

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 5 (1932-1933)

Heft: 1

Artikel: Stufen der Persönlichkeitsentwicklung : Kindheit und Jugend

Autor: Bühler, Charlotte

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852697>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 26.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Stufen der Persönlichkeitsentwicklung.

Kindheit und Jugend.

Von Charlotte Bühler,
a. o. Professor an der Universität Wien.

Anmerkung. Die nachfolgende Abhandlung, in welcher uns die bekannte Wiener Kinderpsychologin gewissermaßen den Extrakt ihrer entwicklungspsychologischen Erkenntnisse bietet, entnehmen wir der vorzüglichen Zeitschrift „Gesundheit und Erziehung“, Verlag Leopold Voss, Leipzig.

*

Die psychologische Forschung der letzten beiden Jahrzehnte hat uns auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendpsychologie außerordentlich viele und neue Ergebnisse gebracht. Ein lebendiger internationaler Austausch hat auf diesem Gebiet die Arbeit besonders mannigfaltig und fruchtbar werden lassen. Schier unerschöpflich ist die Fülle der Tatsachen, die wir auf Grund zahlreichster experimenteller und Beobachtungsarbeiten heute überschauen. Nur einige Hauptzüge erlaubt uns der hier gesteckte Rahmen herauszuheben, diese Hauptzüge aber wollen wir nach Möglichkeit zu einem, wenn auch kleinen, so doch lebendigen Gesamtbild gestalten. Hierbei ist vor allem folgendes hervorzuheben. Während die Kinderpsychologie in ihren Anfängen sich in erster Linie für die intellektuelle Entwicklung im engeren Sinne interessierte, hat es der Forschung der letzten Jahre als Ziel vorgeschwebt, die Persönlichkeit des Kindes als Ganzes zu erfassen, seine Beziehungen zu anderen Menschen von klein auf zu studieren, seine Betätigung an Material der verschiedensten Art in ihrer Entwicklung zu verfolgen und auf diese beiden zentralen Phänomene des Menschenlebens das Hauptgewicht zu legen. Hierbei hat es sich nun weiter gezeigt, daß in der Einstellung zu dem zu bewältigenden Material der Welt und zum anderen Menschen periodisch gewisse Veränderungen eintreten. Das Kind des 1. Lebensjahres ist ganz anders auf Menschen und Material eingestellt als das Vorschulkind etwa des 2.—4. Lebensjahres. Das Kind der frühen Schulzeit im etwa 5.—8. Lebensjahr stellt wiederum eine gewisse Einheit dar im Vergleich mit den neuen Ausblicken, die sich dem 9. bis etwa 13. Lebensjahr eröffnen. Und abermals lassen sich gemeinsame und neue Gesichtspunkte in der Lebensweise und Lebensauffassung des 14.—19. Lebensjahres zeigen. Man kann daher zweckmäßigerweise Kindheit und Jugend von der Geburt bis zur abgeschlossenen Reife in fünf Phasen gliedern und betrachten. Und wir wollen das nun in der Weise tun, daß wir versuchen, jede Phase durch die für sie charakteristischsten Züge zu kennzeichnen.

Das 1. Lebensjahr.

Als charakteristisch für das 1. Lebensjahr hat die zentrale Rolle zu gelten, die für das Kind das Wohlbe-

finden seines Körpers spielt. Für das Neugeborene ist Sättigung, Wärme, Trockenheit, Licht, Luft, Ruhe alles, was es braucht und der Zustand, auf den es positiv reagiert. Jeder stärkere Sinnesreiz wirkt auf des Neugeborene als Schock. Es bringt von den 1440 Minuten des 24-Studentages normalerweise etwa 1275 im Schlafzustand zu. Den in der Außenwelt gegebenen Lebensbedingungen lernt das Neugeborene sich am schnellsten in der Fütterungssituation anzupassen. Spezielle Studien des Lernfortschritts beim Ernährungsvorgang in den ersten Lebenswochen haben gezeigt, daß schon über die Hälfte der Einmonatkinder auf bestimmte Nebenumstände der Fütterungssituation reagieren; sie beginnen z. B. schon Saugbewegungen zu machen, wenn sie in die Körperlage gebracht werden, die sie beim Trinken einzunehmen gewohnt sind. Im 2. Monat beginnt das Kind dann auch sich mit einigen Reizen zu beschäftigen. Es lauscht auf Töne und Geräusche und wendet insbesondere der menschlichen Stimme seine früheste Aufmerksamkeit zu. Es lächelt beim Hören der menschlichen Stimme. Es hört auch seine eigne Stimme und beginnt sie lallend zu üben und zu erproben. Es wird auch sonst seiner eigenen Bewegungen inne. Fingerbewegungen z. B. werden vom Kinde an sich selbst beobachtet und in ungezählten Wiederholungen sozusagen studiert. Und nun eröffnet sich von Monat zu Monat mehr und schrittweis in ungezählten Variationen die ganze Fülle von Bewegungsmöglichkeiten der Glieder des eigenen Körpers, die unerschöpflichen Möglichkeiten der Sinnesbetätigungen am Material der umgebenden Welt. Funktionieren nennen wir in der Psychologie diese unermüdliche Betätigung um der Freude an der Betätigung willen, Funktionslust diesen spezifischen mit der Betätigung als solcher verbundenen Genuß. Und wir können auf Grund einer großen Fülle experimenteller und beobachtender Studien die Behauptung formulieren: rein funktionale Betätigung, Übung und Bemeisterung aller Funktionen des Körpers ist der eigentliche Lebensinhalt des Kindes im 1. Lebensjahre. In der Funktionslust gipfelt sein Dasein.

Freie Bewegungsmöglichkeit und Gelegenheit, seine Funktionen zu üben ist daher das Wichtigste, was ein Kind im 1. Lebensjahre braucht. Man gebe ihm ein Spielzeug, um daran herumzumanipulieren; Bewegungsfreiheit der Glieder. Im übrigen lasse man es in Ruhe, überreize es nicht, beunruhige es nicht. Das gilt bis zum etwa 10. Lebensmonat. Vom etwa 10. Lebensmonat an ma-

chen sich jedoch schon die neuen Lebensbedürfnisse geltend, die für die zweite Phase charakteristisch sind.

Das 2.—4. Lebensjahr.

Zwei neue Bedürfnisse kennzeichnen mehr als alles andere das Kind des 2. bis 4. Lebensjahres: erstens das, was wir soziale Bedürfnisse nennen und sogleich erläutern werden und zweitens das, was wir als materiale Bedürfnisse näher bestimmen müssen.

Als soziales Verhalten bezeichnen wir in der Psychologie die Reaktion des Menschen auf den anderen Menschen als solchen. Schon außerordentlich früh, schon im zweiten Monat reagiert das Kind spezifisch auf den anderen Menschen, d. h. es reagiert mit solchen Verhaltensweisen, die es zunächst auf keinen anderen Reiz hin, sondern nur bei Gewährwerden eines anderen Menschen produziert. Schon das 2-Monatekind lächelt, wenn es in die Augen eines anderen Menschen blickt oder seine Stimme hört, während erst das 3—5-Monatekind auch bei anderen Gelegenheiten lächelt. Die besondere Auszeichnung, die der andere Mensch seitens des Kindes schon im 1. Lebensjahre erfährt, zeigt sich dann weiterhin darin, daß noch das Halbjahrskind vor jedem Spielzeug der Beschäftigung mit einem Menschen den Vorzug gibt. Erst das Dreivierteljahrskind ist unter Umständen von der Beschäftigung mit einem Ding so absorbiert, daß es darüber den anderen Menschen vernachlässigt. Dieser Kontakt des Kindes im 1. Lebensjahr mit dem anderen Menschen ist ein ganz unmittelbarer, sozusagen allgemein menschlicher, unpersönlicher. Im 2. Lebensjahre jedoch nehmen die Beziehungen des Kindes zu anderen Menschen eine affektive und persönliche Färbung an. Es sind ganz bestimmte Individuen, die das Kind jetzt bei sich haben möchte und die es braucht; auf deren Verlust es leidenschaftlich verzweifelt reagiert; deren Besitz, deren Beachtung es eifersüchtig zu wahren sucht; und von deren zärtlicher Zuwendung sein Wohl und Wehe in überraschend weitgehendem Maße abzuhängen beginnt. Hier haben neueste Forschungen, die von verschiedenen Stellen aus durchgeführt wurden, bemerkenswerte Resultate ergeben, welche die ganz unersetzliche Rolle einer bestimmten individuell um ein Kind besorgten Pflegeperson in diesem Alter erwiesen. So haben z. B. amerikanische Untersuchungen ergeben, daß zwei Gruppen von Kindern, die in einer Anstalt mit der völlig gleichen Fürsorge und Körperpflege betreut wurden, jedoch mit dem Unterschied, daß in einem Fall die Pflegerinnen sich individuell mit dem Kinde befaßten, mit ihm spielten, auf es persönlich eingingen, im zweiten Fall die Pflegerinnen zwar mit Sorgfalt aber ohne persönliches Eingehen auf das Kind alle Manipulationen des Tages mit ihm vornahmen, ein außerordentlicher Entwicklungsrückstand der zweiten Kindergruppe gegenüber der ersten binnen kurzer Zeit feststellbar war; und zwar ein nicht nur geistiger, sondern auch körperlicher Entwicklungsrückstand. Diese Ergebnisse wurden durch Wiener Unter-

suchungen an Anstalts- und Familienpflegekindern bestätigt und haben zu folgender erster Hauptthese über die seelischen Bedürfnisse des 2—4-jährigen geführt. Das 2—4-jährige braucht mehr als die vorangehenden und späteren Altersstufen individuell und persönlich auf es eingehende Betreuung. Sein Gedeihen hängt wesentlich davon ab, daß es der ihm persönlich zugewandten Zärtlichkeit einer Pflegeperson gewiß ist.

Das 2—4-jährige lebt völlig eingewoben in persönliche Beziehungen. Auch in seinem Spiel mit toten Dingen verlebendigt es diese in seiner Phantasie und schreibt ihnen Wünsche, Wirkungsfähigkeit, Gefühle und Bedürfnisse zu. Es steht mit seiner gesamten, sowohl der lebenden wie der leblosen Umwelt in persönlichem Kontakt und glaubt sich in dieser Periode, in der es seinen eigenen Willen erprobt und übt, von lauter wollenden Wesen umgeben, mit denen es sich auseinandersetzen muß, mit denen es im Wechselverhältnis von Befehlen, Gehorchen, Lieben und Hassen steht.

Während es einerseits in dieser eigentümlichen Weise durch sein Anthropomorphisieren, wie man das bezeichnet, die Natur der Dinge verkennt, lernt es andererseits gleichzeitig in seinem Spiel Material und Materialeigentümlichkeiten von der Hantierung her kennen. Diese Erfahrungen macht es auf Grund eines Einstellungswandels, der sehr genau beobachtet und studiert werden konnte. Während nämlich das Kind der ersten Phase, wenn man ihm irgendein Spielmaterial in die Hand gibt — eine Puppe, eine Klapper, ein Stück Plastilin, einen Bleistift — dieses Material nur in die Hand nimmt, um irgendwelche Bewegungen damit zu machen, die Hand zu schwingen, mit dem Ding zu klopfen, es wegzuzwerfen, es auf einer Unterlage zu reiben oder dgl. —, beginnt das Kind der zweiten Phase, seine Aufmerksamkeit statt den eigenen Bewegungen nun den Dingen selbst zuzuwenden. Es beginnt, nicht nur immer auf die schwingende, klopfende, werfende Hand, sondern auch auf das Ding in der Hand zu achten und sieht z. B., daß das Plastilin seine Form beim Aufklopfen verändert hat, daß der Bleistift Striche auf der Unterlage hinterließ, daß mit der Klapper dagegen nicht dergleichen geschah. Das heißt, das Kind der zweiten Phase entdeckt Materialqualitäten und entdeckt die Möglichkeit, an Material Wirkungen hervorzubringen.

Damit ist wiederum ein pädagogischer Wink von Wichtigkeit und genereller Gültigkeit gegeben. So wesentlich für das Kind der ersten Phase die eigene Bewegung, so unerwünscht mannigfaltige Reize von außen, so hinreichend ein einziges und im letzten Vierteljahr zwei Spieldinge sind, — so wesentlich wird umgekehrt für das Kind der zweiten Phase die Betätigungsmöglichkeit an den allerverschiedensten, mannigfaltigsten Materialien.

Hiermit sind nicht teure, fertige Spielsachen gemeint, sondern Rohstoffe, wie jeder Haushalt sie bietet, ein Stück Schnur so gut wie ein Lappen, eine Bürste und ein Fingerhut, etwas Knetbares, etwas zum Mahlen, etwas zum Bauen, etwas zu ordnendem Legen, Zusammenstellen, Formen und Farben zum Anschauen. Kurzum alles, womit ein Kind dieses Alters gefahrlos experimentieren kann. Gleichzeitig muß es die Möglichkeit zum Reden, zum Fragen, zum persönlichen Austausch seiner Erfahrung haben.

Das 5.—8. Lebensjahr.

Das 5.—8. Lebensjahr, also das frühe Schulalter und die Zeit des Schulbeginns ist abermals durch einen charakteristischen Umschwung der kindlichen Lebenseinstellung gekennzeichnet, ohne den die Schule mit dem Kind überhaupt nichts anzufangen vermöchte. Gemeint ist in erster Linie das, was wir als *Werkreife* und *Aufgabeverständnis* sogleich näher bestimmen werden.

Die Tätigkeit des 2—4-jährigen an Material wurde von uns so geschildert, daß das Kind dieser Periode nicht mehr lediglich Bewegungen übt, sondern material-spezifisch manipuliert und mit Material experimentiert. Bei diesem Manipulieren kommt das Kind nach und nach nun nicht nur darauf, daß jedes Material sich so oder so handhaben läßt, sondern daß man auch aus und mit Material etwas herstellen kann, ein Gefäß aus Plastilin, aus Bleistiftstrichen einen Mann, aus dem Bausteingefüge einen Turm. Dieses planmäßige Herstellen wird nun allmählich für das Kind über das Manipulieren mit Material hinaus zum Bedürfnis. Der 5-jährige Bubi Scupin, von seiner Mutter ermahnt, er solle doch endlich mit Bauen aufhören, sagt: „Aber Mutti, ich bau doch, damit ich ein schönes Gebautes hab“. Damit ich ein schönes Gebautes hab — diese Idee eines fertigen Werks ist das, was als neuer Gesichtspunkt das Tun des Kindes der dritten Phase beseelt. Es stellt sich selbst die Aufgabe des Herzustellenden und es leistet die Durchführung. Dieses Durchhalten zu einem gesteckten Ziel ist etwas, was als entscheidendes Kriterium der Schulreife in den Schulreifetests eine hervorragende Rolle spielt, und die Altersreife des 5—8-jährigen besser als alles andere kennzeichnet. Ein 5½-jähriges Mädchen zieht einen schweren Schlitten. „Laß es, er ist zu schwer“, sagt die Mutter. „Nein, nein“, wehrt die Kleine ab, „ich will doch etwas machen, wo ich mich plagen muß.“ So gelangt das Kind aus sich selbst zur Arbeit, zur Pflicht. Es wünscht sich Aufgaben, wünscht sich, etwas fertig zu bringen. „Hoffentlich gelingt mir das Segelschiff“, sagt der achtjährige R. B. bauend, „ich bin glücklich, wenn es mir gelingt.“ Wir nennen dieses Stadium *Werkreife*.

Auch in den Beziehungen zu anderen Menschen hat das 5—8-jährige neue Bedürfnisse. Während das Kind der zweiten Phase einen einzelnen und womöglich

einzigsten Partner bevorzugt, liebt es das Kind der dritten Phase, sich einer großen Gruppe anzuschließen und in der Gruppe unterzutauchen. Diese verschiedenartige Gruppierungstendenz wurde in Gemeinschaften beobachtet, wo Gelegenheit zu freier Gruppierung geboten war. Hier stimmen Studien, welche russische Psychologen machten, mit Wiener Studien überein. Ueberhaupt beginnt in der dritten Phase die Beziehung des Kindes zu Gleichaltrigen zu prävalieren, während das Kind der zweiten Phase mindestens ebenso gerne, wenn nicht noch lieber den Erwachsenen zum Spielpartner hat wie das andere Kind. Das Untertauchen in der Masse sowie der Wettbewerb innerhalb einer größeren Gruppe gehören zum Neuerwerb im sozialen Verhalten des Kindes der frühen Schulzeit und bieten wichtige paedagogische Hilfsmittel.

Das 9.—13. Lebensjahr.

So sehr der Fortschritt zur Werkreife im Mittelpunkt der dritten Phase steht, so eindeutig ist in der nun zu betrachtenden vierten Phase die Entfaltung von Bedürfnissen nach zwei neuen Richtungen hin. Dem ersten Entwicklungsring von der Funktion zur Werkreife überlagert sich nun ein zweiter auf höherer Ebene. Intellektuelle Neu- und Wißbegier auf der einen Seite, körperliches Sich-Austoben auf der anderen geben der vierten Phase das Gepräge expansiven, vorwärtsdrängenden Lebens das uns den 10—12-jährigen als den vitalsten und lebendigsten Menschen erscheinen läßt. Ein neues Stadium der Funktion: so wie das Kind des 1. Lebensjahres alle körperlichen Bewegungsarten ausprobt und übt, so betätigt der 9—13-jährige seinen Geist in reiner Funktionslust am Forschen, Fragen und Denken. Diese Denklust und gesteigerte Lernfähigkeit der vierten Phase wurde in einer großen Anzahl von Experimenten immer wieder bestätigt. Kritisches und fragendes Denken, selbständige Beobachtung entwickeln sich gleichermaßen. Abstraktives Erfassen, Schlußfolgern, Begriffsbildung zeitigen zwischen dem 10. und 11. Lebensjahr die wesentlichsten Fortschritte, die Lernfähigkeit erreicht mit dem 12. Lebensjahre einen ersten Höhepunkt. Intellektuelle Probleme beschäftigen das Kind der vierten Phase gelegentlich bereits ernstlich. Es beobachtet die Vorgänge in Natur und Leben und stellt sich Fragen über Zusammenhänge. Nicht nur, um mit der Mutter in Kontakt zu sein und in der spielerischen Art, in der das 4-jährige über Gott und die Welt Fragen stellt, sondern tatsächlich um zu wissen, fragt der 9—13-jährige. Diese Neu- und Wißbegier und der erste Ansatz geistiger Interesse kennzeichnen die vierte Phase.

Einerseits. Andererseits erfährt auch die körperliche Funktionslust eine Steigerung zu höchster Aktivität. Wachstum und Gewicht nehmen in dieser Periode mehr als vorher und nachher zu, und das körperliche Kraftbewußtsein des 10—12-jährigen beider Geschlechter ist ein gesteigertes, Kampf- und Laufspiele

sind jetzt die beliebtesten, der Sport wird zur wichtigen Lebensfunktion.

Dies gilt zunächst von beiden Geschlechtern gleichermaßen wie überhaupt die Tatsachen, die wir bisher feststellten. Anders steht es mit den nun zu besprechenden weiteren Wesenszügen dieser Altersstufe. Im 13. Lebensjahre beginnen Knaben und Mädchen sich deutlich als je bis dahin nicht nur voneinander zu unterscheiden, sondern geradezu gegensätzlich zu entwickeln. Die geschlechtliche Reifung, die bei den Mädchen früher als bei den Knaben zum Abschluß gelangt, versetzt den Reifenden eine Zeitlang in Unruhe, Spannung und Müdigkeit. Bei den Mädchen stellt sich dieser eigentümliche Zustand gewöhnlich etwa zwei Jahre früher als bei den Knaben, nämlich im 13. Lebensjahre ein. Das Mädchen zieht sich dann für eine Zeitlang aus dem Gemeinschaftsleben der Kindergruppe wie der Familie zurück und wird eine Zeitlang ausgesprochen antisozial, eine Erscheinung, die wir bei den Knaben erst im 15. bis 16. Lebensjahre feststellen können. Dieses zeitliche Intervall der Reifung zeitigt nun aber eine Reihe qualitativer Reifungsunterschiede, weil eine Einsamkeit und Hilflosigkeit, die einen als 13-jährigen überkommt, ganz anders erlebt wird wie dieselben Leiden einige Jahre später. Zudem bringt die frühere sexuelle Reife die Probleme von Liebe und Sehnsucht nach einem ergänzenden Menschen früher in den Gesichtskreis der Mädchen als den der Knaben; diese Probleme werden zum beherrschenden Motiv der weiblichen Pubertät. Die des Knaben weicht davon nach zwei Richtungen hin ab. Einerseits verharrt er länger in der unpersönlich-sachlichen Interessenrichtung, die überhaupt die Führung in seinem Leben behalten wird. Andererseits macht sich die sexuelle Reifung bei ihm drastischer und unmittelbarer geltend und treibt ihn zu unmittelbarer Befriedigung des körperlichen Bedürfnisses. Aus beiden Gründen steht die Partnerfrage für den Knaben in den Jahren, in denen sie für das Mädchen aus seelischen Gründen schon dringend wird, noch durchaus im Hintergrund. Hiermit kommen wir nun aber schon zu den Problemen der fünften Phase.

Das 14.—19. Lebensjahr.

Im 14.—19. Lebensjahr wird durch das neue Moment der starken Erotisierung und Sexualisierung menschlicher Beziehungen die Mannigfaltigkeit von Beziehungsformen zu anderen Menschen außerordentlich groß. Hierzu trägt ferner die Verselbständigung des Heranwachsenden gegenüber seiner Familie bei, die ihn anderweitig Anschluß und auch Führung suchen läßt. So entstehen jene zahlreichen für die Reifezeit besonders charakteristischen Uebergangsformen menschlicher Beziehungen wie die Schwärmerei, die Gefolgschaft, die einem Führer geleistet wird und die durch ihre Intimität und durch ihre erotischen Momente besonders gekennzeichnete Jugendfreundschaft. Die Beziehungen zu großen Gemeinschaften, die eine Zeitlang

während der geschilderten Isolierungsperiode ganz aufgegeben wurden, nehmen in der Adoleszenz nun eine neue Gestalt an: sie werden geregelte Klubs, Vereine und sonstige Organisationen geben den Rahmen für die dem Erwachsenen schon sehr angenäherten Gemeinschaftsbildungen größerer Gruppen ab. Im täglichen Leben jedoch herrscht die kleine, womöglich die Zweiergruppe vor.

In den sachlichen Interessen des Adoleszenten gibt die Einstellung auf das kommende Leben bereits den Ausschlag. Fachinteressen treten an Stelle der allgemeinen gedanklichen Uebungen und Ueberlegungen, die nur noch im Zusammenhang weltanschaulicher und lebensanschaulicher Probleme sich behaupten. Es ist eine Eigentümlichkeit des Jugendalters, in irgendeiner, wenn auch noch so skizzenhaften Weise, fast alle Probleme des späteren Lebens vorwegzunehmen und theoretisch in allgemeiner Weise zu erörtern. Viel später, erst im 3. und 4. Lebensjahrzehnt pflegen dann, wie neue, lebenspsychologische Studien gezeigt haben, sich diese Fragen erst wieder zu melden, die den 15—18-jährigen beschäftigten und vom 20-jährigen gewöhnlich für eine Zeitlang „aufs Eis gestellt“ werden, wie ein junger Mann sich ausdrückte.

Die fünfte mit der Reife abschließende Jugendphase, die den Jugendlichen erstmalig zur Besinnung auf sich selbst, zur Selbstkritik, Selbstbeobachtung und Selbstanalyse führt, bringt eine eigentümliche Einstellung des Individuums zu seinem eigenen Leben mit sich. Erstmals überschaut der Adoleszent prüfend das schon von ihm gelebte und das noch vor ihm liegende Leben. Er beginnt mit einer Rückschau auf die Kindheit und seine ganze Vergangenheit. In Tagebüchern finden wir 13—16-jährige vor allem mit dieser Rückschau beschäftigt. Und er endet mit einer Ausschau in die Zukunft, mit Projekten, Fragen, Hoffnungen, Befürchtungen, von deren Besprechung das Tagebuch des 16—19-jährigen voll ist. Der 20-jährige, der sich von dieser Art der reflektierenden Betrachtung im allgemeinen frei macht und praktisch das Leben möglichst ausgiebig kennenlernen will, hat auch fürs erste mit der Vergangenheit abgeschlossen und läßt die Zukunft auf sich beruhen. Er schreibt kein Tagebuch mehr, er will Gegenwart und er vertieft sich mit einem neuen Anfang so wie das Kind in die neue Gegenwart. Diese Reifungsperiode ist allerdings bei all den Jugendlichen, die schon früher in den Beruf eintreten, verkürzt, wenn auch trotz früher einsetzendem Realismus die übrigen hier in Kürze skizzierten Phänomene nicht wesentlich anders verteilt auftreten als bei dem langsamer reifenden, spät zum Beruf gelangenden Adoleszenten.

*

Für die ganze Periode: Bühler, Ch., Kindheit und Jugend. Leipzig 1931. — Für die Kindheit: Bühler, K., Die geistige Entwicklung des Kindes. Jenä 1930. — Bühler, K., Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig 1930. — Kroh, O.,

Anstaltserziehung.¹⁾

Von C. A. Loosli.

II. Fortschritte und weiter bestehende Forderungen.

In den nun folgenden Ausführungen werden wir versuchen, soweit es unsere Zuständigkeit gestattet, festzustellen, welche Fortschritte auf den einzelnen, von uns zum verbessernden Ausbau vorgeschlagenen Gebieten der Anstalts- und Armenerziehung ganz oder teilweise verwirklicht wurden.

Vom Volk, von seinen Behörden, von den gemeinnützigen Körperschaften und der Presse, die sich mit der Armen-erziehung wirklich befassen, verlangten wir, wie namentlich auch von den wirklichen und vorgeblichen Wohltätern, das Leichteste und Schwerste zugleich, von dessen Vorhanden- oder Nichtvorhandensein jegliche Erziehung bedingt wird, nämlich Herz. Darunter verstehen wir wirkliche, uneigennütige Liebe zu den Armen, Mitgefühl mit ihren Leiden, Verständnis für ihre Lage und ihre eigentlichsten Lebensbedingungen, Einsicht in ihre wirklichsten Bedürfnisse, die auch die bestverstandenen des ganzen Volkes und des Gesellschaftskörpers sind, werktätige Hilfsbereitschaft, die Armen vom Fluche ihrer gesellschaftlichen, unverschuldeten Leidensstellung zu befreien (ISN. 124).

Von diesen unumgänglichen Voraussetzungen ausgehend, muß verlangt werden, daß grundsätzlich und in der Anwendung, der Erziehungszweck dem bloßen Versorgungszweck unter allen Umständen vorangestellt werde. Diese Forderung

1. Erziehung statt Versorgung,

(ISN. 124 — ENE. 45 ff.) setzt sich erfreulicherweise immer stärker durch, obwohl sie noch lange nicht zum allgemeinen Gesittungsgut des Volkes geworden ist. Immerhin darf festgestellt werden, daß der Grundsatz, wenigstens lehrhaft, heute so ziemlich allgemein anerkannt wird, so daß zu hoffen steht, er werde sich bald auch in immer erhöhtem Maße in stets zahlreicheren, werktätigen Anwendungen verwirklichen (ISN. 124).

2. Anstaltsleitung und -verwaltung.

(ISN. 125 ff. — A. 41 ff. & 51 ff. — ENE. 70 ff. & 76 ff.)

Um den Anstaltsleiter vollständig seiner rein erzieherischen, folglich wichtigsten Aufgabe zurückzugeben, verlangten wir, und begründeten unsere Forderung, es sei jede Erziehungsanstalt einer, von ihrer Verwal-

tung gesonderten und dieser übergeordneten Leitung zu unterstellen. Das heißt, jede Erziehungsanstalt müsse einem eigentlichen, erzieherischen Leiter unterstellt werden, dem ein Verwalter beizugeben sei, dessen Aufgabe ausschließlich darin bestünde, deren Verwaltung und Betrieb, mit dem damit verbundenen Schriftenwechsel, Rechnungs- und Buchführungen zu besorgen, wie solches bei den Spitälern, den Nervenheilanstalten von jeher der Fall war und wie es neuerdings auch in den fortschrittlichsten Erziehungs- und Strafanstalten des Auslandes eingeführt wurde.

Auch diese Forderung wird in der Schweiz immer allgemeiner als zweckmäßig anerkannt und grundsätzlich gutgeheißen; doch ist uns bis anhin kein Fall bekannt geworden, wo sie in Wirklichkeit umgesetzt worden wäre. Eine naheliegende, ja, zwangsläufige Verwirklichung dieser Forderung ergäbe sich aus der, von Herrn Armenpfleger C. F. Beck in Winterthur angeregten Neuregelung der Armenerziehung, von der noch besonders die Rede sein wird.

3. Aufteilung der Zöglingbestände in sogenannte Familien oder Sondergruppen. (Siehe ISN. 126 & ENE. 89 ff.)

Diese Forderung ist bereits in einer Anzahl schweizerischer Anstalten und Waisenhäuser erfüllt, sollte jedoch in allen Erziehungsanstalten von mehr als 15, höchstens 20 Zöglingen durchgeführt werden, da sie sich überall aufs Beste bewährt hat.

Die älteste, uns bekannte schweizerische Erziehungsanstalt, die von allem Anfang an auf dieser Grundlage am weitgehendsten aufgebaut wurde, ist das Kantonale Waisenhaus von Neuenburg (Institution Borel) in Dombresson, woselbst jede Familie oder Gruppe einen eigenen Hausstand in einem eigenen Gebäude bildet, deren Gesamtleitung einem Hauptleiter untersteht. Die Zöglinge werden daselbst sowohl zur landwirtschaftlichen wie zur gewerblichen Berufsausübung erzogen und vorbereitet. Außerdem werden ihre nachanstaltlichen Berufslehrgänge von der Anstalt aus einsichtig überwacht.

Die damit erworbenen Erfahrungen sind verhältnismäßig gut, wie übrigens überall, wo die Gruppen-

¹⁾ Um Mißverständnissen vorzubeugen, stellen wir auch hier wieder fest, daß es sich in der nachfolgenden Kritik um Anstalten der Armenerziehung handelt und nicht um die mit Internaten verbundenen schweizerischen Privatschulen. Die Red.