a).

M. Das Haus wurde nicht weggezaubert. Es waren Arbeiter, die alles wegräumten.

T. Aber Mami, der Ofen ist doch aus Stein, den kann man doch nicht so schnell wegräumen (b). — Mami, weißt du, wie der alte Mann (*Hofmarschall*) war? So wie Pipo (*Clown, der in Warnemünde bei einem Kinderfest mitgewirkt hatte.*) Weißt du, wie der alte Mann in seinen Spiegel guckte und der Spiegel sagte nichts? (c).

Diskussion. Die Kinder hatten beide ihre helle Freude an dem Theaterstück gehabt, aber doch mit dem Unterschied, daß, während T. dem Gang der Handlung gut folgen konnte, J. sich mehr an den einzelnen Episoden, wie etwa an dem Auftreten der Zwerge, erfreute. (a) Wie sich aus dem Gespräch ergibt, war die Illusion für T. sehr stark gewesen, er glaubte wirkliche Bäume gesehen zu haben und ein wirkliches Haus, das nur durch Zauber gegen das andere vertauscht worden sein konnte. Wenigstens, so glaubt er, war doch der Ofen solide aus Stein (b) und konnte darum nicht so schnell wegeräumt werden. — (c) T. hatte im Theater über die komische Figur des Hofmarschalls herzlich gelacht, er hatte zu unserer Überraschung auch manche Feinheiten in dessen Verhalten und sprachlichem Ausdruck völlig erfaßt. Er konnte sich nicht halten vor Lachen, als der alte Mann in Nachäffung der Königin in seinen Taschenspiegel guckte und ihn befragte, der Spiegel aber keine Antwort gab. Der gemeinsame Zug des Komischen zwischen dem Hofmarschall und dem Warnemünder Clown, den er vor etwa vier Monaten gesehen hat, wird richtig erfaßt. — Es mag an dieser Stelle allgemein bemerkt werden, daß beide Kinder einen ganz ausgesprochenen Sinn für Humor hatten, den wir sorgsam zu pflegen und zur Entwicklung zu bringen versuchten. Wir glauben, daß man die Bedeutung des Humors als Waffe gegen die kleinen und großen Unbilden des Lebens gar nicht hoch genug einschätzen kann, jedenfalls haben wir unsere Kinder nach diesem Glaubenssatz zu leiten versucht. Glücklicherweise, wer den großen Humor als Lebensanschauung gewählt hat!

12.

15. II. 25, abends im Bett.

T. Mami, Tante O. sagt, ich soll die Hände (*im Bett*) unter die Decke stecken.

M. Hast du Tante O. gesagt, daß man dir nicht erlaubt, die Hände unter der Decke zu halten?

T. Ich habe es gesagt, aber Tante O. sagte, ich muß die Hände unter der Decke halten.

Diskussion. Dieses Gespräch ist ein schlagender Beleg dafür, wie schädlich eine schlecht unterrichtete Erzieherin — die Tante war $1\frac{1}{2}$ Jahr als Kinderpflegerin ausgebildet worden und hatte in dieser Zeit Gesundheitsunterricht durch einen Arzt erhalten — wirken kann, wie sie mühsam erreichte gute Gewohnheiten des Kindes wieder zunichte machen kann. Von frühesten Tagen hatten wir die Kinder daran gewöhnt, die Hände beim Schlafen auf die Decke zu legen, damit sie nicht im Spiel den eigenen Körper berührten. Die Gewohnheit ist bei den Kindern tatsächlich auch sehr fest geworden, so daß sie immer ganz automatisch die Hände auf die Decke oder unter den Kopf legten. Wenn Tante O. jetzt T. auffordert, seiner anerzogenen Gewohnheit entgegenzuhandeln und darauf besteht, als das Kind erklärt, daß die Eltern nicht dulden, wozu sie auffordert, so bedeutet das, von dem augenblicklichen Schaden ganz abgesehen, daß sie sich beim Kind selbst die Autorität untergräbt.

13.

24. II. 25. *Am Tag vorher war T. ungezogen gewesen. M. hatte ihm abends im Bett gesagt: „Wir wollen heute beten, damit du nicht wieder ungezogen bist“, worauf T. erwidert hatte: „Es nützt doch nicht“ (a).*

M. Man muß sich bezwingen, man muß wollen, dann wird es schon gehen.

T. So schnell geht es doch nicht (b).

Mit Beziehung auf dieses Gespräch entwickelte sich nun heute folgender kurzer Dialog.

M. Heute ging es doch besser als gestern.

T. Es war vorgestern, es hat genützt (c).

Diskussion. Auf das Prinzip der abendlichen Gewissensforschung gehen wir erst im Anschluß an spätere ausführlichere Gespräche näher ein. (a) T. ist zunächst von der Zweckmäßigkeit eines fest gefaßten Vorsatzes bei dem Kampf gegen die eigenen Schwächen nicht recht überzeugt oder er glaubt wenigstens nicht an eine schnelle Wirkung (b). Die retrospektive Betrachtung des folgenden Tages gibt ihm aber doch den Beweis für den Nutzen, den ein guter Vorsatz stiften kann (c). Wenn T. den Tag, an dem er ungezogen war, um volle 24 Stunden zu weit zurückverlegt, so liegt hier vielleicht nicht eine einfache Zeittäuschung vor, sondern T. läßt so etwas wie eine Verdrängung eintreten. Er möchte, daß der Tag, der seine Ungezogenheit gesehen hat, weiter zurück in der Vergangenheit liege.

14.

4. 12. 25, *abends im Bett.*

T. Mami, der Riese Goliath hatte doch einen Stock, er meinte, sein Stock ist klein, aber David dachte, sein Stock ist groß (a).

M. Ja, David kam der Stock groß vor.

T. Heidi B. ist meine beste Freundin, weil sie tobt und ist genau wie ein Junge.

Diskussion. Die Geschichte von David und Goliath hatte die Kinder ungemein interessiert, das Kontrastprinzip tat wie sonst im Märchen so auch hier seine Wirkung¹. Immer wieder kamen T. und J., wie weitere Gespräche zeigen werden (Gespräche 32, 33, 35, 132) auf diese Geschichte zurück, wobei allerdings schon hier bemerkt werden mag, daß der Riese mit seiner über die Norm hinausgehenden Größe nicht nur größeres Interesse, sondern im Grunde genommen auch größere Sympathien als David fand. Für dieses Alter steht eben die Moral noch nicht so hoch im Kurs wie die Körperkraft und die Körpergröße. (a) T. hat schon Sinn für die Relativität des Größenbegriffs. Was für den Riesen klein erscheint — hier beeinflußt bereits das Kontrastprinzip T.s Aussage, denn eigentlich sollte er bei Goliath von einem ihm normal groß erscheinenden Stock ausgehen — das kann für den kleinen David groß sein. Ohne Zweifel eine gute logische Leistung. — (b) Der Übergang zu der „besten“ Freundin kommt ziemlich unvermittelt, vielleicht ist er bedingt durch die Kampf Stimmung, welche den Komplex Goliath-David umwittert und die auch bei Heidi häufig in die Erscheinung tritt. Wie dem auch sei, hier ist das Motiv der Wertschätzung der kleinen Freundin beachtenswert: sie tobt und ist genau so wie ein Junge. Ein kleines Mädchen aus der unmittelbaren Nachbarschaft, mit dem die Kinder früher viel und gern gespielt hatten, wurde um diese Zeit als Spielkameradin völlig abgelehnt, weil sie zu ruhig und zu phlegmatisch war. Sie ging auf den wilden Ton der Knaben nicht genügend ein, während Heidi tüchtig mitmachte.

15.

6. 12. 25, *abends im Bett.*

M. Hast du heute was Unrechtes getan?

T. Ich bin auf dem Flur umhergelaufen, und Papi hat geschimpft.

M. Ja, das durftest du auch nicht machen.

T. Ich war aber auch nackt und barfuß (a).

M. Hast du noch etwas getan? Hast du vielleicht den Finger in die Nase geführt?

¹ Ch. BÜHLER: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. 2. Aufl. Leipzig 1925.

T. Ja. Ich habe mich auch gestützt (*d. h. beim Essen auf den Ellenbogen*) (*b*).

M. Hast du deinen Teller leer gegessen?

T. Nein. Baby hat es auch nicht getan (*c*).

M. Ja, das muß man tun, den Teller muß man immer leer essen. Hast du auch heute eine Arbeit, die du angefangen hast, zu Ende geführt?

T. Ja, ich habe den Herd fertig gemacht. Das war nicht schwer, ich habe zuerst Schwarz aufgeklebt und dann Gold (*d*).

M. Willst du morgen für Toni P. auch einen Herd machen?

T. Das weiß ich noch nicht (*e*).

M. Hast du heute auch was Gutes getan?

T. Gestern hat man immerzu an der Tür geklopft, und ich mußte pai machen (*Ausdruck S. 51 erklärt*), und da hab ich zu Tante O. gesagt: „Tante O., du hast aber viel Arbeit“ (*f*).

M. Hast du noch für Großmutter etwas Freundliches getan?

T. Ich habe der Großmutter ihre Tasche für die Brille aufgehoben (*g*).

M. Und für Tante O.?

T. Das Garn, es war schwarzes Garn (*h*).

M. Warst du gegen Großmutter heute nicht böse?

T. Ich habe sie gehauen (*i*).

M. Ja, das ist böse. — Und Tante O.?

T. Ich habe sie auch gehauen (*k*).

M. Und Elli?

T. Nein (*l*). — Mami, ich will dir etwas von Baby erzählen (*m*).

M. Theodor, überlege, ist das nicht petzen?

T. Ja, das ist petzen.

M. Petzen gibt es nicht.

T. Mami, petzen gibt es, aber man soll es nicht tun (*n*).

Diskussion. Es liegt hier das erste der zahlreichen noch folgenden ausführlicheren Beichtgespräche vor, die mit den Kindern abends im Bett, in einer Stunde, wo die Kinder die größte Aufgeschlossenheit zeigen, geführt worden sind. Die Gewissensforschung, die hier getrieben wurde, sollte die Kinder dahin bringen, über die Handlungen des Tages nachzudenken und Motive gegen rein triebhaftes Verhalten zu stiften. Die Anregung zur kritischen Stellungnahme gegenüber den kleinen und großen Vergehen des verflossenen Tages erfolgte von seiten der Eltern — in der Regel führte diese Gespräche M., seltener V. — in sehr verschiedener, dem jeweilig vorschwebenden Ziel der Unterhaltung angepaßter Weise. Manchmal war uns darum zu tun, ein ungehöriges Verhalten eines Kindes noch einmal zur Sprache zu bringen, weil die Situation, in der es gezeigt worden war, eine Be-

strafung oder Belehrung in angemessener Form nicht zugelassen hatte, sei es, daß etwa die Anwesenheit von Personal oder von Besuch das untunlich hatte erscheinen lassen, sei es, daß das Kind einen solchen Erregungszustand gezeigt hatte, daß von einer sofortigen Belehrung oder Bestrafung keinerlei nachhaltige Wirkung zu erwarten gewesen wäre — und der Wunsch nach Abreagieren der Erregung auf seiten des Erwachsenen hat ja mit dem Sinn der Strafe wenig zu tun —, sei es schließlich, daß mit Rücksicht auf die Gefährlichkeit der Situation (offenes Fenster, Spiel am Ofen) eine wiederholte recht eindrucksvolle Unterweisung der Kinder am Platz schien. Die folgenden Beichtgespräche werden zahlreiche Belege für die von uns unterschiedenen Fälle bringen. Nicht immer aber wurde von dem Leiter der Beichte auf einen bestimmten Fall angespielt, sondern das Tatonnement war häufig allgemeiner gehalten, wie das etwa für die erste Frage des vorstehenden Beichtgesprächs gilt. Wie man schon aus dem vorstehenden Dialog entnehmen kann, zielten keineswegs alle Fragen daraufhin, nur die *Vergehen* des verflossenen Tages herauszufischen, sondern mit gleicher Sorgfalt wurde auch guten Taten nachgegangen. Das Kind bedarf einmal einer solchen Gegenüberstellung von Wohlverhalten und Schlechtverhalten, damit es unterscheiden lernt und Maßstäbe für seine Lebensführung gewinnt, noch mehr bestimmte uns aber beim Forschen nach den guten Taten der Wunsch, dem Kind depressive Stimmungen fernzuhalten, die dem Minderwertigkeitsgefühl den Weg ebnen könnten. Das Kind soll sich nicht als sündhafter zerknirschter Mensch erleben, es soll auch der Freude teilhaftig werden, die die Erinnerung an eine schöne Tat gibt. Die Art der Befragung ändert sich übrigens auch, wie man leicht erkennen wird, mit der Gewöhnung der Kinder an diese Gesprächskategorie. Je mehr die Kinder infolge der Wiederkehr der Beichtgespräche sich an das abendliche Durcheilen der Tagesereignisse gewöhnen, je habitueller die Beichteinstellung wird, um so mehr genügt ein Antippen, und um so weniger bedarf es einer deutlicher werdenden Frage, um die Beichte in Fluß zu bringen. Mit Zunahme des Alters kann man von spezielleren Fragestellungen zu allgemeineren übergehen. Mit der Zeit lernt das Kind auch verstehen, wenn man „durch die Blume“ mit ihm spricht, und warum sollte man nicht hier und da von zartester nicht-verletzender Ironie Gebrauch machen.

Wir haben gefunden, daß die Beichtgespräche, sobald die Kinder ihren Sinn erfaßt haben, einen überaus wohlthuenden Einfluß auf die seelische Verfassung der Kinder ausüben. T. erwies sich von vornherein dafür reif. J. dagegen, wie sich alsbald herausstellen wird, erst später. In aller Ruhe konnte man abends über Vorkommnisse sprechen, für deren Diskussion das Kind tagsüber unter keinen Umständen zu haben gewesen wäre. Es war festzustellen, daß die abendliche Unterhaltung dem Kind häufig eine Gelegenheit bot, Eindrücke des Tages abzureagieren, unter deren Erinnerung es ohne Zweifel litt; ging die Entwicklung mit der Zeit doch dahin, daß die Kinder an manchen Abenden zur beichtenden Unterhaltung drängten und nicht einschlafen

wollten, bevor sie sich ausgesprochen hatten. Auch wenn das Gewissen nicht von außen geweckt wird, einmal wacht es auf, und von diesem Zeitpunkt an dürfte es häufig vorkommen, daß ein Kind, dem keine Gelegenheit zur Aussprache geboten wird, das drückende Gefühl, ein Unrecht begangen zu haben, mit in den Schlaf nimmt. Wir sind jedenfalls nach unseren Erfahrungen von der ungemein hohen Bedeutung der Beichte in psychagogischer Wirkung überzeugt, wobei natürlich alle spezifisch konfessionellen Momente der Beichte noch ganz unberührt bleiben. Was die Häufigkeit der abendlichen Aussprachen angeht, so bemerken wir, daß wir uns dabei von dem vom Kind geäußerten oder von uns vermuteten seelischen Bedürfnis bestimmen ließen. Manchmal, zu kritischen Zeiten, erfolgten mehrere Aussprachen in einer Woche, dann aber wieder vergingen Wochen, ja Monate, bis uns eine Aussprache nötig erschien.

Abgesehen von der unmittelbaren entlastenden Wirkung hat die abendliche Aussprache noch andere bereits oben berührte erzieherische Seiten, auf die etwas ausführlicher hier einzugehen ist. Wir wurden mehr als einmal dadurch überrascht, daß T., späterhin auch J., abends spontane Erinnerung an Vergehen zeigten, die wir völlig vergessen wähnten, häufig lagen viele Stunden zwischen Vorgang und Erinnerung. Wir haben festgestellt, daß dem Kind, das sich einer verführerischen Situation gegenübergestellt sieht, die Erinnerung an eine frühere Beichte kommen kann, die sich auf die gleiche oder eine ähnliche Situation bezog, und daß diese Erinnerung die Versuchung bannt. Die Beichtgespräche wirkten also nachweisbar im Sinne erwünschter Motivbildung, sie erwiesen sich unmittelbar als willensbildend. Wir haben durch unsere Gespräche gute Kräfte im Kind mobilisiert, haben es befähigt, gegen sich selbst kritisch zu sein, und das bedeutet mehr als eine nur äußerliche Dressur. Man könnte uns etwa einwenden, daß es nicht der geistigen Gesundheit zuträglich sei, die Kinder schon so früh zur bewußten Beachtung ihres Tuns zu erziehen, sie auf ihr Innenleben hinzuweisen; die Beschäftigung mit dem eignen Ich bedrohe die Naturwüchsigkeit des Handelns, das in Unreflektiertheit energischer vollzogen werde, es könne leicht zur Hypochondrie kommen. Dazu sei bemerkt, daß wir ja gar nicht die Aufmerksamkeit des Kindes im Sinne einer zergliedernden Analyse auf das Ich lenken und es der Selbstbeobachtung mit unserem Verfahren ausliefern. Auf *Verhaltensweisen*, auf *Taten* sollen unsere Fragen die Reflektion des Kindes bringen, die für das Kind in der Erinnerung kaum weniger Objektivitätscharakter besitzen als Sachverhalte der gewöhnlichen äußeren Wahrnehmung. Und — von aller Theorie abgesehen — bestätigen sich diese Befürchtungen in der Praxis? Die Natürlichkeit und Harmlosigkeit, die unproblematische Selbstverständlichkeit ihrer Verhaltensweise, nichts davon hat bei unseren Kindern nach Einführung der Beichtgespräche eine irgendwie erkennbare Einbuße erlitten. Wir werden später noch auf die Bedeutung der abendlichen Aussprachen mit Beichtcharakter für die religiöse Erziehung zu sprechen kommen, nur so viel sei zwecks einer vorläufigen Gegenüberstellung schon hier

gesagt, daß die üblichen Verfahrungsweisen, in Verknüpfung mit religiösen Vorstellungen eine Weckung des kindlichen Gewissens vorzunehmen, häufig eine weit gefährlichere, wenn auch durchaus nicht beabsichtigte Erschütterung der kleinen Wesen zur Folge haben. Es ist uns aus eigener Erfahrung sowohl als auch aus Mitteilung von anderer Seite bekannt, daß Erzählungen aus der biblischen Geschichte mit höchstem sittlichem Hintergrund geradezu zermalmend wirken können, weil das Kind den letzten Sinn dieser Geschichten nicht zu erfassen vermag. Nach diesen allgemeinen Erwägungen treten wir in die spezielle Diskussion unseres ersten ausführlichen Beichtgesprächs ein.

(*a*) T. begnügt sich nicht mit der allgemeinen Angabe seines Vorgehens, sondern es drängt ihn, dasselbe auch noch mit seinen Einzelheiten auszus schmücken. — (*b*) Die Frage von M. hatte ein bestimmtes Vergehen im Auge, welches dann auch mit seinen Besonderheiten ausgestattet wird. — (*c*) Daß J. auch nicht seinen Teller leer gegessen hat, glaubt T. als Entschuldigung für sich anführen zu können. Es äußert sich hierin eine allgemeine immer wieder konstaterbare Neigung, eine Verfehlung dadurch in einem milderen Licht erscheinen zu lassen, daß auch andere sich ihrer schuldig gemacht haben. Massenschuld wird offenbar ganz ursprünglich als weniger schwerwiegend betrachtet. — (*d*) Es wurde bei den Basteleien der Kinder sehr darauf geachtet, daß angefangene Arbeiten auch fertiggestellt wurden, die Befolgung dieses Grundsatzes sollte zur Ausdauer und Beharrlichkeit erziehen. Eine unvollendete Handarbeit galt geradezu als eine Verfehlung. T. hatte einen sehr schönen Herd geklebt, er erinnert sich der Einzelheiten der Arbeit, auf die er sehr stolz war. — (*e*) Es spricht für das entwickelte Verantwortlichkeitsgefühl T.s, daß er nicht ohne weiteres eine Zusage macht, was ja nicht viel kosten würde, er will sich die Sache doch lieber überlegen. — (*f, g, h*) Beispiele für gute Taten des verflossenen Tages, die auch gut erinnert werden. — (*i, k, l*) Hauen ist eine der größten Missetaten, von denen die Kinder wissen, T. bekennt sich aber, wie man sieht, zu ihr in doppelter Gestalt; er macht keinen Versuch, sie zu verschleiern, obgleich M. nichts davon gewußt hat. Nur E. ist nicht mit Schlägen bedacht worden. Beide Kinder stehen zu E. in einem sehr freundlichen Verhältnis, weil sie es versteht, die beiden gut zu nehmen, sich mit ihnen zu beschäftigen, weit besser als O. (Dieser Fall dokumentiert so recht die Bedeutung der natürlichen Anlage für die Beschäftigung mit Kindern, denn E. hatte darin nie die kleinste Unterweisung erhalten, sie besaß aber Einfühlungsfähigkeit, während O. ohne eine solche auch von einem einundeinhalbjährigen Besuch einer Pflegerinnenschule wenig Profit gehabt hat.) (*m*) T. glaubt sich entlasten zu können, wenn er auch von J.s Vergehen berichtet, Angeberei wird aber natürlich nicht geduldet. — (*n*) Sehr schön ist die Unterscheidung, die T. hier macht. Angeberei gibt es, d. h. theoretisch ist die Möglichkeit, daß jemand petzt, gegeben, aber man soll es nicht tun.

16.

8. 12. 25, *abends im Bett.*

J. Mami, frag mich.

M. Was soll ich dich fragen?

J. Ob ich jemand gehauen habe.

M. Hast du jemand gehauen?

J. Nein.

M. Warst du böse?

J. Nein.

Diskussion. Wenn J. hier darum bittet, gefragt zu werden, so regt sich nicht etwa der Drang zum Bekennen, sondern der Wunsch, genau so behandelt zu werden wie der ältere Bruder. Da M. sich abends mit T. beschäftigt, indem sie ihn fragt, so soll sie sich auch mit ihm beschäftigen; den Sinn der abendlichen Unterhaltung mit Beichtcharakter hat aber J. vorläufig noch nicht erfaßt. Der brennende Wunsch J.s, die gleiche Behandlung wie der ältere Bruder zu erhalten, wird uns in den Gesprächen immer wieder entgegentreten, die Wurzeln dieses Wunsches werden wir noch kennen lernen. Wenn J. fordert, gefragt zu werden, ob er jemanden gehauen habe, eine Frage, die dann verneint wird, so tut er das nicht, um sich eine gute Betragensnote zu verschaffen, wie man zunächst glauben könnte — und nur unter dieser Annahme wirkt das Verhalten J.s naiv und darum komisch — sondern er arbeitet nach der Vorlage von Gesprächen, die mit dem älteren Bruder geführt worden sind und von denen er Bruchstücke aufgeschnappt hat.

17.

9. 12. 25, *abends im Bett.*

M. Hast du was Unrechtes getan?

T. Ich habe Tante O. gehauen.

M. Warum hast du denn Tante O. gehauen?

T. Weil sie unsern Bahnhof kaputt gemacht hat. Dann mußte sie ihn doch wieder ganz genau so aufbauen (a).

M. Warst du auch häßlich gegen die Großmutter?

T. (*Schweigen, nach einer Pause*). Ich weiß nicht (b).

M. Hast du noch etwas Schlimmes getan, warst du vielleicht ungehorsam?

T. Was ist denn ungehorsam?¹ (c).

¹ Mit Beziehung auf das dreijährige Kind bemerkt E. KÖHLER (S. 190): „Daß man fragen kann: Was bedeutet dieses oder jenes Wort? ist ein großer Schritt weiter. Denn er beweist, daß A. bereits ein Verhältnis zur Sprache gefunden hat.“

M. Ungehorsam ist z. B., wenn Tante O. dich ruft und du gehst nicht hin.

T. Mami, ich war Tante O. davongelaufen und da hat mich Papi abgewiesen, und da war ich zu dir gelaufen.

M. Warst du heute am Vormittag ungehorsam?

T. (*langes Besinnen*). Nein.

M. Hast du deine angefangene Arbeit heute zu Ende geführt?

T. Ja, ich habe doch den Herd gemacht.

M. Hast du auch alles eingepackt?

T. Ja, ich habe den Baukasten gut eingepackt.

M. Hast du deinen Teller leer gegessen?

T. Nicht ganz, aber die Speise habe ich ganz aufgeessen.

(M. geht zu J.)

M. Warst du unartig heute?

J. Nein (*d*).

M. Wolltest du dich waschen lassen?

J. (*Verlegenes Lachen*). Nein (*e*).

M. Hast du deinen Teller leer gegessen?

J. Ja.

T. (*kommt angekrochen, zwinkert mit den Augen*). Er hat nicht leer gegessen (*f*). Mami, ich hab heute die Großmutter mit dem Stock geschlagen (*g*).

M. Das ist böse, das darfst du nicht.

T. Aber Großmutter war doch frech, sie hat das Brett von der Spielsachenborte entzwei gemacht (*h*).

M. Man darf so etwas nicht von der Großmutter sagen, sie hat das Brett nicht mit Absicht entzweigemacht. — (*Längeres Schweigen*.)

T. Mami, warum fragst du uns denn? (*j*).

M. Damit ihr einseht, was ihr Böses getan habt und das nicht wieder tut.

T. Aber Mami, dann wollen wir einmal einen Tag nicht fragen und sehen, wie es dann wird (*k*).

M. Ich frage euch ja auch nicht jeden Tag, manches Mal, wenn ich fortgehen muß, dann frage ich ja auch nicht.

Diskussion. Es sei zunächst vorausgeschickt, daß, wie aus diesem Gespräch mit Deutlichkeit hervorgeht, jedenfalls T. jede Verheimlichung eines Vergehens durchaus fernliegt. Er gibt sich aufrichtig Mühe, alles zu erzählen, was ihm bei Besinnung auf den Tagesverlauf einfällt. (*a*) Wenn T. an Tante O. die Forderung richtet, das wieder in Ordnung zu bringen, was sie „kaputt gemacht“ hat, so entspricht das dem ihm beigebrachten Grundsatz, daß man immer das gut zu machen habe, was man absichtlich oder unabsichtlich

einem anderen zerstört hat. Der Junge erwartet mit Recht, daß man als Erwachsener diesen Grundsatz auch Kindern gegenüber befolgt und hat die Tante infolge ihrer Weigerung geschlagen, was zwar nicht zu entschuldigen ist und auch nicht entschuldigt werden soll, was aber doch verständlich erscheint. — (b) Diese Antwort ist ganz ehrlich, es fällt dem Kind zunächst nichts ein; als ihm später die Erinnerung an seine Missetat kommt (g), holt er die Selbstbeschuldigung spontan nach. — (c) Es ist auffällig, daß T. hier das Wort ungehorsam nicht versteht, obwohl es schon so häufig in der Kinderstube Verwendung gefunden hat, aber es ist sehr wohl denkbar, daß es plötzlich Fremdheitscharakter erhält, weil es in einer gewissen Isolierung auftritt, während es früher im Zusammenhang verstanden worden ist. — (d, e) J. gesteht seine Untaten noch gar nicht spontan und, soweit er danach ausdrücklich gefragt wird, auch nicht ohne Zögern ein. Der Altersunterschied dürfte in erster Linie zur Erklärung der Verschiedenheit des Verhaltens der beiden Kinder unseren Fragen gegenüber heranzuziehen sein, weniger ein Unterschied des Charakters. Daß man bei J. eine Tendenz zu bewußter Unwahrhaftigkeit annehmen müsse, halten wir für ausgeschlossen. In seinen Antworten kommt wohl vielmehr der Wunsch zum Ausdruck, daß er manches, was ihn jetzt bedrückt, nicht getan haben möchte und daß die Bestreitung des tadelswerten Verhaltens gewissermaßen das Unrecht selbst aus der Welt schaffen soll¹. Wir glauben, daß sich bei J. um so mehr eine solche Neigung Geltung verschaffen konnte, als er, wie schon oben bemerkt wurde, über eine lebendige Vorstellungskraft verfügt, die ihn leichter als T. nur-Gewünschtes als Wirklichkeit erleben läßt. — (h) Man darf den scharfen Ausdruck T.s, mit dem er das Verhalten der G. charakterisiert, nicht so tragisch nehmen. Der Sprachschatz des Kindes kennt ja zur Charakterisierung menschlicher Handlungen im guten wie im schlechten Sinn nur sehr wenige Ausdrücke und diese sind undifferenziert und derb zufassend, wie das ja auch für den Sprachschatz einfacher ungebildeter Leute gilt (einen Reflex hiervon hat übrigens das Märchen aufgefangen in seiner primitiven sprachlichen Charakterisierungsweise). Wenn der Erwachsene sagen würde, „es war nicht ganz recht“, sagt das Kind einfach „es war frech“. Angesichts dieser natürlichen Unvollkommenheit des kindlichen Charakterisierungsvermögens wäre es falsch, mit scharfen Mitteln gegen einen Fehlgriff des Kindes vorzugehen, aber man darf ihn auch nicht glatt durchgehen lassen. — (j, k) Es spricht für eine erfreuliche Selbständigkeit des Denkens, wenn T. sich spontan nach dem Zweck der abendlichen Befragung erkundigt, und es verrät fast etwas von der Einstellung des experimentellen Psychologen, wenn T. den Vorschlag macht, einmal nicht zu fragen, um zu erproben, ob der Befragung eine positive Wirkung zukomme.

¹ Wir erinnern an die einschlägigen Betrachtungen von CL. und W. STERN in ihrer Monographie Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit. Leipzig 1909.

18.

10. 12. 25, morgens im Bett.

T. (*hält einen Weihnachtsmann aus Schokolade in der Hand*). Ich will dir ein Stückchen vom Gesicht vom Weihnachtsmann geben. (*T. versucht, das Gesicht des Weihnachtsmannes abzubeißen, was ihm aber nicht gelingt. Inzwischen nimmt ihm J. unbemerkt den Mann aus der Hand und beißt ihm den ganzen Kopf ab. T. ist mehr zufrieden als unglücklich über das Geschehene.*) Zeige mal. (*J. zeigt den Kopf und steckt ihn dann in den Mund.*) Mami, Baby sollte mich doch eigentlich gefragt haben, ob er den Kopf auch abbeißen darf (*a*).

M. Ja, das sollte er eigentlich.

T. (*gibt J. den ganzen Mann*). Hier hast du den Weihnachtsmann.

M. Willst du ihn denn nicht haben?

T. Nein ohne Kopf nicht (*b*).

Diskussion. Dieses kurze Gespräch und die es begleitenden Handlungen charakterisieren gut die um diese Zeit recht beträchtliche Begehrlichkeit J.s nach allen Leckereien und auf der anderen Seite die Freundlichkeit und Großzügigkeit, mit der T. seinen jüngeren Bruder behandelte. (*a*) Einige Aufmerksamkeit verdient vielleicht die für einen Fünfjährigen nicht alltägliche, gut durchgeführte Konstruktion des Modus potentialis. — (*b*) Es ist auffällig, daß der Verlust des Spielwertes, den der Weihnachtsmann durch Abbeißen des Kopfes erlitten hat, T. den doch immerhin noch beträchtlichen Materialwert desselben übersehen läßt. Er zeigt sich hier mehr als der Idealist, im Gegensatz zu seinem dem materiellen Genuß ergebenden jüngeren Bruder.

19.

10. 12. 25, abends im Bett.

M. Hast du was Schlechtes getan? Hast du jemanden gehauen?

J. Du mußt fragen, hast du Großmutter gehauen? (*a*).

M. Hast du Großmutter gehauen?

J. Nein.

M. Hast du Tante O. gehauen?

J. Nein.

M. Hast du Papi gehauen?

J. Nein.

M. Hast du deinen Teller leer gegessen?

J. Ja.

- M.** Warst du ungehorsam ?
- J.** Ja.
- M.** Was hat du denn getan ?
- J.** Ich bin Tante O davongelaufen (*b*).
- M.** Auf der Straße ?
- J.** Nein, im Zimmer. Ich wollte ein Kissen holen und Tante O. hat mich nicht gelassen.
- M.** Warst du vielleicht an ein offenes Fenster gegangen.
- J.** Ja, T. war auch dabei (*c*).
- M.** Darf man denn an das offene Fenster herangehen ?
- J.** Nein.
- M.** Warum darf man nicht an das offene Fenster herangehen ?
- J.** Weil man herausstürzen kann (*d*).
- M.** Tu es nicht wieder, Babychen. — Hast du noch was getan heute ?
- J.** Ja, ich habe geweint (*e*).
- M.** Warum hast du denn geweint ?
- J.** Ich wollte zu euch (*f*).
- M.** Hast du was Gutes heute getan ? Hast du vielleicht Großmutter einen Stuhl gereicht.
- J.** Es stand ein Stuhl da und da hat sich Großmutter selbst hingesetzt.
- M.** Hast du Großmutter vielleicht ein Taschentuch aufgehoben ?
- J.** Nein, das hat T. gemacht.
- M.** Hast du das Kinderzimmer aufgeräumt ?
- J.** Ja.
- M.** Hast du die Stühle weggesetzt ?
- J.** Ja. —
- T.** Mami, ich habe sie heute alle gehauen und das Babychen gebissen (*g*).
- M.** Warum hast du sie gehauen ?
- T.** Sie wollten mich nicht zu dir hinaus lassen (*d. h. aus dem Kinderzimmer*).
- M.** Und warum hast du Baby gebissen ?
- T.** Ja, weißt du Mami, er hat die Lokomotive mit dem Wagen verwechselt und das geht doch nicht. Der Wagen ist doch kürzer und die Lokomotive ist doch länger (*h*).
- M.** Ist denn das so schlimm, daß man dafür beißen muß ?
- T.** Nein, du mußt es mir immer erklären, du mußt eine Schule haben (*j*).
- M.** Wie denkst du denn das ?
- T.** Ja, du mußt immer sagen, Theodor beiße nicht. — Mami, ich habe auch Babychens Finger in der Schublade geklemmt (*k*).

M. War es denn heute?

T. Nein, einmal.

M. Hast du es denn mit Absicht getan?

T. Nein, Baby hielt die Finger in der Schublade und ich hab sie schnell zugemacht (*l*).

M. Warst du vielleicht heute an ein offenes Fenster herangegangen?

T. Ja (*m*).

M. Darfst du das tun?

T. Nein (*n*).

M. Weißt du, du mußt immer aufpassen, daß Baby auch nicht an das offene Fenster herangeht. Du bist ja der ältere Bruder. — Hast du deine Sachen wieder eingeräumt?

T. Ja.

M. Hast du die angefangene Arbeit zu Ende gebracht?

T. Ja, ich habe doch für Papi eine Kette gemacht und Sterne (*o*).

Diskussion. (*a*) J. ist mit der allgemeinen Formulierung der Frage, ob er jemand gehauen habe, nicht zufrieden, er fordert, daß sie in bezug auf die Großmutter spezialisiert wird, um diese spezielle Frage zu — verneinen. Man könnte glauben, J., der doch weiß, daß er die Großmutter nicht gehauen hat, wolle sich ein Wohlverhaltenszeugnis ausstellen lassen, aber wir glauben, daß der Sachverhalt anders zu erklären ist. Die Konkretheit und Bildhaftigkeit seines Vorstellens fordert konkrete, speziell gehaltene Befragung. Nur hinsichtlich solcher Fragen vermag er eine Entscheidung zu treffen. Sinnlos sind die vom Kind geforderten Fragen durchaus nicht, sie wirken allerdings für den Erwachsenen ungemein komisch. Vorsichtshalber erkundigt sich M., ob J.s Hand vielleicht andere Opfer getroffen hat, aber das wird bestritten. — (*b, c*) Erneute Belege dafür, daß bei J. der Bericht über Vergehen nicht wie bei T. spontan, sondern nur bei ausdrücklicher Befragung nach den einzelnen Handlungen erfolgt. Bei ihm ist darum noch mehr als bei T. das Verfahren angebracht, seinen Eröffnungen eingehendere Ermahnungen folgen zu lassen und diese durch Ausmalung von schlimmen Folgen, die unrechtes Verhalten haben kann, ganz eindringlich zu machen (*d*). — (*e, f*) Daß er geweint hat, rechnet J. wohl darum zu den Taten, die er glaubt erwähnen zu müssen, weil der Versuch, das Kinderzimmer zu verlassen und zu den Eltern zu gelangen nicht ganz ohne Konflikt mit Tante O. oder der Großmutter abgelaufen ist. Die weiteren Antworten J.s zeigen, daß es ihm nicht ganz leicht gemacht worden ist, auch gute Werke zu vollbringen, aber mit einigen kann er doch aufwarten. — (*g*) T. kommt mit den Hauptsünden des Tages spontan heraus. Man darf sich natürlich das Hauen, von dem hier und an noch manch anderen Stellen der Gespräche die Rede ist, nicht zu tragisch vorstellen; in der Regel bleibt es den Erwachsenen gegenüber

mehr bei einem Drohen mit Hauen, als daß das Drohen in die Tat umgesetzt würde. Zu einem solchen Drohen neigen die beiden Kinder besonders dann, wenn sie den Versuch machen, aus dem Kinderzimmer auszubrechen, um die Eltern zu sehen. Gegenseitige Prügeleien kommen schon häufiger bei Interessenkonflikten der beiden Kinder vor und dann spielen wohl auch einmal die Zähne in einem unbeherrschten Augenblick eine Rolle. — (*h*) Welches Verbrechen, die Lokomotive mit dem Wagen zu verwechseln! Aber T. sieht doch bei Belehrung unschwer ein, daß die Sünde nicht so groß ist und bittet M., ihm Erklärung und Ermahnung zu geben, um ihn vor ähnlichen Untaten zu bewahren. Das nennt er dann eine Schule haben, nun ja: in der Schule empfängt man die meisten Belehrungen. (*k*) T. ist mit dem Bekennen so im Zug, daß er sich auch noch eines Vergehens J. gegenüber schuldig bekennt, welches bereits in ziemlich weiter Vergangenheit liegt. — (*l*) Die Absicht, J.s Finger zu klemmen, d. h. ihm dabei weh zu tun, hat T. nicht gehabt, es ist gewissermaßen nur eine (kausale) Folge seiner Handlung gewesen, daß J. geklemmt worden ist: man konnte dem nicht widerstehen, die Schublade schnell zuzumachen. — (*m, n*) Wenn man ein oberes Stockwerk bewohnt, so fühlt man die Sicherheit der Kinder beständig durch offene Fenster bedroht. Es muß darum auch die Gelegenheit abends noch einmal wahrgenommen werden, um vor der Gefahr des Herausstürzens zu warnen. (*o*) Den Schluß des Gesprächs bildet die Erinnerung an eine Freude, die man dem Vater zugeдacht hat und die als eigne Freude erlebt wird.

20.

12. 12. 25, abends im Bett.

M. Hast du mir was zu sagen?

T. Ich habe Großmutter mit dem Säbel geschlagen, den Tante O. mir gemacht hat. (*Es handelt sich um einen Papiersäbel*) (*a*).

M. Warum denn?

T. Ja, die haben mir Unrecht getan (*b*).

M. Du darfst sie aber doch nicht schlagen. — Hast du sonst was zu sagen? Hast du vielleicht Tante O. gebissen oder Baby?

T. Nein, ich habe Tante O. nicht gebissen, aber ich habe Baby immer hingeworfen.

M. Hast du sonst was zu sagen?

T. Tante O. hat mir sechs Schiffe gemacht. (*Nach einer Weile.*) Als du fort warst, habe ich die Hände unter der Decke gehalten, ich hatte Angst. Tante O. hat mir so eine Geschichte heute vorgelesen, und da hatte ich solche Angst (*c*).

M. Was ist es denn für eine Geschichte?

T. Vom Heidemann. — Kennst du es?

M. Erzähle es mir einmal, vielleicht kenne ich es.

T. Weißt du, das ist so ein Wesen, das ist so böß.

M. Und der Heidemann?

T. Der Heidemann, der ist lieb, und das Wesen war böß wie eine Hexe.

M. Als du die Hände unter der Decke gehalten hast, hast du denn deinen Körper angefaßt?

T. Zuerst hatte ich es vergessen und hatte ihn angefaßt, aber dann nicht mehr (*d*). (*Steht im Bett auf, sieht nach J., der bereits schläft.*)

M. Willst du dir das Baby näher ansehen?

T. Ja. (*M. bringt T. an J.s Bett.*) Ich möchte noch ein Brüderchen haben, wann bekomme ich denn eins? Wie ist das denn, Mami, wie wächst es denn im Bäuchelchen? (*e*).

M. Das ist so, wie die Blumen wachsen, es regnet und die Sonne scheint und dann werden sie groß.

T. Mami, Baby schläft ja, wie machen wir es denn? (*f*). (*T. meint: mit dem Befragen.*)

M. Ich frage ihn dann morgen.

Diskussion. (*a*) Über die Prügelstrafe haben wir uns ausführlich an anderer Stelle ausgesprochen und sie dort prinzipiell als für echte Erziehung untauglich verworfen¹. Entsprechend diesem Grundsatz sind die Kinder so gut wie niemals von uns geschlagen worden. Wenn die Kinder doch zuweilen die Hand gegen Erwachsene oder gegeneinander zu heben versuchen, so bringen wir das mit dem schlechten Beispiel in Zusammenhang, welches Tante O. den Kindern dadurch gab, daß sie sie selbst schlug. In unserem Kampf um die Erziehung der Erzieher bildete das einen Hauptpunkt, die Helferinnen von der Entbehrlichkeit der Prügelstrafe zu überzeugen; wir müssen gestehn, daß wir aus diesem Kampfe nicht als Sieger hervorgegangen sind, obgleich wir ihn mit aller Entschiedenheit geführt haben. — (*b*) Es ist ein schwieriger Punkt in der Erziehung, das Kind dahin zu bringen, ein offenes Unrecht, welches ihm von seiten Erwachsener zugefügt wird und das es als solches erkennt, nicht abzuwehren, denn man kann diese Abwehr nicht dem Kind überlassen, andererseits hat aber die Erziehung auch darauf auszugehen, dem Kind beizubringen, nicht jedes Unrecht ruhig hinzunehmen. — (*c, d*) Warum die 6 Schiffe hier erwähnt werden, ist nicht recht einzusehen. Vielleicht hing mit dem Spiel mit den Schiffen irgend ein Vergehen zusammen, welches ihm entfallen ist, und darum nennt er nur das Spiel mit den Schiffen selbst. Dann aber kommt ein ernsteres Vergehen. T. gesteht, daß er die Hände unter die Decke gesteckt hat. Wie schon früher erwähnt, versuchten wir zu erreichen, daß die Kinder die Hände beim Schlafen auf die Decke oder unter den Kopf legten. Das ist auch

¹ KATZ: Erziehung. S. 108 ff.

schon in dem Grad zur Gewohnheit geworden, daß T. einen Verstoß dagegen selbst als ein schlimmes Unrecht empfindet. Dabei war in dem vorliegenden Fall das Verhalten des Kindes noch psychologisch verständlich und darum eher zu entschuldigen, er hatte es aus Angst getan. Auch nach der Richtung ging ein beständiger Kampf von unserer Seite, das Personal dahin zu bringen, daß es den Kindern keine aufregenden Märchen oder sonstige Schauergeschichten erzählte. Es gehört offenbar mehr dazu, als was die Durchschnittskinderpflegerinnen an Auffassungsgabe besitzen, um zu erkennen, daß solche Erzählungen bei Kindern nur Schaden stiften. — (e) T. hat häufig den Wunsch geäußert, noch ein Geschwisterchen zu haben. Als in einem Kindergarten, den er besuchte, ein Kind von nicht ganz zwei Jahren aufgenommen wurde, da kümmerte sich T. mit rührender Sorgfalt um diesen kleinen Jungen. Wir weisen nachdrücklich darauf hin, daß T., nachdem ihm M. auf seine Frage nach dem Wachsen der Kinder eine zwar nicht naturwissenschaftlich, aber dem Kind angemessene psychologisch wahre Antwort erteilt hat, völlig befriedigt ist und die Erklärung für die selbstverständlichste Sache der Welt hält, ohne ihr weiter nachzugehen. Wir haben bei unsern Kindern bislang kein bohrendes Interesse für die Frage nach der Herkunft des Menschen in geschlechtlicher Hinsicht feststellen können. Nach dem „Woher“ des Menschen wird in keinem anderen Sinne gefragt als nach der Herkunft vieler anderer Dinge. — (f) T. rechnet schon damit, daß regelmäßig abends die Befragung kommt und ist etwas bekümmert, daß J. nicht mehr befragt werden kann, weil er bereits eingeschlafen ist.

21.

13. 12. 25, abends im Bett.

T. Hört man im Dunkeln schlechter als im Hellen? (a).

M. Nein, warum meinst du das?

T. Ja, weil es im Dunkeln so durcheinander geht (b). (*Macht mit der Hand eine Bewegung durch die Luft, welche eine Ungeordnetheit des mit Dunkel ausgefüllten Raumes ausdrücken mag.*)

M. Hast du heute etwas Unrechtes getan?

J. Frag mich, ob ich ungezogen war (c).

M. Warst du ungezogen?

J. Warum? (d).

M. Warst du Elli weggelaufen?

J. Ja, Theodor hat gesagt, er will nach Hause gehn und da bin ich auch mitgegangen (e).

T. Wenn Baby das sagt, dann will ich ihn verhauen (f).

M. Theodor, bleib liegen, hier darf niemand zuhören, was ich jetzt mit Baby spreche.

T. Ich werde es niemand sagen, was ich gehört habe (g).

M. Nein, das geht nicht, du mußt liegen bleiben. —

J. Du mußt fragen, hast du geschrien? (*h*).

M. Hast du geschrien?

J. Warum? (*j*).

M. Baby, du bist ein Dummerchen.

J. (*lacht*). Bin ich ein Dummerchen? (*k*).

M. Ich habe nur Spaß gemacht, du bist kein Dummerchen. — Theodor, hast du heute was Böses getan?

T. Du sollst mich nicht fragen. Ich will mal sehn, ob ich schlecht sein werde, dann will ich es dir wieder sagen (*l*).

Diskussion. (*a*) In dieser spontan geäußerten Frage meldet sich der kleine Psychologe, T. zeigt sich hier auf die subjektive Seite des Wahrnehmungsvorgangs gerichtet. Worauf er hinaus will? Es liegt wohl vielen Leuten nahe, anzunehmen, man höre im Dunkeln in dem Sinne schlechter, daß die Lokalisation weniger zuverlässig arbeitet. Tatsächlich gelingt die Zuordnung der wahrgenommenen Geräusche zu den Schallquellen, von denen sie ausgehen, bei Sichtbarkeit der Schallquellen leichter und vollkommener als dann, wenn diese unserem Blick entzogen sind. Erfahrungen, die dafür sprechen, macht jeder im täglichen Leben und haben vielleicht auch T. in seiner Frage bestimmt. Die Handbewegung, welche Ungeordnetheit ausdrückt, scheint diese Auffassung zu unterstützen. (*b*) An ein schlechteres Hören im Dunkeln im Sinne einer Heraufsetzung der Hörschwelle dürfte T. bei seiner Frage nicht gedacht haben. Wir werden noch weiterhin auf Fragen oder Erwägungen T.s zu sprechen kommen, die im Sinne einer Entwicklung der Fähigkeit zur Erlebniswahrnehmung und Erlebnisbeobachtung zu deuten sind. Es gibt ja bis jetzt relativ wenig sichere Beobachtungen, die zu dieser Frage der Entwicklung der frühkindlichen Selbstbeobachtung gesammelt worden sind. — (*c*) J. schreibt wieder wie bei früheren entsprechenden Gelegenheiten die spezielle Frage vor, die an ihn gerichtet werden soll. Als aber M. ihm seinen Gefallen erfüllt und die gewünschte Frage an ihn richtet, da hat er ganz den Ausgangspunkt des Gesprächs vergessen und antwortet seinerseits mit der Frage: warum? d. h. warum fragst du mich diese Frage? Dasselbe Frage-Frage-Spiel wiederholt sich noch einmal etwas später in diesem Gespräch (*j*), worauf M. eine leichte Verspottung nicht unterdrücken kann, die aber so lustig von J. aufgenommen wird, wie sie gemeint war (*k*). — (*e*) J. glaubt, er sei mit seinem Weglaufen voll entschuldigt, weil er nur das getan hat, was ihm sein älterer Bruder, der Autorität für ihn ist, vorgemacht hat. T. faßt das, was für J. eine Entschuldigung sein sollte, als Angeberei auf — das sollte es bestimmt nicht sein — und bedroht darum J. mit Schlägen. Da bei den Befragungen das Beichtgeheimnis gewahrt wird (die Unterhaltung wird wenn auch nicht immer, so doch in der Regel mit den Kindern so leise geführt, daß der andere in seinem Bett das Gesprochene nicht zu hören vermag), so wird T. von M. zur Ruhe verwarnt. Er darf nicht zuhören, wenn er auch verspricht, niemand von dem

Gehörten weiterzuerzählen. (*g*) — (*l*) In dieser Antwort regt sich wieder etwas von der Einstellung des Experimentalpsychologen, die uns bereits in Antwort *k*, Gespräch 17, entgegengetreten war, mit einer neuen Wendung. T. möchte Selbstkontrolle üben und will über den Erfolg einer solchen Kontrolltätigkeit bzw. über deren Mißerfolg dann aus eigenem berichten.

22.

14. 12, 25, vormittags.

J. (*sieht sich das Kochbuch an*). Mami, was ist das?

M. Das ist ein Schwan.

J. Ist das ein Kochbuch?

M. Ja.

J. Mami, wie kocht man mit dem Buch? (*a*). (*Ehe M. antworten kann, fährt J. fort.*) Was ist das, Mami?

M. Das ist ein Stück Fleisch.

J. Fleisch? (*Leise für sich.*) Knusperknusperknäuschen (*b*). (*Wieder laut.*) Mami, wer ist das, sieh es dir genau an, ist es ein Junge oder ist es ein Mädchen?

M. Das ist ein Zwerg.

T. Mami, schlechte Pilze sind nicht so schlimm wie giftige (*c*).

J. Wer einen schlechten Pilz angebissen hat, der muß ihn wegwerfen (*d*).

M. (*liest etwas aus dem Kochbuch vor, wo das Wort Pilz vorkommt*).

J. Wo ist der Pilz? (*M. zeigt auf das Wort Pilz.*) Ich sehe den Stiel nicht (*e*).

Diskussion. (*a*) Eine für den Erwachsenen sehr komisch wirkende Frage. Tatsächlich, wie soll man mit einem Buch kochen? M. findet auf diese unerwartete Frage nicht so schnell eine Antwort. — (*b*) Hier äußert sich der bei J. um diese Zeit ständig auf der Lauer Liegende Eß-Komplex. Von Fleisch kommt man assoziativ zum Pfefferkuchenhäuschen aus Hänsel und Gretel und kann nicht dem Zwang widerstehen, wenigstens leise etwas nach dieser Richtung hin Liegendes auszusprechen. — (*c*) Die Unterscheidung von schlechten und giftigen Pilzen nach ihrer Bekömmlichkeit stellt sich als eine recht gute logische Leistung dar, zumal diese Zusammenstellung von unserer Seite in dieser Form nie erfolgt war. Wohl ist von giftigen Pilzen und von schlechten Pilzen für sich die Rede gewesen, aber der Vergleich beider Pilzsorten darf als eigene Denkleistung T.s angesprochen werden, sie ist als neuschöpferisch zu bezeichnen. — (*d*) Wie schon im Gespräch 9 ausgeführt, erwartet J. beim Vorlesen eine Art bildhafte Ähnlichkeit zwischen den Gegenständen, von denen da die

Rede ist, und dem Gedruckten. Vielleicht sieht er in einen einzelnen Buchstaben oder auch in eine Buchstabenkombination einen Pilz hinein, aber dabei vermißt er den Stiel.

23.

14. 12. 25, *abends im Bett.*

T. Ich war heute ungezogen.

M. Was hast du denn getan?

T. Ich habe nachmittags im Bett getobt.

M. Hast du heute noch etwas getan?

T. Ja, ich war wohl ungezogen, aber ich kann mich nicht darauf besinnen (*a*). Aber Tante O. war ungezogen, sie erlaubt nicht, daß wir den Schlitten mitnehmen sollen (*b*).

M. Tante O. ist nicht ungezogen, sie ist nur jung, sie weiß nicht, daß man das darf. — Hast du heute etwas Freundliches getan, hast du jemanden geholfen, etwas aufgehoben?

T. Dir doch.

Diskussion. (*a*) Man sieht, wie genau T. schon die Beichte nimmt. Er erklärt zwar, ungezogen gewesen zu sein, sich aber im einzelnen nicht mehr auf das Vergehen besinnen zu können. — (*b*) Die Kinder waren nicht ohne Grund ungehalten darüber, daß der Schlitten nicht mitgenommen werden sollte, obwohl sie sich so unbändig über den frisch gefallenen Schnee und das damit in Aussicht stehende Schlittenfahren gefreut hatten. Tatsächlich war es wohl nur die von Tante O. gefürchtete Unbequemlichkeit, warum sie die Mitnahme des Schlittens verweigerte.

24.

15. 12. 25, *nachmittags.* T. hatte einen unglücklichen Tag gehabt. Er war sehr ungehorsam gewesen. V. hatte ihn schließlich streng anfahren müssen, worüber er so traurig wurde, daß ihm die Tränen kamen. V. setzte sich nun zu ihm auf das Sofa und versuchte, ihn zu trösten. Es gelang ihm nach einigen vergeblichen Bemühungen, T. von seinem Kummer abzulenken und seine Aufmerksamkeit für eine seiner Lieblingserzählungen zu gewinnen. T. hörte schließlich mit Spannung zu und schien seinen Kummer ganz vergessen zu haben.

V. Nun komm mit mir in das andere Zimmer, wir wollen zu Mittag essen.

T. Du meinst mich getröstet zu haben. Es nützt dir aber alles nichts. (*Dabei wandte er sich wieder von V. ab und blieb auch noch einige Zeit bei seiner Abweisung.*)

Diskussion. Wir führen diese Äußerung T.s an, weil sie einmal zeigt, daß T. das Diplomatische in der Beschäftigung V.s mit ihm gemerkt hatte, „man merkt die Absicht und man wird verstimmt“; dann aber auch ist sie beachtenswert als Beweis dafür, welche Nachhaltigkeit eine Stimmung in diesem Alter bereits aufweisen kann, indem sie nach einer bereits erfolgten Entspannung erneut durchbricht.

25.

16. 12. 25, abends im Bett.

T. Den Karton, den ich angefangen habe zu malen, den habe ich fertig gemalt.

M. Hast du gestern einen Karton fertig gemalt?

T. Nein, vor drei Tagen (a). — Ich habe aus der Zuckerdose gegessen (b).

M. Hast du noch etwas getan?

T. Nein.

Diskussion. (a) Die zeitliche Orientierung ist noch ganz auffallend schlecht, denn die Fertigstellung des Kartons, auf den sich T. bezog, lag schon einige Wochen zurück. — (b) Der Bericht über das Vergehen mit der Zuckerdose erfolgt wieder völlig unvermittelt.

26.

17. 12. 25, abends im Bett.

V. Hast du heute was Unrechtes getan?

T. So allerlei (a).

V. Was hast du denn getan?

T. Ich muß mich besinnen, Mami sagt auch immer, ich muß mich besinnen (b).

V. (nach einiger Zeit). Also?

T. Ich habe gepetzt.

V. Was hast du gepetzt?

T. Ich habe Baby gepetzt. Tante O. hatte etwas Schönes gemacht, das hat Baby kaputt gemacht und da habe ich es Tante O. gesagt.

V. Du weißt, daß man nicht petzen darf.

Diskussion. (a) Die vorläufige summarische Beichte mit „allerlei“ hörte sich für den Erwachsenen recht komisch an, war aber nichts weniger als komisch von seiten T.s gemeint. — (b) Das Besinnenwollen und erfolgreiche Besinnenkönnen spricht für eine schon weit vorgeschrittene Fähigkeit des Jungen, den innern Gedankenablauf zu beherrschen. Er versucht, den Tagesverlauf zu überblicken, um die Vergehen zu finden, und dieser Versuch ist in der Regel von Erfolg begleitet.

27.

18. 12. 25, *abends im Bett.*

M. Hast du was Unrechtes getan heute?

J. Frag, hast du geweint? (a).

M. Hast du geweint?

J. Ja.

M. Warum hast du denn geweint?

J. Ich sollte mich zuerst waschen, und ich wollte, daß Theodor sich zuerst waschen sollte.

M. War es lieb von dir?

J. Nein, das war ungezogen.

M. Hast du deinen Teller leer gegessen?

J. Ja.

M. Warst du vom Tisch weggelaufen, bevor gesegnete Mahlzeit gesagt worden ist? (b).

J. Ja, Theodor hat es auch gemacht (c).

M. Erzähl nicht von Theodor, erzähl von dir.

T. Wenn du petzen wirst! (d).

M. Hast du heute noch etwas getan?

J. Frag, hast du gehauen? (e).

M. Hast du Großmutter gehauen?

J. Nein.

M. Hast du Tante O. gehauen?

J. Nein, aber Theodor (f).

M. Warum hast du ihn gehauen?

J. Ja, er wollte sich nicht zuerst waschen lassen.

M. Theodor, hast du heute etwas Unrechtes getan?

T. Ich wollte dir nur erzählen, wenn Baby etwas tut, dann sagt er, er hat es aus Versehen getan (g).

M. Warum meinst du, sagt er: aus Versehen?

T. Weil er sich zu helfen weiß. Er hat dir auch nicht alles erzählt (h).

M. Weißt du, Baby ist noch klein und weiß darum nicht, daß er alles erzählen muß, und dann sagt er aus Versehen, weil er nicht recht weiß, was er sagen soll. — Kannst du mir nun etwas von dir selbst erzählen? Überlege, warst du am Vormittag gut, hast du eine angefangene Arbeit zu Ende geführt?

T. Ja, ich habe Lesezeichen gemacht.

M. Und dann?

T. Und das habe ich zu Ende geführt und dann war ich auf der Veranda.

M. Hast du auch vor Tisch die Hände gewaschen?

T. Ja, das wollte ich nicht, ich wollte noch länger auf der Veranda bleiben (*j*).

M. Hast du deinen Teller leer gegessen?

T. Ja, du hast mich doch gefüttert.

M. Hast du gesegnete Mahlzeit gegessen?

T. Nein, als ich fertig gegessen hatte, da wollte ich wieder auf die Veranda (*k*).

M. Und am Nachmittag habt ihr ruhig gelegen?

T. Ja.

M. Und als ich fort war, wart ihr artig?

T. Ja, Tante O. hat uns ein Haus gemacht aus dem Karton, in dem die Leber(*tran*)flasche war. Baby ließ Wasser in den Karton hereinlaufen und da lief das Wasser durch alle Fenster und Tante O. war böse. Das hat Baby dir alles nicht erzählt.

M. Warst du häßlich gegen Großmutter?

T. Nein.

M. Auch gegen Tante O. nicht?

T. Nein, nur hat Baby gesagt, ich sollte ihn ziepen, als wir zusammen auf dem Tisch saßen, und da hab ich ihn geziept.

M. Das darfst du nicht tun. Er ist klein und wenn er etwas sagt, dann mußt du überlegen, ob es auch das Richtige ist.

T. Mami, ich war wie ein Dieb geschlichen.

M. Warum denn?

T. Ja, zum Waschtisch. Ich wollte zuerst Großmutter's Glas holen, dann habe ich unser Wasserglas genommen und die Zahnbürste und sie in die Schublade eingeschlossen.

Diskussion. (*a*) Für J. ist die Frage „hast du was Unrechtes getan“ wieder zu abstrakt, darum bittet er um ihre Spezialisierung in der Form „hast du geweint“. Diesmal beantwortet er die Frage nicht, wie er es früher wohl zu tun pflegte und wie wir es bestimmt erwartet hatten, selbst wieder mit einer Frage (Gespräch 21), sondern er bejaht sie und führt auf eine weitere Frage auch aus, warum er geweint hat. In dem von J. dann angeführten Grund kommt mehr eine rein sachliche Motivierung zum Ausdruck als ein Schuldgefühl, dies wird erst in der durch die Frage M.s „war es lieb von dir“ nahegelegten Antwort von J. bekannt, vielleicht auch erst in diesem Augenblick von ihm erkannt. Immerhin zeigt sich hier schon gegen früher ein gewisser Fortschritt in der Beichtfähigkeit des jüngeren Kindes. Wenn J., wie oben ausgeführt, um eine Spezialisierung der Frage bittet, so stellen wir die Merkwürdigkeit fest, daß er den Spezialfall innerlich schon in irgendeiner Form dem allgemeineren für subordinierbar hält, aber nicht imstande ist, ihn sich aus dem allgemeineren zu isolieren: er bedarf bei der Herauslösung der Hilfe von außen, der Hilfe durch den Erwachsenen. Man kann doch mit Recht fragen: warum gelingt J.

nicht in ganz primitiver Form die Erwägung, „ich muß sagen, ich habe geweint, weil das mit der bedenklichen Tat zusammenhängt“ und warum stößt er nur zur Forderung der Frage nach dem Weinen vor? Diese Sachlage ist für das kindliche Denken sehr kennzeichnend. — Bei J. erfordert es in dieser Zeit noch der Zweck der erzieherischen Wirkung der Gespräche, daß sich der Beichtvater, resp. die Beichtmutter die Vergehen des Tages merkt und sie nacheinander zur Sprache bringt. Das gilt dann auch für das zu frühe Aufstehen von Tisch (*b*), was nicht geschehen darf, ehe alle Teilnehmer der Mahlzeit sich an den Händen gefaßt und nach Ringbildung sich gesegnete Mahlzeit gewünscht haben. — (*c*) Wieder ein Versuch, hinter dem Verhalten des älteren Bruders Deckung zu finden. — (*d*) T. hat die letzten Worte J.s gehört und ist entrüstet darüber, daß J. seine Sünden nennen könnte. Er hat nichts dagegen, daß sie bekannt werden, aber er möchte sie selbst mitteilen und verwahrt sich dagegen, daß das von anderer Seite geschieht. — (*g, f*) J. schreibt wieder vor, wie gefragt werden soll, aber zweimal gerät M.s Frage zu speziell, bis es J. gelingt, selbst sein Opfer zu nennen. — (*c*) Das bezieht sich nicht auf die Beichtgespräche, wo J. sich niemals damit zu entschuldigen sucht, daß er etwas aus Versehen getan habe, sondern auf Vorkommnisse in der Kinderstube, wo J. hier und da wohl diese Ausflucht benutzt. — (*h*) T. beurteilt hier seinen jüngeren Bruder zu hart. Er setzt bei ihm schon die eigene Beichtreife voraus, die ein umfangreicheres Bekenntnis verstattet, aber J. ist eben noch nicht so weit. — (*j, k*) Die Begründung der Verfehlungen ist wichtig, tatsächlich bedeutet es für ein Kind keine kleine Überwindung, mitten aus dem Spiel mit Schnee auf der Veranda sich herauszulösen, um sich die Hände zu waschen oder am Tisch bis zum „gesegnete Mahlzeit“ auszuharren, wenn es die Wiederaufnahme des verlassenem Spieles gilt.

28.

19. 12. 25, abends im Bett.

M. Hast du heute etwas Unrechtes getan?

J. Nein.

M. Besinn dich ganz genau, vielleicht hast du doch was Unrechtes getan.

J. Nein, ich habe nichts Unrechtes getan.

M. Theodor, hast du heute was Böses getan?

T. Baby hat mich geziept und ich habe Baby geziept und wir haben uns geschlagen (*a*).

M. Warst du zu Tante O. häßlich?

T. Ja, ich habe mich auf Babys Bett gestellt und habe Tante O. mit dem Brett vom Spielschrank geschlagen. Und dann habe ich auf Tante O. das Boot geworfen, das ich zum Geburtstag bekommen habe. Weißt du, ich habe es ganz verlernt, das Boot im Wasser schwimmen zu lassen (*b*).

M. Ich glaube, das Boot und das Brett muß man aus dem Kinderzimmer wegnehmen, da du nicht verstehst, mit den Sachen umzugehen.

T. Nein, Mami, nimm es nicht weg, ich war nur heute so aufgeregt, du gibst mir Medizin und dann werde ich ruhig sein (c).

Diskussion. (a, b) Das Sündenregister dieses Tages war bei T. besonders groß. Es war einer der gelegentlich beobachteten kritischen Tage gewesen. Wir haben die Beobachtung gemacht, daß T. dann zu beständigen Konflikten mit seiner Umgebung neigte und ein überreiztes Wesen zur Schau trug, wenn er geschwollene Mandeln hatte. Er neigte in diesem und den früheren Wintern bei leichten Erkältungen zu Mandelschwellungen und fast konnte man mit Sicherheit aus seinem Erregungszustand auf den Zustand seiner Mandeln schließen. Ein Blick in den Rachen T.s bestätigte auch heute unsere Prognose. Es spricht nun für eine beim Kind dieses Alters nicht alltägliche Befähigung zur Selbstkontrolle des körperlichen Befindens, daß T. selbst sein aufgeregtes Wesen zum Bewußtsein gekommen ist und daß er sein ungehöriges Verhalten damit in Verbindung zu bringen vermag. Er bittet um Medizin (c), von der er sich Beruhigung verspricht. M. hatte ihm früher verschiedentlich, wenn er sich unbändig benommen hatte, ohne daß eine Mandelschwellung vorgelegen hatte, Zuckerwasser als „Medizin“ verabreicht, was einen guten suggestiven Einfluß ausgeübt hatte.

29.

25. 12. 25, nachmittags.

J. Papi, singe das Lied vom verbrannten Jungen!

V. Was ist das für ein Lied?

T. Mein Schatz ist durchgebrannt.

Diskussion. V. hatte früher den Kindern gelegentlich den ersten Vers des Bierbaumschen Brettli-Liedes vorgesungen: Ach mein Schatz ist durchgegangen. Da J. häufig von V. und von M. mit „mein Schatz“ angeredet wurde, so war ihm Schatz gleichbedeutend mit „Junge“ geworden. „Durchgegangener Junge“ wurde dann so viel wie „durchgebrannter Junge“ oder über den sprachlichen Ausdruck „Pferde gehen durch oder brennen durch“ so viel wie „verbrannter Junge“. V. hatte keine Ahnung, welches Lied J. eigentlich meinte. Aber T. gelang die Lösung des Rätsels, das J. aufgegeben hatte; offenbar darum, weil die für J.s Mißverständnis maßgebende Assoziationsreihe auch bei ihm anlang, ohne daß er ihr wie der jüngere Bruder gänzlich zum Opfer fiel. Es ging aus seinem schlaun Gesichtsausdruck ganz deutlich hervor, daß er sich über das Mißverständnis J.s etwas amüsierte. Er konnte die Mittlerrolle zwischen V. und J. spielen, weil seine Vorstellungsweise mit der einen Seite J., mit der anderen V. zugewandt war.

30.

28. 12. 25, abends im Bett.

T. Ich habe gepetzt (a).

M. Was hast du denn getan?

T. Ich habe vom Leuchter die Kette abgenommen, dann kam Baby und nahm die Kette weiter ab, da habe ich gesagt, Baby hat die Kette abgenommen (b).

M. Das war unrecht.

T. Erzähle ein Märchen: Anfang schlecht, Ende schön (c).
(M. erzählt darauf ein selbsterfundenes Märchen.)

Diskussion. (a, b) Ein spontanes Sündenbekenntnis, bei dem durchaus nichts beschönigt wird. Es ist uns zuweilen der Gedanke gekommen, ob nicht der Umstand, daß sich T. durch die um diese Zeit häufig stattfindende abendliche Befragung von dem Gewissensdruck begangener Vergehen befreien kann, dazu beigetragen hat, daß er leichter, als es erwünscht war, ein Vergehen auf sich geladen hat. Selbst wenn es so gewesen wäre, was nicht viel Wahrscheinlichkeit für sich hat, hätte uns das doch nicht veranlassen können, auf die bedeutungsvolle erzieherische Wirkung unserer Aussprachen ganz zu verzichten. — (c) M. erzählte den Kindern um diese Zeit häufig selbsterfundene Märchen. Die Kinder äußerten dabei manchmal ihre Wünsche, was für Personen und Tiere in den Märchen auftreten, sowie welchen Verlauf die Geschichten im allgemeinen nehmen sollten¹.

31.

29. 12. 25, abends im Bett.

T. Warum bist du in diese Schule (eine Schule, in der M. als Lehrerin unterrichtet hatte) nicht zurückgekehrt und bist in Berlin geblieben?

M. Es kam der Krieg und da konnte ich nicht mehr zurück.

T. Warum konntest du da nicht zurück?

M. Die Bahnen waren mit Soldaten besetzt, und da konnte ich nicht mehr fahren.

T. Gab es da nicht viel zu essen? (a).

M. Nein, es gab nicht viel zu essen.

T. Aber Papi hatte doch genug zu essen? (b).

M. Ja, Papi war Soldat, und die Soldaten hatten genug zu essen.

¹ Diese Märchen waren zuweilen zweckfrei-unterhaltend, zuweilen moralisch-belehrend. Es hat sich zuweilen bewährt, manche Maxime des Handelns den Kindern in Märchenform darzubieten. An anderer Stelle soll hierüber ausführlicher berichtet werden.

T. Warum hatten die Soldaten genug zu essen?

M. Wenn die Soldaten nicht genug zu essen gehabt hätten, hätten sie nicht gekämpft.

T. Und die andern Leute hatten nicht genug zu essen? (*c*).

M. Nein, die kleinen Kinder alle, die hungerten.

T. Mami, am besten hatten es doch die Babys, die noch nicht geboren waren, die haben doch warm gelegen bei der Mami (*d*).

M. Ja.

T. Mami, wenn die Babys herauskrabbeln, haben sie dann was an? (*e*).

M. Nein, sie sind nackt.

T. Frieren sie nicht? (*f*).

M. Nein, sie werden gleich angezogen.

T. Warum kommen die Kinder nicht zusammen heraus? (*g*).

M. Wie meinst du das?

T. Ja, daß ich mit Baby zusammen herausgekommen bin (*h*).

M. Das gibt es auch, dann nennt man die Kinder Zwillinge.

T. Ja, dann müssen sie auch kleiner sein, sonst können sie ja nicht gut heraus (*j*).

Diskussion. (*a*) Aus gelegentlich darüber geführten Unterhaltungen hatte T. wohl entnommen, daß es mit der Ernährung während des Krieges Schwierigkeiten gegeben hatte. — (*b*) Dabei spielte wohl zweierlei mit: Einmal der *Wunsch*, daß Papi genug zu essen gehabt haben *möchte*, zu zweit die Vermutung, daß mit den Soldaten eine Ausnahme bestanden haben könnte (T. wußte, daß V. Soldat gewesen war). Warum eine Ausnahme, das hätte er allerdings nicht genau zu sagen vermocht, wie ja auch aus seiner nächsten Frage hervorgeht. — (*c*) Die eben gewonnene Erfahrung bezüglich der Ernährung der Soldaten wird der von früher her bestehenden noch einmal gegenübergestellt. — (*d*) Eine Bemerkung, bei der die kindliche Naivität den Nagel wieder einmal auf den Kopf trifft. Tatsächlich war für die Ernährung der nicht-geborenen Kinder am besten gesorgt, sie bekamen das, was ihnen zustand, auch ohne Bezugskarten. — Wir haben schon in Gespräch 20 einiges über unsere Stellung zur Frage der sexuellen Aufklärung gesagt. Die Antworten, die T. hier auf seine Fragen (*e*, *f*, *g*, *h*) von M. zuteil werden, lassen erkennen, wie wir uns derartige Aufklärung denken. Psychologisch natürlich gehalten ist das Grundmotiv, von dem sie ausgeht, die innige liebevolle Verbundenheit, die vor der Geburt zwischen Mutter und Kind besteht. Hier wird in ebenso natürlicher Weise die Loslösung behandelt, da T. nach ihr sich erkundigt. Die ganze Angelegenheit hat wieder nichts Aufregendes für das Kind, sie wird wie etwas ganz Alltägliches behandelt. Die Frage (*g*) wird von M. nicht verstanden. Daß er mit J. gleichaltrig sein müßte, falls er mit J. zusammen „herausgekommen“ wäre, kommt T. natürlich gar nicht in den Sinn. M. führt nun den Begriff

des Zwillingen ein. (*j*) Die Erwägung, die T. hier anstellt, trifft in aller Naivität auch wieder etwas Richtiges, insofern ja tatsächlich Zwillingenkinder häufig kleiner sind als Einzelgeburten. T. stützt sich bei seiner fragenden Behauptung wohl auf die bereits gemachte Erfahrung, daß etwas aus einer Öffnung leichter herausgeht, wenn es kleiner ist.

32.

I. I. 26, morgens im Bett.

T. Mami, hat Papi den Riesen Goliath getroffen? (*a*).

M. Nein.

T. Warum hat ihn Papi denn nicht getroffen? (*b*).

M. Der Riese Goliath war ja schon lange nicht mehr da.

T. Aber *beinahe* hätte ihn doch Papi getroffen? (*c*). — Und Adam und Eva, die waren doch im Paradies? (*d*).

M. Ja, das Paradies das war so ein ganz großer Garten.

T. Wohl für Kinder? (*e*). Und dann wurden Adam und Eva von dort vertrieben. Wohin gingen sie denn?

M. Sie haben sich ein Haus gebaut und wohnten darin.

T. Und dann bekamen sie Kinder?

M. Ja.

T. Und die Kinder? (*f*).

M. Die bekamen auch Kinder.

T. Und eines dieser Kinder wurde Gott. — Mami, ist Gott ein Mensch? (*g*).

M. Nein, das ist er nicht.

T. Aber er war ein Mensch. Weißt du, woher ich das weiß, das hat mir alles Elli erzählt. Adam war doch zuerst allein und dann hat ihm Gott Eva erschaffen, und die Schlange konnte sprechen. Wie ist denn das, Mami, die Tiere können doch nicht sprechen? (*h*).

M. Ja, weißt du, im Märchen wird es so erzählt, daß Tiere sprechen können.

T. Oder hat vielleicht Gott zuerst alles anders geschaffen? (*j*).

M. Nein, das glaube ich nicht, daß früher so vieles anders war.

T. Mami, in den Städten muß es doch leer gewesen sein, als die Menschen noch nicht da waren? (*k*).

M. Nein, zuerst waren doch die Menschen da, und da haben die Menschen die Städte gebaut.

T. Wie haben sie das denn gemacht?

M. Sie haben den Wald zum Teil niedergehauen und von den Bäumen Häuser gebaut.

T. Und hier, wo jetzt Rostock ist, war hier auch Wald? (*l*).

M. Hier waren große Wiesen.

T. Vielleicht war hier überall die See? (*m*).

M. Ja, zuerst war hier die See.

T. War die Teufelskuhle (*ein größerer Tümpel bei den Wallanlagen der Stadt*) schon immer da? (*n*).

M. Ist die Teufelskuhle denn ein Bach?

T. Nein, das ist doch ein Sumpf, und am Sonntag, da schwimmt immer eine Schale drauf (*o*).

M. Das ist Unsinn, dort schwimmt keine Schale, es hat noch niemand dort eine Schale gesehen. Das sind Märchen, welche nur Mädchen erzählen.

T. Warum erzählen sie das? (*p*).

M. Weil sie noch keine schöneren wissen.

Diskussion. (*a*) Wieder einmal ist T. bei seinem geliebten Riesen Goliath angelangt. Die Frage enthüllt eine köstliche Interpretation der Erzählung, die sich T. dafür zurechtgelegt hat. Da sein Vater den Vornamen David führt, so läßt ihn T. der Ehre des Duells mit Goliath teilhaftig werden. Als die Frage (*a*) von M. verneint wird, kommt die Frage (*b*), die immer noch von der Voraussetzung ausgeht, daß die Begegnung Goliaths mit Papi erfolgt ist und daß die Verneinung der ersten Frage sich nur auf das Getroffenhaben bezogen hat. Die Antwort auf die zweite Frage, daß der Riese Goliath lange vor Papi gelebt hat, kann das unbeschränkte Vertrauen T.s zu dem gewünschten Heldentum seines Vaters nicht erschüttern. „Beinahe“ hätte Papi den Goliath doch getroffen, das kann bedeuten „hätte er ihn doch getroffen“, es kann auch als Beweis dafür angesehen werden, daß T. den Zeitabstand nicht erfaßt, indem er glaubt, Goliath und Papi hätten beinahe zur selben Zeit gelebt und daß Papi fast Gelegenheit zum Treffen gehabt hätte. So säuberlich arbeitet die Logik des Kindes noch nicht, daß diese verschiedenen Möglichkeiten rein auseinandergehalten würden, seine Logik ist noch zu sehr von seinen Wünschen abhängig, sie hat sich vom Gefühl noch nicht emanzipiert. — (*d*) Der Übergang von Goliath zu Adam und Eva ist nicht schwer zu erklären, diese Gestalten gehören ja auch der Sphäre „biblische Geschichten“ an, die sich als etwas Besonderes aus den andern Erzählungskreisen herausheben. — (*e*) Ein großer Garten — der kann doch nur für Kinder bestimmt gewesen sein. T. kommt dann wieder auf Adam und Eva zu sprechen und erkundigt sich nach dem Schicksal des aus dem Paradies vertriebenen ersten Menschenpaares. Er hat schon von Kain und Abel gehört und versucht (*f*) mit Hilfe der Mutter eine Genealogie des Menschengeschlechts zu entwickeln. — (*g,h*) Sehr gegen unseren Willen hatte E. wieder einmal den Kindern Geschichten aus der Bibel erzählt, die sie unmöglich fassen konnten. Wir hatten uns demgegenüber bei den biblischen Geschichten auf diejenigen beschränkt, die wie die von David und Goliath den Kindern ohne weiteres verständlich waren. Immer wieder mußten wir leider die Erfahrung machen, wie schwer es ist, gewisse Erziehungsgrundsätze zur Durchführung zu bringen, wenn

ungebildetes und halbgebildetes Personal mit den Kindern in Berührung kommt, und wie ließe sich das verhindern. Eine kurze Unterhaltung mit einer ungebildeten Person kann eine Verwirrung in der kindlichen Seele anrichten, die bei der großen Eindrucksfähigkeit des Kindes nicht so leicht wieder zu beseitigen ist. Wir hatten uns vorgenommen, den Kindern von religiösen Stoffen nichts in einer Form zu bieten, die über kurz oder lang zu Konflikten mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen führen konnte, was echter religiöser Bildung nur abträglich werden könnte. Schon in der Frage, ob Tiere sprechen können, tut sich ja bei aller Unvollkommenheit der naturwissenschaftlichen Erfahrung T.s ein solcher Konflikt auf: Die Tiere, also auch die Schlangen, können doch nicht sprechen. — (*j*) Diese Frage läßt Themen von mittelalterlichen Religionsgesprächen anklingen. Auch in späteren Gesprächen zeigt sich merkwürdigerweise noch mehrfach ein Anklingen von historisch zur Entwicklung gekommenen theologischen Denkweisen, wie z. B. solcher aus der rationalen Theologie (Gespräch 65). M. hält es für richtig, in vorsichtiger Weise T. die Unveränderlichkeit der Naturgesetze anzudeuten. — (*k*) Die Vorstellung, daß zuerst die leeren Städte existiert haben, und daß diese dann von den Menschen bevölkert worden seien, liegt dem Kind nach seiner Erfahrung nahe, daß zuerst das Haus gebaut wird, ehe Leute einziehen können; diese Erfahrung wird dann auf die ganze Stadt übertragen. — (*l,m*) T. versucht sich ein Stück Erdgeschichte zu konstruieren. Den Schluß auf die Erstreckung der See bis dorthin, wo jetzt Rostock liegt, hat T. selbständig vollzogen, nachdem er in Warnemünde am Strand von der umformenden Arbeit der See erfahren hat und mit eigenen Augen das zeitweilige Vordringen und Zurückgehen des Wassers festgestellt hat. — (*n,o*) Beunruhigende Eindrücke, die sich an die Erzählung einer Schauergeschichte angeschlossen haben, führen zu diesen Fragen. In der letzten Frage (*p*) liegt schon so etwas wie ein leichter Vorwurf den Mädchen gegenüber, die solche Märchen erzählen.

33.

2. I. 26, *abends im Bett.*

T. Gibt es denn wirklich Zwerge? (*a*).

M. Du warst doch selbst im Theater und hast Schneewittchen gesehen, da waren doch wirkliche Zwerge.

T. Das waren doch kleine Kinder, die sich so verkleidet hatten (*b*).

M. Nein, das waren wirkliche Zwerge.

T. Woher kommen denn die Zwerge? (*c*).

M. Das sind Kinder, die ganz klein geboren werden und später wachsen sie nicht mehr und bleiben klein und solche kleine Menschen nennt man Zwerge.

T. Du, ich wachse aber! (*d*).

M. Ja, du wächstest.

T. Woran siehst du denn das? (*e*).

M. Dein Cape ist dir doch viel zu kurz geworden. Das kommt davon, daß du groß geworden bist.

T. Wie hat denn der Riese Goliath ausgesehen? (*f*).

M. Das weiß ich nicht recht.

T. Und wie ist er denn zum Riesen geworden? (*g*).

M. Er war schon ziemlich groß, als er geboren wurde und ist dann weiter und weiter gewachsen, so daß er mit der Zeit ganz ganz groß wurde.

J. Die Neger haben doch weiße Zähne und rote Zungen. Mami, gibt es denn wirkliche Neger oder nur im Märchen? (*h*).

M. Ja, die Neger sind Menschen genau so wie wir, nur daß ihre Haut schwarz ist.

T. Sie haben aber doch andere Angewohnheiten. (*j*)

M. Was meinst du, welche anderen Angewohnheiten haben die Neger?

T. Sie zeigen doch ihre Zähne beim Lachen. (*k*)

M. Machen wir das denn nicht? Paß nur auf, wenn wir lachen, da zeigen wir alle unsere Zähne.

T. Aber die haben doch andere Angewohnheiten, sie machen doch beim Lachen hihi (*l*).

M. Wir machen auch manchmal hihi. Die Neger sind genau solche Menschen wie wir.

Diskussion. Die Kinder hatten schon immer viel von Zwergen gehört, die in Märchen vorkamen. Eines Tages trafen V. und T. beim Spazierengehen einen richtigen Zwerg, es war ein Zwerg vom Typus des „kleinen Erwachsenen“, d. h. sein Körper hatte nahezu normale Proportionen. T. war der Zwerg früher aufgefallen als V. und auf seine Frage hatte ihm V. erklärt: Siehst du, das ist ein Zwerg. Als man vom Spaziergang nach Hause kam, hatte T. nichts Eiligeres zu tun, als M. von dem überaus eindrucksvollen Erlebnis zu berichten. Er tat das mit den Worten: „Mami, wir haben einen Zwerg gesehen, es war aber kein wirklicher, es war (vielmehr) ein lebendiger(!)“ Welch eine sonderbare Verkehrung des Wirklichkeitsbegriffes! Die Kinder hatten bislang nur von Zwergen in Märchen gehört, also der Märchenzwerg, von dem aber die Kinder wissen, daß er wie alle Märchenfiguren nur erdacht worden ist, ist der wirkliche. Begegnet ihnen ein lebendiger, so kann das kein richtiger oder echter sein, weil ja die echten ans Märchen mit der diesem zukommenden Wirklichkeits-sphäre gebunden sind. Man muß von der Straßenbegegnung und der sich anschließenden Unterhaltung wissen, um das vorstehende Gespräch seinem Ausgangspunkt nach zu verstehen. Hier bestätigt sich, was wir oben ausgeführt haben, daß nur derjenige kindliche Äußerungen ganz verstehen kann, der wirklich genau die Einstellung kennt, aus der heraus sie erfolgen. — (*a*) Die Belehrung, die sich seinerzeit

an die Straßenbegegnung angeschlossen hatte, es gäbe auch lebende Zwerge, hatte wohl nicht ganz überzeugend gewirkt. Der eine auf der Straße könnte ja eine Ausnahme gewesen sein, sollte es aber wirklich allgemein lebende Zwerge geben? T. ist von der alten Auffassung innerlich doch noch nicht losgekommen, daß es nur Märchenzwerge gibt und lebendige darum keine echten sein können. So will er auch die Zwergnatur der Liliputaner, die er auf der Bühne gesehen hat, nicht anerkennen, obgleich man ihn damals ausdrücklich darauf hingewiesen hat, daß es keine Kinder seien, wie er jetzt noch meint (*b*), sondern lebendige Zwerge. — (*c*) Nachdem ihm noch einmal beteuert worden ist, daß es lebende Zwerge gibt, ist es verständlich, daß er nach der Herkunft derselben forscht. — (*d*) Hiermit nimmt das Gespräch eine sehr beachtenswerte Wendung. Die Aussage T.s hat weniger Behauptungs- als Wunschcharakter und das um so mehr, als sie mit solcher Entschiedenheit (von uns durch das Ausrufungszeichen angedeutet) vorgebracht wird. Was T. zum Ausdruck bringen möchte, ist: „Ich möchte wachsen, ich will nicht so klein bleiben wie ein Zwerg.“ Mit voller Berechtigung darf hier vom männlichen Protest im Sinne ALFRED ADLERS gesprochen werden. Groß und stark werden, das wünscht sich das Kind. So groß und stark wie der Vater werden, das ist vorläufig T.s Lebensideal, während bei J. gewissermaßen noch ein Teilziel dazwischengelegt ist, er möchte zunächst einmal so viel gelten und sein wie der ältere Bruder. Zahllos sind die Äußerungen und Verhaltensweisen der Kinder, durch die diese Auffassung belegt werden könnte. Wie berechtigt es gewesen ist, (*d*) im Sinne eines Wunsches zu deuten, ergibt sich auch aus (*e*). Wäre T. dessen ganz sicher, daß er wächst und nicht klein bleibt wie ein Zwerg, so brauchte er sich nicht von M. noch einen Beweis dafür zu erbitten. Das Cape als Beweismittel wirkt sehr überzeugend und beruhigend. — (*g*) Früher hätte man in diesem Übergang einen Beweis für die Wirksamkeit des Kontrastes als eines assoziativen Prinzips gesehen. Die Frage, wie Goliath zum Riesen geworden ist, liegt nach der früheren Unterhaltung über die Herkunft der Zwerge nahe, aber wir vermuten, daß hinter der Frage (*g*) sich so etwas wie ein Wunsch verbirgt. „Wie ist er zum Riesen geworden, also: wie kann ich zum Riesen werden.“ — (*h*) Wie kommt J. auf die Neger zu sprechen? Wohl aus der Einstellung auf die Märchensphäre. Wie die Zwerge nur in Märchen und märchenähnlichen Geschichten vorgekommen sind, so auch die Neger, von denen man bis dahin nie ein lebendes Exemplar zu Gesicht bekommen hat. Weil man sie auf kolorierten Abbildungen kennengelernt hat mit ihren übertreibenden Farben, kommt J. zu einer Aussage über die Zähne und Zungen der Neger, die sonst kaum verständlich wäre. In Wirklichkeit wird damit über die Neger gar nichts anderes gesagt, als was über die weißen Leute auch zu sagen wäre. — (*j*) Andere Angewohnheiten hat wohl die Bedeutung „sie unterscheiden sich doch wesentlich von uns“, ohne daß es recht gelingen will, diesen Unterschied präzis zu fassen. Daß die Neger beim Lachen die Zähne zeigen (*k*), diese Heraushebung

ist wieder der eindrucksvollen übertreibenden Darstellung auf Bildern zu danken, und ebenso ihr die Behauptung, daß die Neger „Hihi“ machen, wo ein starker optischer Eindruck einen akustischen Ausdruck findet.

34.

3. I. 26, morgens. T. kam zu V., als dieser an seinem Schreibtisch saß, und betrachtete aufmerksam die Schreibtischlampe. Vor einigen Tagen hatte er V.s Nachitischlampe entzweigemacht.

T. Wenn die Lampe kaputt geht, dann geht aber die Natur des Lichtes nicht kaputt.

V. Was ist denn die Natur des Lichtes?

T. Das Tageslicht.

Diskussion. Dieses kurze Gespräch sei angeführt, weil es einen überraschenden Einblick in die Betrachtung technisch-physikalischer Dinge durch das Kind gewährt. Es kommt in den Äußerungen T.s heraus, daß er das Tageslicht — das soll vermutlich die Natur des Lichtes sein — als unabhängig von einer künstlichen und zerstöbaren Lichtquelle denkt. Zwar erfaßt er noch nicht, daß die Sonne Spenderin des Tageslichts ist und wie sie das sein kann¹, aber die Erfahrung ist doch sicher, daß das Tageslicht noch niemals ganz plötzlich versagt hat, so etwa wie das elektrische Licht oder das Licht einer Kerze. Bei der Kerze und beim elektrischen Licht hat man es ja ganz in der Hand, ob sie leuchten sollen oder nicht, nicht so beim Tageslicht.

35.

5. I. 26, morgens im Bett.

T. Papi, hat sich der Riese Goliath immer kalt abgewaschen?

V. Ja, darum war er auch so stark.

T. Wann hat der Riese Goliath gelebt?

V. Vor über 2000 Jahren.

T. Hast du da auch gelebt? (b).

V. Nein.

T. Woher weißt du denn alles vom Riesen Goliath? (c).

V. Das steht in den Büchern.

T. Wie alt bist du? (d).

V. Ich bin 41 Jahre.

T. Ist das alt? (e).

V. Nein, das ist mittelalt.

T. Was heißt denn mittelalt? (f).

¹ Auch für den primitiven Menschen bedeuten Sonne und Tageslicht ganz verschiedene Dinge (WERNER, S. 228).

V. Es gibt ganz junge und es gibt ganz alte Menschen, und dazwischen ist man mittelalt.

T. Ist Elli alt? (*g*).

V. Nein, die ist jung. Weißt du, Onkel B. ist alt, und du bist jung und ich stehe gerade dazwischen.

Diskussion. (*a*) Wie man sieht, bricht das Interesse für den Riesen Goliath wieder einmal durch. Da den Kindern gegenüber das Förderliche kalter Abwaschungen für die Gesundheit immer wieder betont worden ist, so liegt für T. die Vermutung nahe, daß auch Goliath seine imponierenden Eigenschaften durch kalte Abwaschungen erzielt hat. Es wird als unbedenklich angesehen, auf die Vorstellung des Kindes einzugehen, um seine Bereitschaft zu kalten Abwaschungen noch zu steigern. — (*b*) Daß T. für möglich hält, V. habe schon vor 2000 Jahren angefangen zu leben, scheint wieder für eine völlige zeitliche Unorientiertheit zu sprechen; im Fall Goliath läßt ihn die nun einmal bestehende Verbindung Goliath-David-Vater-David leicht auch in zeitlicher Hinsicht Fehlschlüsse begehen. — (*c*) Eine ganz berechnete Frage: wie kann man von einem Vorgang wissen, dessen Zeuge man nicht gewesen ist. — (*d*) Die erste ganz präzise Frage nach dem Alter V.s. Die Frage (*e*) ist vermutlich dahin zu verstehen, ob man 41 Jahre alt *nennt*, nicht eigentlich, ob das alt ist. Wie wenig T. mit diesem Begriff noch anzufangen weiß, ergibt sich aus Frage (*f*), denn Elli macht mit ihren 14 Jahren fast noch einen kindlichen Eindruck.

36.

5. 1. 26, *abends im Bett.*

J. Der Weihnachtsmann, der wohnt doch im Himmel? (*a*).

T. Ja, er wohnt im Himmel, er fährt ganz schnell mit dem Auto und dann kommen die Engel, stellen eine hohe Leiter zum Himmel, und da steigt der Weihnachtsmann auf den Himmel (*b*). — Mami, welches Tier ist am leichtesten zu fangen, ist ein Wildschwein leicht zu fangen? Wie wird es denn gefangen? (*c*).

M. Man gräbt ein Loch, das Loch wird mit Zweigen bedeckt und oben darauf Futter gelegt. Das Wildschwein will sich das Futter holen und fällt dabei in die Grube.

J. Wie werden Elefanten gefangen? (*d*).

T. Die Elefanten werden in einem Wald umgittert, dann werden zahme Elefanten gebracht, und dann gehen die wilden zwischen den zahmen. (*e*).

J. Woher bekommen die Jäger Schießgewehre? (*f*).

M. Sie kaufen sie im Laden.

T. Und woher hat es der Laden? (*g*).

M. Aus der Fabrik.

T. Und die Fabrik? (*h*).

M. Die Fabrik baut die Gewehre.

T. Woraus baut man die Gewehre? (*j*).

M. Aus Holz.

T. Es muß aber blank sein. (*k*).

M. Ja, das Holz ist blank und dann wird Eisen dazu genommen.

J. Wie wachsen Bäume? Wie wachsen Blumen? Wie wachsen Tomaten? (*l*).

Diskussion. (*a, b*) Phantasien über den Weihnachtsmann auf Grund dessen, was den Kindern aus Erzählungen sowie Schaufensterausstellungen zugeflossen war. (*c, d*) Die Frage, wie man wilde Tiere fängt, hat die Kinder lange Zeit sehr stark beschäftigt. Sie erstreckten ihr Interesse nacheinander auf alle möglichen Tiere, besonders aber auf diejenigen, deren Fang ihnen wegen ihrer Größe und Wildheit besonders schwierig erschien. Schilderungen über den Fang solcher Tiere konnten sie unbegrenzt lange, ohne zu ermüden, zuhören. Die Freude an der Darstellung von Abenteuern war wach geworden. — (*e*) Die Schilderung T.s beruht auf der Reproduktion einer ganz gut verstandenen Darstellung, die ihm selbst früher einmal von dem Fang wilder Elefanten geliefert worden ist. — (*f, g, h, j, k*) Hier liegt der typische Fall einer ganzen Serie von aneinandergereihten Fragen vor, wo jedesmal ein Schritt weiter zurück in der Genese eines Gegenstandes gemacht wird. Einen Schlußpunkt dabei zu finden, ist nicht immer ganz leicht. Die von J. gestellten Fragen (*l*) nehmen nicht mehr unmittelbar auf das Thema Bezug, von dem ausgegangen worden ist, sie gehören in die durch die Frage „wie entstehen“ bestimmte Einstellung. Der Komplex „Pflanzliches“ dürfte durch das, was zur Vorstellung „Wald“ (Elefanten) Beziehung hat, in Bereitschaft gesetzt worden sein. Eine Antwort kann J. nicht mehr erteilt werden, da er buchstäblich mit dem letzten Wort einschläft.

37.

7. I. 26, *morgens im Bett.*

T. Waren bei uns Diebe?

M. Nein.

T. Aber die Tür stand doch einmal auf.

M. Diebe kommen selten.

T. Sind Diebe wie alle Menschen? (*a*).

M. Ja, sie sind nur sehr arm, deshalb nehmen sie sich Brot oder sonst was.

T. Sie müssen dann spielen wie der Orgelmann, dann werden sie Geld verdienen (*b*).

Diskussion. (*a*) Die Wissenschaft, die T. von Dieben hat, rührt wohl ausschließlich von Erzählungen und Märchen her, wo ja die Diebeszunft in einem gewissen Ansehen steht, während in der Familie sonst kaum von Dieben die Rede gewesen ist. T. ist scheinbar zu der Auffassung gekommen, daß es sich bei den Dieben um eine Kategorie von Menschen handelt, die sich von den gewöhnlichen Menschen wie etwa die Neger oder Indianer von den Weißen unterscheiden. Die Lösung, die T. vorschlägt (*b*), um die Armut und damit die Diebstahlsneigung zu beseitigen, zeigt seine erste sozialreformistische Tendenz. Merkwürdig, daß die kindliche Naivität hier wieder einmal ganz ahnungslos die Wahrheit berührt: der Drehorgelmann ist ja eine Konzession an die Armut, die den Bettel und Diebesneigungen hintanhaltend soll.

38.

10. I. 26, nachmittags, bei einer Fahrt in der elektrischen Straßenbahn.

T. Papi, der Elefant ist das größte Tier und die Maus ist das kleinste (*a*).

V. Die Maus ist nicht das kleinste.

T. Nein, die Schnecke (*b*).

V. Es gibt noch kleinere.

T. Der Floh ist doch das kleinste (*c*).

V. Nein, es gibt noch kleinere, aber die kennst du nicht, die leben im Wasser.

T. Ich kenne sie, aber ich weiß nicht, wie sie heißen (*d*).

V. Woher kennst du sie denn?

T. Wie wir in Kopenhagen waren, wo der Teich bei den Hirschen war, da waren sie drin. Sie waren ganz weit weg (*e*).

Diskussion. T. begann dieses Gespräch in der elektrischen Straßenbahn ganz spontan. Weder die vorangegangene und dann verstummte Unterhaltung noch irgend etwas in der gegenwärtigen Situation ließe sich anführen, um die erste Äußerung (*a*) verständlich zu machen. Ist sie nicht der Ausfluß eines Gedankenspiels, welches auf nicht erkennbaren, assoziativen Pfaden bis zu dieser Stelle führte, wo sie laut wurde, so müßte von einem frei steigenden Thema gesprochen werden. Daß es an dieser Stelle gerade in Gestalt einer fragenden Behauptung — das ist offenbar die Struktur der Äußerung — laut wurde, mag mit der Freude zusammenhängen, welche die kontrastierende Gegenüberstellung von Elefant und Maus dem Jungen bereitet. Die Reihenbildung, die von T. nun vollzogen wird (*b, c*), ist unter verschiedenen Gesichtspunkten sehr beachtlich. Vergleiche in der Phantasie zwischen zwei zur Verfügung gestellten

Gegenständen sind mehrfach als Intelligenztests verwendet worden¹. Man sieht hier, daß T. Größenvergleiche in der Phantasie gut gelingen bei Objekten, die er sich selbst auswählt, und zwar auswählt unter dem Gesichtspunkt „das nächste Glied muß kleiner sein“. Der Sprung von der Maus zum Floh gelingt ihm nicht auf einmal, es bedarf erst der Ablehnung der Schnecke, damit der Floh als kleinstes Tier angeboten wird. Es mag sein, daß T. tatsächlich in seinem jungen Leben nie einem kleineren Tier als dem Floh begegnet ist (d. h. begegnet ist ihm wohl leibhaftig überhaupt noch keiner, wie zur Ehre des Hauses gesagt werden muß; er dürfte nur aus Erzählungen von der Existenz dieser kleinen Tiere erfahren haben) oder daß nie ein kleineres Tier seine Beachtung gefunden hat. Im Hinblick auf diesen Sachverhalt ist nun die weitere Aussage T.s, daß er doch noch kleinere kennt, sehr überraschend, überraschend auch nach der formalen Seite der Formulierung (*d*). Die Formulierung, daß man etwas wisse oder kenne, ohne die sprachliche Bezeichnung dafür zu haben, ist für ein Kind dieses Alters eine recht gute intellektuelle Leistung. Was das Inhaltliche der Behauptung angeht, das durch (*e*) noch eine Erläuterung erfährt, so ist dieses nicht ganz leicht zu verstehen. In dem Teich, von dem T. spricht, befanden sich Frösche, die sich hören ließen, als wir mit den beiden Kindern daran vorbeigingen. Sehen konnten wir die Frösche nicht, es wurde aber den Kindern gesagt, daß es sich bei den Rufnern um solche handle. Daß die Frösche nun etwa selbst mit den kleinsten Tieren gemeint waren, die sehr weit weg waren, das ist darum ganz unwahrscheinlich, weil T. Frösche sehr gut aus der spielenden Beschäftigung mit ihnen kennt. Er muß damals noch irgendwelche andere Wesen in das Wasser hineinversetzt haben oder aber, was mehr für sich hat, er tut es jetzt, wo ihm von kleinsten Lebewesen erzählt wird, die im Wasser leben sollen, und sich ihm in der Erinnerung das Vorstellungsbild jenes Teiches bietet, der infolge der Gesamtheit der Umstände für die Kinder sehr stimmungsvoll, ja fast märchenhaft gewesen sein muß. Das „ganz weit weg“ gibt etwas jene verschwobene Stimmung wieder, in die dann gefühlsmäßig auch die kleinsten (reinsten, zartesten) Tiere hineinpassen.

Es sei die Aufmerksamkeit noch einmal ausdrücklich auf die in diesem Gespräch von T. vollzogene Reihenbildung: Maus, Schnecke, Floh gelenkt, eine Reihe, der man nach der anderen Richtung gehend noch den Elefant als größtes Tier anfügen kann. Derartige Reihenbildungen — die vorliegende steht unter dem Größengesichtspunkt — sind für das menschliche Denken im allgemeinen, sie sind darum auch für das Denken des Kindes und seine Entwicklung, von allergrößter Bedeutung. Sind drei Glieder einer Reihe gegeben, so genügt das unter Umständen, ihr Gesetz zu durchschauen. Man gelangt

¹ O. BOBERTAG: Über Intelligenzprüfungen (nach der Methode von BINET und SIMON). Zeitschr. f. angew. Psychol. Bd. 5, 1911, S. 163 ff.

dann von ihnen zu anderen anschaulich erlebbaren Gliedern der Reihe, ja auch zu solchen, die als Grenzfälle nicht mehr in demselben Sinn anschaulich sind. Alle Idealbildung dürfte auf der natürlichen Befähigung des Menschen zu solcher Reihenbildung beruhen, handle es sich nun um sittliche, ästhetische, logische oder andere Ideale. Ideale werden durch Grenzübergänge von den Reihenfragmenten aus ermöglicht, die das Reihengesetz erkennen lassen. Selbstverständlich muß das Reihengesetz nicht immer mathematisch formulierbar sein. In der Schulmathematik wird der Grenzübergang vom regelmäßigen Vieleck zum Kreis auf dem Weg einer Reihe von n -Ecken mit immer größer werdendem n vollzogen. Hätte der Schüler nicht die Gabe, den Sinn des Verfahrens an den anschaulich gegebenen Reihengliedern zu erfassen, so müßte ihm der Übergang zu $n = \infty$ unverständlich bleiben, der nicht mehr anschaulich gegeben ist. Man benutzt Reihentests, und zwar sehr verschiedenartig konstruierte Reihentests, um die intellektuelle Reife eines Kindes zu ermitteln; diese Tests gehören unseres Erachtens zu den interessantesten, welche uns die Begabungsforschung beschert hat¹. Die Untersuchung der Leistung gegenüber solchen Aufgaben verspricht noch viel wertvolle Einblicke in apriorische oder — wenn wir einen weniger durch historische Bindungen belasteten Ausdruck verwenden sollen — bildungsgesetzliche Elemente des kindlichen Denkens. Das Keimen einer, allerdings nicht streng mathematischen, Reihe zeigt uns die Reihenbildung T.s bezüglich der ihrer Größe nach geordneten Tiere. Es sei übrigens hier darauf hingewiesen, daß auch zahlreiche Übungen im System MONTESSORIS der Entwicklung von Reihenvorstellungen dienen sollen und diesen Zweck auch tatsächlich trefflich erfüllen. Dieser Umstand gibt in aller Deutlichkeit zu erkennen, daß der ganzheitliche Gesichtspunkt gegenüber dem atomistischen Geist, den manche Übungen MONTESSORIS zu atmen scheinen, durchaus den Vorrang besitzt².

39.

10. 1. 26, abends bei Tisch. Die Kinder waren bereits in ihren Nachthemden und kamen, um gute Nacht zu sagen, T. etwas früher als J. V. kam auf den Gedanken, einmal mit J. einen Versuch darüber anzustellen, wie er sich mit der Bestreitung einer Identität seines Bruders abfinden würde. Das folgende Gespräch trägt also einen ausgesprochen prüfungsmäßigen Charakter.

J. Theo, wo bist du?

¹ Man vgl. hierzu z. B. O. BOBERTAG u. E. HYLLE: Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen. Langensalza 1925.

² Man vgl. hierzu die entsprechenden Ausführungen von K. GERHARDS: Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik. Die Erziehung 1927.

V. (*in scherzendem Ton*). Theo ist nicht hier. (*Auf T. zeigend.*) Das ist ein Junge, der so aussieht wie Theo.

J. Nein, das ist Theo (*a*).

V. Woran erkennst du, daß es Theo ist?

J. Am bunten Hemd (*b*).

V. Theo ist es nicht, es ist nur Theos Hemd.

J. Doch ist es Theo (*c*).

V. Guck ihn dir gut an.

J. (*sieht T., der, wie aus seinem Verhalten zu erkennen ist, mit auf den Scherz eingegangen ist, genau an*). Doch ist es Theo (*d*).

V. Woran siehst du es?

J. An seinen schwarzen Augen (*e*).

V. Schwarze Augen haben andere Kinder auch.

J. Es ist doch Theo (*f*).

T. Ich bin Wilhelm (*g*).

J. (*dem Weinen nahe*). Es ist doch Theo (*h*).

V. Er wird in Theos Bett schlafen.

J. (*ausbrechend*). Ihr habt gelügt! Es ist doch Theo! (*Will V. schlagen.*)

M. (*beruhigend*). Ja, es ist Wilhelm Theodor, wir haben nur Spaß gemacht.

Diskussion. (*a*) Die Bestreitung der Identität T.s wird zunächst als ein Scherz aufgefaßt. — (*b*) Der Versuch, T. durch sein buntes Hemd zu identifizieren, scheint mit dem Äußerlichsten zu beginnen. Man kann das von J. eingeschlagene Verfahren, die Identität seines Bruders zu erweisen, nicht schon durch den Hinweis darauf für erklärt betrachten, daß für das Kind die Kleider noch in einem viel höheren Grad als für den Erwachsenen zu ihrem Träger gehören und darum als hinreichendes Beweismittel angeführt werden¹. Wir müssen auch zu verstehen versuchen, warum J. nicht zu andern scheinbar so viel näherliegenden Kriterien greift. Zunächst einmal die Frage: Wie würde man sich in demselben Fall denn als Erwachsener verhalten? Würde uns bestritten werden, daß die Person, die zu den uns bekanntesten gehört, wie das doch für das Verhältnis von J. zu seinem Bruder gilt, mit sich selbst identisch sei, so würden wir je nach den Umständen nur ein Lächeln für solches Beginnen übrig haben oder wir

¹ Ein Kaffernkind schlägt die Kleidungsstücke eines Menschen, um damit den betreffenden zu schädigen; ist es ein Kind, dessen Kleidungsstücke getroffen werden, so kann dieses wohl aufschreien. E. FRANKE: Die geistige Entwicklung der Negerkinder. Beiträge zur Kultur- und Universalgeschichte. Herausg. von LAMPRECHT Heft 35, Leipzig 1915. — Es war übrigens auch unsern Kindern nicht ganz gleichgültig, wenn man im Scherz auf ihre Kleidungsstücke schlug.

würden uns eine solche Albernheit verbitten. Würde uns aber nun etwa unter Hinweis auf Doppelgängerei oder auf den Zwillingenfall in sehr ernster Weise und eventuell unter Mitbeteiligung der umstrittenen Person selbst — T. beteiligt sich ja später an der Komödie — die Identität weiter bestritten, so daß wir die Überzeugung gewinnen, es handle sich nicht um einen albernsten Scherz, so würden wir die Person scharf ins Auge fassen, würden ihre Gesichtszüge im Ganzen und in ihren Einzelheiten studieren, würden dann zur Feststellung solcher charakteristischer Merkmale übergehen, die wie Muttermale, ungewöhnliche Zahnstellungen und Narben rücksichtlich ihrer allgemeinen Seltenheit im einzelnen oder im ganzen bei einer zweiten Person aller Wahrscheinlichkeit nicht vorkommen dürften. Jedenfalls würden wir uns an solche Merkmale halten, die uns als besonders starr und wenig der Veränderung unterworfen bekannt sind. Bei Lebzeiten der Person wäre wohl die Kleidung das Letzte, worauf wir eine Identifizierung stützen würden. Würde es uns erlaubt, mit der Person zu sprechen, so wäre uns eine ganz neue Kriterienquelle erschlossen, die wir auch in geeigneter Weise auszunutzen verstünden. Wir kämen dann auf Grund unserer Erwägungen zu der Entscheidung, es doch mit der vermuteten Person zu tun zu haben, weil aber auch alle unsere Erwartungen bezüglich der anzutreffenden Merkmale bei der sorgfältigsten Prüfung in Erfüllung gegangen sind, oder wir kämen zu der grauenhaften Vorstellung echter Doppelgängerei. Wie läuft nun der Versuch der Identifizierung beim Kind ab? Die Antwort (*b*) zeigt, daß J. wesentliche und unwesentliche Merkmale einer Person noch nicht auseinanderzuhalten vermag und darum nicht sofort von der Prüfung der Gesichtszüge ausgeht, sondern zunächst das Hemd als Beweismittel nimmt, wobei aber nicht gesagt sein soll, daß T.s Gesichtszüge nicht *auch* beachtet werden, nur bezieht sich J. vorerst noch nicht auf sie. Auch bei einer erneuten Bestreitung geht J. noch nicht systematisch vor, sondern beteuert nur wieder (*c*) T.s Identität, indem gewissermaßen die Autosuggestion des selbst ausgesprochenen Urteils die Fremdsuggestion, die vom Wort des Erwachsenen ausgeht, paralysieren soll. Erst auf besondere Einladung hin wird die ins einzelne gehende Prüfung der umstrittenen Person begonnen (*d*) und Bezug genommen auf ein Moment der Person, die schwarzen Augen¹ (*e*). Dieser Bezug ist zu erwarten, da wohl die Augen für das Kind im Gesicht des andern eine bevorzugte, beherrschende Stellung einnehmen. Auf die Bestreitung der Zuverlässigkeit dieses Kriteriums wendet sich J. nicht ändern Kriterien zu, sondern hofft durch erneute Wiederholung seines Urteils (*f*) die Identität sichern zu können. Ganz schlimm wird die Sache für den armen kleinen Kerl, als sich nun T. auch an dem grausamen Spiel beteiligt und seine Identität bestreitet (*g*). Und wie geschickt macht es dieser

¹ In Wirklichkeit hat T. braune Augen. Ihre Kennzeichnung als schwarze beruht wohl auf einer affektiven Übertreibung, wie sie bei Kindern häufiger anzutreffen ist.

Schelm! „Ich bin Wilhelm“; damit ist keine Unwahrheit gesagt, denn T. hat ja diesen zweiten Namen, aber T. weiß sehr wohl, daß J. in seiner Aufregung nicht daran denken wird, daß sein Bruder Wilhelm Theodor heißt. Hier geht es um die Identität T.s und die wird nun sogar von dem Träger des Namens, der für das Kind wie für den Primitiven ein wesentliches Moment der Person ist, bestritten¹. Die Stellungnahme T.s bringt J. aus dem Gleichgewicht, er ist dem Weinen nahe und beschränkt sich auf die erneute Beteuerung, daß es T. sei (*f*). Als nun auch noch die Möglichkeit angedeutet wird, daß der Junge, der gar nicht sein geliebter Bruder sei, in dessen Bett schlafen soll, da ist es mit seiner bis jetzt mühsam bewahrten Haltung aus. Durch einen Angriff auf den Vater versucht er seinen Schmerz und seine Hilflosigkeit abzureagieren. Kennzeichnend für die hohe Erregung des Augenblicks ist das „gelügt“, eine falsche Form, wie sie sonst bei J. in diesem Alter nicht mehr oder nur noch sehr selten aufgetreten ist. Wie man infolge von Erkrankung die Kinder geistig in ein früheres Stadium des Verhaltens zurücksinken sieht — neuere Erwerbungen werden unwirksam —, so wirkt auch Erregung abbauend. Es gelingt übrigens den vereinten Bemühungen der beiden Eltern leicht, J. wieder zu beruhigen, so daß er bald getröstet mit T. abzieht. Es braucht kaum gesagt zu werden, daß man derartige „prüfungsmäßige“ Gespräche, die dem Kind kummervolle Augenblicke bringen, natürlich nur als seltene Ausnahmen zulassen darf. Man wird auch kein Gespräch dieser Art mehr im folgenden antreffen.

40.

14. I. 26, *abends im Bett*.

J. Mami, Gott ist doch kein Mensch? (*a*).

M. Nein, Gott ist kein Mensch.

J. Es gibt doch keinen Gott, die Männer haben doch den lieben Gott nicht gesehen, es gibt doch keinen Gott (*b*).

Diskussion. (*a*) Es war J. gelegentlich gesagt worden, daß Gott kein Mensch sei, und das wurde jetzt von ihm einfach reproduziert. Wenn er dann durch (*b*) die Existenz Gottes (zweimal) in Frage stellt, so ist das offenbar so zu verstehen, daß er die früher erfolgte Belehrung, *man* könne Gott nicht sehen, konkretisiert hat in „die Männer können Gott nicht sehen“, und daraus folgert er, da für ihn

¹ Ein befreundeter Augenarzt, der in Kairo eine sehr ausgedehnte Eingeborenenpraxis besaß, erzählte uns, es sei gar nicht so selten vorgekommen, daß ihm ein Patient einen falschen Namen angegeben habe, um zu verhindern, daß der europäische Arzt eventuell mit dem richtigen Namen Zauber triebe, der einen wesentlichen Bestandteil der Person ausmacht. In solchen Fällen ermahnte der betreffende Arzt den Patienten, sich den angegebenen Namen gut zu merken, damit er ihn später im Krankenjournal überhaupt wiederfinden könnte.

nur die sichtbaren Dinge existieren, daß auch Gott nicht existiere. Der Versuch, den Kindern in religiösen Dingen grob anthropomorphisierende Vorstellungsweisen fernzuhalten, ist überaus schwer. Der metaphysische Gehalt der Religion kommt bei Kindern immer in Gefahr mißverstanden zu werden, viel leichter ist es, die andere Wurzel des religiösen Lebens, die ethische, den Kindern in der ihnen entsprechenden Form zugänglich zu machen. Wie wir das versucht haben, davon legen z. T. unsere der Gewissensforschung dienenden Gespräche Zeugnis ab.

41.

15. I. 26, morgens im Bett.

T. Wenn ich groß bin, werde ich Seemann und werde meinen Kindern alles erzählen, was ich gesehen habe (a).

J. Wenn ich groß bin, werde ich Lokomotivführer und werde meinen Kindern von den Zügen erzählen (b).

M. So, wenn du groß bist, dann wirst du den Zügen von den Kindern erzählen. (*Großes Lachen.*)

Diskussion. (a) Das erste (aufgezeichnete) Gespräch, in dem die Kinder von dem zukünftigen Beruf sprechen. Daß der Seemannsberuf bei jedem an der Küste aufwachsenden Kind einmal als Zukunftsideal auftaucht, das ist ja selbstverständlich. Wir werden sehen, daß dieser Berufswunsch bei T. nicht von Dauer ist, sondern durch andere und andere abgelöst wird. (b) Auch der von J. geäußerte Wunsch, Lokomotivführer zu werden, hält nicht lange vor. Er improvisiert hier gewissermaßen schnell einen Beruf, bei dem er wie der für ihn maßgebliche Bruder die Möglichkeit hat, in der Welt herumzukommen und auch seinen Kindern von seinen Erlebnissen zu erzählen. Er will auch hier nicht hinter dem Bruder zurückstehen. Für die von M. im Scherz vorgenommene Umkehrung in dem Verhältnis von Zügen und Kindern haben beide Jungen volles Verständnis.

42.

16. I. 26, abends im Bett.

T. Mami, woher weiß man, welche Tiere früher waren? (a).

M. Wenn man ein Loch gräbt, dann findet man zuweilen Reste von Tieren. An diesen Resten kann man erkennen, welche Tiere früher gelebt haben.

T. Dann sieht man, daß sie den Schafen ähnlich waren oder vielleicht andern Tieren (b). — Findet man auch ganze Pferde? (c)

M. Ja, man findet auch ganze Pferde.

T. Auch ganze Elefanten? (d).

M. Ja, auch ganze Elefanten.

J. Wo findet man Fleisch? (e).

M. Überall wo Tiere sind, findet man Fleisch.

- J. Und wo findet man Stroh? (*f*).
 M. In der Scheune.
 J. Wie wächst Stroh? (*g*).
 M. Auf dem Feld. Weißt du, auf dem Weg nach Warnemünde sind Felder, da wächst Korn und davon bleibt Stroh.
 J. Auf Wiesen wächst auch Stroh? (*h*).
 M. Auf Wiesen wächst Gras.
 J. Nein, ich habe es gesehn, auf Wiesen wächst Stroh. (*j*). — Mami, wie fängt man Löwen? (*k*).
 T. Große Löwen kann man nicht fangen, nur kleine (*l*).
 J. Und wie fängt man Neger? (*m*).
 M. Neger sind Menschen wie wir, die fängt man nicht.
 J. Mami, gibt es wirkliche Krokodile? (*n*).
 M. Ja, es gibt wirkliche Krokodile.
 J. Aber Musikante gibt es doch nicht? (*o*).
 M. Es gibt auch Musikanten.
 J. Es ist doch gelogen, wenn man sagt, man hat ein Reh gesehen und man sagt, nicht wahr, es war ein Tiger? (*p*).
 M. Ja.

Diskussion. (*a*) Seit einiger Zeit interessierte sich T. sehr für die Herkunft der Tiere. Die Antwort, die ihm M. auf seine Frage erteilt hat, war ihm zu abstrakt. Es ist sehr kennzeichnend, wie er sie sich durch Konkretisierung selbst verständlicher macht, indem er (*b*) auf den Spezialfall der Schafe exemplifiziert, diesen Fall aber zugleich durch die Hinzufügung von „oder vielleicht anderen Tieren“ generalisiert. (*c, d*) Während die Schafe nur zufällig zur Exemplifizierung herausgegriffene Tiere waren, erfolgt die Frage nach dem Ursprung der Pferde und Elefanten aus dem besonders wachen Interesse für diese großen Geschöpfe. — (*e, f, g*) Während T. in einer rein theoretischen, man könnte fast sagen wissenschaftlichen Einstellung seine Fragen gestellt hat, ist die erste Frage J.s, die in der Form ganz durch das durch den Bruder gegebene Vorbild bestimmt wird, auf Praktischeres gerichtet, auf seine Vorzugsnahrung Fleisch, aber auch die beiden andern Naturprodukte, nach denen gefragt wird, zeigen, daß J. in einem ganz andern Sinn als T. nach dem Werden des Organischen fragt. (*j*) J. erweist sich nicht als belehrbar und beharrt auf seiner Behauptung, er hält Felder und Wiesen noch nicht mit der nötigen Sicherheit auseinander. — (*k*) Der Übergang zu den Löwen erfolgt recht sprunghaft. Eigentlich liegen alle Tiere beständig auf der Lauer, um in den Gesprächen perseverativ aufzutauchen. In seines Bruders Belehrung greift T. mit seinen eigenen Kenntnissen ein, die er aus früheren Erzählungen gewonnen hat. (*m*) Da Neger häufig als Wilde bezeichnet worden sind, so ist der Übergang von dem Löwenfang zum Negerfang unschwer assoziativ zu verstehen. (*n*) Von Krokodilen war häufig in Verbindung mit Negern erzählt

worden, der Übergang vollzieht sich also auch assoziativ, da J. aber bislang Krokodile nur in Erzählungen und nicht in der Wirklichkeit begegnet sind, so hat es Berechtigung danach zu fragen, ob es diese Tiere wirklich gibt. Der Leser wird ahnen, wie J. vom Krokodil auf die Musikanten kommt. „Ein lustiger Musikante marschierte einst am Nil“; wie häufig mußte V. den Kindern diese lustige Schöpfung SCHEFFELScher Muse vorsingen und mit welcher Begeisterung wurde das Lied immer wieder aufgenommen! Jetzt stellt sich übrigens heraus (*o*), daß J. das Lied gar nicht richtig verstanden hat, jedenfalls nicht verstanden hat, was Musikanten sind; man erkennt es einmal an der Bildung „Musikante“ (ohne *n*), dann aber daran, daß er deren Existenz überhaupt bezweifelt. — (*p*) Der Übergang ist nicht recht durchsichtig. „Gelogen“ könnte bedingt sein durch die im stillen vollzogene Erwägung: wer von Musikanten spricht, der lügt; aber warum wird nun gerade an dem vorgebrachten Beispiel die Lüge exemplifiziert? Man könnte sagen, weil die Einstellung auf die Tier-sphäre perseveriert. Was J. ausdrücken will, ist ganz klar, aber er wird der richtigen sprachlichen Darstellung nicht Herr, die etwa lauten würde: man lügt, wenn man sagt, man hat ein Reh gesehn und es war nur ein Tiger.

43.

20. I. 26, *abends im Bett.*

J. Es gibt doch nicht ein Mädchen auf Rädern, wenn man das sagt, dann lügt man (*a*).

T. Mami, es ist mir so komisch, wie kommen denn die Sachen (*Pakete*) in den Postwagen herein? (*b*).

M. Der Postbote legt die Pakete, die mit den Zügen ankommen, in die Wagen herein.

T. Dann weiß ich schon, der Paketwagen fährt über die Straßen und gibt die Pakete ab (*c*).

Diskussion. (*a*) Es ist nicht zu sagen, wie J. auf die Konstruktion dieser Lüge gekommen ist. Er will übrigens auf seine Behauptung keine Antwort haben, der Ton des Satzes sprach für seine apodiktische Natur. — (*b, c*) Es mag T. plötzlich auf der Straße einmal merkwürdig erschienen sein, daß sich in den Wagen der Post Pakete befinden. Er ist der Sache innerlich nachgegangen, konnte ihrer aber nicht Herr werden und bringt sie nun bei der Mutter vor. Warum gerade in diesem Augenblick? Vielleicht weil die Räder in der Aussage J.s die Verbindungsbrücke zum Postwagen geliefert haben.

44.

27. I. 26, *abends im Bett.*

J. Mami, ist Gott ein Mensch? (*a*).

M. Nein, Gott ist kein Mensch.

- T. Ist Gott ein Vogel? (*b*)¹.
 M. Nein, Gott ist kein Vogel.
 T. Mami, bevor die Menschen lebten, waren schon Tiere? (*c*)
 M. Ja.
 T. Warum nicht die Menschen vorher? (*d*).
 M. Das ist so, da kann man gar nicht fragen, warum.
 T. Wie soll ich denn fragen? (*e*). — Mami, bevor Gott war, waren schon die Juden? (*f*).
 M. Nein, die Juden wußten auch von Gott.
 T. Dann sind wohl zwei Götter da? (*g*).
 M. Nein, es ist nur ein Gott da.
 T. Und Tante O. hat gesagt, vordem Gott war, waren schon die Juden (*h*).

Diskussion. (*a b f g h*) Alle diese Fragen bestätigen durchaus das, was in Gespräch 32 über die Schwierigkeiten ausgeführt worden ist, den Kindern eine ihnen angemessene Vorstellung vom metaphysischen Gehalt des Religiösen zu übermitteln, und sie scheinen uns zur weisen Zurückhaltung damit zu raten. Die Frage (*d*) ist auch, nachdem die Frage (*c*) eine Bejahung gefunden hat, im wissenschaftlichen Sinn ganz berechtigt, warum sollten die Menschen nicht vor den Tieren gelebt haben. — (*e*) Der Versuch M.s, dem Kind klarzumachen, daß man mit dem Fragen irgendwo Schluß machen und einen naturwissenschaftlichen Sachverhalt als solchen hinnehmen müsse, wird von T. nicht verstanden. Er glaubt, verkehrt gefragt zu haben und erkundigt sich danach, wie man richtig fragen muß, um eine Antwort zu erhalten.

45.

28. I. 26, *abends im Bett.*

- T. Geht es mit den Tieren auch aus (*d. h. sterben die Tiere*)? (*a*).
 M. Ja, mit den Tieren geht es auch aus. Mit allem, was lebt, geht es aus.
 T. Ich möchte nicht, daß es mit mir aus sein soll, ich möchte länger leben als alle Menschen auf der Welt (*b*).
 M. Du brauchst nicht zu sterben, du kannst immer leben.

¹ „Wenn in der Dämmerung das Glöckchen läutete, so sprach meine Mutter von Gott und lehrte mich beten; ich fragte: Was ist Gott? ist es ein Mann? und sie antwortete: nein, Gott ist ein Geist! Das Kirchendach versank nach und nach in grauen Schatten, das Licht klomm an dem Türmchen hinauf, bis es zuletzt nur noch auf dem goldenen Wetterhahn funkelte, und eines Abends fand ich mich plötzlich des bestimmten Glaubens, daß dieser Hahn Gott sei.“
 GOTTFRIED KELLER: Der grüne Heinrich.

Diskussion. Wir haben uns bemüht, unseren Kindern die Vorstellung des Todes, zumal mit Beziehung auf den Menschen, möglichst fernzuhalten. Welchen Sinn könnte es auch haben, sie mit dem Todesgedanken zu beunruhigen, der für sie überaus unheimlich und entsetzlich sein muß, sofern sie ihn verstehen und ihm dann nichts Tröstliches entgegenzustellen vermögen. Wozu diesen jungen Wesen das Ende des Weges zu zeigen, wenn sie ihn eben im Gefühl vollen Vertrauens zu beschreiten begonnen! Aber es hat wieder ein unberufener Erzieher unsere Pläne durchkreuzt und es für nötig befunden, T. vom Tode zu erzählen, sonst wäre er wohl nicht auf seine Frage (*a*) gekommen. Als die Mutter ihm seine Frage wahrheitsgemäß beantwortet, äußert T. zum ersten Male Todesfurcht; er drückt seinen Lebenswunsch in (*b*) dadurch aus, daß er wenigstens länger leben möchte als alle anderen Menschen. Angesichts seiner Bekümmernis entschließt sich M., das Kind durch den letzten Satz zu trösten.

46.

2. 2. 26, morgens im Bett.

T. Papi, ich habe heute nacht geträumt, ich bin mit Elli über die Straße gegangen und wie wir um die Ecke gekommen sind, da ist der Mond heruntergefallen und ist über die Straße gekollert. Es war nicht der ganze Mond, es war der halbe Mond (*a*).

V. So, das war wohl schön.

T. Papi, wie ich einmal richtig mit Tante O. über die Straße gegangen bin, da habe ich einen Sternschmuck gesehen (*b*).

V. Du meinst wohl eine Sternschnuppe?

T. Ja. Papi, warum gibt es keinen Mondschnuppen? (*c*). Woher kommen die Sternschnuppen? Das ist doch nicht der ganze Stern, der ganze Stern kann doch nicht herunterfallen? (*d*).

V. Nein, es löst sich immer nur ein Stück vom Stern los.

T. Papi, Appelschnut ist viel älter als ich, sie geht schon in die richtige Schule. Sie will die Sonne aus dem Wasser holen, das ist doch dumm (*e*).

Diskussion. (*a*) Der erste Traumbericht, den wir überhaupt, nicht nur innerhalb der aufgezeichneten Gespräche, von T. erhalten haben. Die Spontaneität des Berichtes spricht ebenso für die Echtheit des Traumes und die Unwahrscheinlichkeit einer Erfindung wie der Inhalt selbst, der durchaus Traumstruktur besitzt. Daß der Mond zur Hälfte herunterfällt und über die Straße kollert, so etwas kann im kindlichen Traum gut passieren. Die Wiedergabe des Traums — seine Echtheit vorausgesetzt — spricht für eine gute Befähigung zur Beobachtung von Erlebnisketten. Für die Tatsächlichkeit des Traumes spricht auch, daß eine wirklich stattgefundene astronomische Beobachtung unmittelbar hinterher, also gewissermaßen im Kontrast

zum Traumerlebnis, berichtet wird (*b*), die Wahrnehmung einer Sternschnuppe. Köstlich die Bildung „Sternschmuck“ statt Sternschnuppe. Hat die an Schmucksachen häufig auftretende Sternform zur Umbildung beigetragen oder, was natürlich eine beträchtlichere Leistung wäre, die Auffassung der Sternschnuppe als ein Feuerwerk, als ein Sternschmuck? Vielleicht beides. (*c*) Warum sollte es keine Mondschnuppe geben? Ehe die Antwort erteilt werden kann, kommt schon die weitere Frage nach dem Ursprung der Sternschnuppen und die in der Frage (*d*) liegende Beantwortung, daß es sich wohl um einen Teil des Sterns handelt. Die letzte Aussage (*e*) schließt sich innerlich an das frühere an. Von Sternen und Mond kommt man leicht zur Sonne als weiterem Himmelskörper. Appelschnut ist für T. keine Figur aus einer Erzählung, sondern lebt für ihn richtig. T. übt Kritik an Appelschnuts Intelligenz, welche glaubt, die gespiegelte Sonne greifen zu können, obwohl sie doch schon die Schule besucht. Arme Appelschnut und armer Otto Ernst, der seine kleine Heldin als so naiv dargestellt hat!

47.

12. 2. 26, nachmittags beim Spiel.

M. Jetzt werde ich wie ein Bär brüllen. (*M. tut es.*)

J. (*schreit und weint*).

M. Warum weinst du?

J. Ja, ich dachte, du hast dich verzaubert (*a*). (*T. kommt ins Zimmer. M. brüllt wieder. J. läuft weg und versteckt sich.*)

T. (*verängstigt*). Ich habe mich doch ein wenig gefürchtet (*b*).

Diskussion. (*a*) Daß J. nicht nur Angst spielt, sondern wirklich ganz reale Angst darüber empfindet, daß die Mutter sich in einen Bären verwandelt hat und brüllt, daran ist gar nicht zu zweifeln. Das Spiel hatte für J. seinen scherzhaften Charakter verloren und war in Ernst umgeschlagen, sein Schreien und Weinen ließ gar keine andere Deutung zu. Wie merkwürdig: ein Kind, das eben noch die Mutter als Mutter erlebt und mit ihr gespielt hat, wendet sich, ohne daß diese sich aus seinen Augen entfernt oder gar dem Äußern nach unkenntlich gemacht hätte, entsetzt von ihr ab, flieht sie, nachdem sie gesagt hat, sie wolle wie ein Bär brüllen und dann eine Art Bärengedrüll ausstößt. J. glaubt, die Mutter habe sich *verzaubert*. Was ist hier geschehen? Erkennt J. nicht mehr die Gestalt der Mutter, ihr so völlig vertrautes und so geliebtes Gesicht, sieht er unter der suggestiven Wirkung von Wort und Laut ein Tier in sie hinein? Man wird hier zunächst auf den so häufig untersuchten Fall des kindlichen Illusionsspiels verweisen, wo das Kind in einen Holzklotz seines Baukastens einmal einen Mann, bald darauf eine Lokomotive, dann ein ganzes Haus und noch viele andere Gegenstände hineinzusehen vermag, den Holzklotz jedenfalls einmal als diesen, dann als jenen Gegenstand zu behandeln vermag. Aber wie man auch theoretisch zu der Deutung der Natur

dieser Erlebnisse stehen mag, sie unterscheiden sich von dem vorliegenden einmal durch die Stärke der „Illusion“, dann aber prinzipiell dadurch, daß wir es ja hier nicht mehr mit einem Spielerlebnis zu tun haben, sondern mit einem solchen, das für das Kind Ernstcharakter trägt. Die Deutung, die man den Illusionsspielen gegenüber angewandt hat, dürfte also nicht ausreichend sein. Um in der Aufklärung unseres Falles weiter zu kommen, fragen wir: Hat J. wirklich das volle Ernst-erlebnis, verhält er sich der Mutter gegenüber so, wie er sich verhalten würde, wenn nun ein wirklicher Bär plötzlich auf das Wort der Mutter hin in das Zimmer eintreten und sein Brüllen hören lassen würde? Wir verneinen diese Frage, ohne Zweifel würde J. in letzterem Fall noch viel entsetzter sein, als er es jetzt ist. Also ist es ihm doch nicht Ernst mit seinem bestürzten Verhalten der Mutter gegenüber? Wir möchten darauf antworten, es ist ihm damit in dem Maße Ernst, wie es den Naturmenschen damit Ernst ist, daß ein Mensch mit einer Schlange, einem Känguruh, einem Fregattvogel identisch sei¹. Nach dem Gesetz der mystischen Partizipation kann man Mensch und Tier zugleich sein, so erlebt auch J. seine Mutter zugleich als Mutter wie als etwas Bärenhaftes. Die Rolle, welche das magische Denken im Seelenleben des Kindes spielt, tritt uns an diesem Fall zum Greifen deutlich vor die Augen, und J. spricht ja selbst in einer so vielsagenden Weise davon, daß sich M. verzaubert habe. Es gilt eben für das affektiv bestimmte Denken des Kindes dieses Alters noch nicht streng der Satz von der Identität der Person, man kann zugleich ein Mensch und ein Tier sein, darin liegt noch kein Widerspruch. Für uns Erwachsene kann der Satz von der Identität der Person aufgehoben werden im Traum und in den Fieberdelirien. Versuche jemand, das Erlebnis ganz klar im wachen Zustand zu schildern oder nachzuerleben, das er gehabt hat, als er im Traum die Verdichtung zweier Personen in eine oder die Verdichtung eines Menschen und eines Tieres in ein Wesen erlebte, es wird ihm nicht gelingen; daß das Erlebnis aber dagewesen ist, daran zweifelt er doch nicht. Nun, so wie bei uns im Traum mögen die Verhältnisse im affektiven wachen Bewußtsein des Kindes liegen. Das Erlebnis nachzuerleben, welches bei J. vorgelegen hat, ist mit den Mitteln des wachen normalen Bewußtseins des Erwachsenen nicht möglich. Aber eine, wenn auch nur theoretische *Einführung* steht uns über die eignen Traumerlebnisse offen. An der *Möglichkeit* von Erlebnissen, in denen eine magische Komponente steckt, läßt sich nicht zweifeln, sie sind uns durch Traumerlebnisse garantiert und ebenso durch zahlreiche Schilderungen aus der Ethnologie². Wie kommt nun M. zu der magischen Partizipation an der Bärenhaftigkeit? Durch die

¹ WERNER, S. 222.

² Wir führen noch einige Belege an. Die Bororos behaupten, sie seien Araras (Papageien). — Bei Tänzen identifizieren sich manche Indianer mit den Tieren, deren Masken sie tragen, glauben z. B. Büffel zu sein. — Die Huitscholen halten Hirsche und Sterne für identisch.

Suggestion, die das Wort und die das mimisch-akustische Verhalten gibt. Wir glauben, das Wort ist das wirkungsvollere. Wenn man einfach, ohne etwas zu sagen, wie ein Bär brüllt, so ist das Kind vielleicht noch geneigt, darüber zu lachen, fügt man aber hinzu: jetzt werde ich wie ein Bär brüllen, so hat das eine durchschlagende unwiderstehliche Wirkung. Das Kind unterliegt der „zauberhaften“ Wirkung des Wortes. Wie häufig ist in der Geschichte der Menschheit vom Wort so etwas wie eine mystische Kraft ausgegangen, sie bewährt sich auch beim Kind, wovon nicht nur das vorliegende Beispiel, sondern noch später anzuführende Zeugnis ablegen können. Wie ist nun die Wirkung des Wortes im einzelnen zu denken, geht sie über das Vorstellungsbild und *muß* sie über das anschauliche Vorstellungsbild der repräsentierten Sache oder Person gehen? Wir glauben, daß sie von dem Vorhandensein eines anschaulichen Vorstellungsbildes im eigentlichen Sinn dieses Wortes in hohem Grad unabhängig ist, also damit z. B. auch unabhängig von der eidetischen Anlage des Kindes, auf das das Wort wirkt. Wir glauben nicht, daß das Wesentliche des vorliegenden Erlebnisses durch den Hinweis auf die vermutlich vorhandene eidetische Anlage J.s zu erklären sei. Es braucht durchaus nicht in dem Augenblick, wo M. erklärt, sie wolle wie ein Bär brüllen, bei J. eine Vorstellung eines Bären von halluzinatorischer Stärke aufzutreten. Das bloße Vorhandensein einer solchen Vorstellung würde auch noch gar nichts im Verhalten J.s erklären, sie würde sich ja in nichts zu unterscheiden brauchen von der Vorstellung, die beim lustigen Spiel vom Bären auftauchen könnte, wo sie nicht schreck-erregend wäre. Wesentlich ist, daß der ganze Komplex der Gefahr, der mit der wie auch immer repräsentierten Vorstellung „Bär“ verbunden ist, affektiv gegeben ist. Dieser Komplex kann sinnlich in ganz verschiedener Weise vermittelt werden, er ist z. B. sehr wahrscheinlich wesentlich anders vermittelt bei T, von dem wir ja vermuten, daß er Nicht-Eidetiker sei, als bei J. T. wird aber, wie aus (b) zu entnehmen ist, auch durch das Verhalten von M. in Angst versetzt, wenn scheinbar nicht in dem Maß wie J., so nach unserer Auffassung darum, weil er schon älter ist und der suggestiven Kraft von Wort und Gebärde nicht mehr in dem vollen Grad wie J. unterliegt. Wollte man sagen, weil er als älteres Kind nicht mehr in demselben Maße eidetisch ist wie J., so bliebe, von allem anderen abgesehen, dem solches Behauptenden die Last des Beweises, daß die eidetische Anlage im früheren Alter stärker ist und dann beständig abnimmt — wofür bis jetzt doch keinerlei Anzeichen vorliegen. Wir halten vorläufig an der Auffassung fest, daß, wenn überhaupt, so nur lockere Beziehungen bestehen zwischen der eidetischen Anlage und Verhaltensweisen des Kindes, wie wir sie hier im Auge haben¹.

¹ „Unsere Kinder sind Hänsel und Gretel, Schneewittchen und die Königin, aber auch Wolf und Großmutter und glauben, den Wolf richtig zu sehen, so daß sie in den Spannungsmomenten stark zu weinen beginnen — aus Angst, denn der Bruder ist in diesem Augen-

Wir sind in der Lage, hier von ganz ähnlichen Verhaltensweisen bei zwei anderen Kindern berichten zu können, die wir der Mitteilung einer bekannten Dame verdanken. Wenn diese Dame mit ihren zwei 2 und 3 Jahre alten Kindern „Barnstorf“ (Tierpark) spielt und dabei hinter einem als Käfig aufgestellten Stuhl brüllt, dann fürchten sich die Kinder und bitten: Sei wieder Mutti. Die Dame glaubte, aus solchen Vorkommnissen auf eine besondere Schreckhaftigkeit ihrer Kinder schließen zu sollen. Dieser Schluß ist nicht erlaubt, denn unsere Kinder, von denen wir durchaus nicht sagen können, daß sie schreckhaft seien, verhielten sich bei entsprechenden Situationen ganz so wie jene. Man sieht wieder einmal, wie vorsichtig man mit der absoluten Beurteilung von Kindern nach Leistung und Verhalten sein muß, wenn keine kontrollierende Vergleichsmöglichkeit besteht.

48.

12. 2. 26, nachmittags. *T. hat sich als Wandervogel kostümiert und tritt so ins Zimmer.*

M. Wer bist du?

T. Führer beim Wandervogel (*a*).

M. Was ist dieses? (*Kasten, den sich T. an einer Schnur umgehängt hat.*)

T. Hier lege ich die Piepe rein, wenn ich rauchen will (*b*).

M. Wissen Sie, Herr Führer, ich will Ihnen sagen, daß man beim Wandervogel nicht raucht.

T. Ich bin aber Führer! (*c*).

M. Dann dürfen Sie nicht rauchen, um ein gutes Beispiel zu geben.

T. Ich habe noch keine Kinder zum Führen (*d*).

M. Ich will Ihnen Kinder zum Führen empfehlen. Wie heißen Sie?

T. Herr Herzlob (*e*).

M. Haben Sie Geschwister?

T. Ja, zwei (*f*).

M. Was tun sie?

T. Der eine ist Kutscher, der andere Eisenbahner (*g*).

M. Wo ist Ihr Bruder Kutscher?

T. Bei der Müllabfuhr. Aber er hat keine große Mühe, er muß viel arbeiten (*h*).

M. So, Müllkutscher ist Ihr Bruder und der andere ist Eisenbahner, muß der viel arbeiten?

T. Ja, der muß viel fahren (*i*).

blicke ganz und wahrhaftig der Wolf.“ EBEL: Die Anfänge des kindlichen Märchenverständnisses. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1925, Heft 1.

Diskussion. In der letzten Zeit ist mehrfach ein Wandervogel-führer bei uns gewesen und hat in seinem „weltanschaulichen“ Kostüm bei den beiden Kindern lebhaftere Bewunderung erregt. Sie zeigten nicht nur die gewöhnliche durch das Fremde bedingte freudige Neugier, sondern sie wurden durch das jugendlich-Frische der Erscheinung gefesselt. Die Nachwirkung der Begegnung zeigt sich in der Verkleidung, die T. gewählt hat; er begnügt sich nicht damit, Wandervogel zu sein, sondern hat sich gleich selbst zum Führer avanciert (*a*). Die übernommene Rolle wird nun folgerichtig und mit überraschender Originalität in der Erfindung und Ausschmückung der Einzelheiten durchgeführt. Das zeigt sich schon in dem Pfeifenmotiv (*b*), wobei man beachten mag, daß der Junge nicht das hochdeutsche Pfeife benutzt, das ihm ganz bekannt ist und auch in der Regel Verwendung findet, sondern das behagliche plattdeutsche Piepe, das der Stimmung der Maskerade besser entsprach. Obwohl T. kaum jemals von dem beim Wandervogel bestehenden Rauchverbot gehört hatte, so zeigt er doch sogleich für ein solches Verbot Verständnis, wobei er allerdings für sich als Führer eine Ausnahmestellung beansprucht (*c*). Ganz klug versucht er auch der Verpflichtung, die ihm als Führer auferlegt werden soll, um ein gutes Beispiel zu geben, dadurch auszuweichen, daß er erklärt, er habe noch keine Kinder zum Führen (*d*). — Der Name Herzlob (*e*) wird scheinbar im Augenblick frei erfunden, jedenfalls haben wir diesen Namen früher nie von seiner Seite nennen hören, und man muß sagen, es ist eine schöne Neuschöpfung, es könnte schon jemand so heißen, der sich als Führer mit Kindern beschäftigt. T. erlebt überhaupt unter der anregenden Wirkung der Verkleidung und der Unterhaltung eine Beschwingung seiner Phantasie, man würde beim Erwachsenen bei ähnlichem Verhalten von einer Stunde guter Eingebungen sprechen. Daß er zwei Geschwister habe (*f*), ist auch eine Eingebung des Augenblicks und nachdem er sich schon einmal dazu bekannt hat, bleibt ihm nichts anderes übrig, als für sie geeignete Berufe schnell ausfindig zu machen (*g*). In der Aussage (*h*) steckt ein gewisser Widerspruch, insofern von dem Bruder bei der Müllabfuhr erklärt wird, daß er keine große Mühe hat und viel arbeiten muß. Hier ist die einzige Stelle in der langen Unterhaltung, wo T., offenbar verleitet durch Phrasen, die er aus Gesprächen von Erwachsenen übernimmt, ohne sie recht durchgedacht zu haben, sich in einen Widerspruch verwickelt. Er ist allerdings nicht sehr schwerwiegend, denn eine solche Unvereinbarkeit zweier Behauptungen könnte auch, ohne recht bemerkt zu werden, in der Darstellung eines ungebildeten Erwachsenen vorkommen. Die letzte Antwort ist wieder ganz sinngemäß, indem die gestellte Frage nicht einfach bejaht wird, sondern eine spezielle Färbung im Hinblick auf den fingierten Beruf des zweiten Bruders erhält.

Wir sagten, es zeige sich in der schnellen Erfindung T.s im Laufe des Gesprächs die gute Disponiertheit der Stunde. Wir möchten hier allgemein bemerken, daß es große Schwankungen in der Leistungsfähigkeit der Kinder gibt, Schwankungen, die mit der Tageszeit, mit

dem augenblicklichen Gesundheitszustand aber auch mit noch anderen zunächst nicht weiter erklärbaren inneren Bedingungen des Seelenlebens des Kindes zusammenhängen. Wir berührten schon oben die stärkere Neigung zu Verfehlungen bei T., die bei Halsentzündungen zu beobachten war; unter Krankheit findet auch ein intellektueller Abbau statt und bei Kindern im zweiten Lebensjahr ist derselbe nach den Aufzeichnungen unseres Tagebuchs so deutlich, daß man unter einer fieberhaften Erkältung geradezu einen Rückfall in eine um mehrere Monate zurückliegende Entwicklungsperiode beobachten kann.

49.

17. 2. 26, morgens.

J. Ich möchte Postwagenkutscher sein und Kellner und Schaffner (a).

T. Sonntags möchtest du Schaffner sein (b).

J. Und wenn das Kalenderblättchen schwarz ist? (c).

M. Dann wirst du Postwagenkutscher sein und wirst ein Paket bringen. Dann nimmt man dich auf den Schoß und gibt dir ein Stück Zucker und sagt zu dir, daß du ein lieber kleiner Kerl bist.

J. Ich will ein großer Kerl sein (d).

T. Du bist ein kleiner Knirps (e).

J. Ich werde dir nichts vom Zucker geben (f). (*Zu M. gewandt.*) Ich will so groß wie du und wie ich sein, so mittel (g). — Warum wurde Onkel X. nicht Zitterer genannt? (*J. hatte gehört, daß dieser Onkel als Knabe den Spitznamen Zitterbock geführt hatte.*) Ein Bock ist doch ein Tier und Onkel X. ist doch ein Mensch und ein Bock ist doch ein Schaf mit Hörnern (h).

Diskussion. (a) Hier treten bei J. gleich drei Zukunftsberufe auf einmal auf. Kutscher und Schaffner waren seit einiger Zeit schon die Berufe, mit denen sich die Phantasie der beiden Kinder beschäftigte. Wie J. zum Kellnerberuf kommt, das ist nicht so leicht zu sagen, vielleicht spielte die Erinnerung an einen allerdings schon vor vielen Monaten erlebten Speisewagenkellner mit, der ihm damals aus verschiedenen Gründen sehr imponiert hatte. — (b) Warum T. den Schaffnerberuf für Sonntag vorschlägt? Vielleicht, weil an diesem Tag der stärkste Verkehr herrscht und darum am meisten auf den Bahnen los ist. — (c) In dem Kinderzimmer hing ein großer Abreißkalender, dessen Bedienung den Kindern viel Spaß machte. Die Sonntage waren auf diesem Kalender durch roten Druck der Ziffern kenntlich gemacht, ein rotes Blatt bedeutete für die Kinder Sonntag. Zur Orientierung im Ablauf der Tage wurde im Kinderzimmer häufig von dem Tag mit dem roten Kalenderblättchen anstatt von Sonntag gesprochen. Der Begriff Sonntag wird viel häufiger gebraucht als der Begriff Wochentag, so wird es denn verständlich, daß J., um die

Wochentage zu bezeichnen, für deren Gesamtheit ihm der Begriff fehlt, das anschauliche Bild wählt „wenn das Kalenderblättchen schwarz ist“. — (*d*) Eine kräftige Äußerung des männlichen Protestes! (Gespräch 33). Damit ist ihm nicht gedient, ein lieber kleiner Kerl zu sein, er will ein großer Kerl sein. Und nun begehrt T. noch die Taktlosigkeit, ihn darauf hinzuweisen, daß er ein kleiner Knirps sei (*e*), wofür sich J. dadurch rächt, daß er T. nichts von dem Zucker abgeben will (*f*), den er — nicht etwa hat, sondern einmal als Postwagenkutscher erhalten wird. Mit (*g*) kommt J. noch einmal auf seinen Wunsch, groß zu sein, zurück. Er möchte wenigstens mittelgroß sein. Man beachte die plastische Ausdrucksweise, deren sich J. bei der Äußerung dieses Wunsches bedient. — (*h*) Wie kommt J. zu dem nunmehr angeschnittenen Thema? Es ist keine Spur eines assoziativen Bandes zu entdecken. Das neue Thema scheint völlig frei zu steigen. Die Meditation, die über den Spitznamen des Onkels angestellt wird, ist recht amüsant, man kann sich ihr nicht ganz verschließen. J. begnügt sich nicht mit der Gegenüberstellung von Bock und Mensch, sondern er malt das Wesen des Bockes auch noch anschaulich aus.

50.

18. 2. 26, *abends im Bett.*

T. Mami, wir wollen leise beten, damit Baby nicht aufwacht. (*Es wird leise gebetet.*) Wie trinkt das Kälbchen bei der Kuh? (*a*).

M. So. (*M. nimmt T.s Hand an den Mund.*)

T. Tut es der Kuh nicht weh? (*b*).

M. Nein.

T. Woher bekommt die Kuh Milch? (*c*).

M. Wenn die Kuh ein Kind bekommt, ein Kälbchen, dann bekommt sie auch Milch, es ist so wie bei Menschen.

T. Und wenn die ganze Milch ausgetrunken ist? (*d*).

M. Dann kommt wieder neue, weil die Kuh frißt.

T. Mami, was ist größer als ein Elefant, aber es ist kein Tier und kein Mensch? (*e*).

M. Ein Kirchturm.

T. Ja.

Diskussion. (*a*) Es ist nicht erkennbar, welche innere Beziehung T. vom Beten zu dieser Frage geführt haben könnte. Wir haben es mit einem freistiegenden Komplex zu tun. T. hat schon mehrfach Gelegenheit gehabt zu beobachten, wie das Kalb bei der Kuh saugt, seine Frage ist also nicht so allgemein zu verstehen, wie derjenige, der hiervon nichts weiß, vermuten könnte. Seine Frage muß wohl mehr dahin verstanden werden, wie kann das Kälbchen bei diesem Vorgang zur Nahrung kommen. Daß er die zutreffende Vorstellung von dem äußeren Vorgang hat, ergibt sich indirekt aus der Frage (*b*);

die Auffassung, daß das Saugen des Kalbes der Kuh Schmerzen bereitet, scheint eine naheliegende Vermutung zu sein. Kinder fassen den Vorgang als einen solchen des Essens oder Kauens auf, wenigstens gilt das für die Kindheitserinnerung der von uns befragten Personen. (c) Eine in diesem Zusammenhang ganz natürliche Frage, und M. benutzt die Gelegenheit, um in ganz zwangloser ungekünstelter Weise auf die Ähnlichkeit dieser Dinge bei Mensch und Tier hinzuweisen. — (d) Es ist eine naheliegende Annahme, daß die Milch bei der Kuh einmal ausgetrunken sein muß, so wie ja auch das Quantum Milch im Haushalt zu Ende geht, das am Morgen vom Milchmann gekauft worden ist. Es wird der natürlichen Milchproduktion wieder nicht weiter nachgegangen, sondern das Gespräch nimmt eine ganz neue Wendung, T. gibt M. ein Rätsel auf (e). In den Büchern, die den Kindern vorgelesen wurden, befanden sich auch einfache Rätsel, deren Lösung den Kindern sehr viel Vergnügen bereitete. Das literarische Vorbild fand bald Nachahmung, wobei manchmal ein wenig Plagiat verübt wurde, zuweilen aber selbständigere, wenn auch nicht gerade sehr elegante Rätselformen gelangen¹. Wenn für den Außenstehenden die Lösung dieser Rätsel auch infolge ihrer Vieldeutigkeit keine einfache Sache ist, so gelingt sie doch meist den mit der Struktur des Denkens der Kinder vertrauten Eltern. Zuweilen geben die Kinder auch die Richtigkeit einer Lösung zu, wo sie an diese Lösung offenbar selbst nicht gedacht hatten. Im vorliegenden Fall wäre z. B. auch Haus eine richtige Lösung des von T. aufgegebenen Rätsels, aber M. vermutet, daß T. auf den Kirchturm hinaus will, der der Elefant unter den Häusern ist, und erfreut ihn mit der von ihm gewünschten Lösung.

51.

3. 3. 26, *abends im Bett.*

T. Mami, frag mich ganz still wie ein Geheimnis, ob ich etwas getan habe (a).

M. Hast du heute etwas getan?

T. Ich habe mit der Schere das Handtuch geschnitten (b).

M. Ach nein, das gute neue Handtuch!

T. Nur ein klein wenig. Haben wir es denn nur geschenkt bekommen? (c).

M. Wir haben es gekauft.

T. Könnt Ihr nicht bald wieder eins kaufen? (d).

M. Nein, so schnell geht es nicht.

Diskussion. (a) Die Form der Aufforderung zur Befragung spricht dafür, daß T. glaubt, etwas sehr Schlimmes begangen zu haben, so daß man gar nicht laut davon sprechen sollte. Aber für sich behalten

¹ Wir beabsichtigen der Frage „Rätsel und Kind“ weiter nachzugehen.

kann er das Geheimnis nicht, er muß es loswerden, da es ihn so sehr quält. — (b) Wir haben den Kindern schon sehr früh, sobald sie nur damit hantieren konnten, Scheren gegeben, um damit Papier zu schneiden¹. Es waren Scheren mit stumpfem Ende, mit denen sie sich nicht selbst verletzen konnten. Die Gefahr, daß dem Instrument auch einmal ein wertvolleres Stück zum Opfer fällt, ist natürlich vorhanden, ist aber, wie die Erfahrung lehrte, durchaus nicht so groß, wie man zunächst annehmen möchte. Jetzt war der Fall eingetreten, aber der Schaden war, wie die Besichtigung dann zeigte, nicht so groß, wie T. offensichtlich fürchtete. Es mußte im Interesse der erzieherischen Wirkung die Angelegenheit etwas tragischer genommen werden, als sie in Wirklichkeit war. Natürlich wäre es besonders schlimm, wenn das Handtuch uns nicht einmal selbst gehörte, sondern nur geliehen worden wäre (c), das meint T. wohl mit dem „nur geschenkt bekommen“. — (d) Die bange Frage wird im Interesse einer nachhaltigen Wirkung der gemachten Erfahrung verneint.

52.

5. 3. 26, morgens im Bett.

M. Papi ist verreist, bist du traurig?

J. Nein.

M. Warum bist du nicht traurig?

J. Vielleicht schreibt uns Papi, daß er sein Zeug ins Bett gepackt hat und so dumme Faxen macht. (M. mußte hierüber sehr lachen, was J. in starke Verlegenheit versetzte.)

Diskussion. V. hatte einmal den Kindern von einer Reise eine scherzhafte Schilderung gegeben. Die Bücher waren ins Bett gepackt worden und er selbst hatte sich auf den Tisch gelegt usw. Die Erinnerung an diesen spaßigen Bericht ließ nun bei J. gar keine Trauer über die Abwesenheit V.s aufkommen.

53.

7. 3. 26, abends im Bett.

J. Hans sagt, er will nicht kämpfen. Man darf doch mit fremden Kindern kämpfen (a).

M. Warum meinst du, will Hans nicht kämpfen?

J. Er meint, seine Mutter weiß es (hier ist sinngemäß zu ergänzen: und will es nicht, darum will es auch Hans nicht), sie weiß es (aber) doch nicht und es ist doch nicht schlimm (b). — Schlimm ist, wenn er ins Wasser fällt, dann muß er seiner Mutter einen Brief schreiben, aber das kann er nicht, er schreibt ja kritzeln-kratzeln, hoch herunter hoch, Pünktchen, i, und Nullen kann er doch auch nicht schreiben (c).

¹ Vgl. hierzu die Ausführungen in KATZ: Erziehung. S. 60 ff.

Diskussion. Vorauszuschicken ist, daß Hans ein befreundeter Knabe ist, der im Alter zwischen T. und J. steht und eine Zeitlang täglich zusammen mit seiner Schwester Hertha zum Spielen mit den Kindern kam. (a) J. ist ungehalten darüber, daß Hans nicht mit ihm kämpfen will. Die Begründung, welche J. für Hans' Abneigung gegen das Kämpfen gibt, ist ganz vernünftig, er glaubt, Hans will nicht kämpfen, weil dessen Mutter es nicht möchte (b). — Von dem, was nicht schlimm ist, kommt J. auf das zu sprechen, was ihm nun schlimm erscheint (c), z. B. wenn Hans ins Wasser fällt. Nun kommt eine Vorstellung von köstlicher Naivität: Hans soll dann seiner Mutter einen Brief schreiben, das ist ganz ernst gemeint, durchaus nicht komisch, wie der Erwachsene es erlebt. Also Hans soll einen Brief schreiben, aber — das kann er nicht. Da nun von dem Schreiben die Rede ist, zieht das mit diesem Thema assoziativ Verbundene J. gänzlich von seinem ursprünglichen Thema ab, erst mit den Schlußworten kommt J. auf seinen Ausgangspunkt zurück: Nullen kann Hans auch nicht schreiben.

54.

7. 3. 26, *abends im Bett.*

J. Mami, weißt du, Tante O. räumt abends unsere Sachen, mit denen wir spielen, nicht ein (a).

M. Du petzest.

J. Ja, aber Tante O. muß die Sachen einräumen (b).

M. Nein, die Sachen sollt ihr selbst einräumen und nicht Tante O.

J. Mami, petzen und lügen ist nix (c).

M. Petzen und lügen darf man nicht.

J. Aber Mami, wenn Luchs (*der Hund des Hauswirts*) bei Zeeck (*ein Kaufhaus in der Stadt*) steht und man steht im Garten und ruft Luchs, dann ist es ein Baum und nicht Luchs (d).

M. Ja, Luchs hört es nicht, aber lügen darf man doch nicht und petzen auch nicht.

J. Nein, das darf man nicht. Mami, geh jetzt zu Theodor (e).

M. Willst du jetzt schlafen?

J. Ja.

Diskussion. (a, b) Es wurde von unserer Seite Wert darauf gelegt, daß die Kinder die Sachen, mit denen sie tagsüber gespielt hatten, abends vor dem Schlafengehen selbst einräumten. Leider übernahmen die Helferinnen, um schneller fertig zu werden, gegen unsern Willen häufig diese Aufgabe selbst, so daß die Kinder anfangen zu glauben, sie hätten mit dem Einräumen nichts zu tun, das sei Sache des Kinderfräuleins. — (c) Diese Behauptung, zu der J. ziemlich unvermittelt übergeht, soll wohl bedeuten: lügen und petzen soll man nicht, aber es steckt noch etwas mehr darin, etwa: ich will damit nichts zu tun haben. Nachdem M. noch einmal unterstrichen hat,

daß man nicht petzen und lügen darf, versucht J. mit seiner Ausführung (*d*) einen Fall zu konstruieren, wo es sich nicht um eine Lüge, sondern um einen Irrtum oder eine Täuschung handelt; fällt man einer Täuschung zum Opfer — das soll in dieser Ausführung zum Ausdruck kommen — so ist das nicht verwerflich. Der Satz meint: wenn man einen Baum für Luchs hält, so ist das keine Lüge, sondern eine Täuschung. Diese Formulierung gelingt J. nicht, er wählt eine viel bildhaftere, deren Sinn man erraten muß. (*e*) M. wird von J. fortgeschickt, damit sie sich auch noch mit T. unterhalte.

55.

8. 3. 26, *beim Anziehen der Schuhe für den Ausgang.*

J. Ich will, daß die Schule länger dauern soll (*a*).

M. Soll die Schule den ganzen Tag dauern?

J. Ja.

Hans. Ich will hier auch schlafen bleiben, ich schlafe beim Theodor und Hertha beim Baby (*b*).

Hertha. Und Tante O. muß Hertha ausziehen (*c*).

T. Und da bleibt ihr bei uns den ganzen Tag und die ganze Nacht, und sie trinken dann bei uns Milch (*d*).

M. Falls eure Mutter einmal müde ist, dann bleibt ihr bei uns und die Mutter schläft aus.

Hans. Unsere Mutter schläft niemals aus (*e*).

Diskussion. (*a*) Das über mehrere Wochen sich erstreckende tägliche Kommen von Hans und seiner Schwester Hertha wurde von den Kindern als Schulehalten bezeichnet. Die vier Kinder paßten gut zusammen, T. und Hans, J. und Hertha, sie fühlten sich bei der geordneten Lebensweise wohl, so daß man sich ungern voneinander trennte. Daher der Wunsch, die Schule möchte länger dauern. (*b, c*) Hans und Hertha sind für eine völlige Übersiedelung, T. ist damit einverstanden (*d*). Hans hat richtig beobachtet (*e*), seine Mutter kam um diese Zeit infolge der starken Inanspruchnahme durch ihre Kinder selten zum Ausschlafen.

56.

9. 3. 26, *vormittags im Kinderzimmer.*

Hans (*zeigt auf den Kleiderschrank*). Dieses ist die Laube. Theodor, kriech mal auf den Schrank (*a*).

T. Was soll ich tun? Auf den Schrank soll ich kriechen?

Hans. Ja.

T. Willst du mir helfen?

Hans. Ja. — Baby, spring vom Tisch. (*J. klettert vom Tisch.* T. hat den Versuch, auf den Schrank zu klettern, aufgegeben, hat

eine Schublade aus dem Tisch geholt und fordert durch den Ruf „alles einsteigen“ dazu auf, in der Schublade Platz zu nehmen. Bald sitzt die ganze Gesellschaft in der Schublade.)

Hans. Wohin wollen Sie hin?

T. Nach Afrika.

Hans. Kommen Sie, Herr Professor (b).

Diskussion. Wir geben hier eine Probe der Unterhaltungen im Kinderzimmer, die wie alle andern von uns belauschten Gespräche der Kinder untereinander zeigt, daß sie in weit höherem Grade als die Gespräche der Kinder mit Erwachsenen situationsbedingt sind und sich vornehmlich unter Veränderung der Situation weiter entwickeln. Es bedarf der Teilnahme des Erwachsenen an einem Gespräch, um das Kind bei einem Thema festzuhalten. Die Gespräche von Kindern untereinander sind viel kurzatmiger. PIAGET hat zahlreiche Gespräche notiert, die Kinder untereinander geführt haben. Er hat jenen Typus von Kindergesprächen deutlich herausgearbeitet, wo die Kinder sich in Anwesenheit von andern Kindern zwar sprachlich äußern, diese Äußerungen aber noch gar nicht zur Gegenäußerung an die andern gerichtet sind. Es handelt sich dabei mehr um Monologe, an denen mehrere Personen teilnehmen. Um diesen Typus von Kindergesprächen handelt es sich im vorliegenden Fall nicht. Die Kinder wollen schon gegenseitig aufeinander wirken, sie sprechen sich an und versuchen sich gegenseitig zur Ausführung gewisser Handlungen zu bringen. Die Verzahnung der sprachlichen Äußerungen erfolgt hier durch die Einstellung auf das Gemeinschaftsspiel, über dessen einzelne Schritte eine Verabredung erfolgen muß. Wir unterlassen es, auf Einzelheiten einzugehen. Nur zwei Punkte seien herausgegriffen. (a) Beim Spiel stellt der Kleiderschrank für Hans eine Laube dar, aber er bezeichnet das Möbelstück doch richtig als Schrank, als er T. zu dessen Besteigung auffordert, denn Laube würde ja nicht verstanden werden. — (b) Es handelt sich um Professorenkinder, daher die Titulatur. Wie die Alten sangen

57.

9. 3. 26, *abends im Bett.*

J. Mami, ich träume immer was Häßliches, und da denke ich mir was Schönes aus. Mami, warum träumt man nicht, was man ausdenkt? (a).

M. Was träumst du denn?

J. Das weiß ich nicht, das hab ich vergessen (b).

T. Ich träume auch Häßliches (c).

J. Mami, ich habe geträumt, daß ein Elefant zwei Beine hat, ist das nicht komisch? Ein Elefant hat doch vier Beine (d).

T. Ein Storch, der hat doch zwei Beine wie ein Mensch (*e*).
(*J. ist inzwischen eingeschlafen.*)

M. Was träumst du denn?

T. Das weiß ich nicht, das hab ich vergessen (*f*).

Diskussion. (*a*) Es erscheint uns nicht sehr wahrscheinlich, daß J. wirklich den Versuch gemacht haben sollte, seine „häßlichen“ Träume durch Ausdenken von etwas Schönerem zu beeinflussen. Vielleicht hat J. nur einmal von solchen Beeinflussungsmöglichkeiten reden hören, und er spricht nun von ihnen so, als habe er sie selbst ausprobiert. Wir vermochten allerdings nicht mit Sicherheit festzustellen, daß man mit ihm einmal darüber gesprochen hätte, und von unserer Seite war es nicht geschehen. — (*b*) Zunächst erklärt J., keine Erinnerung mehr an einen Traum zu haben, aber dann (*c*) erzählt er doch einen Traum. Ob es sich hier wirklich um einen Traum handelt oder nur um eine Phantasie, die obendrein durch die in Kinderbilderbüchern so häufige Darstellung eines auf den Hinterbeinen gehenden Elefanten nahegelegt sein könnte, das läßt sich nicht mit Sicherheit entscheiden. Immerhin, ein Elefant mit zwei Beinen, das könnte ein kindliches Traummotiv sein. — (*c*) Es ist wahrscheinlich die Stimmung seiner Träume von T. richtig charakterisiert worden, man hatte in dieser Zeit den Eindruck, daß T. häufig durch seine Träume beunruhigt wurde. — (*e*) In diesem Augenblick fällt T. die Ähnlichkeit zwischen Mensch und Storch als zweibeinige Wesen auf. — (*f*) Auch ein Erwachsener ist in der Regel nicht imstande, irgend einen früher gehabt Traum auf Aufforderung hin sofort zu nennen.

58.

10. 3. 26, abends im Bett. Es war über Neger gesprochen worden.

T. Die Neger haben eine schwarze Haut, aber ihre Zähne sind weiß. Mami, weißt du, ihre Zähne sehen nur so besonders weiß aus, weil ihre Haut so schwarz ist. Die Negerzähne sind wohl ebenso weiß wie unsere Zähne.

Diskussion. Obwohl es sich nicht um ein Gespräch handelt, sondern mehr um eine monologische Äußerung T.s, so mochten wir sie wegen der treffenden Feststellung einer Kontrasterscheinung sowie ihrer Erklärung nicht gern fortlassen. Es muß betont werden, daß T. auf seine Feststellung und den theoretischen Ansatz ganz von selbst gekommen ist. Er ist weder von unserer Seite noch, was als sicher gelten darf, von anderer Seite auf Kontrastphänomene im allgemeinen oder auf den hier vorliegenden Spezialfall aufmerksam gemacht worden¹.

¹ Kontrasterscheinungen haben auch nach Feststellung anderer Autoren gute Aussicht, von Kindern früh bemerkt zu werden. Man vergleiche hierzu D. KATZ: Studien zur Kinderpsychologie. Leipzig 1913. — G. RÉVÉSZ: Über spontane und systematische Selbstbeobachtung bei Kindern. Zeitschr. angew. Psychol., Bd. 21, 1923.

59.

13. 3. 26, *morgens*.

M. Tante O., die Kinder müssen frühstücken, es ist schon zehn Uhr.

O. Meine Uhr ist aber erst halb zehn.

M. Die Uhr bei meinem Mann und bei mir ist zehn, ich denke, daß es doch stimmt.

T. Ja, Mami, bei Tante O. ist die Uhr falsch.

M. Warum denkst du es?

T. Ja, weil zwei Uhren zehn sind und nur eine halb zehn.

Diskussion. Hier liegt ein richtiger auf induktivem Weg gewonnener Schluß vor. Zeigen zwei Uhren dieselbe Zeit an, so ist die Wahrscheinlichkeit dafür, daß sie die richtige Zeit geben, größer, als daß eine eine andere Zeit anzeigende Uhr sie gibt. Der spontan gezogene, auf Befragung formulierte Schluß spricht für gutes Denken.

60.

15. 3. 26, *nachmittags*.

M. Wo wart ihr heute nachmittag?

T. In Barnstorf.

M. Und wir waren zu Fuß nach Gehlsdorf gegangen und sind von dort mit der Fähre zurückgefahren.

J. Wart ihr zu Fuß nach Dänemark? (*a*).

M. Nein, nicht nach Dänemark, das wäre auch ein wenig weit.

T. Sogar zu weit wäre es (*b*).

Diskussion. Die Kinder wissen, daß man mit der von Warnemünde abfahrenden Fähre nach Dänemark kommt, sie sind auch schon einmal mit den Eltern in Dänemark gewesen. (*a*) Es genügt nun, daß von einer Fähre die Rede ist, damit J. glaubt, wir seien mit ihr nach Dänemark gefahren. Zwar ist er auch schon mehr als einmal mit der kleinen Fähre nach Gehlsdorf gedampft, aber das haften weniger in seiner Erinnerung als die Fahrt mit der großen Fähre. Die scherzhafte Wendung M.s, daß Dänemark ein wenig weit wäre, präzisiert T. (*b*) dahin, daß es sogar zu weit wäre.

61.

18. 3. 26, *abends im Bett*.

J. Mami, Hans sagt „Pulswärmerchen“, so was gibt es doch nicht (*a*).

M. Doch, so etwas gibt es.

J. Am Steintor im Laden sind Ballons, und Hans sagt „Pulswärmerchen“, so etwas gibt es doch nicht (*b*).

M. Ja, Ballons sind zum Fliegen und Pulswärmerchen sind zum Wärmen der Hände.

J. Für Soldaten zum Wärmen, aber am Steintor sind Ballons (c). —

M. Wir wollen beten.

J. Ja.

T. Ich will auch beten, schlecht beten (d).

M. Wir wollen gut beten. (*Es wird gebetet.*) Gute Nacht, Julius.

T. Mami, jetzt komm zu mir.

J. Mami, geh jetzt zu Theodor, sonst schläft er ein.

Diskussion. (a, b, c) Das von Hans gebrauchte Wort Pulswärmerchen hat es J. in seltsamer Weise angetan. Gehört hat er schon von Pulswärmern, sonst wüßte er nicht, daß sie von den Soldaten getragen worden sind, um sich zu wärmen; was ihn reizt, das muß die Diminutivform des Wortes sein, die ihm so fremdartig erscheint, daß er dem Wort und der dadurch bezeichneten Sache selbst — das wird ja vom Kind noch nicht scharf geschieden — die Existenz bestreitet. Es kommt aber noch etwas hinzu. Hans hat vermutlich bei dem Spaziergang, den die Kinder an diesem Tag gemeinsam gemacht haben, seiner Gewohnheit entsprechend, mit einem Wort zu spielen, alle möglichen Gegenstände mit dem Wort „Pulswärmerchen“ belegt, auch die Ballons. Das hat J. sehr bedrückt und er bemüht sich, den Ballons zu ihrem Recht auf die besondere Bezeichnung zu verhelfen. — (d) Weil M. in der Regel sagt, wir wollen gut beten, so treibt es T. hier, aus Übermut zu sagen, wir wollen schlecht beten. Nur selten hat sich sonst bei T. der hier in die Erscheinung tretende Negativismus gezeigt. Die Sache ist nicht weiter tragisch zu nehmen.

62.

20. 3. 26, vormittags.

M. Hast du gestern Theodor gesucht, als er in Warnemünde war?

J. Wenn ich groß bin, nehme ich einen Schlüssel und gehe zu Fuß nach Warnemünde und nehme euch nicht mit, weil ihr mich nicht mitgenommen habt (a).

M. Du bist noch zu klein.

J. Das schadet nichts (b). (*Das Weinen ist J. nahe, er macht dabei ein so komisches Gesicht, daß M. ein leichtes Lächeln nicht unterdrücken kann. Das verletzt J., der versucht, M. einen Schlag zu geben.*)

M. Du darfst nicht schlagen, das tut man nicht.

J. Ich fahre nach Amerika und ziehe das Boot aufs Land, dann kannst du nicht rauf kommen (c).

T. Wir kommen aber hinterher (*d*).

M. (*um J. mit Freundlichkeit zu entwaffnen*). Wir fahren voran, und wenn du in Amerika ankommst, dann stehen wir schon da und winken mit dem Taschentuch.

J. Dann hole ich an mein Boot ein Motorboot heran und binde es an und noch mehr Boote (*e*).

T. Dann lachen dich die Leute aus (*f*).

M. (*zur Ablenkung*). So etwas taten nur Wikinger.

T. Mami, wer war das?

M. Weißt du, in Dänemark und andern Ländern, da bekam immer der älteste Sohn des Königs das Königreich und die übrigen Söhne fuhren mit ihren Schiffen weg und wurden Seeräuber. Wenn sie ein Schiff sahen, sprangen sie über Bord und holten sich die schönsten Sachen herunter.

T. Mami, was heißt das „über Bord“? (*g*).

M. Dein Bett hat doch eine Gitterwand, und die Schiffe haben auch eine Wand wie dein Bett, diese Wand nennt man auf Schiffen Bord. Kannst du dich erinnern, auf den Schiffen hast du ein Bord gesehen.

T. Ja. — Mami, sind noch jetzt Seeräuber da? (*h*).

M. Nein, es wurde bestimmt, daß niemand mehr den andern überfallen soll.

T. Haben die Seeräuber es noch einmal versucht? (*i*).

M. Ja, zuerst haben sie es noch einmal versucht, aber da wurden sie bestraft und taten es nicht wieder.

T. Tante und Onkel R. (*in Kopenhagen*) haben auch Seeräuber gesehen? (*k*).

M. Nein.

Diskussion. Die Eltern waren mit T. in Warnemünde gewesen; da J. beim Aufbruch noch geschlafen hatte, so war er nicht mitgekommen. J. fühlte sich dadurch verletzt und schildert nun, wie er sich für die ihm widerfahrene Zurücksetzung rächen wird (*a*). Das Mitnehmen des Schlüssels ist ihm wohl Symbol des Erwachsenseins. Daß er zu klein sei, geht gegen sein Geltungstreben (*b*), er ist sehr verletzt und versucht, durch einen Schlag abzureagieren. Dann geht er seiner Rachephantasie nach (*c, e*) und kommt in ein so echt kindliches renommistisches Kraftmeiertum hinein. Er meint, je mehr Boote und Motorboote bei seinem geplanten Unternehmen im Spiel sein werden, um so mehr Eindruck wird er machen. T. wirkt durch seine Bemerkung (*d*) noch aufreizend, das Komische, das in dem geplanten Amerikazug des jüngeren Bruders liegt, findet er richtig heraus (*f*). — M. gibt nun dem Gespräch, das für J. eine verletzende Wendung genommen hat, eine ganz neue Orientierung durch den Hinweis auf die Wikinger, sie weiß sehr wohl, daß sie damit beide

Kinder hinter sich herziehen kann und tatsächlich ist sofort aller Verdruß verfliegen. — (*g*) Eine gute Frage, die das unverständene „über Bord“ für sich herausgreift und nach seiner Bedeutung fragt. — (*h, i*) Diese Fragen haben keine ängstliche Färbung, im Gegenteil, die Seeräuber haben die volle Sympathie der beiden Jungen gefunden. — (*h*) Warum bringt T. die Seeräuber mit Onkel und Tante R. in Kopenhagen in Verbindung? Die Reise nach Kopenhagen war die erste große Seereise der Kinder gewesen, so daß T. die Seeräuber auf der ihm bekannt gewordenen See unterbrachte und damit indirekt auch mit den dänischen Bekannten.

63.

21. 3. 26, *abends im Bett.*

T. Mami, sprangen die Wikinger bei der Fähre über Bord? (*a*).

M. Vielleicht auch, wenn sie dachten, daß man dort etwas holen könnte.

T. Oder vielleicht hat man ihnen gesagt, sie sollen wieder zurückspringen, ob sie auch dieses Kunststück machen können (*b*).

M. Es ist möglich, Theodor, im einzelnen kann ich es dir nicht erzählen. Jedenfalls kann man jetzt hinreisen, wohin man will, man muß nicht fürchten, von Seeräubern überfallen zu werden.

T. Oder man müßte mit der Eisenbahn fahren (*c*).

M. Die Eisenbahn gab es damals noch nicht. Du weißt doch, wer sie erfunden hat?

T. Nein.

M. Es war doch Stephenson, der schon als kleiner Junge bei seiner Mami gesehen hat, wie der Deckel vom Topf sich bewegt hat, wenn das Wasser im Topf kocht, und da dachte er sich, der Dampf kann bewegen. Da ließ er eine Lokomotive durch den Dampf bewegen und einen Zug mitschleppen.

T. Hat er sich zuerst einen kleinen Zug gebaut? (*d*).

M. Ja. Die Leute haben ihn zuerst ausgelacht und haben gesagt, durch Dampf kann sich nichts bewegen, dann sahen sie es doch.

T. Zuerst hat man doch die Züge für Menschen gebaut und dann erst Viehwagen und Milchwagen (*e*).

M. Ja. Ehe es Eisenbahnen gab, fuhr man mit Pferden, Eseln, Kamelen und Elefanten.

T. Und nach Amerika fuhr man mit dem Schiff, und wenn Eis war, dann ging man zu Fuß herüber (*e*).

M. Weißt du, die See friert nicht überall. Wo es warm ist, friert sie gar nicht.

T. Mami, und die kleinen Wagen, die Sand fahren auf dem Geleis (*Kippwagen*), hat die auch Stephenson erfunden? (*g*).

M. Nein, nach und nach hat jeder etwas erfunden.

T. Hat Papi auch etwas erfunden? (*h*).

M. Ja, Papi hat den Vibrationssinn entdeckt.

T. Vibrationssinn? (*i*).

M. Ja, weißt du, wenn ein schwerer Wagen am Haus vorbeifährt, dann zittert es unter den Füßen, man sagt dazu: vibrieren.

T. Wissen das denn schon alle? (*k*).

M. Viele wissen es.

T. Haben ihn die Leute auch zuerst ausgelacht? (*l*).

M. Nein, jetzt lacht man die Leute nicht mehr so leicht aus. — Mit den Augen kann man sehen, dazu sagt man Gesichtssinn.

Womit kann man hören?

T. und J. Mit den Ohren.

M. Dazu sagt man Gehörssinn. Womit riecht man?

T. und J. Mit der Nase.

M. Da sagt man Geruchssinn. Und womit schmeckt man?

T. und J. Mit dem Mund.

M. Mit der Zunge, und da sagt man Geschmackssinn. Und der Sinn, mit dem man das Vibrieren merkt, wenn ein schwerer Wagen vorbeifährt, heißt der Vibrationssinn.

T. Hat es Papi an armer Leute Häusern gemerkt, daß sie wackeln, wenn Wagen vorbeifahren? (*m*).

M. Nein, Theodor, an jedem Hause kann man das merken.

Diskussion. (*a*) Nachdem einmal die Wikinger in den Phantasiekreis der Kinder Aufnahme gefunden haben, spielen sie dort weiterhin eine große Rolle. Da T. den Schauplatz ihrer Tätigkeit in die dänischen Gewässer verlegt hat (Gespräch 62), so ist es natürlich, daß sie auch einmal der großen Eisenbahnfähre einen Besuch abgestattet haben. So ganz wurde die Gefährlichkeit der Seeräuber nicht erfaßt, T. betrachtet ihr Treiben mehr unter dem sportlichen Gesichtspunkt (*b*), da muß es ein unterhaltendes Spiel sein, über Bord zu springen und dann auch wieder zurückzuspringen. — (*c*) Die Erwägung, daß man, um den Seeräubern zu entgehen, mit der Eisenbahn fahren müßte — man beachte den Gebrauch der Möglichkeitsform — zeugt von guter Überlegung; daß zur Zeit der Wikinger noch keine Eisenbahn fuhr, kann T. nicht wissen. — Das Gespräch nimmt eine neue Wendung durch M.s Hinweis auf den Erfinder der Dampfmaschine. T. hatte schon lange ein starkes technisches Interesse, welches in diesem Alter bei Knaben wohl überhaupt häufig angetroffen wird. Wo sich nur die Gelegenheit bot, verschaffte er sich den Anblick arbeitender Maschinen, von denen er nur schwer loszulösen war. Die kindgemäße Darstellung des Prinzips der Dampfwirkung lag

durchaus seiner Fassungskraft und seinen Interessen. Daß Stephenson sich zuerst einen kleinen Zug zum Spielen gebaut hat (*d*), das ist vom kindlichen Standpunkt aus wahrscheinlich. Daß die Personenwagen den Viehwagen und diese wieder den Milchwagen vorangingen, das entspricht der verschiedenen Wichtigkeit, die T. diesen drei Kategorien von Wagen beilegt, es wird wohl auch der tatsächlichen historischen Entwicklung entsprechen. — (*f*) T. hat davon gehört, daß manchmal die Ostsee auf weite Strecken zufriert, so daß man dann darüber gehen kann. Er überträgt das nun auf den Seeweg nach Amerika. — (*g*) Mit dieser Frage kommt T. auf Stephenson zurück. In Warnemünde haben die Sandbewegungen mit dem Kippwagen T. stark interessiert, vielleicht — denkt er — sind auch sie, die doch auch etwas mit der Eisenbahn zu tun haben, von Stephenson erfunden worden. — (*h*) Papi, der für T. vorläufig richtunggebendes Ideal ist, muß auch etwas erfunden haben. (Das weiter folgende Gesprächsfragment, das einen mehr prüfungsmäßigen Charakter trägt, war eigentlich für den Hausgebrauch aufgenommen worden. Man möge die Mitteilung desselben entschuldigen im Hinblick auf einige reizende Wendungen, die von T. hier und später (Gespräch 154) mit Beziehung auf den Vibrationssinn vorgebracht werden.) — (*k, l*) Es wäre T. doch sehr schmerzlich, wenn sein Vater auch ausgelacht worden wäre. — Das folgende Kolleg über Sinnespsychologie verfolgen die Kinder mit großer Spannung und ersichtlicher Freude. — (*m*) Eine ganz richtige Erwägung, daß man das Vibrieren (Wackeln) am ehesten an Häusern von armen Leuten gemerkt haben könnte, die weniger stabil gebaut sind.

64.

31. 3. 26. *Die Kinder hatten neue Trinkbecher bekommen. V. erzählte, daß der Osterhase sie, mit Zuckereiern gefüllt, an der Tür abgegeben habe. Darauf entwickelte sich folgendes Gespräch.*

T. Mami, wie sah der Osterhase aus? War er schwarz? Wir haben ihn unterwegs nicht getroffen. Das muß aber ein lebendiger Hase sein und nicht ein ausgestopfter, denn ein ausgestopfter kann es nicht tragen. Vielleicht holt er sich wieder die Tassen ab und füllt sie morgen wieder (*a*).

M. Da würde aber der Osterhase viel zu tun haben, wenn er jeden Tag in dieselbe Familie kommen sollte.

J. Guck einmal, im Becher sind auch Klebbonbons!

T. (*verbessernd*). Sahnebonbons.

J. Sahnebonbons.

T. Mami, es riecht nach Seife (*b*). (*Unter den Eiern lag Holz-
wolle, auf der Seife gelegen hatte.*)

G. Es hat wohl beim Hasen neben der Seife gelegen, jemand sollte Seife haben.

T. Mami, ich weiß es schon, du hast auf der Einladung (*es waren Kinder zum Eiersuchen eingeladen worden*) geschrieben, der Osterhase hat sein Erscheinen zugesagt, deshalb ist er wohl auch gekommen (*e*). Bei R. (*bekannte Familie*) ist ein großer Osterhase da, aber der ist wohl aus Holz.

M. Ihr habt auch eine neue Zahnbürste bekommen.

T. Auch vom Osterhasen? (*d*).

M. Oder vielleicht von Wertheim?

T. Oder Wertheim hat es dem Osterhasen in die Kiepe gegeben, und der hat es hier abgegeben (*e*).

J. Der Osterhase ist mein Freund, weil er hier war, den kenne ich schon lange (*f*).

G. Vielleicht sitzt der Osterhase bei Wertheim, dort wo früher der Bär gegessen hat.

J. Den Osterhasen kenne ich schon lange aus Kopenhagen. Vielleicht bringt mir der Osterhase einen ganzen Kaufladen (*g*).

Diskussion. Wir fanden die Poesie des Osterhasen so groß für die Kinder, daß wir keine Bedenken trugen, ihn um die Osterzeit als den Bringer von Geschenken einzuführen und ihm die Funktion des Eierlegens zu überlassen. Größerer Schaden kann durch diese zeitweilige Vergewaltigung der Naturtatsachen kaum angerichtet werden, wie das etwa für das Storchmärchen gilt. Man kann ja von dem Osterhasen so sprechen, daß die Kinder das von der Natur abweichende des Sachverhalts als scherzhafte Zutat herausfühlen. Alles, was mit dem Osterhasen zu tun hatte, erfüllte die Kinder mit solcher Freude, daß wir es mit unserem pädagogischen Gewissen vereinbar hielten, auf die Gefahr einer vorübergehenden naturwissenschaftlichen Verwirrung hin den Osterhasen *Realität* werden zu lassen. Niemals haben wir die Kinder von solch märchenhaftem Glück überströmen sehen wie in folgender Situation. V. lieb von einem Kollegen ein kleines allerliebstes Kaninchen, das in der Färbung einem Hasen sehr ähnelte. Auf dem Flur der Wohnung wurde auf einer Decke ein Nest aus grüner Papierwolle hergerichtet, das Kaninchen hineingesetzt, und um es herum wurden viel größere und kleinere buntgefärbte Eier gelegt. Das Kaninchen tat uns den Gefallen, völlig ruhig in seinem Nest sitzen zu bleiben. Den Kindern wurde nun gesagt, es sei der Osterhase zu Besuch gekommen, sie möchten einmal auf dem Flur nachschauen. Als die Kinder den lebenden Osterhasen mitten im Nest zwischen den Eiern sitzen sahen, waren sie vor freudigem Erstaunen zunächst buchstäblich sprachlos. Wer diese unendliche Freude miterlebte, der war sicher, daß keinem Erwachsenen mehr eine so reine Glückseligkeit beschieden ist. Der lebende Osterhase war noch für einige Tage unser Gast, die Kinder bauten ihm ein Haus und sorgten für seine Lebensbedürfnisse. Bei einer Kindergesellschaft, die sich bald darauf bei uns zum Suchen der

Ostereier einfand, war der lebende Osterhase der viel bewunderte Mittelpunkt. Ein köstliches Bild: der Hase auf dem Tisch und alle Kinder um ihn herum geschart. Natürlich mußte man Obacht geben, daß das Tierchen unter den vielen handgreiflichen Beweisen der Liebe des kleinen Volkes nicht Schaden nahm. Das vorstehende Gespräch hat einige Tage vor der soeben geschilderten Begegnung mit dem lebenden Osterhasen stattgefunden.

(a) T. steht dem Osterhasen gegenüber zwischen Glauben und Unglauben, neigt aber doch jetzt mehr dem Glauben zu unter dem Eindruck der überbrachten Geschenke. Das wäre eine feine Sache, wenn der Hase die Tassen abholen und wieder füllen würde, nachdem man sie leer gegessen hat. — (b) T. gibt wieder einmal einen Beweis seiner ausgezeichneten Nase. Tatsächlich hatten die Eier etwas den Geruch der Seife angenommen, die früher auf der Holzwolle gelegen hatte. — (c) T. fällt die Einladung ein, die an die befreundeten Kinder zur Teilnahme am Eiersuchen ergangen war. Nun wird klar, warum der Osterhase gekommen ist. — (d, e) Wie hier Phantasie und Wirklichkeit durcheinandergelassen! M. wirft das den Kindern wohlbekannte Warenhaus von Wertheim ins Gespräch, um T. auf die Probe zu stellen, aber da nun einmal die Phantasie entzündet ist, wird das Warenhaus in die Tätigkeit des Osterhasen hineingesponnen. — (f, g) Wenn schon der ältere Bruder ganz gläubig geworden ist, so nimmt es nicht wunder, daß J. sich für den Osterhasen geradezu begeistert. Er möchte dem Osterhasen am liebsten einen Bruderkuß dafür geben, daß er so schöne Sachen gebracht hat. Es fällt ihm auch ein, daß er bei Kopenhagen in einem Garten einen richtigen Hasen gesehen hat, der nunmehr mit dem Osterhasen identifiziert wird. Wir haben gerade bei J. mehrfach beobachtet, wie bei ihm im freudigen Affekt das zum Zusammenschießen neigt, was er weiß und was nur Wunschbild ist.

65.

6. 4. 26, morgens beim Frühstück.

T. Ist Gott geboren? (a).

M. Ich erzähle es dir, wenn du größer bist.

T. Gott hat doch alle Menschen geschaffen, da muß er doch auch selbst geboren sein (b).

M. Gott ist nicht geboren und Gott stirbt nicht, er ist unhörbar und unsichtbar, wie, das erzähle ich dir, wenn du größer bist.

T. Wenn Gott nicht stirbt, dann sterben alle Menschen nicht (c).

M. Das erzähle ich dir alles, wenn du größer bist.

T. So etwas darf man nicht sagen, das ist ungezogen (d).

V. (*streichelt ihn*). Du bist ein kleiner Metaphysiker.

T. (*überlegt eine Weile, sucht offenbar nach einem Schimpfwort, das er für den Metaphysiker zurückgeben kann*). Du bist ein Krokodil! (e).

Diskussion. Ein bedeutsames theologisches Gespräch! (a) Diese Frage bestätigt das, was schon oben über die konkretisierende Tendenz des Kindes der Gottesidee gegenüber ausgeführt wurde (Gespräch 44). (b) Ohne sich von seinem Thema durch M. abbringen zu lassen, fährt T. in seinen rationaltheologischen Betrachtungen fort. Bei dem brennenden Interesse für den Gegenstand versucht er, ihn mit Hartnäckigkeit festzuhalten. (c) Dieser Satz, der gewissermaßen die Umkehrung von (b) darstellt, ist in jedem System einer rationalen Theologie explizite oder implizite enthalten; daß ihn bereits ein Kind von 5 Jahren zu formulieren vermag und zwar ohne äußere Anregung, allein aus eigener Spekulation, gibt doch stark zu denken. — (d) Es verletzt T., daß er auf die Fragen, die ihn beschäftigen, keine sofortige klare Auskunft erhalten soll, er möchte nicht auf später vertröstet werden. So vermag ihn auch nicht das freundliche Zureden des V. mit dem lobend gemeinten, aber vom Kind nicht verstandenen „Metaphysiker“ zu trösten, er antwortet mit einem Scheltwort, über dessen Gleichwertigkeit mit der vom Vater benutzten Apostrophierung man im Zweifel sein kann.

66.

6. 4. 26, nachmittags. Im Zug von Warnemünde nach Rostock.
 V. (*fragt im Scherz*). Hat der Eisenbahnwagen Augen?
 T. Ja, es sind die Puffer (a).
 V. Und der Mund?
 T. Es ist der Strich darunter (b). (*Gemeint die horizontale Linie, die den Waggon abschließt.*)
 V. (*auf das Gepäcknetz zeigend*). Und das?
 T. Ist das Gehirn (c).
 V. Die Arme?
 T. Die Türen (d).
 V. Die Beine?
 T. Die Räder (e).
 V. Der Vater?
 T. Die Lokomotive (f).
 V. Die Mutter?
 T. Der Kohlenwagen (g).
 V. Was frißt der Zug?
 T. Die Menschen, die er dann wieder ausspuckt (h). (*Nach einer Weile des Überlegens.*) Die andern Züge sind seine Brüder (i).

Diskussion. Ein Gespräch, welches in dem früher angegebenen Sinn wieder als prüfungsmäßig zu bezeichnen ist. (a) Als T. auf die erste scherzhafte Frage ohne Besinnen eine Antwort gab, die man als recht treffend bezeichnen darf (V. hatte übrigens erwartet, daß T. antworten würde: die Lichter), da ja tatsächlich die Puffer, zumal in ihrer Zweiheit, wie Augen wirken, so setzte V. das scherzhafte

Fragen fort, das T.s Analogisierungsfähigkeit auf die Probe stellte. Frage und Antwort folgten einander Schlag auf Schlag. T. hatte aufrichtige Freude an diesem intellektuellen Spiel, das sich dem Rätselraten verwandt zeigte, seine Augen fingern an zu strahlen. — (b) Das Gespräch spielte sich im Zug ab, die Antwort erfolgte also, ohne daß T. den Wagen mit den Puffern selbst vor sich sah. Er muß schon früher die Gesichtsähnlichkeit konstatiert haben, ohne daß er sie sprachlich formuliert hatte. — (c) Der Hinweis auf das Gepäcknetz war in der Eile erfolgt, ohne daß wirklich die Findung einer Analogie erwartet worden wäre. Würde ein Erwachsener die hier notierte Antwort gegeben haben, so hätte man natürlich an die Analogie des Gepäcknetzes zum Netzwerk des Nervensystems gedacht. Das tertium comparationis bei T. dürfte das „oben“ von Gepäcknetz und von Gehirn gewesen sein. — (d, e) Die Vergleiche Arme—Türen und Beine—Räder sind gut, in ersterem steckt eine besonders wertvolle Leistung. — (f) Vater—Lokomotive, eine bessere Analogie wäre nicht zu finden, (g) Mutter—Kohlenwagen muß man als geschickte Leistung zulassen, aber die beste Leistung zeigt doch (h). Diese Antwort kam ganz unerwartet, viel näher lag doch die Antwort „Kohlen“. Nie dürfte T. von einem derartigen Bild gehört haben, es liegt also eine ganz eigenartige neuschöpferische Leistung vor. Die spontane Schlußäußerung (i) kann auch als ganz treffend bezeichnet werden¹.

67.

14. 4. 26, nach Tisch, als T. im Bett ausruhen sollte.

M. Robinson ist ein schönes Buch, laß es dir vorlesen.

T. Früher habe ich gesagt, Berni (von SCHARRELMANN) ist das schönste Buch, jetzt sage ich: Robinson ist das schönste Buch, später werde ich sagen, ein anderes Buch ist das schönste.

M. Nein, weißt du, Robinson ist immer ein schönes Buch, manche Leute sagen, Kinder brauchen gar keine andern Bücher, nur Robinson.

Diskussion. Man muß es bei einem Kind miterlebt haben, was ihm Robinson bedeuten kann, um Rousseau zu verstehen, wenn er fordert, daß Robinson das einzige Buch sein soll, welches man Kindern als Lektüre bieten möge. T. wurde durch das Vorlesen aus diesem Meisterwerk bezaubert, nicht einmal, sondern wieder und wieder. Er lebte ganz mit Robinson, er machte alle Abenteuer mit ihm durch, durchlebte alle seine Freuden und Leiden. M. bezog sich in ihrer Auf-

¹ Zu diesem ganzen Gespräch vergleiche man WERNERS Ausführungen über die Bedeutung des Physiognomischen im Seelenleben des Kindes. Überall sei das Physiognomische das Ursprüngliche, das Spezifisch-Menschliche sei nur Sonderfall. Die Wahrnehmungswelt des Kindes sei eine physiognomische Welt. (WERNER, S. 53 u. S. 104.)

forderung auf das mehrfach abgelegte Bekenntnis T.s, daß Robinson das schönste Buch sei. Die Antwort T.s zeigt nun eine Selbstkritik, die ihm alle Ehre macht, eine Selbstkritik, die man nicht bei allen Erwachsenen antrifft¹. Wie häufig begegnet man Personen, die immer in Superlativen sich ergehend, jeden zuletzt gelesenen Roman für den besten halten, jedes zuletzt gehabte Amusement für das größte erklären. Es ist Tatsache, daß T. von dem Inhalt des SCHARRELMANNschen *Berni* sehr ergriffen war, er war auch der festen Überzeugung, daß der Knabe *Berni* wirklich lebte (wobei allerdings die dem Buch beigegebenen Bilder, die ganz kindhaft gehalten sind, diese Illusion unterstützten). Alle Abenteuer der kleinen Helden durchlebte er mit ihm. Ob T. *Berni* als das schönste Buch bezeichnet hat, das er bis dahin kennen gelernt hatte, das können wir nicht mehr mit Sicherheit sagen, aber wahrscheinlich hat er es so erlebt, auch ohne das Urteil ausdrücklich formuliert zu haben. Wenn er nun jetzt als schönstes Buch den *Robinson* anspricht, so entdeckt er, daß sich diese beiden Urteile nicht miteinander vertragen. Und nicht nur das, er ist mit sich selber unzufrieden, daß er sich so schnell desavouieren mußte; für später fürchtet er eine weitere Wandlung seines Urteils, er hat kein Vertrauen zu sich, daß er nicht ein drittes Buch als das dann schönste ansprechen wird. Hier war die beruhigende Erklärung M.s am Platz, daß manche Menschen tatsächlich *Robinson* für das wertvollste Buch für Kinder halten.

68.

17. 4. 26, abends im Bett.

J. Wenn ich auf Gonnasium (*Gymnasium*) komme, dann gehe ich schnell voran und die Leute meinen, ich bin Wilhelm (*ein befreundeter Junge, der Ostern ins Gymnasium gekommen ist*) (a). Und da fragen sie: bist du Wilhelm? Ich sage: ich bin Theodor (b).

M. Bist du denn Theodor?

J. Sie fragen mich, dann sage ich, ich bin Fritz Gras (*ein frei erfundener Name*) (c).

M. Warum willst du nicht sagen, daß du Julius Gregor bist?

J. Wenn ich groß bin, dann bin ich nicht mehr Julius; die Kinder werden sagen: Julius Pulus, dann heiße ich nicht mehr Julius Gregor, dann bin ich Theodor (d).

Diskussion. Grundmotiv der Äußerungen von J. in diesem Gespräch ist wieder sein Geltungstreben, das sich bei ihm als dem zweiten Kind stärker als bei dem Erstgeborenen regt. Obgleich wir uns die größte Mühe gaben, die beiden Kinder ganz gleich zu behandeln,

¹ Ein Beispiel von Selbstkritik in einem noch früheren Alter (2 Jahre, 6 Monate) erwähnt E. KÖHLER (S. 58). Annchen sagt: „Ich kann es nicht sprechen, ich bin so dumm.“

keinen zu bevorzugen und in J. keine Minderwertigkeitsgefühle aufkommen zu lassen, so brachte doch einfach die mit der Altersdifferenz gegebene Leistungsdifferenz einen Spannungszustand mit sich, der J. als solcher zum Bewußtsein kam und seinen männlichen Protest herausforderte. Manches konnte T. allein wegen seiner Körpergröße tun, wozu J. noch nicht instande war, wie: auf höhere Gegenstände hinaufklammern oder auf höhere Möbelstücke hinaufklettern. Manche Handarbeit konnte T. ausführen, denen die weniger entwickelten manuellen Fähigkeiten J.s noch nicht gewachsen waren. Manche in der Umgebung der Kinder geführten Gespräche vermochte T. zu verstehen, wo J.s Verstandeskkräfte noch nicht ausreichten. Diese natürlichen Verhältnisse ließen sich nicht aus der Welt schaffen und damit nicht die Quelle der Bekümmernis von J., nicht dem älteren Bruder ganz gleich an Leistungsfähigkeit zu sein. Wie schon erwähnt, war V. das Ideal T.s, aber J.s nächster Wunsch war, so zu sein wie T. In dem vorliegenden Gespräch wird eingangs (a) von J. der Wunsch geäußert, so wie der befreundete Wilhelm, der kürzlich auf das Gymnasium gekommen ist, auch auf diese mit einem gewissen Nimbus umkleidete Schule zu gehen. Unter der Hand verwandelt das assoziative Getriebe den Freund Wilhelm in den Bruder Wilhelm, denn nur von letzterem führt der Weg zu dessen zweitem Namen Theodor, den er den Leuten auf ihre Frage nennen will (b). Aber mit dieser Wandlung ist dem Schelm noch nicht genug getan. Aus dem Theodor wird ein Fritz Gras (c), eine Person, die J. im Augenblick erfunden hat, denn der Familienname Gras kommt in unserem ganzen Bekanntenkreis nicht vor. Am meisten muß uns die letzte Aussage (d) überraschen: J. ist der Überzeugung, daß er, groß geworden, nicht mehr Julius sein und nicht mehr Julius Gregor heißen wird, sondern daß er dann Theodor sein wird. Er *möchte* Theodor sein und er *wird* (darum) auch Theodor sein; was kümmert ihn dabei der Satz von der Unaufhebbarkeit der Identität der Persönlichkeit: ebensowenig wie die Indianer, wenn sie zugleich Papageien sind. In der letzten Äußerung haben wir noch ein durch Klangassoziation herbeigeführtes Zwischenspiel: Julius-Pulius. Der Name Pulius ist früher unseres Wissens nie gebraucht worden, er stellt eine scherzhaft improvisation des Augenblicks dar, die J. nicht zu unterlassen vermochte.

Wir verweisen darauf, daß die Äußerungen J.s in diesem Gespräch stark assoziativ bestimmt werden. Noch ein wenig ungeordneter und wir hätten einen „Wortsalat“ vor uns. Der Durchbruch rein assoziativer Tendenzen durch das Gefüge sachlich geordneter Gedanken-zusammenhänge wird sehr deutlich.

69.

18. 4. 26, nachmittags.

T. Papi, wenn du eine Frau wärest, möchtest du dann Haare haben wie Tante M.? (a).

V. Sind Mamis Haare nicht schöner?

T. Ja, so mittel (*b*). — Papi, die Chinesen haben schöne Augen, sie sind so gestellt. (*Macht eine die Schiefstellung andeutende Gebärde.*) Papi, wenn du Augen wie ein Chinese hättest, dann müßte deine Brille auch so sein (*d. h. schief*) (*c*).

Diskussion. (*a*) Tante M. war vor einigen Tagen bei uns zu Besuch gewesen, die erste Dame mit Bubikopf, die T. aus nächster Nähe betrachten konnte. Seine Frage ist also dahin zu verstehen, ob V. einen Bubikopf tragen möchte, falls er Frau wäre. Wie T. zu dieser Frage gerade seinem Vater gegenüber gekommen ist, ist nicht recht einzusehen, eher hätte man sie der Mutter gegenüber erwarten sollen, die die neue Haartracht nicht mitmachte. Durch V.s Hinweis auf M.s Haare wird T. in einige Verlegenheit gebracht. Er meint (*b*), man solle eine Haartracht haben, die die Mitte einnimmt zwischen derjenigen der Mutter — was M. tut oder hat, ist an und für sich gut — und derjenigen, welche Tante M. zeigte, die ihm eben auch imponiert hat. T. kommt also zu einem seltsamen durch moralisch-ästhetische Mittenbildung bedingten Ausweg aus der Verlegenheit, in die ihn V.s Frage gebracht hat. — (*c*) „Schön“ hat wohl in diesem Zusammenhang keine ästhetische Bedeutung, sondern soll nur das Fremdartige des Ausdrucks kennzeichnen, der T. von Bildern bekannt ist, auf denen Chinesen dargestellt sind. Der Vorschlag mit der Brille ist an und für sich sinnvoll, denn zu schiefen Augen gehört auch eine schiefe Brille, damit man richtig hindurchsehen kann.

70.

19. 4. 26, nachmittags.

T. (*entdeckt auf V.s Arbeitstisch einen Zahnstocher*). Ach, das möchte ich haben.

V. Wozu möchtest du es haben?

T. Was tust du damit?

V. (*im Scherz*). Ich stecke meine Sorgen damit auf.

T. (*lachend*). Ich will auch meine Sorgen damit aufstecken (*a*).

V. Hast du denn Sorgen? Was sind denn das für Sorgen?

T. Das sage ich nicht (*b*).

V. Was sind denn Sorgen?

T. Es sind Gedanken, die Sorgen (*c*).

V. Hast du sie gesehen?

T. Man kann sie nicht sehen (*d*).

Diskussion. (*a*) T. versteht das Scherzhafte der väterlichen Äußerung sofort und geht auf den Ton ein. (*b, c*) Aus eigener Erfahrung dürfte T. kaum wissen, was Sorgen sind, aber Großmutter hat den Kindern manchmal von ihren trüben Erfahrungen erzählt und da wird sie auch zu verstehen gegeben haben, daß das ihre Sorgen seien. Für T. scheinen sich zu decken Sorgen und Gedanken, seine

Gedanken aber will er nicht preisgeben. — (*d*) Diese letzte Bemerkung ist sehr schön. Gedanken kann man nicht sehen, d. h. sinnlich wahrnehmen, das ist ihre besondere Eigenschaft.

71.

20. 4. 26, *abends im Bett.*

T. Ich möchte doch lieber zu Fräulein D. (*d. h. in die von Fräulein D. geleitete Vorschule und nicht in die Grundschule*). Da muß ich nur drei Jahre bleiben (*a*).

M. Falls es gehen wird, kommst du zu Fräulein D., sonst in die St.-Georg-Schule, vielleicht geht es auch dort in drei Jahren.

T. Ist Wilhelm (*Gespräch* 68) jetzt auf dem Realgymnasium?

M. Nein, er ist auf dem Gymnasium. Dort lernt man Griechisch und Latein, aber dafür weniger Rechnen und gar keine Chemie.

T. Ich will aber Griechisch lernen und auch Kiki (*b*).

M. Chemie.

T. Ja, Chemie, aber auch Griechisch. Ich will auch Rechnen lernen. Ich will aufs Gymnasium und aufs Realgymnasium (*c*).

J. Wir haben schon lange keine Soldatenlieder mehr gehört (*d*).

M. Papi wollte euch heute abend ein Lied singen, aber wir waren fort.

J. Ihr waret spazieren, wenn man nicht spazieren geht, dann stirbt man (*e*).

T. Man stirbt nicht, wenn man nicht spazieren geht, man wird nur blaß, und wenn man spazieren geht, dann hat man rote Backen (*f*).

Diskussion. Es war in der letzten Zeit mehrfach von der Einschulung T.s die Rede gewesen. Da er erst im November 6 Jahre alt wurde, so war eine Einschulung diese Ostern noch nicht möglich gewesen. Es war in den Gesprächen der Eltern von den beiden Möglichkeiten des Besuchs der privaten Vorschule und der Grundschule die Rede gewesen. (*a*) Es überrascht etwas, daß T. den Unterschied bezüglich der Besuchszeit bei beiden Schulen erfaßt hat und sich schon bei ihm eine Abneigung zeigt, beim Weg durch die Grundschule die Schulbank ein Jahr länger drücken zu müssen. — (*b, c*) Von dem Unterschied zwischen humanistischer und realistischer Bildung hat T. natürlich nicht die geringste Vorstellung, ebensowenig von dem, was Griechisch, Chemie und Rechnen ist. Seine Ausführungen sind wohl dahin zu verstehen, daß er den Wunsch hat, möglichst viel auf der Schule zu lernen, er möchte sich nichts entgehen lassen. Darum gleichzeitiger Besuch von Gymnasium und Realgymnasium. — (*d*) J. kommt spontan — es ist keinerlei assoziative Brücke zu erkennen — mit dem Wunsch, einmal wieder die Lieder zu hören, die

ihnen V. abends zuweilen vor dem Schlafengehen vorgesungen hat; es waren zum größten Teil Lieder humoristischer Natur. — (e) Um die Kinder an das regelmäßige Spaziergehen zu gewöhnen, war ihnen gesagt worden, man müsse an die frische Luft, um gesund zu bleiben, woraus J. übertreibenderweise macht, man würde sonst sterben, worauf T. in etwas umständlicher Formulierung eine Richtigstellung vornimmt (f).

72.

23. 4. 26. Ein befreundeter Lehrer hat T. gestattet, gelegentlich in die von ihm geleitete erste Klasse einer Knabenschule besuchsweise zu kommen und dem Unterricht beizuwohnen. Diese Besuche machen T. die größte Freude. Heute hat M. den Jungen von der Schule abgeholt, wobei sich folgendes Gespräch entwickelt.

M. Konnten die anderen Kinder besser malen als du?

T. Andere Kinder sollen nicht besser malen als ich, ich will am schönsten malen (können) (a).

M. Theodor, du kannst vielleicht etwas anderes dafür besser.

T. Was kann ich denn besser? (b).

M. Du kennst Robinson und allerlei Märchen, die andere Kinder nicht kennen.

Diskussion. (a) T. erweist sich hier zum erstenmal deutlich als ehrgeizig, diesen Charakterzug hatten wir bis dahin kaum bei ihm vermutet. Offenbar bedurfte es erst des adäquaten Reizes, des Zusammenseins mit andern etwa gleichalterigen und ihm z. T. bei der geforderten Arbeit überlegenen Kindern, damit dieser Charakterzug in die Erscheinung trat. Dieser sein Ehrgeiz kommt bei ihm nun ganz ungeschminkt in dem Wunsch — richtiger gesagt in der Forderung — zum Ausdruck, daß die andern Kinder nicht besser malen sollen als er selbst. Um keine Minderwertigkeitsgefühle aufkommen zu lassen (die Erziehung zum „Mut zur Unvollkommenheit“ ist erst in einem viel späteren Alter — vielleicht — am Platze), so tröstet ihn M. damit, daß er doch manches besser könne als andere Kinder. T. ist aber mißtrauisch, er will wissen, was er denn besser könne (b). Die Auskunft M.s scheint ihn zu beruhigen.

73.

23. 4. 26, nachmittags. T. hatte anläßlich seines ersten Schulgangs (vorhergehendes Gespräch) eine Tüte mit Süßigkeiten erhalten. Nach der Rückkehr von der Schule hatte er sie V. zur Aufbewahrung gegeben, um sich von Zeit zu Zeit etwas von ihrem Inhalt zu erbitten. Die Tüte lag immer, so auch heute, auf dem Schreibtisch von V.

V. Wenn ich deine Tüte ansehe, dann denke ich immer an dich.

T. Wenn ich weggehe, dann denke ich auch an dich, wenn ich in der Schule bin, dann habe ich dich vergessen (*a*).

V. (*halb scherzend*). Ich vergesse dich nicht und du vergissegst mich.

T. Ich muß etwas, was so aussieht wie du, auf den Tisch in der Schule legen, dann denke ich an dich. Deine Brille muß ich auf den Tisch legen, dann vergesse ich dich nicht (*b*).

Diskussion. (*a*) Als Erlebnisbeobachtung beachtlich. Hat man eben Abschied genommen, dann denkt man noch an den Vater, aber in der Schule mit ihren zahlreichen neuen Eindrücken wird nicht mehr an ihn gedacht. T. ist auch so ehrlich, sein Vergessen nicht zu verschweigen. — (*b*) Das Mittel, V. in der Erinnerung zu behalten, ist das des Gedächtniszeichens. Wunderschön ist das „was so aussieht wie du“, d. h. was dir gehört und mich an dich erinnert. Die Brille ist nicht nur ein äußerer Hinweis auf V., sondern sie ist ja ein Stück des Vaters, sie sieht so aus wie er.

74.

25. 4. 26, mittags bei Tisch. T. faßt V.s Hand an, die er von oben und unten betastet. Er hat in der letzten Zeit mehrfach V.s Hand angefaßt und dabei liebevoll erklärt: *Papis Hand ist warm und rauh*¹.

T. Papi, ich liebe dich „zwei“.

V. Was heißt das denn?

T. Deine Hand ist unten warm und oben kalt.

V. Wie liebste du denn Mami?

T. Wenn Mamis Hand oben und unten warm ist, liebe ich sie „eins“. Wenn deine Hand oben und unten kalt ist, liebe ich dich „drei“.

Diskussion. T. hat von den Zensuren gehört, die in der Schule für Leistungen erteilt werden. Diese Zensuren wendet er jetzt als Gradmesser seiner Liebe an, ein kurioser Einfall. Wie geschieht das im einzelnen? In Abhängigkeit von dem Zustand der Hände der geliebten Personen. Je wärmer die Hand, um so größer seine Liebe. Hand oben und unten warm: Zensur 1, eine Seite kalt: Zensur 2, beide Seiten kalt: Zensur 3.

75.

27. 4. 26, mittags bei Tisch.

T. War Onkel Julius in Afrika oder Amerika?

V. In Afrika.

¹ „Der Mensch liebt als ganzer Mensch . . . Und so ist die Liebe des Kindes mit körperlichen Hinwendungsinstinkten durchsetzt.“ (STERN, S. 468.)

T. Wo die Neger sind?

V. Ja.

T. War er auch schwarz? (a).

V. Nein.

T. Aber wenn er als Baby hingekommen wäre, dann wäre er schwarz? (b).

V. Nein. Um schwarz zu sein, müssen die Eltern auch schwarz sein. Wenn Mami und Papi nach Afrika gingen und dort ein Baby bekämen, dann würde es auch weiß sein.

T. Aber braun ist doch Onkel Julius in Afrika gewesen? (c).

V. Ja, ein wenig.

T. Und das ist dann wieder weggegangen. — Warum sind denn die Neger eigentlich schwarz? (e).

V. Weil die Sonne bei ihnen so heiß ist.

T. Ging Onkel Julius ganz nackt? (e).

V. Nein, nur die Neger gehen in Afrika ganz nackt.

Diskussion. Für Neger haben die Kinder ein ganz ungewöhnliches Interesse, immer wieder kommen sie in ihren Unterhaltungen auf die schwarzen Leute zu sprechen. Das Interesse für Onkel Julius geht wohl zu einem Teil durch das Interesse für die Neger, da Onkel Julius ja bei den Negern gewesen ist. — (a) T. hat Onkel Julius gesehen und weiß, daß er jetzt nicht mehr schwarz ist, aber in Afrika könnte er ja schwarz gewesen sein. Beide Kinder glaubten um diese Zeit, wenn man Neger recht gründlich waschen oder mit einem Tuch abreiben würde, würde die Farbe abgehen, und sie waren von dieser Vorstellung nicht abzubringen. So kann auch Onkel Julius seine afrikanische Farbe allmählich durch Waschen wieder verloren haben. — (b) Eine gute Frage. Wenn man nur lange genug in Afrika ist, dann wird man schon schwarz werden. — (c) So leicht ist T. von der einmal gefaßten Meinung nicht abzubringen. Wenn Onkel Julius nicht schwarz war, dann ist er wenigstens vielleicht braun gewesen? Und wie T.s Braunfärbung, die durch die Warnemünder Strandsonne bedingt war, wieder weggegangen ist, so wird auch Onkel Julius mit der Zeit wieder hell geworden sein. — (d) T. kommt noch einmal mit einer prinzipiellen Frage auf die Farbe der Neger zurück. Er nimmt die Antwort, die scheinbar mit andern Auskünften von V. in Widerspruch steht, ruhig hin. V. fand es aber psychologisch für das Kind leichter faßbar, die Sonne und nicht die Rasse mit der Farbe der Neger in Zusammenhang zu bringen. — (e) Diese Annahme lag für das Kind nahe.

76.

I. 5. 26, *abends im Bett. Die Glocke läutet.*

M. Ich muß nachsehen, wer geläutet hat.

J. (*bei M.s Rückkehr*). Wer war es?

M. Ein Brief für Papi.

J. Hat der Brief geschellt? (a).

M. Nein, der Briefträger hat geschellt.

J. Bringt man abends auch Briefe?

M. Wenn es sehr eilige Briefe sind, bringt man sie auch abends.

J. Sonst am Morgen?

M. Ja.

J. Und wenn sie am Morgen nicht kommen? (b).

M. Dann kommen sie mittags.

J. Und wenn der Briefträger sie mittags nicht bringt, dann ist er unartig, dann geht man zu ihm hin und nimmt ihm alle Briefe ab (c).

Diskussion. (a) Die Frage ist ganz ernst gemeint, J. denkt nicht daran zu scherzen. Er hält es also für möglich, daß der Brief selbst geschellt hat, wohl darum, weil M. in nicht ganz korrekter Antwort auf „wer war es“ von einem Brief für V., nicht aber vom Briefträger gesprochen hat. — (b, c) Im Lauf des Gesprächs stellt sich heraus, daß J. meint, man habe einen festen Anspruch auf Briefe so wie etwa auf die regelmäßig gelieferten Brötchen; in M.s Antworten ist ja auch nicht von nur potentiellen Briefempfängern die Rede. So steigert sich J. in einen Ärger über den Briefträger hinein, der unartig ist und dem man einfach alle Briefe abnimmt, wenn er diejenigen nicht herausrücken will, auf die man einen Anspruch hat.

77.

6. 5. 26. J. hat seinen Nachmittagsschlaf gehalten und ist eben aufgewacht.

M. Hast du etwas geträumt?

J. Nein, ich habe gar nicht geträumt.

T. Hast du nicht geträumt, daß du schwebst? (a).

J. Nein.

M. Theodor, träumst du, daß du schwebst?

T. Ja, mit dem Flugzeug nach dem Himmel und dort ist kein Engel da, ein kleines Schweinchen war dort, ein Ferkelchen war es (b).

Diskussion. (a) Aus der spontanen und sehr bestimmt formulierten Frage T.s an seinen Bruder ergibt sich mit großer Wahrscheinlichkeit, daß er den Flugtraum, der so viel Anlaß zu Diskussionen in den Abhandlungen über den Traum gegeben hat, tatsächlich aus eigener Anschauung kennt. Nie war ihm gegenüber von einem derartigen Traum gesprochen worden. Auch die Ausdrucksweise schweben spricht für die Echtheit seines Traumes; dieses Wort wird mit Beziehung auf Vorgänge des täglichen Lebens sehr selten gebraucht.

Ob die Einzelheiten, mit denen T. bei dem der Mutter gegebenen Bericht seinen Traum ausschmückt, zutreffend sind, muß dahingestellt bleiben. Das hier wahrscheinlich gemachte Vorkommen des Schwebetraums bei einem fünfjährigen Kind verstärkt wohl den Verdacht gegen die Zuverlässigkeit der Deutung des Schwebetraums als eines sexuell-erotischen Traumes und läßt seine physiologische Deutung (Ausschaltung der Schwereempfindungen) wahrscheinlicher werden.

78.

7. 5. 26, *frühmorgens im Bett.*

T. Woraus wird Wolle gemacht?

M. Wolle wächst auf den Schafen.

T. (*zeigt auf das Federbett*). Und das ist doch mit Wolle gefüllt?

M. Nein, das Federbett ist nicht mit Wolle gefüllt, sondern mit Federn.

T. Wenn man eine Feder findet, dann nimmt man sie und sammelt Federn für ein Bett.

M. Ja, man sammelt Federn für ein Federbett.

T. Aber man muß doch viel sammeln, denn man findet doch immer nur eine Feder (*a*).

M. Man nimmt die Federn von toten Vögeln.

T. Ja, dann hat man gleich einen Haufen. — Und die Eskimos haben auch Federbetten (*b*).

M. Nein, sie haben Felle zum Zudecken.

T. Und woraus sind ihre Kissen?

M. Sie legen sich Felle unter den Kopf.

T. Und ihre Kleider machen sie auch aus Fellen, das weiß ich (*c*).

V. Und weißt du, wo die Eskimos ihre Kinder tragen?

T. Wo denn?

M. Auf dem Rücken, in Rucksäcken. Denk dir nur, wenn Papi dich im Rucksack tragen wird und ich Julius, und eure Köpfe gucken heraus.

T. Ihre Küche haben die Eskimos auf dem Schlitten oder auf dem Schiff, wie in Warnemünde, da sind auch Schiffe mit Küchen (*d*).

M. Ja, in Warnemünde sind Schiffe mit Küchen, aber die Eskimos machen Feuer an, wenn sie aussteigen, Küchen haben sie nicht auf den Schiffen.

T. Haben die Eskimos eine andere Farbe als wir?

V. Warum glaubst du das?

T. Die Neger sind schwarz und bei den Eskimos ist es so kalt — sind die Eskimos blau? (*e*).

V. Nein, die Eskimos haben eine ähnliche Farbe wie wir, vielleicht etwas brauner.

T. Wie sind die Häuser bei den Eskimos?

V. Die Häuser werden aus Schnee gemacht.

T. Und woraus machen die Eskimos ihre Schaufeln?

M. Bei den Eskimos ist es nicht wie bei Robinson, die Eskimos können weiter fahren und tauschen Schaufeln für Felle ein.

Diskussion. (a) Die Kinder hatten auf Spaziergängen Federn gesammelt, T. glaubt darum, daß es sehr mühselig sei, die Federn für ein Federbett zusammen zu bekommen. — (b) Um diese Zeit bildete Robinson die tägliche Lektüre T.s. Dasselbe, was bei Robinson den Knaben so fesselte, die primitive Lebensweise und der Kampf mit der Natur, gewann auch den Eskimos (übrigens auch den Indianern) das Herz T.s. Von der Behaglichkeit des warmen Federbetts geht die Phantasie leicht zu der Ursprünglichkeit des Eskimolebens. — (c) Das weiß ich, d. h. ich weiß es von Robinson. — (d) Die Schiffe der Eskimos werden nach Analogie der ihm bekannten Schiffe in Warnemünde ausgestattet. — (e) Es war mit T. nie über die Farbe der Eskimos gesprochen worden, seine Vermutung, daß die Eskimos eine andere Farbe als wir haben, weil sie in einem Land mit anderem Klima wohnen, legt Zeugnis ab für eine beachtliche Fähigkeit eines produktiven schlußfolgernden Denkens. Und paßt Blau nicht vorzüglich zu Kälte? Am ehesten könnte man erwarten, daß ein Kind mit Rücksicht auf Eis und Schnee der Polargegend zu der Ansicht käme, die Eskimos seien weiß. Das wäre verständlich, aber doch etwas trivial. Blau aber ist die Farbe innerer Kälte, innerer Frostigkeit. Vielleicht wird man uns vorwerfen, wir überschätzten die vorliegende Leistung, wenn wir das, was Goethe als die sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe bezeichnet hat, bei der von T. getroffenen Auswahl mitspielen lassen. Wie will man die Wahl erklären? Rein zufällig kann sie nicht zustande gekommen sein, denn T. sucht ja ausdrücklich nach einer Beziehung zwischen Temperatur und Farbe. Davon, daß man vor Kälte ganz blau werden kann, hat T. kaum gehört, und er selbst ist vor Kälte immer nur rot geworden, also könnte diese Erfahrung ihn nur dazu bestimmen, den Eskimos die rote Farbe zuzuschreiben.

79.

10. 5. 26, morgens.

T. (*zeigt auf ein auf einem Tisch liegendes Paket*). Was ist darin?

M. Kinderzeug.

T. Woher kommt es?

M. Tante L. hatte es bei uns geholt, als E-A. (*der Name des Kindes von Tante L., das T. besucht hatte, als es einige Wochen alt war*) kommen sollte.

T. Woher habt ihr es denn gewußt, daß E.-A. kommen sollte?

M. Wenn die Kinder kommen sollen, dann sieht man es den Müttern an, die werden dann etwas stärker, weil die Kinder in ihnen wachsen.

Diskussion. Hier bot sich wieder einmal eine ganz natürliche Gelegenheit, ein Wort über die Herkunft der Kinder zu sagen. Da T. schon bei dem kleinen Erdenbürger, um den es sich handelte, gewesen war und er ihn sehr ins Herz geschlossen hatte, so breitete sich über den ganzen anklingenden Vorstellungskomplex ein ihm zuträgliches freundlich-ernstes Gefühl. T. nimmt die ihm gewordene Auskunft als etwas ganz Natürliches hin und sinnt ihr weiter gar nicht nach.

80.

27. 5. 26, *abends im Bett.*

J. Wo wohnen die Verkäuferinnen? (a).

M. Sie wohnen bei ihren Eltern.

J. Sie haben Häuser und wohnen dort mit ihren Papis und Mamis. Haben sie auch Kinder? (b).

M. Ja, manche haben auch Kinder.

J. Ja, jetzt weiß ich schon.

Diskussion. Wie kommt J. auf die Verkäuferinnen zu sprechen? Assoziativ ist es kaum zu erklären. (a) Daß er sich nach ihren Wohnverhältnissen erkundigt, dürfte wohl damit zusammenhängen, daß er in den Verkaufsräumen niemals Einrichtungen zum Wohnen gesehen hat. — (b) J. übersetzt sich das Gehörte in eine konkretere Form: Für Eltern treten die Mamis und Papis ein. Vielleicht ist die Frage nach den Kindern gar nicht mit Beziehung auf die Verkäuferinnen gestellt, sondern assoziativ durch die Erwähnung von Papis und Mamis herbeigeführt.

81.

1. 6. 26. *M. und die Kinder sind nach Warnemünde übergesiedelt, wo sie bis Ende August bleiben. M. schreibt heute einen Brief an V., an dem sich die Kinder beteiligen. M. sollte alles zu Papier bringen. Man kommt aber zeitweilig aus der Einstellung des Briefschreibens heraus und in den gewöhnlichen Unterhaltungston hinein.*

T. Lieber Papi, wir sind schön angekommen.

J. Die Jungens (*von den Wirtsleuten*) haben schön unsere Sachen gebracht. Lieber Papi, wir haben schöne Betten, wir haben in jedem Zimmer Platz (*ein Wink für Papi*).

T. Was denkt Papi? (a).

J. Wir sind Warnemünder (b).

T. Wir sind doch Rostocker (*c*).

J. Nein, wenn man verreist ist, dann ist es Warnemünder (*d*).

T. Wenn Mami Warnemünder schreibt, dann ist es eben auch wie Deutsch (*e*).

J. Wir sahen den Zug, der nach Rostock fuhr, da konnte er warten, bis wir kommen und mitkommen, dann fragt Papi, woher kommt ihr; wir sagen, wir kommen aus Warnemünde (*f*).

T. Wir schicken alle Grüße und alle Küsse (*g*).

J. Wir wollen B.s (*Hauswirt*) Haus machen (*zeichnen*), sonst weiß Papi nicht, wo wir sind (*h*).

T. Doch. (*Es wird das Haus mit den Menschen gezeichnet.*) Mami, du bist so klein, weil wir so weit sind (*i*).

Diskussion. Mit (*a*) beginnt das nicht mehr zum Brief gehörige Wechselgespräch, das erst mit (*g*) vorübergehend auf den Zweck der Übung, den Brief an V., zurückkommt. Das Wechselgespräch (*a, b, c, d*) zwischen T. und J. läßt die Schwierigkeiten erkennen, welche die Kinder empfinden, um ihre Relation zu Rostock, ihrem dauernden Wohnort, und zu Warnemünde, ihrem Erholungsort, festzulegen. J. meint, man nimmt die Nationalität des neuen Wohnorts an. Es gelingt ihm nicht, die im Bedingungssatz begonnene abstrakte Formulierung des Falles mit „man“ zu Ende zu bringen, er biegt in die Schlußfolgerung für den speziellen Fall um „dann ist es Warnemünder“. — (*e*) Für den Außenstehenden muß dieser Satz notwendigerweise unverständlich bleiben. In Warnemünde hören die Kinder viel mehr Plattdeutsch als in Rostock. T. will nun zum Ausdruck bringen: wenn auch in Warnemünde „Platt“ gesprochen wird, so ist das doch, da man es ja verstehen kann, so gut wie Deutsch, also ist man auch noch in Warnemünde Deutscher und damit Rostocker. Mit (*f*) nimmt das Gespräch eine neue Wendung. J. ist durch die Fahrt nach Warnemünde unternehmungslustig geworden und möchte nach Rostock zurückfahren, um V. zu überraschen. — (*h*) J. hat kein unbedingtes Vertrauen zum Geschriebenen; besser ist es schon, das Haus selbst zu zeichnen, in dem man wohnt, damit V. eine richtige Vorstellung davon erhält. — (*i*) Es ist nicht mit Sicherheit zu sagen, wie T. das meint. Es klingt die Erfahrung an, daß Menschen in sehr großer Entfernung klein aussehen; die Kleinheit der Figur, welche M. auf der Zeichnung darstellt, wird nun mit der Vorstellung der großen Entfernung Warnemünder von Rostock — von V. aus gesehen, für den die Zeichnung gedacht ist — in Verbindung gebracht, sie veranschaulicht und symbolisiert diese Entfernung in eins.

82.

3. 6. 26, *morgens im Bett. Rollenspiel.*

M. Wer seid ihr?

J. Wir sind Elfen (*a*).

M. Was tut ihr denn?

J. Wir waren im Wald.

M. Was habt ihr denn dort getan?

J. Ich habe Bäume zerhauen (*b*).

T. Ich habe auf dem Baum gesessen und habe geturnt und habe den andern allerlei vorgemacht (*c*).

J. Wir sind auch Hexen, wir fangen Kinder und braten sie (*d*).

Diskussion. (*a, b, d*) J. hält seine Rolle als Elf nicht ganz richtig durch, denn Bäume zerhauen ist für Elfen nicht die richtige Beschäftigung. Sein Temperament geht mit ihm durch. So steigert er sich in die wilde Rolle der Hexe hinein mit Fangen und Braten von Kindern. — (*c*) Auf einen friedlicheren Ton stimmt T. seine Tätigkeit als Elf.

83.

4. 6. 26, morgens im Bett.

M. Was hast du denn geträumt, Theodor?

T. Ich habe geträumt, daß ich mir eine schwarze Maske kaufen wollte und hatte kein Geld, da habe ich von deinem Pelzmantel die Knöpfe abgeschnitten und das war mein Geld (*a*).

V. Und was hast du geträumt, Julius?

J. Ich habe geträumt, daß morgen Sturm und Blitz und Donner ist, und ich habe zum Donner gesagt: du sollst alles verdonnern (*b*).

Diskussion. (*a*) Es spricht vieles dafür, daß T. das wirklich geträumt hat. Die Kinder verkleideten sich gern, wobei zeitweilig auch Masken eine Rolle spielten. Knöpfe und andere flache runde Gegenstände wurden gern als Geldstücke behandelt. Wir haben es mit einem Wunschtraum zu tun, wobei zur Verwirklichung des Wunsches eine Handlung begangen wird, zu deren Ausführung es unter der Kritik des wachen Bewußtseins kaum gekommen wäre. — (*b*) J. erzählt keinen Traum, sondern er phantasiert im Augenblick etwas zusammen, um nicht hinter dem älteren Bruder zurückzustehen. Schon daß er davon geträumt haben will, was morgen sein wird, spricht ja gegen die Echtheit des Traumberichtes. Das Ganze stellt mehr einen Wunsch dar, und dieser Wunsch ist für J. wieder charakteristisch. Es soll wild zugehen mit Sturm, Blitz und Donner, und lapidar sind die an den Donner gerichteten Worte: du sollst alles verdonnern.

84.

5. 6. 26, morgens im Bett.

J. Wenn wir morgen ein Babychen kriegen! (*a*).

T. Es muß aber ein Junge sein, ein Schwesterchen ist nicht so wild wie wir, mit dem kann man nicht spielen (*b*).

J. Ein Baby muß man tragen und streicheln, man muß es ganz zart anfassen, nicht so grob (c).

T. Das kann ich nicht (d).

Diskussion. (a) Der Wunsch noch Geschwister zu haben, wurde von den Kindern häufig geäußert, mit Nachdruck immer dann, wenn sie bei Bekannten einen Neuankömmling gesehen hatten. (b) Dieser Spezialwunsch bezüglich des Geschlechts des gewünschten Geschwisterchens ist verständlich. Wir verweisen auf das in Gespräch 14 Ausgeführte, wonach Mädchen nur dann als Spielkameraden geschätzt werden, wenn sie wild wie Jungen sind. — (c) Köstlich sind J.s Ausführungen darüber, wie ein Baby zu behandeln ist, und rührend das Eingeständnis T.s, daß er sich unfähig fühlt, so zart mit einem Säugling umzugehen, wie es J. fordert.

85.

5. 6. 26, *nachmittags*.

T. Die Affen sind doch wie eine Menschenart, die Mami sieht ihnen (*d. h. den jungen Affen*) nach dem Kopf wie unsere Mami (!), und sie schaukeln sich wie Menschen und sie haben Hände wie Menschen (a).

V. Wer hat dir denn das gesagt?

T. In Barnstorf sind doch Affen (*d. h. ich habe es dort doch selbst gesehen und festgestellt*) (b).

J. Und sie springen auf die Schaukel und machen Dummheiten (c).

Diskussion. (a) Diese Aussage spricht von einer treffenden Beobachtung des Benehmens der Affen im einzelnen wie auch von einer zutreffenden selbständigen Analogisierung menschlichen und tierischen Verhaltens. Man beachte, was ihm an den Affen als menschenähnlich aufgefallen ist, besonders verweisen wir auf seine Konstatierung, daß sie „Hände wie Menschen“ haben. Wir haben T. nie auf diese Ähnlichkeit hingewiesen, es scheint aber auch nicht von anderer Seite geschehen zu sein. Es wurde ausdrücklich von V. hiernach gefragt, diese Frage aber dem Sinn nach verneint (b) und auf die eigenen (häufigen) Beobachtungen am Objekt selbst hingewiesen. (Als wir einmal im Berliner Zoologischen Garten vor den Schimpansen standen, wurden diese auch gerade von einer Klasse mit ihrem Lehrer besichtigt. Als eines der großen Tiere aus dem Hintergrund nach vorn kam, rief ein etwa 12jähriger Knabe: „Da kommt ein Schwarzer.“ Der Anthropoide war also ohne weiteres für einen Neger gehalten worden. Vielleicht erscheint theoretisch unvoreingenommenen Kindern die Ähnlichkeit zwischen Affen und Menschen noch größer als Erwachsenen.) — (c) Daß die Affen Dummheiten machen — wenigstens nach seiner Auffassung —, das macht J. diese Tiere be-

sonders lieb, man fühlt seinen eignen Charakter in die anderen Lebewesen ein und freut sich, ihn dort wiederzufinden. Ein Beitrag zum Thema der Menschenähnlichkeit soll die Bemerkung von J. nicht sein.

86.

6. 6. 26, morgens im Bett.

T. Mami, erzähle von Amerika.

M. (*erzählt wie früher schon mehrfach die Geschichte von der Entdeckung Amerikas in den Kindern faßlicher Form*).

T. Und die Schwarzen waren die schon da? (a).

M. Nein, die wurden von den Weißen aus Afrika auf Schiffen geholt.

J. Wenn sie es gewußt hätten, dann hätten sie sich verkleidet und ein Schutzmann sollte kommen und die Weißen am Kragen nehmen (b).

T. Waren die Schwarzen immer schwarz? (c).

M. Ja.

T. Und die Weißen? (b).

M. Die waren immer weiß.

J. Und ein Auto sollten sie nehmen (*die Schwarzen*) und sie (*die Weißen*) überfahren und Schießgewehre und sie erschießen (e).

T. Sind die Schwarzen nach Afrika zurückgefahren? (f).

M. Nein, sie haben sich an Amerika gewöhnt.

T. Mami, Kanonen müssen doch sein, man muß doch auf das Eis schießen (g).

M. Ja, wenn das Eis eine Überschwemmung herbeiführt, dann muß man mit Kanonen darauf schießen.

T. Sonst kommt das Eis immer höher und höher (h). — Mami, wurde Berlin auch entdeckt? (i).

M. Berlin wurde erbaut. Früher wurde auch das Land, wo jetzt Berlin steht, entdeckt.

Diskussion. (a) Die Kinder hatten von der Sklaverei und ihrer Abschaffung gehört. T. möchte mit seiner Frage dieses Thema anschneiden. — (b, e) Wie sich die kindliche Entrüstung über das Unrecht der Sklaverei entläßt! Verkleidung, Schutzmann, am Kragen nehmen, dann geht es mit J.s Vorschlägen, ohne daß er sich durch das fortgesponnene Zwiegespräch zwischen M. und T. von seinem Objekt hat abbringen lassen, weiter. Das Thema perseverierte bei ihm. Ganz furchtbar läßt J. die Weißen durch die Schwarzen zurichten. — (c, d) T. hat sich weiter darüber belehren lassen, ob die Schwarzen und die Weißen immer ihre Hautfarbe gehabt haben. Die Rückkehr der Schwarzen nach Afrika (f) wäre die beste Lösung für ein Problem gewesen, unter dem Amerika und die Neger so leiden, das Kind findet

diese Lösung in aller Naivität oder deutet sie wenigstens durch seine Frage an. — (g) Das Gespräch nimmt eine ganz andere Wendung. Das Schießen, von dem J. gesprochen hat, hat T. auf die Kanonen gebracht, die er allerdings nur zu einem ganz friedlichen Zweck verwenden will (h). — (i) Es perseverierte bei T. noch der Entdeckungskomplex; warum er sich gerade Berlin als zu entdeckendes Objekt an dieser Stelle wählt, das ist nicht zu sagen.

87.

7. 6. 26, *morgens*.

M. Theodor, du darfst nicht schlagen, das ist Körperverletzung und Körperverletzung ist strafbar.

T. Wurde David auch bestraft, er hat doch den Goliath geschlagen? (a).

M. Nein. Weißt du, David hat ja mit Goliath gekämpft.

T. Und dann wurde David Kaiser (b).

M. David wurde König.

T. Nein, er wurde doch Kaiser (c). —

M. Julius, erzähle mir etwas.

J. Wir waren Strandmänner, wir haben am Strand gegessen. Du mußt uns sagen, wann wir nach Hause kommen sollen. Wenn wir Strandmänner sind, dann gehen wir ins Wasser (d).

M. Was tut ihr noch?

J. Ich weiß es nicht.

Diskussion. (a) T. hatte Tante O. gestoßen, worauf er von M. die halb ernste, halb scherzhafte Verwarnung erhielt. Die Nutzanwendung auf den Fall David-Goliath kommt überraschend. (b, c) Kaiser ist nach Märchen die höchste Person für T., darum läßt er David Kaiser werden und beharrt auch gegen M. auf seiner Meinung. — (d) Strandmänner, eine naheliegende Neubildung J.s, die er immer wieder anwandte.

88.

8. 6. 26, *abends im Bett*.

J. Elli lief mir davon. Hast du schon so ein Mädchen gesehen? Wir wollen Elli zurückschicken (a).

T. In einem Paket (b).

J. Ja, in einem Paket, wir wollen ein Loch darin machen (c).

T. So ein großes Loch (*deutet die Größe mit der Hand an*) (d).

M. Wozu soll denn das Loch sein?

J. Damit Elli Luft bekommt, sonst kann sie ja ersticken. Elli weiß nicht, daß man bei Kindern bleiben muß (e).

T. Einmal war sie bei uns und ging hinaus, sie sagte: ich komme gleich wieder, und sie ist nicht wiedergekommen (f).

J. Dann kam Großmutter, die ist nicht hinausgegangen, sie ist bei uns geblieben (*g*).

M. Theodor, hast du heute etwas Böses getan?

T. Ich bin Großmutter davongelaufen und bin ans Wasser gegangen, aber nicht dicht. Ich dachte, dort wären Maikäfer, aber die waren vom Wasser weggespült (*h*).

M. Ihr dürft nicht von Großmutter weglaufen. Ihr tun die Beine weh und sie kann nicht hinter euch herlaufen. Ans Wasser dürfen Kinder allein nicht gehen.

T. Wir wollten doch sehn, wie dort ein Schiff zum Strand herangezogen wurde und da hat ein Junge Sand auf uns geworfen, und da habe ich wieder Sand auf ihn geworfen (*i*).

M. Es ist besser, von Kindern wegzugehen, die mit Sand werfen.

T. Wir haben doch nur zugeguckt, wie das Schiff ans Land gezogen wurde (*k*). — Mami, verreibt (*d. h. verdaut*) der Magen auch Milch? (*l*).

M. Ja, der Magen verdaut auch Milch. Milch hat außer Fett auch noch viel Wasser.

T. Weshalb hat Milch auch Wasser?

M. Alle Getränke haben Wasser.

J. Was im Berni (*vgl. Gespräch 67*) steht, das ist doch Wirklichkeit? (*m*).

T. Im Berni steht aber, daß dort eine alte Frau war, die rote Augen hatte, ihre Finger waren wie Krallen, die hatte viele Tiere, auch Spatzen.

J. Wenn eine Hexe über einen Menschen springt und „hokus-pokus“ sagt, dann wird aus dem Menschen ein Tiger (*n*).

M. Hexen gibt es gar nicht.

J. Hexen gibt es im Märchen, aber in Wirklichkeit gibt es keine Hexen.

M. Julius, wie wirst du heißen, wenn du groß bist, heißt du dann Theodor? (*Versuch mit Beziehung auf Gespräch 68.*)

J. Ich werde heißen: Herr Professor Katz und Theodor wird heißen: Frau Professor Katz; ich werde Theodor heiraten, er wird dann mein Sohn sein, und dich und Tante O. will ich auch heiraten, dann habe ich zwei Frauen (*o*).

M. Julius, hast du heute etwas Unrechtes getan?

J. Nein, nur Gutes.

T. Wo hat der Weltkrieg angefangen, hier in Rostock? (*p*).

M. Der Weltkrieg hat an der Grenze zwischen Rußland und Deutschland angefangen.

T. Wo war der Weltkrieg zuletzt?

M. Zuletzt war der Weltkrieg in Frankreich.

T. Und wo war der Weltkrieg zu allerletzt?

M. In Frankreich.

Diskussion. (a) J. ist entrüstet darüber, daß E. ihm davon-gelaufen ist, sie soll zu ihren Eltern zurückgeschickt werden. — (b, c, d, e) Erwägungen darüber, wie man E. zurückschicken soll. T. und J. glauben, man könne Menschen auch per Post versenden, nachdem sie einmal gesehen haben, wie ein Hund versandt wurde. — (f, g) Weitere Klage über E., deren Verhalten das der Großmutter gegen-übergestellt wird. (h, i, k) T. war sonst sehr gehorsam gewesen mit Beziehung auf das Verbot, zum Wasser zu laufen. Aber der Strand übte in diesen Tagen durch die Maikäfer, die sich dort einfanden, eine zu große Anziehungskraft aus, dazu kam noch, daß gerade heute ein Schiff am Strand angelaufen war, wo sonst Schiffe nicht anzu-legen pflegten. Der Übergang zu (l) und von (l) zu (m) ist nicht durchsichtig. — (n) Ob diese Wissenschaft von einem dienenden Geist oder aus eigner Phantasie stammt, ist nicht zu entscheiden. — (o) Hier geht Ernst und Scherz wild durcheinander. Daß er später V. sein werde, mag J. glauben, aber alles andre sprudelt er wild heraus, wie der Zufall die in der Vorstellung auftauchenden Personen zu Ver-bindungen kombiniert. (p) T. glaubt, seine Vaterstadt müsse in jeder Beziehung, also auch darin vorangehen, daß der Weltkrieg in ihr seinen Anfang genommen habe.

89.

9. 6. 26, *nachmittags.* V. ist in Warnemünde zu Besuch.

V. Wißt ihr, was wir jetzt im Institut für ein Tier haben?

J. Der Affe!

V. Nein, wir haben einen kleinen Hund.

J. Der Affe hätte alle Bücher genommen und hätte alles durcheinandergeworfen. Wenn du dir ein Buch genommen hättest, hätte er es dir weggenommen.

V. Was macht er noch?

J. Dann kann er an deinem Schreibtisch sitzen und tipsen. Wenn der Affe tipst, dann brauchst du nicht zu tipsen.

Diskussion. In der tierpsychologischen Station des Instituts wurde ein Affe erwartet, mit dem Versuche gemacht werden sollten. Mit welcher Ungeduld sehnten die beiden Kinder den Tag seiner Ankunft herbei! Auf V.s Frage bricht es bei J. heraus: der Affe, V.s Korrektur wird kaum beachtet und nun malt J. sich aus, was das Tier für Allotria im Institut anstellen wird. Nach seinen Erfahrungen im Tier-park traut er dem menschenähnlichen Tier auch zu, daß es an der Schreibmaschine arbeiten kann.

90.

9. 6. 26, nachmittags. *M. spielt mit J. Mann und Frau. J. bringt ausgestopfte Tiere.*

M. Es ist doch gut, daß ich im Stall Tiere habe, diese Katze kann ja Mäuse fangen.

J. Nein, unsere Mäuse darf sie nicht fangen, dann haben wir doch keine Mäuse mehr (*er denkt wohl an die weißen Mäuse im Institut, mit denen er immer gern gespielt hat*). Auch unsern Hund darf sie nicht fangen. — Hier, Frau, haben wir eine Windmühle, bunte Kreide, ein Buch. (*J. klingelt.*)

T. Sie können klingeln, soviel Sie wollen. Ich will jetzt meine Ruhe haben, Sie verlumpter Bettler, Sie! (*a*).

J. Ich bin jetzt ein anderer Mann (*b*).

T. Was wollen Sie zerlumpter Bettler? (*c*).

J. Die Luft soll Ihnen vergehen (*d*).

M. Nein, so dürft ihr euch nicht schelten.

Diskussion. Bei Rollenspielen konnte J. wie hier in der von ihm übernommenen Rolle vollständig aufgehen. (*a, b, c, d*) Die Unterhaltung, die sich zwischen den beiden Kindern entspinnt, zeichnet sich durch die Roheit der Ausdrücke aus, welche die Rollenspieler der Unterhaltung Kasperles mit seinen Gegnern beim Puppenspiel entnommen hatten.

91.

9. 6., abends im Bett.

T. Wie dreht sich die Erde? (*a*).

M. Die Erde dreht sich wie ein Ball. Die Seite, die der Sonne zugewandt ist, hat Tag, die andre Seite hat Nacht.

T. Und auf den Kanarischen Inseln? (*b*).

M. Wenn die Kanarischen Inseln der Sonne zugewandt sind, ist dort Tag, sonst ist dort Nacht.

T. Ist Gehlsdorf eine Insel? (*c*).

M. Nein, Gehlsdorf ist eine Halbinsel, weil man aus Rostock nach Gehlsdorf auch zu Fuß kommen kann. Eine Insel ist überall von Wasser umgeben.

T. Wie kommt man nach Gehlsdorf? (*d*).

M. Am weißen Kreuz vorbei.

T. Ich will einmal zu Fuß nach Gehlsdorf (*e*).

M. Ja, das kannst du schon machen.

T. Wenn man nach Kopenhagen fährt, kommt man da über eine Insel? (*f*).

M. Ja.

Diskussion. Ein durchgehendes geographisches Gespräch. (a) Daß die Erde sich dreht, hat T. schon früher erfahren, er möchte Näheres darüber wissen. — (b) Die allgemeine Formel soll an den Kanarischen Inseln veranschaulicht werden. Warum gerade dort? Weil diese Inseln in dem geliebten Robinsonbuch genannt werden. — (c) Eine berechnete Frage, denn T. ist bis jetzt immer nur mit der Fähre nach Gehlsdorf jenseits der Warnow gekommen. — (d, e) Auf Entdeckungsfahrten gestimmte Äußerungen. — (f) Versuch T.s, das, was er erfahren hat, auf den Spezialfall der Fahrt nach Dänemark anzuwenden. Dieser kurze Dialog zeichnet sich durch die Schönheit seiner folgerichtigen Entwicklung von seiten T.s aus.

92.

10. 6. 26, vormittags im Anschluß an die vorgelesene Geschichte vom gestiefelten Kater.

T. Hat man den König auch entdeckt?

M. Nein, den König hat man gewählt.

T. Hat man Berlin entdeckt?

M. Nein, Berlin haben die Menschen gebaut, die sich dort angesiedelt haben.

Diskussion. Der Begriff „entdecken“ ist T. noch immer nicht ganz klar und es ist ja auch kein ganz einfacher Begriff. So versteht man, daß T. ihn auch in Anwendung bringt, wenn er nach der Herkunft des Königs fragen will. Die Belehrung darüber, daß Berlin nicht entdeckt worden ist (Gespräch 86) hat nicht genügt.

93.

11. 6. 26, abends.

M. Julius, hast du heute etwas Unrechtes getan?

J. Nein (a).

M. Besinne dich gut.

J. Nein, ich war gut, nur bin ich in den Kindergarten etwas spät gekommen (b).

M. Warum bist du denn etwas spät gekommen?

J. Ich mußte warten, bis du Pflaster geholt hast und mir meinen Fuß heil gemacht hast (J. hatte sich seinen Fuß wund geschauert), es müssen aber alle Kinder gleichzeitig in den Kindergarten kommen (c).

M. Bist du vielleicht Tante O. davongelaufen?

J. Ja, ich bin Tante O. davongelaufen (d).

M. Darf man das tun?

J. Nein, ich habe es vergessen (e).

M. Theodor, hast du heute etwas Unrechtes getan?

T. Ja, ich habe heute Herbert geschlagen. (*Herbert ist ein Knabe aus dem Kindergarten.*)

M. Warum hast du Herbert geschlagen?

T. Ja, er hat mich mit der Schaufel geschlagen.

M. Hast du sonst noch etwas Unrechtes getan? Bist du Tante O. davongelaufen?

T. Ja, sie sollte mich greifen.

M. Tante O. kann doch nicht immer hinterherlaufen.

T. Wohin warst du heute gegangen?

M. Zum Uhrmacher.

T. Wo wohnt hier der Uhrmacher? (*f*).

M. In der Hauptstraße.

T. Am Strom?

M. Ja.

T. Am alten Strom?

M. Nein, nicht am alten Strom.

T. Geht der Strom noch weiter?

M. Der Strom geht in die See und die See geht bis Dänemark.

T. Als Ihr nach Dänemark gefahren seid, wo habt ihr da (*auf der Fähre*) gegessen? (*g*).

M. Wir sind nach oben gegangen und haben uns auf eine Bank gesetzt.

T. Waren auch die Rettungsboote dort? (*h*).

M. Ja.

Diskussion. Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, daß wir nur einen kleinen Teil aller mit den Kindern überhaupt geführten Gespräche und damit auch der der Gewissensforschung dienenden Gespräche notiert haben und hier zur Veröffentlichung bringen. Aus dem Fehlen von Beichtgesprächen an den vorangehenden Tagen darf also nicht geschlossen werden, daß solche gar nicht geführt wurden. Das vorstehende Beichtgespräch mit J. zeigt, daß er jetzt schon mehr Verständnis dafür hat, was die Gewissensforschung von ihm will. Zunächst einmal: es fehlen seine früheren so komisch anmutenden Warum-Fragen. Aber nicht nur das, er zeigt sich jetzt auch schon imstande, einen Rückblick auf den verflassenen Tag zu tun und mit einiger Unterstützung Vergehen selbst zu nennen. Das „nein“ in Antwort (*a*) entspringt nicht der Absicht, etwas zu verbergen, denn dafür, daß er zu spät in den Kindergarten, den er in Warnemünde besucht¹, gekommen ist (*b*), hat er ja eine ausreichende Entschuldigung (*c*). Mit Unterstützung fällt ihm ein, daß er Tante O. davon-

¹ Es handelte sich um einen von R. KATZ ins Leben gerufenen „wandernden Kindergarten“. Über diesen neuen Typus von Kindergärten unterrichtet die Arbeit R. KATZ: Neue Formen des Kindergartens, Zeitschr. f. päd. Psychol. 1927.

gelaufen ist (*d*), es ist sicher auch ganz ehrlich gemeint, wenn er das damit entschuldigt, daß er das Verbot vergessen habe (*e*). Über das Beichtgespräch mit T. ist gegen früher kaum etwas Neues hinzuzufügen. — Mit (*f*) nimmt das Gespräch eine neue Wendung, geht vom Uhrmacher assoziativ zum alten Strom und von dort nach Dänemark. — (*g, h*) Daß man genau wissen muß, wo die Eltern gesessen haben und ob die Rettungsboote auch noch da waren, das ist ja für T., der die Reise auf der Fähre auch schon einmal gemacht hat, selbstverständlich.

94.

12. 6. 26, nach Tisch. Die Kinder sollen wie gewöhnlich schlafen, J. in seinem Bett, T auf dem Sofa (Sommerfrische). J. erklärt, daß er heute lieber bei seinem Bruder auf dem Sofa schlafen möchte. Dabei würde es natürlich nie zum Schlafen kommen, sondern beide Kinder würden sich gegenseitig stören und Unfug verüben.

J. Ich will bei Theodor auf dem Sofa schlafen.

M. Liebst du mich denn nicht mehr, daß du nicht bei mir schlafen willst? (*J.s Bett stand neben dem der Mutter.*)

J. Theodor liebe ich am meisten (*a*).

M. Dann schlafe bei Theodor, aber ich lege mich dann in beide Betten.

J. Ich will bei T. schlafen, damit du Ruhe hast (*b*).

G. Willst du bei mir schlafen?

J. Nein, du sollst Ruhe haben, Großmutter, und Mami soll Ruhe haben. Mami kann sich auch in zwei Betten legen (*c*).

Diskussion. (*a*) Was J. bei seinen Wunschsäußerungen bestimmt, ist das Amüsement, das ihm in Aussicht steht, wenn er mit seinem Bruder auf dem Sofa zusammen sein darf. Er will gar nicht auf dem Sofa schlafen, sondern er will dort wie schon so häufig herumtoben. Er sagt zwar „schlafen“ und es kann auch sein, daß er das im Augenblick meint, aber eine Erklärung seines Verhaltens kann nur der im Hintergrund des Bewußtseins stehende Spieltrieb geben. Jetzt entdeckt er plötzlich, daß er T. am meisten liebt; möglich, daß er das im Augenblick selbst glaubt, aber in Wirklichkeit ist das auch nur Maskierung des Spieltriebs. Er ist nicht verlegen in der Abgabe weiterer Erklärungen für seinen Wunsch — rührend seine Sorge um die Ruhe von M. (*b*) und G. (*c*), obgleich sonst davon nur wenig zu merken ist. — Wir haben hier geradezu ein Schulbeispiel dafür vorliegen, daß als Motiv für ein Verhalten ein anderes als das echte genannt wird, weil das echte der öffentlichen Kritik nicht standhalten würde, während das vorgebrachte Motiv mehr Aussicht hat, von denjenigen anerkannt werden, mit denen man es gerade zu tun hat. In dem vorliegenden Fall läßt das vorgetäuschte Motiv seinen Träger geradezu in einem heroischen Licht erscheinen. Es bedarf keiner

Psychoanalyse, um J. zu durchschauen, ja wir zweifeln gar nicht daran, daß J. lachend das wahre Motiv zugegeben hätte, wenn wir es ihm auf den Kopf zugesagt hätten. Es verdient volle Beachtung, daß wir den Willen zur Maskierung der Motive hier schon bei einem nicht ganz vierjährigen Kind in aller wünschenswerten Klarheit feststellen konnten.

95.

12. 6. 26, *abends im Bett.*

M. Hast du heute etwas Unrechtes getan?

J. Nein.

M. Besinne dich gut.

J. Ich bin nur auf dem Rad gefahren, Tante Olgas Mutter hat mich auf das Rad gesetzt (a).

M. Das ist nicht schlimm, hast du noch etwas getan?

J. Nein.

T. Doch als du mit der Großmutter mit der Elektrischen fahren solltest (M. und T. wollten bei einem Spaziergang ein Stück zu Fuß gehen, wo G. und J. die elektrische Bahn benutzen sollten), wolltest du, wir sollten mitfahren.

J. Als ich mit G. mit der Elektrischen fahren sollte, da wollte ich, daß du mitfahren solltest (b).

M. Nun später bist du doch noch gefahren.

J. Ich werde es nicht wieder tun (c).

T. Mami, ich habe schon gebetet.

M. Theodor, hast du heute was Unrechtes getan?

T. Nein. — Julius, warum hast du uns heute nicht gesehen? (d h. als ich und M. an der elektrischen Bahn vorbeigingen, in der du mit G. saßest).

J. Ich habe euch gesehen (d).

T. Nein.

J. Ich weiß nicht, ich habe einen Jungen im roten Sweater gesehen wie du, und eine Frau mit einem Regenhut und Bluse wie Mami. Die Frau ging an unseren Tisch heran, hat Eier und Butterbrote aus dem Rucksack genommen, und wir haben gegessen (e).

T. Das war doch Mami.

J. Mami, warst du das? (f).

M. Ja, ich war es.

J. Das war im Krug (g).

T. Nein, das war nicht im Krug, wir haben doch keine Schweine und Kühe gesehen, und die sind im Krug (h). —

M. Julius, wenn du dich verläufst und man dich fragt, wo du wohnst und wie du heißest, was sagst du dann?

J. Julius Gregor Katz heiß, ich.

M. Und wo wohnst du?

J. Kaiser-Wilhelm-Platz (*i*).

M. Wohnst du nicht mehr in der Moltkestraße?

J. Ja, in der Moltkestraße.

M. Und welche Nummer?

J. Welche?

M. Nummer dreizehn.

J. Dreizehn.

M. Und wo wohnst du in Warnemünde?

J. Bei B.

M. Welche Straße?

J. Ich weiß nicht.

M. Anastasiastraße.

J. Anastasiastraße, Anastasiastraße (*wiederholt es noch einmal*). Welche Nummer?

M. Nummer vierzehn.

J. Vierzehn.

M. (*im Scherz*). Dann sagst du, daß du geliebt bist.

J. Das brauchen andere Leute nicht zu wissen, sie haben ihre Kinder lieb (*k*).

M. Du kannst vielleicht doch sagen, daß du geliebt bist.

J. Nein, sie wissen doch nicht, daß ich Julius bin und werden sagen, wir haben dich nicht geliebt, ich habe sie auch nicht lieb (*l*).

Diskussion. Es fällt J. noch immer schwer, von selbst auf die Sünden des vergangenen Tages zu kommen, vermutlich darum, weil er überhaupt als Naturbursche noch kein Gefühl dafür hat, daß triebhaft Getanes auch Unrecht sein kann. (*a*) Was J. auf Besinnen herausbringt, daß er auf dem Rad gefahren sei, ist ja kein Vergehen; er erwähnt es wohl, weil es etwas Ungewöhnliches war und somit am ehesten dahinter etwas Sündhaftes stecken könnte. T. bringt das Hauptvergehen J.s ans Tageslicht, worauf J. es als solches akzeptiert, wörtlich wiederholt (*b*) und auch Besserung gelobt (*c*).—(*d*) Die Frage, ob J. aus der elektrischen Bahn M. und T. gesehen hat, wird bejaht, infolge der Umstände der Begegnung war das aber unmöglich, und T. bestreitet es auch mit Recht. Die Ausführungen (*e*) sind nun überaus merkwürdig. Es stellt sich heraus, daß J. gar nicht die Frage auf die Begegnung unterwegs bezogen hat, sondern auf das Zusammensein beim Essen in der Wirtschaft. Der gemeinsame Aufenthalt in der Wirtschaft, im „Krug“, hatte etwa zwei Stunden gedauert, daraufhin war man aufgebrochen, M. und T. zu Fuß, J. und G. mit der elektrischen Bahn. Es ist an und für sich schon auffällig, daß J. das Gesehenhaben auf den Krug bezieht, denn wenn ein Erwachsener, der mehrere Stunden mit nächsten Verwandten zusammengewesen ist, danach gefragt würde, ob er die Be treffenden gesehen habe, so würde er bestimmt die Frage nicht dahin

verstehen, daß es sich um das dauernde Zusammensein, sondern um eine andere Begegnung handeln müsse, bei der ein Übersehen leicht möglich gewesen wäre. Merkwürdiger ist aber noch, daß J. ganz richtig das Zusammensein mit M. und T. schildert, d. h. die Kleidung von T. und M. ganz richtig beschreibt, daß er aber beide, die Frau und den Jungen, in der Erinnerung nicht ohne weiteres mit M. und T. zu identifizieren scheint. Warum wohl? Vermutlich, weil T. vorher bestritten hat, daß J. die beiden gesehen habe. J. erweist sich also dieser Behauptung gegenüber als so suggestibel, daß er die handgreiflichsten Erlebnisse ihrer Struktur nach verfälscht, seine M. und seinen Bruder in fremde Leute umdeutet oder umdeuten läßt (*f*). — Was mag er nun in seinem Innersten wohl glauben: daß es sich um Fremde gehandelt hat, mit denen er zusammen war? Wahrscheinlich auch nicht. J. gerät in einen ungemein schwer zu charakterisierenden und für uns Erwachsene wohl kaum ganz nacherlebbareren Schwebezustand zwischen Glauben und Nicht-Glauben. Soviel ist sicher, was sich wieder aus diesem Erlebnis ergibt, daß der Realitätsbegriff des vierjährigen Kindes sich noch völlig von dem des Erwachsenen unterscheidet. Man übersieht die bestehende Kluft darum so leicht, weil die Sprache des Kindes, die beim vierjährigen derjenigen des Erwachsenen schon sehr angeglichen ist, diese Dinge in der Regel mehr verhüllt als enthüllt. — (*g*) Die Annahme J.s, daß es im „Krug“ gewesen ist, ist richtig und bestätigt unsere Auffassung, daß J. sich tatsächlich auf den dauernden Aufenthalt dort bezieht. Aus der Behauptung T.s, daß es nicht im Krug gewesen sei (*h*), ergibt sich, daß er bis dahin von Krug eine Vorstellung gehabt hat, die wir nicht bei ihm vermuteten. In dieser Wirtschaft gab es Kühe und Schweine, und beim Aufenthalt dort war es die Regel, daß diesen Tieren eine Visite abgestattet wurde. Es stellt sich heraus, daß T. von Krug nur sprach im Hinblick auf die wichtigsten Mitbewohner dort, eben die Tiere. Das Gehört als solches mit der Wirtschaft war nicht als Krug aufgefaßt worden. — (*i*) Der Kaiser-Wilhelm-Platz ist in nächster Nähe unserer Rostocker Wohnung, J. hat ihn sich besser eingepreßt als die Wohnung selbst. — (*k*) J. versteht, daß M. nur einen Scherz gemacht hat, nimmt ihn aber doch ernster, als etwa T. es tun würde, der dafür nur ein Lächeln übrig hatte. — (*l*) Das ist eine sehr bündige Erklärung. Die Form „geliebt“ wird ihm nahegelegt durch die gleiche Form in der vorhergehenden Bemerkung von M.

96.

13. 6. 26, nachmittags. T. lehnt sich liebevoll an M. an.

M. Nun, wie ist es mit der Liebe?

T. Ich liebe Papi ein wenig mehr als dich, weil ich doch auch ein Papi werde. Da muß ich Papi mehr lieben.

Diskussion. Eine seltsame Logik enthüllt sich in dieser Erwägung. Es kann sein, daß T. tatsächlich in diesem Augenblick etwas

wärmere Gefühle für V. hat und daß er, um M. nicht zu verletzen, das eigene spätere Vaterwerden vorschiebt. Es kann aber auch sein, daß T. aus dem Vaterwerden ableitet, man *müsse* V. mehr lieben. Eine Entscheidung in dieser Alternative ist kaum möglich.

97.

17. 6. 26, *nachmittags*.

J. Wir haben Maikäfer gefangen.

V. Wo habt ihr sie denn?

J. Wir haben ihn ins Gras im Garten gesetzt.

V. Frißt er denn Gras?

J. Wenn er Blätter frißt, dann frißt er auch Gras (a).

V. Hast du auch die Frau vom Maikäfer gesehen?

J. Ja, die ist am Strande (b).

Diskussion. (a) Ein ganz guter, wenn auch sachlich nicht zutreffender Schluß. — (b) J. hat die scherzhafte Frage V.s ernst genommen. Es ist sehr wohl möglich, daß er in diesem Augenblick davon überzeugt ist, am Strand die Frau des Maikäfers gesehen zu haben.

98.

18. 6. 26, *nachmittags am Strand*.

J. (*zeigt auf ein etwa zweijähriges Kind am Strand*). So ein Kind möchte ich haben (a).

V. Warum möchtest du so ein Kind haben?

J. Um Baby mit ihm zu spielen (b).

V. Möchtest du ein Brüderchen oder ein Schwesterchen haben?

J. Ein Brüderchen.

V. Warum kein Schwesterchen?

J. Ja, wir sind doch schon zwei Jungen; und da muß es auch ein Junge sein. Wenn wir Polizei spielen, dann schreit es (*das Schwesterchen*) Mama, Mama, und das geht doch nicht (c).

Diskussion. (a) Da schon mehrfach der Wunsch nach einem Geschwisterchen von beiden Kindern geäußert worden war, so glauben wir auch die Äußerung J.s zunächst in diesem Sinn auffassen zu sollen, indessen zeigt sich (b), daß es J. jetzt mehr darum zu tun ist, mit dem Kind Baby zu spielen, so wie er beim Spiel mit T. häufig das Baby sein muß. Das Kind, das J. von V. als Geschwisterchen präsentiert wird, soll ein Junge sein (c), damit es an den wilden Spielen der Jungen teilnehmen kann.

99.

20. 6. 26, vormittags.

M. Du darfst nicht hereinkommen und stören, wenn bei mir Besuch ist.

T. Warum nicht, ich will doch hören, was ihr sprecht (*a*).

M. Wenn Erwachsene sprechen, dann verstehen es Kinder nicht, deshalb brauchen auch Kinder nicht zuzuhören.

T. Ich habe es aber verstanden, daß ein Mädchen unordentlich ist und lügt (*b*).

M. Siehst du, die Dame sagte, wie schlimm es ist, wenn man lügt. Du lügst doch nicht?

T. Nein, Mami, aber zweimal habe ich gelogen (*c*).

M. Das ist sehr schlimm. Wann war es?

T. Ich bin einmal durch das Fenster (*Parterrewohnung in Warnemünde*) geklettert und Tante O. hatte mich gefragt, dann habe ich gesagt, ich bin nicht geklettert (*d*).

M. Warum hast du Tante O. nicht gesagt, daß du durch das Fenster gekommen bist?

T. (*mit Stolz*). Nein, ich habe gelogen (*e*).

M. Man muß immer den Mut haben, die Wahrheit zu sagen.

Diskussion. (*a*) T. betrachtet es als sein gutes Recht, an der Unterhaltung von Erwachsenen teilzunehmen, die zu Besuch kommen. Um diese Zeit wurde zuerst beobachtet, daß T. Interesse für Gespräche zeigte, die die Eltern untereinander oder mit anderen Erwachsenen führten, wo wir es nicht vermuteten, weil ihn die behandelten Gegenstände nicht unmittelbar betrafen. Er konnte selbst plötzlich mit einer Zwischenfrage kommen, die zeigte, daß er dem Gang des Gesprächs gefolgt war. Es war also von nun an Vorsicht bei der Unterhaltung am Platze, von deren Inhalt er nicht Kenntnis erhalten sollte. Meist hören die Kinder in den Familien zu viel von Dingen, die ihnen noch unbekannt bleiben sollten, weil man glaubt, sie hörten dem Gespräch als für sie ohne Interesse nicht zu. — (*b*) Tatsächlich war das der kurze Inhalt des Gesprächs gewesen. — (*c*) Die Aufstellung des allgemeinen Grundsatzes, daß man nicht lügen darf, ist für T. die Veranlassung, mit einigem Stolz zu bekennen, daß er zweimal gelogen habe. Zweimal soll wohl hier bedeuten: zweimal in der letzten Zeit, obwohl sich dann herausstellt, daß es nur eine Lüge gewesen ist. Es darf zu T.s Ruhm gesagt werden, daß er Lüge wirklich nicht kennt, wir haben ihn nie auf einer richtigen Lüge ertappt. — (*d*) T. stand mit Tante O. nicht auf gutem Fuß. Er ist ihr gegenüber immer in einer Verteidigungsstellung und so mag er die Lüge als eine erlaubte Waffe ansehen — so betrachtet (oder betrachtete?) auch der Schüler die Lüge als ein erlaubtes Mittel im Kampf gegen den Lehrer, während er die Unwahrhaftigkeit Klassenkameraden und Eltern gegenüber

verabscheut. T. fürchtete auch wohl von Tante O. eine Bestrafung, so daß er den Mut zur Wahrheit nicht aufbrachte. Von seinen Eltern wurde er nicht bestraft, wenn er seine Vergehen vorbrachte, sondern erhielt nur eine Unterweisung, wie er es in Zukunft besser machen müsse. — (e) Diese Aussage ist wohl so zu verstehen: Ich hätte damals wohl Tante O. die Wahrheit sagen können, aber ich habe es nicht getan und ich bin nun als tapferer Junge bereit, dir gegenüber die Konsequenzen meiner Handlung auf mich zu nehmen.

100.

21. 6. 26, morgens.

M. Tante N. läßt dich grüßen. Du sollst gutes Wetter bestellen, dann werden dich ihre Kinder besuchen.

T. Wie soll ich gutes Wetter bestellen?

M. Überlege nur.

T. Ich weiß schon, wir machen einen Drachen und binden an ihn einen Brief an, lassen den Drachen los, und da oben ist ja die Natur, da wird der Brief gelesen, dann haben wir gutes Wetter bestellt.

Diskussion. T. nimmt die scherzhafte Äußerung ernst und überlegt nun, wie das Problem zu lösen sei. Gar so übel ist die Lösung nicht.

101.

22. 6. 26, abends.

T. Mami, ich möchte Müllkutscher werden (a).

M. Warum willst du Müllkutscher werden?

T. Dann kann man schaufeln (b).

J. Kleine Kinder sagen nur Müllkutscher, Erwachsene sagen Müller (c).

T. Mami, Hans S. schüttet Sand auf uns (d).

M. Ich will ihm sagen, daß er es nicht tun soll.

J. Wir schütten auf ihn Sand, dann kommt es in seine Augen, dann weiß er es (e).

Diskussion. (a, b) Das Motiv für die neue Berufswahl ist durchsichtig. Man hat so viel Freude gehabt beim Schaufeln von Sand am Strand, daß man Müllkutscher werden möchte, um sich nach dieser Richtung ausleben zu können. — (c) Eine auffällige Gleichsetzung, die wieder einmal zeigt, zu welchen Mißverständnissen Kinder bei ähnlich klingenden Wörtern verführt werden können. — (d, e) Ein charakterologisch interessanter Unterschied in der Stellungnahme zu der Handlung eines Dritten. T. sucht Beistand bei M., während J. bereit ist, zur energischen Selbsthilfe überzugehen.

102.

22. 6. 26, *abends*. *Es ist ein befreundetes Ehepaar gekommen, um M. zum Spaziergehen abzuholen.*

J. Mami, warum gehst du fort?

M. Ich will mit Onkel und Tante B. nach draußen gehen, sie haben den ganzen Tag im Zimmer gegessen, jetzt wollen sie frische Luft haben.

J. Sie sind doch hierhergegangen, da haben sie frische Luft gehabt.

Diskussion. J. nimmt M.s Motivierung des Spaziergangs wörtlich und hat dann mit seinem Einwand, der die Trennung von M. verhindern soll, nicht unrecht.

103.

28. 6. 26, *mittags bei Tisch*. *T. nimmt seit einiger Zeit an Turnunterricht für Kinder teil, wobei er sich recht geschickt anstellt.*

V. Theodor, du wirst einmal ein geschickter Turner werden.

T. Nein, ich will nicht Turner werden, ich will doch Taucher werden. Sonntags, wenn ich nicht tauche, dann kann ich turnen und manchmal abends, wenn ich nicht tauche.

Diskussion. T. hatte V. so verstanden, daß er den Beruf des Turners im Hauptberuf ergreifen solle. Das lehnt er ab. Er hat sich innerlich einem neuen, bis jetzt noch nicht genannten Beruf zugewandt, dem Beruf des Tauchers, offenbar bestimmt durch seine Eindrücke in Warnemünde. Er hat dort das Tauchboot gesehen und den Taucher selbst in seiner märchenhaften Ausrüstung und hat sich dann unendlich viel von dessen Tätigkeit berichten lassen. Turner will er also nicht werden, aber als Erholung von der Berufsarbeit, Sonntags und abends, wenn es im Wasser zum Tauchen zu dunkel ist, mag das Turnen seine Dienste leisten. Wir möchten noch bemerken, daß das Berufsideal des Tauchers recht lange Bestand gehabt hat.

104.

30. 6. 26, *nachmittags*.

V. Was wünschst du dir zum Geburtstag?

J. Ein Herz aus Bonbons und eine Nußstange. Ein kleines Pony aus Holz, es soll schaukeln hin und her.

V. Welche Farbe soll es haben?

J. Grün.

V. Welche Farbe noch?

J. Weiß.

V. Was willst du noch haben?

J. Einen Wald.

V. Einen richtigen?

J. Nein, aus Holz.

V. Was noch?

J. Einen Zug und ein Gleis. Und ein Schiff und einen Matrosen, der rudern kann.

V. Was noch?

J. Weißt du noch, was ich haben will?

V. Nun?

J. Ein Auto, Kinder sollen herein können, alle Kinder.

V. Ein Auto.

J. Man soll treten, dann fährt es. Für mich eins und für Theodor eins.

V. Und hast du noch Wünsche?

J. Eine Schnecke aus Holz. Einen Jagdhund und Jäger, nicht lebend.

Diskussion. Was begehrt das Herz des vierjährigen Kindes? Die Geburtstagswünsche verraten es uns. Manches von dem, was J. aufzählt, hat mehr individuellen Wert, aber doch: wen würde diese Reihe von Eßwaren und Spielsachen als Kind nicht begeistert haben! Es soll nicht gesagt werden, daß J. die Wünsche in einer wohlgeordneten Reihe genannt habe, so daß etwa das Wichtigste zuerst gekommen wäre, hier und da bedurfte es ja auch einer Ermunterung von seiten V.s, damit J. weitere Wünsche vorbrachte. Solche Gespräche können dazu beitragen, uns einen Einblick in die Tafel der Lebenswerte des Kindes auf seinen verschiedenen Altersstufen zu verschaffen.

105.

I. 7. 26, nachts vor dem Einschlafen.

T. Mami, ich kann kaum ausdrücken, wie lieb ich dich habe, aber noch schlechter, wie lieb ich Papi habe.

J. Mami, ich liebe dich wie alle Städte.

M. Und Papi?

J. Papi liebe ich auch wie alle Städte.

Diskussion. Man konnte feststellen, wie T. gelegentlich ein Bewußtsein von seiner grenzenlosen Zuneigung zu seinen Eltern überkam. Wie schön ist diese Liebeserklärung den Eltern gegenüber in all ihrer rührenden Unbeholfenheit. J. möchte nicht hinter T. zurückstehen, spontan hätte er so eine Erklärung kaum abgegeben. Der Maßstab seiner Liebe ist etwas ungewöhnlich, er behandelt M. und V. ganz gleich.

106.

2. 7. 26, *beim Abendbrot.*

M. Theodor, willst du ein Ei essen?

T. Ja, und Julius vielleicht auch.

M. Willst du ein Ei, Julius?

J. Nein, Fleisch.

T. Wie ein Tiger.

Diskussion. Ein kurzes Gespräch, das die verschiedenen schon früher erwähnten Geschmacksrichtungen von T. und J. kennzeichnet. Die letzte Bemerkung T.s ist ganz ernst gemeint.

107.

3. 7. 26, *nach dem Essen.*

J. Wenn ich Kapitän bin, dann nehme ich euch alle auf mein Schiff, weil ihr mich so gut gefüttert habt, als ich klein war. Theodor wird dann Taucher sein, dann hole ich ihn an einem Band hoch.

Diskussion. Ein kurzer Monolog nur, aber charakterologisch so aufschlußreich, daß er nicht fortbleiben soll. Das gute Futter ist beim vierjährigen Kind eine wichtige Angelegenheit und eine besonders wichtige bei einem Jungen mit so gesegnetem Appetit, wie ihn J. an der See hat. Er will den Spendern die gute Verpflegung nicht vergessen, zur Belohnung sollen alle auf dem Schiff mitfahren, dessen Kapitän er sein wird. Der Beruf des Kapitäns ist der erste, den J. über einen längeren Zeitraum hin festgehalten hat. Sehr hübsch ist die Vorstellung der gemeinschaftlichen Arbeit der beiden Brüder in ihrem späteren Leben als Kapitän und als Taucher.

108.

4. 7. 26, *nachmittags. J. hat eine leichte Halsentzündung und muß mit einem Umschlag das Bett hüten.*

J. Zu meinem Geburtstag (6. 7.) muß ich gesund sein, sonst kommen die Kinder und ich bin krank und es gibt viele schöne Sachen, das geht doch nicht (a).

V. Ja, ich werde dich schon gesund machen.

J. Wir schmieren Salbe drauf und machen einen Umschlag (b).

V. Ja, das wollen wir tun.

J. Was krieg ich wohl zum Geburtstag? Ich möchte so viel haben, daß der Tisch *beinahe* bricht, krachen darf er nicht, sonst kommt Frau B. (*die Wirtin*) und schimpft uns aus (c). — Weißt du, wie die Ziegen machen, wenn sie sich freuen? Die Ziegen machen mäh. Lämmer, die tun auch so, sie sind auch Schafe (d).

V. Wie machen denn die Kühe, wenn sie sich freuen?

J. Die machen muh.

V. Und wie freuen sich die Fische?

J. Die Fische freuen sich nicht, sie haben ja keine Stimme (*e*).

V. Und wie freuen sich die Menschen?

J. So, hahaha.

V. Ja, so freuen sich die Menschen. — Ich will euch eine Geschichte erzählen von der Prinzessin Zizibe.

T. (*besorgt*). Ist die Geschichte schrecklich?

V. Nein, sie ist nicht schrecklich.

Diskussion. (*a*) J. hat am 6. 7. Geburtstag. Es ist in den letzten Tagen natürlich viel von diesem wichtigen bevorstehenden Ereignis die Rede gewesen. J. ist sehr besorgt, er möchte am Geburtstag noch krank sein, aber da es so viel schöne Sachen geben soll, so geht das einfach nicht — als wenn es in Menschenmacht stände, die Krankheit wie durch eine Verordnung abzustellen. — Es sind hier vielleicht einige Worte am Platz über das Verhältnis des Kindes zur Krankheit und zum Arzt. Wir glauben, man kann dieses Verhältnis, jedenfalls das zur Medizin, auch am besten als ein zauberisches ansprechen. Alles, was als Medizin aufgefaßt wird, denkt das Kind wohl zauberhaft, also in einer ganz unmittelbaren Weise wirkend. Es glaubt an den Arzt und die Medizin wie der Primitive an seinen Medizinmann und an dessen Heilhandlungen¹. Der Arzt, der Onkel Doktor, spielt beim Kind wirklich wieder die Rolle des Medizinmannes. Wie leicht festzustellen ist, werden Kinder unter fieberhaften Erkrankungen sehr apathisch, sie werden durch eine solche Krankheit in ihrem geistigen Status vorübergehend geradezu um Jahre zurückgeworfen. Bei infektiösen Erkrankungen gaben unsere Kinder ein starkes Ruhebedürfnis zu erkennen, sie verlangten meist von sich aus ins Bett. Kinder ziehen sich bei Erkrankung aus der Gesellschaft zurück, eine Gewohnheit, die man auch bei sozial lebenden erkrankten Tieren beobachtet. Unsere Kinder zeigten bei Krankheit meist eine rührend wirkende Geduld, wie sie der Erwachsene nicht zeigen würde. Es ist uns auch von Klinikern zu diesem Punkt mitgeteilt worden, es sei erstaunlich, mit welcher Geduld sich meist Kinder darein fügen, aus orthopädischen Gründen etwa tage- und wochenlang in gestreckter unbequemer Haltung zu verweilen. — (*b*) J. macht hier selbst den Vorschlag, ihm einen Umschlag umzulegen und ihn mit Salbe zu behandeln. Er glaubt, daß der Salbe, mit der früher einmal seine aufgesprungene Haut behandelt worden ist, in jedem Fall eine heilende Wirkung zukomme. In der Salbe (in jeder Medizin) sitzt sozusagen die Gesundheit drin und diese kann durch Einreiben (Einnehmen) dem

¹ Über die ethnologische Parallele lese man nach bei TH. W. DANZEL: Magie und Geheimwissenschaft in ihrer Bedeutung für Kultur und Kulturgeschichte. Stuttgart 1924.

Körper einverleibt werden¹. — (c) Es ist mehrfach im Scherz davon gesprochen worden, bei dem Geburtstag dieser oder jener Person habe es so viel Geschenke gegeben, daß der Tisch gebrochen sei. J. möchte auch viel Geschenke haben, so daß der Tisch *beinahe* brechen soll, aber nicht ganz, damit die Wirtin keinen Lärm schlägt, denn diese ist ihm Autorität, der zuliebe er sich auch dazu bequemt, sich jeden Nachmittag zum Ausruhen ins Bett zu legen. — (d) Sehr schön ist die nun folgende Betrachtung darüber, wie es die verschiedenen Tiere machen, wenn sie sich freuen. Die Lämmer als kleine Schafe werden von J., was der Erwachsene nicht tun würde, besonders herausgehoben, sie sind eben für die Kinder etwas Neues gegenüber den alten Schafen, aber es wird dann doch zugegeben, daß sie auch Schafe seien und sich darum wie die Schafe freuen. — (e) Überraschend kommt, daß sich Fische nicht freuen, weil sie keine Stimme haben, oder man kann auch sagen, es kommt nicht überraschend, denn wahrscheinlich fällt für Kinder der Ausdruck der Gemütsbewegungen mit diesen selbst noch in einem viel höheren Grade zusammen, als das beim Erwachsenen der Fall ist². Wir möchten glauben, daß auch für den Mann auf der Straße die psychologische Einheit zwischen Ausdruck und Ausgedrücktem viel mehr gewahrt bleibt als für den darüber reflektierenden Psychologen. — (f) T. möchte keine schreckliche Geschichte erzählt haben; es spielt hier die von ihm erworbene psychologische Erfahrung mit, daß er durch schreckhafte Geschichten, die ihm vor dem Einschlafen erzählt werden, beunruhigt wird.

109.

5. 7. 26, am Strand von Warnemünde.

T. Mami, ich möchte lieber nach Rostock (a).

J. Ist es denn in Warnemünde nicht schön?

T. Nein, in Rostock ist es schöner, dort ist es heiß, da werden wir wie Neger (b).

M. Julius, ist es denn schön in Warnemünde?

J. Ja.

M. Warum ist es denn so schön in Warnemünde?

J. Hier ist Sand und Sonne und *alles* ist hier schön (c).

M. Wollen wir bald nach Rostock?

J. Nein, da gibt es doch keinen Sand.

Diskussion. Wenn V. aus Rostock nach Warnemünde zu Besuch kam, erwähnte er häufig, daß es am Strand in Warnemünde viel kühler sei als in der von Hitze brütenden Stadt. Dies ist als Anlaß

¹ Nicht viel anders stellt sich wohl auch der ungebildete Erwachsene die Heilwirkung der Medizin vor.

² „Der Stuhl kann nicht lachen, der hat ja keine Zähne.“ (STERN, S. 346).

für den von T. geäußerten Wunsch zu betrachten (*a*), daß er lieber in Rostock sein möchte; sein Ideal ist, nachdem ihn die Sonne schon tüchtig gebräunt hat, so dunkel zu werden wie ein Neger (*b*). — (*c*) J. hat für diese Negerromantik keinen Sinn, er möchte lieber in Warmünde bleiben, wo alles vom Glücksgefühl überstrahlt erscheint.

II O.

6. 7. 26. *Die Kinder spielen mit zwei Knaben von 10 und 13 Jahren. T. hat sich schnell an den älteren, Hans-Borchardt, angeschlossen. Im Lauf des Spieles fällt der Name Appelschnut.*

J. Das ist Appelschnut. Appelschnut ist dumm, sie wollte die Sonne holen, da muß sie tausend Jahre gehen (*a*).

T. Da wird man alt (*b*). — Du heißest Hans-Borchardt und dein Bruder? (*c*).

H.-B. Mein Bruder heißt Rolf.

T. Das sind schöne Namen, die mag ich, und ich heiße Wilhelm Theodor Katz, und wie heißt mein Papi? (*d*).

H.-B. Das weiß ich nicht.

Diskussion. (*a*) Appelschnut scheint es mit ihrer Naivität, die als Dummheit gedeutet wird, den beiden Jungen angetan zu haben. Früher (Gespräch 46) hat T. an ihrem Verhalten Kritik geübt, jetzt tut es auch der jüngere Bruder. Die Entfernungsschätzung der Sonne in Jahren muß von Erwachsenen übernommen worden sein, eine irgendwie zutreffende Vorstellung von seiner eignen Schätzung hat J. selbstverständlich nicht. — (*b*) Die halb ironische Bemerkung T.s ist ganz beachtlich. — (*c, d*) Das Interesse für die Namen der beiden neuen Kameraden bestimmt sich durch das Interesse für diese selbst, da das Spiel sehr schön in Gang gekommen war. Wie für den Primitive, so ist eben auch für das Kind der Name ein Wesentliches der Person. T. überträgt seine Gefühle für die Namenträger auf die genannten Namen. Er hält sich für verpflichtet, nun auch den eigenen Namen zu nennen wie bei einer offiziellen Vorstellung. Welch liebe Einfalt, daß T. glaubt, es müsse jeder den Namen seines Vater kennen.

III.

9. 7. 26, *frühmorgens.*

J. Ich bin jetzt Clown und mache mir rote Finger. Mami, schreibe mir auf den Zettel, daß ich jetzt Karl heiße, denn ein Clown kann doch nicht Julius heißen, Julius ist doch ein Kindername, und wenn ich zum Bahnhof komme, dann denkt der Schaffner, ich bin ein Clown.

Diskussion. Wieder nur ein Monolog, aber doch so aufschlußreich für J.s Denken, und auch für sich betrachtet von solcher Lebenswürdigkeit, daß wir ihn nicht unterdrücken mochten. Die Kinder

hatten einer Vorführung im Kasperletheater beigewohnt, wo ihnen vor allen anderen Gestalten der Spaßmacher viel Vergnügen bereitet hatte. J. möchte nun selbst Clown sein und will sich zum Zeichen seiner Würde die Finger rot färben. Warum soll ihm M. auf den Zettel schreiben, daß er jetzt Karl heißt? Ein Clown kann doch nicht Julius heißen, denn Julius heißen kleine Jungen, wie er selbst einer ist, er gehört sozusagen sachlich zu kleinen Jungen. Und *aufschreiben* soll man den Namen, weil das solider, beweislicher ist, das kann man Erwachsenen zu lesen geben, dann glauben sie es. J. meint weiter, wenn er zum Bahnhof kommt, dann denkt der Schaffner auf Grund seines Äußeren, er sei Clown und damit muß der Name harmonisieren, sonst wird man ihn für Julius halten.

II 2.

10. 7. 26, *abends vor dem Zubettgehen.*

T. Mami, ich möchte nicht in die Hölle.

M. Wer hat dir denn von der Hölle erzählt, Theodor?

T. Tante O. hat gesagt, wenn man schlecht ist, kommt man in die Hölle und wird dort gebraten.

M. Es gibt gar keine Hölle, so etwas hat man nur ausgedacht, um den Menschen Angst zu machen. Wenn Kinder viel herumlaufen, dann sagt man, es kommt der schwarze Mann, aber es gibt keinen schwarzen Mann und es gibt keine Hölle. Du brauchst dich nicht zu fürchten, du kommst nicht in die Hölle.

Diskussion. Wieder einmal eine pädagogische Musterleistung einer geprüften Kinderpflegerin, von der die Angst des Kindes Zeugnis ablegt. O. hat wohl gar nicht geahnt, welche Qualen derartige Erzählungen von der Hölle dem Kind bereiten können. Wie soll sich ein Kind gegen solche Vorstellungen wehren, es kann ihnen ja nichts entgegenstellen, kann sich nicht gegen sie verteidigen. Das Schlimme ist, daß der Schaden, der einmal angerichtet worden ist, nicht so leicht wett gemacht werden kann. Es bedarf starker, über einen längeren Zeitraum fortgesetzter Gegensuggestionen, um einen Komplex wie diesen Höllenkomplex abzubauen; ja es erscheint sehr zweifelhaft, ob ein völliger Abbau in den Kinderjahren überhaupt möglich ist. Und selbst wenn man als Erwachsener über solche Kindheitseindrücke spottet, ist damit nicht gesagt, daß sie nun gar keine Wirkung mehr tun.

II 3.

13. 7. 26, *beim Abendessen.*

M. Julius, iß dein Ei, sonst sagt die Henne, sie legt kein Ei mehr für dich.

J. Und der Hahn? (a).

M. Der Hahn sagt, ich erlaube nicht, daß ihr so mit den Eiern, die meine Frau legt, umgeht.

J. Und seine Kinder legen auch Eier? (*b*).

M. Nein, die Kinder sind noch zu klein.

T. Aber wenn die Kinder groß werden, dann legen sie doch auch Eier? (*c*).

M. Ja, wenn die Kücken herangewachsen sind, dann legen sie Eier. Meinst du, Theodor, daß sie alle Eier legen?

T. Nein, die Jungens von den Kücken legen keine Eier, nur die Mädchen (*d*).

Diskussion. (*a*) J. meint mit seiner Frage nicht, ob der Hahn statt der Henne vielleicht Eier für ihn legen wird, sondern er fragt: was sagt der Hahn? und zwar nicht zu dieser Frage, sondern was sagt der Hahn im allgemeinen. — (*b*) Der Übergang von den Eltern zu den Kindern liegt ja nahe. — (*c*) Das muß ja so sein, weil die jungen Tiere heranwachsen und von den erwachsenen Tieren schon feststeht, daß sie Eier legen. — (*d*) Warum die „Jungens“ unter den Kücken keine Eier legen, die inneren Gründe hierfür, sind T. natürlich noch völlig verborgen, es ist nun einmal so, daß das Eierlegen eine Angelegenheit der weiblichen Tiere ist. Wie harmlos T. noch in diesen Dingen ist, davon zeugt auch das folgende Gespräch.

II4.

15. 7. 26, nachmittags. Der Familie D., unseren früheren Warnemünder Wirtsleuten, war ein Kind geboren worden, was das starke Interesse unserer beiden Kinder fand.

T. Kurt D. dachte, er bleibt allein, aber er hat noch ein Geschwisterchen bekommen. Ist es ein Brüderchen oder ein Schwesterchen?

V. Woran erkennt man, ob es ein Brüderchen ist?

T. Zuerst weiß ich es immer nicht, ob es ein Junge oder Mädchen ist, später erkennt man es an den langen Haaren (*a*).

J. Ich bin ein Mensch (*b*).

V. Bist du denn ein Mensch?

J. Ja, ich kann doch sprechen, Tiere können doch nicht sprechen (*c*).

Diskussion. (*a*) Das könnte in einem Witzblatt stehen in seiner köstlichen Naivität. Unnötig zu sagen, daß es echte Naivität ist, die uns hier entgegentritt¹. — (*b*) Ein lapidarer Satz. Hat das J.

¹ „Der Unterschied von Knabe und Mädchen besteht nach Bubis Ansicht (6,3) vornehmlich in der andersartigen Kleidung und dem andern Rufnamen.“ ERNST und GERTRUD SCUPIN: Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahr. Leipzig 1910, S. 170.

erst jetzt entdeckt, daß er ein Mensch ist? Und wie kommt er dazu, die Entdeckung in diesem Augenblick zu formulieren? Die Frage ist schwer zu beantworten. (c) Seine *differentia specifica* für den *homo sapiens* ist ganz einwandfrei, wenn man „sprechen“ in des Wortes tiefer Bedeutung nimmt.

II5.

17. 7. 26, *frühmorgens*.

T. Berni hat auch zu Weihnachten seine Schulsachen bekommen (a).

M. Ja, du hast ja auch schon alles bekommen, deinen Ranzen, Tafel, Butterbrotdose.

T. Und eine Zuckertüte habe ich auch schon bekommen (b).

M. Die Zuckertüte können wir noch einmal füllen.

T. Nein, ich hatte ja schon einmal die Zuckertüte, noch einmal brauche ich keine, was ich einmal hatte, das brauche ich nicht noch einmal (c).

Diskussion. (a) Hier taucht nach längerer Pause einmal wieder sein guter Freund Berni auf, der Maßstab für vieles geworden ist, was man tun darf oder soll und was nicht. Berni bildete für T. geradezu das erste Jungen-Ideal, das in späterer Zeit durch Robinson abgelöst wurde. — (b) Die Zuckertüte war das Wichtigste und durfte natürlich nicht vergessen werden; T.s Ablehnung, sie ein zweitesmal füllen zu lassen, entspricht durchaus seinem um diese Zeit besonders deutlich hervortretenden bescheidenen Charakter.

II6.

19. 7. 26, *abends*.

J. Bei den Negern ist jetzt Morgen (a).

M. Ja, die Neger wachen jetzt auf und waschen sich.

J. Aber bei den Negern nützt es nichts, die bleiben doch schwarz (b).

T. Werden die Neger von der Sonne so schwarz oder werden schon die Negerkinder schwarz geboren? (c).

V. Sie werden schon so schwarz geboren.

T. Aber etwas schwärzer werden sie doch von der Sonne? (d).

V. Ja, die Negerkinder sind zuerst etwas heller und werden dann dunkler.

Diskussion. (a) Es hatte den Kindern viel Freude gemacht zu erfahren, daß unsere Antipoden jedesmal Tag haben, wenn wir Nacht haben und umgekehrt. Die Neger wurden ohne weiteres als Antipoden angesprochen, es spielte wohl der Gegensatz der Hautfarbe mit, der dem Gegensatz der Tageszeiten entsprach. — (b) Eine naheliegende

Vorstellung, daß das Waschen der Neger mit ihrem Wunsch zusammenhängt, die schwarze Farbe los zu werden, so wie die Kinder selbst sich durch Waschen vom Schmutz befreien. In andern auf die Hautfarbe der Neger Bezug nehmenden Unterhaltungen wurde übrigens früher die Auffassung vertreten, das Waschen könne tatsächlich beim Neger den Erfolg haben, ihn weiß zu machen. Die Aussagen (*c, d*) knüpfen an Ausführungen in früheren Gesprächen an. Seine Erfahrungen in Warnemünde am Strand lassen T. nicht davon loskommen, daß auch bei den Negern die Sonne im ontogenetischen Sinn eine dunkelfärbende Wirkung ausüben müsse und bei dieser Auffassung darf man ihn auch unbedenklich lassen.

117.

20. 7. 26, nachmittags. *Es war ein Konflikt zwischen T. und Tante O. ausgebrochen.*

T. Tante M. (*die Leiterin des Kindergartens, den T. früher besucht hat*) hätte dich in die Ecke stellen sollen.

O. Tante M. hat mich nicht in die Ecke gestellt, aber dich, aber dich.

T. Nur einen Augenblick und wenn ich groß und kräftig wäre (*gemeint: gewesen wäre*) hätte ich Tante M. verhauen.

Diskussion. T. fühlt sich in seinem Recht gekränkt und kommt nun auf eine Art der Bestrafung für Tante O., die in der Umgebung, in der er sie kennen gelernt hat, häufig zur Anwendung gekommen ist. Es ist nicht klug von Tante O., in der von ihr gewählten Weise auf T.s Äußerung, die allerdings auch ungehörig ist, zu reagieren, indem sie ihn an eine Bestrafung erinnert, die ihn in der Form sehr verletzt haben muß. Man merkt dies daran, daß die Erinnerung an die Strafe so lange wach geblieben ist und an den Gefühlen, die ihn beseelt haben, als er in die Ecke gestellt wurde. Wäre er damals groß und kräftig gewesen, so hätte er die Behandlung nicht hingegenommen.

118.

23. 7. 26, mittags.

T. Papi kennt doch Onkel Julius schon lange.

M. Ja, Onkel Julius ist doch Papis Bruder, sie sind zusammen groß geworden wie du mit deinem Bruder.

T. Papi darf auch Onkel Julius einen Kuß geben, aber du nicht.

Diskussion. Es war früher einmal davon die Rede gewesen, daß man sich von fremden Leuten nicht küssen lassen und sie nicht küssen darf. T. will darauf hinaus, daß V. dem Onkel Julius einen Kuß geben darf und fängt diese Betrachtung damit an, daß er sich nach dem Bekanntheitsgrad der beiden erkundigt. Nachdem nahe

Verwandschaft festgestellt worden ist, genehmigt er das Küssen; für die Schwägerin findet er aber nicht statthaft, was dem Bruder erlaubt ist.

119.

25. 7. 26, nachmittags.

J. Ich will Lehrer werden (*a*).

V. Warum willst du denn Lehrer werden?

J. Ich habe was gelernt (*b*).

V. Was hast du denn gelernt?

J. Kugeln und solche Vierecke, runde Kugeln (*c*). Dann will ich den Kindern was vorlernen, daß die Kinder alles wissen, und wenn sie Kinder sind (*d. h. wohl: das tun, was ich tue und vorlernen*), dann lernen sie ihre Kinder und schließlich ist die ganze Stadt erwachsen und dann sind alle Menschen gestorben (*d*). — Menschen wachsen doch an Bäumen? (*e*).

V. Wer hat denn das gesagt?

J. Die wachsen am Herzen bei der Mutter (*f*).

T. Julius, ich kann lesen (*g*).

J. Lies mal.

T. (*nimmt eine Zeitung und sieht hinein*).

J. Ich höre nichts.

T. Wenn Papi liest, dann hörst du auch nichts (*h*). —

V. Was hat dir an der Fähre am besten gefallen, Julius? (*i*).

J. Der Zug hat mir am besten gefallen. Wie lang er war! Ein Zug und noch ein Zug und noch ein Zug, alle Züge wurden angehakt. Dann brauchen St.s gar nicht hinzufahren, dann gehen sie durch den Zug durch, und dann sind sie in Doberan (*k*).

V. Onkel und Tante St. wollen ja gar nicht nach Doberan, sie wollen nach Hamburg.

J. Dann können sie durch den ganzen Zug gehen, dann werden alle Züge angehakt, Speisewagen, Viehwagen, Personewagen, dann sind sie schließlich nach Hamburg gegangen (*l*). — In den Tragbahnen trägt man die Menschen, die nicht gehen können. Sie müssen ganz grad liegen, sonst sind sie zu schwer. Sie (*d. h. wohl die Träger*) müssen kräftig sein, sonst können sie nicht tragen (*m*).

V. Hast du das gesehen?

J. Ja.

V. Wo hast du es denn gesehen?

J. Ich weiß es schon (*n*).

Diskussion. (*a*) Ein neuer, bis jetzt nicht genannter Zukunftsberuf, der des Lehrers, taucht hier auf. (*b*) Lehrer will J. werden aus Mitteilungsdrang. M. hat den Kindern farbige geometrische Figuren

gezeigt, die in einer kinderpsychologischen Abhandlung enthalten waren (*c*), das scheint nun für J. genügend Lehrstoff zu sein. (*d*) Eine ganze Reihe von Generationen soll von seiner Lehrtätigkeit profitieren, indem immer die eine der andern das Lehrmaterial weitergeben soll. Nun geht der Gedankengang ein wenig sprunghaft weiter: „die ganze Stadt ist erwachsen und alle sind dann gestorben“. Vom Sterben zum Geborenwerden ist nur ein kleiner Schritt (*e*). Eine Erinnerung aus einer Erzählung mag anklingen, daß die Menschen an Bäumen wachsen, aber J. gibt diese Hypothese unter der Frage von V. sofort auf; es fällt ihm ein (*f*), was ihm früher über die Herkunft der Menschen eröffnet worden ist. — (*g*) Das Gespräch nimmt eine neue Wendung durch T.s halb ernst, halb scherzhaft gemeinte Behauptung, daß er lesen könne. Auf J.s Einwand, daß man nichts hören könne, weiß sich T. gut herauszuhelfen, denn auch wenn V. die Zeitung liest, hört man ja nichts (*h*). — (*i*) Hier wird von V. ein neues Gespräch eingeleitet. Die Kinder waren mit den Eltern an der von Dänemark kommenden Fähre gewesen, wo wir ein durchfahrendes Kollegen-Ehepaar begrüßen wollten. Dem Herabfahren des Zuges von der Fähre und seiner Rangierung hatten die Kinder mit gespanntester Aufmerksamkeit zugeschaut. Auf V.s Frage nach der Fähre geht J. darum gar nicht näher ein, sondern fängt an, von dem Zug zu erzählen und noch mehr davon zu phantasieren (*k*). Die Erwägung, daß man durch immer fortgesetztes Aneinanderreihen von Zügen bis zu dem Reiseziel gelangen und dann durch diesen Riesenzug zu Fuß gehen kann, ist eine Phantasie, in deren Reiz für das Kind man sich unschwer einfühlen kann. J. hat vergessen, wohin das Ehepaar St. eigentlich will und so nennt er, um zu einem Abschluß für sein Phantasiebild zu gelangen, den ersten besten Ort, der ihm einfällt: Doberan. Auf den Einwand, daß nicht Doberan, sondern Hamburg das Reiseziel sei, wird das neue Reisepatent diesem Ziel gegenüber in Anwendung gebracht, aber mit Ausführlichkeit setzt die Phantasie des Kindes, die dem Zwang des anschaulichen Konstruierens unterworfen ist, den Zug noch einmal zusammen, wobei auch alle J. bekannten Kategorien von Eisenbahnwagen genannt werden. — (*m*) Auf dem Rückweg von der Fähre hatten die Kinder in einem Depot des Roten Kreuzes Tragbahnen gesehen. Auf sie kommt J. jetzt zu sprechen. Er entwickelt eine Theorie der Schwere, die aus seinen Erfahrungen beim Tragen resp. beim Getragenwerden entsprungen ist. Für Sanitäter und Sanitätsdienst interessierten sich die Kinder, weil V. ihnen häufig davon erzählt hatte. — (*n*) Dies hat nicht die Bedeutung, daß er es schon gesehen hat, sondern daß er es von früheren Erzählungen her weiß.

120.

28. 7. 26, nachmittags.

T. (zeigt auf V.s japanische Schlipsnadel). Was ist das?

V. Das ist eine Schlipsnadel.

T. Damit man sieht, daß du aus Rostock bist? (*a*).

V. Nein, um den Schlips zu halten.

T. Was steht denn auf der Nadel drauf?

V. Es ist eine japanische Landschaft drauf. Hier ist der Berg Fudji, der ist so hoch, daß auf ihm auch im Sommer immer Schnee liegen bleibt.

T. Dann können die Leute hinaufgehen und machen Schneebälle und werfen sie in die Stadt, dann sagen die Leute, das sind Bälle aus Watte, wenn sie sie aber anfassen, dann merken sie, daß es Schnee ist und dann sagen sie zu andern (*in der Straße*): warum werft ihr uns denn mit Schneebällen. (*Lachend.*) Sie wissen nicht, daß die Leute vom Berg die Schneebälle geworfen haben (*b*).

Diskussion. (*a*) Der Gedanke, daß man eine Schlipsnadel als Abzeichen für die Zugehörigkeit zu einer Stadt tragen könnte, ist eine recht gute originelle Leistung, wir glauben nicht, daß T. gegenüber von einer derartigen Möglichkeit gesprochen worden ist. — (*b*) T. knüpft in der Phantasie einen lustigen Jungentreich an die Mitteilung von dem schneebedeckten Fudji an. Wie unterhaltend ist die Vorstellung, daß die Leute in der Stadt nicht merken, woher die Schneebälle kommen, die sie zunächst für Wattebälle halten, und daß sie irrtümlicherweise Straßenpassanten des Werfens mit diesen Bällen anklagen. T. gerät an der eigenen Phantasie in wahre Begeisterung.

121.

1. 8. 26, morgens beim Frühstück.

V. Theodor, wenn du an Papi denkst, wie machst du das denn?

T. Ich höre dich sprechen (*a*).

V. Was sage ich denn?

T. Wenn ich abends im Bett liege, dann fragst du mich, wie geht es dir? (*b*).

V. Und was sagst du dann?

T. Gut (*c*).

V. Und was sagt dann Papi?

T. Denkst du noch an Häßliches? Dann sage ich noch etwas und ich hoffe, daß ich dieses bald vergesse (*d*).

Diskussion. Es lag uns daran, festzustellen, ob T. auch in seinem Vorstellungsleben mit seinen Eltern zusammentrifft. Wir halten es für sehr wahrscheinlich, daß der Dialog von einem bestimmten Alter an weit über seine enorme unmittelbare Bedeutung für den sozialen Verkehr und die soziale Beeinflussung hinaus auch noch in der Richtung hochbedeutsam wird, daß dem Kind innerlich bei gewissen Situationen seine Eltern oder andere Personen seiner

Umgebung begegnen, mit denen es sich unterhält, und daß solche Unterhaltungen, deren Schauplatz seine Seele ist, maßgebend werden für vieles, was es tut und was es läßt. Wenn das Kind es lernt, auf sich selbst gestellt triebhaften Tendenzen zu widerstehen oder im Sinne der erzieherischen Beeinflussung zu handeln, so dürften es häufig die als anwesend (stumm oder sprechend) vorgestellten Personen sein, die ihm dabei durch Ermahnungen helfen. Wenn man von einer Stimme des Gewissens spricht, so dürfte auch hinter diesem Bild (wie so oft hinter Bildern der Sprache) eine viel konkretere Realität stehen, als die so häufige Verwendung dieses Ausdrucks im täglichen Leben es vermuten läßt. Beim Kind ist die Stimme des Gewissens die Stimme der um seine Erziehung Besorgten, also in erster Linie die der Eltern, die das Kind innerlich vernimmt. Das warnende besorgte Antlitz des Vaters oder der Mutter mag bei den optisch veranlagten Kindern mit dieser Stimme zugleich gegeben sein. Je mehr sich das Erziehungsgeschäft auf noch andere verteilt, wie es für das in die Schule eintretende Kind gilt, je mehr sich die Loslösung der Ermahnungen von einzelnen Persönlichkeiten vollzieht und allgemeinere Grundsätze an die Stelle von Faustregeln des Verhaltens für konkrete Fälle treten, um so mehr dürfte auch die Stimme des Gewissens ihren individuellen Charakter einbüßen und etwas Unpersönliches gewinnen. Man hört dann gewissermaßen die Stimme der öffentlichen Meinung. Wir glauben, daß unsere Kinder noch in dem ersten Stadium standen und vornehmlich uns hörten, wenn sie sich nicht mehr rein triebhaft benahmten, sondern unter dem Einfluß früherer Erlebnisse gewarnt oder ermuntert handelten. Vieles spricht für eine Entwicklung, wie wir sie vorstehend angedeutet haben, und wir würden sie selbst für den Fall nicht ohne weiteres als unzutreffend preisgeben, wenn ihr Nachweis infolge der Unzulänglichkeit der kindlichen Selbstbeobachtung nicht gelingen sollte. Eine erste Voraussetzung für die Richtigkeit unserer Erwägungen ist natürlich, daß andere Menschen dem Kind innerlich überhaupt irgendwie gegeben seien, auch wenn sie nicht anwesend sind. Nun, daran wird wohl kaum jemand zweifeln, daß Menschen vom 5—6-jährigen Kind ebensogut vorgestellt werden können wie leblose Gegenstände, und an der Existenz von Gegenstandsvorstellungen beim Kind zu zweifeln, das wird kaum einem Kinderpsychologen einfallen. Es muß aber weiter nachgewiesen werden, daß das Kind auch mit den vorgestellten Personen innerlich Umgang hat, sei es nun in stummer Begegnung oder in sprachlicher Unterhaltung. Wir glauben nun, daß sich dies mit großer Wahrscheinlichkeit aus dem vorstehenden Gespräch ergibt. (a) Zunächst: T. ist nicht im geringsten überrascht, als V. die erste Frage an ihn stellt, er weiß sofort etwas mit ihr anzufangen. „Ich höre dich sprechen“ spricht für ein echtes Erlebnis, auf das sich T. bezieht, denn diese Schilderung war ja durch die Frage in keiner Weise nahegelegt. Wenn wir die ganze Persönlichkeit des Kindes berücksichtigen, halten wir es für sehr unwahrscheinlich, daß er eine derartige Auskunft ohne entsprechendes Erlebnis gegeben hätte. Es soll nicht behauptet

werden, daß bei einer innerlichen Begegnung mit V. sich tatsächlich ein Gespräch genau so abgespielt hat, wie T. in (c) und (d) es auf Befragen angibt, aber von einem derartigen Typus dürften hier und da innere Gespräche tatsächlich gewesen sein. T. litt zuweilen nach seinen Angaben daran, daß er an „Häßliches“ (gemeint ist wohl Beunruhigendes wie Hexen und dgl.) denken mußte, wenn er abends im Bett lag und da ist es sehr naheliegend, daß er dann seine Zuflucht zum Vater nimmt, der ihm in solchen Fällen früher Zuspruch gewährt hat. Von zunächst nur reproduzierten Gesprächen, die wirklich stattgefunden haben, ist der weitere Schritt zu solchen zu tun, bei denen unter Berücksichtigung früherer Erfahrungen eine nur phantasierte Situation Anlaß zu einem inneren Gespräch wird. Ein besonders wirksamer Anlaß zur inneren Lebendigmachung von V. und M. muß von Situationen ausgehen, die früher einen Konfliktstoff enthalten haben.

122.

7. 8. 26, abends nach dem Waschen. V. ist verreist. T. kommt aus dem Raum, in dem Abendtoilette gemacht worden ist, in die Stube, in der sich J. aufhält.

T. Papi ist gekommen, Papi ist gekommen!

J. Wo denn, wo ist Papi? (a).

T. (zeigt nach der Küche). Dort ist Papi.

J. Warum kommt Papi nicht herein? Papi soll herein kommen (b).

M. Theodor führt dich an, Papi ist doch verreist.

J. Theodor, führst du mich an?

T. Ja, ich habe dich angeführt.

J. Du Schelm, ich will dich auch anführen. — Ich bin (Pause) ich bin ein Wolf (J. brüllt laut) (c).

T. (ängstlich). Du bist doch Julius.

J. Nein, ich bin ein Wolf (d).

T. (wird ganz ängstlich).

M. Es ist nur Julius und nur ein Scherz. (M. muß dies zur Beruhigung von T. mehrmals wiederholen!)

Diskussion. Die Kinder führen sich gern im Scherz gegenseitig an. Es ist wirklich seltsam, wie grob sie dabei verfahren und doch immer wieder eine Wirkung erzielen. (a, b) J. ist durch T.s Ausrufe völlig davon überzeugt worden, daß V. gekommen ist. Der Erwachsene wäre der Suggestion natürlich nicht erlegen, denn nach Lage der Dinge hätte sich in diesem Fall M. ganz anders verhalten müssen, als sie es tat. Was aber kaum glaublich erscheint, das ist, daß der ältere T. auf den plumphen Schwindel seines jüngeren Bruders hereinfällt, nachdem dieser ausdrücklich mit Revanche gedroht hat und diese nicht aufschiebt, um eine günstige, suggestiv wirkende Situation

abzuwarten (wie man es etwa am 1. April tut), sondern sofort damit herauskommt. Und was tut er? Er erklärt einfach, er sei ein Wolf, brüllt so gut wie er kann, um einen Wolf zu markieren (c). Nichts hat sich sonst an seinem Äußeren verändert, er ist auch nicht etwa vorher aus dem Zimmer herausgegangen und dann wieder hereingekommen, um die Wandlung vorzutäuschen. Schon die erste Attacke stimmt T. ängstlich, er versucht seinen Bruder dazu zu bewegen, sich als Julius zu bekennen, dieser beharrt aber auf dem Wolf-Sein und nun wird T. immer ängstlicher. Es muß mit allem Nachdruck betont werden, daß T. ängstlich *ist* und durchaus nicht etwa nur Angst markiert, um J. einen Gefallen zu tun. Die Furcht T.s ist so groß, daß M. beruhigend eingreifen muß. Wir fragen wieder im Sinn der in Gespräch 47 aufgeworfenen Fragen: Glaubt T. wirklich, daß er es nicht mehr mit seinem Bruder, sondern mit einem Wolf zu tun hat? Die Sachlage ist die gleiche wie bei der in einen Bär verwandelten Mutter. T. hält J. tatsächlich für seinen Bruder und für einen Wolf in eins. Wir möchten noch hier hinzufügen, daß wahrscheinlich nicht nur T. der zauberhaften Wirkung des Wortes verfallen ist, sondern daß auch der Zauberer selbst, d. h. daß auch J. von seinem Wolf-Sein überzeugt ist. Es ist so wie beim Schamanen, der eine Tiergestalt durch eigene Zauberkräfte angenommen hat und sich dadurch als das Tier fühlt. Es ist gut, daß den Kindern nicht recht zum Bewußtsein kommt, welche Gewalt ihnen andern Kindern gegenüber durch den Wortzauber in die Hand gelegt ist, sie könnten damit sonst einen furchtbaren Mißbrauch treiben und sich andere Kinder unterworfen halten. Moralische Erwägungen würden sie von dem Mißbrauch dieser Macht bestimmt nicht abhalten.

123.

Wir führen unter dieser Gesprächsnummer vier Gesprächsfragmente an, die episodenhafter Natur sind; die kleinen Begebenheiten mögen der Charakterisierung der beiden Kinder dienen, ohne daß wir weitere Kommentare hinzufügen.

8. 8. 26. *Beide Kinder essen Eis. V. bittet die Kinder, ihm etwas davon abzugeben. T. kommt der Bitte nach, während J. sich weigert.*

V. Warum willst du mir nichts geben, Julius?

J. Weil ich dann wenig habe.

9. 8. 26, *Beide Kinder essen Eis. V. nimmt etwas von T.s Teller, der keinen Einspruch erhebt. V. nimmt etwas von J.s Teller.*

J. Du frißt mir alles weg.

9. 8. 26. *Auf einem Ausflug meldet J. ein Bedürfnis an. Er wird hingewiesen, kann aber zunächst nichts verrichten. Erst nach einer Weile geht alles gut vonstatten.*

J. (Offenbar um seine Verlegenheit zu verbergen.) Ich hatte euch angeführt.

T. Mit solchen Sachen (!) scherzt man nicht.

9. 8. 26. *Es war am Strand irgendetwas passiert. J. meldet es mit den Worten: „Ich habe es nicht gesehen, aber ich weiß es.“ Es wird hier also der wichtige Unterschied gemacht einer Wissenschaft aus eigener Wahrnehmung und einem anders begründeten Wissen.*

124.

10. 8. 26, vormittags. *T. und J. wollten Braut und Bräutigam spielen. M. kostümiert sie entsprechend in ganz einfacher Weise, streut Blumen und spielt dann selbst den Standesbeamten.*

M. Wie heißen Sie, Fräulein Braut?

J. Fräulein Lieschen Katz (a).

M. Wie alt?

J. Fünf Jahre (b).

M. Wo wohnen Sie?

J. Nummer sechs (c).

M. In welcher Stadt?

J. In Kassel (d).

M. Welche Straße?

J. Mecklenburgische Straße (e).

M. Welchen Beruf haben Sie, was arbeiten Sie?

J. Ich bin Gärtnerin (f).

M. Wie heißen Sie, Herr Bräutigam?

T. (verschmitzt). Ich heiße Ursula Schnickschnack (g).

M. Herr Bräutigam, Sie heißen Herr Ursula Schnickschnack?

J. (einfallend). Ja, so heißt mein Vater (h).

M. Wie alt sind Sie, Herr Bräutigam?

T. Zwanzig Jahre (i).

M. Wo wohnen Sie?

T. In der Paulstraße in Frankreich (k).

M. Welchen Beruf haben Sie?

T. Ich bin Eisenbahner (l).

Diskussion. Es verging um diese Zeit kaum ein Tag, an dem nicht einmal ein Rollenspiel durchgeführt worden wäre. Das vorliegende Motiv war neuartig, es ist nicht zu sagen, wie die Kinder gerade darauf gekommen sind. Die Improvisationen (a, b, c, d, e, f)

hat J. bis auf die Altersangabe, die ungefähr mit der Wirklichkeit stimmt, ganz gut erfunden. Auf Kassel kommt er, weil von dieser Stadt, in der viel Verwandte wohnen, häufig gesprochen wird. Die Straßenbezeichnung „Mecklenburgische Straße“ ist zur Ehre der Heimat gewählt worden. Der genannte Beruf ist früher auch in seiner männlichen Form nicht vorgekommen. — Von der Komik der Situation noch stärker durchdrungen als J. erweist sich T. (*g*) Zur Verulkung des Standesbeamten gibt er einen weiblichen Vornamen an, obgleich ihm natürlich klar ist, daß er als Bräutigam einen männlichen Vornamen haben müßte. Vor- und Familienname sind witzig erfunden. (*h*) Auf die erstaunte Frage des Standesbeamten übernimmt der gar nicht gefragte J. die Beantwortung, aus der hervorgeht, daß er das Verhältnis von Braut zu Bräutigam gar nicht richtig erfaßt hat. (*i*) Die Altersangabe liegt innerhalb der Grenze des Möglichen. (*k*) Der Straßename kommt in Rostock vor, es fällt T. wohl ein, daß er besser einen fingierten Straßennamen gewählt hätte, darum wird die Straße zur Illusionierung von Rostock weg verlegt nach Frankreich. (*l*) Als Beruf gibt der Bräutigam einen der schon früher genannten Zukunftsberufe an.

125.

10. 8. 26, *nachmittags*.

M. Tante O., wissen Sie schon, daß T. heute neue Schuhe bekommen hat? Sonst konnte er seine Zehen verlieren, die guckten schon heraus, wir müßten uns dann die Zehen vom Fundbureau abholen.

T. Was ist Fundbureau?

M. Wenn man etwas auf der Straße findet, dann muß man es der Polizei abgeben.

T. Arme und Beine werden doch auch auf dem Fundbureau abgegeben? (*a*).

M. Wie meinst du das?

T. Ja, wenn wir zum Institut gehen, dann kommen wir doch bei Leuten vorbei, die ihre Arme und Beine verloren haben, der Schutzmann hat doch sicher die Arme und Beine wiederbekommen.

Diskussion. (*a, b*) Da V. über Amputierte gearbeitet hatte, so waren die Menschen, die ihre Arme und Beine verloren hatten, gelegentlich im Gespräch der Eltern erwähnt worden. In der Nähe des Psychologischen Instituts gab es eine Versorgungsstelle für Amputierte, so daß T. Gelegenheit gehabt hatte, solche zu sehen und sich nach ihnen zu erkundigen. Unter Verkennung der bildhaften Ausdrucksweise nimmt T. das Verlieren von Gliedmaßen wörtlich. Dann muß es auch möglich sein, sie auf dem Fundbureau abzuholen. Wenn es doch so wäre!

126.

11. 8. 26, vormittags. *M. und T. sind bei einer Familie zu Besuch, wo ein kleines Kind aus der Flasche trinkt. T. sieht eine Weile zu und sagt dann: „Du bist die beste Mami in der ganzen Welt, daß du mich bei dir trinken liebst (a).*

11. 8. 26, nachmittags.

T. Mami, ich habe dich so lieb, weil du mich geboren hast (b).

Diskussion. Wir teilen diese beiden kurzen Äußerungen T.s zusammen mit, weil sie uns in sehr klarer Weise zu demonstrieren geeignet erscheinen, welch schönes Liebesband eine kindgemäße Aufklärung an Stelle des Storchmärchens um Mutter und Kind zu schlingen vermag. (a) Daß die Mutterbrust den Kindern bekömmlicher ist als die Flasche, war T. nicht bekannt, er denkt also nur an die innige Verbindung, die durch Darreichung der Brust zwischen ihm und M. bestanden hat und ist M. dafür dankbar. — (b) Auch hier kommt das Gefühl der Dankbarkeit zum Ausdruck, daß es die Mutter gewesen ist, die ihn bei sich getragen und ihm dann das Leben geschenkt hat.

127.

15. 8. 26, nachmittags. *T. und J. spielen mit Elli Kaufmanns-laden.*

E. Ich möchte gern Farbe.

J. Wir haben nur diese Farben.

E. Hier haben Sie ihr Geld, stimmt es?

J. Ja.

E. Wie heißen Sie?

J. Ich heiße Ludwig und er heißt Peter (a).

T. Nein, so heiße ich nicht, ich heiße Wilhelm (b).

E. Wo wohnen Sie?

T. In Sachsen, Berliner Straße.

E. Welche Nummer?

T. Nummer neun.

J. Elli, schreibe einen Brief.

E. An wen?

J. An Kasperle (c).

E. Wo wohnt er?

J. Friedrich-Franz-Straße bei einem Schuster (d).

E. Ich werde Kasperle schreiben.

Diskussion. (a) J. gibt Namen an, die in seinem Bekanntenkreis selbst wenig vorkommen. (b) T. protestiert zunächst gegen den ihm beigelegten Namen und nennt seinen zweiten Vornamen.

(c, d) Wie J. in diesem Zusammenhang darauf kommt, an Kasperle einen Brief schreiben zu lassen, ist nicht zu sagen. Die genannte Straße existiert in Rostock. Gefühlsmäßig paßt Kasperle ganz gut zu einem Schuster als Wirt.

128.

15. 8. 26, nachmittags. M. geht mit den Kindern über die Straße.

M. (sieht eine Raupe). Diese Raupe nehmen wir mit nach Hause und sehen sie uns gründlich an. (M. wickelt die Raupe in ein Blatt ein.)

J. Ja, wir nehmen dieses Raubtier (!) nach Hause, sperren es in eine Schachtel ein und machen ein Gitter davor, damit es nicht ausbricht (a).

T. Mami, du bist aber tapfer (b).

Diskussion. (a) Daß J. die Raupe unter dem Zwang klanglicher Assoziation in ein Raubtier verwandelt, das wird uns nicht so sehr überraschen, aber unerwartet kommt, daß T. unter dem suggestiven Einfluß der Ausführungen von J. die Raupe auch für ein gefährliches Tier hält und die Mutter ob ihres Mutes lobt (b), denn sein Lob ist nicht scherzhaft gemeint.

129.

16. 8. 26, abends im Bett.

J. Mami, ich war noch niemals auf dem Lande, wollen wir jetzt hinfahren? (a).

M. Jetzt, nachts gehen gar keine Züge.

J. Aber es gehen doch solche Züge, in denen man schlafen kann. Großmutter ist auch nachts nach Wustrow gekommen (b).

M. Ja, was machen wir nun?

J. Wir packen den Koffer, ziehen uns an und fahren. Gib mir die Bimmel (c).

M. Welche Bimmel?

J. Die ich für Papi gemacht habe (d). —

T. Mami, ist Onkel K. erwachsen? (e).

M. Ja.

T. Aber du nicht?

M. Warum denn?

T. Ja, du hast doch noch eine Mami (f).

M. Man kann doch eine Mami haben, wenn man schon groß ist.

T. Wann sind denn Papis Eltern gestorben? (g)

M. Das ist schon viele Jahre her.

Diskussion. (a) Natürlich ist J. schon häufig „auf dem Land“ gewesen, und er ist es auch jetzt in Warnemünde, aber er hat bis jetzt den in Worte gefaßten Sachverhalt „auf dem Land“ nicht mit dem Erlebnis zur Deckung gebracht. Das ist es, was in seiner Behauptung zum Ausdruck kommt. — (b) J. hat schon von Schlafwagen gehört. Das wäre so eine Sache, einmal in einem Zug zu fahren, in dem man schlafen kann. (c) J. würde sich bestimmt keinen Augenblick besinnen, sofort mitten in der Nacht aufzubrechen. Auf der Reise soll ihn die Bimmel (Glocke) begleiten, die er für den verreisten V. gemacht hat (d). — Selbst wenn man als Kinderpsycholog auf vieles gefaßt ist, so wird man doch manchmal von gänzlich unerwarteten Fragen überrascht. Es ist z. B. vorgekommen, daß J. am hellen Tag fragt: Ist jetzt Abend? wo also der Augenschein die Frage verbieten sollte. Man stellt bei solchen Anlässen fest, daß ganz unwesentliche Umstände dem Kind als wesentlich erscheinen können, in letzterem Fall etwa die Darreichung einer Speise, die für gewöhnlich nur abends gegessen wird. Wie kann T. fragen, ob Onkel K. erwachsen sei, wo er sich von dem Erwachsensein doch durch den Augenschein überzeugen kann; aber er will auf etwas anderes hinaus. Gemeint ist, ob die Eltern von Dr. K. noch leben. Zum Begriff des Erwachsenseins gehört für T., daß man keine Eltern mehr habe (wohl dem Sinn nach: nicht mehr nötig habe), darum hält er M. für nicht erwachsen, sie hat ja noch eine Mami (f). (g) Die Frage nach den Eltern von V., von deren Tod er weiß, läßt erkennen, daß er den Vater für erwachsen hält.

130.

18. 8. 26. G. erzählt von einem Kinderfest, an dem ein Onkel H. teilgenommen hatte.

J. Die Jungen saßen getrennt von den Mädchen.

G. Ja, das weißt du schon.

J. Weil die Jungen wild sind und die Mädchen ruhig (a).

G. Ja.

J. Aber Heidi B., die ist auch wild, weil sie wild gewachsen ist (b).

G. Onkel H. hatte bei dem Kinderfest seinen Gurt verloren.

J. Man kann doch nicht ohne Gurt gehen, wie sieht es denn aus, so unordentlich. In O. (*dort hatte das Kinderfest stattgefunden*) ist es so heiß wie bei den Negern (c).

T. Nein, so heiß wie bei den Negern ist es dort nicht (d).

J. Sei still, Großmutter soll erzählen (e).

Diskussion. (a) Eine Erklärung für die Trennung der Geschlechter, die J. selbständig findet. Es fällt ihm dann gleich Heidi B. (Gespräch 14) als Ausnahme von der Regel ein, daß Mädchen sanft und sittsam sind; das bedeutet natürlich eine Ehrung der

kleinen Freundin. (c) Ein sachliches Hinnehmen der Gurtlosigkeit ist J. nicht möglich, er muß seinen Tadel dem Onkel gegenüber aussprechen. Affektiv wird der Hitzegrad in O. übertrieben, so daß T. seinen Bruder zur Sachlichkeit zurückrufen muß (d). (e) J. verurteilt seinen Bruder zum Schweigen, er möchte jetzt mehr von G. erfahren.

131.

19. 8. 26. *Die Kinder haben neue Matrosenanzüge bekommen, die sie anziehen.*

M. Wenn Papi von der Reise zurückkommt, dann verkleidet ihr euch als Matrosen, geht zur Bahn und Papi erkennt euch gar nicht.

J. Kommt Papi heute?

M. Nein, es dauert noch ein paar Tage. Dann gehen wir zur Bahn, Papi sagt, diese Matrosen sehen meinen Jungen ähnlich und fragt: „Wie heißt ihr?“

T. Ich sage: „Wilhelm Theodor Katz“ (a).

M. Da sagt Papi: „Ach du bist ja mein Junge.“

T. Ja, das ist auch schöner (b).

M. Dann gibt Papi dir die Geschenke. Und du, Julius, was sagst du?

J. Ich sage, ich heiße Wilhelm (c).

M. Dann geht Papi weiter.

T. Und die Geschenke bekommst du nicht (d).

J. Die Geschenke werden doch nicht an der Bahn ausgepackt, die werden doch erst später zu Hause gegeben, ich gehe mit nach Hause, Mami zieht mich um und dann sagt Papi, da bist du ja und weiß gar nicht, daß ich Matrose war (e).

M. Hast du dann Papi angeführt?

J. Ja.

Diskussion. (a) T. möchte sich nicht daran beteiligen, V. bei seiner Rückkehr am Bahnhof anzuführen, vermutlich weil er fürchtet, es könne V. schmerzen, wenn er seine Jungen nicht sofort sieht; das ergibt sich auch aus (b). Ein egoistisches Motiv ist bei ihm jedenfalls nicht vorhanden, denn die mitgebrachten Geschenke werden erst später von M. in das Gespräch eingeflochten. Da findet er es allerdings ganz in Ordnung, daß J., der sich V. gegenüber nicht zu erkennen geben will, der Geschenke verlustig geht (d). Wenn J. sich als Wilhelm ausgeben will (c), so soll dies nicht die Person des Bruders sein, sondern der Name eines Matrosen, wie sich aus (e) ergibt. Ganz geschickt weiß J. der Drohung, daß er an Geschenken leer ausgehen wird, durch den Hinweis zu begegnen, daß die Geschenke erst zu Hause, aber nicht schon an der Bahn ausgepackt werden.

Ein schneller Kleiderwechsel wird ihn wieder in J. verwandeln und Papi wird gar nicht ahnen, daß er mit dem Matrosen identisch war. Daß er aber V. dann doch angeführt hat, macht ihm diebische Freude.

132.

23. 8. 26. T. unterhält sich nachmittags mit Heinz, einem Kind aus dem Kindergarten, am Strand.

T. (zu Heinz, der Kuchen isst). Ach, ich möchte auch solchen Kuchen haben.

H. Mein Vater ist Bäcker, wir haben viel Kuchen. Hier in der Stadt sind viel Bäcker.

T. Mein Vater ist nicht Bäcker, er ist Professor.

Diskussion. Sinngemäß ist hier wohl vor Professor ein „nur“ einzufügen; wir glauben, daß T. schon V. lieber im Beruf des Bäckers gesehen hätte, dann hätte er auch jeden Tag Kuchen essen können.

133.

23. 8. 26. T. und J. kleiden sich zum Schlafengehen aus und spielen dabei, daß sie in ein Hotel einziehen.

J. Kannst du dich selbst nicht ausziehen?

T. (dem G. beim Ausziehen hilft). Das ist meine Jungfer, die hilft mir (a).

J. Wo ist dein kleiner Sohn? Ist er schon verheiratet? (b).

T. Ja. (Die Kinder legen sich ins Bett.)

J. Wo ist dein Vater?

T. Er ist verreist (c).

J. Ich habe ihn gesehen, er fuhr im Schiff bei mir vorbei (d).

T. Jetzt wollen wir schlafen. (Schließt die Augen.) (e).

J. Jetzt stehen wir auf (f).

T. Wir waschen uns.

J. Kannst du mir Wasser eingießen?

T. Hier ist die Seife. — Mami, siehst du, wir spielen und waschen uns dabei die Hände (g). (J. stößt etwas um.) Ist etwas kaputt?

J. Nein, sonst müßte ich es bezahlen, und ich habe kein Geld, ich habe dem Dienstmann mein ganzes Geld gegeben (h). (Die Kinder legen sich ins Bett.) — Klebe, klebe an der Wand, komm, du sollst in Großmutter's Hand (i).

Diskussion. Man könnte hier von einem Zweckspiel sprechen, da das Auskleiden und die Abendtoilette in ein Spiel gekleidet werden. (a) Wie es auch sonst vorkommt, daß anwesende Erwachsene in das Spiel einbezogen werden, so geschieht es jetzt der G., welche zur

Kammerjungfer erhoben wird. — (b) Man muß sich hier den entsprechenden Ton hinzudenken, in welchem nach dem kleinen Sohn gefragt wird. (c) Daß der Vater verreist ist, ist zutreffend, aber J. bleibt im Spiel und behauptet, ihn im Schiff gesehen zu haben (e). Die Kinder haben sich ins Bett gelegt und markieren für kurze Zeit „schlafen“, dann stehen sie wieder auf (f) und waschen sich richtig (g). (h) Man merkt die Besorgnis in J.s Antwort, daß er kein Geld mehr habe, da er schon alles dem Dienstmann gegeben habe. (i) Nachdem man sich ins Bett gelegt hat, betätigt sich J. noch als Dichter. In der letzten Zeit ist es überhaupt häufiger vorgekommen, daß J., offenbar angeregt durch Verschen, die in Erzählungen vorkommen, zu reimen versucht. Diese Neigung, die sich bis heute erhalten und noch entwickelt hat, haben wir bei T. nie beobachtet. In den Tagen des vorstehenden Gesprächs wurde beispielsweise auch gereimt: Kleckermann, zieh deine alten Hosen an¹.

134.

25. 8. 26, nachmittags.

M. Theodor, du mußt nach draußen gehen.

T. Warum darf ich nicht bei dir bleiben?

M. Wenn Kinder viel in der frischen Luft sind, dann gedeihen und wachsen sie.

T. Ach so, Onkel P. war wohl nicht viel draußen, daß er so wenig gewachsen ist oder vielleicht hat er zu viel getobt.

Diskussion. Onkel P. ist ein etwas verwachsener Bekannter, auf dessen kleine Gestalt T. niemals von uns aufmerksam gemacht worden ist. T. glaubt nun in Anwendung des soeben Gehörten erklären zu können, warum Onkel P. so klein geblieben ist: er ist wohl nicht genügend an der frischen Luft gewesen. Allerdings wird sogleich eine zweite Hypothese hinzugefügt: vielleicht ist der betreffende Onkel so klein geblieben, weil er zu viel getobt hat.

135.

27. 8. 26, abends.

T. Großmutter, als der Riese Goliath im Grab lag, da guckten seine Beine heraus? (a).

G. Nein, die Beine guckten nicht heraus.

T. Wo ist der Riese geboren? (b).

G. Ich weiß es nicht.

T. Mami weiß es sicher (c).

¹ Betrachtungen über dichtende Kinder gibt z. B. A. DYROFF: Über das Seelenleben des Kindes, 2. Aufl. 1911. Man vergleiche hierzu auch Annchens Gedichte bei E. KÖHLER, S. 79.

J. In der Riesenstadt ist der Riese geboren (*d*).

G. Ja, es gibt eine Riesenstadt, in der die Riesen geboren werden.

Diskussion. (*a*) Nach langer Zeit wird der Riese Goliath einmal wieder aufs Tapet gebracht. Ob die Beine aus dem Grabe herausgeguckt haben, darüber kann sich nur ein Kind Sorge machen. T. ist übrigens ganz spontan auf die Frage der Beerdigung des Riesen gekommen, niemals ist von anderer Seite von seiner Bestattung gesprochen worden. (*b*) Die Frage ist wohl dahin zu verstehen: wo ist die Stadt oder der Ort, an dem solche Riesen (nicht nur Goliath) zur Welt kommen. (*c*) Zeigt das große Vertrauen, das T. zu dem Wissen seiner Mutter hat. (*d*) Eine geniale Lösung für das aufgeworfene Problem. Was für den Erwachsenen eine Tautologie ist, das hat für das Kind voll befriedigenden Erklärungswert.

136.

16. 9. 26, *abends*.

J. Mami, darf ich in deinem Bett schlafen? (*a*).

M. Nein, Kinder dürfen nicht bei den Erwachsenen schlafen, die Kinder und die Erwachsenen werden davon krank.

J. Aber ich möchte so gern bei dir schlafen (*b*).

M. Ich habe mit einem Arzt gesprochen, und der sagte mir, daß man mit Kindern nicht zusammenschlafen darf.

T. Wenn ein Arzt es sagt, dann ist es so, ein Arzt weiß alles (*c*).

M. Wollen wir beten?

T. Nein, beten ist langweilig (*d*).

J. (*faltet die Hände*). Ich will gut sein, ich will gut sein, ich will gut sein, ich will nichts Böses tun.

M. Amen.

J. Was heißt Amen?

M. Amen heißt: es soll so sein. — Theodor, hast du heute etwas Unrechtes getan?

T. Ich glaube nicht. Wenn ich etwas Böses getan hätte, dann könnte ich mich gleich darauf besinnen, dann wäre es mir auch gleich eingefallen (*e*).

J. Frage mich (*f*).

M. Julius, hast du heute etwas Unrechtes getan?

J. Ich habe heute Zug gespielt und bin auf den Berg gestiegen (*g*).

M. War es denn unrecht, Zug zu spielen und auf den Berg zu steigen?

J. Großmutter hatte Angst (*h*).

M. Wenn Großmutter Angst hat, dann darfst du nicht auf den Berg steigen.

J. Du mußt es Großmutter auf den Zettel schreiben, daß sie keine Angst haben soll (*i*).

T. (*ergänzend*). Wenn Julius auf den Berg steigt.

J. Weißt du, Theodor, ich spielte Zug und hatte solche Angst, als Großmutter schrie, ich dachte wirklich, der Schutzmann kommt (*k*).

T. Hat dich Großmutter gekriegt? (*l*).

J. Nein, Großmutter hat mich nicht gekriegt (*m*).

Diskussion. (*a*) Die Kinder schliefen, jedes in seinem Bett, in ihrem eigenen Zimmer. Häufig kamen sie am frühen Morgen und durften dann noch für kurze Zeit bei ihren Eltern ins Bett schlüpfen. Um ihnen das abzugewöhnen, brachte M. gegen J.s Bitte die ärztliche Autorität vor. (*b*) Während J. diese Autorität mit dem Hinweis auf seinen starken Wunsch abtun will, unterwirft sich ihr der ältere Bruder. Welch grenzenloses Vertrauen bringt T. dem Arzt mit der Äußerung (*c*) entgegen! — (*d*) Die unerwartete Ablehnung des Betens erklärt sich aus der ungewöhnlichen Müdigkeit des Kindes an diesem Abend. Es ist wohl auch nichts von Belang vorgefallen, was gebeichtet werden müßte (*e*), T. charakterisiert die psychologische Lage ganz richtig. (*f*) So weit ist J. noch nicht, daß er von sich aus mit dem Beichten begänne, aber gegen früher ist er schon fortgeschritten, denn er hat wirklich etwas zu beichten, wenn das Vorgebrachte (*g*) zunächst auch nicht nach Beichte aussieht. Bei seinen waghalsigen Klettereien hatte es die Großmutter mit der Angst zu tun bekommen (*h*) und das empfindet er als drückende Schuld. (*i*) J. meint, wenn man es der Großmutter schriftlich gibt, daß sie keine Angst zu haben braucht, dann wird das eine gute Wirkung tun. (*k*) G. muß wohl in ihrer Sorge um J.s Heil mit dem Schutzmann gedroht haben, was nun wieder J. in Angst versetzt hat. (*l, m*) Die etwas spitzbübische Frage T.s wird von J. mit Stolz und Zufriedenheit verneint.

137.

19. 9. 26. *V. schreibt an der Schreibmaschine. T. liegt auf dem Sofa und hört dem Gang der Maschine zu.*

T. Weißt du, Papi, wenn du an der Maschine schreibst, dann sage ich dir: perlicke, perlacke.

Diskussion. Die Worte perlicke, perlacke bilden die Zauberformel, welche in manchen Märchen zur Anwendung kommt. Den Kindern war vor kurzem ein solches Märchen erzählt worden. Das rhythmisch-klappernde Geräusch der arbeitenden Maschine bringt T. die Worte wieder ins Bewußtsein. Man muß sagen, daß T. das Geklapper ausgezeichnet mit der Zauberformel onomatopoesisch ein-

gefangen hat. Es handelt sich nicht um eine Wortneubildung, aber doch um eine treffende Verwendung eines fertigen Wortgebildes zur Darstellung akustischer Vorstellungsreihen. Die Reproduktion der Worte perlicke, perlacke erfolgt assoziativ infolge von Klangähnlichkeit, daß sie aber vom Kind nicht passiv hingenommen, vielmehr aus ihrer sinnhaften Neutralität herausgehoben und in der Mitteilung an V. darstellend Verwendung finden, darin liegt eine schöpferische Handlung des Kindes. Weder diese Äußerung noch die zahllosen andern unserer Gespräche lassen sich ohne die Auffassung des Wollens als einer (auf die Produktion der Äußerungen gerichteten) Elementarfunktion erklären¹.

138.

19. 9. 26, abends im Bett.

T. Mami, wir müssen noch etwas tun (a).

M. Beten?

T. Ja. (*Faltet die Hände, sagt ganz leise.*) Ich will gut sein, ich will nichts Böses tun.

J. Ich will auch mitbeten. (*Betet.*)

M. Theodor, willst du mir etwas sagen?

T. Ich weiß nichts, willst du mir vielleicht helfen? (b).

M. Theodor, warst du heute lieb, mit Tante O. auf der Straße, mit Großmutter, mit Elli?

T. Ich war ja den ganzen Tag nicht zu Hause.

M. Warst du in Warnemünde lieb?

T. Ja.

M. Jetzt will ich zu Julius gehn.

J. Wir wollen beten, ich fange an, los (c).

M. Fange an.

J. Ich will gut sein, ich will nichts Böses tun. Jetzt frage mich.

M. Willst du mir etwas sagen?

J. Ich will noch einmal nachdenken. Ja, ich habe bei Theodor ein Band weggenommen (d).

M. Gehörte das Band denn dir?

J. Nein, Theodor gehörte es (e).

T. Ja, das war mein Band.

M. Warum hast du denn Theodor das Band weggenommen?

J. Weil ich ein Band haben wollte (f).

¹ LINDWORSKY ist es in erster Linie gewesen, der in seinen experimentellen Arbeiten auf das Wollen als einen spezifischen Vorgang hingewiesen hat. Es ist sehr zu beachten, daß auch G. E. MÜLLER auf dem Leipziger Kongreß für exp. Psychologie für den Fall der willkürlichen Bewegungen an die Stelle der Aufmerksamkeitstheorie des Willens eine Impulstheorie gesetzt hat. Kongreßbericht Jena 1924.

- T. Du hast doch eins auf dem Tisch liegen gehabt.
 J. Nein, ich hatte kein Band, da hat mich Mami mitgenommen und hat mir ein Band gegeben.
 T. Warum wolltest du denn so ein langes Band?
 J. Ja, ich wollte so ein langes Band (*g*).
 M. Julius, hast du heute auch etwas Gutes getan?
 J. Ja, sonst alles Gute. — Mami, wenn ein Haus brennt, das ist doch noch schlimmer, als wenn ein Kind brennt? (*h*).
 M. Wenn ein Kind brennt, das ist doch sehr schlimm.
 J. Aber wenn ein ganzes Haus brennt, ist doch noch schlimmer (*k*).
 M. Ein leeres Haus?
 J. Ein volles Haus.
 M. Das passiert kaum, denn die Leute laufen heraus, sobald Feuer im Haus ist.
 J. Ja, aber das merkt doch nicht jeder gleich.
 M. Doch, einer merkt es und sagt es den andern.
 J. Dann geht man zur Feuerwehr. — Ist denn die Feuerwehr immer auf? (*l*).
 M. In der Feuerwehr ist Tag und Nacht Wache.
 J. Was ist Wache? (*m*).
 M. Ein Mann, der immer aufpaßt.
 J. Dann sagt man ihm (*daß es brennt*).
 M. Die Feuerwehr kommt dann im Auto.
 J. Die Feuerwehr fährt doch nicht im Auto? (*n*)
 M. Doch, die Feuerwehr kommt im großen Auto.
 J. Dann löscht die Feuerwehr das Haus.
 M. Die Feuerwehr hat große Leitern, die stellt man an die Fenster und holt die Kinder heraus.
 J. Und unten stehen Feuerwehrleute mit großen Tüchern, und oben geben sie einen Puff, dann fliegt man in die Tücher herunter. Es ist schwer, Feuerwehrmann zu sein (*o*).
 M. Möchtest du Feuerwehrmann sein?
 J. Nein, ich wollte Dichter(!) sein, aber jetzt möchte ich wieder Kapitän sein (*p*).
 M. Wie wird man denn Dichter?
 J. Man lernt (*q*).
 T. Das kann man nicht lernen (*r*).
 M. Wie willst du Dichter werden?
 J. Man baut sich ein Haus, man geht herein und schreibt ein Buch (*s*).
 M. Was für ein Buch möchtest du schreiben?
 J. Wie Berni (*t*).

T. Du willst doch Kapitän werden ?

J. Ich wollte Kapitän werden, aber da muß man schwimmen, das möchte ich nicht (*u*).

T. Du kannst doch schon schwimmen (*v*).

J. Nein, noch nicht.

T. Ja, das ist richtig schwimmen.

M. Jetzt gute Nacht, ich will sehen, was Papi macht.

J. Verhaue Papi (*w*).

T. Nein, tue es nicht, es ist so schlimm, man darf es gar nicht sagen (*x*).

J. Tante O. haut mich aber, wenn ich auch artig bin, so daß mein Popo rot und blau und grün ist, dann kann man von mir malen. Man nimmt einen Pinsel und legt ein Papier daneben und malt von mir (*y*).

Diskussion. (*a*) Es ist um diese Zeit für T. ein Bedürfnis geworden, abends zu beten; wenn es vergessen wird, so erinnert er daran. (*b*) Er weiß selbst keine böse Tat, bittet aber M., ihm bei der Gewissensforschung behilflich zu sein. Es stellt sich heraus, daß er wirklich nichts Unrechtes getan zu haben scheint. (*c*) J. hat zwar vorher schon mit gebetet, will es jetzt aber noch einmal für sich tun. Das „los“ paßt eigentlich mehr für den Start bei einer sportlichen Unternehmung als für einen Gebetsbeginn. (*d, e, f, g*) Durch Nachdenken kommt J. auf die von ihm begangene Sünde. Die Begründung für den Raub des Bandes ist für J. und für dieses Alter wohl überhaupt charakteristisch, es genügt, daß man etwas haben *will*, was dem anderen gehört, um zu glauben, damit einen Rechtsanspruch begründen zu können. — (*h*) Das Gespräch nimmt eine ganz neuartige Wendung. Dafür, daß man den Wert von Menschenleben nicht mit dem anderer Güter vergleichen kann, hat J. noch kein Verständnis. (*h*) Bei seinem Vergleich will er wohl darauf hinaus, daß bei dem Brand eines Hauses das Feuer größer ist als dann, wenn ein Kind brennt, und quantitativ ist das dann schlimmer. Mit (*l*) kommt J. auf seine geliebte Feuerwehr zu sprechen. Man möchte fast sagen, so wie der Brandstifter ein Haus ansteckt, um sich an der Arbeit der Feuerwehr zu unterhalten, so läßt J. in der Phantasie ein Haus in Brand geraten, um sich an der phantasievollen Ausmalung dessen, was dabei alles geschieht, zu erfreuen. (*m*) Das Wort Wache ist J. mit Beziehung auf die Feuerwehr bis jetzt nicht bekannt geworden, er erkundigt sich sofort nach seinem Sinn. (*n*) J. denkt an die gewöhnlichen Autos der Straße und bestreitet darum, daß die Feuerwehr solche Gefährte benutze; das Wesentliche ist dem Kind nicht die Bewegungsart, sondern die äußere Gestalt der Gefährte und die unterscheidet sich bei der Feuerwehr allerdings durchaus von der anderer Wagen. (*o*) Man beachte die naive Schilderung der Rettung durch das Sprungtuch. So sehr auch für die Feuerwehr geschwärmt wird, selbst möchte man nicht Feuerwehrmann werden;

die Ablehnung wird nicht begründet. (*p*) Ungewöhnlich für ein vierjähriges Kind ist die vorübergehende, aber schon wieder aufgegebene Berufswahl des Dichters. (*q, s, t*) Hier erfahren wir, wie man Dichter werden kann, feinfühlig ist die Zwischenbemerkung T.s (*r*), daß man Dichter nicht lernen könne. (*u*) Der Kapitänsberuf ist hier auch vorübergehend aufgegeben, weil man dabei schwimmen müsse. J. scheint zu glauben, daß man dabei fortwährend schwimmen muß. (*v*) Tatsächlich hat J. beim täglichen Baden während des Aufenthaltes in Warnemünde zu unserer großen Überraschung ohne unser Zutun etwas schwimmen gelernt. (*w*) Diese Äußerung entspringt reinstem Übermut, denn es lag gar kein Anlaß zu aggressiven Gefühlen gegen V. vor. (*x*) T. nimmt J.s Aufforderung ernst, er will eine schlechte Behandlung seines Papis nicht zugeben, „man darf es gar nicht sagen“. (*y*) Eine sonderbare Leistung der kindlichen Phantasie, wobei sich die natürliche Schelmerei J.s der assoziativ entwickelten Vorstellungsketten bemächtigt oder, richtiger gesagt, von ihnen treiben läßt.

139.

21. 9. 26, *abends im Bett. T. macht Turnübungen.*

T. Mami, so haben wir bei Tante M. geturnt. Ja wirklich so.

M. Möchtest du wieder bei Tante M. turnen?

J. Ja, ich möchte gern wieder turnen.

T. Ich möchte lieber ein Wasserloch in Warnemünde machen (*a*).

J. Ich habe mich versprochen, ich möchte auch nicht turnen, man ist dann so müde, wenn man nach Hause kommt. Ich möchte auch lieber ein Wasserloch machen. Da kann man mit dem Matsch Eisgeschäft spielen (*b*).

T. Ach was.

J. Ja, man nimmt Matsch und fragt: wollen Sie Eis haben, und da tut man, ob man ißt (*c*).

T. Man kann doch nicht Matsch essen (*d*).

J. Nein, man tut nur so (*e*).

T. Nasser Sand ist doch Lehm? (*f*).

M. Nein, nasser Sand ist nicht Lehm. Wenn ihr spazieren geht und einen Maurer bei der Arbeit seht, müßt ihr ihn bitten, euch Lehm zu zeigen.

T. Da möchte ich welchen nach Hause nehmen, in Papier einwickeln.

J. Dann bringst du auch Steine mit, dann bauen wir ein Haus. Auf der Straße suchen wir uns Glas und einen Rahmen, dann setzen wir uns Fenster ein (*g*).

T. Nein, du bist dumm, dumm (*h*).

M. Nein, Julius ist nicht dumm, er ist noch klein, sag ihm doch, woher man Rahmen bekommt.

T. Er muß wissen, daß man Rahmen nicht auf der Straße findet (*i*).

M. Woher holt man denn den Rahmen?

T. Vom Fensterputzer (*k*).

M. Vom Fensterputzer?

T. Vom Tischler (*l*).

M. Ja, vom Tischler, und das Glas?

J. Vom Herrn Glaser (*m*).

T. Von Albert M., der ist Glaser (*n*).

J. Ja, vom Glaser.

M. Wart ihr einmal beim Glaser?

T. Ja, mit Tante O. — Mami, wie alt wirst du? (*o*).

M. Das weiß ich nicht.

T. Aber diesen Geburtstag und nächsten feierst du ganz gewiß (*p*).

Diskussion. In Warnemünde hatten die Kinder einige Wochen am Kinderturnen teilgenommen. Obgleich es besonders T. sehr viel Vergnügen bereitet hatte, zieht er ihm jetzt doch ein Wasserloch vor (*a*). Nun besinnt sich auch J. darauf, daß ein Wasserloch mit seinen Spielmöglichkeiten eigentlich interessanter ist (*b, c*). Die erste Begründung, daß das Turnen ermüde, ist nur vorgeschützt. (*d*) Auf den Einwand T.s, daß man doch den Matsch nicht essen könne, betont J., daß es sich ja nur um ein Spiel handle (*e*). — (*f*) Die Annahme, daß nasser Sand Lehm sei, ist ein guter Fehler, aus nassem Sand kann man wie aus Lehm etwas formen. T. hat einmal zugehört, wie M. von einer bekannten Dame aus Ton modelliert worden ist, seit dieser Zeit äußerte er immer wieder den Wunsch, etwas aus Lehm zu formen, so wie Robinson etwas aus Ton geformt hat. (*g*) J. entwickelt ein ganzes Programm, um ein Haus zu bauen. T. ist empört über die naive Annahme von J., daß man auf der Straße fertige Fensterrahmen für den Hausbau finden könne (*h, i*). Zunächst gibt er selbst auch eine falsche Quelle für die Beschaffung von Fensterrahmen an (*k*), verbessert sich aber dann richtig (*l*). (*m*) Glas beim Herrn Glaser zu holen, ist eine ganz kindliche Angabe, T. gibt die richtige Bezugsquelle an (*n*). Mit (*o*) nimmt das Gespräch eine ganz neue Wendung. Die Frage meinte nicht: wie alt wirst du nächsten Geburtstag, sondern wie lange wirst du leben. Die Versicherung, daß M. diesen und nächsten Geburtstag ganz gewiß feiern wird, soll zum Ausdruck bringen, daß T. seiner Mutter ein recht langes Leben wünscht, zwei Geburtstage, das ist für ein Kind schon eine sehr lange Zeit.

140.

22. 9. 26, abends im Bett.

T. Mami, habe ich noch Flecken auf dem Hals? (*Von einem Verband mit Leukoplast.*)

M. Ja, ein wenig, morgen reibe ich sie dir weiter ab.

T. Sie kleben noch, aber bis zu meiner Hochzeit sind sie doch weg? (*a*).

M. Wann willst du denn heiraten?

T. In vier, fünf oder sieben Jahren (*b*).

M. Wie alt bist du in sieben Jahren?

T. Das weiß ich nicht.

M. Wieviel ist fünf und sieben?

T. Das weiß ich nicht.

M. Das ist zwölf, dann bist du ungefähr so alt wie W. G., dann bist du noch Schüler. Mit dreißig Jahren ist Zeit zum Heiraten.

T. Dann heirate ich auch mit dreißig Jahren (*c*).

M. Wo willst du dann wohnen?

T. In Italien.

M. Warum in Italien?

T. Da gibt es Birnen und Aprikosen (*d*).

J. Ich möchte auf dem Land wohnen, da kann man sich alles selbst pflücken und Braten gibt es, mh, mh! (*e*).

T. Du sagst immer nur mh, mh.

J. Mami, man kann sich auf dem Land alles selbst pflücken, und Braten gibt es (*f*).

T. Mami, warum sind die Länder kleiner als die Städte? (*g*).

M. Die Dörfer meinst du?

T. Ja, die Dörfer.

M. Die Städte haben sich ausgebreitet, weil dort viele Menschen sind.

T. Mami, ist es auf dem Lande schöner zu leben?

M. Was meinst du, Julius?

J. Ich möchte lieber auf dem Lande leben, wenn ich heirate, wohne ich auf dem Lande (*h*).

T. Du, du wirst in Berlin oder in einer andern Stadt wohnen, aber nicht auf dem Lande.

M. Das wird man später sehen. —

T. Mami, warum hatte die Frau keine Papageien zu verkaufen? (*Wir hatten den Kindern in einer Tierhandlung einen Feuersalamander gekauft.*) (*i*)

M. Sie hatte wohl keine.

T. Mami, kaufst du mir morgen Goldfische?

M. Nein, Theodor, heute haben wir einen Feuersalamander gekauft, da können wir nicht morgen wieder etwas kaufen.

T. Aber übermorgen oder nächste Woche?

M. Ja, einmal kaufen wir euch Goldfische.

T. Wieviel Feuersalamander hatte die Frau? (*k*).

M. Ich glaube, vier.

J. Mami, komm setz dich zu mir.

T. Wenn ich noch nicht schlafen sollte, dann kommst du wieder zu mir.

M. Du wirst wohl gleich einschlafen, Theodor, es ist schon besser, wenn wir uns gleich gute Nacht sagen.

T. Gute Nacht.

J. Komm, Mami, setz dich näher zu mir.

M. Ja, ich bin schon ganz nahe.

J. Mami, wieviel Salamander hatte die Frau? (*l*).

M. Ich glaube, vier.

J. Woher weißt du es?

M. Ich habe in das Salamanderhaus hineingesehn.

J. Aber wenn die Frau geizig ist und will keinem etwas abverkaufen, dann muß man die Scheibe zerbrechen und durch das Fenster kommen (*m*).

M. Nein, man darf nicht durch das Fenster einsteigen und man darf nicht die Scheibe zerbrechen.

J. Aber wenn die Frau geizig ist und selbst erlaubt, durch das Fenster einzusteigen? (*n*).

M. Das erlaubt die Frau gar nicht. Wer in den Laden gehen will, muß durch die Tür kommen.

J. Man kann doch in den Schornstein steigen und kommt dann durch den Ofen heraus (*o*).

M. Man sieht dann schwarz wie ein Salamander aus, der Maler S. muß einem dann nur noch einen roten Streifen anmalen.

J. Das wäre schön (*p*).

Diskussion. (*a*) Das ist natürlich mit der Hochzeit ganz ernst gemeint, es zeigt sich hier sowie in der Aussage (*b*), daß T. noch immer ganz unbestimmte Vorstellungen von allen zeitlichen Verhältnissen hat. (*c*) Auch was ein Zeitraum von 30 Jahren ist, versteht T. natürlich nicht, sondern er fügt sich der von M. angegebenen Norm. (*d*) Die Wahl seines späteren Wohnortes und die Begründung dieser Wahl ist für T. ebenso bezeichnend wie die ganz andere Wahl, welche J. trifft (*e, f*). Für die Betonung des Kulinarischen bei seinem jüngeren Bruder hat T. nicht viel übrig. Mit (*g*) nimmt das Gespräch eine andere Wendung, um aber dann wieder auf die Wohnfrage zurückzukommen (*h*). Das große Ereignis des Tages war der Kauf eines Feuersalamanders gewesen. Von dem Salamander als einem für die

Kinder fremdartigen Tier kommt man leicht auf die ebenso fremdartigen Papageien zu sprechen (*i*). Wenn man auch nicht alle Salamander erwerben konnte, so ist es doch von Wichtigkeit zu erfahren, wieviel im ganzen wohl dagewesen sind (*h*). Auch J. nimmt in dem mit ihm geführten Gespräch diese Frage wieder auf (*l*). Von dem kaufmännischen Vorgang des Verkaufs hat J. noch keine zutreffende Vorstellung (*m*), er meint, verkaufen sei mit verschenken verwandt — vielleicht weil die Eltern ihm das Gekaufte schenken — und hält es darum für möglich, daß eine Frau vielleicht aus Geiz etwas nicht verkaufen wolle. Für diesen Fall droht er gleich mit schlimmen Gewalttaten. (*n*) Auf Einwand bleibt er bei seiner Meinung, hält es aber für möglich, daß die Frau gegen ein Einsteigen durch das Fenster nichts einzuwenden haben wird; der innere Widerspruch der Aussage wird nicht bemerkt. Die Abenteuerlust läßt J. noch einen ganz anderen Weg in den Laden finden (*o*) und er geht auf das Bild, das M. ausschmückt, gern ein (*p*).

141.

23. 9. 26, abends im Bett. Die Kinder spielen zuerst mit Spieluhrkarten.

J. Für mein Kind auch (*eine Fahrkarte*), das ist mein Kind, ein Mädchen, es geht in den Kindergarten.

T. (*zu M. gewandt*). Wie alt sind Sie?

M. Viereinhalb Jahre.

T. Viereinhalb Jahre, ja das geht.

J. (*auf V. zeigend*). Und der Junge soll auch mitfahren.

T. (*fragt V.*). Wie alt bist du? (*V. stellt sich stumm. Die Kinder lachen, auf die Dauer wird es T. unbehaglich, er ruft besorgt: „Papichen.“ V. zieht die Jacke über den Kopf, worüber die Kinder sehr lachen. Als V. sich zum Fortgehen anschickt, ruft J.: „Papi, mach noch Dummheiten.“*)

M. Theodor, willst du mir etwas erzählen?

T. Wir haben noch nicht gebetet (*a*).

M. Dann wollen wir beten.

T. (*ganz leise*). Ich will gut sein . . . Amen.

J. Mami, du bleibst immer so lange bei T. und bei mir nur so kurz (*b*).

M. Theodor schläft gleich ein, dann komme ich zu dir.

T. Mami, ich wärme dir deine Hand.

J. Mir dauert es zu lange.

M. Ich setze mich zu J., damit er ruhig ist und dich beim Schlafen nicht stört.

T. Ja.

M. Gute Nacht, schlaf gut.

- T. Gute Nacht, Mami.
 M. Julius, willst du mir etwas sagen?
 J. Ich habe heute Tante O. auf den Fuß getreten (c).
 M. Was sagt man, wenn man jemand auf den Fuß tritt?
 J. Ich weiß es nicht.
 M. Man sagt: Verzeihung.
 J. Ich habe das kleine Mädchen von Tante O.s Schwester an der Hand angefaßt (d).
 M. Ist es etwas Gutes oder etwas Böses?
 J. Es ist gut. Ich wollte auch mit ihr Pferd spielen, aber sie fing an zu schreien, sie fällt wohl gleich auf die Nase (e). — (J. hält ein dünnes Papier in der Hand gegen das Licht und ruft:) Sieh mal, Mami, ich kann meine Hand durch den Fahrschein sehen, siehst du, deine Hand kannst du auch durch den Fahrschein sehen. (G. kommt.) Großmutter, durch den Fahrschein kann man die Hand sehen! (f).

Diskussion. Der erste Teil des Gesprächs gibt ein typisches Rollenspiel wieder, in welches auch die anwesenden Eltern einbezogen werden. Dadurch, daß V. sich stumm stellt, bekommt das Gespräch einen experimentellen Charakter. Wir wollten gern einmal feststellen, wie sich die Kinder zur Stummheit verhalten. Da ist nun lehrreich, daß J. sich darüber köstlich amüsierte, während es T. sehr unbehaglich wurde. Er versuchte V. zu veranlassen, wieder richtig zu sprechen¹. — Der zweite Teil des Gesprächs wird von M. mit den Worten eingeleitet: Willst du mir etwas erzählen? Es wird nicht mehr bei den abendlichen Beichten gefragt: hast du etwas Unrechtes getan, um beim Kind die Suggestion zu vermeiden, daß es immer auch etwas Unrechtes getan haben müsse. Für T. ist das abendliche Gebet schon zu einem Bedürfnis geworden, so daß er selbst an das Beten erinnert. — (b) J. fühlt sich, allerdings zu Unrecht, gegenüber T. benachteiligt. Motiv ist wieder das Gefühl der Beeinträchtigung des Zweitgeborenen. — (c) J. hat das Beichten gelernt, er berichtet auch schon ganz leichte Vergehen bei der abendlichen Gewissensforschung spontan. (d) Als Kompensation für sein Vergehen führt J. auch eine gute Tat an. Wie aus (e) hervorgeht, hält er das kleine Mädchen für nicht ganz voll, sie ist zu empfindlich, man kann mit ihr nicht wie mit einem Jungen herumtollen. (f) Beim Spiel mit dem Papier hat J. zufällig eine Entdeckung gemacht, die Entdeckung, daß man die Hand durch das Papier hindurch sehen kann, wenn beide sich in geeigneter Lage zu einer Lichtquelle befinden. Ganz stolz macht J. von seiner Entdeckung auch der Großmutter Mitteilung.

¹ Es ist im Rostocker psychologischen Institut eine Untersuchung über das Verständnis der Gebärdensprache durch Kinder im Gang.

142.

28. 9. 26, abends im Bett.

T. Mami, was schenkst du denn Papi zum Geburtstag?
(1. Oktober.)

M. Ich hab noch gar nicht darüber nachgedacht.

T. Schämst du dich nicht? (a).

M. Ich kann ja auch morgen noch etwas besorgen.

T. Eine Tafel Schokolade (b).

M. Ein Kuchen kommt ja.

T. Hast du schon einen Kuchen?

M. Ja.

T. Aber Papi hat ihn schon gesehen (c).

M. Dann schenke ich Papi eine Schachtel Bonbons.

T. Dann bekomme ich auch etwas ab und Julius, falls er artig sein wird (d).

M. Julius war ja heute nachmittag lieb.

J. Mami, wollen wir beten, aber kurz (e). (*J. ist sehr schläfrig. Er betet leise, aber man hört, wie er oft wiederholt: „Ich will nichts Böses tun.“*)

M. Du hast wohl gestern nicht gebetet, daß heute so ein schlimmer Tag war?

J. Nein, gestern habe ich nicht gebetet (f).

Diskussion. Daß der bevorstehende Geburtstag V.s Tagesgespräch war, nimmt nicht wunder. (a) T. ist ganz entrüstet darüber, daß M. noch nicht über die Geschenke nachgedacht hat, die V. bekommen soll, wo er selbst schon seit einigen Tagen mit kleinen Handarbeiten für V. beschäftigt ist. (b) Natürlich werden V. ähnliche Geburtstagswünsche unterstellt, wie man sie selbst hat und darum wird Schokolade an erster Stelle als Geschenk genannt. (c) Ein Geburtstagsgeschenk, das man schon vorher gesehen hat, überrascht nicht mehr und ist darum gar kein richtiges Geburtstagsgeschenk mehr. (d) Natürlich rechnet man damit, daß etwas von dem Geburtstagstisch auch für die kleinen Mäuler abfallen wird. J. war am Vormittag sehr ungehorsam gewesen, er weigerte sich z. B. mit spazieren zu gehen. Jetzt bekommt er es doch mit der Angst zu tun, er könne am Geburtstag zu wenig Berücksichtigung finden und er flüchtet zum Gebet (e). Kurz soll es sein, denn er ist müde, aber es ist rührend, wie er, um Kraft zu finden, mehrfach wiederholt: Ich will nichts Böses tun. J. scheint schon die Erfahrung gemacht zu haben, daß der feste gute Vorsatz helfen kann, und wenn ihm auch die Antwort (f) durch die Frage von M. nahegelegt ist, so liegt sie doch auch in der Richtung dessen, was ihm eigenes Erleben gezeigt hat.

143.

29. 9. 26, morgens im Bett. J. wollte zu M. ins Bett, was er nicht sollte und woran ihn auch T. zu hindern versuchte.

T. Wenn du nicht artig bist, bekommst du nichts von Papis Geburtstagstisch.

J. Ich bin nicht neugierig.

T. (*lacht*). Es heißt doch nicht neugierig.

V. Wie heißt es denn?

T. Es heißt begierig, neugierig ist was anderes (*a*).

V. Was ist denn neugierig?

T. Neugierig bist du jetzt. (*D. h. du möchtest wissen, was man dir zum Geburtstag schenkt*) (*b*).

V. Ja, da hast du recht. — Julius muß artig sein, sonst bekommt er wirklich nichts von den Geschenken.

J. Dann nehme ich einen Knüppel und schlage dich (*c*).

V. Wir lassen dich dann nicht herein.

J. Dann schlage ich die Tür kaputt (*d*).

V. Dann rufen wir die Polizei.

J. Dann haue ich die Polizei (*e*).

Diskussion. (*a*) Die sichere Unterscheidung der beiden ganz ähnlich klingenden Wörter „neugierig“ und „begierig“ muß als eine gute Leistung bezeichnet werden. Geschickt ist auch die Erklärung des „neugierig“ durch den Hinweis auf den Zustand des Vaters, der T. einer wörtlichen Erklärung des Begriffs überhebt (*b*). (*c, d, e*) Die drei Erklärungen, die J. abgibt, kennzeichnen wieder ausgezeichnet seine Entschlossenheit, seinen Willen selbst mit Gewalt durchzusetzen. Sein Trotz steigert sich an sich selbst immer höher¹. J. ist eine ausgesprochen draufgängerische Natur. Die väterlichen Drohungen haben ihn innerlich dem Weinen doch sehr nahe gebracht.

144.

29. 9. 26, vormittags. Die Kinder kommen vom Besuch der Taube zurück, die für Versuchszwecke im Institut gehalten wird und der sie um diese Zeit täglich Futter gebracht haben.

T. Die Taube, die ist dort so einsam (*a*).

M. Wir kaufen dann noch ein Täubchen, das wird ein Männchen sein, dann sind es Papi und Mami und sie können Kinder haben.

¹ Es sei hier hingewiesen auf die feinsinnige Studie über den Trotz von TH. ERISMANN in der Zeitschrift Verstehen und Bilden. 1. Jahrg. 1926.

T. Muß denn ein Papi und Mami sein, damit Kinder kommen? (*b*)

M. Es muß immer ein Papi und eine Mami sein, das ist doch bei uns auch so.

T. Aber Onkel P. bekommt doch keine Kinder, dort ist ja keine Mami da (*c*).

M. Nein, Onkel P. hat keine Frau, und da bekommt er keine Kinder.

J. Aber Onkel K. (*Assistent am Institut*) bekommt doch Kinder? (*d*).

T. Nein, Onkel K., der bekommt doch auch keine Kinder (*e*).

J. Doch, Onkel K. bekommt doch Kinder. Nicht wahr, Mami, Onkel K. bekommt Kinder? (*f*).

M. Nein, Onkel K. hat keine Frau, dann bekommt er auch keine Kinder.

Diskussion. (*a*) Daß die Taube sich einsam fühle, davon war bereits gelegentlich die Rede gewesen, T. bringt es nur anlässlich seines Besuchs bei der Taube wieder vor. M. benutzt die sich bietende Gelegenheit, um darauf hinzuweisen, daß bei Tieren ein Pärchen nötig ist, damit Nachkommenschaft möglich wird. Die Äußerung (*b*) zeigt, daß T. das noch nicht gewußt oder als nicht genügend wichtig wieder vergessen hat. Er zieht aus der Mitteilung sofort die richtige Folgerung (*c*), daß dann Onkel P., ein Junggeselle, keine Kinder bekommen wird. J. hat die Sache nicht kapiert, denn er hält es für möglich, daß Onkel K., von dem ihm bekannt ist, daß er keine Frau hat, doch Kinder bekommt (*d*). Auch dem richtigen Einwand T.s gegenüber (*e*) hält J. an der einmal aufgestellten Behauptung fest (*f*).

145.

5. 10. 26, *abends im Bett.*

M. Julius, warum willst du heute keinen Lebertran?

J. Der schmeckt ganz anders.

M. Welchen magst du denn trinken?

T. Julius meint ganz anders als der Kuchen (*den er gerade ißt*).

M. Möchtest du einen andern Lebertran trinken?

J. Ja, den deutschen (*a*).

T. (*zeigt ein Transparent, auf dem zwei Osterhasen dargestellt sind*). Mami, warum hat Tante O. zuerst ein Bild gemacht? Es hat ihr dann wohl so schön gefallen, daß sie noch eins dazu gemacht hat. Zuerst wollte Tante O. wohl keins machen, aber dann hat sie zwei gemacht. Großmutter, sieh mal, dort beim Osterhasen sind wohl auch Pfefferminzeier, die kannst du essen (*b*). — Mami, als wir spazieren gingen, sahen wir die Tanten (*Bekannte von G.*).

G. Ja, wir haben die Tanten gesehen.

T. Als das Denkmal (*Kriegerdenkmal*) enthüllt wurde, da sahen wir die Tanten, die eine war auf der Leiter.

J. Die Tanten hatten eine schöne Fahne (*c*).

T. Auf der Leiter war nicht die alte Tante, sondern die jüngere, ihre Schwester.

J. Da war auch Besuch.

T. Ja, man braucht sich dort nicht zu kennen, man kommt so herein (*d*). — Mami, wir waren einmal in einer Siedlung (*es war vor etwa drei Wochen gewesen*), da saßen wir auch in einer Laube, das dürften wir, du hofftest es (*e*).

J. Ja, in der Laube war es schön.

T. In der Siedlung ist es schön, da möchten wir wohnen. Mami, wollen wir uns dort ein Haus bauen? (*f*).

M. Ja, das könnten wir.

T. Wenn du viel Geld hast.

J. Wenn wir einmal hier wohnen, können wir doch nicht umziehen (*g*).

T. (*lacht laut*). Puschi ist doch auch umgezogen (*h*).

J. Aber sie kommt doch wieder (*i*).

T. Nein, sie ist umgezogen.

J. Hat sie dich gehauen? (*k*).

T. Nein, sie ist doch nicht umgezogen, sie ist umgezogen mit dem Möbelwagen (*l*).

J. Aber einmal, als du klein warst, da hat sie doch bei uns geweint (*m*).

T. Nur kurze Zeit, dann hörte sie auf (*n*).

J. Einmal hat Puschi das Fenster weit aufgemacht (*o*).

T. Da hat Mami geschrien. — Warum hast du geschrien? (*p*).

M. Damit Minna kommen sollte und das Fenster schließen. Kinder dürfen nicht ans offene Fenster, das wißt ihr doch.

T. Da kam Minna und schloß das Fenster.

Diskussion. Die Kinder bekamen schon seit drei Jahren mit Einbruch der kühlen Witterung bis zum Frühjahr Lebertran, und zwar in der Form der besser schmeckenden Emulsion, was sich als ein vorzügliches Mittel zur Förderung ihres Gesundheitszustandes erwiesen hat. Die Emulsion wurde außerordentlich gern genommen, sie wurde fast wie eine Delikatesse behandelt und es wurde von den Kindern an die Verabreichung erinnert, wenn man daran vergessen hatte. Der Lebertran war den Kindern von vornherein als etwas sehr Gutes empfohlen worden, sie würden davon groß und stark werden. Man muß ihn natürlich als wohlschmeckend suggerieren und darf mit keiner Miene verraten, daß man ihn selbst nicht nehmen würde. Es war heute wohl das erstemal, daß J. die Annahme des Lebertrans ver-

weigerte. Es ist nicht ganz ausgeschlossen, daß der Inhalt der schon seit einigen Tagen in Gebrauch befindlichen Flasche infolge der wärmeren Witterung etwas ranzig geworden war und darum im Geschmack nicht mehr zusagte, es kann aber auch sein, daß T. das Richtige traf, wenn er meinte, daß J. den Lebertran nicht so wohl-schmeckend finde wie den Kuchen, den er gerade aß, und daß er darum die Annahme verweigerte. Wenn M. einen „ändern“ Lebertran vorschlägt und J. daraufhin den „deutschen“ haben möchte (a), so erfindet J. einfach einen Namen, um sich dahinter zu verschanzen. Es ist nie davon die Rede gewesen, daß der Lebertran nicht deutsches Produkt sei. J. stempelt den bisherigen Lebertran als nicht-deutschen und darum minderwertigen ab, um sich vor sich selbst zu rechtfertigen und M. abzufertigen. Der Junge degradiert durch Namenszauber das bisher für gut befundene Produkt, um die Verweigerung der Annahme zu entschuldigen. Wenn in diesem Fall mit „deutsch“ ein gutes Produkt einem nicht-deutschen als schlechten gegenübergestellt wird, so liegt eine Erfindung für den augenblicklichen Gebrauch, aber keine generelle Gütebezeichnung vor. Beispielsweise wurde von den Kindern alle Schokolade, deren Qualität sie herausheben wollten, gleichgültig woher sie stammte, als Schweizer Schokolade bezeichnet. Infolge der Berichte über die Schweiz, die sie gelegentlich erhalten hatten, war für die Kinder alles, was mit ihr in Verbindung stand, von einem besonderen Nimbus umgeben. Darum ging auch Schweizer Schokolade über alle andere und die minderwertigste Marke wurde mit Wonne verzehrt, wenn sie als Schweizer eingeführt worden war. — (b) Das Transparent ist von Tante O. in sehr groben Umrißformen geschnitten worden. T. weiß, daß G. sehr gern Pfefferminztabletten ißt, darum läßt er den ausgeschnittenen Osterhasen Pfefferminzeier tragen, obwohl man überhaupt nichts in der Kiepe des Hasen erkennen kann. — (c, d) Die Tanten sind Inhaberinnen eines kleinen Hotels, in dem G. einmal gewohnt hatte. Dem Hotel gegenüber war ein Denkmal enthüllt worden, darauf beziehen sich die Ausführungen der Kinder. J. war als Wichtigstes aufgefallen, daß die beiden Tanten eine schöne Fahne hatten. — (e, f) Nicht weit von Rostock ist eine kleine Siedlung, die wir einmal mit den Kindern besucht hatten. Die Häuschen haben so großen Beifall gefunden, daß man mit dem Vorschlag kommt, dort ein Haus zu bauen. (g) J. glaubt, wir könnten nicht aus unserer jetzigen Wohnung ausziehen, wahrscheinlich, weil er bis jetzt keinen Umzug mitgemacht hat. Er glaubt, wir seien an die Wohnung gebunden. (h) T. macht demgegenüber mit Recht darauf aufmerksam, daß ihre frühere kleine Freundin Puschi ja auch umgezogen sei. Die Kinder hatten dem vor einigen Tagen stattgefundenen Umzug in der Nachbarschaft mit gespanntester Aufmerksamkeit zugehört. (i) J. glaubt, daß Puschi wiederkommen werde, aber T. erklärt noch einmal, sie sei endgültig umgezogen. (k) Nun kommt ein komisches Mißverständnis. J. versteht statt umgezogen ungezogen, T. stellt die Geschichte richtig (l), aber J. möchte sich doch nicht ganz geschlagen geben und nimmt seine Zu-

flucht zu einem sehr weit zurückliegenden Ereignis (*m*), wo Puschi einmal geweint hat. Weinen ist zwar nicht dasselbe wie ungezogen, aber es liegt doch in jener Richtung. (*n*) T. geht auf den Fall ein, tut ihn aber kurz ab. (*o*) J. macht wieder einen Gedankensprung, er erinnert an eine für die kleine Freundin gefährliche Situation am Fenster, die auch T. noch in lebhafter Erinnerung hat (*p*) und die damit endete, daß Puschi auf M.s Rufen durch die Hausangestellte von ihrem Platz am Fenster geholt wurde.

146.

8. 10. 26. T. hatte die Eltern in das psychologische Institut begleitet. T. stellt Stühle in Reihen auf.

V. (scherzend). Willst du uns einen Vortrag halten?

M. Wir setzen uns und du hältst uns einen Vortrag. (V. und M. setzen sich.)

T. (nimmt die Sache ernst und beginnt mit offizieller Stimme vorzutragen). Damen und Herren, seid ihr schon alle da? (*a*).

V. und M. Ja, wir sind schon da.

T. (im Vortragston). Mutter, dein Töchterchen ist dumm, sie ist so schrecklich kindisch. — (Aus Tagore „Zunehmender Mond“, aus dem ihm manchmal M. etwas vorgelesen hat. Er kann nicht weiter und sucht nach neuem Stoff.) Es ging spazieren vor dem Tor ein kohlpechrabenschwarzer Mohr, die Sonne schien ihm aufs Gehirn, da nahm er seinen Sonnenschirm. — (T. sucht nach weiterem Material, aber es fällt ihm trotz sichtbarer Bemühungen so schnell nichts ein. Die Eltern beschließen, ihn aus der unbehaglichen Situation zu befreien.)

V. und M. So, jetzt klatschen wir. Der Vortrag war schön. (T. setzt die Stühle wieder weg. Er scheint mit seinem ersten Vortrag ganz zufrieden zu sein.)

Diskussion. Die Aufforderung, einen Vortrag zu halten, nahm T. ernst. So wie er beim sonstigen Rollenspiel in eine der jeweiligen Idee angepaßte Stimmung kommt, so war das auch hier der Fall. Während aber in allen bisher gespielten Rollen die heitere Muse das Spiel dirigiert hatte, merkte man T. an Haltung und Sprache heute an, daß er eine ernste Rolle spielen wollte, ja vielleicht noch mehr als das, daß ihm das Ganze — etwas peinlicher — Ernst war. Die Anrede (*a*) ist noch eine Anleihe bei Kasperle, dann aber beginnt der eigentliche Vortrag. Mit viel Ausdruck brachte T. zunächst das vor, was in seinem Gedächtnis von Tagore hängen geblieben war, darauf kam ein Fragment aus dem Struwwelpeter zum Vortrag. Wenn von einem Vortrag die Rede gewesen ist, so hat das T. scheinbar bisher immer im Sinn der Reproduktion eines angeeigneten Stoffes aufgefaßt.

147.

8. 10. 26, *abends im Bett.*

T. Mami, wir wollen beten und sprechen (*a*).

M. Ich komme.

T. Wir wollen ganz leise beten.

J. Ich kann allein beten.

T. Mami, du betest mit mir. (*Geschicht.*) Mami, in welcher Fibel ist es leichter zu lernen, in der Gardelegener oder der deutschen? Tante O. meint, in der deutschen. Was meinst du, sag mal (*b*).

M. Es ist in beiden gleich leicht, die Gardelegener Kinder lernen leichter in der Gardelegener und die Rostocker leichter in der Rostocker Fibel.

T. Und in Amerika? (*c*).

M. Da lernen die Kinder auch leicht aus ihrer Fibel.

T. Mami, du kannst dir gar nicht denken, wie ich mich freue, Robinson zu haben (*d*).

M. Das ist schön, daß du dich freust.

T. Mami, sag nur nicht Tante O., wo Robinson liegt, sonst holt sie ihn (*e*).

M. Tante O. legt den Robinson auf die Bücherborte, sie nimmt ihn doch nicht fort.

T. Robinson ist doch ein gutes Buch (*f*).

M. Ja, Robinson ist ein sehr gutes Buch.

T. Gibt es noch gute Bücher? (*g*).

M. Später könnt ihr Andersens Märchen lesen.

J. Andersen? (*h*).

T. Es ist nicht der dänische Junge Andersen, es ist ein alter Mann (*i*).

M. Ja, es ist ein Dichter Andersen; der dänische Junge, der bei uns wohnte, war kein Dichter.

T. Mami, welche schönen Bücher gibt es noch? (*k*)

M. Onkel Toms Hütte ist ein sehr schönes Buch.

T. Dieses, die Hütte will ich haben, und welche gibt es noch? (*l*)

M. Der gute Kamerad.

T. Ja, dieses auch. Alle Bücher will ich zum Geburtstag haben (*m*).

M. Einige kannst du schon jetzt bekommen, andere später, da du sie noch nicht verstehen kannst.

T. Mami, war Robinson wirklich da? (*n*).

M. Ja, es ist oft passiert, daß Menschen auf einsamen Inseln leben mußten und dort so ein Leben führten wie Robinson.

T. Zu Robinson kamen auch Spanier. Haben Spanier geschlitzte Augen? (*o*).

M. Nein, die sehen genau so aus wie wir.

T. Sind sie dunkler? (*p*).

M. Ja, weißt du, Onkel K. war in Spanien und sagte, du sähest wie ein kleiner Spanier aus. Jetzt gute Nacht. Julius ist schon eingeschlafen.

T. Gehe nur ganz leise heraus (*q*).

M. Julius wacht nicht auf. Wenn er eingeschlafen ist, dann hört er nicht mehr, wenn ich hinausgehe.

T. Nein, aber mich störst du (*r*).

Diskussion. (*a*) Hier wird zum erstenmal von T. neben dem Beten auch das Sprechen spontan erwähnt, d. h. jenes Plaudern in weniger feierlicher Weise, das ihm nach erfolgtem Beten zu einem Bedürfnis geworden ist. — (*b*) Von einem Besuch bei einem Schulfreund in Gardelegen hatte V. eine Fibel mitgebracht, diese bezeichnete T. als Gardelegener Fibel und stellte sie in Gegensatz zu der Rostocker Fibel, die er als deutsche im Sinne des „heimatlich“, „vertraut“, bezeichnete. Darüber, was deutsch und was nicht-deutsch ist, hat T. noch keine klaren Vorstellungen. (*c*) Daß Amerika mit Deutschland nichts zu tun hat, das ergibt sich schon daraus, daß man dorthin nur mit dem Schiff kommen kann. Darum hält T. es auch für möglich, daß es sich dort mit der Fibel ganz anders verhält. (*d*) Die Aussage über Robinson kommt aus tiefstem Herzen. T. war ganz außer sich vor Freude, als ihm vor kurzem ein eigener Robinson gekauft worden war, während ihm bis dahin aus einem E. gehörenden Exemplar vorgelesen worden war. (*e*) T. wacht eifersüchtig darüber, daß ihm keiner das geliebte Buch wegnimmt. (*f, g, h, l, m*) Die Äußerungen sprechen für eine Art literarisches Interesse, welches für ein Kind von noch nicht sechs Jahren bemerkenswert erscheint. (*h, i*) Wir hatten einmal Logisbesuch aus Dänemark gehabt, darunter einen Herrn Andersen. Julius glaubt, daß dieser Bekannte als Märchendichter in Frage käme, T. entdeckt als erster J.s Irrtum, weil er dem Denken seines jüngeren Bruders näher steht als wir Erwachsenen, ohne aber seine Irrtümer mitzumachen (Gespräch 29). (*n*) T. ist wohl zunächst davon überzeugt gewesen, daß Robinson eine lebende Persönlichkeit war; nachdem ihm aber bei Märchenfiguren so häufig gesagt worden ist: die haben aber nicht wirklich gelebt, überträgt er das Nichtexistieren auch auf solche Personen, denen Realität zukommen könnte. (*o, p*) T. denkt wohl an Chinesen, deren Schlitzäugigkeit ihm bekannt ist und die nun als allgemeines Kriterium der Fremdheit gilt. Auch die dunklere Hautfarbe ist ihm schlechthin Kennzeichen von Fremdheit. (*q, r*) Diese Ermahnungen sind wohl nicht ganz ernst zu nehmen, sind Phrasen, die den Erwachsenen nachgesprochen wurden, was bei

T. in diesem Alter nur sehr selten vorgekommen ist. In Wirklichkeit war T. gar nicht der auf Ungestörtheit bedachte Egoist, als der er hier erscheint.

148.

9. 10. 26, morgens. *Die Kinder kommen an die Betten der Eltern. M. hat noch die Augen geschlossen.*

T. Mami, kannst du uns den Robinson vorlesen?

M. Nein, ich bin ja noch gar nicht recht aufgewacht, lege dich hin und versuche zu schlafen. (*J. ist laut.*)

V. Ihr müßt leise sein, Mami muß noch schlafen.

T. Julius, sei still.

J. Ich war laut und Mami ist trotzdem nicht aufgestanden (*a*).

T. Es kommt nicht darauf an, daß Mami aufsteht, es kommt darauf an, daß sie schlafen kann (*b*). — (*T. faßt an V.s Ohrläppchen.*) Papi, wozu sind denn die Ohrläppchen? (*c*).

V. Sie sind eben da.

J. Die Ohrläppchen sind zum Waschen (*d*).

V. (*lacht*). Du bist gescheit, Julius.

J. Ja, ich bin klug. (*Lacht.*)

Diskussion. (*a, b*) Während J. noch keinen Unterschied macht zwischen schlafen und „mit geschlossenen Augen ruhig liegen“ und beiden Zuständen gegenüberstellt das Wachsein als Aufstehen, hat T. schon die für diese Unterscheidung nötige psychologische Einsicht. Die größere Naivität J.s dokumentiert sich auch in dem weiteren Gespräch (*c, d*). Wozu sind die Ohrläppchen, fragt T., wie ein Erwachsener eines Tages nach der Existenzberechtigung irgend-einer Sache fragt, die ihm bis dahin wegen ihrer Alltäglichkeit nicht problematisch gewesen ist. J. ist um eine Antwort weniger verlegen als der Erwachsene. Seine Antwort enthält sogar wahrscheinlich zwei Deutungen zugleich. J. meint, die Ohrläppchen sind dazu da, um gewaschen zu werden, diese Definition ist nahegelegt dadurch, daß beim täglichen Waschen betont wird: auch die Ohrläppchen müssen sauber werden. Es klingt aber wohl noch ein zweites an. Ohrläppchen — Waschläppchen, das findet sich assoziativ zusammen, so kann die Vorstellung auftauchen, Ohrläppchen hätten denselben Zweck wie Waschläppchen, d. h. sie könnten auch beim Waschen Verwendung finden. Der Erwachsene kann nicht beide Vorstellungen zugleich sinnvoll denken, beim Kind wird die Kontamination ohne Schwierigkeiten vollzogen. Jeder wird aus der eigenen Kindheit Belege für die Möglichkeit solcher und noch merkwürdigerer Kontaminationen von Vorstellungen beizubringen vermögen, die von Erwachsenen nicht mehr vollzogen werden können. Es hätte natürlich wenig Sinn gehabt, J. zu fragen, wie seine Äußerung zu verstehen sei, das hätte ihm und damit seiner Erklärung die Harmlosigkeit genommen.

Es sei noch hinzugefügt, daß T. sofort herausfindet, wie komisch J.s Antwort ist. J. seinerseits erkennt an der Belustigung seiner Umgebung, daß er etwas verkehrt gemacht hat, nimmt aber den tröstlichen Zuspruch V.s gern an.

149.

10. 10. 26, *abends im Bett.*

J. Mami, du bist sehr lieb. Wir wollen jetzt beten. Ich bin der Vorbeter. Ich hole meine Hände. Ich will gut sein. Jetzt kommt ihr an die Reihe (a).

M. Ich will gut sein.

T. Ich will gut sein.

J. Ich will gut sein, ich will nichts Böses tun. Amen. Jetzt habe ich Amen gesagt.

M. Amen.

T. Amen.

M. Julius, warst du gut heute?

J. Ich muß mal überlegen. (b).

T. Ich weiß schon.

M. Theodor, laß mal Julius überlegen.

J. Ich habe Theodor ins Auge geschlagen (c).

T. Großmutter sagte, wenn Julius ein Messer hätte, wäre es schlimmer.

J. Wenn ich ein Messer hätte, wäre es noch schlimmer, dann hätte ich Theodors Auge ausgeschnitten (d).

M. Du darfst niemals schlagen, Julius, sonst kann immer etwas Schlimmes passieren.

T. Mami, wir haben die (*Turn-*) Ringe so geworfen, daß sie an die Lampe kamen. Die Lampe konnte entzwei gehen und alles wäre verbrannt (e).

J. Das ist nicht zum Lachen (f).

T. Ich lache nicht, ich bin auch traurig, man muß die Feuerwehr holen (g).

J. Ich habe die ganze Feuerwehr gesehen (h).

T. Und Herrn W.s Abteilung (*Wohnung des Hauswirtes*) kann auch verbrennen (i).

J. Dann müssen wir ein anderes Haus bauen, wir müssen verreisen (k).

T. Wir können bei Tante H. wohnen und verreisen ist nicht so einfach, dafür muß man bezahlen und den Dienstmann auch und alle Sachen müssen doch eingepackt sein (l).

J. Dann holen wir uns Arbeiter.

T. Das ist nicht so einfach, da muß man viel Geld haben.

M. Theodor, willst du mir etwas erzählen, was du heute getan hast ?

T. Ich will es mir überlegen, wie es war, daß mich Julius heute geschlagen hat. Ja, ich wollte herausgehen und Julius sollte mir den Schlüssel geben, er wollte es nicht und da habe ich ihn mit der Schaufel geschlagen (*m*).

M. Mit der eisernen Schaufel ?

J. Theodor hat mich auf den Körper geschlagen.

T. Aber Julius hat mich schlimmer geschlagen (*n*).

J. Es ist doch nur eine kleine Stelle.

M. Aber es ist an einer gefährlichen Stelle, Theodor konnte sein Auge verlieren.

J. Die eiserne Schaufel ist noch gefährlicher als die hölzerne.

M. Es ist doch schlimm, ich kann gar nicht fortgehen, ich muß euch immer hüten.

T. Tue es doch (*o*).

M. Ich habe doch einen Mann, bei dem muß ich auch sein.

J. Du bist aber jetzt mehr bei deinem Mann (*p*).

M. Ich war in Warnemünde immer bei euch, jetzt muß ich auch bei Papi sein. Jetzt wollen wir schlafen.

T. Mami, wenn du jetzt bei uns ausgeruht hast, dann kannst du noch lernen (*q*).

M. Ja, darauf freue ich mich. Wenn du erst lesen kannst, dann wirst du auch viel lesen. Du wirst auch Julius vorlesen.

J. Ich werde auch lesen lernen und für mich lesen (*r*).

T. Und ich kann dann viel lesen (*s*).

Diskussion. (*a*) J. faßt das Beten heute so wie eine Art Gesellschaftsspiel auf, bei dem er der „Vorbeter“ ist und auch alle anderen dran kommen müssen. (*b*) J. weiß recht gut, worauf M. hinaus will, es bedurfte kaum der Nachhilfe T.s, um ihn zu einem Bekenntnis seiner impulsiven Untat (*c*) zu bewegen. (*d*) Es berührt den Erwachsenen eigenartig, wie sachlich J. davon spricht, daß er seinem Bruder ein Auge hätte vernichten können. Dieses Alter kennt das Mitleid mit andern nur, wenn es durch ganz spezifische ihnen zugängliche Ausdrucksformen ausgelöst wird. Das wird ja auch daran deutlich, daß Kinder Schilderungen grausamster Handlungen in Märchen nicht nur hinnehmen, sondern sogar ihre Genugtuung darüber äußern können. (*e*) T. kommt spontan mit einem eigenen Sündenbekenntnis, das sich auf ein stark perseverierendes Erlebnis bezieht. Allerdings leuchtet noch bei der Schilderung der Untat die Freude an dem Spiel durch, das man mit den Ringen gehabt hat. (*f*) T. hatte gar nicht gelacht, wir haben es hier mit einer von den Erwachsenen übernommenen, am falschen Platz verwendeten Phrase zu tun. (*g*) Traurig ist T. eigentlich nicht, er meint wohl, bei einem schlimmen Ausgang

hätte man traurig sein müssen. (*h*) Feuerwehr ist für J. das Stichwort, um mitzuteilen, daß er die Wehr bei einer Fahrt auf der Straße gesehen hat, während T. das Gespräch auf das Thema Feuer zurückführt, indem er erklärt, (*i*), daß bei einem Feuer auch die Wohnung des Hausbesitzers in Gefahr geraten wäre. (*k, l*) Vorschläge für den Fall, daß das Haus abgebrannt wäre. (*m, n*) In ruhiger besonnener Art gibt T. eine Schilderung des Streitfalls, der zwischen den Brüdern getobt hatte. Er versucht geradezu wie vor einem Richter eine Rekonstruktion des ganzen Falles durchzuführen. Er gibt auch die Eröffnung der Feindseligkeiten ohne weiteres zu. Bei Befragung der Großmutter ergibt sich, daß sich der Vorgang ganz so abgespielt hat, wie ihn T. schildert. (*o*) Schön ist die hierin sich zeigende Opferwilligkeit. T. sieht ein, daß M. ein Recht dazu hat, auch einmal mit V. zusammen zu sein, während J. behauptet (*p*), weniger weil er es eingesehen hat als um damit erneut seine Ansprüche geltend zu machen, daß M. jetzt schon mehr bei „ihrem Mann“ sei. (*q*) T. bezieht sich darauf, daß es M. soviel Freude bereitet, abends nach Besorgung der Kinder noch etwas zu wissenschaftlicher Lektüre zu kommen. Hier regt sich deutlich die Einfühlung in das Wunschleben der Mutter. (*r*) Der männliche Protest! Man will nicht vom Bruder abhängig sein, man will sich selbständig wissen. (*s*) Gut, meint T, dann kann man eben mehr für sich lesen.

150.

II. 10. 26, beim Abendessen.

V. Wir haben heute einen Mohr gesehen.

T. Einen nackten?

V. Nein, er war angezogen.

J. In einer Badehose?

V. Nein, er war richtig angezogen.

J. Er hat sich wohl ein Haus gemietet.

Diskussion. Mohr-Sein und Nackt-Sein ist eigentlich für die Kinder dasselbe. Wenn er schon angezogen war, dann höchstens mit einer Badehose. Warum der Mohr sich ein Haus gemietet haben soll, das ist nicht recht einzusehen.

151.

II. 10. 26, abends im Bett.

T. Mami, gehst du jetzt zu Bett?

M. Nein, wenn ihr schlaft, dann lerne ich noch ein wenig.

J. In so einem dicken Buch. (*Zeigt mit den Händen.*)

T. Im Buch steht: Mutter, dein Töchterchen ist dumm, es ist so furchtbar kindisch. (*Vgl. Gespräch 146.*)

M. Nein, ich lese nicht in diesem Buch, ihr habt es ja heute zu Tante G. getragen.

T. Mami, dann hast du doch nicht das Buch zum Vortrag (*a*).

M. Tante G. liest es heute und morgen schickt sie es mir durch W. wieder.

J. Wenn du fortgehst, dann weine ich.

M. Du mußt nicht weinen, wenn ich fortgehe, sonst bin ich ganz traurig.

J. Ich möchte dich immer bei mir haben.

M. Das geht ja nicht. Aber weinen darfst du nicht, das mußst du dir abgewöhnen.

J. Wie gewöhnt man sich ab? (*b*).

M. Du weinst nicht, gibst Mami einen Kuß und sagst auf Wiedersehen, dann geht Mami froh fort.

T. Ich bin sonst lustig, aber wenn Papi mir traurige Lieder vom Krieg singt, dann bin ich traurig (*c*). — Wer hat den Krieg gemacht? (*d*).

M. Alle Menschen zusammen haben den Krieg gemacht.

T. Wer hat ihn angefangen? (*e*).

J. Vielleicht der Kaiser? (*f*).

M. Nein.

T. Wenn Krieg ist, dann kann man nicht genug essen, dann wird man nicht dick (*g*). Mami, den Sultan hast du doch gesehen? (*h*).

M. Den Kaiser habe ich auch gesehen.

T. Wo hast du den Kaiser gesehen?

M. In Berlin. Es kamen im Auto zwei Offiziere, der eine grüßte, das war der Kaiser.

T. Wer war der andere Offizier?

J. Das war wohl sein Wächter? (*i*).

T. Wann hast du den Sultan gesehen?

M. Als ich klein war, war ich mit Großvater und Großmutter in Ägypten, da habe ich den Sultan gesehen, aber davon weiß ich nur wenig.

J. Dann erzähle halb (*k*).

M. Der Wagen mußte langsam fahren.

J. Ja, damit er nicht anpufft (*l*).

T. Warst du hereingegangen zum Sultan?

M. Nein, ich habe ihn nur fahren sehen.

T. Manche haben Glück und werden hereingelassen (*m*). — Wollen wir beten, aber ganz leise.

M. Wollt ihr mir etwas erzählen?

J. Ja, Papi hat mich so erschrocken, als ich die Tür aufmachte, sprang er zu.

M. Papi hat ja nur Spaß gemacht. — Theodor, hast du mir etwas zu erzählen?

T. Nein, heute weiß ich nichts.

M. Warst du lieb zu Großmutter?

T. Ja.

M. Du hast aber heute Großmutter statt „gute Nacht“ „schlechte Nacht“ gesagt.

T. Das will ich auch nicht wieder tun (*n*).

Diskussion. (*a*) T. meint M.s Vorträge in der Volkshochschule, wo M. gelegentlich auch, wie T. weiß, aus Tagore Proben vorgelesen hat. (*b*) Zuweilen ist J. ganz außer sich, wenn die Eltern zusammen oder wenn M. allein fortgeht. Die Frage nun, wie man sich das Jammern abgewöhnen könne, die uns komisch anmutet, ist von J. ganz ernst gemeint. — (*c*) Der Außenstehende könnte kaum dahinter kommen, wie T. zu seiner Aussage gelangt. Das „Wiedersehen“ hat ihn geleitet, V. hatte nämlich den Kindern in den letzten Tagen unter andern Liedern jenes mit dem Refrain „in der Heimat da gibts ein Wiedersehen“ vorgesungen. Dieses Lied hatte T. wohl weniger wegen des Textes als wegen seiner Melodie traurig gestimmt, andere traurige Lieder vom Krieg waren nicht gesungen worden. (*d, e*) Es spricht für ein leistungsfähiges Denken, daß T. unterscheidet, wer den Krieg gemacht hat und wer ihn angefangen hat. (*f*) Es braucht nicht gesagt zu werden, daß niemals im Haus J. gegenüber davon die Rede gewesen ist, daß der Kaiser den Krieg angefangen habe, aber für J. ist der Kaiser eine eindrucksvolle bedeutende Persönlichkeit, die wie sonst bei allen Gelegenheiten auch hier den Vorrang haben, also auch den Krieg angefangen haben muß. (*g*) Wie in Gespräch 31 zeigt sich auch hier wieder, daß das, was T. über die Ernährungsnot während des Krieges erfahren hat, auf ihn einen tiefen Eindruck gemacht hat. (*h*) Der Sultan ist, wie nicht bezweifelt werden kann, durch den Kaiser in Bereitschaft gesetzt worden. (*i*) Das soll heißen: der Mann, der für die Sicherheit des Kaisers sorgt. (*k*) Wie einfach sich J. seelische Sachverhalte vorstellt. Wenn man das Ganze nicht mehr weiß, dann vielleicht die Hälfte und die soll M. erzählen. (*l*) „Anpufft“, eine herrliche Bildung, gemeint ist natürlich, daß der Wagen nicht anstößt. (*m*) T. hat vergessen, daß die Begegnung mit dem Sultan in der Straße erfolgt ist, er bringt den Sultan mit seinem Schloß in Verbindung, er fragt nach dem Einlaß in das Schloß. (*n*) T. hatte G. anstatt gute Nacht schlechte Nacht gewünscht, das war sicher nicht böse gemeint, sondern er vermochte einfach einem assoziativ sich aufdrängenden Einfall nicht zu widerstehen, ohne sich des Sinnes seines Nachtgrußes ganz bewußt zu sein. Er hat das auch sofort eingesehen und bereut es, wie aus seiner Erklärung hergeht.

152.

12. 10. 26, *abends im Bett.*

T. Mami, ich habe den ganzen Tag nichts von Robinson gehört. Du mußt mir noch etwas vorlesen (a).

M. Ich kann jetzt nicht, es ist schon spät. (*M. schließt die Augen.*)

J. Theodor, Mami schläft (b).

T. Mami, du bist müde.

J. Leise, Mami will schlafen, sie kann jetzt nicht lesen, sie wird ihre Augen verderben (c).

T. Im dunklen Zimmer soll Mami nicht lesen, Mami soll die Bettlampe anzünden (d).

M. Theodor, falls du Robinson hören willst, dann geh auf das Kinderzimmer und bitte Tante O. dir vorzulesen.

T. Ich hole den Robinson hierher. Mami mach Licht.

J. Ich mache Licht an, Mami. Der kleine Bruder muß doch immer für den großen Bruder Licht anmachen. (*J. knipst die Lampe an, T. holt den Robinson.*) (e).

J. Theodor, lies mal (f).

T. (*öffnet das Buch*). Es war einmal ein Mann, der hieß Robinson, er ist an einer Insel gescheitert, dort baute er eine Wohnstätte, dann traf er ein Lama, dann traf er Freitag, dann holte Freitag seinen Vater, dann fahren sie fort. Mami lies doch (g).

J. Du hast doch selbst gelesen (h).

T. Nein, ich habe doch nicht vorgelesen, ich habe nur so gemacht (i).

J. Mami, soll ich mal ein Wort sagen? (k).

M. Ja, sag nur alles, was du zu sagen hast.

J. Es war einmal ein Mann.

Da ging er an den Strand

Und aß dort Brot und Sand (l).

M. Kinder, wollt ihr mir was erzählen?

J. Wir haben doch noch nicht gebetet. Zuerst muß man beten und dann kann man sprechen. Ich werde vorbeten. (*M. und T. beten mit.*) Ich will gut sein . . . (m).

J. Amen.

M. und T. Amen.

M. Wollt ihr mir jetzt was erzählen?

T. Ich weiß, was J. erzählen muß (n).

M. Theodor, J. weiß auch, was er sagen wird.

J. Als Papi und Mami fortgehen wollten, da war ich unartig und habe geweint, nur einen Augenblick, dann aber hörte ich auf (o).

T. Es war länger als ein Augenblick.

J. Es war eine Minute (*p*).

T. Es waren viele Minuten.

M. Julius, aber jetzt weißt du, daß Mami mit Papi auch fortgehen muß, und du wirst nicht weinen.

J. Ja, Mami, du mußt fortgehen, du mußt frische Luft haben, sonst stirbst du (*q*).

M. Theodor, willst du mir etwas erzählen?

T. Als du und Papi fort waren (*d. h. fortginget*), da habe ich es Julius gesagt (*r*).

M. War das gut oder böse?

T. (*etwas trotzend*). Gut (*s*).

M. Du hast doch Julius traurig gemacht, überlege, ob es gut oder böse ist.

Diskussion. (*a*) „Diem perdidit.“ Ein Tag, an dem einem nichts von Robinson vorgelesen wurde, ist ein verlorener Tag. (*b*) So wild und ungestüm J. auch manchmal sein konnte, so besorgt zeigte er sich, wenn er einmal beobachtete, daß M. müde und erschöpft war. Das äußert sich auch in seiner weiteren Bemerkung (*c*). (*d*) T. meint, nur das Lesen im Dunklen werde M. so anstrengen, darum soll Licht gemacht werden. (*e*) Das von J. aufgestellte Prinzip, welches er sich übrigens selbst formuliert hat, ist wohl nicht eigentliches Motiv seiner Handlung, sondern die Freude am Lichtmachen selbst. Zu einer weniger amüsanten Aufgabe hätte er sich dem Prinzip zuliebe kaum bereit gefunden. (*f*) J. ist der Meinung, daß T. schon lesen kann, da er seit einigen Tagen Unterricht im Lesen hat. (*g*) T. markiert vorlesen. Das, was er aus dem Buch reproduziert, ist kennzeichnend für seine Auffassung des Robinson, es sind mit die spannendsten Momente aus der Erzählung. (*h*) Es zeigt sich, daß J. wirklich das Vorlesen ernst genommen hat, während T. auf das Scherzhafte hinweist (*i*). Nun möchte auch J. „ein Wort sagen“ (*k*), worunter er reimen versteht. (*l*) Eine Probe seiner Dichtkunst. (*m*) J. fühlt sich beschwert, daß noch nicht gebetet worden ist. Er betet, wie auch in Gespräch 149, vor. (*n*) T. will die Hauptsünde, die J. an diesem Tage begangen hat, vorbringen oder er gibt wenigstens zu erkennen, daß er weiß, was J. bekennen müßte. (*o*) J. weiß sehr wohl, um was es sich handelt, er hatte stürmisch protestiert, als die Eltern zum Spaziergang aufbrachen. Um seine Schuld zu verkleinern, behauptet er, daß die ganze Sache nur eine Minute gedauert habe (*p*), obwohl er natürlich gar keine zutreffende Vorstellung von der Dauer einer Minute hat. (*q*) J. sieht ein, daß er M. nicht am Ausgehen hindern sollte, er übertreibt allerdings etwas die Folgen der Zimmerluft. (*r, s*) T. hatte J. auf den Fortgang der Eltern aufmerksam gemacht, den er sonst gar nicht bemerkt hätte. Es war das nicht schön von ihm, da er dadurch J. aufwiegelte. Es ist allerdings wahrscheinlich, daß ihm das eigentliche Motiv seines Handelns gar nicht klar zum Bewußtsein gekommen ist.

153.

14. 10. 26, bei Tisch. Die Kinder hatten am vorhergehenden Tag den Froschkönig im Theater geseh(e)n.

V. Du bist mein kleiner Froschkönig.

J. Und ich binde mir einen Baum um (*er meint wohl einen Ast*) und sage, das ist mein Säbel und binde mir eine Birne um und sage, das ist meine Krone. — Mögen Frösche Kartoffel?

V. Nein, Frösche fressen Fliegen.

J. Aber im Stadttheater aß doch der Frosch keine Fliegen.

V. Da gab es eben keine Fliegen.

J. Der Mann, der das Stadttheater zu besitzen hat (!), mußte Fliegen machen (*a*).

V. Nächstes Mal, wenn du wieder im Stadttheater bist, sagst du dem Mann, er soll Fliegen herumfliegen lassen.

J. Mami, warum war der Frosch so groß?

M. Es war ein Mann, der im Frosch saß.

T. Wer hat die Kugel ins Wasser hineingeworfen?

M. Weißt du es, Julius?

J. Nein.

M. Der Page hat den Ball ins Wasser geworfen.

T. Hat die Königstochter immer einen Brunnen?

M. Ja, die Königstochter im Froschkönig hat immer einen Brunnen.

J. Ich habe gleich gewußt, daß es der Park ist.

T. Julius, du kannst ja nicht alles wissen, du weißt nicht einmal *Abc* (*b*).

J. Wie ist das *Abc*?

T. *Abc*, die Katze im Schnee (*c*).

J. Ich kann auch schon zählen.

T. Ach du, das ist doch kein zählen. — Wie hat man den König gemacht? (*d*).

M. Möchtest du wissen, wie man den König im Theater gemacht hat?

T. Nein, wie man ihn überhaupt gemacht hat.

M. Zum König wurde früher immer der Tüchtigste gewählt. Er richtete die Menschen und gab ihnen Ratschläge.

T. Was heißt wählen? (*e*).

M. Jeder schreibt auf einen Zettel einen Namen, V., M., G., O. oder E. Wenn alle Theodor geschrieben haben, dann bist du gewählt. — Was meinst du, Julius, wer soll König sein?

J. Ich.

T. Nein, Papi. Aber wie ist es, wenn verschiedene Namen geschrieben sind? (*f*).

M. Dann ist der gewählt, der am häufigsten aufgeschrieben worden ist.

T. Mami, was heißt Ratschläge? (*g*).

M. Wenn ihr z. B. einen Streit um euren Wagen habt, dann geht ihr zum König und der König gibt euch den Rat, abwechselnd mit dem Wagen zu spielen.

J. Und wenn ich ihn gefragt habe und Theodor gibt mir den Wagen nicht und sagt, ich habe keinen?

M. Die Leute, die den König wählen, die gehorchen ihm auch.

T. Ich bekam einen Schrecken, als der Knall kam. (*Bei der Entzauberung des Froschkönigs.*) (*h*).

J. Weißt du, was ich gedacht habe, das Herz bricht ab.

T. Warum war der Froschkönig so traurig?

M. Weil er von der Hexe verwandelt worden ist.

J. Wir haben doch keine Hexe gesehen, die den Frosch verwandelt hat.

T. Warum sieht man im Theater den Schatten? (*i*).

M. Überall, wo Beleuchtung ist, entsteht auch ein Schatten.

T. Ach ja.

M. Hast du schon auf deinen Schatten geachtet?

T. Ja, ich habe auch meinen Schatten gesehen. — Warum durfte Heinrich nicht sagen, worin er verwandelt war (*d. h. der Prinz*)? (*k*).

M. Heinrich durfte das nicht sagen, sonst wäre der Prinz immer ein Frosch geblieben.

T. War es ihm (*gemeint ist die Verzauberung dem Schauspieler*) in Wirklichkeit auch nicht angenehm? (*l*). — Warum hat der Pate (*Page*) sich auf den Frosch draufgesetzt?

M. Das war vom Pagen ungezogen.

T. Aber der König hat sich doch nicht auf den Frosch draufgesetzt?

M. Nein, der Frosch war ja der Gast des Königs. Es ist so, als wenn ihr euch Anke B. einladet und setzt euch dann auf sie drauf.

J. Aber auf Wilhelm B. (*Bruder von Anke*) können wir uns doch draufsetzen?

M. Wenn er euch die Erlaubnis dazu gibt.

T. Was heißt Erlaubnis?

M. Erlaubnis heißt, wenn Wilhelm B. sagt: setz dich auf mich drauf. Dann hat er dir die Erlaubnis gegeben.

T. Im Froschanzug steckte wohl ein Junge? Ein Erwachsener hätte es auch nicht erlaubt, daß der Pate (!) auf ihn steigen sollte (*m*).

J. Die Patin (*der Page wirkte mädchenhaft, wurde auch von einer Dame gespielt*) war doch ungezogen.

T. Mami, ist es im Kino schöner als im Theater? (*n*).

M. Im Theater ist es viel schöner. Im Theater sind lebendige Menschen und schöne Geschichten.

T. Sind im Kino keine Geschichten?

M. Ja, aber die werden in Bildern gezeigt.

T. Kann man die Bilder ansehen, so lange man will?

M. Nein, die Bilder werden nur kurze Zeit gezeigt. Ein Onkel hat euch in Warnemünde beim Spielen fotografiert. Das ist so eine Aufnahme wie im Kino.

T. Kann man auch hören, was wir dabei sprechen? (*o*).

M. Nein, man kann das Sprechen nicht hören.

T. Ist der Oktober schon vorbei? (*p*).

M. Nein, erst zur Hälfte. Am 8. November ist dein Geburtstag. (*M. schließt die Augen.*)

J. (*hat M. angesehen*). Theodor, Mami ist tot (*q*).

T. Mami! (*r*).

M. Ja, Theodor.

T. Mami, wenn ich dich sprechen höre, dann weiß ich, daß du nicht tot bist (*s*).

M. Nein, ich war nur müde und habe die Augen geschlossen. Wenn man die Augen geschlossen hat, dann ist man nicht gleich tot. Beim Schlafen haben wir immer die Augen zu.

Diskussion. T. hatte der Vorführung des Froschkönigs in allen Stücken, J. wenigstens im großen ganzen folgen können, wie man den Unterhaltungen, die sich an den Theaterbesuch anschlossen, entnehmen kann. (*a*) J. lebte viel stärker in der Illusion, darum fordert er für den Frosch das ihm zukommende Futter. — (*b*) T. renommiert mit seinen neu erworbenen Kenntnissen, um J. herabzusetzen, obwohl er auch vom Abc nicht sehr viel zu sagen weiß (*c*). (*d*) Das Gespräch nimmt mit dem freisteigenden Thema „König“ eine neue Wendung, wobei die klugen Fragen T.s nach den Grundsätzen einer Wahl im allgemeinen sowie des Königs im besonderen recht beachtlich sind (*e, f, g*). — Nachdem diese Angelegenheit erledigt ist, kommt T. mit seiner Bemerkung (*h*) wieder auf die Theatervorstellung zurück. — Die Frage (*i*) zeigt den guten Beobachter. Nachdem diese theoretische Frage erledigt ist, kommt T. wieder auf das Stück zurück mit der Frage (*k*). Dieses Zurückkommen auf das Hauptthema, nachdem man einer im Lauf des Gesprächs aufgetauchten Nebenfrage nachgegangen ist, erfolgt rein perseverativ, die Perseveration wirkt hier im Sinne einer erfreulichen Disziplinierung der Gesprächsführung. (*l*) Die volle Verschmelzung des Schauspielers mit seiner Rolle und eine dementsprechende Konfundierung der Gefühle läuft ja auch dem un-

gebildeten Erwachsenen im Theater zuweilen unter. Auch in (*m*) zeigt sich eine solche Konfundierung, es ist T. noch nicht ganz klar, daß der Schauspieler eine Rolle spielt und nicht mit den eigenen Gefühlen Stellung nehmen darf. Daß das unbekannte „Page“ als Pate gedeutet wird, ist eine ganz gute Falschleistung. (*n*) T. hat immer nur vom Kino gehört, er hat aber keine zulängliche Vorstellung von diesem Kunstinstitut. (*o*) Die Kinder sind einmal am Strand mit einem Bébé-Kino-Apparat aufgenommen worden, haben aber den Film nicht selbst zu sehen bekommen. T. hat hier die Idee des sprechenden Films. (*p*) Das Gespräch nimmt wieder eine neue Wendung. T. zielt auf seinen Geburtstag ab. (*q*) Man sieht, wie schnell noch in J.s Alter die Todeserklärung erfolgt, und nicht nur schnell, sondern auch in sehr sachlicher nüchterner Weise. (*r*) T. ist von dieser Todeserklärung nicht wenig erschrocken und freut sich (*s*), daß er noch ein wichtiges Kriterium des Lebens bei M. entdecken kann.

154.

20. 10. 26, abends im Bett.

J. Mami, ich habe solche Angst.

M. Wovor hast du denn Angst?

J. Ich kann es dir nicht erzählen, sonst bekommst du auch Angst (*a*).

M. Du kannst es mir ruhig erzählen, ich habe vor gar nichts Angst.

T. Auch vor dem Nashorn nicht? (*b*).

M. Ich pfeife auf das Nashorn.

T. Dann läuft es wohl davon? (*c*).

J. Aber ich habe solche Angst (*d*).

M. Wovor hast du denn Angst? Vor einer Hexe? Die gibt es gar nicht, die hat man nur so ausgedacht.

J. Nein.

M. Vor Teufeln? Die gibt es auch nicht.

J. Nein, Mami, weißt du, das gibt es jetzt nicht mehr. Wie heißt das? ‚Klaven‘ (*e*).

M. Du meinst wohl Sklaven?

J. Ja, die schlagen doch mit Peitschen (*f*).

T. Nein, die schlagen doch nicht mit Peitschen, man schlägt sie mit Peitschen (*g*).

M. Sklaven gibt es ja längst nicht mehr.

J. Aber ich träume von ihnen (*h*).

T. Schließ die Augen! Siehst du dann Sklaven? (*i*).

J. Nein.

T. Siehst du, dann hast du keinen Vibrationssinn (*k*). — Mami, was ist Instinkt? (*l*).

M. Wenn ein Hühnchen geboren wird, dann fängt es gleich an zu picken, dann sagt man, es hat Instinkt.

J. Mami, haben alle Menschen Instinkt? (*m*).

M. Ja, alle Menschen essen aus Instinkt.

T. Mami, heißt es so vielleicht, weil es stinkt? (*n*).

M. Nein, damit hat es nichts zu tun.

Diskussion. (*a*) Es sieht nicht so aus, als erlebe J. gerade in diesem Augenblick Angst, er meint auch wohl nur, daß er Angst habe, wenn er sich mit dem beschäftigt, wovon später noch die Rede sein wird. Er fürchtet, die M. könne auch von Angst davor ergriffen werden und will ihr darum gar keine Mitteilung von dem machen, was er so fürchtet. (*b*) T. findet, die M. habe zu schnell ihre Furchtlosigkeit erklärt, sollte sie nicht wenigstens vor dem Nashorn Angst haben? Warum T. gerade auf dieses Tier hier verfällt, ist nicht zu sagen, möglich, daß in einer der zuletzt gelesenen Jagdgeschichten die Gefährlichkeit dieses Tieres besonders herausgehoben worden ist. (*c*) T. nimmt das bildliche Pfeifen wörtlich und deutet es im Sinne eines Verscheuchens des Dickhäuters. (*d*) J. kommt perseverativ auf seine Angst zurück und nun stellt sich heraus (*e*), daß Klaven, gemeint sind Sklaven, Gegenstand seiner Furcht sind. (*f*) Einem Mißverständnis des Kindes verdanken die Sklaven ihre Furchtbarkeit, er hat die Geschichten über die Sklaven so aufgefaßt, daß sie andere schlagen, was T. mit (*g*) dahin richtig stellt, daß sie geschlagen werden. (*h*) Wahrscheinlich gründet sich J.s Angst vor Sklaven nicht auf einen Traum oder auf Träume, sondern darauf, daß er sich in der Phantasie mit ihnen beschäftigt. (*i*) Wie einfach ist das Verfahren T.s, um seinen jüngeren Bruder von der Nicht-Existenz der Sklaven zu überzeugen: sieht J. bei geschlossenen Augen keine Sklaven, so gibt es auch keine. Die Schlußfolgerung T.s, daß J. keinen Vibrationssinn habe (*k*) (Gespräch 63), geht aber entschieden zu weit. (*l*) T. hat schon Verständnis für das, was psychologisch zusammengehört, vom Vibrationssinn kommt er auf die Frage nach dem Instinkt. (*m*) Die Frage J.s ist wohl nicht in einem tieferen Sinn gemeint. (*n*) Die Frage liegt ja klanglich nahe.

Zweiter Teil.

Allgemeine Ergebnisse.

1. Charakterologisches.

Wer die Äußerungen der beiden Kinder in den Gesprächen einmal nur unter dem Gesichtspunkt ihrer persönlichen Note mustern würde, dem würden sich bei einem solchen Unternehmen die Züge zweier ganz verschiedener kindlicher Individualitäten aufdrängen. Was in der Verschiedenheit der Stellungnahme zur Umwelt durch die Altersdifferenz bedingt ist, hebt sich ganz deutlich ab von dem, was davon auf Unterschiede der Anlagen nach Charakter und Temperament zurückzuführen ist. Freilich läßt sich der bestehende Altersunterschied nicht experimentell ausschalten, aber man kann ja die frühesten hier zur Veröffentlichung kommenden Äußerungen Theodors mit solchen von Julius aus den letzten Terminen vergleichen, um Äußerungen der beiden Kinder aus dem ungefähr gleichen Lebensalter zu parallelisieren — die inzwischen weiter notierten Gespräche werden ganz genaue Vergleiche unter Ausschaltung der Altersdifferenz ermöglichen — und dabei ergibt sich dann die ganze Hoffnungslosigkeit der Annahme, Altersverschiedenheiten seien allein zur Erklärung der Verschiedenheit der Umweltwertung zu verwenden. Nein, durch alle Änderungen, welche sich in den Äußerungen der beiden Kinder mit dem zunehmenden Alter als Folge der geistigen Entwicklung zeigen, leuchten zwei verschiedene sich entfaltende, aber in der Entwicklung mit sich identisch bleibende Kinderpersönlichkeiten hindurch. Es gibt Gesprächsfragmente, die eine so neutrale Färbung besitzen, daß sie von beiden Kindern herrühren könnten oder auch von andern Kindern des gleichen Alters, aber in allen Gesprächen, wo Wertungen vollzogen werden, und das ist weitaus die größere Zahl, schaut die dahinterstehende Persönlichkeit heraus, da gehören die Gespräche den Kindern zu wie ihre Gesichts- und Körperbildung. Die beiden Kinderpersönlichkeiten aus den Gesprächen und unter Benutzung von weiteren Aufzeichnungen

aus unsern wissenschaftlichen Tagebüchern zu skizzieren, das ist die Aufgabe dieses Abschnitts, eine Aufgabe, wie sie in der vorliegenden kinderpsychologischen Literatur unseres Wissens bis auf den Versuch E. KÖHLERS kaum in Angriff genommen worden ist¹. In diesem Abschnitt soll Charakterologisches, d. h. Individuelles festgehalten werden, während in den unten folgenden Abschnitten der Versuch gemacht wird, der Darstellung eine Wendung ins Allgemeine zu geben.

Es sind bereits an einzelne Gespräche charakterologische Betrachtungen angeschlossen worden, deren Abrundung es nun gilt. Wir werden dabei wieder wie früher die Entwicklung so vornehmen, daß wir die beiden Brüder einander gegenüberstellen, um den Gegensätzen auf die Spur zu kommen, denn das Verfahren absoluter Charakterisierung hat in einem Gebiet, wo noch so wenig über die charakterologischen Leitlinien bekannt ist wie in der Kinderpsychologie — sofern man überhaupt von solchen sprechen darf — seine besonderen Gefahren. In welchem Alter beginnt der Charakter von Kindern wissenschaftlich greifbar zu werden? Mindestens von dem Zeitpunkt an, wo das Kind zu seiner sozialen Umgebung Stellung nimmt; andere individuelle Unterschiede festzustellen, bietet sich aber schon viel früher Gelegenheit.

Angesichts der starken Beachtung, welche in der modernen Charakterologie der Körperbau des Menschen findet — die Forschung steht stark unter dem Einfluß KRETSCHMERS² — liegt es nahe, hier einige Mitteilungen zu machen über die körperliche Konstitution der beiden Knaben. Vergleicht man T. und J. nach ihrem Körperbau, so stellt man deutliche Unterschiede zwischen ihnen fest. Unter Zugrundelegung von Photographien, die von den Kindern im gleichen Alter genommen worden sind, ergibt sich, daß T. viel schlanker und sehniger als sein Bruder gebaut ist, der der massivere, gedrungenere ist. Bei ausgezeichnetem Appetit und bester Ernährung hat es T. nicht zu stärkerem Fettansatz gebracht, während J. unter den gleichen Bedingungen zu rundlichen Formen mit gut verschleifenden Fettpolstern gekommen ist. Die Tendenz zum Schlanken bei T., zum Rundlichen bei J. zeigt sich nicht nur an Rumpf und Gliedmaßen, sondern wiederholt sich auch an den Fingern und Zehen, die beide

¹ „Es hat sich noch niemand an den Versuch gewagt . . . das Vollbild einer kindlichen Individual-Entwicklung zu gestalten.“ W. STERN: Differentielle Psychologie, 3. Aufl. Leipzig 1921.

² E. KRETSCHMER: Körperbau und Charakter. 5. u. 6. Aufl. Berlin 1926.

bei T. von besonderer Schlankheit sind. Mit aller gebotenen Vorsicht könnte man sagen, daß T. dem leptosomen, J. dem pyknischen Typus zuneigt. In dieser Hinsicht hat T. wohl eine Erbschaft vom Großvater mütterlicherseits, J. vom Großvater väterlicherseits angetreten. Auch andere körperliche Eigenschaften der beiden Knaben scheinen diesem Erbgang zu gehorchen. T. hat braune Augen, glattes braunes Haar und eine bräunliche Pigmentierung der Haut; J. hat graublau-äugige, leicht gelocktes blondes Haar und eine Haut mit ausgesprochen schwacher Pigmentierung. Für uns Eltern, aber ebenso für Fremde, sehen sich die Kinder wenig ähnlich.

Die Ausdrucksbewegungen der beiden Kinder sind sehr verschieden. T. ist im gleichen Alter in seinen Bewegungen graziöser und gelenkiger gewesen als sein Bruder. Relativ selten ist T. aus Ungeschicklichkeit hingefallen und hat sich dabei oder bei sonstigen Unfällen wenig Verletzungen zugezogen. J. hat in dem gleichen Alter viel häufiger mit dem Erdboden Bekanntschaft gemacht und kommt häufiger mit Schrammen und Beulen, die aber nicht tragisch genommen werden. Man kann nicht sagen, daß J. beim Umgang mit den Gegenständen mehr wagt als T., nur bewahrt seine größere Gewandtheit T. bei Beschäftigung und Spiel, wie z. B. beim Klettern auf die wackeligen Aufbauten des Kinderzimmers, mehr vor Abstürzen. Zuweilen sprang T. von so hohen Stellen herunter, daß wir energisch Einspruch dagegen erheben mußten.

Von ernsteren Erkrankungen sind beide Kinder glücklicherweise bis jetzt ganz verschont geblieben, von leichteren Erkältungen J. mehr als T. Unter einem Keuchhusten, der in leichter Form auftrat, hat J. auffällig wenig gelitten; viele Kinder quälen sich sehr unter den Hustenanfällen und magern ersichtlich ab, wenn J. dagegen nicht nur nichts von seinem Gewicht einbüßte, sondern es sogar noch ein wenig verbesserte, so ist das kennzeichnend für seine kernhafte Gesundheit. Da es vielleicht für die Untersuchung der zwischen kindlicher Körperkonstitution und Anfälligkeit für infektiöse Krankheiten bestehenden Korrelation einmal von Interesse werden kann, so sei hier ausdrücklich bemerkt, daß T. von einer Infektion mit Keuchhusten völlig verschont geblieben ist, obwohl er ganz wie sonst mit seinem Bruder zusammen war.

T. hat sich nicht nur früher an Sauberkeit gewöhnen lassen, man gewinnt allgemein den Eindruck, daß ihm die Sauberkeit am eigenen Körper, an seinen Kleidern sowie schließlich bei der Nahrungsaufnahme ein größeres Bedürfnis ist als seinem jüngeren Bruder. T. würde mit schmutzigen Händen so leicht keine Nah-

rungsmittel anfassen und nachdem man ihm einmal beigebracht hat, daß man auf den Boden gefallene Stücke nicht ißt, hält er sich ganz penibel an diese Vorschrift, was man von J. nicht sagen kann, dem es leid tut, einen guten Bissen liegen zu lassen. J. hat bis zum Zeitpunkt der Publikation eine starke Neigung beibehalten, Gegenstände, mit denen er spielt, in den Mund zu bringen, das leitet sich wohl von der Lutschgewohnheit ab, die er — allerdings wohl nicht ohne gütige Unterstützung seines damaligen unbelehrbaren Kindermädchens — sehr früh angenommen hat. T. hat niemals gelutscht.

Auf die Verschiedenartigkeit der Appetitrichtungen der Kinder ist schon in manchen Einzeldiskussionen hingewiesen worden, das Gesagte sei hier noch einmal zusammengefaßt und durch weitere Erfahrungen ergänzt. Auf eine kurze Formel gebracht: T. neigt entschieden zu einer vegetarischen Lebensweise, so entschieden, daß er mit seiner Geschmacksrichtung von dem Durchschnitt der um diese Zeit üblichen Ernährungsweise von Kindern deutlich abweicht, und J. dürfte sich wenn auch nicht gleich weit wie sein Bruder von dem Durchschnitt in der Richtung auf den Fleischgenuß entfernen. Zu dem, was aus den Einzelgesprächen über die Liebesspeisen und Nahrungsmittel der Kinder zu entnehmen ist, fügen wir hier noch einiges hinzu. Mit wahrer Wonne trank T. die Milch von Kokosnüssen, wobei zu dem unmittelbaren sinnlichen Genuß noch der ideelle hinzugekommen sein mag, daß ja Kokosnüsse und deren Milch in der Ernährung des geliebten Robinson so bedeutsam gewesen waren. Das Romantische dieser Milchquelle sowie die Nachahmungstendenz bestimmte auch J., sich von dem Saft der Nuß geben zu lassen, aber er kostete nur und überließ einigermassen enttäuscht den Rest des Getränkes dem darauf lauernden Bruder. Es ist schon früher gesagt worden, daß T. ein weit größerer Liebhaber aller Früchte war als J., die einzige Ausnahme, auf die wir in dieser Hinsicht bis jetzt gestoßen sind, machte das sogenannte Johannisbrot, welches J. mit Begeisterung aß, während es von T. abgelehnt wurde. Nun muß allerdings gesagt werden, daß Johannisbrot tatsächlich nach Konsistenz und Geschmack nicht spezifisch fruchtig ist, sondern wie auch der Name ganz gut zum Ausdruck bringt, im Geschmack einem süßlichen Brot nahesteht. Noch ein Wort zum Fleischgenuß der beiden Kinder, es zeigte sich ein Unterschied darin, daß T. nur mageres Fleisch aß, während J. die fettigen Teile bevorzugte, wie er mit großem Vergnügen auch reines Fett verzehrte.

Was die Getränke der Kinder angeht, so kannten beide bis wenige Monate vor Abschluß dieser Schrift eigentlich nur Milch

und Kakao als durststillende Mittel. Erst in der letzten Zeit haben sie angefangen, ihren Durst auch mit reinem Wasser, mit Tee höchster Verdünnung sowie mit Himbeerwasser zu löschen. Da das zu gleichem Zeitpunkt geschehen ist, so hätte man erwarten sollen, daß der ältere Knabe sich früher von dem kindlichen Milchgenuß loslösen würde, aber das Gegenteil wurde festgestellt, denn J. wandte sich den neuen Getränken mit größerer Liebe zu und erklärte eines Tages, Wasser mit Saft sei doch das beste Getränk. Sollte es zufällig sein, daß sich J. leichter von der Milch als dem Grundgetränk loslöst, sollte das nicht mit seiner Körperkonstitution zusammenhängen? Fragen wir gleich allgemein: Gibt es innere Beziehungen zwischen der Körperkonstitution eines Menschen und seiner Appetitrichtung?

Unseres Wissens liegen Untersuchungen dieser Art für den Erwachsenen nicht vor, aber wenn das auch der Fall wäre, so würden sie im Hinblick auf die zahlreichen handgreiflichen Erfahrungen, die für Umbiegungen der Geschmacksrichtungen unter dem Einfluß der Gewöhnung sprechen, gebieterisch nach einer Ergänzung durch Beobachtungen an Kindern verlangen. Man braucht nur an den sogenannten traditionellen Speiseabscheu zu erinnern, der beispielsweise für Westeuropäer den Genuß fauler Eier verbietet, die anderwärts eine große Delikatesse darstellen, um zu erkennen, daß sicher vieles in unseren Geschmacksrichtungen nicht wurzelhaft, sondern durch Erziehungseinflüsse bedingt ist. Einige Aussicht, einen Einblick in die natürlichen Geschmacksrichtungen und damit auch in ihre Differenzen in Abhängigkeit von der Körperkonstitution zu erhalten, bieten uns vorsichtig durchgeführte Feststellungen in der Kinderstube.

Der allgemeinen Anschauung entsprechend, daß Kindern in den ersten Lebensjahren eine vegetarische Kost besser bekommt als eine fleischliche, hatten wir auch in unserer Kinderstube eine vorwiegend vegetabile Küche eingeführt. Der gleichen Kost gegenüber haben sich nun die beiden Kinder selektiv verhalten, T. unter stärkerer Betonung der pflanzlichen, J. unter stärkerer Betonung der fleischlichen Ernährung. Die Beobachtung bekommt so geradezu etwas von der Strenge eines experimentellen Verfahrens. Die Zubereitung der Speisen, die bei uns verabreicht wurden, war natürlich relativ zufällig, man muß annehmen, daß der Appetit weniger die so oder so zubereitete Speise sucht, als daß er auf bestimmte Nahrungsstoffe ausgeht, die der Organismus und die der individuelle Organismus nötig hat. Besonders deutlich wird das ja an *den* Nahrungsmitteln, die, wie das meiste Obst, roh von den Kindern genossen wurden. Die verschiedene Appetit-

richtung, die wir bei unseren Kindern beobachten, dürfte kaum zufällig sein, sie scheint in den verschiedenen Bedürfnissen ihres Körpers verwurzelt zu sein; es ist wohl nicht allzu gewagt, sie mit ihrer verschiedenen Körperkonstitution in Zusammenhang zu bringen. Fast möchte man sagen, es erscheine „verständlich“, daß die größere Derbheit des Körpers bei J. auch eine stärker eiweiß- und fetthaltige Nahrung erwarten lasse, während die grazilere Bauart T.s mit einer leichteren, mehr stärke- und zuckerhaltigen Kost in Einklang stehe. Verständlich erscheine auch, daß J. überhaupt beim Essen der größere Realist sei und stärker als sein Bruder auf gute, reichliche, wenn auch einfache Kost ausgehe. Nun, wir wollen zu dem ohnehin schon starken Mißbrauch, der mit dem Begriff verstehen getrieben wird, nicht einen neuen hinzufügen. Wenn Beziehungen zwischen der Körperkonstitution des Kindes und seiner Appetitrichtung von der Art, wie wir sie hier glauben feststellen zu können, wirklich bestehen, so handelt es sich nicht um einen strukturgesetzlichen, sondern um einen rein empirisch-kausalen Zusammenhang, und die Wahrscheinlichkeit dieses Zusammenhangs bestimmt sich ganz dadurch, wie weit unsere Feststellungen eine statistische Bestätigung in Zukunft finden werden¹.

Es gehört wohl mit zu den merkwürdigsten Einrichtungen des psychophysischen Organismus, daß das physiologische Bedürfnis sich in der Gestalt des Appetits nach bestimmten Nahrungsmitteln, resp. Speisen geltend macht, durch welche jenes Bedürfnis gedeckt werden kann. Durch alle Verkleidungen hindurch, welche den Nährstoffen von den Köchen der verschiedensten Länder und Nationen aufgezungen werden, bringt es der Appetit doch fertig, das dem Körper gerade Nötige der Qualität nach aus den Speisen herauszufinden, wie z. B. auch die Untersuchungen RUBNERS gezeigt haben². Abgesehen von Tierversuchen haben Versuche und Beobachtungen an Kindern am meisten Aussicht, einen Einblick in die Verhältnisse des Appetits zu gewinnen³.

Der traditionelle Speiseabscheu kommt in der Regel zustande auf dem Weg der Infamierung gewisser Speisen oder Nahrungsmittel durch

¹ Dieser Zusammenhang wäre also nicht in dem Sinn, wie ERISMANN das Wort braucht, einsichtig, sondern „er ist nun einmal so“. TH. ERISMANN: Die Eigenart des Geistigen. Leipzig 1924.

² Von den zahlreichen Arbeiten nennen wir nur M. RUBNER: Der Nahrungstrieb des Menschen. Sitzungsberichte der preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1920.

³ Eine Untersuchung über Appetitsrichtungen der Kinder ist im Rostocker psychologischen Institut im Gang.

die Autorität der Erwachsenen¹. Ganz anders als mit dem so entstehenden sozial bedingten Tabu auf dem Gebiet der Ernährung steht es mit dem Speiseabscheu, der ohne, ja gegen den Willen der Erwachsenen im Kind sich entwickelt. Dafür ein Beispiel. Unsere Kinder haben beide eine bis zum Abscheu gehende Abneigung gegen alle Fischgerichte. Sie besteht seit etwa einem Jahr. Seit dieser Zeit weigern sich die Kinder, sich auch nur an einen Tisch zu setzen, auf dem ein für sie gar nicht bestimmtes Fischgericht steht. Zwingt man sie doch am Tisch Platz zu nehmen, so blicken sie von dem Fischgericht weg oder halten sich die Augen zu, um es gar nicht sehen zu müssen. Begabt mit einem sehr feinen Geruchsvermögen, haben die Kinder immer sehr bald heraus, ob in der Küche Fische zubereitet werden. Wie sich diese Abneigung gegen Fische, die man bei Kindern von der Küste am wenigsten erwarten würde, ausgebildet hat, ist nicht mit voller Sicherheit zu sagen, es ist aber wahrscheinlich, daß sie zuerst bei T. entstanden ist, indem ihm sowohl der Anblick als auch der Geruch toter Fische widerstand, und J. hat dann die Abneigung von dem älteren Bruder übernommen. Hat sich einmal beim Kind aus irgendeinem Grund ein Speiseabscheu ausgebildet, so sieht sich der Erzieher vor die Frage gestellt, ob er das Kind von dem betreffenden Gang bei Tisch dispensieren oder aber darauf bestehen soll, daß das Kind seinen Ekel überwindet.

Generell läßt sich die Frage schwer beantworten. Wir haben die Kinder nie zu zwingen versucht, Fischgerichte zu essen, und wir haben auch sonst wenig für Zwang in diesen Dingen übrig, solange die Abneigung gegen gewisse Gerichte nicht den Eindruck reiner Launenhaftigkeit macht².

Wir fügen hier noch einige Beobachtungen über Hunger und Durst als Motive kindlichen Handelns an, die allgemeine Bedeutung haben dürften. Daß es durstig sei, meldet das Kind viel häufiger spontan als daß es hungrig sei, präziser gesagt: es verlangt viel häufiger spontan nach einem Getränk als nach einem Nahrungsmittel³. Es war die Regel, daß die beiden Kinder morgens und, soweit sie nachmittags schliefen, auch nachmittags unmittelbar nach dem Aufwachen um Milch baten, wovon sie dann auf einen Zug jeder etwa ein viertel Liter tranken. Späterhin konnte die Milch auch wohl durch ein anderes Getränk ersetzt werden, das tat dann dieselbe durststillende Wirkung. Verlangen nach einem Getränk äußert sich, ohne daß ein

¹ JULIAN HIRSCH: Über traditionellen Speiseabscheu. Zeitschr. f. Psychol., Bd. 88, 1922.

² Gegen einen Zwang spricht sich z. B. auch ST. ENGEL aus. Schlecht essende Kinder. Monatsschrift für Kinderheilkunde. Bd. 30.

³ Biologisch nimmt der Durst in jeder Hinsicht eine Vorrangstellung vor dem Hunger ein. Durstqualen sind schlimmer als Hungerqualen, mit Durstqualen wurde Tantalus bedacht. Hinter dem mächtigen Drang zur Stillung des Durstes wird die Bedeutung des Wassers im Haushalt der lebendigen Substanz sichtbar.

solches in der Umgebung des Kindes bereits sichtbar wäre, das Durstgefühl ist also so stark, daß es das Mittel zu seiner Behebung vorstellungsmäßig in das Bewußtsein des Kindes zu führen vermag. Beim Hunger scheinen die Verhältnisse etwas anders zu liegen. Ein Kind kann sehr ausgehungert sein, was man daran erkennt, daß es imstande ist, für seine Verhältnisse gewaltige Mengen Speise aufzunehmen, und doch verlangt es nicht immer in solchem Zustand spontan nach Speise, solange sich solche nicht in seinem Gesichtsfeld befindet oder die Situation (gedeckter Tisch, Vorbereitungen in der Küche, Geruch der angerichteten Speisen) die Vorstellung von Speisen nahelegt. Ohne irgend welche feste Nahrung aufzunehmen, konnten unsere Kinder stundenlang spielen. Kamen sie dann an den Tisch, so merkte man an der Menge der vertilgten Speisen, wie stark das Nahrungsbedürfnis ihres Körpers in Wirklichkeit war. Ohne Zweifel besteht doch auch in solchen Fällen ein subjektives Hungergefühl, aber es setzt sich ohne äußere Hilfe, wie der Anblick von Speisen etwa sie gewährt, nicht so leicht in ein Fordern von hungerstillenden Mitteln durch, wie das Durstgefühl sich in Verlangen nach durststillenden Mitteln äußert. Es muß erst zu viel höheren Hungerzuständen kommen, damit spontan nach Essen verlangt wird. Wir können dafür ein Beispiel aus unserem Tagebuch mitteilen.

„15. I. 24. T. mußte wegen eines Durchfalls zwei Tage sehr diät leben. Er bekam nur Tee und ein wenig Zwieback. Als V. am 15. I. abends nach Hause kam, empfing T. ihn mit den Worten: Was hast du mir mitgebracht? Ei und Reis? Sonst ist er hinter solchen Dingen nicht so her und fragt nach Schokolade, Kuchen und Bonbons. — Beim Aufwachen am 16. I. sagt er zu seiner Mutter: Gib mir Wurzeln und Kartoffeln mit Sauce, und Speise mit Saft. T. hat also damit sein ganzes gewöhnliches Menü entwickelt, was er sonst des Morgens nie tut, wo er nur nach Milch oder Kakao verlangt.“ Erst zweitägiges Hungern hat den Effekt gehabt, den Wunsch nach Essen, und zwar nach sehr derber Kost, zu ungewöhnlicher Zeit zu wecken.

Daß Hungergefühle komplexlich in weit höherem Maße beim Kind an bestimmte Situationen gebunden zu sein scheinen als beim Erwachsenen, dürfte auch folgender Fall zeigen. Auf einem Schulausflug geriet ein Knabe von 5 Jahren, der von seinem älteren Bruder mitgenommen worden war, von der Klasse weg, so daß er abends, als die Rückfahrt mit der Straßenbahn angetreten wurde, nicht aufzufinden war. Das Kind blieb die ganze Nacht und den folgenden Tag bis zum Nachmittag verschwunden, bis es durch Schulkinder, die man in der richtigen Erwägung mobilisiert hatte, daß sich der Kleine vor suchenden Erwachsenen vielleicht zurückziehen würde, aufgefunden wurde. Man machte nun die merkwürdige Feststellung, daß das Kind die ihm von der Mutter mitgegebenen Brote, die es in seiner Blechtrommel bei sich trug, nicht berührt hatte, obgleich es doch durch ein etwa 24-stündiges Fasten völlig ausgehungert sein mußte. Auf die Frage seiner Mutter, warum es denn die Brote nicht gegessen habe, erwiderte das Kind: die Mutter habe ihm doch gesagt,

es solle sie essen, wenn sie in der Straßenbahn zurückfahren würden. Man könnte nun sagen, das Kind habe mit Rücksicht auf diesen Vorschlag der Mutter, den es als verbindliche Vorschrift aufgefaßt habe, die Brote trotz stärksten Hungergefühls nicht berührt. Wir möchten indessen annehmen, daß dem Kind, das aus der gewöhnlichen Ordnung herausgerissen war, mit dem Fortfall der entsprechenden Situationen auch der Hunger gar nicht so lebhaft zum Bewußtsein gekommen ist. Der Zufall hat hier jedenfalls ein sehr merkwürdiges und nach mehr als einer Hinsicht beachtenswertes kinderpsychologisches Experiment durchgeführt.

Wir gehen kurz auf das schon in (6)¹ berührte Thema des Verhaltens der Kinder Tieren gegenüber ein. J. geht an fremde, auch größere Hunde auf der Straße heran, um sie zu streicheln, was T. auch auf Zureden nie tun würde, da er geradezu eine gewisse Furcht vor Hunden hegt. Wir ergänzen diese Feststellung durch andere in derselben Richtung liegende Beobachtungen. Als im Psychologischen Institut einige weiße Mäuse zu Versuchszwecken gehalten wurden und die Kinder ihnen einmal einen Besuch abstatteten, da ergriff J. die kleinen Tiere ohne jede Frucht und Abneigung, ließ sie lachend über seine Hände laufen und war dabei über ihr Spiel entzückt. Es war ihm gleich, ob er die Mäuse beim Herausholen aus ihrem Nest am Schwanz oder am Kopf zu fassen bekam. T., der den Bewegungen der Tiere mit gespanntestem Interesse folgte, wäre nicht um alles in der Welt dazu zu bewegen gewesen, die Tiere selbst zu berühren. Ja, er schrie mehrfach auf, als er sah, daß J. so unbekümmert mit den Tieren umsprang. Auch sonst kam es wohl vor, daß T. beunruhigt war, wenn er glaubte, daß ein Familienmitglied zu unbedacht mit Tieren umging. Wie wenig J. sich selbst durch eine gelegentliche schlechte Erfahrung mit Tieren, die er in sein Herz geschlossen hatte, in seinem weiteren Verhalten bestimmen ließ, das zeigte folgende Beobachtung. J. spielte in der Wohnung mit dem Kaninchen, welches um die Osterzeit als Osterhase fungierte. Bei dem Versuch, dem Tier Futter in das Maul zu stecken, hatte dieses, ohne das richtige Verständnis für die Freundlichkeit seines kleinen Pflegers aufzubringen, den Jungen recht kräftig in einen Finger gebissen, so daß es blutete und der Vater einen kleinen Verband anbringen mußte. Ohne sich zu besinnen, ging J. mit dem verbundenen Finger sofort wieder an das Kaninchen heran. Offenbar wird das Verhalten von Kindern zu Tieren viel weniger durch gute und schlechte Erfahrungen bestimmt, die sie mit den Tieren machen,

¹ Eine Zahl in () verweist hier und im folgenden auf das betreffende Gespräch.

als durch eine ganz ursprüngliche Anlage. T. ist für Tiere aufs stärkste interessiert, er liebt sie, aber es ist eine Liebe per distance, er hat von Natur eine Kontaktscheu vor Tieren, während J. Tiere, die er erreichen kann, zu hätscheln versucht. Wie stark diese Neigung in ihm ist, zeigt sich daran, daß sie auch durch das negative Vorbild, das T. ihm gab, nicht beeinträchtigt wurde. Scheu vor Tieren läßt durchaus nicht auf allgemeine Ängstlichkeit schließen. T. setzt beim Turnen sowie sonst seinen Körper nicht weniger Gefahren aus als J.

Auch das, was die Kinder an Tieren sehen, respektive in sie hineinsehen, ist charakterologisch bedeutsam. Affen, die man im Tierpark gesehen hat, läßt T. sich ganz menschlich sittsam benehmen, während J. ihre Handlungen als „Dummheiten machen“ auffaßt (85). Auch den Affen im Institut läßt J. Dummheiten machen und Unfug verrichten, das entspricht eben seiner Auffassung davon, wie ein Tier von seiner Ungebundenheit Gebrauch machen möchte (89). Aus diesen und ähnlichen Beobachtungen über das Verständnis, das Kinder den Ausdrucksbewegungen und Verhaltensweisen von Tieren entgegenbringen, ergibt sich, daß die Deutung in weitgehendem Maße von der Geistesverfassung des Deuters abhängt¹. Generell gilt, daß die Kinder die eigenen Strebungsobjekte auch bei den Erwachsenen annehmen. Die Geschenke für den Vater (142) werden nach dem kindlichen Geschmack bestimmt.

Von den beiden Brüdern ist J. der größere Egoist, wahrscheinlich ist er nicht mehr auf seine Interessen bedacht als es der Durchschnitt von Kindern dieses Alters zu sein pflegt, aber für T. dürfte gelten, daß er in seiner Opfer- und Verzichtbereitschaft für andere das Mittelmaß seiner Altersgenossen übertrifft. J. ist sehr schwer zu bewegen, etwas von den ihm zugeteilten Leckereien abzugeben, während T. ebenso leicht dafür zu haben ist (123). T. hat die größere psychologische Einfühlungsfähigkeit. T. erkundigt sich nach dem Schicksal anderer, er ist um ihr Leid bekümmert, hört nicht gern, daß es andern schlecht geht, während J. davon wenig berührt wird. Auch hier dürfte J. mit seinem Verhalten mehr die Norm repräsentieren, während T.s Fähigkeit zur Sympathie seinem Alter vorausseilt. T. ist traurig, daß der Vater verweist ist, während J. seinen Trost darin findet, daß dann ein lustiger Brief von ihm ankommen wird; das ist ihm

¹ Wir gehen in besonderen Beobachtungen der Deutung von Ausdrucksbewegungen der Tiere durch Kinder nach. Sie dürften über die Genese gewisser Verstehensformen einigen Aufschluß bringen.

voller Ersatz für des Vaters Abwesenheit (52). Als der Vater sich im Scherz stumm stellt, findet J. das nur komisch, während T. ängstlich wird (141). Soldatenlieder, die weniger dem Text als der Melodie nach sentimental sind, stimmen T. traurig (151). Wenn J. einmal im Scherz auf den Vater losgeht, dann wirft sich T. als dessen Verteidiger auf und scheint um Vaters Gefährdung besorgt, die in Wirklichkeit gar nicht vorhanden ist. J. ist bereit, den von der Reise zurückkehrenden Vater anzuführen, aber T. schreckt davor zurück und wohl nicht nur, weil er fürchtet, dann vielleicht der Geschenke verlustig zu gehen, sondern weil er dem Vater nicht den Streich spielen will (131). Die Art der Einfühlung in andere Personen, auch in solche, die im Bild dargestellt sind, ist bei den beiden Kindern verschieden. Die Kinder sehen sich Dürers Melancholie an. T. fragt, warum die Frau so traurig darsitzt. Ehe wir ihm antworten können, meint er: Vielleicht ist ihr Mann im Krieg gefallen. J. fügt hinzu: Oder vielleicht machen ihre Kinder dumme Streiche wie Max und Moritz.

J. hat stärker als sein Bruder die Tendenz, sich ändern gegenüber durchzusetzen. T. läßt sich dasselbe Märchen mehrmals hintereinander erzählen, wofür J. nicht zu haben ist¹. Wenn Erwachsene, wie etwa die Eltern, miteinander sprechen, so hört T. zu und wartet auf eine Pause, um seine Fragen und Wünsche anzubringen, während J. fordert, sofort gehört zu werden und sich auf ein Vertrösten nicht einlassen will. Redet J. den V. oder die M. an, so besteht er darauf, daß diese ihn bei der entstehenden Unterhaltung ansehen; tun sie das nicht, so faßt er sie am Kopf und dreht ihn zu sich herum. J. ist angriffslustiger als T. Fühlt sich T. verletzt, so zieht er sich mehr auf sich zurück und lehnt den Zuspruch, der ihm geboten wird, ab (24), während J. im gleichen Fall zum Angriff übergehen würde. Glaubt J. in seinen Rechten verletzt worden zu sein, so brütet er Rachepläne aus (62). Dem Briefträger will er den Brief entreißen, von dem er glaubt, daß er einen Anspruch darauf habe (76). Welche Summe von Gewalttätigkeiten denkt er gegen die Weißen aus, die nach dem, was ihm gelegentlich erzählt worden ist, in Amerika den Sklavenhandel mit Negern organisiert haben (86). Gegen die Frau, die ihm keinen Salamander abgeben will, droht er handgreiflich zu werden (140), ebenso, als ihm zur Warnung gesagt wird, daß er nichts von den Geschenken des väterlichen Geburtstagstisches bekommen soll (143). Auch das

¹ KATZ, R.: Beobachtungen an Kindern beim Märchenerzählen. Zeitschr. angew. Psychol., Bd. 28, 1926.

Phantasiespiel zeugt bei J. von einem Draufgängertum, das T. nicht kennt. Als die Kinder sich im Spiel in Elfen verwandelt haben, da erfreut T. die anderen durch sein Turnen, während J. sich im Umhauen der Bäume betätigt (82), und im Traum oder angeblichen Traum (83) läßt J. mit dem Donner dreinfahren. Als T. darüber Klage führt, daß ein Knabe aus dem Kindergarten ihn mit Sand beworfen hat, da ist J. kurzerhand für Selbsthilfe durch Vergeltung (101).

Man möchte nach dem zuletzt Angeführten glauben, daß T. der weniger temperamentvolle sei, aber das würde nicht ganz dem wahren Sachverhalt entsprechen. Beide sind temperamentvolle Burschen, nur äußert sich das bei beiden in verschiedenen Formen und auch bei verschiedenen Anlässen. T. kann in eine freudige Begrüßung mit den Eltern oder in den Jubel über ein Spielzeug das ganze Ungestüm hineinlegen, dessen J. bei Verteidigung seiner heiligsten Güter des Magens oder bei der Begegnung mit einem Kaninchen fähig ist. Man kann nicht sagen, daß die Ungezogenheiten und Vergehen der beiden Knaben sich nach Quantität und Qualität wesentlich voneinander unterscheiden, was sich ja aus den Beichtgesprächen entnehmen läßt. Das hängt wohl damit zusammen, daß die Untaten wesentlich von dem Temperament bestimmt werden.

Wie zu erwarten ist, kommen die kindlichen Charakterunterschiede auch in den Wünschen und Berufsidealen der Zukunft zum Ausdruck. J. wünscht sich in seinem Selbständigkeitsdrang ein Motorrad (3), während T. nur die Hoffnung hat, daß der Vater sich einmal ein Auto anschaffen möge, um mitgenommen zu werden. Lange Zeit hat J. den Zukunftsberuf des Kapitäns festgehalten, seinem Aktivitäts- und Geltungsdrang entspricht es, schon als Kind Führer zu sein. Wir stellen dazu in Parallele, daß zur gleichen Zeit T. der Taucherberuf für die Zukunft vorschwebte, und zwar mit dem Ziel, die Seetiere im Wasser zu beobachten; der Aktivität des einen tritt hier die Tendenz zum Kontemplativen des anderen gegenüber. Was die übrigen Berufe angeht, von denen die Kinder gelegentlich sprachen, so tritt in ihnen jener Gegensatz nicht so deutlich zutage. Die an und für sich bei J. vorhandene stärkere Tendenz zur Geltung und zur Führerschaft dürfte daraus besondere Nahrung gezogen haben, daß J. als der jüngere stärker in die Haltung des männlichen Protestes gedrängt wurde. Hierfür finden wir zahlreiche Belege in den Gesprächen, auf die wir ja im einzelnen hingewiesen haben. Daß er als jüngerer sich hier und da zurückgesetzt fühlte, hat den Charakterzug, um den es sich hier handelt, nicht erst ins Leben gerufen,

sondern ihn nur stärker entwickelt, als ihn J. als Erstgeborener gezeigt haben würde.

Mit T.s stärkerer Hinwendung zum Innerlichen hängt wohl zusammen, daß er zu dem, was er unter dem Todesbegriff ahnt, anders eingestellt ist als sein Bruder. Ziemlich früh äußert er Todesfurcht (45); vom Tod ihm nahestehender Menschen zu sprechen, davor scheint er eine gewisse Scheu zu haben. J. dagegen spricht sehr häufig vom Tod anderer Menschen, auch der Eltern. So ist es vielleicht auch nicht zufällig, daß er das Lied vom verbrannten Jungen — er glaubt ja, daß es sich um einen solchen handle — hören will. Die Wendung T.s nach innen äußert sich auch in seiner Neigung zur Selbstkritik (67), wie wir sie in gleichem Umfang auch späterhin nicht bei J. angetroffen haben. Aus selbstkritischer Einstellung kommt T. auch dazu, eine zweite Tüte anlässlich des offiziellen Schulanfanges abzulehnen, da er früher schon einmal eine solche empfangen habe (115).

Ogleich beide Kinder sehr viel Sinn für Humor hatten — wir möchten glauben, mehr als man im Durchschnitt bei Kindern ihres Alters antrifft —, so äußerte sich dieser doch bei ihnen in verschiedener, und zwar bei J. in derberer, bei T. in intimerer Form. J. ist stets bereit „Faxen“ zu machen und ist auch davon entzückt, wenn andere den Spaßmacher spielen.

Es war gar nicht zu erwarten, daß sich in unseren Gesprächen alle wesentlichen Charakterzüge der Kinder zeigen würden, dafür sind die Umweltsbedingungen im Schoße der Familie zu gleichförmig. Ändert sich das soziale Kraftfeld, so werden bis dahin latente Charaktereigenschaften manifest werden. Wir hätten z. B. nicht erwartet, daß T. ehrgeizig sei, und doch kam dieser Charakterzug zum Vorschein, als er mit ungefähr gleichaltrigen Schülern in einer Schulklasse zusammenkam und Gelegenheit hatte, die eigenen Leistungen mit denen der andern zu vergleichen (72). Solange T. nur mit seinem jüngeren Bruder spielte, fehlte der adäquate soziale Reiz zur Auslösung der entsprechenden Regung, er war J. überlegen in allen Leistungen, wie sollte da der Ehrgeiz geweckt werden. Der Vergleich der eigenen Leistungen mit denen von Erwachsenen läßt es zur Idealbildung kommen, man möchte später einmal so werden wie der Vater, aber für die Gegenwart wirkt der Vergleich wenig anfeuernd und damit ehrgeizweckend, dafür ist der Abstand der Leistungen zu groß. Auch wenn das Kind nicht im Schoß der Familie heranwüchse, sondern stärker vom Strom der Welt berührt würde, so würden infolge seiner allgemeinen Unentwickeltheit doch viele von Natur angelegte Charaktereigenschaften weiterschlummern, die an größere

körperliche und geistige Reife geknüpft sind — man denke nur an die späteren Reaktionsweisen auf sexuell-erotischem Gebiet. Für andere Charaktereigenschaften aber dürfte gelten, daß sie sich mit der dem kindlichen Zustand angepaßten dynamischen Form in aller Frühe zeigen. Wir rechnen z. B. damit, daß J. auch im späteren Leben nach Führerschaft streben und versuchen wird, sich sozialen Widerständen gegenüber durchzusetzen, wie wir andererseits bei T. erwarten, daß er, aus weicherem Holz geschnitzt, mehr versuchen wird, sich den Mitmenschen gegenüber helfend zu verhalten. Die weitere Beobachtung wird ja zeigen, ob diese Erwartungen in Erfüllung gehen¹.

Auf seinen jüngeren Bruder war T. nicht im geringsten eifersüchtig, im Gegenteil, er beteiligte sich an dessen Bemutterung. Aber doch wurde deutlich Eifersucht in ihm wach, als M. anfang, bei der Einrichtung eines wandernden Kindergartens auch andern Kindern ihre Fürsorge zuzuwenden. Es verlohnt sich, einige der dabei gemachten Beobachtungen aus unserem Tagebuch mitzuteilen. Schon als die Eltern kamen, um ihre Kinder zum Kindergarten anzumelden, zeigte sich T. sehr erregt. Als die drei fremden Kinder am ersten Tag mit T. und J. nach dem Spielplatz gingen, schlug T. die Eindringlinge, nahm ihnen die Spielsachen fort (es war wohl ein Mißgriff gewesen, daß man die T. und J. gehörigen Spielsachen zum gemeinsamen Gebrauch zur Verfügung gestellt hatte), zerstörte ihre Sandbauten und schüttete Sand auf sie. Am Nachmittag des nächsten Tages sagte T. mit Tränen in den Augen zu M.: „Du sollst keinen Kindergarten haben.“ Am folgenden Tag ging er morgens, als die Kinder kommen sollten, zur Gartentür, hielt sie zu und erklärte: „Kein Kind soll kommen, es sind Diebe, sie stehlen unsere Sachen.“ Und am Nachmittag

¹ Ganz richtig bemerkt STERN gelegentlich (STERN, S. 403): „Sehr bedeutend sind die individuellen Unterschiede der Kinder in bezug auf die Dynamik der Strebungen. Und da es sich hier nicht um inhaltliche, sondern formale Unterschiede handelt, so werden sie auch meist nicht mehr durch die Erfahrungen des weiteren Lebens stark abgeändert; sie haben daher weitgehende prognostische Bedeutung.“ — E. KÖHLER schließt bei ihrem Annchen auf eine Entwicklung im Sinne des theoretischen Menschen SPRANGERS. (KÖHLER, S. 235.) Vielleicht ist eine so früh gestellte Prognose doch etwas gewagt, wie überhaupt jede Einrangierung in Persönlichkeitstypen, deren Einteilungsmotiv Feststellungen bei Erwachsenen entsprungen ist, bedenklich erscheint. Wen solche Bedenken nicht schrecken, könnte T. als introvertierten, J. als extrovertierten Typus im Sinne JUNGS ansprechen. C. G. JUNG: Psychologische Typen. Zürich-Leipzig-Stuttgart 1925.

desselben Tages entwickelte sich folgendes Gespräch: T.: Ich will viel Geld verdienen, damit du keinen Kindergarten halten mußst. M.: Ich habe den Kindergarten nicht, um Geld zu verdienen, sondern weil es mir Freude macht. T.: Warum macht es dir Freude? M.: Die Kinder können auf der Straße vom Auto überfahren werden, wenn sie aber bei uns sind, passiert ihnen nichts.

Nach manchen durch Eifersucht ausgelösten Rückfällen in seine ablehnende Haltung (als an einem Sonntag davon die Rede war, daß die Kinder nicht kommen würden, meinte T.: Das ist gut, dann kommen die frechen Diebe nicht) gewöhnt sich T. an das Kommen der Kinder, ja er gewinnt sie als Spielkameraden lieb. Davon zeugt folgendes etwa acht Wochen nach Eröffnung des Kindergartens geführtes Gespräch: T.: Du solltest doch noch mehr Kinder im Kindergarten haben. M.: Sind denn nicht genug Kinder da? T.: Nein, noch mehr Kinder wäre doch schöner. — T. duldet nicht nur die andern Kinder neben sich, sondern er sorgt auch für die kleineren unter ihnen und war jedesmal traurig, wenn eines der Kinder bei der Abreise der Eltern aus dem Kindergarten fortblieb. Die zuerst spontan ausgebrochene leidenschaftliche Eifersucht war angesichts der Erfahrung, daß nach wie vor die mütterliche Liebe und Hinneigung ihm und seinem Bruder galten und daß die fremden Kinder ihn dabei nicht benachteiligten, völlig gewichen. Diese Erfahrung hat ihm wohlgetan und hat ihn reifer gemacht.

Aus den inzwischen in Gesprächen und sonstigen Notizen unserer Tagebücher angesammelten Materialien lassen sich neue charakterologisch bedeutsame Züge der beiden Kinder ablesen. Auf deren Darstellung muß aber mit Rücksicht auf das, was im Vorwort über den hier zu umspannenden Zeitraum gesagt worden ist, verzichtet werden.

2. Die Welt des Kindes nach Inhalt und Gestalt.

a) *Die Objekte der kindlichen Welt.*

Schildert uns der Völkerpsychologe die Welt eines Südseeinsulaners oder eines brasilianischen Indianers, so hat er dabei in letzter Linie die sinnlich empfundene Welt des Primitiven im Auge, die bei der nahezu völligen Deckung seiner Sinnesorganisation und der unsrigen auch kaum ein besonderes Interesse verdient. Worauf er hinzielt, das ist die von Hoffnungen, Strebungen, Wünschen, traditionellen Geboten und Verboten durchsetzte Welt, das vom Wilden konstruierte Weltbild, das sich in seiner totalen Andersartigkeit dem Denken des Kulturmenschen nur so schwer er-

schließt und noch schwieriger nachfühlen läßt. So soll denn auch hier, wenn wir von der Welt des Kindes sprechen, der Blick auf die von phantastischen Hoffnungen und Befürchtungen, von magischen Vorstellungen und zauberhaften Kräften durchtränkte Realität gerichtet werden, die sich das Kind in so überraschend weitgehender Unabhängigkeit von seiner Sinnesorganisation, die es mit dem Erwachsenen teilt, innerlich aufbaut¹. Die Welt des Kindes, in diesem Sinne begriffen, stellt eine in sich ruhende und dem Kind durchaus nicht problematische Einheit dar, sie besitzt eine Geschlossenheit, um die der Erwachsene das Kind beneiden könnte². Von dieser Welt gilt: „Nicht durch Subtraktion von einzelnen Merkmalen ist die primitivere Stufe bestimmt, sondern jede noch so primitive Stufe ist ein relativ abgeschlossenes eigenlebendiges . . . organisches Ganzes.“ (WERNER, S. 7.)

Die Welt des Kindes umfaßt zunächst einmal das, was es von seiner physischen Umgebung wahrnimmt, beachtet, beurteilt, benutzt und zu Strebungsobjekten macht. Das Beachtungsrelief der Umwelt ist für das junge Menschenkind ein ganz anderes als das des Erwachsenen, wenn man einmal die Fiktion „des“ Erwachsenen für einen Augenblick gelten lassen will, obgleich ja bekanntlich auch hier die Aspekte der Umwelt mit Interessen und Einstellungen von Individuum zu Individuum sich ändern. Manche Dinge scheinen für das Kind gar nicht vorhanden zu sein, andere erfahren eine Überbetonung. Möbelstücke, an denen man nicht turnerische Exerzitien unternehmen kann, Häuser, in denen keine Bekannten wohnen, sie existieren gewissermaßen gar nicht im Bewußtsein des Kindes, totes und lebendes Spielzeug vermag dagegen das Kind so zu fesseln, daß darüber brennender Hunger und hochgradige Ermüdung vergessen werden. Die im Kinde schlummern den, den Aufbau seiner Welt bestimmenden selektiven Prinzipien legen es nahe, fast in dem Sinne von einer anderen Umwelt des Kindes zu sprechen, wie es VON UEXKÜLL im Hinblick auf die verschiedenen Umwelten der verschiedenen organisierten Tiere getan hat³. Was existiert nun an leblosen und lebenden Dingen

¹ Die Gleichheit der Sinnesorganisation beim Kind und beim Erwachsenen kann aber natürlich schon bei den einfachsten Experimenten im Laboratorium verhüllt bleiben. Man vergleiche hierzu die aufschlußreichen Versuche von W. PETERS: Die Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen beim Kind. Zeitschr. Psychol., Bd. 103, 1927.

² Eine solche Grundhaltung gegenüber der Welt des Kindes teilt auch H. VOLKELT in seinem wertvollen Referat über die Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie. Kongreß-Bericht, Jena 1926.

³ J. v. UEXKÜLL: Umwelt und Innenwelt der Tiere. Berlin 1909.

in der Umwelt der beiden von uns untersuchten Kinder? Diese Frage ist von uns nicht systematisch untersucht worden, nicht etwa so wie es früher häufig geschehen ist, als man den „Vorstellungsschatz“ von Kindern, z. B. von Schulneulingen, analysierte, um festzustellen, was man als bekannt beim Unterricht voraussetzen konnte. Wir haben ja die Kinder gar nicht danach gefragt, ob sie dieses oder jenes kennen. Immerhin ist es statt- haft, den Komplexen, die überhaupt in den Gesprächen erwähnt worden sind, eine symptomatische Bedeutung zu verleihen. Wes das kindliche Herz voll ist, des geht sein Mund über; es ist ein viel stärkerer Beweis für das Interesse, das ein Gegenstand ge- funden hat, wenn das Kind spontan auf ihn zu sprechen kommt, als wenn es nur auf Befragung etwas darüber zu berichten weiß. Gewiß geben die Gespräche nicht Auskunft über alle Gegenstände, mit denen sich das Kind innerlich beschäftigt, aber die wichtig- sten Kategorien derselben treten doch auf, und wir können aus einem Vergleiche mit den zahllosen übrigen nicht zu Protokoll genommenen Dialogen entnehmen, daß keine wesentlich neuen hinzukommen.

Es gehört sich, daß hier mit den Lebewesen, die die Welt des Kindes bevölkern, der Anfang gemacht wird, und da auf die Per- sonen seiner Umgebung im Abschnitt über Sozialpsychologisches zu sprechen kommen sein wird, so lassen wir zuerst die Tiere auf- marschieren, mit denen die Kinder entweder persönlich auf der Straße, im Tierpark und im Zirkus oder auf Bildern oder schließ- lich durch Erzählungen und Gespräche Bekanntschaft gemacht haben. Die Hunde nehmen wohl vor allen anderen Tieren einen gewissen Vorrang ein. In den Gesprächen treten weiter auf Elefant, Wildschwein, Löwe, Hirsch, Krokodil, Maus, Schnecke Floh, Affe, Salamander, Papagei, Taube, Hase, Maikäfer. Die Zahl der Tiere, die den Kindern bekannt sind und von denen zuweilen gesprochen wird, geht aber weit, weit darüber hinaus, es handelt sich um viele Dutzende von Tieren, die den verschiede- sten Arten angehören. Die Kinder sahen es als eine besondere Vergünstigung an, wenn sie sich die Abbildungen im Brehm, der sich in der väterlichen Bibliothek befindet, betrachten durften. Die bekanntesten in dem klassischen Tierbuch dargestellten Tiere waren auch ihnen bald vertraut. Es wurde schon oben auf die Differenzierung der Charaktere unter dem Einfluß des Um- ganges mit Tieren hingewiesen; sehen wir einmal von diesem Individualpsychologischen ab, so bleibt die Frage danach, was das Tier für das Kind allgemein so anziehend macht. Zunächst einmal: Jedes Tier erregt die Freude des Kindes als ein lebendiges

Wesen, alles Lebendige steht ihm näher als das Tote, ist ihm viel amüsanter. Das Kind hat gewissermaßen eine naive morphologische Freude an Tieren, man genießt die Tiere in der ganzen Vielgestaltigkeit ihrer Formen, ihrer Bewegungen, ihrer Spiele und, soweit sie Junge haben, in ihrem Zusammensein mit diesen. Stark angeregt durch die extrem anthropomorphisierenden Darstellungen in Märchen und andern Erzählungen legt das Kind allen Tieren ein menschliches, d. h. sein eignes Seelenleben unter. Sich auszudenken, was das Eichhörnchen in seinem Nest auf dem Baum tut, was der Fuchs in seiner Erdhöhle und wie er Hühner stiehlt: gibt es dankbarere Gegenstände für die kindliche Phantasie! Welche Möglichkeiten eröffnen sich dem Gedankenspiel bei den Begegnungen, die man zwischen Tieren stattfinden lassen kann. Wie geht es zu, wenn der Löwe mit dem Tiger aneinander gerät oder wie, wenn einer dieser beiden mit dem Elefanten in Kampf kommt? Wer ist Sieger, wenn der Adler den Löwen angreift, ein Flieger mit einem Tier kämpft, das an die Erde gebunden ist. Das Kind wird nicht müde, solche Konflikte auszudenken und durchzudenken. Der Mensch wird dem Tier auf der Jagd gegenübergestellt. Wie hat man die wilden wehrhaften Tiere gefangen, die man im Zirkus und im Tierpark bewundern durfte? Bis ins kleinste wird eine Beschreibung der Fangmethoden mit Wildgruben gefordert. Hier haben wir wohl die ersten Ansätze der Räuberromantik und Abenteuerneigung des älteren Knaben vor uns. Was wir über das Verhältnis zu Tieren ausgeführt haben, dürfte wohl für alle Knaben gelten. Es wäre lehrreich, festzustellen, wie es in dieser Hinsicht bei Mädchen steht. Verfügen sie in derselben Weise in der Phantasie über Tiere? Haben überhaupt Mädchen eine gleiche Liebe für Tiere wie wir sie bei unseren Knaben festgestellt haben, umfängt ihre Teilnahme vielleicht nur Kategorien von zahmeren Tieren?¹ In unmittelbarem Zusammenhang mit dem Interesse für die Jagd auf Tiere steht das Interesse für Waffen, wie etwa Schießgewehre und Kanonen.

Man könnte fast sagen, daß die Teilnahme der Kinder am Leben der Tiere zunimmt mit deren Fremdartigkeit; die exotischen Tiere, die nur aus Abbildungen oder auch nur aus literarischen Schilderungen bekannt sind, fesseln die Kinder mehr als die Tiere ihrer näheren Umgebung. Ganz in dieser Richtung liegt es, wenn das Kind nicht satt werden kann an dem Genuß, den ihm Berichte über fremde Völker bereiten. Wenn in den Ge-

¹ Es soll der Frage „Kind und Tier“ eine besondere Untersuchung gewidmet werden.

sprächen die Neger (Mohren, Schwarzen) am häufigsten Erwähnung finden, so entspricht dem die Tatsache, daß diese sozusagen für das Kind „die“ Repräsentanten fremder Völker sind. Warum ist das so? Man kann mit demselben Recht sagen, weil die Neger mit ihrer zur eigenen Hautfarbe so stark kontrastierenden Farbe dem Kinde am meisten imponieren, wie weil sie in Märchen und sonstigen Erzählungen am häufigsten als Vertreter fremder Völker auftreten, denn sie würden das nicht tun, wenn sie nicht infolge ihrer großen Beliebtheit vom kindlichen Geschmack in der Literatur, die für Kinder geschrieben wird, gefordert würden. Sehr tiefdringend ist das ethnologische Interesse des Kindes nicht, zwar lauscht es Erzählungen über das Leben der Neger, ihre Tracht, ihre Wohnweisen und Jagden mit höchster Andacht, aber wie es Tiere anthropomorphisiert, so europäisiert es die Neger, das soll heißen, daß im tiefsten Grunde die Neger als mit schwarzer Farbe angestrichene Weiße gedeutet werden, die so komische seltsame Lebensgewohnheiten angenommen haben. Neben den Negern treten in den Gesprächen noch Chinesen, Japaner, Eskimos und von europäischen Nationen Spanien als fremd anmutende Völker auf. Wir glauben nicht fehlzugehen in der Annahme, daß auch die in zahllosen Gesprächen auftretenden Zwerge als eine Art Volk gedeutet werden. Das Kind lernt die Zwerge als liebenswürdige Gesellen kennen und liebt sie darum sehr.

Von der kindlichen Ethnologie gelangen wir leicht zur kindlichen Geographie. Daß in ihr das Heimatsprinzip herrschend ist, wird uns nicht wundern. Rostock und Örtlichkeiten innerhalb und außerhalb der Stadt wie die Teufelskuhle und Barnstorf finden häufiger Erwähnung. Aus gelegentlichen Besuchen kennen die Kinder noch das jenseits der Warnow gelegene, durch Fähre erreichbare und darum beliebte Gehlsdorf — an ihm wird, sachlich nicht ganz richtig, der Begriff Insel erfaßt — sowie das Ostseebad Warnemünde. Die Lage dieser Orte zu Rostock ist den Kindern anschaulich in dem Sinne gegeben, daß sie wissen, wie man dorthin kommt. Das gilt auch für Dänemark und Kopenhagen, von dem man aus eigener Erfahrung weiß, daß dorthin eine große, unglaublich interessante Fähre geht. Was ist den Kindern sonst noch von der Welt gegeben? Auf ihrem Globus finden noch Platz die Städte Kassel und Berlin, als Orte, an denen man auch schon selbst gewesen ist, mehr bekannt aber als Aufenthaltsorte von Verwandten, von denen zu Geburtstagen Geschenke kommen, und Göttingen als Stadt, von der die Eltern viel aus ihrer Studienzeit berichten. Die beiden Knaben haben

mehr eine affektive als eine wissenschaftliche Geographie, über die wahre Lage dieser Städte zu Rostock ist natürlich keinerlei Kenntnis vorhanden. Man weiß, daß sie zu Deutschland gehören und stellt dieses Land, das dadurch gekennzeichnet ist, daß man in ihm deutsch spricht, den anderen Ländern gegenüber, von denen vornehmlich Rußland, Frankreich und die Schweiz auftreten. Von außereuropäischen Ländern nennt man am häufigsten Afrika und Amerika, von beiden ist nur bekannt, daß man lange mit dem Schiff fahren muß, wenn man sie erreichen will. Eine starke Betonung hatten eine Zeitlang, wenn auch nicht für beide Kinder, so doch für T. die Kanarischen Inseln, weil dort der Schauplatz des Lebens des geliebten Robinson war. Man hat gehört, daß die Erde eine Kugel ist, die sich dreht, wir bezweifeln aber füglich, daß die Kinder eine zutreffende Übergangsvorstellung von den Teilen, den Ländern, zum Ganzen der Erdkugel haben. Der Gegensatz Wasser—Festland bestimmt natürlich das geographische Denken der jungen Menschenkinder von der Wasserkante in ganz anderem Umfang als das Denken von Kindern aus dem Binnenland, wie auch nur bei ihnen die Vorstellung eines Überganges über das Eis einer sonst offenen Meeresstrecke lebhaftere Farben anzunehmen vermag¹.

Mit Robinson müssen wir auf die Personen zu sprechen kommen, mit denen das Kind, ihm aus Erzählungen, Märchen und sonstigen Unterhaltungen bekannt, geistigen Umgang pflegt. Den einzigen ernsthaften Konkurrenten, den Robinson, wenn auch nicht für längere Zeit, in der von so zahlreichen Personen bevölkerten Innenwelt der Kinder fand, war der Held aus SCHARRELMANN'S Berni. Es sollen dann Erwähnung finden alle in GRIMM'S und ANDERSEN'S Märchen auftretenden Personen: Kaiser, Könige, Prinzen, Prinzessinnen und die Vertreter der misera plebs. Alle diese Personen lernt man nur als Typen, nicht als individuell gezeichnete Persönlichkeiten kennen. Das gilt auch für Gruppen von Personen wie die Wikinger oder andere Seeräuber, denen wegen ihrer kühnen, abenteuerlichen Taten das kindliche Herz entgegenschlägt. Soldaten als kraftvolle muntere Menschen haben bei Knaben stets einen Stein im Brett. Sie werden vielleicht noch ausgestochen durch die Feuerwehr, wenn diese mit ihren Spritzen unter dem Lärm der Warnungssignale und dem Gerassel der Wagen durch die Straßen flitzt. Der Sipomann er-

¹ Wie das Weltbild von Völkern gestaltet ist, deren Dasein durch das Leben auf dem Meer bestimmt ist, schildert die inhaltreiche kleine Schrift von E. RECHE: Tangaloo. München und Berlin 1926.

freute sich bei unseren Jungen einer größeren Beliebtheit als sie früher bei Kindern die blaue Polizei für sich in Anspruch nehmen konnte.

Ein weit größere Rolle, als man nach den Gesprächen annehmen möchte, spielen in der kindlichen Welt die Handwerker. Alles, was der Handwerker mit seinem Handwerkszeug schafft, zieht das Kind an. Ist ein Handwerker im Haus, so weichen ihm die Knaben nicht von der Seite, aber auch in Gedanken sind sie dem Handwerker und seinem Tun lebhaft zugewandt, wie etwa dem Tischler, dem Glaser, dem Polsterer, dem Schuster, dem Schornsteinfeger. Der Arzt wird es nicht übelnehmen, wenn wir ihn in dieser Gesellschaft erwähnen. Zu ihm haben die Kinder das größte Vertrauen, es ist mehr als ein Gleichnis, wenn wir sagten, daß das Kind zu ihm so steht wie der Primitive zum Medizinmann. Hat ein Arzt etwas verordnet, so richtet man sich genau nach seinen Vorschriften.

Aus der biblischen Geschichte haben die Kinder bis jetzt kennen gelernt Adam und Eva, David und Goliath, als Ort biblischer Begebenheiten das Paradies sowie Palästina. Goliath wird längere Zeit zum Heros der kindlichen Phantasie.

Der Vollständigkeit wegen nennen wir als Personen, die noch in den Gesprächen vorkommen, den Orgelmann, den Dienstmann und Diebe.

Das Interesse für Erfinder, wie für Stephenson, knüpft an Gespräche über technische Erfindungen an. An allen technischen Dingen nehmen die beiden Kinder in ihrer Weise brennenden Anteil, so an Autos, Motorrädern, Eisenbahnen, Einrichtungen der Post, Schiffen aller Art bis zum Abenteuer verheißenden Rettungsboot. Es ist gar nicht möglich, auf all die technischen Dinge hier im einzelnen einzugehen, die von den Kindern erwähnt werden. Wir möchten glauben, daß sich in dieser Hinsicht bei Mädchen ein ganz anderes Bild ergeben würde, die nicht für Spezialitäten des eisenbahntechnischen Betriebs wie Viehwagen, Milchwagen, Kippwagen, Gleisanlagen und ähnliches spontanes Interesse aufbringen würden.

Mit den letzten Ausführungen wurde schon die Frage angeschnitten, wie das Kind sich zu den leblosen Gegenständen seiner Umgebung stellt. Wenngleich wir die Ausführungen dieses zweiten Teiles der Arbeit nicht ausschließlich auf die Gespräche begründen, sondern auch die Notizen unserer wissenschaftlichen Tagebücher dabei zu Rate ziehen wollten, so soll dies doch nur zur Ergänzung der in den Gesprächen berührten Stoffe geschehen, sonst kämen wir ja ins Uferlose. Das gilt speziell für die nunmehr ausführlicher

zu behandelnde Frage nach der wertenden Rangierung der leblosen Dinge in der Welt unserer Kinder. Es ist hier daran zu erinnern, daß ja die Gespräche zum weitaus größten Teil nicht situationsbedingt und situationsgebunden, sondern daß es freie Gespräche waren. Das hat zur Folge gehabt, daß in ihnen von den Gegenständen, welche das Kind interessieren, relativ wenig die Rede ist. Man muß bedenken, daß das Kind nahezu an alle Objekte mit der Frage herangeht: Was kann ich damit anfangen? Demgegenüber tritt wie beim primitiven Menschen der reine Erkenntnisdrang noch zurück. Was kann ich damit anfangen? Diese Frage zerlegt die Gegenstände, mit denen das Kind in Berührung kommt, zunächst einmal in die beiden großen Gruppen der eßbaren, vielleicht richtiger gesagt, vom Kind genießbaren und in die ungenießbaren. Bei J., der noch fast bis heute die „handlichen“ Dinge in den Mund zu bringen pflegt, gilt, daß er diese Scheidung unmittelbar mit der Zunge vornimmt, während sie bei T. auf optischem Weg erfolgt. Bezüglich der ungenießbaren Gegenstände entscheidet über die Stellungnahme zu ihnen die Frage, ob man an ihnen oder mit ihnen spielen kann. Man muß nur den Begriff des Spielens erweitern auf den Tätigkeitsbereich der Phantasie, um ein Kriterium zu gewinnen, welches tatsächlich zu genügen scheint, um allen Objekten ihrem Wert nach in der kindlichen Welt einen Platz zuzuweisen. Mit einem richtigen Auto, Motorrad, Rettungsboot kann das Kind nicht selbst spielen, aber diese Dinge können Spielobjekte seiner Phantasie werden und nehmen darum einen hohen Wertrang unter den Objekten der kindlichen Welt ein.

Was die Rangierung der genießbaren Dinge angeht, so wurde bereits oben im Zusammenhang mit Fragen des Appetits einiges darüber gesagt. Von Leckereien, wie etwa Schokolade und Bonbons, ist im täglichen Leben häufiger die Rede, als man nach der relativen Seltenheit, mit der sie in den Gesprächen berührt werden, erwarten sollte. Es muß übrigens gesagt werden, daß das Verlangen nach diesen Dingen sich im Lauf der Jahre bei den beiden Kindern sehr stark geändert hat und daß auch zu einem bestimmten Zeitpunkt der Appetit danach, offenbar in starker Abhängigkeit von inneren und äußeren Faktoren (Stimmung, Sättigungsgrad, Tages- und Jahreszeit, Art der bereits eingenommenen Speisen usw.) sich stark ändern kann. Merkwürdigerweise kann man übrigens auch, wenn man es richtig anfängt, den Kindern Lebertran als Leckerei suggerieren. Daß es nicht allzu schwer sein würde, bei Konstanterhaltung der äußeren Umstände zu einer bestimmten Zeit eine recht feste Beliebtheits-

rangfolge der Leckereien und der sonstigen Speisen, die überhaupt von den Kindern angenommen werden, aufzustellen, das scheint uns sicher zu sein¹. Was die Spiele unserer Kinder und ihr Spielzeug angeht, so dürfen wir vielleicht auf das ausführliche Kapitel über die Beschäftigungsarten der Kinder in unserem Buch „Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter“ hinweisen, das sich auf die Beobachtungen unserer eigenen Kinder gründet. Dort wird man die auch sonst immer wieder gemachte Beobachtung finden, daß der Wert, den ein Spielzeug für ein Kind darstellt, sich in allerletzter Linie danach bestimmt, welchen Kaufpreis es im Laden besitzt. Nicht die elegante teure Maschine ist immer das begehrteste Spielzeug, sondern das, womit man am meisten anfangen kann. Das schließt natürlich nicht aus, daß fertiges Spielzeug auch geschätzt werden kann. So ist die Spielwarenabteilung eines großen Warenhauses ein wahres Paradies der Kinder, dessen Besuch schon allein geradezu einen Glücksrausch herbeiführen kann. In den Gesprächen treten auch Luftballons auf, die sowohl wegen ihrer Farbe und Form als auch wegen ihres ungewöhnlichen Verhaltens die Kinder stark fesseln. Spielzeug und sonstige Mittel zur Beschäftigung unterliegen auch der Mode, das Kind wird ihrer zuweilen überdrüssig, um sie nach einiger Zeit wieder interessant zu finden. Wenn in den Gesprächen auch Geld erwähnt wird, so erhält dieses seinen Wert durch die ihm anhaftende Spielfunktion und nicht als Kaufmittel.

Bei T. zeigen sich deutliche Ansätze zu einer theoretischen Erfassung der Umweltgegenstände, das gilt z. B. dort, wo von der Natur des Lichtes die Rede ist, aber ein voller Einbruch der rationellen Betrachtung der Dinge beginnt erst mit dem Eintritt in die Schule, wenn das Kind den Arbeitsbegriff durch die eigene Erfahrung kennen lernt. Im vorschulpflichtigen Alter gehen fast alle Betrachtungen über die Umweltgegenstände aus von der praktischen Betätigung an ihnen. Diese Region wird aber überschritten mit den Fragen nach dem Woher der lebenden Wesen und leblosen Dinge, nach Tod und Unsterblichkeit sowie nach Gott. Es wird keinem Mißverständnis begegnen, wenn wir diese Fragen unter dem Titel „Metaphysik der kindlichen Welt“ im nächsten Absatz behandeln.

¹ Wir sind mit einer dahingehenden Untersuchung bei Kindern beschäftigt. Ebenso sind hierzu Parallelversuche mit Tieren im Psychologischen Institut im Gang. Diese knüpfen an Beobachtungen von D. KATZ und A. TOLL an. Die Messung von Charakter- und Begabungsunterschieden bei Tieren. Zeitschr. f. Psychol., Bd. 93, 1923. S. 293.

b) *Metaphysik der kindlichen Welt.*

Wie wir mehrfach zum Ausdruck gebracht haben, waren wir bemüht, die Kinder nicht mit metaphysischen Fragen zu belasten, welche die religiöse Sphäre berühren; was wir aber nicht hindern konnten, das war, daß die Dienstboten diese Dinge in konfessionell gebundenen Formen an die Knaben heranbrachten. So erhalten diese Fragen eine gewisse Undurchsichtigkeit. Ob Kinder in diesem Alter von sich aus dazu kommen würden, metaphysische Probleme, die Gott, Tod und Unsterblichkeit angehen, wenn auch nur in primitivster Form aufzuwerfen, das erscheint sehr zweifelhaft; aber sicher ist, daß sie ihnen nachgehen, nachdem der Erwachsene sie darauf aufmerksam gemacht hat, ja manche Gespräche verraten etwas von dem bohrenden Interesse, das ihnen sonst nur der Erwachsene zuwendet. Die Beobachtungen an unseren Kindern bestätigen die immer wieder festgestellte Tendenz der Kinder, Gott zu vermenschlichen, oder ihn gar als ein Tier zu deuten. Die lebendigen Wirkungen, die Gott zugeschrieben werden, vermag das Kind eben nach allen seinen Erfahrungen nur in Verbindung mit einem leiblichen Organismus zu denken, der gleichnishafte Sinn aller einschlägigen Aussagen ist ihm unfaßbar. In (32) wird von T. ausdrücklich gefragt: Ist Gott ein Mensch? Und dieselbe Frage wird in (40) von J. wiederholt, wobei allerdings sofort hinterher die Existenz Gottes bestritten wird, weil man ihn nicht sehen könne. In (44) stellt T. die Alternative auf, Gott sei ein Mensch oder ein Vogel. Daß gerade ein Vogel gewählt wird, mag aus dem Verbundensein des Vogels mit dem Himmel, vielleicht auch aus dem Gefühl seiner leichteren Bewegtheit entspringen sein¹. Wenn T. fragt, ob die Juden vor Gott gewesen seien, so bestimmen ihn dabei nicht ganz verstandene Mitteilungen Ellis, dagegen schöpft sein Verstand wieder ganz aus Eigenem, wenn er (65) fragt, ob Gott geboren sei². Wenn eben

¹ A. und K. BUSEMANN haben in ihrem Aufsatz „Zur Psychologie der kindlichen Religion“ auf die fast unglaublich erscheinenden Anthropomorphismen in der Gottesvorstellung noch älterer Kinder hingewiesen. Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin, 7. Jahrgang. S. 455 ff. — Wir erinnerten daran (S. 102), daß auch der junge GOTTFRIED KELLER Gott für einen Vogel, nämlich für den vergoldeten Hahn auf der Kirchturmspitze, gehalten hat. Etwas später bringt er ihn mit einem prächtigen Tiger, der auf einem Bild zu sehen ist, zusammen, so daß Gott gewissermaßen ein Zwischending zwischen Vogel und Tiger ist.

² Günther Stern fragte den Vater, ob Gott sich selbst gemacht habe. (STERN, S. 359.)

Gott als Mensch aufgefaßt wird, so hat es auch eine Berechtigung, nach seiner Geburt zu fragen. Daß Gott unsterblich sei, wird T. mitgeteilt, daß dann auch die Menschen unsterblich sein müssen, leitet er rationell daraus ab (65). Sind diese Fragen erst einmal in Gang gekommen, so geht das Kind ihnen nach und kann sich verletzt fühlen, wenn der Erwachsene ihm die Auskunft darüber für eine spätere Zeit in Aussicht stellt. Allerdings ist das Interesse des Kindes nicht immer gleich wach, aus nicht erkennbaren Gründen läßt das Kind die Fragen wieder einmal längere Zeit unangetastet liegen. Es ist einigermaßen unwahrscheinlich, daß das Kind von sich aus darauf kommen würde, eine Hölle als Ort der Qual und Strafe nach dem Tode anzunehmen; wird ihm aber diese Vorstellung durch einen Erwachsenen vermittelt, so versteht man, daß sich in ihm der Wunsch regt, nicht an diesen Ort versetzt zu werden, um dort zu leiden (112).

Ganz spontan äußert sich beim Kind das Bedürfnis, Aufschluß über die Herkunft des Menschen (seltener auch über sein Wegziel), die der andern Lebewesen sowie zahlreicher lebloser Dinge zu erhalten. Zu den viel früheren Warumfragen gesellen sich hier die des Woher und des Wohin. Das Woher wie das Wohin kann, wie wir sogleich erfahren werden, eine ganz verschiedene Bedeutung annehmen, ehe wir aber auf diese Unterschiede eingehen, möge eine allgemeinere Bemerkung gestattet sein. Wenn das Kind überhaupt nach dem Werden und dem Vergehen der Dinge seiner Welt fragt, so muß es schon irgendein Schema dieses Werdens und Vergehens haben. Man kann den hier vorliegenden psychologischen Sachverhalt nicht mit dem Hinweis darauf abtun, daß das Kind den Erwachsenen vom Werden und Vergehen der Dinge sprechen höre und ihn dabei nachahme; das wäre eine sehr äußerliche, das Wesen des Vorganges sicher nicht treffende Auffassung. Nein, das Kind arbeitet mit einer schematischen Antizipation, mit einem sehr verschieden ausfüllbaren Blankoformular der Genese der Dinge (SELZ). Eine Ausfüllung ist ihm aus eigener Erfahrung bekannt, es ist die des *Machens* für das Werden und des *Vernichtens* für das Vergehen, aber die Erfahrung scheint ihm sogleich zu zeigen, daß diese Ausfüllung nicht ausreichend ist. In seiner intellektuellen Not muß ihm der Erwachsene helfen, muß dieser seine eigenen versuchsweise gemachten Ansätze korrigieren oder ihm neuartige mitteilen.

Gefragt wird nach dem Ursprung des Menschen — um damit zu beginnen — in einem doppelten Sinn: woher kommt der einzelne Mensch und woher kommen die Menschen überhaupt? Die Frage nach der Herkunft der Kinder sowie nach der eigenen

Herkunft wird sehr häufig gestellt, manchmal spontan, manchmal ausgelöst durch eine diese Frage nahelegende Situation, so, wenn etwa Bekleidungsstücke von Neugeborenen gesehen werden (79) oder wenn bei Bekannten oder Verwandten ein Familienzuwachs erfolgt ist. Wir haben schon früher ausgeführt, daß wir dem Kind in psychologisch faßbarer Weise über die natürliche Herkunft des Menschen Auskunft gegeben haben¹; daß das Kind aber auch eine gänzlich andere Erklärung akzeptiert, beweist die gläubige Hinnahme des Storchmärchens, das immer noch von den meisten Eltern gegenüber einer kindgemäßen Darbietung der Wahrheit bevorzugt wird. Daß eine „Aufklärung“ gar nicht so sensationell wirkt, wie manche Eltern es glauben, die sich darum scheuen sie zu geben, beweisen uns manche Erfahrungen, wie z. B. auch die, daß J. eines Tages die Anschauung laut werden läßt, die Menschen wüchsen an Bäumen (119), er hatte also das von den Eltern über die Herkunft des Kindes Mitgeteilte vorübergehend ganz vergessen. Von der Zeugung hatten wir den Kindern nichts gesagt; sie wissen vorläufig allein, daß immer nur verheiratete Menschen Kinder bekommen können. Hierüber muß den Kindern später in einer entsprechend einfachen, psychologisch wahren Weise das Nötige mitgeteilt werden, denn zu einer Zeit, wo man nicht einmal weiß, worin sich die Geschlechter bei der Geburt voneinander unterscheiden (114), wäre jeder noch so kindgemäße Satz über die Zeugung entschieden verfrüht. Spontan kommt T. auf die Geburt von Zwillingen zu sprechen und hat dafür seine besonderen Vermutungen (31).

Daß aus einem kleineren Wesen durch Wachsen ein größeres werden kann, das wissen die Kinder aus eigener Beobachtung an Pflanzen, Tieren und schließlich auch an Menschen. Am eindrucksvollsten tritt ihnen das Wachsen des Menschen aus der Erfahrung entgegen, daß ihre Kleidungsstücke ihnen mit der Zeit zu klein werden. Man hat ihnen auch häufig Reste ihrer Säuglingsausstattung gezeigt, über deren puppenhafte Dimensionen sie in wahre Begeisterung geraten können. Gar zu gern lassen sie sich aus jener Zeit erzählen, wo sie noch so ganz klein waren. Macht das die Freude am Winzigen oder mischt sich der Stolz, nun schon so viel größer zu sein, hinein?²

Die Frage nach dem „Woher“ des Menschen hat beim Kind neben dem ontogenetischen auch einen phylogenetischen Sinn.

¹ Die pädagogische Begründung haben wir in KATZ: Erziehung, gegeben.

² Vgl. hierzu A. BUSEMANN: Die Freude der Kinder am besonders Großen und Kleinen. Zeitschr. angew. Psychol. Bd. 24, 1924.

Es sieht sich in die Linie: Eltern, Großeltern hineingestellt, die es zu überschauen vermag. Andererseits erfährt es von Adam und Eva, von deren Kindern und Kindeskindern (32). Ahnungsweise bringt es diese beiden Bruchstücke der Reihe der Generationen wohl zusammen, allerdings ohne die zutreffenden naturwissenschaftlichen Vorstellungen, welche diese Reihe erst zu einer einheitlichen machen. Zwischen dem Sein der Menschen und dem der Tiere wird keinerlei Verbindung vermutet, während manche Fragen den Deszendenzgedanken, soweit er sich nur auf die Tiere bezieht, anklingen zu lassen scheinen.

In einem andern Sinn wieder erhebt das Kind die „Woherfrage“ bezüglich der Zwerge und Riesen. Wie kann man zum Riesen werden, warum bleibt man so klein? Der Sonderfall will eine Sondererklärung. Das Kind nimmt logisch sehr verschiedenwertige Erklärungen an. Warum ist Goliath zum Riesen geworden? Das Kind ist ebenso zufrieden mit der Antwort, daß Goliath aus der Riesenstadt stamme, daß seine Mutter ihm immer soviel zu essen gegeben habe, wie daß er sich immer kalt abgewaschen habe.

Von einem deszendenztheoretischen Beigeschmack könnte man bei der von T. aufgeworfenen Frage sprechen, ob die Tiere vor den Menschen da waren (44). Er fragt auch allgemein, welche Tiere früher dagewesen sind (42), wie die Elefanten und Pferde geworden sind. Aber er scheint mehr, soweit überhaupt an das Auftreten neuer Tierarten gedacht, eine Neuschöpfung im Auge zu haben. Gott hat vielleicht zuerst alles anders geschaffen, so daß die Tiere, auch die Schlange, sprechen konnten. Daß nicht aus einem kleinen Tier ein großes werden kann (aus einem Floh etwa ein Elefant), das scheint beiden Kindern klar zu sein, wohl aber hält J. es noch für möglich, daß aus Blumen durch Wachsen Bäume hervorgehen. Wenn J. in dem Gespräch über den Ursprung der Tiere fragt, woher Fleisch und Stroh kämen, so zeigt das, daß er die Kategorie des Werdens noch in einem viel weiteren Sinne gebraucht, als es T. um die gleiche Zeit tut. Für J. ist das organische Werden von dem mechanischen Gemachtwerden noch nicht geschieden. Bei J. gehen die Fragen mit gleichwertiger Einstellung durcheinander, woher Gewehre und woher Bäume, Blumen und Tomaten kommen (36). Es können wieder logisch ganz verschiedenwertige Auskünfte zu einer Beruhigung des Kindes führen, so etwa bei der Frage, woher Gewehre kommen, die Antworten, sie seien in der Fabrik hergestellt oder im Laden gekauft worden. Ein guter Fehler liegt in der Vermutung T.s vor, daß die Städte zuerst leer gewesen seien und dann von den Menschen besiedelt worden seien. Ihre geologischen Vermutungen

— wo jetzt Rostock liegt, da sei früher ein See gewesen — haben die Kinder aus weitergedachten gesprächsweise ihnen mitgeteilten Sachverhalten entwickelt.

Man könnte wohl zahlreiche aufschlußreiche Untersuchungen über die Parallelität der Vorstellungen des Kindes und des Primitiven bezüglich des Werdens der Dinge anstellen. Was aber die Erwägungen über das Vergehen der Dinge, über den Tod von Menschen und Tieren angeht, so steht dem ungeheuer umfangreichen Material, welches die Ethnologie liefert, nur wenig aus der Kinderpsychologie gegenüber. Wir haben versucht, unsern Kindern die Vorstellung des Todes des Menschen überhaupt fernzuhalten, und wir möchten glauben, daß die entsprechende Zurückhaltung, die in dieser Hinsicht von den meisten Eltern geübt wird, das Entstehen von Material zu der Frage, wie das Kind sich zum Tod stellt, beeinträchtigt hat. Es kommt aber noch hinzu, daß wie auch STERN gelegentlich bemerkt, die Todesvorstellung dem Kind überhaupt kaum faßbar sein kann. Gewiß ist in den Märchen viel — zu viel — von Totschlagen, Verbrennen, Aufhängen und andern Verfahren zur Beförderung vom Leben zum Tod die Rede, aber was eigentlich dahinter steckt, erfaßt das Kind nicht. Für das Kind ist wohl Sterben im Märchen so viel wie Nichtmehrmitmachen, Ausscheiden der betreffenden Person. Auch unsere Kinder haben in dem flachen, soeben angedeuteten Sinn häufig von Totschlagen, Totschießen gesprochen, aber eine Ahnung von der hinter dem Sterben liegenden Tragödie ließ sich nur in einem mit T. geführten Gespräch (45) erkennen. Er fragt, ob es mit allem, was lebt, aus sein wird, und er schließt daran den Wunsch, wenn auch nicht immer, so doch länger zu leben als alle andern. Mehr noch als die wörtliche Formulierung sprach eine aus Tonfall und Haltung des Kindes zu entnehmende Stimmung, daß es vom Ernst des Todesproblems berührt worden war. Wenn die Psychoanalyse von zahlreichen Fällen zu berichten weiß, in denen Knaben den Tod des als Nebenbuhler erlebten Vaters herbeigewünscht haben sollen, so möchten wir annehmen, daß auch in diesen Fällen — die Richtigkeit der Deutung des kindlichen Verhaltens durch den Psychoanalytiker einmal zugegeben — der Wunsch mehr dahinging, der Vater möchte aus dem Spiel ausscheiden, möchte verschwinden, als daß er der völligen Vernichtung anheimfallen sollte¹.

¹ SULLY berichtet von einem 3 $\frac{1}{2}$ -jährigem Mädchen, das nicht sterben wollte. Es bat seine Mutter, einen großen Stein an seinen Kopf zu legen, der verhindern sollte, daß es wuchs und (damit) alterte. J. SULLY: Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig 1904.

Wie wir andern Orts¹ ausgeführt haben, versuchten wir den Kindern auch die Vorstellung lange fernzuhalten, daß das Fleisch, welches auf den Tisch kam, von getöteten Tieren herführe. Spätere Erfahrungen zeigten uns, daß die pädagogischen Bedenken, aus denen heraus wir zu diesem Verfahren gekommen waren, nicht in dem angenommenen Umfang berechtigt waren. Die Kinder hatten nicht die geringste Abneigung, von dem Geflügel zu essen, das sie als ganzes Stück in der Küche hatten liegen sehen, wie etwa ein ungerupftes Huhn, und dessen Zubereitung sie, soweit man es ihnen erlaubte, mit dem größten Interesse verfolgten. Sie hatten — auch für T. gilt das — nicht den geringsten Abscheu, die toten Tiere zu berühren und mit ihnen zu spielen. Nicht einmal der Übergang vom Leben zum Tod, den die Kinder einmal verfolgen konnten, als sich eine Blaumeise in die Wohnung verirrt hatte und sich, ehe wir es verhindern konnten, durch Anfliegen gegen die Fensterscheibe tödlich verletzte, machte den deprimierenden Eindruck, den wir erwartet hatten und der sich bei uns über den Tod des kleinen Vogels einstellte. Sie nahmen den toten Vogel in die Hand in der sicheren Erwartung, ihn wieder dahin bringen zu können, daß er sich bewegte. Sie erfaßten einfach die Tatsache nicht, daß es mit dem Tierchen definitiv aus war. In einer Welt, in der der Tod noch keine Gewalt über die Seelen hat, da kann es keinen Pessimismus geben, und tatsächlich kann man das Wesen einer optimistischen Weltanschauung nirgends in größerer Reinheit studieren als beim Kind in diesem Alter.

c) *Die Wunschwelt des Kindes.*

Mögen wir als Erwachsene uns noch so sehr bemühen, unsere Welterkenntnis von Wünschen und Hoffnungen, von Befürchtungen und Beklemmungen freizuhalten, unsere Weltanschauung wird immer, und zwar in durchaus legitimer Weise, in ihren gröberen wie feineren Zügen durch diese subjektiven Momente mitbestimmt werden; und wo ließe sich der Einfluß der Weltanschauung auf die theoretische Erkenntnis radikal ausschließen! Die Ideale des Erwachsenen kristallisieren sich aus seinen Wunschbildern aus, die gar nicht so selten bis in die ersten Kindheitsjahre sich zurückverfolgen lassen. Man vermag sie bei kritischer Besinnung einigermmaßen von der rauhen Wirklichkeit zu trennen, in dem Alter aber, in dem unsere Kinder stehen, ist die Welt, die sich im Innern aufbaut, den Wünschen und Hoffnungen noch völlig verhaftet. Was die Menschen wünschen, das glauben sie.

¹ KATZ: Erziehung.

Dieser Satz gilt in uneingeschränkter Weise für das Kind, und wie sehr beim Kind sein Glaube das Weltbild bestimmt, das ließen uns die Gespräche in vollem Umfang erkennen. Man kann vielleicht im Zweifel darüber sein, ob das Kind in dem uns interessierenden Alter mehr von der Vergangenheit oder mehr von der Zukunft spricht, sicher ist, daß sein Gefühl stärker den kommenden Dingen zugewandt ist.

Unzähligemal nimmt das Kind auf die Zukunft Bezug mit der Wendung: wenn ich groß sein werde. Allein schon die Häufigkeit dieser Phrase zeigt, noch ganz unabhängig von den speziellen Aussagen über die Zukunft, wie sehr sein Herz ihr zugewandt ist. Was soll dem Knaben die Zukunft bringen? Sein Ideal ist Größe und Stärke, das fällt für ihn ja fast noch zusammen. Jeder gesunde Knabe dürfte dieses Siegfriedsideal haben. In diesem Punkt hat also ADLER ohne Zweifel recht, nicht notwendig scheint uns aber, wie ADLER annimmt, damit immer das Bewußtsein von der eigenen Minderwertigkeit und Unzulänglichkeit einherzugehen. Das letztere mag innerhalb gewisser Grenzen für J. Geltung haben, der, wie schon früher mehrfach auseinandergesetzt, durch einen Vergleich mit dem älteren Bruder hier und da seine geringere Leistungsfähigkeit erleben muß; es gilt aber nicht für T., bei dem nur der positive Wunsch vorhanden ist, in Zukunft groß, kräftig und stark zu sein. Dieser Wunsch wird meist in die konkretere Form gekleidet: so werden wie Papi. Wenn J. wohl den Abstand von T. etwas schmerzhaft empfindet, würden wir bezüglich T.s Verhältnis zum Vater nicht dasselbe annehmen, und zwar aus einem doppelten Grund: der Abstand ist zu groß, als daß es überhaupt zu dem notwendigen Vergleich kommen könnte (man vergleicht sich mit ungefähr gleich, aber nicht mit ganz anders veranlagten Menschen), und zweitens: T. liebt seinen Vater zu sehr, als daß von dem Gegenstand seiner Liebe noch ein mit einem Anflug von Neid verbundenes Minderwertigkeitserlebnis seinen Ausgang nehmen könnte. T. möchte dem Vater ähnlich sehen, er protestiert mit einem traurigen Gesicht dagegen, wenn Bekannte bei der Erforschung von Familienähnlichkeiten ihm die Ähnlichkeit mit dem Vater ahnungslos streitig machen wollen. Es ist vielleicht keine ganz so zufällige Form der sprachlichen Einkleidung, wenn J. nicht den Wunsch ausspricht, wie Papi zu sein, sondern Papi zu sein (3), also dessen Geltung unmittelbar für sich beansprucht. Wir möchten glauben, daß auch in dem in vielen Gesprächen zutage getretenen Interesse der Kinder für Goliath etwas von dem Wunsch mitschwingt, so zu werden wie jener Riese, dem ihre Sympathien gehören, und daß dieses Interesse

nicht jenem rein platonischen für Zwerge als Gegenspielern der Riesen zu koordinieren ist. Kein Kind wünscht sich für die Zukunft dauernd ein Zwerg zu sein, mögen die lieben kleinen Gesellen in der kindlichen Phantasie noch so umworben werden. Es wird ja ausdrücklich als hygienische Forderung aufgestellt, daß man viel an der Luft sein müsse, um nicht so klein zu bleiben wie ein ihnen bekannter Herr (134).

Einen breiten Raum nimmt in den Gesprächen das Thema vom zukünftigen Beruf ein. Welche Motive werden bei den kindlichen Berufswahlen bestimmend? Von allen individuellen Verschiedenheiten noch abgesehen, die für den Charakter so aufschlußreich sind, gilt, daß solche Berufe gewählt werden, bei denen etwas los ist, wo sich etwas erleben läßt, wo man Aussicht hat, Abenteuer zu bestehen. Die Regel ist, daß ein Beruf nicht längere Zeit festgehalten wird, auch die Kinderstube hat ihre Modeströmungen, was die Berufswünsche angeht. Aus irgendeinem nicht leicht erkennbaren Grund wird eines Tages ein neuer Beruf genannt, nachdem man den alten genügend in der Phantasie ausgekostet hat und ihn satt hat. Wir zählen im folgenden die wichtigsten von den Kindern genannten Berufe einzeln in chronologischer Folge auf, ohne auf die Verteilung auf die beiden Kinder in jedem Fall einzugehen. Zuerst wären zu nennen Kapitän und Dienstmann, dann Seemann und Lokomotivführer. Postwagenkutscher, Kellner, Schaffner. Dann taucht wieder ein Beruf der Wasserkante auf, der Taucher. J. will Lehrer werden, darauf Dichter. Kapitän lehnt er schließlich ausdrücklich ab, weil er nicht schwimmen könne.

Ebenso kennzeichnend wie das, was man wünscht, ist das, was man ausdrücklich ablehnt. Von den Dingen, die das Kind verabscheut, ist naturgemäß nicht so häufig die Rede wie von denjenigen, die man lieb hat. Wo das aber geschieht, zeugt die temperamentvolle Ablehnung für die Stärke des Gefühls, das dahinter steckt. So wie der Teufel der Gegenspieler Gottes in der Welt ist, so stellt schon das Kind, angeregt durch die Konstruktion der meisten Märchen, den sympathischen Gestalten seiner Phantasiewelt die verhaßten gegenüber. Prototyp aller gefürchteten Wesenheiten war für unsere beiden Kinder die Hexe, die zuweilen auch in ihren Träumen spukte. Natürlich handelte es sich bei ihr nicht um eine autonome Schöpfung der kindlichen Phantasie, vielmehr war ihnen diese Gestalt durch Märchen und Erzählungen der Dienstboten zur Verfügung gestellt worden, wenn sie sie aber mit all ihren Vorstellungen vom Bösen beluden, so schien das geradezu einem tiefsten Bedürfnis zu ent-

sprechen, auch für die negative Seite ihrer Wertungen einen persönlichen Repräsentanten zur Verfügung zu haben. Die Märchen machen die Kinder mit noch vielen anderen Vertretern des Unrechts, des Schlechten, des Niederträchtigen und Böswilligen bekannt, aber keiner ist so eindrucksvoll wie die Hexe¹. Sollte hier nicht vielleicht der polare Gegensatz zur Mutter mitwirken, die dem Kind als die Inkarnation aller Güte erscheint, in höherem Grade als der Vater?

Wir erzählten oben von der großen Liebe, deren sich die Tiere bei den Kindern erfreuen. Es gibt hier fast nur eine Ausnahme, welche die Schlange betrifft, der gegenüber eine wohl von den Erwachsenen übernommene Abneigung besteht. Eine lebende Schlange haben die Kinder bis jetzt nicht gesehen, und so kann denn sie in der phantasierten Tierwelt der Kinder die Rolle des bösen Prinzips übernehmen, welche bei den menschenähnlichen Wesenheiten von der Hexe gespielt wird.

Alles, was die Kinder über den Krieg gehört haben, daß man hungern mußte, daß viele Kinder ihren Vater verloren haben, daß es allen Beteiligten schlecht ergangen ist, hat in ihnen eine tiefe Abneigung gegen den Krieg erzeugt. Das gilt besonders für T., für den die Vorstellung eines zukünftigen Krieges — die Unterhaltung der Eltern über Zeitungslektüre berührt hier und da diese Frage — etwas stark Erregendes besitzt.

Zur eigenen Gesundheit haben die Kinder noch kein reflektiertes Verhältnis, es mag das damit zusammenhängen, daß sie glücklicherweise bis jetzt von Erkrankungen, die sie längere Zeit an das Bett gefesselt hätten, verschont geblieben sind. Wenn J. in (104) den Wunsch äußert, zum bevorstehenden eigenen Geburtstag gesund zu sein, so hat er dabei weniger das momentane Übel im Auge, das behoben werden möchte, als die traurige Situation, die eintreten würde, wenn alle Kinder kämen, um mit ihm zu feiern und er könnte nicht dabei sein. Geburtstage sind überhaupt neben den anderen, in der Regel durch Einladung von befreundeten Kindern herausgebobenen Festtagen die wichtigsten Orientierungsstellen für die Zukunft. Es sind also die mit freudigen Affekten verbundenen Vorstellungen, welche zur Eroberung eines neuen Bereiches, hier der Zukunft, führen. Der Geburtstags-tisch, der unter der Last der Geschenke „beinahe“ brechen soll (104), bietet in der Zeitperspektive des Kindes lange Zeit einen bedeutsamen Ruhepunkt für seine in größerer zeitlicher Entfernung liegenden Erwägungen.

¹ Viele Märchen boten wir unsern Kindern nur in einer „gereinigten“ Form. Man lese darüber nach in KATZ: Erziehung.

Der zukünftige Schulbesuch bildet viel seltener Gegenstand kindlicher Erwägungen als der zukünftige Beruf, das ist unschwer aus dem Umstand zu verstehen, daß man sich wenig Amusement von der Schule verspricht. Die Wünsche, welche T. wegen seines späteren Schulbesuchs äußert (71), entspringen nicht irgendwelchen eigenen Wertungen, vielmehr sind diese den nicht verstandenen Darstellungen älterer Freunde entnommen.

Es sei hier noch einmal daran erinnert, daß T. mit Rücksicht auf seine Wertschätzung von Obst die Hoffnung ausspricht, später einmal in Italien wohnen zu können, während J. mit größerer Unbestimmtheit nur vom Wohnen „auf dem Land“ spricht, welches ihm aus Erzählungen wohl als Hauptlieferant fleischlicher Nahrung erscheint.

Was die Wünsche der Kinder für die zukünftige Gestaltung der Familie angeht, so ist hier vor allem der mehr als einmal geäußerte Wunsch zu erwähnen, noch ein Geschwisterchen zu haben, um mit ihm spielen zu können.

d) Orientierung in der Zeit.

An die letzten Betrachtungen schließen sich leicht einige allgemeinere Untersuchungen über die Orientierung des Kindes in der Zeit an, wofür unsere Gespräche einiges Material bieten. Es muß gesagt werden, daß selbst T. zur Zeit, als die vorliegenden Gespräche abgeschlossen wurden, noch eine merkwürdig schlechte Orientierung in der Zeit besaß, ohne daß er aber in dieser Hinsicht hinter dem Durchschnitt seiner Altersgenossen zurückgeblieben hätte¹. Es ist ja bekannt, daß das Kind in diesen Jahren noch wenig Zeitmaßstäbe besitzt und diejenigen, die es hat, nur unsicher anzuwenden vermag. Das Kind lebt in höherem Grade als der Erwachsene in der Gegenwart, ihr ist es stärker durch die Affektivität seines Daseins verhaftet. Weit früher, als es dazu kommt, in der Art des Erwachsenen periodische Vorgänge und die daraus abgeleiteten Zeiteinheiten auf den Ablauf der Geschehnisse anzuwenden, gliedert es diese nach affektiv herausgehobenen Einzelereignissen eines jeden Tages (Frühstück, Mittagsschlaf, Abendbrot usw.) oder des Jahres (Geburtstage, Ostern, Weihnachten usw.), so daß eine mehr qualitative Gliederung von sehr unregelmäßiger Struktur sich ergibt.

¹ Die Mehrzahl der Sechsjährigen ist über die Bedeutung der Worte Minute, Stunde, Woche, Monat noch nicht ins klare gekommen. BÜHLER, S. 143.

Aus den Beichtgesprächen ergibt sich, daß sich den Kindern mit einiger Sicherheit der verflossene Tag als eine zeitliche Einheit darbietet, denn nur ausnahmsweise werden bei dem abendlichen Rückblick auf den Tag auch Vorkommnisse einbezogen, die weiter zurückliegen. Man darf wohl annehmen, daß für diese zutreffende Beurteilung diejenigen Kriterien Anwendung finden, die wie Deutlichkeit und Fülle der Vorstellungen, Ausschließlichkeit, Promptheit und Hartnäckigkeit der Reproduktion auch beim Erwachsenen bei derartigen Anlässen in Wirksamkeit treten¹. Begeht das Kind in dieser Hinsicht zeitliche Fehllokalisationen, so geht die Konfusion recht weit, dann unterscheidet sich das Gestern wenig von „vor drei Tagen“ oder von „vor einigen Wochen“.

Was beim Menschen alt und jung bedeutet, darüber sind die Kinder wieder ganz überraschend unsicher. Wir erinnern hier an die Frage T.s nach dem Alter des Vaters (10), wir verweisen auf das Gespräch (4), wo J. es für möglich hält, daß die Mutter einen Knopf annäht, den der Vater von seinem Beinkleid abgerissen hat, als er noch klein war. Alle Personen, die dem Kind erwachsen vorkommen, groß sind, scheinen für es auch ungefähr dasselbe Alter zu besitzen. Zuweilen wird aber wieder das Erwachsensein nicht durch eine Eigenschaft bestimmt, die der Person an und für sich zukommt, sondern dadurch, daß man noch Eltern hat oder nicht (129). Wenn man Eltern hat, ist man noch nicht erwachsen. Man erkennt, wie qualitätsgesättigt alle diese zeitlichen Bestimmungen des Kindes noch sind. Wenn J. (140) danach fragt, ob der Flecken vom Verband bis zu seiner Hochzeit verschwunden sein wird, so spricht das in gleicher Weise für die Ahnungslosigkeit des Jungen bezüglich des Zeitpunktes, zu dem man sich zu verheiraten pflegt, wie bezüglich der Dauerhaftigkeit eines solchen Fleckens. Überall, wo die Kinder von Berufen sprechen, die sie später einmal ergreifen wollen, haben ihre Vorstellungen das Qualitätszeichen „Zukunft“; diese entbehren aber einer jeden quantitativen zeitlichen Bestimmung. Das gilt auch für die Fälle, wo von dem eigenen zukünftigen Schulbesuch die Rede ist, obgleich es sich hierbei doch um eher überschaubare Zeitstrecken handelt. Nach all dem darf nichts bezüglich des historischen Verständnisses der Kinder erwartet werden. Das zurückliegende Ereignis von allgemeiner Bedeutung, von dem die Kinder am meisten sprachen, war der Krieg, das war eine Zeit,

¹ G. E. MÜLLER: Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes. 3. Teil, Abschnitt 10. Leipzig 1913.

zu der sie, wie sie wußten, noch nicht selbst gelebt hatten. Die Namensgleichheit des Gegners Goliaths und des Vaters läßt den Vater zu einem Zeitgenossen des Riesen werden. Ein kleiner Ansatz zu einem historischem Verständnis findet sich in Gespräch (35), wo von der Überlieferung in Büchern die Rede ist. Eine Verknüpfung von zeitlichen und geographischen Dingen erfolgt in (91 und 116), wo sich ein gewisses Verständnis dafür äußert, daß wenn an der einen Stelle der Erde Tag ist, an der andern Nacht herrschen kann. Daß die mit zeitlichen Vorstellungen sich verknüpfende Entfernungsvorstellung noch recht ungenau ist, ergibt sich aus Gespräch (60).

Wir schließen diese Betrachtung mit einem Prüfungsgespräch, welches V. am 18. Februar 1927, also ungefähr 4 Monate nach dem letzten hier mitgeteilten Gespräch mit T. geführt hat mit der ausdrücklichen Absicht, festzustellen, wie es um diese Zeit mit gewissen zeitlichen Vorstellungen bei dem Jungen bestellt war.

- V. Wie lang ist eine Woche?
 T. Sieben Tage.
 V. Wie lang ist es noch bis zu deinem Geburtstag?
 T. Ein viertel Jahr glaube ich, oder ein halbes.
 V. Wer hat zuerst Geburtstag, Julius oder du?
 T. Julius.
 V. Wie lang ist ein Jahr?
 T. Meinst du, wieviel Tage? Das weiß ich nicht.
 V. Ist ein Jahr lang oder kurz?
 T. Lang.
 V. Warst du zuletzt in Kopenhagen oder in Warnemünde?
 T. Zuletzt? Meinst du, wenn ich tot bin?
 V. Nein, ich meine, ist es länger her, daß du in Kopenhagen oder in Warnemünde gewesen bist?
 T. Kopenhagen ist länger.
 V. Wie lang ist ein Tag?
 T. Elf oder zwölf Stunden.
 V. Schläfst du länger oder bist du länger wach?
 T. Ungefähr gleich. Wenn man die Gardinen zuzieht, ist die Nacht länger.
 V. Kommt zuerst Ostern oder Weihnachten?
 T. Zuerst Weihnachten.
 V. Welche Jahreszeit haben wir jetzt?
 T. Winter.
 V. Welche Jahreszeiten kommen dann?
 T. Erst Frühling, dann Sommer, dann Winter.

V. Eine hast du vergessen. Welche Jahreszeit kommt vor dem Winter?

T. Herbst.

Seitdem T. die Schule besucht, hat seine zeitliche Orientierung sehr schnell beträchtliche Fortschritte gemacht.

e) *Die Träume der Kinder.*

Über Träume von Kindern aus dem frühen Alter liegen nur wenig Beobachtungen vor. Wir verweisen auf die einschlägigen Angaben BÜHLERS, der ähnlich wie man das auch bei manchen Tieren getan hat, aus im Schlaf vorkommenden Ausdrucksbewegungen in sehr vorsichtiger Weise auf die Möglichkeit von Träumen bei Kindern geschlossen hat¹. Einige Ausführungen über vom Kind selbst berichtete Träume finden sich bei STERN². Die Erhebungen über die Träume, die CARLA RASPE angestellt hat, sind bei Schulkindern erfolgt³.

Natürlich muß man, worauf auch STERN nachdrücklich hingewiesen hat, sehr vorsichtig bei der Beurteilung der Angaben jüngerer Kinder über ihre Träume sein, ein wichtiges Kriterium für die Verlässlichkeit des Berichtes scheint uns in seiner Spontanität zu liegen sowie, was seinen Inhalt angeht, in der Originalität des Traumes gegenüber sonstigen vom Kind gegebenen Berichten seiner Phantasie. Wir glauben, daß wenigstens für einige der von uns angeführten Träume diese Kriterien die Verlässlichkeit der kindlichen Angaben erweisen. Das gilt schon für den ersten in Gespräch (46) angeführten Traum, von dem T. einen spontanen Bericht gegeben hat und dessen Inhalt den sonstigen Produktionen der Phantasie des Knaben fernsteht. Es liegt nahe anzunehmen, daß der Traum von dem herunterfallenden und über die Straße kollernden Mond bestimmt wurde durch das echte Erlebnis der Sternschnuppe, welche der Junge in seinem Bericht im unmittelbaren Anschluß an den Traumbericht erwähnt. Seinem Inhalt nach möchten wir auch den Traum aus Gespräch (82) von der schwarzen Maske für echt halten, wengleich der Bericht auf eine Frage der Mutter erstattet worden ist. Nach den Angaben in Gespräch (77) halten wir es für wahrscheinlich, daß T. das Schweben wirklich aus eigenen früheren Träumen bekannt ist und daß es sich dabei nicht um eine Wachphantasie oder um die Übernahme eines Berichtes von anderer Seite handelt. Wie schon

¹ BÜHLER, Kap. 6. ² STERN, S. 258ff.

³ CARLA RASPE: Untersuchungen über Kinderträume. Zeitschr. päd. Psychol. Bd. 25, 1924.

gesagt, können wir uns wirklich nicht dazu entschließen, dem Schwebetraum das sexuelle Motiv zu unterschieben, welches ihm von manchen Psychoanalytikern beigelegt wird, sondern halten die physiologische Deutung mehr am Platze, die man etwa bei VOLD¹ findet. Der Traum von der schwarzen Maske darf wohl als ausgesprochener Wunschtraum bezeichnet werden, nicht so der Traum vom Monde, der einen leichten Angstaffekt erkennen läßt. Möglich, daß der Junge beim Anblick der Sternschnuppe eine ernstere Katastrophe ähnlicher Art beim Mond befürchtete.

Was der jüngere Knabe vorbringt, macht nicht denselben zuverlässigen Eindruck. Ausgeschlossen ist es nicht, daß J. von einem Elefanten mit zwei Beinen geträumt hat, aber vielleicht hat er sich das auch nur ausgedacht. Daß J. schon Träume hat, das ist kaum zu bezweifeln und es scheint auch seine spontane Angabe in dem gleichen Gespräch berechtigt zu sein, daß er häufig Häßliches träumt. Es gelingt ihm nur noch nicht in dem Umfang, wie das bei seinem älteren Bruder der Fall ist, seiner Träume habhaft zu werden, um über sie zu berichten.

Wir führen hier noch zwei Träume an, über die nach Ausweis unseres Tagebuches T. zwei spontane Berichte abgegeben hat. Der eine ist beachtenswert wegen der ungemein hohen Stärke, mit der er in den Wachzustand hinüberwirkte, der andere wegen einer im Traum erfolgten eigenartigen sprachlichen Leistung. Eines Morgens kam T. in das Bett des Vaters und begann, ohne etwas zu sagen, die eine Hand des Vaters an der Handwurzel abzutasten. Auf die Frage, warum er das tue, erzählte er, er habe geträumt, daß er über den Markt in Rostock gegangen sei und dort habe ein Pferd den ihn begleitenden Vater an der abgetasteten Stelle in die Hand gebissen. Der Vater zeigte dem sehr bekümmerten Knaben die völlige Unversehrtheit der Hand, aber dieser ließ sich dadurch nicht beruhigen, sondern ergriff die andere Hand und untersuchte deren Handwurzel mit derselben Gründlichkeit, wie er es bei der ersten getan hatte. Beide Untersuchungen erfolgten mit einer solchen, man möchte fast sagen, ärztlichen Sorgfalt, daß man daraus auf eine ganz ungewöhnliche Stärke des Traumerlebnisses schließen mußte. Das Erlebnis muß von höchster halluzinatorischer Stärke gewesen sein. Es hieße, die Dinge wirklich auf den Kopf stellen, wollte man in diesem Traum einen Wunschtraum sehen, indem der Wunsch nach Schädigung oder Beseitigung des Vaters ihn ausgelöst habe. Immer zeigt sich T. rührend um das Wohl seines Vaters besorgt und gerät in Unruhe,

¹ MOURLY VOLD: Über den Traum. Leipzig I 1910, II 1912.

wenn er ihn in einer gefährlichen Situation zu sehen glaubt. Eine solche an sich harmlose, aber von T. falsch gedeutete Situation hat wohl in dem Traum nachgewirkt. — Wir wenden uns dem zweiten hier zu berichtenden Traum zu, in welchem eine bemerkenswerte sprachliche Leistung vollzogen wurde. T. erzählte uns, er habe von einer Stadt geträumt, in der lauter Hexen wohnen. Diese Stadt habe den Namen „Zickzack“ gehabt. Das Wort Zickzack war T. aus der Umgangssprache bekannt, es findet ja nicht häufig Verwendung, mag aber dem Jungen durch seinen ungewöhnlichen Klang imponiert haben. Die Übertragung dieses Wortes auf eine unheimliche Stadt, deren Bewohner alle Hexen sind, erscheint uns wirklich als eine treffliche Leistung des kindlichen Traumes, wir wüßten nicht, daß sie dem Jungen von uns oder einer anderen Person seiner Umgebung nahegelegt worden wäre.

Daß beide Kinder sehr viel häufiger träumen, als man nach ihren Berichten annehmen möchte, geht aus den zahlreichen Fällen hervor, in denen die Kinder erschrocken aus dem Schlaf aufwachen. Fragt man sie dann, so erhält man meist die Antwort, daß sie geträumt, aber den Traum wieder vergessen hätten. Für die eigene Stellung des Kindes zu seinen Träumen ist die gelegentliche Frage beachtenswert, warum man nicht das träume, was man ausdenkt (57). Wird bereits erkannt, daß man über das Geschehen des Traumes nicht in dem Umfang wie über das Geschehen im wachen seelischen Leben die Macht auszuüben vermag? Wir kommen sehr bald noch auf die Realitätskategorien der kindlichen Welt zu sprechen, es darf aber schon hier bemerkt werden, daß nach unsern Erfahrungen die Grenzen zwischen der Vorstellungswelt des Traumes und der des Tages bei weitem nicht so flüchtig sind, wie man es in manchen Untersuchungen noch dargestellt findet. Der einzige Fall, in dem mit Sicherheit von einem Herüberwirken eines Traumerlebnisses in das wache Bewußtsein des Tages gesprochen werden darf, lag in dem Traum T.s von der Verletzung V.s durch ein Pferd vor; er muß durchaus als Ausnahmefall bezeichnet werden. Das Kind wird in diesem Alter offenbar schon in ähnlicher Weise, wie das beim Erwachsenen der Fall ist, durch das Vergessen der flüchtigeren Traumbilder davor bewahrt, sie häufiger auf Erlebnisse der Wirklichkeit zu beziehen.

f) *Die Realitätskategorien der kindlichen Welt und das magische Denken des Kindes.*

Wir haben soeben die sonst wohl häufig in allgemeiner Form vertretene Anschauung abgelehnt, daß die Traumwirklichkeit des Kindes sehr stark in seine Wachwelt hinüberwirke, denn nur ein

einzigster sicherer Fall eines Glaubens an die Realität eines Traumgeschehens konnte bis jetzt von uns festgestellt werden. Wie steht es mit den andern Wirklichkeitssphären des Kindes? WERNER bemerkt hierüber: „Tatsächlich sind die Wirklichkeitssphären des Kindes verhältnismäßig wenig voneinander differenziert, sei es, daß es sich um die Wirklichkeit des Traumes, oder um die Kunst gegenüber der Praxis des Alltags handelt (S. 122) . . . Es spielt vieles mit, um die Verwischung der Wirklichkeitssphären herbeizuführen . . . Das Wachgeschehen (des Kindes) ist vielfach durch den Affekt der Furcht und des Wunsches unmittelbar gestaltbar (S. 122) . . . Ist das Kind, wenn es spielt, sich des Scheincharakters des Spieles bewußt, oder lebt es in dieser Welt wie in der Wachrealität? Diese Frage ist in solcher Schärfe meines Erachtens überhaupt schief gestellt. Sie ist gestellt von den Erlebnisweisen des normalen erwachsenen Kulturmenschen her. Denn es läßt sich zeigen, daß eine Wachrealität in dieser Prägung beim Kinde überhaupt nicht existiert und daher als solche nicht in Gegensatz gebracht werden kann zur Spielrealität.“ (S. 127).

Es empfiehlt sich, unsere eigenen Betrachtungen zur Frage nach dem Verhältnis der kindlichen Wirklichkeitssphären zueinander an diese Zitate aus WERNER anzuknüpfen. Ablehnen mußten wir schon auf Grund unserer Erfahrung die von WERNER allgemein angenommene Verschmelzung der Traumwirklichkeit mit der Wachwirklichkeit. Ob Werner vielleicht an ein früheres Alter gedacht hat oder ob unsere Kinder in besonderem Maße gegen die hier drohenden Vermengungen gefeit waren? Wir möchten eher glauben, daß andere Autoren einzelne dahingehende Erfahrungen in unzulässiger Weise verallgemeinert haben. Wir haben so gut wie nie eine Verwechslung von Begebenheiten festgestellt, von denen wir den Kindern nur erzählt und die sie selbst erlebt hatten. Wie verhalten sich unsere Kinder zur Scheinwelt der Kunst? Wir wollen dazu rechnen das Spiel des Kindes, in erster Linie das wichtige Rollenspiel — auch soweit der Erwachsene dabei einbezogen wird — das Verhalten schauspielerischen Darstellungen gegenüber im Theater, die literarische Kunst, hauptsächlich des Märchens, und die Bildkunst.

HETZER hat Kinder veranlaßt, bestimmte Rollen zu spielen und hat sie bei der Durchführung dieser Spiele beobachtet¹. Sie kommt dabei zu dem Resultat, daß es sich bei den Spielen der Kin-

¹ HILDEGARD HETZER: Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit. Wien 1926. Diese Arbeit enthält übrigens auch einige wörtlich notierte Gespräche, die während des Spieles mit den Kindern geführt worden sind.

der meist um Scheindeutungen, in seltenen Fällen um Ernstdeutungen handelt, die Affektäußerungen während des Spiels ständen denen bei entsprechenden tatsächlichen Ereignissen um Bedeutendes nach. Wir möchten nach unseren zahllosen Beobachtungen, von denen naturgemäß nur ein verschwindend kleiner Teil in den mitgeteilten Gesprächen einen Niederschlag finden konnte, glauben, daß HETZER darum auf so wenig starke Affekthandlungen im Spiel gestoßen ist, weil es sich um provozierte Spiele handelte, denn im Rollenspiel, wie es täglich aus dem Kind spontan hervorwächst, sind stärkste Affekte die Regel und nicht die Ausnahme. Wir stimmen WERNER zu, wenn er davor warnt, eine Wachrealität von der Prägnanz beim Kind anzunehmen, wie der Erwachsene sie kennt, darum hat auch das Erlebnis der eigenen Persönlichkeit beim Kind gar nicht die Bestimmtheit und Abgegrenztheit wie beim Erwachsenen und darum verliert es sich beim Rollenspiel viel leichter und hemmungsloser an die Persönlichkeit, die es nachbildet. Das Kind befindet sich in dem Alter, mit dem wir es hier zu tun haben, in einer steten Verwandlungsbereitschaft. Es ist beständig auf dem Sprung, in jede ihm durch die Situation nahegelegte Rolle hineinzuschlüpfen, auch in die von Tieren, und sie mit aller Affektivität festzuhalten. Man ist Vater oder Mutter, Braut oder Bräutigam, Kaufmann oder Kapitän, man ist im Hotel oder auf der Reise. Gesprächsführung, Sprachmelodie, Ausdrucksbewegung und Haltung sind ganz auf die Rolle abgestellt. Erstaunlich, wie der doch recht geringe Erfahrungsschatz des Kindes ausgebeutet wird, um im Rollenspiel verschiedenartigste Welten aufzubauen! Wer seiner eigenen Persönlichkeit als einer Konstanten nicht so sicher ist, für den bedeutet es auch nicht so viel, sie für das Erlebnis einer anderen, die ihm auf dem einen oder andern Wege zugänglich geworden ist, hinzugeben. „Real ist für das Kind das, was intensiv erlebt wird“ (STERN, S. 245). Also kann man sich als Pferd, als Tiger, als Löwe, als Bär erleben oder man erlebt andere so. Der Bär, in den sich die Mutter verwandelt hat (47), wird von J. gefürchtet. Es kann gar keine Rede davon sein, daß J. die Furcht nur markiert, nein, er hat ganz reale Furcht, und auch T. muß gestehen, daß es ihm beim Brüllen der Mutter nicht ganz geheuer gewesen ist. Die Mutter ist Mutter und ist Bär zugleich, auf ein Wort kann sie sich verwandeln und kann sich zurückverwandeln. Man kann den phänomenologischen Tatbestand nicht mit Worten wie „starke Suggestibilität“, „primitive Leichtgläubigkeit“ des Kindes abtun, denn abgesehen davon, daß bei unsern Kindern gar nicht *allgemein* von starker Suggestibilität und primitiver Leicht-

gläubigkeit gesprochen werden darf¹, so wären damit nur die auslösenden Faktoren namhaft gemacht, aber es wäre nichts über den Tatbestand gesagt. Es bedarf durchaus nicht immer der suggestiven Wirkung einer Erwachsenenpersönlichkeit, um die Verzauberung in eine andere Menschen- oder Tierpersönlichkeit dem Kinde glaubhaft zu machen. Die Kinder führen sich gegenseitig an, also sogar der jüngere den älteren Bruder, wie uns ja (122) zeigt. So schnell und schmerzlos wie die Verzauberung geht auch die Entzauberung. Beispiele von Persönlichkeitswandlungen bietet auch deutlich (68). Ganz naiv setzt J. dieselbe Illusionsfähigkeit wie bei sich selbst auch bei Erwachsenen voraus. Wie häufig ist es geschehen, daß J., ein wenig verkleidet — etwa mit einem Tuch um den Kopf, das das Gesicht völlig frei ließ — in das Zimmer hereintrat in der felsenfesten Überzeugung, nicht erkannt zu werden. Er freut sich diebisch, wenn die Eltern ihn absolut nicht erkennen und ihn für einen Wanderburschen oder sonst eine fremde Person halten, worauf er dann die Demaskierung vollzieht und uns beruhigend und triumphierend zugleich zuruft: „Ich bin ja Julius!“ So glaubt J. auch den Bahnbeamten leicht täuschen zu können und als Clown genommen zu werden, wenn er ein wenig mit Farbe nachhilft (111). Für den Erwachsenen hat wie der Glaube an willkürliche Verwandlungen von Personen in andere so auch der Verlust des Charakters einer Person, der sich für das Kind ohne dem Erwachsenen erkennbare Gründe vollzieht, wirklich etwas Frappierendes. Wir erinnern hier an die Verkennung der Mutter, die J. auf dem Ausflug gezeigt hat (95). Bei dem prüfungsmäßigen Gespräch über die Identität T.s leistete J. zwar den suggestiven Eingebungen zunächst Widerstand, aber schließlich kam sein Glauben wohl doch ins Wanken. Zuweilen brauchte der Vater nur mit Bestimmtheit zu sagen: ich bin nicht der Papi, um die Kinder bezüglich seiner Person irre zu machen, worauf sie sich dann an die Mutter mit der Frage wandten, ob es nicht doch der Papi sei. Verwandlungen von Personen in andere Personen oder in Tiere und Gegenstände sind den Kindern ja von den Märchen her bekannt, aber nicht darum halten sie diese Verwandlungen auch bei den Personen ihrer Umgebung für möglich, sondern umgekehrt: weil sie ihrer geistigen Struktur nach Verwandlungen für möglich halten, darum verstehen sie der-

¹ Bei Experimenten über die Aussagefähigkeit bei Darbietung eines Bildes (nach dem Verfahren STERNs) haben sich die beiden Kinder Suggestivfragen gegenüber als völlig unzugänglich erwiesen. Sie zeigten hierbei eine innere Freiheit, die auch der ungebildete Erwachsene nicht immer aufweist.

artige Verwandlungen auch im Märchen. Die Sprache, in der diese Geistesstruktur sich Ausdruck verschafft, stammt allerdings, wie die häufige Verwendung des Wortes „zaubern“ zeigt, vornehmlich aus dem Märchen. Aus den Gesprächen, die Bezug nehmen auf den Theaterbesuch, ergibt sich, daß die Theaterwirklichkeit von der des täglichen Lebens zunächst nicht getrennt wird.

Wenn das Kind sich so häufig mit der Formel: Gibt es wirklich.. nach der Existenz von Personen, Tieren und Gegenständen erkundigt, so ist hier mit wirklich nicht nur die Wirklichkeitssphäre des Erwachsenen gemeint, sondern es kann ebensogut auf die Sphäre der Märchen, der figürlichen Nachbildung, der Erzählungen und der Phantasie abgezielt sein. Von Zwergen weiß man als wirklich existierenden in den Tonfiguren der Gärten, den Abbildungen der Bücher und in den Märchenerzählungen. In diesen Formen nur haben sie ihre Existenz; es muß darum heillose Verwirrung angerichtet werden, als die Zwerge es wagen, in die kindliche Welt auch als lebende Wesen einzudringen (33). Die Hexen und der Weihnachtsmann, Engel und Teufel und alle übrigen menschlichen und tierischen Figuren der Märchen und der Erzählungen existieren wirklich *in ihrer Sphäre*; daß es sich um nichts als Erfindungen der Phantasie handelt, die ausschließlich von deren Gnaden leben, dafür hätte das Kind, das man nicht aufzuklären versucht, gar kein Verständnis. Wenn man dem Kind sagt, daß es keine wirklichen Teufel und Hexen gibt, so gibt das Kind, das sich durch diese Auskunft beruhigen läßt, ihr nicht die Deutung, daß es sicher sei, Teufeln und Hexen niemals auf der Straße zu begegnen, sondern diese Auskunft nimmt jenen beängstigenden Gestalten ihre Phantasieexistenz. Sie sagt dem Kind in suggestiver Form: du brauchst dich absolut nicht durch sie beunruhigen zu lassen. Man bannt also diese Gestalten (nur) aus der Phantasiewelt und damit ist dem Kind vollauf geholfen. Wenn J. fragt, ob es wirklich Musikanten und Krokodile gibt (42), oder ob es ein Mädchen auf Rädern gibt (43), so ist damit vermutlich weder nach dem Vorkommen in der Natur noch in der Phantasie gefragt — was in diesem Falle beides gar nicht streng getrennt wird —, sondern er möchte Auskunft darüber haben, was mit den in Frage gestellten Dingen los ist, was man damit anfangen kann, wie man sich mit ihnen in der Phantasie beschäftigen kann. Das zuletzt Ausgeführte gilt in erster Linie für den jüngeren Knaben, während sich für T. bereits stärker geschieden hat das, was den Anspruch auf die Bezeichnung wirklich hat und was nur für die Phantasie besteht. Am längsten bleibt bei ihm, wie zu erwarten war, die Theaterillusion bestehen, aber der Beginn seiner Befreiung von ihr

zeigt sich z. B. stellenweise in dem Theatergespräch (11) sowie in dem Theatergespräch (153), wo ein Versuch zur Trennung der Schauspieler und ihrer Rollen unternommen wird, wenn er auch nicht ganz gelingt.

Daß Gegenstände, mit denen gespielt wird, von dem jüngeren Kind als irgendwie lebendig behandelt werden, dafür gibt unser Tagebuch zahllose Beispiele. Zwei Belege dafür sind auch unseren Gesprächen zu entnehmen. J. apostrophiert in (1) das Kochbuch als ungezogenes Buch, um das dann, als fürchte er, das Buch verletzt zu haben, damit zurückzunehmen, daß er es als gutes Buch bezeichnet. In (76) fragt J. im Ernst, ob der Brief geschellt habe, wobei weder ein Versprechen noch etwa eine dichterische Freiheit vorliegt. Also hier scheinen Grenzen zwischen Wirklichkeiten aufgehoben zu sein — Grenzen zwischen Lebendigem und Leblosem —, die für den Erwachsenen unüberschreitbar sind.

Tiere und Menschen auf Abbildungen und plastischen Nachbildungen werden wie lebende behandelt. So ist J. darum bemüht, daß die Zwerge im Kochbuch seinen neuen Sweater zu sehen bekommen, „die werden lachen“ (2). Es wird nach den Ursachen für den Kummer der Frau auf Dürers Melancholie geforscht, an deren realer Existenz gar nicht gezweifelt wird. Am lebendigsten wird eine bildliche Gestalt, wenn sie schon von früher her durch Erzählungen bekanntgeworden ist, wie das z. B. für Darstellungen Robinsons gilt. Bei J. kommen Verwechslungen vor zwischen dem, was er erlebt, und dem, was er sich innigst gewünscht hat.

Welches sind nun die Ursachen für die vorstehend nachgewiesene Verwischung der Grenzen für die verschiedenen Wirklichkeiten des Kindes? Wir suchen sie vornehmlich in der Ungeschiedenheit des kindlichen Denkens, Fühlens und Wünschens. Das emotionale Denken ist überstark, das rationale Erfassen der Wirklichkeit ringt sich schwer aus dem Gefühls- und Wunschschoß los, das sein Mutterboden ist. Der Affekt ist der stärkste Motor der kindlichen seelischen Tätigkeiten im allgemeinen, seines Denkens im speziellen, aber er ist zugleich auch das stärkste Hemmnis für ein sachgerechtes Denken. Der Affekt kann dem Kinde höhere Leistungen abgewinnen, so wenn J., der eine Trennung von der Mutter befürchtet, nach Argumenten sucht, um diese zu verhindern (101), aber er führt es auch oft in die Irre, so wenn T., von dem Wunsch beseelt zu wachsen, eine dahingehende Behauptung aufstellt, die er nicht beweisen könnte (33). Der Fortschritt des Denkens vollzieht sich als Befreiung von Wünschen, Hoffnungen und Befürchtungen. Solange diese Emanzipation nicht

vollzogen ist, darf man von einem magischen im Affektiven wurzelnden Denken sprechen, dem der Versuch zu einer gleichfalls affektiv bestimmten, d. h. zauberhaften Beherrschung der Umwelt in seinen verschiedensten Formen an die Seite tritt. Soviel vermeintliche Kraft magisch-zauberhaftes Denken auch seinem Träger vermittelt, objektiv betrachtet ist es immer ein Zeichen der Schwäche, ein Zeichen nämlich dafür, daß man die Technik sei es der physischen, sei es der psychischen Gebilde nicht mit genügender Klarheit durchschaut, um sie wirklich zu beherrschen oder — auf ihre Beherrschung zu verzichten.

Wir wenden uns der Frage des magisch-zauberhaften Denkens des Kindes zu, das einmal an und für sich, dann aber auch darum volle Beachtung verdient, weil wir in ihm die interessantesten Parallelen zwischen kindlichem Denken und Denken des primitiven Menschen antreffen¹. Einige Notizen zur Frage des magischen Denkens findet man in der auf S. 36 zitierten Arbeit von C. RASPE, ohne daß indessen das Hauptinteresse der Verfasserin dieser Frage gegolten hätte². Wesentlich ausführlicher hat sich mit dem magischen Denken in seiner ganzen entwicklungsgeschichtlichen Bedeutung, also in der Psychologie des Kindes, des Primitiven und des Geisteskranken, WERNER beschäftigt. Man darf mit Recht sagen, daß die magische Denkweise nicht unlogisch, auch nicht prälogisch, sondern anderslogisch gegenüber der des normalen Erwachsenen ist. Zu gleicher Zeit, wo das Kind auf dem einen Gebiet noch dem magischen Denken seinen Tribut zollt, vermag es auf einem anderen schon recht scharfsinnig zu nennende Schlußfolgerungen zu ziehen; das schließt sich gegenseitig nicht aus, da die Durchsetzung mit Affekten und damit die Abhängigkeit von ihnen auf den verschiedenen Gebieten verschieden stark ist. T. folgert aus der Übereinstimmung im Gang zweier Uhren, daß sie die richtige Stunde anzeigen, aber um die gleiche Zeit läßt er sich noch von seinem jüngeren Bruder durch die Behauptung erschrecken, daß er sich in ein gefährliches Tier (Wolf) ver-

¹ Die wichtigsten neueren Werke zur Psychologie des primitiven Menschen, in denen das ursprüngliche Ineinander von Vorstellung, Gefühl und Wille als Vorbedingung des magisch-zauberhaften Denkens zur Darstellung gekommen ist, verdanken wir L. LÉVY-BRÜHL: 1. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, 1. Aufl. Paris 1910. 2. *La mentalité primitive*. Paris 1922.

² WERNER lehnt die von RASPE gelegentlich verwandte Bezeichnung „mystisch“ zur Charakterisierung des magischen Denkens ab, weil magische Denkart dem Primitiven durchaus selbstverständlich sei. Gemeint ist bei RASPE das magische Denken gewesen.

wandelt habe¹. Alles, was wir über die gläubige Hinnahme der Verwandlung einer Person in eine andere oder in ein Tier durch das Kind ausgeführt haben, ist als Auswirkung magischen Denkens anzusehen. WERNER hat nicht näher untersucht, auf welche Weise das in diesen Fällen sich äußernde magische Denken des Kindes in Gang kommt. Soweit es nicht spontan geschieht und sich somit einer näheren Erklärung entzieht, erweist sich das ausdrucksvoll gesprochene Wort in Verbindung mit einer ungewohnten und ungewöhnlichen Geste als sehr wirksam. Es gibt aber auch gewisse subjektive Momente, die erfüllt sein müssen, damit Wort und Geste ihre suggestive Wirkung tun. Nicht immer ist das Kind dafür empfänglich und lehnt eine Zumutung in der einen Stimmung ab, der bei einer andern ohne weiteres nachgegeben wird. Stellen wir noch einmal zusammen, was nach der zuletzt gegebenen Definition als magisches Denken anzusprechen ist. In Ergänzung zu den schon angeführten Verwandlungen von Menschen in andere Menschen und Tiere führen wir das gelegentliche Verkennen der nächsten Verwandten an, wie es bei J. beobachtet wurde. Die intensivsten Erlebnisse aus den Rollenspielen wären als autistische Verwandlungen auch hierher zu rechnen. Man darf vielleicht sogar den Beginn des eigentlichen magischen Denkens beim Kind mit dem Beginn der Rollenspiele ansetzen. Autistische Persönlichkeitswandlungen setzen Erfahrungen mit andern Persönlichkeiten in einem Umfang voraus, wie sie dem jüngeren Kind noch nicht zur Verfügung stehen. Nach unseren bisherigen Beobachtungen scheint die straffere Zucht des Denkens, wie sie mit dem Schuleintritt beginnt, dem magischen Denken des Kindes Abbruch zu tun und soll das ja auch, aber das magische Denken weiß dann schon neue Schlupfwinkel in der Seele zu finden; schließlich: wer weiß sich selbst als gebildeter Kulturmensch von einem letzten Rest magischen Denkens ganz frei? Wessen Denken — und wäre es das politische — weiß sich von Affekten gänzlich unbeeinflusst? Mit Recht hat WERNER (S. 321), um die magische Verwandlung bei Kindern zu erklären, auf den diffusen und komplexen Charak-

¹ Auch der primitive Mensch ist ja dem magischen Denken nicht bedingungslos verhaftet, vielmehr beweist seine Brauchbarkeit und Anlernbarkeit für viele technische Dinge, daß er auch sachlich zu denken und aus der Erfahrung zu lernen vermag. — Nach VIERKANDT (Referat über LEVY-SUHL: Neue Wege in der Psychiatrie. Zeitschr. angew. Psychol. Bd. 28, 1926) besteht der Unterschied zwischen uns und den Primitiven nicht nach der Seite der Logik, sondern nach den inhaltlichen Verschiedenheiten des Denkens, also Verschiedenheiten der Weltanschauung.

ter des kindlichen Ichs, auf seine unsichere Abgegrenztheit gegenüber den übrigen Personen, seine relativ unvollkommene Kernhaftigkeit hingewiesen. Dem widerspricht nicht, daß etwa unsere beiden Kinder ihr Eßgeschirr bei großer Ähnlichkeit streng auseinanderhielten und das des anderen ablehnten. Eine zauberhafte Handlung liegt bei T. der Absicht nach vor, wenn er durch einen in den Himmel zu schickenden Brief gutes Wetter bestellen will (100). Auf Wortzauber beruhende Verwandlungen, deren Vorbild wohl in Märchen gesucht werden darf, liegen in den Fällen vor, wo das Kind sich mit der Formel: „Ich bin jetzt ...“ in dieses oder jenes Tier verwandelt¹. Zauberisch ist für das Kind die Wirkung von Medizin (108).

Von andern zauberhaften Handlungen, die wirklich zur Durchführung gekommen sind, führen wir aus unseren Tagebüchern folgende an. Als wir einmal gekochtes Huhn auf dem Tisch hatten, bat T. darum, den Hals des Huhnes essen zu dürfen, und er fügte spontan hinzu: damit er besser atmen könne. Wir haben hier ein sehr schönes Beispiel eines Teilhaftigkeitszaubers, mit dem sich die Völkerpsychologie schon so ausführlich beschäftigt hat. T. klagte um jene Zeit, wo dies spielt, gelegentlich darüber, daß er so schlecht Atem holen könne. Er betrachtete wohl den Hals als das Atmungsorgan sowohl bei sich selbst, als auch bei den Tieren. Durch Einverleibung des Hühnerhalses hoffte er nun offenbar, sich die Atmungsfähigkeit desselben aneignen zu können. Da von unserer Seite niemals derartige Gedankengänge dem Knaben gegenüber geäußert worden sind und das auch nach unserer Erkundigung nicht von anderer Seite geschehen ist, so ist der Fall von besonderer Beweiskraft. Die Vorstellung des Teilhaftigkeitszaubers kann also, wie wir sehen, spontan der kindlichen Seele entspringen. Ebenso stark begehrt wie der Hals wurde von T. das Herz der auf den Tisch kommenden Hühner sowie andern Geflügels. Hierbei hatte er übrigens in J. einen starken Konkurrenten, so daß immer die Gefahr eines Streites naherückte, wenn nur ein Huhn und damit nur ein Herz auf den Tisch kam. T. begründete den Wunsch, das Herz zu essen, damit, daß er zwei Herzen haben möchte. Es kam nicht so explizite wie beim Hals zum Ausdruck, daß er sich auch die im Herzen schlummernden Kräfte aneignen wollte. Daß aber ein derartiger, wenn auch nicht wörtlich formulierbarer Wunsch mit im Spiel war, scheint uns nicht zweifelhaft zu sein,

¹ W. KROGMANN will in einer Arbeit über das magische Denken des Kindes, die gute Beobachtungen enthält, dieses Denken auf „Notdenken“ zurückführen. Das scheint uns nicht allgemein zulässig zu sein. Zeitschrift f. pädag. Psychologie. 27. Jahrg. 1926.

denn das Herz wurde so stürmisch begehrt, daß sich das durch seine Schmackhaftigkeit allein nicht verständlich machen läßt. Es geht das fernerhin daraus hervor, daß auch ein Herzersatz, den wir boten in Form irgendeines Stückchens anderen herzförmig gestalteten Fleisches, mit dem gleichen Ausdruck besonderen Genusses hingenommen wurde. Nur bei T. hatte dieser Wunsch, das Herz zu verspeisen, etwas Ursprüngliches, bei J. war es offenbar eine Nachahmungshandlung, ohne daß dieselben Motive wie bei T. vorhanden gewesen wären. Um keinen Streit zwischen den Kindern um das eine Herz aufkommen zu lassen, haben wir mehr als einmal den frommen Betrug begangen, ein zweites Herz künstlich zu fabrizieren. Der eine von uns hat übrigens sehr deutlich in der Erinnerung, daß am elterlichen Tisch von den Kindern auch das Herz, daneben die Zunge der Gans sehr begehrt waren, einfach darum, weil man auch glaubte, sich damit besondere Kraftquellen einverleiben zu können¹.

Wir geben aus dem wissenschaftlichen Tagebuch noch ein Beispiel magischen Denkens, welches J. betrifft. Der Vater sitzt neben J., der in weicher aufgeschlossener Stimmung die väterliche Hand streichelt. Dabei stellt sich ein Fingerchen krumm und kratzt ein wenig Vaters Handrücken. J. ist darüber ganz erschrocken, fragt, ob es dem Vater weh getan hat und erklärt dann: die Luft — also nicht er — habe mit dem Finger gekratzt. J. „Ist die Luft böse?“ V. „Nein, die Luft ist nicht böse.“ J. „Aber warum hat sie mit dem Finger gekratzt?“ Der Finger hat gekratzt; er selbst wollte es nicht, also, schließt J., muß ein anderer die Schuld haben, und da verfällt er nun in vermenschlichender Weise auf die Luft. Der Anthropomorphismus ist, wie WERNER richtig ausführt, in einem solchen Fall nicht das Ursprüngliche, sondern ursprünglich ist das magische Denken und dieses macht erst den Anthropomorphismus möglich.

Als magisch deutet WERNER (S. 280) die strenge Einhaltung gewisser Handlungsabfolgen der Kinder, an die man sie gewöhnt hat. Er erinnert dabei an gewisse Zeremonien, welche Kinder beim Schlafengehen einhalten. Derartige Zeremonien haben wir bei unseren Kindern weder beim Schlafengehen noch bei sonstigen Anlässen beobachtet. Was die Einhaltung gewisser Ordnungen bei Handlungen angeht, so konnten wir derartige Tendenzen zwar auch hier und da in Ansätzen feststellen, aber doch erst nachdem den Kindern mühselig bestimmte Gewohnheiten beigebracht wor-

¹ Sollte nicht die Beliebtheit des Gehirns als Mahlzeit bei manchen Menschen auch ein magisches Motiv im Hintergrund haben?

den waren. Schon die geringe Spontaneität des Kindes in diesen Fällen scheint uns gegen die Deutung WERNERS zu sprechen. Die Feststellungen haben auch keine allgemeine Gültigkeit, denn J., der sonst ungleich stärker zum magischen Denken neigte, zeigte sich viel unabhängiger von solchen Ordnungstendenzen als der ältere Bruder. Schließlich spricht auch die so häufig beobachtete Tendenz dressierter und frei lebender Tiere zum bürokratischen Handeln gegen WERNERS Auffassung, es sei denn, daß man auch Tieren magisches Verhalten zugestehen will.¹

WERNER weist (S. 278) auf den Unterschied zwischen entwickelter naturvölkischer und kindlicher Magie hin. Die Magie des Naturmenschen sei voll ausgebildete Lebensform, die Magie des Kindes nur inselhafte Bildung innerhalb einer ganz anders gestalteten kulturellen Sphäre. Demgegenüber mag darauf hingewiesen werden, daß natürlich auch das Kind des Naturvolkes ein magisches Denken zeigt, welches von dem seiner erwachsenen Umwelt abweicht.

Für die Aufstellung WERNERS, daß die kindliche Magie heimlich sei (S. 278), fehlen in unsern Feststellungen die Belege.

Das magische Denken des Kindes wurde aus der unlöslichen Abhängigkeit des kindlichen Denkens von seinen Affekten verständlich gemacht. Aber nicht nur dort, wo infolge Übertreibung des Verstandes eine ausgesprochen magische Denkweise zutage tritt, zeigt sich das stark affektiv bestimmte Denken des Kindes, sondern es äußert sich auch sonst in zahllosen Äußerungen. Die von uns aufgenommenen Gespräche geben naturgemäß schon darum ein nur schwaches Abbild von der eigentlichen Affekt- und Gefühlshöhe des kindlichen Daseins, weil sie fast alle und vornehmlich die abends aufgenommenen Beichtgespräche bei ausgesprochen ausgeglichener Stimmung des Kindes geführt worden sind. Die Vorgänge selbst, auf die sich die Beichtgespräche bezogen, waren zum Teil geradezu als Gefühlsstürme zu bezeichnen. Die Beobachtung lehrt, daß die Affekte des Kindes relativ viel stärker sind als die des Erwachsenen, allerdings klingen sie auch viel schneller ab oder schlagen in einen andern entgegengesetzten Affekt um. Man hat sich schon so häufig mit den kindlichen Gefühlen und Affekten, zumal nach ihrer formalen Seite, beschäftigt,

¹ Hühner, die man dressiert hat, ihr Futter auf einem Umweg zu holen, machen diesen Umweg auch dann, wenn sie den nächsten Weg freigegeben bekommen. — Lehrreiche Mitteilungen über die Gebundenheit tierischen Verhaltens enthält der Bericht von K. M. SCHNEIDER: Einige Beobachtungen über die Ortsbeständigkeit bei Tieren. Bericht über den 8. Kongreß f. exp. Psychologie. Jena 1924.

daß hier auf ihre allgemeinere Behandlung verzichtet werden kann. Es soll nur einiges, was sich über das Inhaltliche der Gefühle und Affekte bei unsern Kindern ergeben hat, aus den Gesprächen mitgeteilt werden.

Zunächst sei noch einmal darauf hingewiesen, daß die beiden Kinder einen ausgesprochenen Sinn für Humor hatten. Eine groteske Figur wie die des Pipo hatte sich ihnen unauslöslich eingeprägt (11). Es war eine wahre Freude, die Kinder bei lustigen Anlässen so lachen zu hören, wie sie es taten, frei und völlig gelöst. Sie hatten beide einen besonderen Sinn für groteske Situationen. Wenn die Eltern manchmal so taten, als wenn sie sich prügeln, dann kannte die überschäumende Lustigkeit der beiden Jungen gar keine Grenzen, und die Kämpfer wurden zu neuen Leistungen angefeuert. J. tröstet sich über Vaters Abwesenheit damit, daß er lustige Berichte erhalten wird. Wir glauben sagen zu dürfen, daß die beiden Kinder an Sinn für Witz und Scherz, daß sie an Humor manchen andern Kindern überlegen waren, und wir haben auch alles getan, um diese das Leben erleichternde Anlage zu fördern.

Über ästhetische Erlebnisse ist bei den Kindern wenig zu berichten. Sie sahen sich sehr gern Bilder an, aber es war ausschließlich das Inhaltliche, was sie in Anspruch nahm. Es mußte etwas sein, was die Phantasie fesselte und ihr die Möglichkeit bot, sich weiter damit zu beschäftigen. Wie lief wohl die Geschichte, deren eine Episode dargestellt war, weiter? Bunte Bilder waren mehr geschätzt als Schwarzweißdrucke. Wo in den Gesprächen ein Urteil „schön“ abgegeben wird, da hat es meist den Sinn von angenehm, begehrenswert oder auch interessant, anziehend. Wenn T. die Augen der Chinesen schön findet (69), so soll das wohl so viel heißen wie amüsant oder interessant.

Gar zu gern ließen sich die Kinder vom Vater Lieder vorsingen und auch sonst hörten sie gern Instrumentalmusik zu. Ganz sicher ergreift die Musik unsere Kinder mehr als die darstellende Kunst. J. äußert spontan den Wunsch, einmal wieder Soldatenlieder zu hören, die ihm wegen ihres Temperamentes wohl in besonderem Maße lagen, während T. erklärt, daß ihn Kriegslieder traurig stimmen (151). Es ist eine immer wieder gemachte Erfahrung, daß Kinder unangenehmen und traurigen Situationen auszuweichen versuchen und nicht nur für unsere Kinder, sondern ganz allgemein dürfte gelten, daß ihre Weltanschauung als optimistische zu bezeichnen ist, sofern man eine derartige philosophische Abstempelung für statthaft halten will.

g) *Das Kind als Psycholog.*

Wenn das Kind bereits vom frühesten Alter ab der Stimmung der Personen seiner Umgebung in seiner Weise Rechnung trägt, wenn es auf deren Ausdrucksbewegungen zweckmäßig reagiert, so ist damit natürlich nicht gesagt, daß es bereits in der Lage ist, die psychologische Seite dieser Vorgänge zum Gegenstand seiner Betrachtungen zu machen. Im Gegenteil, die psychologische Apperzeption der Vorgänge des fremden Bewußtseins liegt dem Kind zunächst ganz fern, es kommt ohne sie aus, so wie ja auch dem ungebildeten Erwachsenen in der Praxis des täglichen Lebens die psychologische Apperzeption weit weniger vertraut ist, als der Psycholog manchmal annehmen möchte. Wann fängt das Kind nun an, dem psychologischen Geschehen als solchem seine Aufmerksamkeit zuzuwenden? Spezialisieren wir diese Frage einmal auf die leichter zu beantwortende: Wann kommt das Kind zur psychologischen Apperzeption der Vorgänge des eigenen Bewußtseins? Zu dem damit aufgeworfenen Problem der Selbstbeobachtung (Selbstwahrnehmung, Erlebniswahrnehmung) liefern unsere Gespräche einige beachtenswerte Beiträge¹. Sie finden sich fast ausschließlich in den Äußerungen des älteren Jungen, was vielleicht in höherem Maße mit einer angeborenen Neigung zur Reflektion auf psychisches Geschehen als mit seinem höheren Alter zusammenhängt.

Wir erinnern hier zunächst an die schöne Aussage T.s über Farbenkontrast (58), wo mit der Beobachtung selbst auch die Erklärung des Phänomens des Helligkeitskontrastes gegeben wird. Es sieht so aus, als regten die Phänomene des Farbenkontrastes und andere optische Phänomene die psychologische Apperzeption des Kindes am leichtesten an, was man daraus entnehmen kann, daß die meisten spontanen Äußerungen von Kindern über Erlebniswahrnehmung dem optischen Gebiet entstammen. Das Gebiet der sinnlichen Wahrnehmung wird auch noch in (63) berührt, aber die psychologische Apperzeption wird hier von seiten der Mutter angeregt und man kann nur sagen, daß die Kinder den angestellten Erwägungen mit starker Teilnahme

¹ Das Problem der Entwicklung der Selbstbeobachtung des Kindes wird z. B. in folgenden Schriften berührt. D. KATZ: Studien zur Kinderpsychologie. Leipzig 1913. — CARLA RASPE: Kindliche Selbstbeobachtung und Theoriebildung, Zeitschr. angew. Psychol. Bd. 23, 1924. — G. RÉVÉSZ: Über spontane und systematische Selbstbeobachtung bei Kindern. Zeitschr. angew. Psychol. Bd. 21, 1923.

folgen. Wir berühren ein zentraler gelegenes Gebiet des Seelischen in den Träumen, über die T. in einigen Gesprächen zu berichten vermag. Dort, wo ein spontaner Bericht über gehabte Träume erfolgt, muß der Traum dem Kind gegenständlich geworden sein, und besonders deutlich wird dies in den Fällen, wo in kritischer Weise zum Trauminhalt Stellung genommen wird. Die zahlreichen Fälle in den Beichtgesprächen, wo T. erklärt, er müsse sich besinnen, ob er etwas begangen habe oder nicht, und wo dieses Besinnen auch von Erfolg begleitet sein kann, zeigen, daß die eigentümliche Wendung auf Vorgänge des inneren Geschehens und deren Beherrschung wenn auch nur in den Anfängen dem Kinde bereits möglich ist. In (23) wird ausdrücklich die Erfolglosigkeit einer solchen Bemühung festgestellt, ebenso erklärt T. in (136), daß ihm nichts einfalle. In (147) wird richtig zwischen zwei verschiedenen, aber miteinander verwandten inneren Haltungen, dem Beten und dem Sich-Aussprechen, unterschieden. Sehr beachtenswert ist, daß T. hier und da auch schon Sinn für das zeigt, was man als psychische Kausalität bezeichnen kann. Das ist der Fall in (21), wo eine Art psychologisches Experiment vorgeschlagen wird, um die Wirksamkeit einer bestimmten psychologischen Maßnahme zu erproben, und in (13), wo eine psychische Gesetzmäßigkeit festgestellt wird. Hier darf auch Platz finden, was T. in (73) über ein mnemotechnisches Verfahren bemerkt. Als ein Anhänger der Lehre von den unanschaulichen Vorstellungen scheint sich T. in (70) zu erweisen, wo wir dahin belehrt werden, daß man Gedanken nicht sehen könne. Wir schließen diese Betrachtungen, soweit sie auf T. Bezug nehmen, mit dem Hinweis auf die verschiedenen Stellen, wo sich eine Selbstkritik zeigt. Danach vermag T. auf die eigenen Gedanken und Stellungnahmen nicht nur innerlich hinzublicken, sondern er kann sich in der Kritik sogar über sie erheben.

Wie schon bemerkt, bieten die Äußerungen von J. zu dem hier behandelten Problem der kindlichen Erlebniswahrnehmung fast gar keinen Stoff. Ja, manche Bemerkungen von seiner Seite machen die sichere Feststellung möglich, daß er das psychische Geschehen noch ganz dem physischen verhaftet denkt. Die Gemütsbewegungen der Tiere setzt er mit ihren Ausdrucksbewegungen gleich: „die Fische freuen sich nicht, sie haben ja keine Stimme“. Wir betrachten es nicht als ein Zeichen psychologischer Apperzeption, wenn J. — in höherem Maße ist das bei T. der Fall — ein unreflektiertes Verständnis für Verhaltensweisen anderer zeigt, so wenn er etwa konstatiert, daß die Großmutter sich geängstigt habe (136), oder daß man mit einem kleinen Kind

behutsam umgehen müsse (84). Was dieses Verständnis für andere Wesen angeht, so wird auch das Verhalten von Tieren ganz menschlich gedeutet. Ja, es zeigt sich, wie schon früher in anderem Zusammenhang bemerkt wurde, die individual-psychologische Komponente der Deutung bei J., wenn er z. B. die Affen Dummheiten, d. h. dumme Streiche ausführen läßt.

Mit den letzten Ausführungen sind wir auf die Frage des „Verstehens“ vom Kind aus gestoßen in dem Sinne, wie dieses Problem neuerdings so häufig vom Erwachsenen aus betrachtet worden ist. Stellen wir, wie das dabei in der Regel geschieht, das Verstehen dem Erklären gegenüber, so muß gesagt werden, daß dem Kind das Erklären eines Vorgangs im Sinne eines übergeordneten, allgemeinen kausalen Prinzips ziemlich fern liegt. Für Kinder in dem Alter der unserigen dürfte das Bedürfnis nach Erklärung zurücktreten gegenüber dem Bemühen um eine verstehende Haltung. Die verstehende Haltung ist primitiver als die erklärende. Auch ein Blick auf das Verhalten von Tieren scheint das zu beweisen. Irgendwie verständlich wird dem Hunde das Verhalten des Mithundes oder des Herrn schon sein, aber wer möchte hier von erklärbar erscheinendem Verhalten sprechen. Das Tier versteht das, was sich seiner Erwartung entsprechend abspielt, das Ungewöhnliche, das es zuerst stutzig macht, wird durch Gewöhnung überwunden und wird mit der Zeit verständlich. Ganz ebenso beim Kind dieses Alters. Das Verhalten der Menschen seiner Umgebung wird, soweit es erwartet wurde, verstanden, tritt neuartiges Verhalten auf, so bedarf es relativ weniger Erfahrungen, damit sich eine entsprechende Erwartung ausbildet, mit der das Verständnis verknüpft ist¹. Bei der überwiegend magischen Struktur des kindlichen Denkens erfährt das verstehende Verhalten des Kindes eine Ausdehnung weit über den Bezirk der belebten Wesen, vor allem der Mitmenschen hinaus, auf die es beim gebildeten Erwachsenen beschränkt bleibt. Wo beim Kind Geschehen in der Natur nach dem Prinzip des Machens aufgefaßt wird, da liegt Verstehen dieses Geschehens vor von ganz derselben Art wie beim Verstehen eines handelnden Menschen. Die Bereitschaft des Kindes zum Verstehen, seine Willfährigkeit zur Sinndeutung, ist sehr viel größer als beim Erwachsenen. Selbst noch bei Kindern von 10 Jahren ist diese Haltung lebendig. Was man dem Verständnis dabei zumuten kann, geht aus Versuchen von H. REICHNER² hervor, der Kindern im Stereoskop zwei

¹ Diese Betrachtungen stehen den Erwägungen HEYMANS' über verstehende Psychologie nahe. Zeitschr. Psychol. Bd. 102, 1927.

² In der auf S. 37 angeführten Arbeit.

völlig heterogene Bilder darbot, die binokular verschmolzen wurden. Der Erwachsene lehnt die Kombination zwischen einem Großstadtstraßenzug und einer Szene aus einer Waldjagd als völlig unsinnig ab, das Kind legt ihr ohne Zögern einen vernünftigen Sinn unter. Die Toleranz des Kindes bei diesen und nach andern Methoden ausgeführten Versuchen gegenüber dem für den Erwachsenen Sinnlosen ist erstaunlich groß. Das Kind *will* verstehen und da es sachlich keine Hemmungen verspürt, so versteht es auch¹.

h) Sozialpsychologisches.

Wie für die Schicksale des Kindes die Menschen seiner Umgebung in einem objektiven Sinn viel bedeutungsvoller sind als die es umgebenden leblosen Dinge, so ist das Kind ohne Zweifel auch subjektiv durch sie viel stärker in Anspruch genommen als durch die übrigen Gegebenheiten seiner Welt mit Einschluß der Tiere. Rein zeitlich betrachtet ist das Kind, von kurzen Unterbrechungen abgesehen, den ganzen Tag über mit Menschen zusammen, mit denen es in innigster sozialer Verschränkung lebt, von denen eigentlich in ununterbrochenem Fluß Einwirkungen auf es ausgehen und auf die es zurückwirkt. Es braucht hier nicht untersucht zu werden, wie sich das Bewußtsein von der fremden Persönlichkeit entwickelt, jedenfalls ist es in dem Alter, in dem unsere Kinder stehen, schon in voller Ausprägung vorhanden.

Das soziale Feld, in dem sich unsere Kinder bewegten, war der Haushalt, dem als konstante Mitglieder angehörten: die Eltern und die Großmutter, als relativ konstante Größen das Personal. Hinzu kam dann noch gelegentlicher Besuch aus dem Verwandten- und Bekanntenkreis, Erwachsene und Kinder. Außerhalb des Hauses trafen die Kinder im Kindergarten, bei Einladungen, Spaziergängen und Reisen mit andern Menschen, hauptsächlich Kindern zusammen, wo sich Gelegenheit zu flüchtigeren sozialen Bindungen ergaben. Der soziale Kreis der Kinder ist nicht groß,

¹ J. LINDWORSKY versucht in einer kleinen inhaltreichen Arbeit über das kausale Denken des Primitiven den Nachweis zu erbringen, daß die Hauptwurzel für die magische Weltauffassung in der Neigung des Primitiven zu sehen sei, viele Situationen für überschaubar zu halten, die der Gebildete als unüberschaubar erkennt. Eine derartige Neigung teilt dem oben Gesagten zufolge das Kind mit dem Primitiven. Sie ist aber beim Kind sicher nicht die einzige Quelle, aus der seine magische Denkweise fließt. J. LINDWORSKY: Die Primitiven und das kausale Denken. Internationale Woche für Religions-Ethnologie. IV. Tagung. Paris 1926.

was jenseits dieses Kreises an Menschen in das Gesichtsfeld des Kindes eintritt, findet als Persönlichkeit wenig Beachtung, ist in höherem Grade amorphe Masse für das Kind als für einen Erwachsenen, der soziale Verbindungen in stärkerem Grade als das Kind aktiv sucht.

Vater und Mutter nehmen in dem sozialen Feld der beiden Kinder eine Vorzugsstellung ein, eine Vertrauensstellung, die einzigartig ist. Zu ihnen nehmen sie nachts ihre Zuflucht, wenn sie durch Träume geängstigt werden, ihnen muß man Mitteilung machen von allem, was man erlebt, sei es froh oder traurig; mit dieser Mitteilung erhöht sich sein Geltungscharakter. Mehr als einmal kommt das Liebesbekenntnis zu den Eltern spontan über die kindlichen Lippen, wobei dann recht seltsame Formulierungen gewählt werden können. Wenn T. im Gespräch (105) erklärt, er könne gar nicht sagen, wie lieb er V. und M. habe, so liegt darin schon etwas von dem Erlebnis, daß die Sprache ihren Dienst für den Ausdruck der stärksten Gefühle versagt; J. wiederholt dasselbe, was T. aus dem Erleben gestaltet, nachahmenderweise. Wen liebt man mehr, den Vater oder die Mutter? Einmal erklärt T., er liebe V. mehr, weil er später auch einmal ein Papi wird, das ist aber gewissermaßen nur eine Ausflucht, um M. nicht zu verletzen. In Wirklichkeit dürfte die Liebe zu den beiden Eltern schwanken, manchmal liebt man den gerade anwesenden Teil der Eltern mehr, *weil* er anwesend ist, manchmal auch den abwesenden, wenn man nach diesem Sehnsucht empfindet. Wie stark auch die Gefühle der Kinder für die Eltern sind, zeitweilig werden diese ganz vergessen, so etwa wenn die Eltern verreist sind oder wenn man in einer interessanten Beschäftigung steckt. Ist ein Kind in Gesellschaft mit andern Kindern zusammen und die Eltern kommen, es abzuholen, so kann es wohl gar passieren, daß die Eltern gar keine Beachtung finden, sondern wie fremde Menschen behandelt werden. Es darf der Liebe der Kinder zu den Eltern auch nicht zu viel an handgreiflichen Beweisen abverlangt werden. Als die Mutter erklärt, sie sei sehr müde und möchte noch schlafen, da will J. das nicht zugeben (148). Er verlangt auch, daß die Mutter mehr bei den Kindern sein soll, und nimmt dabei Stellung gegen den Vater (149). Es sollte kaum nötig sein, dieses Verhalten gegen psychoanalytische Mißdeutungen zu schützen, nicht sexuelle Eifersucht ist hierin zu sehen, sondern der Egoismus eines Kindes, der sich gegen jeden anderen, auch wenn er nicht Vater ist, in ganz gleicher Weise richtet, und ebenso kann es bei andern Gelegenheiten der Vater sein, um dessen Besitz J. gegen die Mutter kämpft. Diese Art

des Egoismus ist bei T. infolge seines höheren Alters schon etwas zurückgetreten. Wenn er für Vater Kette und Stern anfertigt, so glaubt er mit diesem Werk seiner Hände dem Vater eine ganz große Freude zu machen (19). J. will später als Kapitän alle mitnehmen, weil man ihn als Kind so gut behandelt hat (107).

Entsprechend der Verschiedenartigkeit der Erfahrungen, die man mit dem Vater und mit der Mutter macht, sind die sozialen Einstellungen der Kinder zu beiden ganz verschieden. Der Vater ist derjenige, der mit allem Handwerklichen und Technischen besser Bescheid weiß als die Mutter, seine Gestalt bekommt noch ein sehr beachtliches Relief dadurch, daß hinter ihm die sachliche Autorität des Psychologischen Instituts mit seinen Apparaten steht, wohin man ihn zuweilen begleiten darf. Also in allen technischen Dingen hat man sich an ihn zu wenden. Manchmal ist man auf den Beruf des Vaters stolz, zuweilen möchte man, er wäre etwas anderes, etwa Bäcker (132). Der Vater ist derjenige, der zuweilen Kleinigkeiten vom Spaziergang mit nach Hause bringt; also muß man ihm mit den Anliegen kommen, die sich auf die Erwerbung von Spielzeug und dergleichen Dinge beziehen. Der Vater singt mit den Kindern, also muß man bei ihm diesbezügliche Wünsche anbringen. Und die Mutter? Sie ist den Kindern bekannt als die Stelle der Fürsorge für das körperliche Wohlergehen, sie sorgt zunächst einmal für Ernährung und Kleidung, sie überwacht die Körperpflege und die richtige Tageseinteilung. Die Mutter vornehmlich übermittelt in den ersten Jahren den Kindern die wichtigsten Bildungswerte, sie ist ja viel mehr mit ihnen zusammen als der Vater. Sie ist es auch, die abends in der aufgeschlossenen Stunde des Tages in der Regel noch kurze Zeit am Bett zubringt und in gemeinsamem Gespräch den Rückblick auf den Verlauf des Tages tut. Das, was die Kinder über das frühere Schicksal der Eltern erfahren, dient auch dazu, sich verschieden zu ihnen einzustellen, alles wirkt dahin, daß sich um den Vater ein anderer sozialer Atmosphärenwert bildet als um die Mutter.

Entsprechend den wechselnden sozialen Erfahrungen, die man mit den verschiedenen Personen seiner Umgebung macht, entsprechend der Verschiedenartigkeit der Reaktion, mit der man auf die Umgebung reagieren darf oder auch muß, und entsprechend schließlich der Verschiedenartigkeit der Reaktion auf das eigene Verhalten, die man bei der Umgebung beobachtet, stellen sich beim Kinde ganz verschiedene soziale habituelle Haltungen ein. Bei Licht besehen, kann man nicht von einer generellen sozialen Haltung eines Kindes sprechen, um dieses nach seinen sozialen Nei-

gungen zu charakterisieren, sondern es ist zu sprechen von einer ganzen Reihe verschiedener Relationen des Kindes zu den verschiedenen Personen, mit denen es regelmäßig zu tun hat, das sind in erster Linie die Personen der Familie. Das Verhältnis zu Vater und Mutter haben wir zu charakterisieren versucht. Wie stehen die Kinder zur Großmutter? Ganz anders als zu den Eltern. Die Großmutter versorgt die Kinder, wenn die Eltern verreist oder vorübergehend für einen Tag oder einen Teil des Tages abwesend sind; so kommen die Kinder ihr gegenüber zu einem Gefühl der Geborgenheit, welches aber nicht so stark sein dürfte wie das bei der Mutter zur Ausbildung gekommene. Die Großmutter kennt auch viele Geschichten, durch die sich die Kinder gefesselt fühlen. Zu einer starken Autorität hat es die Großmutter den Kindern gegenüber nicht gebracht; es mag die geringere körperliche Elastizität des höheren Alters, für die das Kind keine Entschuldigung kennt, mitspielen. Es war deutlich zu beobachten, daß mit zunehmendem Alter der Kinder die Autorität der Großmutter abnahm; wahrscheinlich hätten sich weniger temperamentvolle Mädchen in dieser Hinsicht anders gezeigt. Die Konflikte mit der Großmutter, von denen die Gespräche an einigen Stellen zu berichten wissen, entsprangen in der Regel dem Umstand, daß die Großmutter nach Ansicht der Kinder nicht genügend auf ihre Spielwünsche und die damit verbundene Unordnung im Kinderzimmer einging, wobei der ältere Junge leichter in Kampfstellung kam als der jüngere, dessen gesamtes Verhältnis zur Großmutter als das glücklichere zu bezeichnen war. Gerade das Verhältnis zur Großmutter zeigt, daß die das soziale Feld bestimmenden Größen keine Konstanten sind, sondern beständigen Wandlungen unterliegen.

Wie ist das Verhältnis der beiden Kinder zueinander? Sie sind ungemein innig miteinander verbunden. Selten sind die Kinder voneinander getrennt, gemeinsam beginnen sie den Tag, gemeinsam spielen sie, gemeinsam sind ihre Spaziergänge und Mahlzeiten und gemeinsam beschließen sie den Tag. Sind sie einmal vorübergehend an verschiedenen Orten, so stellt sich Sehnsucht nach dem andern ein, bei dem jüngeren stärker und aktiver, bei T. weniger sichtbar, aber doch unverkennbar. Nur wo eine gewisse Gemeinsamkeit der Bedürfnisse im sozialen Leben gegeben ist, können trotz Gemeinsamkeit der Interessen bei Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Mittel Konflikte entstehen. Dieser Satz wird auch bestimmend für das Verhältnis der beiden Kinder zueinander. Man spielt zusammen, aber das Eigentumsrecht an den Geschenken, die man bekommen hat, bleibt dabei vorbehalten. Man leiht sie sich vom anderen, aber im Eifer des Spiels verweigert

man zuweilen die Rückgabe, und dann ist der Konflikt in drohende Nähe gerückt. Das Privateigentum wird allerdings in der Regel streng respektiert. Es wird peinlich darauf gesehen, daß man sein eigenes Eßgeschirr bei Tisch erhält, daß man seinen eigenen Becher vorgestellt bekommt, obwohl die beiden Trinkgefäße sich äußerlich so wenig voneinander unterscheiden, daß sie von andern leicht verwechselt werden. T. weiß als der ältere mehr, kann mehr, leistet mehr, beide Knaben empfinden das in ihrer Weise, J. strebt danach, es seinem Bruder gleich zu tun. T. lächelt wohl manchmal, wenn J. naive Ansichten entwickelt, es ist aber kein boshaftes, sondern ein gutmütiges Lächeln und wird auch in der Regel von J. nicht als verletzend erlebt. Wir haben uns alle Mühe gegeben, durch ganz gleichmäßige Behandlung der beiden Kinder und durch besondere Gegenwirkungen bei J. als dem jüngeren keine Minderwertigkeitsgefühle aufkommen zu lassen; wir glauben, daß wir unser Ziel, soweit es überhaupt erreichbar ist, erreicht haben, ganz nicht, sofern man in dem stärkeren Geltungsstreben von J. gewisse Auswirkungen des Erlebnisses einer durchaus nicht beabsichtigten Beeinträchtigung seiner Persönlichkeit durch T. erkennen kann. Wir konnten an verschiedenen Stellen der Gespräche auf Regungen des männlichen Protestes bei J. hinweisen. Es ist das offenbar das psychologische Schicksal des zweitgeborenen Kindes, dessen Altersabstand von dem erstgeborenen nicht groß genug ist, um anstachelnde Vergleiche auszuschließen, wie das für die Person des Vaters gilt, dessen Abstand nicht als schmerzlich erlebt wird.

Da keine weiteren Verwandten der Familie in Rostock wohnen, so kamen diese nur bei gelegentlichen Besuchen mit den Kindern zusammen, wurden aber von vornherein vertraulicher behandelt als fremde Personen; man hatte ja durch die Eltern bereits so viel von ihnen erfahren und auch bei Geburtstagen und andern Anlässen Geschenke und Briefe durch die Post von ihnen erhalten. Eine platonische Erweiterung der Familie nehmen die Kinder selbst vor, indem sie häufig von einem Geschwisterchen sprechen, das sie sich noch wünschen. Dieses Geschwisterchen soll ein Junge sein, damit es nicht schreit, damit man mit ihm spielen kann, ohne zu zarte Rücksicht üben zu müssen. Wenngleich die Idee der Verwandtschaft manchmal etwas äußerlich gefaßt wird — Vater darf Onkel Julius, seinem Bruder, einen Kuß geben, weil sie verwandt sind (118) —, so machen die Kinder doch, durch Erfahrungen bestimmt wie die, daß Großmutter nicht wegläuft, wie Elli es getan hat (88) einen deutlich erkennbaren Unterschied in der Behandlung derjenigen Personen, die zur

Familie gehören und die nicht dazu gehören. Schließlich findet eine nicht unwichtige Erweiterung des sozialen Milieus auch noch durch Handwerker, Kaufleute, Beamte statt, welche die Kinder hier und da kennenlernen, Bekanntschaften, deren Nachwirkungen sich in den zahlreichen Rollenspielen beobachten lassen.

Wir wollen hier noch kurz das soziale Verhältnis der Kinder zum Dienstpersonal und zu ihren etwa gleichalterigen Spielkameraden behandeln. Da wir uns bemühten, das Gute der MONTESSORISCHEN Erziehungsideen, welches uns vor allem in der Richtung der Erziehung zur Selbständigkeit zu liegen scheint, bei unseren Kindern zur Durchführung zu bringen, so hielten wir darauf, daß die Kinder so wenig wie möglich vom Personal bedient wurden. Holen und Fortbringen von Wasser, Aufnehmen von verschüttetem Material, Aufräumen im Spielzimmer und was sonst an ähnlichen Arbeiten den Kindern lag, hatten sie selbst zu leisten. Es sollte damit — im Sinne MONTESSORIS — erreicht werden, daß die Kinder nicht auf das Personal als dienende Geister herabblickten, sondern es kameradschaftlich behandelten. Wie schwer ist es aber, die Hausangestellten für dieses Verfahren, das ihnen sozial selbst zugute kommen soll, zu gewinnen! So stellt man fest, daß sie doch immer wieder die Kinder zu bedienen anfangen. Kein Wunder, daß dann diese sich gelegentlich weigern, eine Arbeit zu verrichten, die sie für eine Sache der Dienstboten halten. Im einzelnen richtet sich das soziale Verhältnis der Kinder zum Personal nach dessen Fähigkeit, auf die Kinder in Spiel und Ernst einzugehen. Welche Unterschiede in dieser Hinsicht bestehen, wurde früher schon an den beiden Fällen Elli und Olga aufgewiesen, aber darüber hinaus lernen die Kinder hier zum erstenmal ein Verhältnis kennen der sozialen Überordnung, das nicht durch eigene Fähigkeiten oder Leistungen, sondern durch die Struktur der Gesellschaft bedingt ist, in die sie hineinwachsen. Gelegenheit zur Bewährung der eignen Person bietet sich dem Kinde bei der Zusammenkunft mit ungefähr gleichalterigen Kameraden. Dafür scheinen die Kinder auch selbst ein feines Gefühl zu haben. Im Kreis der Gleichalterigen zeigen sich die Regungen um Geltung, die entweder auf Führung oder doch auf Gleichordnung hinstreben. Unsere Kinder bevorzugten Kameradschaften mit Jungen, Mädchen wurden nur anerkannt, wenn sie so wild waren wie Jungen, sonst wurden sie abgelehnt¹. Auch

¹ GROSS berichtet von dem Ergebnis einer amerikanischen Enquete, daß Knaben sich fast ausschließlich Knaben und Mädchen fast ebenso ausschließlich sich Mädchen als Spielkameraden wünschten. K. GROSS: Die Spiele des Menschen. Jena 1899. S. 459.

Appelschnut wird als Dame mehr als einmal blamiert. Erst beim Zusammensein mit älteren Kindern, als er selbst ist, kommt T. zur Entwicklung von Ehrgeiz, er möchte nicht in seinen Leistungen hinter denen eines Freundes zurückstehen, andere Kinder sollen nicht etwas besser tun können als er selbst (72). Es ist bekannt, daß Kinder in der Wahl ihrer Freunde nicht wählerisch sind, das zeigte sich auch bei unseren Jungen; in dessen manchmal spinnt sich doch eine tiefer angelegte Freundschaft an, die auf einer guten Abgestimmtheit der vorhandenen Eigenschaften zu beruhen scheint. Ausgesprochene Despotenverhältnisse haben wir beim Zusammensein unsere Kinder mit anderen weder in dem Sinne beobachtet, daß sie Despoten sein wollten, noch daß andere ihre Despoten gewesen wären. Mit zwei wesentlich älteren Knaben (110) kommt sofort eine Freundschaft zustande, weil diese so gut mit den Kindern zu spielen wissen.

Die zahllosen Rollenspiele — die Gespräche geben nur Kunde von einem kleinen Bruchteil derselben — lassen das Kind die sozialen Erfahrungen, die ihm das Leben gebracht hat, oder die Schilderungen sozialer Verhältnisse in Märchen und anderen Erzählungen nachbilden und in seiner Weise umbilden. In Handlung und Sprache, in monologischer und dialogischer Form werden die verschiedensten sozialen Situationen in der Kinderstube dargestellt. So wird auch hier in einer Art Ernstspiel das spätere Leben mit seiner großen Mannigfaltigkeit von sozialen Beziehungen vorweggenommen, ohne daß ein auch nur schwaches Verständnis für die verschiedene soziale Wertigkeit der verschiedenen Berufe und Stände beim Kinde vorhanden wäre.

3. Formale Betrachtung der Gespräche.

a) *Die Gesprächsleistung in Abhängigkeit von der Stimmung des Kindes.*

Was für uns Erwachsene gilt, daß wir nicht immer in demselben Maße zum Sprechen und zur Unterhaltung aufgelegt sind, es bestätigt sich auch bei der Beobachtung der Kinder. Relativ die meisten Gespräche, die wir angeführt haben, sind abends beim Zubettgehen gewonnen worden. Das hängt gewiß zum Teil mit Umständen zusammen, welche mit der Frage nach der Bedeutung der Stimmung für die kindliche Unterhaltung nichts zu tun haben, aber es bleibt doch als Tatsache bestehen, daß die Kinder um die Abendzeit für eine längere Unterhaltung die größte Aufgelegttheit besitzen. Von der besonderen abendlichen Stimmung profitiert scheinbar nicht nur ihre ethische Empfänglichkeit, auch die Intel-

ligenz ist um diese Tageszeit reger, die Sprache zeigt einen höheren Reichtum des Ausdrucks, ist beschwingter und treffender zugleich. Die Kinder unterliegen wie in allen anderen Leistungen so auch bezüglich der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und Redegewandtheit einem Tagesrhythmus, den wir zwar nicht in allen Einzelheiten, so doch in einigen Punkten nachweisen können. Gewissermaßen die Gegenstimmung des Abends treffen wir am Morgen an, unmittelbar nach dem Aufwachen. Die Sprech- und Sprachmaschinerie muß sozusagen erst warm werden, ehe sie voll funktionieren will. Beide Kinder sprechen morgens deutlich langsamer und beide sprechen weniger. In der Gesamtstimmung war unmittelbar nach dem Aufwachen ein auffälliger individueller Unterschied zwischen beiden Kindern festzustellen. Wenn J. die Augen aufmachte und seine Eltern sah, so überzog ein Lächeln das ganze Gesicht, während sich bei T. in der Regel zunächst ein etwas griesgrämiger Ausdruck zeigte. Mußten die beiden Kinder einmal zu einer ungewöhnlichen Zeit aus dem Schlaf genommen werden, so machte das J. gar nichts aus, während T. es recht übelnehmen konnte. Eine geradezu katastrophale Stimmung zeigte sich zur Zeit, als T. noch nach dem Mittagessen sein Schläfchen hielt, wenn er hieraus erwachte, unter einer solchen Stimmung konnte es zu weinerlichen, scheinbar grundlosen Ausbrüchen kommen. Wie die Stimmung nach dem Erwachen, so äußerte sich auch tagsüber eintretende Ermüdung im Sinne einer Abgeneigtheit zur Unterhaltung. Der tägliche Gang der Unterhaltungsbereitschaft entspricht in seinem Auf und Ab etwa dem Auf und Ab des körperlichen Befindens. Das Gesagte gilt nicht nur bezüglich der quantitativen Seite der Gespräche, sondern hat auch für die Güte der Leistungen bei der Unterhaltung Geltung. Hochgefühle der Freude, wie sie durch manche ungewöhnliche Situationen ausgelöst werden können (Fahrt in der Eisenbahn, auf dem Schiff, Aufbruch zu einem ersehnten Spaziergang) beflügeln die Unterhaltung des Kindes und lassen es zu Spitzenleistungen kommen, die zu anderen Stunden undenkbar sind (Gespräch 66). Andererseits kann körperliche Indisponiertheit, wie sie einer Erkrankung vorausgeht oder in der Krankheit selbst, zumal einer fieberhaften, gegeben ist, die Leistungen des Kindes in allen Beziehungen, auch in denen der Unterhaltung, herabsetzen, ja kann das Kind geradezu zeitweilig um Jahre zurückwerfen. Man sollte nach derartigen Erfahrungen, die nicht nur wir, sondern wohl alle Kinderpsychologen gelegentlich gemacht haben, es sich zur Regel machen, bei auffälligem Nachlassen der Leistungen des Kindes zunächst einmal eine körperliche Unter-

suchung vorzunehmen. Häufig werden geschwollene Mandeln oder eine andere störende Veränderung des Körperzustandes eine schnelle Aufklärung für die psychologisch nicht verständliche Änderung im Verhalten des Kindes bringen.

Wir haben festgestellt, daß bei Erkrankungen gewissermaßen eine frühere und scheinbar längst abgetane seelische Entwicklungsschicht wieder zum Durchbruch und zur Geltung kommt. Was bei Erkrankungen besonders deutlich in die Erscheinung tritt, die Vielschichtigkeit des seelischen Aufbaus, das läßt sich aber, wenn auch in weniger ausgeprägter Form, in gesunden Tagen ebenso feststellen. Auch in ganz gesunden Tagen schwingt das Kind in seinen gesamten Leistungen um eine seinem Alter entsprechende Durchschnittsleistung, um bei bester Disponiertheit Leistungen vorwegzunehmen, die ihm als Durchschnittsleistungen erst sehr viel später möglich sein werden und um bei schlechtem Befinden wieder zu Leistungen als maximalen herabzusteigen, die ihm bereits vor längerer Zeit als durchschnittliche gelungen sind. Von diesem allgemeinen Gesetz werden auch die hier zur Diskussion stehenden Leistungen der Unterhaltung getroffen. Nur in der Theorie lassen sich die seelischen Entwicklungsschichten aus verschiedenen Altersstufen fein säuberlich trennen; die unmittelbare Erfahrung zeigt, wie sie, in ihrem Auftrieb durch die genannten sowie noch andere apsychonome Faktoren bestimmt, durcheinander- und gegeneinanderwirken¹.

b) Umfang der Sätze der kindlichen Rede und Stilistisches.

Schon in der Testreihe von BINET und SIMON, und von dort übernommen von andern Autoren, erfreut sich die Prüfung des Kindes auf seine Fähigkeit, einen vorgespprochenen Satz von bestimmter Silbenzahl genau nachzusprechen, einer gewissen Be-

¹ Bezüglich der Wahrnehmungswelt hat bekanntlich E. R. JAENSCH in seinen zahlreichen einschlägigen Schriften die Anschauung von einem schichtenartigen Aufbau und einem Gegeneinanderwirken der Schichten mit Entschiedenheit vertreten. — WERNER weist in ähnlicher grundsätzlicher Einstellung darauf hin, daß der Mensch nicht schlechthin nur eine geistige Haltung, eine Schicht des Erlebens und Reagierens besitzt, daß selbst ein und derselbe Mensch in verschiedenen Augenblicken genetisch verschiedenen Stufen zugehörig erscheint. (WERNER, S. 30.) — ELSA KÖHLER ist es aufgefallen, daß Annchen in der Erregung viel Fehler beim Sprechen beging, eine Tatsache, die sich auch leicht in die hier geübte Betrachtungsweise einfügt, insofern Erregung das Niveau der Leistungsfähigkeit herabsetzt. (E. KÖHLER, S. 203.)

liebtheit. Beispielsweise wird vom 5jährigen Kind verlangt, einen Satz von 10 Silben, vom 6jährigen einen Satz von 16 Silben fehlerfrei nachzusprechen. Natürlich weiß man, daß diese Leistungen gar nichts besagen über die Länge von Sätzen, welche die Kinder bei der Unterhaltung frei zu produzieren vermögen. Um wieviel in der Länge spontane Sätze jene Prüfsätze übertreffen, dafür liefern unsere Dialoge auch einen gewissen Beitrag. Welchen Umfang haben die Sätze, welche in den Dialogen von den Kindern vorgebracht werden? Nach unten hin bildet die Grenze der Einwortsatz mit den Partikeln „ja“ und „nein“, die obere Grenze ist indessen nicht so einfach anzugeben. Es ist bei vielen Äußerungen der Kinder sehr schwer zu entscheiden, was als Satzeinheit angesehen werden darf, indem zuweilen Satzeinheiten ohne Sprechpause aneinandergereiht werden, die als selbständige Einheiten betrachtet werden können, zuweilen Satzteile durch Sprechpausen getrennt geäußert werden, die wohl vom Kind als sprachliche Einheiten gedacht sind. In dieser Hinsicht ist die von uns in den Dialogen gewählte und äußerlich in den Satzzeichen markierte Einteilung der kindlichen Redeteile nicht von einer gewissen Willkür frei. Im großen ganzen glauben wir richtig eingeteilt zu haben. Von dieser Einteilung ausgehend könnte man nun statistische Untersuchungen über die Häufigkeit des Zweiwort-, Dreiwort-, Vierwortsatzes usw. anstellen, aber wir fürchten, daß die hierbei aufzuwendende Arbeit in keinem richtigen Verhältnis zu dem etwa zu erzielenden Ergebnis stehen würde. Im allgemeinen darf man wohl sagen, daß der Umfang der von T. gebildeten Sätze seiner Rede sich gar nicht wesentlich von dem Umfang derjenigen Sätze unterscheidet, die auch der Erwachsene unter den gegebenen Umständen formen würde. Es ist das schon daran zu erkennen, daß sich unsere eigenen Ausführungen in den Dialogen dem Umfang nach gar nicht deutlich von denen T.s abheben. Sicher scheint auch das zu sein, daß die Sätze, die von J. gebildet werden, ihrem Umfang nach hinter denen des älteren Bruders zurückstehen. Um nun aber doch eine Zahlenangabe über diese allgemeinen Hinweise hinaus zu machen, so sei angeführt, daß in den Gesprächen zweifelsfreie Satzeinheiten von 30—40 Wörtern Umfang von T. vorgebracht werden, und dabei liegt keine ungewöhnliche Ausnahme vor. Die umfangreichsten Sätze, die J. produziert, erreichen auch, aber im ganzen seltener, diesen beachtlichen Umfang. Angesichts solcher Befunde, welche kaum für sich stehen dürften, können wir KROH unmöglich zustimmen, wenn er zu folgenden Aufstellungen kommt: „Beim Sechsjährigen werden Sätze aus drei bis fünf Wörtern bevorzugt, doch kommen

auch längere Sätze vor¹.“ Wie holperig wäre eine Unterhaltung mit T. abgelaufen, wenn er Sätze aus drei bis fünf Wörtern bevorzugt hätte.

Es lag nicht im Zuge dieser Arbeit, statistische Erhebungen über die Verwendung der verschiedenen Satzarten sowie über den Wortschatz der Kinder anzustellen, weil diese Probleme mehr in die Technik der Kindersprache gehören und auch schon häufiger Bearbeiter gefunden haben². Der Wortreichtum, den T. aufweist, der über den durchschnittlich bei seinen Altersgenossen gefundenen hinausgeht, hängt mit seiner etwas das Leidenschaftliche streifenden Liebe zu Schriftwerken zusammen (Märchen, Robinson, SCHARRELMANN'S Berni usw.), die er sich vorlesen läßt und aus denen er sich gute sprachliche Wendungen aneignet. Mit deren Gebrauch am passenden Ort hat er uns mehr als einmal überrascht. T. hat einen feinen Sinn für schöne Sprache und ein gutes Gedächtnis für ihre Einprägung. J.s Sprachschatz dürfte über den Durchschnitt der Kinder seines Alters und seines sozialen Milieus nicht hinausgehen³.

Von mecklenburgischem Sprachgut ist in den Gesprächen der Kinder fast nichts zu finden, die Landessprache hat im Phonetischen eine ungleich größere Wirkung auf die Sprache der Kinder ausgeübt. Wurzelhafte Neuschöpfungen⁴ haben wir bis auf das in Gespräch (I) auftretende „Pestol“, dessen Ursprung nicht erkennbar geworden ist, nicht feststellen können. Erwähnung verdient hier noch einmal das „Perlicke-perlacke“ des Gesprächs (137), wo ein Ansatz zu onomatopoeischer Sprachschöpfung, allerdings ausgehend von diesem vorgegebenen Zauberwort, vorliegt.

c) *Die allgemeinen geistigen Haltungen und die Fragen des Kindes im Gespräch.*

Anknüpfend an eigenartige von BETZ vorgeschlagene Begriffe, ist BÜHLER auf allgemeine intellektuelle Verhaltensweisen zu

¹ O. KROH: Zur Psychologie des Grundschulkindes. Württembergische Schulwarte 26, I.

² Man vergleiche hierzu W. BOYD: The development of sentence structure in childhood. British Journal of Psychology, Vol. 17, 1927.

³ Man vergleiche hierzu z. B. JOH. SCHLAG: Häufigkeitsproben aus dem Sprachschatz von 6- bis 8-jährigen Kindern. Pädagogisch-psychologische Arbeiten. Leipzig 1921. Bd. 9.

⁴ Es ist im hiesigen Psychologischen Institut eine Untersuchung darüber im Gang, wie weit Kinder zur Findung von *wurzelhaften* neuen Ausdrücken für Gegenstände, deren Bezeichnung sie nicht kennen, angeregt werden können. Die sprachlichen Analogiebildungen haben demgegenüber ein geringeres Interesse.

sprechen gekommen, die in etwas seltsamer Wortbildung ihren Ausdruck finden in dem „dochigen“, „abrigem“, „immerhinigen“ Verhalten eines Menschen¹. Das, was hier gemeint sein dürfte, kann durch eine Analyse der geistigen Haltungen des Kindes im Gespräch eine gewisse Bestätigung und darüber hinaus eine gewisse Erweiterung finden. Das Kind nimmt im Gespräch mit Erwachsenen innerlich ganz verschiedene Haltungen an, deren wichtigste wir namhaft machen wollen, ohne allerdings die Hoffnung zu haben, allen dabei auftretenden Nüancen ganz gerecht zu werden.

Eine erste grobe Orientierung gestattet die Unterscheidung von aktiven und reaktiven Haltungen. Unter reaktiven Haltungen wollen wir die Reaktionsformen des Kindes auf die Einwirkungen des Gesprächspartners, unter aktiven diejenigen verstehen, die sich in der versuchten Beeinflussung des Gesprächspartners durch das Kind äußern. Dabei ist allerdings zu bemerken, daß beide Haltungen letztlich an die Anwesenheit eines erwachsenen Gesprächspartners gebunden bleiben.

Aktive Haltungen des Kindes zeigen sich zunächst einmal in allen Fragen, die von ihm an den Erwachsenen gerichtet werden, um ihn zu einer Beantwortung zu veranlassen, weiterhin in allen seinen Behauptungen, Vorschlägen, Wünschen, Bitten und Forderungen. Fangen wir mit den Fragen des Kindes an und versuchen wir in ihre so nüancenreiche Mannigfaltigkeit eine gewisse Ordnung zu bringen. Ist die Frage gestellt, so ist das Kind der Belehrung aufgetan, die meist seine geistige Not beendet. Die Frage ist der eigentliche Ausdruck des Suchens auf seelischem Gebiet, dem die tatonnierenden Bewegungen der Körperorgane in der äußeren Welt entsprechen. Das Kind ist in seinen Fragen sehr mutig, weil es noch in der märchenhaften Lage ist zu glauben, daß es keine Frage gibt, die vom Erwachsenen nicht beantwortet werden könnte. Die Feststellung dieses Glaubens bringt in anderer Form das zum Ausdruck, was schon früher ausgeführt wurde, daß ein Kind schwerlich eine Frage nach einem noch so abseits liegenden Sachverhalt tun würde, wenn ihm dieser nicht in irgendeiner Gestalt — man möge sich diese so unbestimmt vorstellen, wie man nur will —, also in einer schematischen Antizipation gegeben wäre². Wird nach dem gänzlich unbekanntem Namen eines

¹ BÜHLER, S. 392.

² Es sei erlaubt, hier noch die letzte Formulierung anzuführen, die SELZ dem Problem für das reproduktive Denken gegeben hat. „Im *reproduktiven* Denken wirkt die Frage . . . als lückenhafter, blankettartiger Wissenskomplex, von dem mindestens ein auszufüllendes Bestandteil fehlt. In der formulierten Frage wird das

erstmalig wahrgenommenen Gegenstandes gefragt, so wird doch die Existenz eines Namens vorausgesetzt, wird nach dem Warum eines erstmalig wahrgenommenen Vorganges gefragt, so wird doch die Gültigkeit einer Regelmäßigkeit des Vorganges, wenn auch etwa einer magischen, angenommen usw. Dabei kann das vom Kind probierte Schema, vom Standpunkt des Erwachsenen aus betrachtet, völlig fehlgehen; nicht darauf, sondern nur auf das Grundsätzliche kommt es hier an, daß überhaupt irgendein Schema vorhanden ist, das nach Ausfüllung drängt. Nur Sachverhalte, die absolut außerhalb des Interesses des Kindes und damit gewissermaßen außerhalb seiner Welt liegen, erscheinen ihm nicht „fraglich“, können darum auch nicht durch ein noch so vages Schema eingefangen werden. Die allgemeinste Frage, die vorgekommen ist, treffen wir in Gespräch 44 an: Wie soll ich denn fragen? Es wird also ein Schema der Frage gesucht.

Die Verwendung der wichtigsten Fragepartikel zeigt schon, daß dem Kind die gebräuchlichsten Kategorien der Frage zugänglich zu sein scheinen. Wir können die Fragen des Kindes zunächst einmal gruppieren in solche, die durch das Verhalten des Gesprächspartners ausgelöst werden, wobei entweder eine sprachliche Äußerung des Erwachsenen oder ein Verhalten, über das das Kind eine Auskunft haben möchte, die Frage veranlaßt, und in solche, die scheinbar ganz spontan vorgebracht werden, ohne daß ein äußerer Anlaß sicher erkennbar wäre. Sinngemäß würden wir dann von freisteigenden Fragen sprechen. Selten waren die Fälle, wo der Erwachsene unmittelbar durch eine Frage eine solche des Kindes provozierte, so wenn in Gespräch 78 auf V.s Frage: Weißt du, wo die Eskimos ihre Kinder tragen? T. fragt: Wo denn? Sie treten ganz zurück gegenüber den Fällen, wo das Kind an eine Behauptung des Erwachsenen seine Frage anhängt. Als eine ganz selbständige und völlig durchsichtige Kategorie erscheinen diejenigen Fragen, in denen eine Wortklärung gefordert wird: Was ist ungehorsam? (17) Was heißt wählen? (153) Was heißt Erlaubnis? (153) — Mit Sicherheit abgrenzen lassen sich auch diejenigen Fragen des Kindes, bei denen es die Antwort selbst kennt und feststellen will, ob auch der Erwachsene in ihrem Besitz ist. Beispiele: T. fragt die Mutter, ob sie Heidemann kennt (20). T. fragt seine neuen Freunde, ob sie wissen, wie sein Vater heißt (110). Hier wären auch die Rätselfragen des Kindes zu erwähnen. Was ist größer als ein Elefant, aber es ist kein Tier

fehlende Bestandteil durch das Fragewort kategorial gekennzeichnet: Was, Wo, Wann, Wieviel? usw. Kantstudien, Bd. 32, 1927.

und kein Mensch? (50) Die Rätselfrage stellt das Kind nicht aus einer intellektuellen Verlegenheit heraus; im Gegenteil, es will zu seiner Belustigung den Erwachsenen in eine solche bringen und freut sich diebisch darüber, wenn ihm das scheinbar gelingt. — Scharf umrissen ist auch die Kategorie der Fragen, in denen nach der Existenz von Personen, Tieren oder Sachen gefragt wird, wobei hier auf die verschiedene Bedeutung des Begriffes Existenz im kindlichen Denken nicht noch einmal eingegangen zu werden braucht. Beispiele: Gibt es wirklich Zwerge? (33) Gibt es wirkliche Neger? (33) War Robinson wirklich da? (147) — Eine Gruppe für sich bilden die Fragen nach dem vergangenen und zukünftigen, eigenen und fremden Verhalten. Sie sind viel zahlreicher als die bisher genannten Spezialkategorien von Fragen. Beispiele: Hat Papi den Goliath getroffen? (32) Was schenkst du Papi zum Geburtstag? (142) Darf ich in deinem Bett schlafen? (136) Kaufst du mir Goldfische? (140) Wie schon die letzten angeführten Beispiele zeigen, treten hier auch Wunschsäußerungen des Kindes in Frageform auf. — Wieder weit zahlreicher als die zuletzt angeführte Kategorie von Fragen sind die dann zu nennenden kausaler und finaler Färbung. Beispiele: Warum fragst du uns? (17) Warum bist du in diese Schule nicht zurückgekehrt und bist in Berlin geblieben? (31) Warum sind denn die Neger eigentlich schwarz? (75) — So wie nach Ursache und Zweck eines Vorganges kann man auch nach seinem Verlauf, nach seinem Wie fragen. Allerdings will hier die sichere Abgrenzung der kindlichen Fragen von den finalen und kausalen nicht immer leicht gelingen. Wir führen nur sichere Beispiele an: Wie trinkt das Kälbchen bei der Kuh? (50) Wie kocht man damit (d. h. mit dem Buch)? (22) Wie dreht sich die Erde? (91) Wie werden Elefanten gefangen? (36) — Recht zahlreich sind die Fragen nach Zeit und Ort von Begebenheiten und Handlungen. Beispiele: Wo wohnen die Verkäuferinnen? (80) Wo wohnt der Uhrmacher? (93) Wo ist der Riese geboren? (135) Wann hat der Riese Goliath gelebt? (35) Wann sind denn Papis Eltern gestorben? (129) — Einen sehr breiten Raum nehmen in den Gesprächen die Fragen nach der Herkunft und der Entstehung der Dinge ein. Dem Inhalt nach kann alles, was wir früher als zur Welt des Kindes gehörig festgestellt haben, zum Gegenstand der kindlichen Frage nach seinem Woher und der Art seines Entstehens werden. Besonders bei den Fragen nach der Herkunft der Dinge gerät das Kind leicht in neue und neue, aber vom ursprünglichen Thema immer weiter weg führende Fragen hinein, so daß man hier von richtigen Frageketten sprechen kann. Un-

befriedigt von der ihm eben gewordenen Auskunft, aber zugleich durch sie mitbestimmt, geht das Kind in seinem Forschungsdrang weiter und weiter in der Entstehungsgeschichte eines Dinges zurück; schließlich muß der Befragte erkennen, daß er nicht auf einen Schluß der Regressionsfragen hoffen darf und setzt seiner Inquisition durch die ihm geeignet erscheinende suggestive Wendung ein Ende. Frageketten von 10 Gliedern, die durch den Erwachsenen einen Abschluß fanden, ohne daß das Kind eine Neigung gezeigt hätte, von sich aus Schluß zu machen, gehören nach unseren Erfahrungen durchaus nicht zu den Seltenheiten. Bei manchen von diesen Frageketten gewinnt man den Eindruck, daß neben dem Erkenntnisdrang des Kindes auch die formale Freude an dem Fortschwingen des Rhythmus Frage-Antwort, Frage-Antwort, der Spielcharakter annimmt, mitwirkt¹. Diese Vermutung liegt besonders bei denjenigen späteren Fragen einer Fragekette nahe, die gegenüber den zuerst geäußerten klugen Ausgangsfragen ein niedrigeres intellektuelles Niveau erkennen lassen. Eine wesentlich diszipliniertere Leistung als in den aneinandergesetzten Fragen einer Fragekette liegt in den Häufungen von Fragen in manchen Gesprächen vor, die von immer andern Seiten kommend denselben Gegenstand abtasten oder die verschiedenen Gegenständen nacheinander gewidmet werden. Eine Statistik hat uns ergeben, daß in unseren 154 Gesprächen rund 300 Fragen von seiten beider Kinder gestellt worden sind. Diese Fragen sind aber nicht gleichmäßig, sondern überaus ungleichmäßig über die einzelnen Gespräche verteilt. Es gibt viele Gespräche, in denen die Kinder gar keine Frage gestellt haben, und es gibt andere, in denen sich die Fragen häufen, ohne sich aber immer zu Frageketten in dem oben definierten Sinne zusammenzuschließen. So zählen beispielsweise die Gespräche 31, 32 und 153, 9 bzw. 17 bzw. 23 Fragen (18 von T., 5 von J.). Man darf hieraus entnehmen, daß, wenn das Kind überhaupt in eine Fragehaltung hinein-

¹ Wir führen aus der vorliegenden Literatur folgendes Beispiel von Regressionsfragen an. Gespräch zwischen CLARA und GÜNTHER STERN: Was frißt der? Fische. — Warum frißt er Fische? Weil er Hunger hat. — Warum frißt er keine Semmel? Weil wir ihm keine geben. — Warum geben wir ihm keine? Weil die Bäcker nur für die Menschen Semmel backen. — Warum nicht für Fische? Weil sie nicht genug Mehl haben. — Warum haben sie nicht genug Mehl? Weil nicht genug Korn wächst. Du weißt doch, aus dem Korn wird das Mehl gemacht. — Ach so! (STERN, S. 143).

Die Regression ist auch eine Kunstform des Märchens und Volkslieds. Sollte sie nicht vom kindlichen Gespräch angeregt worden sein?

gerät, diese dahin tendiert zu perseverieren. Das äußert sich in zahlreichen kurz hintereinander folgenden Fragen, wobei die bereits laut gewordenen Fragen im Sinne der Verstärkung der perseverierenden Haltung wirken. Kaum eine andere der sonst noch beobachteten geistigen Haltungen des Kindes im Gespräch dürfte so stark zur Perseveration neigen wie die Fragehaltung. Ganz sicher hängt das mit der unbegrenzten Ergänzungsbedürftigkeit des Kindes zusammen.

In den Fragen des Kindes äußern sich Unklarheiten und Unsicherheiten ganz verschiedener Grade. Wenn T. im Gespräch 113 die Alternativfrage stellt, ob das neugeborene Kind ein Junge oder ein Mädchen sei, so rechnet er natürlich damit, daß entweder das eine oder das andere der Fall sein muß. Und ähnlich ist die Situation in all den Fällen, wo das Kind erwarten darf, daß die von ihm aufgeworfene Frage bejaht oder verneint werden muß. Fragen, die sich auf wohlbekannte und geläufige Objekte, Personen oder Geschehnisse beziehen, haben eine ganz andere Struktur als solche, die sich auf unbekannte und ungeläufige beziehen und somit erst Neuland erobern wollen. Man könnte sagen, die letzteren Fragen haben einen größeren Freiheitsgrad. Die Blankoformulare (um uns des hier gut verwendbaren Bildes von SELZ zu bedienen), die das Kind fragend ausstellt, haben demgemäß einen ganz verschiedenen Grad der Ausfüllung. Es ließe sich das an Hand unseres Materials von Fragen leicht im einzelnen belegen, aber diese Spezialuntersuchung würde den für das Frageproblem überhaupt vorhergesehenen Raum weit überschreiten. Wir müssen uns auf das bis jetzt über die Fragen des Kindes Gesagte beschränken und wenden uns andern in den Gesprächen zutage tretenden Geisteshaltungen des Kindes zu.

In nächster Nähe der eigentlichen und ihrer äußeren Form nach sofort erkennbaren Fragen stehen die fragenden Behauptungen des Kindes, Äußerungen, die als kategorische Urteile auftreten, bei denen aber meist schon die Sprachmelodie verrät, daß das Kind sie dem Erwachsenen unterbreitet, um ihn zu einer Begutachtung der eignen Meinung, einer zustimmenden oder einer ablehnenden, zu veranlassen. Wir geben ein Beispiel für viele. Nachdem in Gespräch 33 von Zwergen die Rede gewesen ist, sagt T. zu M.: Du, ich wachse aber. Daß hier die Aussage den Charakter einer fragenden Behauptung (und zugleich eines Wunsches) hat, ergibt sich ja mit Deutlichkeit daraus, daß T. auf die Bestätigung seines Wachsens durch die Mutter mit der Frage herauskommt: Woran siehst du denn das? Es gibt alle möglichen Übergänge von der fragenden Behauptung bis zu der kategorischen Erklärung,

deren Anerkennung das Kind vom Erwachsenen fordert. Sowohl nach der äußeren Form als auch nach der inneren Struktur bilden kategorische Urteile von seiten des Kindes in unseren Gesprächen die Regel, alle anderen, auch die der fragenden Behauptungen, stellen die Ausnahme dar. Wir rechneten oben zu den aktiven Haltungen des Kindes noch diejenigen, die sich in Vorschlägen, Wünschen, Bitten und Forderungen äußern. Mit einer Forderung kommt J. in Gespräch 29, wo er sich mit den Worten an den V. wendet: Singe das Lied vom verbrannten Jungen. Zahlreiche Wünsche bringt J. anlässlich des Gesprächs 104 über seinen bevorstehenden Geburtstag vor, und eine Bitte spricht T. in Gespräch 7 aus: Mami, ich möchte doch gern ein Reisebüchlein haben. Um einen Vorschlag, der überdies recht hoch zu bewerten ist, handelt es sich, wenn T., nachdem er den Grund der abendlichen Befragung erfahren hat, meint: Du sollst mich nicht fragen; ich will mal sehen, ob ich schlecht sein werde, dann will ich es dir wieder sagen (Gespräch 21).

Wir wollen nunmehr einige reaktive Haltungen des Kindes im Gespräch beschreiben, worunter also dem oben Gesagten zufolge diejenigen zu verstehen sind, die unter dem Einfluß des Gesprächspartners eingenommen werden. Ausgesprochen reaktiv ist die Haltung der Kinder in den Beichtgesprächen gegenüber allen Fragen der Eltern. Auf eine *Belehrung* durch die Eltern kann sich völlige Einsicht in den Sachverhalt der Belehrung einstellen. Diese Fälle bilden die ganz überwiegende Majorität der reaktiven Haltungen. Beispiel: Wenn ein Arzt es sagt, dann ist es so, ein Arzt weiß alles (Gespräch 136). Wir kommen zu der opponierenden Geisteshaltung, die alle Stufen vom zartesten kaum erkennbaren Einwand zum offenen mit Hartnäckigkeit vertretenden Widerspruch durchlaufen kann. Auf M.s Ermunterung, man müsse nur wollen, dann werde es schon gehen, wendet T. bescheiden ein: So schnell geht es doch nicht (Gespräch 13). Gering ist die Bereitschaft zur Hinnahme der Belehrung in Gespräch 44. T. fragt, warum die Menschen nicht vor den Tieren waren. M.: Das ist so, da kann man gar nicht fragen warum. T.: Wie soll ich denn fragen? Ein wenig steifer ist die Opposition, die T. mit den Worten macht: Aber beinahe hätte ihn (Goliath) doch Papi getroffen (Gespräch 32). Noch stärkeres Verharren auf dem einmal eingenommenen Standpunkt verrät sich in Gespräch 33, wo die eigene Meinung, daß die Neger ganz anders als die Weißen seien, in drei aufeinanderfolgenden Sätzen festgehalten wird. 1. Sie haben aber doch andere Angewohnheiten. 2. Sie zeigen doch ihre Zähne beim Lachen. 3. Aber sie haben doch andere

Angewohnheiten, sie machen doch beim Lachen hihi. — Widerspruch paart sich mit Enttäuschung in T.s Worten: So etwas darf man nicht sagen, das ist ungezogen (Gespräch 65). Vergleicht man die Oppositionshaltungen T.s mit denen J.s, so gewinnt man den Eindruck, daß diejenigen des jüngeren Kindes unsachlicher, aber affektbetonter und darum subjektiv entschiedener sind. Wir geben zum Vergleich einige J. betreffende Beispiele. J.: Auf Wiesen wächst auch Stroh? M.: Auf Wiesen wächst Gras. J.: Nein, ich habe es gesehen, auf Wiesen wächst Stroh (Gespräch 42). Welche Hartnäckigkeit entwickelt J. in Gespräch 94, um in T.s Bett zu kommen! Aber die stärkste, allerdings experimentell ausgelöste Opposition J.s findet sich in Gespräch 39, das sich um die Identität T.s dreht.

Alle geistigen Haltungen, die wir im Gespräch unterschieden haben, und alle, die man sonst vielleicht noch unterscheiden könnte, sind sozialpsychologisch bedingt. Sie entstehen im sozialen Feld aus dem Gegeneinander von Erwachsenen und Kind. Wenngleich damit schon erwiesen ist, daß ein Anteil des Erwachsenen an der Gesprächsentwicklung besteht, so möge dieser doch noch einmal gesondert herausgestellt werden. Ganz wie für das Kind ausgeführt wurde, nimmt der Erwachsene zeitweise aktive, zeitweise reaktive Gesprächshaltungen ein. Aber weder braucht der Erwachsene dem Kind gegenüber so aktiv zu sein wie das Kind dem Erwachsenen gegenüber, noch verliert sich der Erwachsene so an das Kind in der Reaktion wie das Kind sich an den Erwachsenen in der Regel verliert. Wird ein Dialog zwischen zwei Erwachsenen geführt, die ungefähr auf dem gleichen geistigen Niveau stehen, so ist das Hin- und Herschwingen zwischen aktiver und reaktiver Haltung viel ausgeprägter. Bauen zwei Erwachsene unter dieser Bedingung an einem Gespräch, so wird keiner von beiden den Ablauf der Unterhaltung ganz voraussagen können. Es ist ähnlich wie bei einer Schachpartie, wo sich bei geistiger Parität der Teilnehmer der Gesamtverlauf aus der wechselseitigen Strategie und Taktik ergibt. Je überlegener der eine Partner dem anderen ist, um so mehr „spielt“ er mit seinem Gegner. Bei einem Dialog hat der geistig überlegene Gesprächsteilnehmer die Entwicklung der Unterhaltung in der Hand, er gibt dem Partner so viel Freiheiten und er bereitet ihm so viel Verlegenheiten, wie er will. So hat nun auch der Erwachsene in der Unterhaltung mit dem Kind den Gang der Dinge fast völlig in seiner Gewalt. Die einzigen Verlegenheiten, die das Kind dem Erwachsenen bereiten kann, sind pädagogischer Natur. Wie soll er antworten, um dem Kind bei dem geringen Auffassungsvermögen und Erfahrungs-

schatz verständlich zu sein, um es auch subjektiv zufrieden zu stellen. Es ist nicht jedermanns Sache, sich zum Kind herabzuneigen und die Dinge aus der kindlichen Perspektive zu betrachten. Gewiß wird man sich auch im Gespräch mit einem Erwachsenen der Individualität und der persönlichen Lage des Betroffenen anpassen, wenn es einem darauf ankommt, verstanden zu werden, aber so weit, wie es für die Unterhaltung mit dem Kind gilt, braucht doch die pädagogische Einstellung einem Erwachsenen gegenüber selten zu gehen.

Der Erwachsene wird so weit wie möglich auf die Fragen des Kindes eingehen. Seine Antworten können das Kind entweder völlig zufriedenstellen und dadurch das Gespräch beenden oder sie geben den Anlaß zu neuen Fragen. Auch bei sehr weitgehender Toleranz gegenüber der eigenwilligen Gesprächsführung des Kindes wird der Erwachsene doch hier und da eingreifen müssen, wenn es zu einem starkem Abirren des Kindes kommt, er muß es dann zur Ordnung, d. h. zum Thema zurückrufen. Der Erwachsene muß auch hier und da dem Gespräch einen neuen Impuls erteilen, wenn er bemerkt, daß die kindliche Spannkraft ermattet und über ein Wellental der Unterhaltung hinweg nicht von sich aus zu einem neuen Aufschwung zu kommen vermag. Der Erwachsene hat es weitgehend in der Hand, wie lange er bei einem alten Thema verweilen, wann er zu einem neuen übergehen will. Es hängt ganz wesentlich von ihm ab, wo und wann er den Schlußstein des Gespräches einfügen will.

d) Über einige formale Seiten des kindlichen Denkens.

Bei der Behandlung des magischen Denkens machten wir darauf aufmerksam, daß dieser vorzüglich auf dem Boden des Affektes erwachsenen Form des Denkens eine nüchtern sachliche nebengeordnet ist, deren Bestimmung es ist, sich der magischen mehr und mehr überzuordnen und sie zu verdrängen. Zu beschreiben, wie sich das kindliche Denken aus den affektiven Fesseln befreit und unter Überwindung noch anderer Hemmnisse und Fehlgänge sich dem Ideal der reinen Sachlichkeit annähert, das ist die eigentliche Aufgabe, welche der Kinderpsychologie von der Denkpsychologie gestellt wird. Ohne daß Anspruch auf Vollständigkeit erhoben würde, der die Untersuchungen anderer Autoren zu diesem Gegenstand in weit höherem Grade gerecht werden, sollen hier einige Etappen der Entwicklung des kindlichen Denkens auf das ideale Ziel hin, eigentlich richtiger gesagt, sollen einige Hemmungen dieser Entwicklung aus unseren Gesprächen aufgewiesen werden.

Das magische Denken ist nicht hinreichend dadurch charakterisiert, daß wir es als ein affektives ansprechen, es wird erst zu einem solchen durch die Hinzunahme besonderer beseelter Kräfte zur Verständlichmachung des Geschehens, die aus dem Affekt des Kindes geboren werden. Aber auch der nicht zum magischen Denken führende Affekt des Kindes läßt häufig genug den Denkkakt sein Ziel verfehlen. Für die harmonisierte Logik des Erwachsenen gilt der Satz vom ausgeschlossenen Dritten, nicht für das affektive Denken des Kindes. Sonst könnte J. nicht auf Befragen, was ihm von verschiedenen Dingen am besten gefällt, erklären, alles gefalle ihm am besten (1). Es erfreut ihn eben alles ungemain. Der freudige Affekt gestattet keine Superlativselektion. Um noch ein zweites hierhergehöriges Beispiel aus demselben Gespräch zu geben: J. findet, daß dasselbe Buch zugleich ungezogen und artig ist, weil das Verhalten des Buches seinen Unwillen erregt hat, er aber nichts Verletzendes gegen dasselbe aussprechen möchte. Das Buch hat ambivalenten Charakter. STERN meint, solange das Kind egozentrisch denke, habe es kein Bedürfnis der Verifikation. Egozentrisch denken heißt aber, stark den Affekten unterworfen sein. Wir finden den Satz von STERN in zahlreichen Fällen bestätigt.

GROOS hat (a. a. O., S. 172) darauf aufmerksam gemacht, daß bei manchen Denkleistungen von Kindern eine lose Aufeinanderfolge von Assoziationen anzutreffen sei, wie sie ähnlich bei der Ideenflucht von Manischen gegeben ist. Wir konnten bei der Diskussion der Einzelgespräche auf zahlreiche Fälle von der Art hinweisen, wie sie GROOS hier im Auge hat, wir sprachen dabei vom flachen assoziativen Denken. Wir hoffen, daß dieser Ausdruck, der theoretisch möglichst wenig präjudizieren sollte, nicht mißverstanden worden ist, möchten bezüglich seiner Verwendung aber noch folgendes bemerken. Wer glaubt, daß die Assoziationsgesetze das geordnete höhere Denken nicht ausschließlich verständlich machen können, sondern daß etwa im Sinne ACHS noch determinierende Tendenzen heranzuziehen seien oder daß im Sinne von SELZ die Gesetze des geordneten Denkens der Ausdruck für die konstanten Zuordnungen innerhalb eines Systems von spezifischen Reaktionen sind, der läßt doch wenigstens in einer unteren Sphäre der Vorstellungsbewegung das Geschehen mit mehr oder weniger weitgehender Annäherung nach äußeren Assoziationen ablaufen, läßt diese beim Kind stärker wirken und rechnet auch beim Erwachsenen mit gelegentlichen Rückfällen, wie z. B. in den Fällen von Ideenflucht. Geistige Entwicklung bedeutet dann weiter und weitergehende Emanzipation von dem

Assoziativen zugunsten des anerkannten übergeordneten Prinzips für das geordnete Denken. Wenn BÜHLER (S. 415) von Zunahme der Heteronomie des Denkens mit zunehmendem Alter des Kindes spricht, so hat er jene Emanzipation im Auge. War nun von manchen Wendungen in den Gesprächen der Kinder gesagt, sie seien ausgesprochen assoziativ, so sollte eben für einen Anhänger einer nicht assoziationalistischen Theorie zum Ausdruck gebracht werden, daß in den betreffenden Wendungen ein Rückfall ins Assoziative erfolgt ist, der sonst nicht mehr die Regel bildete. Vertritt aber jemand etwa im Sinne G. E. MÜLLERS eine Konstellationstheorie, so verstehe er unseren Ausdruck in dem Sinn, daß entgegen der Erwartung des Wirksamwerdens der Konstellation diese versagt und aus ihr heraustretende Assoziationen die Ordnung durchbrechen und das eigentliche Denkziel verfehlen lassen. Nach dieser Darlegung wird man verstehen, was wir meinen mit dem Satz, daß alle Äußerungen J.s stärker assoziativ bestimmt sind als diejenigen T.s. Auffällig stark durch äußere Verknüpfung bestimmt sind z. B. J.s Äußerungen in (9) und (53). Als Wirkung einer rein äußerlichen Verknüpfung betrachten wir es auch, wenn in zahlreichen Gesprächen Fragen und Behauptungen aneinandergereiht werden, die durch ein gemeinsames Gefühl, aber nicht sachlich zusammengehören. Auf die allgemeine Bedeutung der assoziativen Tendenzen für die kindliche Gesprächsführung kommen wir noch zu sprechen.

Folgende logische Fehlleistungen, die wir auch als assoziative Entgleisungen ansprechen können, mögen noch zur weiteren Illustrierung der allgemeineren vorstehenden Ausführungen dienen. T. fragt, ob es keinen Mondschnuppen gäbe, wobei er sich zur Bildung dieser Vorstellung durch das bereits bekannte „Sternschnuppe“ leiten läßt (46). Immerhin könnte es ja auch Mondschnuppen geben, die assoziativ herbeigeführte Leistung ist also nur vom Standpunkt des Erwachsenen aus mit seiner größeren Erfahrung eine Fehlleistung. Nicht so leicht sind die folgenden Fehlleistungen zu entschuldigen. T. fragt, ob für die verlorengegangenen Glieder der Amputierten ein Fundbureau vorhanden sei (125). Die Beobachtung der festen Verbundenheit der Glieder mit dem Körper hätte T. vor der Annahme bewahren sollen, daß menschliche Glieder so wie mit dem Körper nicht verbundene Sachen verlorengehen und auf dem Fundbureau wieder abgeholt werden können. Wenn T. die Raupe infolge einer Klangverwandtschaft zum Raubtier macht (126), so liegt hier eine assoziativ bedingte Entgleisung vor, vor der die Wahrnehmung des harmlosen Tieres T. eigentlich hätte sichern sollen. Daß T. zu derselben

Zeit, wo er dem analogischen Denken zum Opfer fallen kann, dieses doch im ganzen ausgezeichnet beherrscht, zeigt Gespräch 66 mit seinen zahlreichen und überraschenden treffenden Analogisierungen zwischen den Teilen eines Eisenbahnzuges und menschlichen Verhältnissen. Während wir fast alle bei T. vorgekommenen Fehlleistungen dieser Art schon durch die vorstehenden Fälle erschöpft haben, sind sie bei J. so zahlreich, daß es nicht möglich ist, sie alle einzeln anzuführen. Einen klassischen Beleg gibt er uns in seiner Kontamination von Ohrläppchen und Waschlappen (148).

Nicht mehr rein assoziativ, sondern aus einer Verkennung begrifflicher Verhältnisse ist die Verwechslung von Lüge und Irrtum bei J. zu erklären (54), ist es zu erklären, wenn J. äußert, daß er keine fremde Frau haben möchte (3). Wenn T. fragt, ob Berlin und ob der König „entdeckt“ worden seien (86, 92), so zeigt sich darin die Unsicherheit bezüglich dieses ja überhaupt nicht leichten Begriffs. Man hat schon häufig auf die Konkretheit des kindlichen Denkens hingewiesen, „die Einschichtigkeit, die Unabgehobenheit des Denkens aus dem Anschaulichen macht Sinn und Bedeutung des sogenannten konkreten Denkens aus“ (WERNER, S. 141). J. nimmt es wörtlich, daß das Fleisch mit Wasser bedeckt sei, wovon ihm die Mutter nur vorgelesen hat (1). Schreiben und Zeichnen geht bei J. durcheinander (9). T.s Denken zeigt viel weniger von diesem Konkretismus, es ist eine gute Leistung, wenn er erklärt, daß man Gedanken nicht sehen könne (70).

Von anderen Kinderpsychologen ist die Entwicklung des kausalen Denkens untersucht worden. Wie es sich vorbereitet, dafür liefern unsere Gespräche auch einiges Material. Die mehrfach anklingende Erfassung der Beziehung zwischen Hautfarbe und Temperatur wäre hier zu nennen (75, 78, 109, 116). Lapidar wirkt die Feststellung: wenn man nicht spaziert, dann stirbt man (Gespräch 71). Hier darf auch noch einmal auf die Herausstellung einer Funktion zwischen dem Grad der Liebe zu einer Person und der Wärme ihrer Hand hingewiesen werden (74). Wenn T. aus dem Gleichgang zweier Uhren auf die größere Wahrscheinlichkeit der richtigen Zeitangabe gegenüber einer eine andere Zeit anzeigenden Uhr schließt (59), so liegt hier eine richtige Induktion vor, die STERNs allgemeine Aufstellung nicht berechtigt erscheinen läßt, das Kind kenne noch keine Induktion und Deduktion, sondern nur Transduktion. Wohl aber können wir STERN auf Grund unserer Erfahrungen zustimmen, daß im Denken des Kindes die Form häufig angetroffen wird, die er als Synkretismus bezeichnet.

e) *Über assoziative, perseverative und andere die Gesprächsführung des Kindes bestimmende Tendenzen.*

Der Dialog zwischen einem Erwachsenen und einem Kind ist ein Gebilde, an dessen Schöpfung, wie immer wieder gesagt worden ist, beide Gesprächspartner in ihrer Weise beteiligt sind. Die formale Erklärung eines Dialogs würde also auch die Aufgabe einschließen, die Leistung des Erwachsenen restlos zu analysieren und ihre formativen Kräfte zu bestimmen. Wenn wir nun schon eingangs dieses Werkes darauf hinwiesen, wie sehr die Erklärung der kindlichen Äußerungen darunter leiden muß, daß in der allgemeinen Psychologie gewisse Vorarbeiten noch ausstehen, so muß sich dieses Manko um so mehr als ein Hemmnis für die Erklärung der Äußerungen des Erwachsenen erweisen. Es gibt keine allgemein anerkannte Theorie des Denkens, wieviel weniger eine Theorie des Dialogs, die mit einer Theorie des Denkens, möchte sie noch so leistungsfähig sein, nicht auskommen kann. Der Dialog bietet uns ein sozialpsychologisches Problem, in dem das Denken nur eine wenn auch eine sehr wichtige Seite einnimmt.

Eine Theorie des Dialogs schwebt ohne eine Phänomenologie des Dialogs in der Luft, denn wie überall gilt auch hier, daß zunächst einmal herausgestellt werden muß, was ist, ehe gesagt werden kann, wie es wohl zu erklären sei. Eine vollständige Phänomenologie des Dialogs zu schreiben konnten wir nicht als unsere Aufgabe betrachten, sie hätte auch den uns hier gesteckten Rahmen der Untersuchung gesprengt, ganz abgesehen davon, daß dafür auch das Material durch Dialoge unter Erwachsenen in weitem Umfang hätte ergänzt werden müssen. Immerhin enthalten zahlreiche über das ganze Werk hin verstreute Beobachtungen, hauptsächlich die über die Geisteshaltungen beim Gespräch und die über den Dialog als eine zwischen den Gesprächsteilnehmern ruhende bzw. sich entwickelnde Einheit Ansätze zu einer Phänomenologie des Dialogs, die sich, wie wir hoffen, für zukünftige eindringendere Untersuchungen in diesem Gebiet als tragfähig erweisen werden.

Der Dialog ist eine sozialpsychologische Erscheinung, an der das Denken einen ganz hervorragenden Anteil hat. Wie steht es mit der Verwendungsmöglichkeit der von den Denkpsychologen erarbeiteten Resultate für die formale Erklärung unserer Dialoge? Wir sind die letzten, die nicht dankbar anerkennen würden, was an wertvollen Resultaten in der Denkpsychologie der letzten Jahrzehnte erarbeitet worden ist, aber gerade für unsere Zwecke läßt sich damit wenig anfangen, weil die Denkleistungen,

die zur Untersuchung gekommen sind, fast ausnahmslos Kunstprodukte gewesen sind, entbehrend die natürlichen Wachstumsbedingungen, in Gang gebracht durch den Willen des Versuchsleiters. Die Annahme, daß das Denken sich unter diesen Umständen grundsätzlich in den gleichen, wenn auch ein wenig vereinfachten Formen abgespielt habe wie im wirklichen Leben, hätte erst einer näheren Untersuchung bedurft, während man sie als selbstverständlich voraussetzte. In Wirklichkeit schnürten die gewählten Versuchsbedingungen des Laboratoriums das normale Denken stark ein, sie schlossen gewisse Arten des Verhaltens, vor allem jede wahrhaft und uneingeschränkt spontane Denktätigkeit, notwendig aus. Wo wären im bisherigen Denkexperiment etwa alle die Geisteshaltungen des Gesprächs anzutreffen, von denen oben die Rede gewesen ist — und wir sind weit davon entfernt zu glauben, daß wir alle wirklich vorkommenden gefaßt haben. Diese können nur in völliger Freiheit des natürlich sich abspielenden Dialogs wachsen. Der Physiker, aber nicht der Psycholog darf ohne weiteres die Annahme machen, daß die Laboratoriumsverhältnisse das Geschehen in einer Weise unberührt lassen, daß das Laboratoriumsexperiment Aufschluß über das natürliche Geschehen geben müsse. Der Gegensatz zwischen Denkverfahren bei Laboratoriumsversuchen, wie sie bisher an gestellt worden sind, und Denkverfahren des freien Lebens, auf den wir hinauswollen, läßt sich für viele vielleicht deutlicher machen an einem Gegensatz ähnlicher Art auf einem anderen Gebiet der Psychologie, nämlich innerhalb der Wahrnehmungslehre. Wenn man früher in der Psychologie des Tastsinns die Druckschwellen, Raumschwellen und ähnliche „vereinfachte“ Tasterlebnisse untersucht hat in der Erwartung, dadurch auch an Tasterlebnisse des praktischen Lebens heranzukommen, wie z. B. der Tuchhändler und die probende Hausfrau sie kennen, so war das auch ein Irrtum¹. Die Vorschriften, die dem Tasten im Laboratorium bei jenen Untersuchungen gemacht wurden, schlossen in der Regel die natürlich gewachsenen Tasterlebnisse aus, die von völlig anderer Struktur sind als die im Laboratorium früher hergestellten. Wir sind der Meinung, daß ganz in diesem Sinne auch die Denkpsychologie des Laboratoriums bisher gewisse, und zwar die wichtigsten Formen des Denkens des praktischen Lebens ausgeschlossen hat. Meist wurde mit sinnlosen Silben gearbeitet, an denen nach Instruktion von seiten der Versuchsperson gewisse

¹ Man vergleiche hierzu D. KATZ: Der Aufbau der Tastwelt. Leipzig 1925.

Operationen auszuführen waren. Auch dort, wo mit sinnvollem Material wie mit ganzen sinnvollen Sätzen gearbeitet wurde, konnte doch von Spontaneität der Versuchspersonen kaum die Rede sein. Das muß auch von den so verdienstvollen und klugen Untersuchungen SELZ' gesagt werden, dessen Resultate wir teilweise gut verwenden konnten. Nicht ohne Grund meint KOFFKA zu diesen Untersuchungen: „SELZ hat auf die Beantwortung solcher Fragen sehr viel Scharfsinn und ein gewaltiges Maß von Kleinarbeit gewendet. Aber eins hat er nicht in Betracht gezogen; er will Denken, ja produktives Denken untersuchen mit Hilfe von Aufgaben, die im Grunde wahren, lebendigem, produktivem Denken wesensfremd sind“¹. Die vorstehenden Betrachtungen richten sich selbstverständlich nicht gegen das Experiment in der Denkpsychologie, sondern sie wollen nur auf die Notwendigkeit seiner Ergänzung nach gewissen Richtungen mit Nachdruck hinweisen.

Wichtige Erkenntnisse haben uns zur Psychologie des spontanen Denkens die KÖHLERSchen Anthropoidenversuche gebracht, auf deren grundsätzliche Bedeutung bereits oben hingewiesen wurde. Aber die Ergebnisse wurden an sprachlosen Tieren und nicht an dialogisierenden Menschen gewonnen, bei denen das Gefäß der Sprache eine so sehr maßgebliche sozial verknüpfende Bedeutung für den Verlauf des Denkens besitzt. Die Besonderheit mancher der hier vorliegenden Probleme ist von WERTHEIMER² und ebenso von KOFFKA gesehen worden, aber die empirische Basis ist bei beiden Forschern schmal und die Übertragung auf das Sozialpsychologische ist gänzlich unterblieben.

Bei der vorstehend gekennzeichneten Sachlage darf es nun als aussichtsloses Unternehmen bezeichnet werden, die den Gesprächsverlauf bestimmenden formalen Tendenzen alle in befriedigender Weise aufzuklären. Wir begnügen uns damit, einige namhaft zu machen und beginnen mit den bekanntesten, den assoziativen und den perseverativen. Am weitesten in der Bekämpfung der Assoziationstheorie des Vorstellungsverlaufs und der Denktätigkeit ist KOFFKA gegangen, der selbst im Falle des mechanischen Lernens die Wirksamkeit der Assoziation allein nicht anerkennen will. „Wenn ich mechanisch pum lap gelernt habe, auch dann ist die Theorie der bloßen äußeren Verknüpfung falsch. Ich habe auch

¹ K. KOFFKA: Bemerkungen zur Denkpsychologie. Psychologische Forschung. Bd. 9, S. 164f., 1927.

² M. WERTHEIMER: 1. Über das Denken der Naturvölker, Zahlen und Zahlgebilde. 2. Über Schlußprozesse im produktiven Denken. Erlangen 1925.

dann ein einheitliches Gebilde geschaffen, ein Paar, in der Regel jambisch oder trochäisch, also mit spezifischer Dynamik, in der freilich nicht viel Sinn stecken kann, d. h. dessen Ganz-Gesetz nur lose sachliche Bindung fordert. Lap ist nicht Gegenteil von pum, steht nicht in einer anderen logischen Bindung dazu, aber es gehört doch zu ihm, sagen wir wie sein Kollege. Daß gerade diese zwei Silben Kollegen wurden, ist völlig willkürlich, aber nicht umsonst ist das Lernen solcher sinnloser Silben solch unangenehmes Geschäft . . .¹ Man kann dieser Betrachtung zustimmen und doch der Meinung sein, daß die äußere Assoziation in der Psychologie unmöglich entbehrt werden kann, daß sie mindestens als Grenzbegriff so wenig entbehrt werden kann wie der Empfindungsbegriff als Grenzbegriff der Wahrnehmungspsychologie. Führen sich zwei Denkinhalte gegenseitig ins Bewußtsein, zwischen denen so wenig wie möglich innere Beziehungen bestehen, so erfolgt eben in möglichst weitgehender Annäherung an den Grenzfall die Reproduktion im Sinne der mechanischen Assoziation. Wenn wir an zahlreichen Stellen der Einzeldiskussion von assoziativem Auftauchen eines neuen Themas sprachen, so hatten wir eben ein nicht durch innere, sinnvolle, logische Beziehungen, sondern durch ein weitgehend sinnloses Verknüpftsein bedingtes Auftauchen im Auge. Ganz durchsichtig ist ja das, was hier gemeint ist, in den situationsbedingten und vielen situationsgebundenen Gesprächen, wo das, was sich dem Kinde bei der zufälligen Wanderung seines Blickes im Gesichtsfeld darbietet, die Abfolge der Themata bestimmt. Nun steht aber auf einem ganz anderen Blatt, was das Kind sinnvoll aus dem assoziativ angeklungenen Thema macht. Was hier über assoziative Bestimmung des Themas gesagt worden ist und was weiter noch hinzugefügt werden muß, das hat im allgemeinen auch Geltung für das, was perseverativ als Thema ins Bewußtsein des Kindes steigt. Ein Unterschied besteht nur insofern, als perseverativ, d. h. freisteigende Vorstellungen in der Regel eine Änderung des Themas zur Folge haben werden, während die Assoziation häufig durch Reproduktion neuer Seiten des Themas das Kind dabei zum Verweilen bringen kann. Wir haben oben auf das Zweckvolle hingewiesen, was die Perseveration im Gespräch zu leisten vermag; ähnliches gilt für die reine Assoziation. Beide Reproduktionsverfahren können, obgleich logisch neutral, doch konstruktive

¹ K. KOFFKA: Psychologie. Lehrbuch der Philosophie. Die Philosophie in ihren Einzelgebieten. Herausgegeben von M. DESSOIR, Berlin.

Faktoren des Gesprächs werden; werden sie vom Sinn nicht beherrscht, werden sie herrschend, so verwandeln sie sich in destruktive Faktoren, indem sie vom Thema überhaupt oder von seiner sinnvoll-logischen Behandlung abgleiten lassen.

Was geschieht nun mit einem Thema, das assoziativ oder perseverativ in Bereitschaft gesetzt worden ist? Es kann das Kind zu schier zahllosen ganz verschiedenen Behandlungen führen, die aber als sinnvolle der rein assoziativ-perseverativen Sphäre nicht mehr allein unterstellt sind. Zahllos sind die Formen, durch die das Kind sich vom Zwang der im Grenzfall äußerlichen Geschehenswirkung frei macht. Wenn das Kind die Sprache in dem Umfang beherrscht, wie das bei unseren Kindern der Fall war, so beweist ja schon die Tatsache, daß das Kind denselben Sachverhalt sprachlich zu verschiedenen Zeiten ganz verschieden zum Ausdruck bringen kann, die begonnene Emanzipation vom rein-Assoziativen. Wenn jemand über die Straße geht und sein Blick fällt auf die in einem Schaufenster ausliegenden Werke KANTS, so ist die infolge dieser Wahrnehmung erfolgende Reproduktion der Vorstellung KANTS so zufällig, wie nur etwas zufällig sein kann. Wenn der Betreffende daraufhin aber sinnvolle Erwägungen anstellt, sei es, daß er sofort in eine Rekapitulation der KANTSschen Philosophie eintritt, sei es, daß er einem Begleiter von dem Königsberger Philosophen erzählt, so sind das sinnvolle Leistungen, die nicht mehr allein assoziativ zu verstehen sind. Das, was ein Kind aus einem Thema macht, braucht nicht dasselbe hohe Niveau zu halten wie die hier fingierten Leistungen des Erwachsenen, aber es bleibt doch sinnvoll. Sinnvoll ist es, wenn das Kind auf Grund seiner früheren Erfahrungen eine vernünftige Aussage zum Thema macht, wenn es eine kluge Frage formuliert, um weiteres darüber zu erfahren, wenn es seine Phantasie schöpferisch um das Thema spielen läßt. Es setzen sich hierbei sachlich-logische Prinzipien durch, die ihrer Natur nach überhaupt nicht mehr rein formal psychologisch verstanden werden können. Was wir meinen, wird am deutlichsten, wenn wir uns den Zwang vergegenwärtigen, der beim Denken von einem zu erarbeitenden mathematischen Satz auf uns ausgeht. Die Steuerung des Denkens steht dann nicht mehr in unserem Belieben. Nun haben es unsere Gespräche gewiß nicht mit der Aneignung mathematischer Beziehungen zu tun, aber auch von den in den Dialogen berührten empirischen Ordnungen der Dinge, welche in die Welt des Kindes hineinreichen, geht doch ein unaufhebbarer Zwang aus, so und so behandelt und gedacht zu werden, mögen sie nun wie botanische, zoologische, geographische Gegenstände der Natur, mögen sie

wie technische, historische, soziale Sachverhalte der Kultur angehören. Was die hieraus sich ergebenden sachlich-logischen Tendenzen angeht, welche die kindliche Gesprächsführung mitbestimmen, so muß auf die Analysen in den Einzeldiskussionen verwiesen werden. Wir verhehlen uns nicht, hierbei nur Vorarbeit für spätere prinzipieller zu wendende Forschung getan zu haben.

Einen äußerst wichtigen, an vielen Stellen ausschlaggebenden Einfluß auf den Gang der kindlichen Äußerungen haben wir der Gesamtheit der Anregungen einzuräumen, die von den Erwachsenen als Gesprächspartnern ausgehen. Dabei dürfen wir an dieser Stelle davon absehen, daß unter den die Äußerungen der Erwachsenen bestimmenden Koeffizienten noch zahlreiche Unbekannte enthalten sind.

Es war in der Einleitung auf den Unstetigkeitscharakter hingewiesen, den die geistige Entwicklungslinie des Kindes hier und da erkennen läßt. In den Gesprächen tritt hiervon weniger zutage, als man nach dem Nachdruck, mit dem in den einschlägigen Ausführungen auf diese Unstetigkeit verwiesen wurde, vielleicht erwartet hätte. Es ist aber aus der Natur der seelischen Bruchstellen unschwer zu verstehen, daß sie mehr im stillen erfolgen. Deutliche Reflexe plötzlicher Wandlungen spiegeln, von anderen Gesprächen abgesehen, Gespräch 72 (Ehrgeiz) und die auf S. 224f. mitgeteilten Äußerungen T.s (Eifersucht) wider. Während Affekte wie Eifersucht und Ehrgeiz aus den adäquaten sozialen Umweltbedingungen hervorgehen, das Kind gewissermaßen überfallen, verhält es sich spontan-schöpferisch gegenüber anderen Situationen und bringt sich dadurch selbst plötzlich in der Entwicklung ein Stück weiter. Auf solche schöpferischen Akte konnte in den Einzelgesprächen mehrfach hingewiesen werden.

4. Pädagogisches.

Es wurde schon in der Einleitung gesagt, daß fast alle Gespräche pädagogisch einen gewissen Nebenertrag liefern, obgleich nur die Beichtgespräche mit betont pädagogischer Absicht geführt worden sind. Wie man auch die hier vorzulegenden Ergebnisse einschätzen möge, das haben sie jedenfalls vor vielen anderen pädagogischen Untersuchungen voraus, daß sie nicht fern von der Praxis in der kinderfreien Atmosphäre der Studierstube ersonnen, konstruiert worden sind, sondern allergrößte Wirklichkeitsnähe besitzen. Diejenigen, welche bei der verantwortlichen Leitung von Kindern die unzähligen Zusammenstöße zwischen Theorie und Praxis zur elastischen Erziehungsfront gezwungen haben, werden für die Ratschläge von prinzipienfesten Schreibtischpädagogen nur

noch wenig übrig haben. Was wir hier zu geben versuchen, ist ein wenn auch nur kleines Stück empirischer Pädagogik, d. h. es wird aufgezeigt, wie sich Unterweisung, Belehrung und Willensbildung auf gewisse Ziele hin wirklich macht und gemacht werden kann.

Es sollte an dieser Stelle einiges über die Ideale des Hauses gesagt werden, in dem unsere Kinder heranwuchsen, aber der Leser wird ebenso die psychologischen Hemmungen verstehen, die sich einem solchen Unternehmen entgegenstellen wie er andererseits auch einer derartigen explizite-Formulierung dieser Ideale nicht bedarf und sich ein zureichendes Bild von der geistigen Atmosphäre des Hauses durch die Gespräche selbst geformt haben dürfte.

Empirische Pädagogik! Sie übersieht auch nicht so leicht wie die konstruierende die Rückwirkungen, die vom Kind auf den Erwachsenen ausgehen, Rückwirkungen, die man mit gutem Gewissen gleichfalls als erzieherische ansprechen darf. Wir haben uns an anderer Stelle in etwas allgemeinerer Weise über den von der Wissenschaft noch so sehr vernachlässigten Umformungsprozeß ausgesprochen, dem die Eltern durch den Umgang mit ihren Kindern unterworfen sind, so daß es hier nur einer kurzen Erinnerung daran bedarf¹, aber es sei doch betont, wie sehr bestimmte typische Haltungen des Kindes korrelativ typische Haltungen des Erwachsenen induzieren, die mit der Zeit habituell werden. Die Sozialpsychologie der Ehe ist noch nicht geschrieben, sie wird auch von den Tugenden zu handeln haben, die in den Eltern unter dem Einfluß der bei der Erziehung zu berücksichtigenden natürlichen Unvollkommenheiten der Kinder zur Entwicklung kommen. Diese Tugenden liegen wohl alle, soweit sittliche in Frage kommen, mehr in der Richtung der Passivität: Geduld, Ruhe, Selbstbeherrschung, Hingebung, Selbstverleugnung, Ritterlichkeit, Rücksichtnahme wären etwa zu nennen. Die unzähligen Fragen, die wir als Eltern an uns gerichtet sehen, bringen unsere didaktischen Anlagen in Bewegung, und das Kind ist nun einmal, wie wir oben erfahren haben, ein rücksichtsloser Frager, der von der Annahme ausgeht, daß die Eltern über alles und jedes Bescheid wissen.

Daß wir uns selbst bemüht haben, bei der Beantwortung von Fragen der Kinder in den Spuren des Sokrates zu wandeln, soweit diese Methode bei jungen Fragestellern überhaupt angebracht ist, wird man in einigen Gesprächen belegt finden. Daß hier und da dem ungestümen Fragen des Kindes nur mit einem: das wirst du erfahren, wenn du älter bist, begegnet werden konnte, hat man auch schon den Dialogen entnommen. Wir ließen uns

¹ KATZ: Erziehung.

fast ganz durch das Erklärungsbedürfnis der Kinder leiten und versuchten ihnen unverdauliche geistige Kost fernzuhalten. Man wird uns vielleicht einwenden, es scheine sich doch aus den Gesprächen zu ergeben, daß die Kinder auch mit vielen unkindlichen Stoffen bekannt geworden seien, die weit über ihrem geistigen Horizont lägen. Darauf wäre folgendes zu erwidern. Es wächst den Kindern in einer gebildeten Familie vieles zu, was ihnen in einer ungebildeten Umgebung bis zur Schulzeit, ja manchmal darüber hinaus verborgen bleibt. Es fällt bei einem Tischgespräch der Erwachsenen einmal der Name HOMER, der Name GOETHE, und es wäre ein falscher didaktischer Purismus, wollte man dann dem Kind auf eine dahingehende Frage nicht sagen, daß der eine ein bedeutender Grieche, der andere der größte deutsche Dichter gewesen sei. Das Kind sieht sich von Reproduktionen DÜRERS, die ihm ganz verständlich sind, von Radierungen REMBRANDTS umgeben, die es inhaltlich versteht. Soll man ihm, wenn es nach denen fragt, die das gemacht haben, nicht mit einigen schlichten Worten von den großen Meistern erzählen? Es wird bei Tisch von fremden Erdteilen gesprochen, in denen Verwandte wohnen, von den Völkern dieser unbekannteren Gegenden. Soll man dem Kinde, dessen Phantasie dabei rege wird, nichts von Afrika, Amerika, von Negern und Indianern berichten, wenn es von ihnen wissen will? Wir haben uns bemüht zu verhindern, daß den Kindern bei den gemeinsamen Tischunterhaltungen etwas vor die Ohren kam, was ihnen hätte schaden können, aber die Unterhaltung konnte nicht so geführt werden, daß sie nur den Kindern Verständliches enthielt. Das meiste davon fällt durch das Sieb ihres Interesses hindurch, ohne irgendeine erkennbare Nachwirkung zu haben, anderes wird zur Überraschung des Erwachsenen zu einer viel späteren Zeit ganz am richtigen Platz und recht gut verstanden vorgebracht, was zur Zeit seiner Aufnahme durch die kindliche Seele kaum verstanden worden sein konnte. Was so das Kind, das in guter geistiger Luft lebt, alles aufnimmt an später zur Entwicklung kommender Saat, das ist kaum abzuschätzen und jedenfalls nicht hoch genug einzuschätzen.

Wie wächst das Kind in die sittlichen Ideale seiner Umgebung hinein? Ganz sicher ebenso durch Gewöhnung an bestimmte Reaktionsweisen auf bestimmte Situationen wie durch Belehrung, aber von jenen Methoden der Gewöhnung soll hier nicht die Rede sein, sondern wir wollen aus der Gesamtheit der Beichtgespräche, die unter diesem Gesichtspunkt als eine Einheit zu betrachten sind, zur Darstellung bringen, wie wir bei der Unterweisung der beiden Kinder zur Unterscheidung von Gut und Böse

zu Werke gegangen sind. Es war ein erster Versuch dieser Art, der gemacht worden ist, und wir rechnen damit, daß man uns mit gewissen Einwänden, seien sie nun prinzipieller Natur oder mögen sie mehr auf zweckmäßigere Gestaltung unserer Verfahren im einzelnen abzielen, entgegentreten wird. Wir werden uns betreffs der zweiten Kategorie der Einwände gern belehren lassen. Wir haben selbst gewisse Wandlungen in der Form der Beichtgespräche mit der Zeit für nötig befunden, so wenn an die Stelle der einleitenden Frage: Hast du heute etwas Böses oder Unrechtes getan, die dem Kind leicht die Vorstellung des notwendig sündhaften Menschenkindes suggerieren kann, späterhin die Frage getreten ist: Was hast du heute getan, oder wenn ausdrücklich auch nach den guten Taten gefragt worden ist; aber den prinzipiellen Einwand, die Verwerfung solcher Gewissensfragen, würden wir doch ablehnen. Bei Kindern von der Struktur der unseren haben sie sich jedenfalls als ein ausgezeichnetes Erziehungsmittel bewährt: möglich, daß sie bei Kindern von an sich sehr grüblerischer, nach innen gewandter Natur nicht am Platz sind. Nicht eine Spur von hypochondrischer Einstellung, die man am ehesten von einer frühzeitigen Hinwendung auf die eigenen Handlungen und ihrer stärkeren Beachtung befürchten könnte, hat sich bis jetzt bei unseren Kindern gezeigt. Der Selbstschutz der Seele sorgt schon innerhalb weiter Grenzen dafür, daß seelische Regungen, wie hier die Betrachtung der eigenen Handlungen und ihrer Motive, nicht durch äußere Eingriffe allein in Gang gebracht werden können, wenn die Zeit ihrer Reifung noch nicht gekommen ist; kein besserer Beweis kann für diesen Satz erbracht werden, als der, den uns J. bei den ersten Beichtgesprächen liefert, indem er den Sinn der Befragung gar nicht erfaßt. Er will natürlich auch befragt sein, aber nur weil der ältere Bruder befragt wird; die von ihm selbst geforderten Fragen, deren Bejahung jeder erwartet hätte, verneint er. In den späteren Gesprächen erweist er sich als reif, indem er sich auf richtige Befragung und passende Antworten einläßt. Schon in dem ersten hier berichteten Beichtgespräch mit T., das zugleich eines der ersten mit ihm überhaupt geführten gewesen ist, beweist T. durch seine Antworten Verständnis für das Verfahren, um sich in Gespräch 17 gewissermaßen sogar darüber zu erheben in seiner, in einer Frage zutage tretenden Reflektion, warum denn die abendliche Befragung erfolge. Er ahnt auch schon, daß, wenn man etwas stark will, dieses Wollen helfen kann. Es wurde schon darauf hingewiesen, daß der in Gespräch 21 von T. gemachte Vorschlag, einmal durch Aussetzen der abendlichen Unterhaltung ihre positive Wirkung zu erproben,

geradezu einen Ansatz zu einem Experiment über den Willen und seine Motivation enthält. In der Richtung einer kausalen Betrachtung des Willens, die über den Dingen steht, liegt auch die Bitte T.s, ihm Medizin zu geben, deren Einnahme ihm helfen kann, den Kampf mit seinen schlechten Neigungen zu bestehen (28).

Auch das Beichten unterliegt wie jede wiederholte seelische Tätigkeit einer Übung. Das zeigt sich an verschiedenen Wirkungen, die wenigstens bei T. bestimmt nicht mit der Zunahme des Alters im Verlauf der Beichtgespräche allein zusammenhängen. Zu diesen Wirkungen zählt, daß die Auskünfte über die Taten des abgelaufenen Tages immer spontaner und sachlicher erfolgen, daß man immer mehr davon absehen kann, spezielle und schließlich auch allgemeine Fragen zu stellen. Die abendliche gewohnte Situation läßt es zum freien Bericht kommen. Bei J. wird dieses Stadium vorläufig auch durch Übung nicht erreicht, sondern die Vervollkommnung erstreckt sich nur auf das ständig zunehmende Verständnis der an ihn gerichteten Fragen und ihre sachlichere Beantwortung. T. lernt das Sich-Besinnen mit immer größerer Geschicklichkeit zu handhaben. Gewiß versagt das Sich-Besinnen manchmal, wie es das auch beim Erwachsenen zuweilen tut, aber der Fortschritt in seiner Beherrschung ist unverkennbar.

Es ist nicht auf Übung allein zurückzuführen, wenn T. das abendliche Beichten oder doch die abendliche Unterhaltung immer mehr zu einem wahren seelischen Bedürfnis wird, sondern hier liegt eine sehr beachtliche Regung des geweckten Gewissens vor. Läge es nicht in der Natur dessen, was wir als Gewissen bezeichnen, sich in dieser Weise zu entwickeln, so könnten alle Beichtgespräche der Welt, es nicht wecken. Natürlich verlangt T. nicht jeden Abend nach einer Aussprache, es hängt das davon ab, ob gerade an dem Tag etwas geschehen ist, was ihn bedrückt, aber selbst wenn das der Fall ist, so kann doch die Anregung zur Aussprache aus irgendeinem Grunde von dem Kinde vergessen werden. Die Erleichterung, die die Aussprache dem Kinde verschafft, ist gar nicht zu verkennen. Es äußert sich in diesem Abreagieren einer seelischen Belastung durch Sich-Eröffnen einem anderen gegenüber ein ganz elementares Bedürfnis der menschlichen Seele, das nur in der Erfahrung zutage tritt, aber allein durch die Erfahrung nicht erklärt werden kann. Sozialpsychologisch bedarf man also auch hier dringend des Mitmenschen.

Wie steht es bei den Beichtberichten bezüglich des Verhältnisses der guten und der schlechten Taten? Es wurde zwar früher darauf hingewiesen, daß der Bericht über ein erfreuliches *Erlebnis* an die Eltern sozusagen jenes Erlebnis erst ganz zum

Eigenbesitz macht (es bedarf dieser Teilhaberschaft der Eltern, solange man sich mit ihnen in der Wir-Einheit verbunden fühlt), eine entsprechend hohe auf der Zunge liegende Bereitschaft läßt sich aber bei den Beichtberichten für die guten *Taten*, die ja ihrer Gefühlsseite nach auf der Lustseite stehen sollten, nicht feststellen. Man gewinnt auf Grund der mitgeteilten Beichtgespräche aber auch sonst den Eindruck, daß den Taten, die das Kind gegen die Verbote der Eltern begangen hat oder begehen wollte und die es in der Erinnerung belästigen, eine stärkere reproduktive Kraft innewohnt als den Taten, für die das Kind gelobt worden wäre. Es fehlt der Erinnerung an die guten Taten die innere als Reproduktionsmotiv wirkende Spannung, welche der Erinnerung an vollendete oder gewollte Missetaten innewohnt¹. Auch dem Erwachsenen sagt sein Gewissen häufiger, daß er etwas Ungehöriges getan hat als etwas Lobenswertes, aber beim Kind dürfte noch anderes hinzukommen. Die sittliche Menschwerdung ist ein ununterbrochener Kleinkampf mit den kleineren und größeren Versuchungen des täglichen Lebens, Gelegenheiten durch Wohlverhalten zu glänzen, bieten sich nicht gar zu häufig. Wir haben es gewiß nicht an Belobigungen und Ermunterungen fehlen lassen, wenn die Kinder mit einer Aufgabe zu Rande gekommen waren, die wir ihnen oder die sie sich selbst gestellt hatten (Zeichnen, Malen, Formen, Schneiden, Aufräumen, Sichanziehen, Wohlverhalten anderen Kindern gegenüber usw.), zumal man unseres Erachtens im allgemeinen bei diesen kleinen Menschenkindern mit dem Tadel zu freigebig, mit dem ermunternden Lob zu karg ist. Die Kinder wußten also aus eigener Erfahrung, wann etwas den Beifall der Eltern fand, es erweist sich demnach ganz ursprünglich das Erlebnis der Unzulänglichkeit und seiner Folgen als stärker in seiner reproduktiven Kraft als das Erlebnis der Befriedigung über die eigene Leistung. Wir erfassen hier wohl das Urphänomen der Gewissensunruhe, die in den Generationen der Menschheit den Stachel des sittlichen Fortschritts abgegeben hat².

¹ Sollte hier nicht eine gewisse Parallele vorliegen zu den von LEWIN gemachten Feststellungen, daß von unvollendeten Willenshandlungen eine stärkere reproduktive Kraft ausgeht als von vollendeten? Das Kind läßt mehr (verbotene) Handlungen unvollendet, die seinen natürlichen Neigungen entsprechen. K. LEWIN: Die Erinnerung an beendete und unbeendete Handlungen. Bericht über den 7. internationalen Kongreß für Psychologie. Groningen 1927.

² Man kann zu den vorstehenden Untersuchungen über das Entstehen des kindlichen Gewissens und seine verschiedenen Seiten die bedeutende Arbeit von H. G. STOKER: Das Gewissen, Bonn 1925, heranziehen.

Wenden wir uns von der vorstehend geübten formalen Betrachtung der kindlichen Gewissensforschung der Materialien zu und stellen wir einmal fest, was denn die Kinder alles als Vergehen gegen die Weltordnung ansehen. Wir können im kindlichen Sündenregister eine Einteilung treffen in soziale Vergehen, die sich in ungebührlichem Verhalten äußern und in versuchter oder vollendeter Körperverletzung gipfeln, und in Vergehen gegen Sachen (Sachbeschädigung!). Wohlgemerkt: von dieser Gruppierungsmöglichkeit ahnt das Kind selbst nichts und die Schwere der Vergehen ist, vom Standpunkt des Erwachsenen aus betrachtet, eine ganz andere, als sie sich dem Kind darstellt. So wird unter Umständen ein ganz harmloser Sachschaden (leichte Beschädigung eines brüchigen Handtuchs) dem Kind viel ernstere Gewissensbisse verursachen als eine versuchte oder wirklich vollendete Körperverletzung, die im Affekt erfolgt ist. Man kann fast sagen, daß alles, was dem Kind überhaupt „schlimm“ vorkommt, ihm ungefähr gleich schlimm erscheint. Die zu Protokoll genommenen vollendeten oder beabsichtigten Körperverletzungen, welche die Kinder sich haben zuschulden kommen lassen, betreffen entweder sie selbst oder Großmutter oder das Dienstpersonal, sehr viel seltener wird die Hand auch gegen die Eltern erhoben. Es kommt vor, daß T. seinen jüngeren Bruder haut, einklemmt, beißt, ihn an den Haaren zieht, auf die Erde wirft; daß J. ebenso mit seinem älteren Bruder verfährt, kommt auch, aber eben wegen des Stärkeunterschiedes und Alters, seltener vor. Ernstere Folgen hat es bei diesen gegenseitigen Prügeleien nie gegeben, noch weniger bei den Tätlichkeiten, zu denen sich die Kinder einmal im Affekt gegen Erwachsene hinreißen lassen. Es gehört schon ein höheres Maß von Bekanntschaft dazu, daß es überhaupt zu solchen tätlichen Angriffen kommt, denn wirkliche Prügeleien haben wir zwischen unseren Knaben und den Kindern, die gelegentlich oder regelmäßiger zu Besuch kamen, nicht beobachtet. Es bieten sich in letzteren Fällen auch weniger Interessenkonflikte oder Machtkonflikte als bei dem dauernden Zusammenleben in der Familie. Zu den sozialen Vergehen rechnen wir neben den genannten Gewalttätigkeiten alle Verstöße gegen die soziale Ordnung in der Familie, wie Ungehorsam, beleidigende Äußerungen, Davonlaufen auf der Straße oder vom Tisch, ehe die Mahlzeit beendet worden ist, Herumtoben in der Wohnung oder im Bett, Angeberei und Lügen, wozu letzteres allerdings zu den größten Seltenheiten gehört. Wir wollen hier schließlich diejenigen Vergehen nennen, welche in Verhaltensweisen des Kindes bestehen, durch die es selbst Schaden leidet oder doch bei Verharren

darin Schaden leiden könnte. Beispiele: das Kind hält die Hände unter der Decke, wobei es in Versuchung kommt, seinen Körper zu berühren; es geht an ein offenes Fenster heran; es will sich vor Tisch nicht die Hände waschen. Vom Standpunkt des Kindes handelt es sich in den zuletzt angeführten Fällen um Verletzung des Gehorsams. — Die Fälle, in denen Sachbeschädigungen gebeichtet werden, sind selten; auch soweit sie nicht in Gesprächen berührt worden sind, haben sie sich in kaum nennenswerter Zahl ereignet, was wohl mit der weitgehenden den Kindern in der Kinderstube eingeräumten Bewegungsfreiheit in Zusammenhang steht.

Wessen rühmt sich das Kind in den Gesprächen als guter Taten? Man hat der Großmutter oder einer der Tanten einen persönlichen Liebesdienst geleistet; man hat einem Kind auf der Straße die Hand gegeben; man hat für den Vater Kette und Sterne, für eine kleine Freundin einen Herd gemacht; man hat seinen Teller leer gegessen. Gewiß alles keine heroischen Leistungen, aber womit sollte ein Kind dieses Alters schließlich auch aufwarten!

Es wäre lehrreich festzustellen, wie weit ein Kind bei der Beurteilung der eigenen guten und schlechten Taten schon einer gewissen Generalisierung sich als fähig erweist, d. h. wie weit es ihm gelingt, auch solche Handlungen, die noch nicht von seiten der Eltern moralisch abgestempelt sind, einigermaßen zutreffend zu beurteilen. Darüber bieten unsere Gespräche fast gar kein Material. In Gespräch 19 entschuldigt T. einen Angriff auf J. damit, daß dieser eine Verwechslung beim Spiel begangen hat, die der Erwachsene nie als ein Vergehen deuten würde. Hier zeigt sich T. also als nicht hinreichend reif, Schuld und Unwissenheit auseinanderzuhalten. Es spricht immerhin manches dafür, daß der Satz, der vom Splitter im Auge des Nächsten handelt, für Kinder (und Jugendliche) in erhöhtem Maße gilt.

Alle Willenspädagogen haben mit Nachdruck auf die große Bedeutung hingewiesen, welche der Ausbildung fester Gewohnheiten, die die Tagesarbeit regeln, bei der Willensschulung zukommt. Zu den von uns ausgebildeten gewohnheitsmäßigen Handlungen gehörte auch das an die abendliche Aussprache sich anschließende Gebet, in dem die Kraft für gutes Handeln am nächsten Tag gesammelt werden sollte. Die Aussprache ist an die Anwesenheit einer zweiten Person gebunden, nicht so das Gebet, und so berichtet uns T. denn auch davon, daß er auch für sich gebetet hat, als die Eltern verreist waren und er allein in seinem Bett lag. Man kann von uns weder einen experimentellen Nachweis noch zahlenmäßige Belege dafür fordern, daß die von uns beobachtete

Gewissensforschung und das abendliche Gebet wirklich einen sehr günstigen Einfluß ausgeübt haben, daß das aber der Fall gewesen ist, steht doch für uns unumstößlich fest. Wir fühlten unser Erziehungswerk mit Einführung dieser Verfahren unmittelbar erleichtert. Aber hätten wir auch nicht diese Beobachtung gemacht, so wären sie allein schon darum am Platze gewesen, weil sie den Kindern selbst die Möglichkeit des Abreagierens boten, und weil sie dazu beigetragen haben, ihnen das Leben freier von den kleinen Sorgen (in Wirklichkeit erscheinen sie nur dem Erwachsenen klein) zu gestalten.

Die Geschlossenheit der Ideologie der Familie, die dem Kinde als Erziehungsmacht entgegentritt, leidet in der Regel durch die andersartige Einstellung des Dienstpersonals. Wir mußten an verschiedenen Stellen der Gespräche von der erzieherischen Gegenwirkung der Kinderpflegerin sprechen, so, wenn T. von dieser anbefohlen wird, im Bett die Hände unter der Decke zu halten, was ihm von seiten der Eltern ausdrücklich untersagt worden ist und woran er sich auch völlig gewöhnt hatte. Geht es in diesem Fall um eine einmalige Handlung, die auf die Dauer gegen eine bereits festgewurzelte Gewohnheit doch keinen allzu großen Schaden anrichten kann, so steht es anders mit den Einflüssen, die das Kind durch Schauergeschichten und nicht immer ganz harmlose Berichte der Mädchen erfährt. Bei der Aufgeschlossenheit des Kindes für solche Einflüsse ist deren Wirkung unberechenbar und so leicht nicht durch Gegengaben zu paralisieren. Was man ihm mit Sorgfalt ferngehalten hat, das überfällt nun das junge Menschenkind in einer nicht kontrollierten Stunde. Wir bedauerten es besonders, daß auch auf dem Gebiet der religiösen Erziehung, wo wir ganz bestimmte Prinzipien durchzusetzen versuchten, die Wirkung des pädagogisch ungeschulten Personals bemerkt wurde. Es ist fast als ein glücklicher Zufall zu bezeichnen — und wir stützen dieses pessimistische Urteil nicht nur auf die eigenen, sondern auch auf zahlreiche Erfahrungen, die uns von anderen Eltern mitgeteilt worden sind —, wenn man einmal eine Hilfskraft für die Erziehung der Kinder gewinnt, welche nach Bildung, Ausbildung und ursprünglicher pädagogischer Begabung (letztere das Wichtigste der geforderten Trias) auf die Absichten der verantwortlichen Erzieher eingeht. Angesichts der bei uns bestehenden Verhältnisse war es fast das kleinere Übel, daß die Kinder die Schwächen der Tanten durchschauten, wodurch sie selbst und damit auch ihre erzieherischen Einflüsse ganz wesentlich an Autorität einbüßten.

Namenverzeichnis.

- ACH 22, 28, 45, 52, 53, 54.
 ADLER 12, 89, 240.
 ALEXEJEFF 24, 33.
 BERKELEY 40.
 BETHE 25.
 BETZ 273.
 BINET 94, 271.
 BOBERTAG 94, 95.
 BOYD 273.
 BRENTANO 26.
 BÜHLER, CH. 15, 61.
 — K. 14, 26, 27, 29, 31f., 243, 246, 273f., 283.
 BUSEMANN, A. 35, 234, 236.
 — K. 234.
 DALLENBACH 26.
 DANZEL 158.
 DESSOIR 31, 288.
 DURKHEIM 15.
 DYROFF 178.
 EBBINGHAUS 28.
 EBEL 107.
 ENGEL 217.
 ERISMANN 191, 216.
 ERNST 104.
 FRANKE 96.
 FRÖBEL 3.
 GERHARDS 95.
 GOETHE 6, 136.
 GROOS 18, 268, 282.
 GUILLAUME 15.
 GUTZMANN 4.
 HECKER 3.
 HEMPELMANN 28.
 HERWIG 24.
 HETZER 15, 249f.
 HEYMANS 262.
 HIRSCH 217.
 HYLLA 95.
 JAENSCH 56, 271.
 JANET 16.
 JAMES 29.
 JORDAN 33.
 JUNG 224.
 KAFKA 4.
 KATZ, D. 15, 16, 27, 29, 37, 47f., 56, 73, 112, 116, 233, 236, 239, 242, 260, 286, 291.
 — R. 16, 47f., 56, 73, 112, 147, 221, 236, 239, 242, 291.
 KELLER, G., 102, 234.
 — H. 29.
 KIESOW 28.
 KOFFKA 30ff., 287f.
 KÖHLER, E. 2, 6, 11, 18, 29, 36f., 44f., 66, 127, 178, 212, 235, 246, 271.
 — W. 29, 32, 287.
 KRAFFT-EBING 40.
 KRETSCHMER 212.
 KRIECK 17.
 KRIES, v. 26, 33.
 KROGMANN 256.
 KROH 272f.
 KRUEGER 15.
 KÜHLE 28, 45, 52.
 LAMARCK 31.
 LAMPRECHT 96.
 LEIBNIZ 40.
 LEVIN 295.
 LÉVY-BRÜHL 254.
 LEVY-SUHL 255.
 LINDWORSKY 181, 263.
 LITT 14.
 LOWSON 24.
 MCDOUGALL 31.
 MONTESSORI 3, 95, 268.
 MUCHOW 3, 35.
 MÜLLER 28, 53, 181, 244, 283.
 NATORP 16f.
 OTTO 7.
 PASSARGE 28, 45, 52f.
 PAWLOW 31.
 PETERS 226.
 PETZOLD 25.
 PIAGET 2f., 5, 8, 10, 15, 17.
 PILZECKER 28, 53.
 PLANCK 33.
 RASPE 35f., 246, 254, 260.
 RECHE 230.
 REICHNER 37, 262.
 REINIGER 15.
 REUTER 38.
 RÉVÉSZ 116, 260.
 RIESE 54.
 RIGNANO 16.
 RUBNER 216.
 SALZMANN I.
 SCHARRELMANN 126f., 230.
 SCHELER 15.
 SCHJELDERUP-EBBE 15, 17.
 SCHNEIDER 258.
 SCHLAG 273.
 SCHULZE 40.
 SCUPIN 2, 162.
 SELZ 22, 30, 235, 274, 287.
 SIMON 94, 271.
 SPRANGER 34, 224.
 STERN, W. 2f., 15, 29, 68, 132, 159, 212, 224, 234, 246, 250f., 277, 282, 284.
 — CL. 2, 68.
 STARBUK 29.
 STOK 4.
 STOKER 295.
 STRÜMPELL 18.
 STUMPF 26.
 SULLY 238.
 TOLL 233.
 TUDOR-HART 15.
 UEXKUELL v. 226.
 VIERKANDT 255.
 VOLD 247.
 VOLKELT 226.
 WERNER 27, 32, 36, 55, 90, 105, 126, 226, 249, 254, 257f., 271, 284.
 WERTHEIMER 287.
 WOITAS 25.
 WUNDT 28, 30.

Springer-Verlag Berlin Heidelberg GmbH

Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters

Von

Dr. med. **August Homburger**

a. o. Professor der Psychiatrie
und Leiter der Poliklinik an der Psychiatrischen Klinik in Heidelberg

XX, 852 Seiten. 1926. RM 27.—; gebunden RM 29.40

Aus den Besprechungen:

Homburger führt uns vom Einblick in die Seelenvorgänge abnormer Kinder direkt logisch zur Bekämpfung ihrer allgemeinen Auswirkung auf sozialem Gebiet. Das Wertvollste an diesem neuen Werk ist somit besonders, daß sich aus der Erkenntnis des Wie und Warum kindlicher Seelenstörungen sofort Wege zum pädagogischen Handeln und Behandeln krankhafter Artung ergeben.

Die Beschreibung der Grundelemente des kindlichen Gemüts- und Willenslebens führt zu schwierigen Beziehungszusammenhängen, wie des Einflusses von „Echt und Unecht“ oder des „Unverbindlichen und Verbindlichen“, an die sich eine allgemeine Übersicht der Milieueinflüsse und Theorie der kindlichen Konflikte angliedert Zur Auseinandersetzung mit Freud und den modernen psychoanalytischen Lehren führt die Besprechung der kindlichen Sexualität. Die Pathologie der Pubertät wird in der Abgrenzung gegenüber dem Kapitel über Schizophrenie im Kindesalter den Pädagogen wie den Arzt interessieren

Unter dem Wechsel der psychologischen Methoden wie der Fülle der Gesichtspunkte leidet nicht die Einheitlichkeit des Werkes und wird der Leser, zum Sammeln eigener Erfahrung angeregt, erst dann die Mannigfaltigkeit vieler Probleme der kindlichen Seele voll erkennen
„Zeitschrift für angewandte Psychologie“ (Leipzig).

Das vorliegende, aus Vorlesungen für Ärzte und Pädagogen hervorgegangene über 800 Seiten starke Werk ist die umfassendste Darstellung, die wir über die Psychopathologie des Kindesalters besitzen. Es ist hier, wie nirgends wo, aus einer großen Literaturkenntnis und aus einer reichen Praxis alles zusammengetragen, was der Fürsorgearzt aus der Heilpädagogik und der Heilpädagoge aus der Psychopathologie wissen soll. Besonders wertvoll erscheint es auch, daß auf die verschiedenen Problemstellungen, die sich aus dem Einflüsse der zeitgenössischen Psychologie auf die herkömmliche Psychopathologie ergeben, überall eingegangen wird Jedes der Kapitel erscheint in einer für ein grundlegendes Gesamtstudium der Psychopathologie des Kindesalters ausreichenden Form übersichtlich und klar und unter Hinweis auf die Spezialliteratur behandelt. So eignet sich denn das vorliegende Werk im besonderen Maße zur Vorbereitung für heilpädagogische Prüfungen und verdient in die Liste der Studienwerke für diese an eine erste Stelle gesetzt zu werden. Aber auch in keiner größeren ärztlichen oder pädagogischen Bücherei sollte es fehlen.
„Eos“ (Wien).

Psychologie der Zusammenhänge und Beziehungen. Von Dr. med. **Vera Strasser** in Zürich. VIII, 592 Seiten. 1921. RM 18.—; gebunden RM 21.—

Der Gegenstand der Psychologie. Eine Einführung in das Wesen der empirischen Wissenschaft. Von **Paul Häberlin**, ord. Professor an der Universität Bern. VI, 174 Seiten. 1921. RM 9.—

Psychologische Forschung. Zeitschrift für Psychologie und ihre Grenzwissenschaften. Herausgegeben von K. Koffka-Gießen, W. Köhler-Berlin, M. Wertheimer-Berlin, K. Goldstein-Frankfurt a. M., H. Gruhle-Heidelberg. Jährlich erscheint etwa 1 Band zu 4 Heften. Bis zum Herbst 1927 erschienen 9 Bände. Preis des Bandes RM 30.—

Das Problem des Charakteraufbaus, seine Gestaltung durch die erbbiologische Persönlichkeitsanalyse. Von Dr. **Hermann Hoffmann**, Privatdozent für Psychiatric und Neurologie an der Universität Tübingen. VIII, 194 Seiten. 1926. RM 12.—; gebunden RM 13.50

Temperament und Charakter. Von Privatdozent Dr. **G. Ewald**, a. o. Professor der Psychiatrie an der Universität Erlangen. Mit 2 Abbildungen. IV, 156 Seiten. 1924. RM 9.—

Bildet Band 41 der „Monographien aus dem Gesamtgebiete der Neurologie und Psychiatrie“. — Die Bezieher der „Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie“ und des „Zentralblattes für die gesamte Neurologie und Psychiatrie“ erhalten die „Monographien“ mit einem Nachlaß von 10%.

Vererbung und Seelenleben. Einführung in die psychiatrische Konstitutions- und Vererbungslehre. Von Dr. **Hermann Hoffmann**, Privatdozent an der Universitätsklinik für Gemüts- und Nervenkrankheiten in Tübingen. Mit 104 Abbildungen und 2 Tabellen. VI, 258 Seiten. 1922. RM 8.50

Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten. Von Dr. **Ernst Kretschmer**, a. o. Professor für Psychiatrie und Neurologie in Tübingen. Fünfte und sechste unveränderte Auflage. Mit 41 Abbildungen. VI, 214 Seiten. 1926. Gebunden RM 12.—

Handbuch der Individualpsychologie. In Gemeinschaft mit Dr. Alfred Adler-Wien, Dr. Max Fürnrohr-Nürnberg, Dr. Bruno Krause-Dortmund, Dr. Fritz Künkel-Berlin, Dr. Eleonore Rienits-Hamburg, Dr. Leonhard Seif-München, Karl Sulzer-Heidelberg, Dr. I. Verploegh-Chassé-Den Haag, Dr. Egon Weigl-Frankfurt a. M. herausgegeben von Dr. **Erwin Wexberg**, Wien. In 2 Bänden. IX, 664 und III, 200 Seiten. 1926. RM 46.50; gebunden RM 48.90
(Springer-Verlag Berlin Heidelberg GmbH.)

Ⓜ **Über Psychologie und Psychopathologie des Kindes.** Von Dr. **Theodor Heller**, Direktor der Erziehungsanstalt Wien-Grinzing. Zweite, erweiterte Auflage. 62 Seiten. 1925. RM 2.—

Ⓜ **Über Psychologie und Psychopathologie des Jugendlichen.** Von Dr. **Theodor Heller**, Direktor der Erziehungsanstalt Wien-Grinzing. V, 91 Seiten. 1927. RM 3.60
