Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 37 (1927)

Heft: 2

Artikel: Pestalozzis Forderung der Beachtung der Individuallage und ihre wissenschaftliche Grundlage in der Kinder- und Jugendpsychologie

Autor: Bühler, Charlotte

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788333

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

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

die Moden; wer weiss, ob es nicht wieder einmal Leute gibt, die ein bischen Sand nicht scheuen, wenn sie Gold spüren.

Und Gold blinkt überall hervor bei Pestalozzi, Lebensweisheiten die Fülle, die heute so neu und unverbraucht erscheinen wie ehedem; denn ihre Währung ist zeitlos, ewig, ewig, wie die Lebenskräfte, die Heinrich Pestalozzi in seiner Vorrede zu Lienhard und Gertrud als unvergängliche Menschengüter seines Buches bezeichnet:

„Ich habe keinen Teil an allem Streite der Menschen über ihre Meinungen; aber das, was sie fromm und brav und treu und bieder macht; was Liebe Gottes und Liebe des Nächsten in ihr Herz und Glück und Segen in ihr Haus bringen kann, das, meine ich, sei ausser allem Streite uns allen und für uns alle in unsere Herzen gelegt."

Möge das Pestalozzijahr die Goldschätze ins Licht der Menschen flössen, damit wir alle wieder reicher werden!

Pestalozzis Forderung der Beachtung der Individuallage und ihre wissenschaftliche Grundlage in der Kinder- und Jugendpsychologie.

Von Dr. Charlotte Bühler, Wien.

In einem seiner Aufsätze über seine Erziehungsabsichten formulierte Pestalozzi als Forderung an seine Anstalt, dass sie „im allgemeinen mit Festigkeit auf das Fundament der Methode gegründet, dennoch mit besonderer Sorgfalt den Eigenheiten Rechnung tragen würde, die aus dem Individuellen der Lagen und Bedürfnissen der Armen selber entspringen". Und um beides zu verwirklichen, fand er nach seinen Beobachtungen, wie er einige Seiten früher ausführt, „für jeden Menschen in seiner Natur ursprünglich genugsame Kräfte und Mittel liegen, sich ein befriedigendes Dasein zu verschaffen."

Diese drei Gesichtspunkte, der Gesichtspunkt einer festen Methode, der Gesichtspunkt der Berücksichtigung der individuellen Lage und Bedürfnisse bei jeder Erziehung und der Gesichtspunkt der Heranziehung angeborener natürlicher Kräfte im Menschen selbst, — diese drei Gesichtspunkte darf man vielleicht als Hauptgesichtspunkte des Pestalozzischen Erziehungssystems betrachten.

In den Abendstunden, dem Volksbuch Christoph und Else, wird gerade der Gedanke besonders verfolgt, wie wenig eine Erziehung nützt, wenn sie auf die Lebensbedürfnisse keine Rücksicht nimmt und nicht von dem ausgeht, was jeder in seiner Lage zuerst lernen und wissen muss und braucht. „Wie glücklich wäre der Alte," sagt Joost im Gespräch mit Christoph und Else, „wenn er dem Töni nie

---

[1]) Pestalozzis Schriften, Cotta 1825. Bd. 2, S. 49.
[2]) Derselbe S. 4.
[3]) Derselbe Bd 12, S. 490.

keinen Vorzug erwiesen und alle seine Kinder gleich für seinen Hof erzogen hätte; er hat's nicht getan und leidet jetzt darunter, dass er mich dauert."

Die nächstliegenden Bedürfnisse des Volkes zur Linderung ihrer Not zu ihrer geistigen und ökonomischen Verselbständigung zu berücksichtigen, die angeborenen Kräfte und Anlagen in naturgemässer Reihenfolge für das Bildungsziel methodisch auszunutzen, — die Vereinigung von beidem war Pestalozzis heissestes Bemühen. Also nicht von aussen her mechanisch dem Geiste Kenntnisse aufzupfropfen, sondern dem natürlichen Fortgang der inneren Entwicklung folgend, sucht er herauszuarbeiten, bewusst zu machen, in Zusammenhang zu bringen, was der Geist jeweils zu erfassen und zu beachten fähig ist, und sucht er die Ausbildung in Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Lage zu bringen.

Die geistige Einstellung Pestalozzis ist erstens und vor allem eine eminent soziale und zweitens eine psychologische. Der Wunsch zu helfen verband sich mit dem Gedanken der psychologischen Anpassung an Umstände und Entwicklung des Individuums, um wirksam helfen zu können. Die psychologische Anpassung des Lehrganges an Umstände und Entwicklung — damit konzipierte Pestalozzi einen Gedanken, der nach und nach der zentrale der modernen Erziehung und des Unterrichtes wird. Gehen wir dem noch ein wenig nach, wie weit Pestalozzi diesen seinen Gedanken verfolgte und zu verwirklichen trachtete. Bekanntlich diente er seiner Reform des Elementarunterrichtes als Grundlage. „Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anders als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten..... Es gibt also notwendig in den Eindrücken, die dem Kind durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt mit dem Anfang und Fortschritt der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll. „Diese Reihenfolge in der Entwicklung gilt es nun herauszubekommen und Bücher und Unterricht in ihren Bestandteilen nach dem Grad der steigenden Kräfte des Kindes aufzubauen." Dies ist der Kern seines Bemühens. Beglückt schreibt er in der „Gertrud" über seine Versuche in Stans nach dieser Richtung. „Die Mühseligkeit der gewöhnlichen Schulstimmung verschwand wie ein Gespenst... ihre Stimmung war nicht die Stimmung Lernender, es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter unbekannter Kräfte."

Der Weg, auf dem Pestalozzi dies versuchte, seine Lehre von Form, Zahl und Sprache als den Fundamenten des Unterrichtes, ist bekannt. Sein Bemühen, die Anschauung zu entwickeln, die dunkle Anschauung zu deutlichen Begriffen zu erheben, das Verhältnis der Dinge zu ihren Teilen, ihren Formbestandstücken deutlich erfassen zu lehren, all das ist bekannt. Hat nicht die ihm nachfolgende Zeit zunächst in sklavischer Anklammerung an den grossen Sucher aus seinen tastenden Grundlegungen ein mechanisch zu übernehmendes System gemacht, wo ganz auf Grund seiner intuitiven Einsichten Anschauung,

Form und Zahl gelehrt wurden, ohne dass man sich weiter zu forschen bemühte, psychologisch weiter einzudringen suchte, in die Einzelheiten der Entwicklung des Kindes und in die Bedürfnisse dieser Entwicklung.

Hierin schuf erst die neueste Zeit Wandel. Erst die neueste Zeit fand wieder die Initiative, ihrerseits selbständig im Geiste Pestalozzis die Entwicklung des Kindes und nun auch des älteren Heranwachsenden, des Jugendlichen zu studieren, um über die ersten intuitiven Anregungen jenes grossen Meisters hinaus zu genaueren Einsichten in die Tatsachen der Entwicklung zu gelangen. Es war mir vergönnt, gerade in der Jugendpsychologie die ersten Schritte in dieser Richtung mitzumachen. Als in Sachsen, wie im übrigen Deutschland nach dem Krieg die Pflichtfortbildungsschulen eröffnet wurden, deren Notwendigkeit ja gerade der Krieg und die Verwahrlosung der Jugend in jener Zeit erwiesen hatte, da zeigte es sich, dass Lehrer erzieherisch und methodisch in diesen Fortbildungsschulen vor einer neuen Aufgabe vielfach ganz ratlos standen. Diese jungen Burschen und Mädchen, die so selbstbewusst und selbständig auftraten, vielfach schon Geld verdienten und die Autorität der Schule verachteten, wie sollte man sie behandeln, wie ihrer habhaft werden, sie gewinnen, ihnen nahekommen? Man fühlte, dass ganz andere Mittel anzuwenden waren als beim Kind, ganz andere Wege einzuschlagen waren. Und da kam man zu uns Psychologen und fragte: also wie steht es eigentlich mit dem Jugendlichen, was geht in ihm vor, was ist er für ein Mensch, was müssen wir tun, um ihn verstehen und leiten zu können? Damals tat die Jugendpsychologie ihre ersten unsicheren Schritte in völliges Neuland.

Heute nun ist es ein grundlegender Satz, der täglich mehr Boden gewinnt, dass Erziehung und Unterricht des Kindes und Jugendlichen sich der Eigenentwicklung anzupassen haben, dass von der Erziehung des Kleinkindes durch die Mutter angefangen, der Pestalozzi mit Recht die grösste Bedeutung zuschrieb, bis zur Berufswahl und zum Studium, psychologische Gesichtspunkte grundlegend sein müssen, die Berücksichtigung der individuellen Lage in Entwicklung, Begabung, Anlagen und äusseren Möglichkeiten.

An einigen Problemen der modernen Kinder- und Jugendpsychologie soll das Gesagte nun illustriert werden. Eine der ausgezeichnetsten Einsichten Pestalozzis war die, dass, ehe das Kind lesen und buchstabieren lernt, es vernünftigerweise zunächst einmal gewisse Sprachkenntnisse und ein Abc der Anschauung haben müsse. Die Begriffe, welche man dem Kind durch die Sprache beibringen will, müssen zunächst einmal durch Realgegenstände in der Anschauung klar sein. In der späteren, diesem Grundsatz folgenden Schulpraxis zeigt sich nun, dass die Kinder verschiedenster örtlicher und sozialer Herkunft mit dem verschiedensten quantitativen und qualitativen Besitz von Sprach- und Anschauungsgut in die Schule kamen, und dass es oft sehr schwierig war, den richtigen Ausgangspunkt zu finden. Schon in ihren Anfängen interessierte sich daher die pädagogische

Psychologie für das Problem, das Anschauungs- und Sprachgut der Kinder zu untersuchen. Man stellte z. B. fest, wie ein Kind ein Bild anschaut, was es daran sieht und beachtet. Dabei stellte William Stern verschiedene Stadien fest, ein erstes, in dem das Kind einfach einzelne Gegenstände als solche einzeln sieht und aufzählt, das Substanzstadium, dann zweitens das Aktionsstadium im dritten Jahr, wo das Kind sich für dargestellte Handlungen interessiert, schliesslich im vierten bis fünften Jahr das Relationsstadium, wo das Kind bereits innere Zusammenhänge sieht und beachtet.

In den Binet-Tests hat man dann ermittelt, wie früh das Kind imstande ist, zu bemerken, wenn an bekannten Gegenständen Teile fehlen. Man hat dann in der Meumannschule Aufnahmen über den Sprachbestand von Kindern gemacht, und zwar speziell von Schulneulingen. Eindringliche Untersuchungen über die Entwicklung der Sprache und des Sprachdenkens machten dann Karl Bühler und W. Stern. Verschiedene Tests zur Ermittlung der durchschnittlichen Sprachentwicklung wurden erfunden, darunter neuestens einer von A. Descoeudres, in dem das Sprachalter errechnet wird. Im Wiener Psychologischen Institut werden neuerdings Einzelbeobachtungen an zahlreichen Kindern verschiedener sozialer Kreise gemacht über den ganzen Bereich des Sprachgutes, über das sie verfügen.

Schon Pestalozzi hatte sich den Lehrgang des Kindes so gedacht, dass dem eigentlichen Schulunterricht die belehrende Erziehung der Mutter im natürlichen Umkreis des kindlichen Lebens vorangeht. Es war stets eines der Hauptprobleme, wie und wann man das Kind aus seiner spielenden Haltung in eine eigentliche Arbeitseinstellung hinüberführt. Es ist viel darüber gestritten worden, ob man z. B. die erste Schulklasse noch in der kindergartenmässigen Einstellung des Spieles belässt, oder umgekehrt, ob man schon im Kindergarten den Übergang von Spiel zur Arbeit finden lassen soll. Das Problem, um das es sich hier handelt, ist psychologisch dieses: von wann an dem Kinde eine aufgabegemässe Haltung natürlich, von wann an diese Haltung ohne allzu grosse Überanstrengung des Kindes erreichbar ist. Dieses Problem zu untersuchen, hat im Rahmen einer grossen Reihe von Arbeiten zum Problem der Schulreife das Wiener Psychologische Institut in Angriff genommen. Die Arbeit von Zweigel[1]) untersucht die verschiedene Einstellung des Kindes zu Aufgaben vom dritten Lebensjahr an; die Bedingungen, unter denen eine Aufgabe, die man dem Kinde gibt, wirksam ist oder unwirksam bleibt, die Aufgabewilligkeit und die Ablehnung von gestellten Aufgaben, das Vergessen und Behalten mehrerer Aufgaben, Belohnung bei Aufgabeerfüllung.

Man hat in der Psychologie erkannt, dass die Fähigkeit, Aufgaben zu erfassen, sich selbst Aufgaben zu stellen und Aufgaben durchzu-

---

[1]) In den Wiener Arbeiten zur päd. Psych. Heft 5 (in Vorbereitung).

führen, eine ausserordentlich wichtige, eine Grundleistung des menschlichen Geistes ist. Der Mensch lebt eigentlich ununterbrochen unter der Direktive von Aufgaben, die er sich selbst stellt, teils von anderen gestellt bekommt. Ja, das ganze Leben des Erwachsenen ist so gut wie durch und durch ein aufgabebestimmtes. Es gibt dabei fernere Ziele, sehr weitgesteckte Aufgaben, wie wenn einer sich vornimmt, sehr reich zu werden, oder eine hohe Stellung zu erlangen, und nahe Aufgaben, wie die des täglichen Lebens, wenn man sich vornimmt, eine Arbeit jetzt sehr gut oder möglichst schnell auszuführen. Viele der täglichen Aufgaben sind uns als solche gar nicht mehr bewusst, bedürfen keiner Willensanstrengung mehr, sind uns in Fleisch und Blut übergegangen, uns zur Gewohnheit geworden. Gewohnheitsmässig lernt auch das Kind von früh auf, gewisse Dinge zu erledigen; aber einen Auftrag, den man ihm neu gibt, aufgabegemäss zu erfüllen, ist es erst von bestimmtem Alter an willig und fähig. Der Geist des Kindes unterscheidet sich von dem des Erwachsenen dadurch, dass das Kind nicht wie dieser ständig unter der Direktive von Aufgaben steht, von denen fast immer eine die andere unmittelbar ablöst. Das Tun des Kindes ist vielfach nicht zusammenhängend und nicht zielbestimmt, sondern „spielerisch", wie wir sagen, womit wir meinen, dass das Kind ohne ein bestimmtes Ziel bald dies, bald jenes tut. Von diesem spielerischen Hin und Her ist deutlich zu unterscheiden das geordnete Spiel, wo das Kind sich ein Ziel gesetzt hat. So kann schon ein Zweijähriges beim Bauen eine ganz bestimmte Zielvorstellung haben, das heisst psychologisch gesprochen, es hat sich in seinem Spiel eine Aufgabe gesetzt.

Noch muss das Kind selbst aber nicht fähig sein, eine fremde Aufgabe zu übernehmen, zu verstehen, wenn es auch schon selbst imstande ist, sich eine Aufgabe zu stellen. Diese Fähigkeit und die Willigkeit dazu ist nun aber eine der Hauptvoraussetzungen jeder Arbeit, jedes geordneten zielstrebigen Tuns und grundlegend wichtig zu erlernen.

Bei der Untersuchung der Aufgabewirksamkeit beim Kleinkind ergab sich nun, dass schon die meisten Dreijährigen eine einfache Aufgabe verstehen; es ergab sich aber gleichzeitig, dass ein grosser Prozentsatz von Kindern nicht auch willig ist, sie zu übernehmen. Bei mangelnder psychologischer Einstellung wird man nun sagen: natürlich, ein Trotzkopf, dagegen werden wir schon ankommen. — Nun hat uns aber die neueste Kinderpsychologie gelehrt, dass es mit dem Trotzkopf nicht so einfach ist, wie man sich das dachte. Dieses Trotzen ist eine sehr wichtige Erscheinung, die mit der Entwicklung des Willenslebens zusammenhängt. Das drei- bis fünfjährige ist gerade in der Phase, in der es sich in eigenen Zielsetzungen übt; in der es durch Aufgaben und Ziele und Aufträge, die ihm der Erwachsene gibt, vielfach verwirrt und innerlich durcheinandergebracht wird, so dass sein Trotzen mehr eine Notwehr, eine Tat der Hilflosigkeit ist, als Bosheit, die man gewöhnlich darin sieht. Ehe wir das Kind in grösserem Maßstab für Aufgaben gewinnen

können, die wir ihm stellen, muss es innerlich frei sein und die Periode überwunden haben, in der ihm Zielsetzungen noch Schwierigkeiten machen, wo es sich im Zielsetzen überhaupt erst übt. Ist diese Periode der Übung in der eigenen Zielsetzung vorüber, so stehen wir — wie die allgemeine Erfahrung, und wie unsere Experimente lehren — vor einem ausserordentlich aufgabewilligen Kind. Ja das Sechsjährige scheint geradezu begierig nach Aufträgen, die man ihm gibt. Es übt mit wahrer Funktionslust nun ebenso Übernahme von Fremdaufträgen, wie es vorher die Erfüllung seiner eigenen Zielvorstellungen mit Hartnäckigkeit erstrebte. Es zeigte sich in unseren Experimenten, dass, wenn wir Aufgabefähigkeit und Aufgabewilligkeit berücksichtigen, erst bei den Sechsjährigen ein hinreichend grosser Prozentsatz von Kindern schulreif in dieser Hinsicht ist.

Das, was Pestalozzi und andere vor ihm „Naturgemässheit" des Unterrichtes nannten, bedeutet, wie man an dem eben entwickelten Beispiel sieht, nicht Naturgemässheit des Inhaltes, sondern vor allem auch Naturgemässheit der Einstellung, der Haltung, mit der wir arbeiten wollen, die wir vom Kinde verlangen. Die Haltung, die Einstellung muss eine seinem Alter und seinen Kräften gemässe sein. Haben wir diese, so arbeiten wir mit dem Kind, haben wir sie nicht, so arbeiten wir hoffnungslos gegen das Kind.

An dem Beispiel, welches ich entwickelte, sieht man bereits, an welchem Punkt die moderne Kinder- und Jugendpsychologie über Pestalozzi hinausschreitet. Sie beachtet nicht nur mehr das Inhaltliche des Unterrichtes in seiner psychologischen Angemessenheit, sondern auch die erzieherische Angemessenheit der Massnahmen. Das gilt nun vor allem in noch erhöhtem Masse gegenüber dem Jugendlichen, so wichtig es bereits beim Kinde ist.

Über den intellektuellen Faktoren hat man früher zu Unrecht all das ausser acht gelassen, was wir heute unter dem Begriff der sozialen Faktoren psychologisch verstehen und als sehr bedeutsam erkannt haben. Hiebei ist zunächst das Wort „sozial" richtig zu verstehen. Bei „sozialen Faktoren" dachte man früher vor allem und ausschliesslich an gesellschaftliche, wirtschaftliche und dgl. Faktoren des Gemeinschaftslebens im grossen, Faktoren, die auch bereits Pestalozzi in seinen Unterrichtszielen berücksichtigt wissen wollte. Heute denkt man in der Psychologie bei „sozial" auch an das engere Gemeinschaftsleben, an die einzelnen Beziehungen von Mensch zu Mensch. Man hat dabei klar erkannt, was die Praktiker schon immer wussten, dass diese Einstellung von Mensch zu Mensch durchaus nicht gleichgültig für den Erfolg des Unterrichtes z. B., ist für eine gesunde Entwicklung überhaupt, sondern dass die Einstellung des Kindes zu den Menschen seiner Umwelt, zu Eltern, Lehrern, Geschwistern und Kameraden sogar von entscheidender Bedeutung für eine gute Entwicklung auf allen Gebieten ist. Pädagogen wie Goldbeck und Schlemmer haben gleich den Psychologen die Bedeutung des sozialen Faktors erkannt

und ihn gleich den Psychologen zum Gegenstand neuester Untersuchungen gemacht.

Es gibt verschiedene Gesichtspunkte, unter denen das soziale Verhalten des Heranwachsenden wichtig zu betrachten ist. Erstens legt man heute im Unterschied zu früher grossen Wert auf die Arbeitsgemeinschaft im Unterricht. Man erkennt das Prinzip gegenseitiger Hilfe und Ergänzung an, man stützt sich auf Führer, man will ein Zusammenwirken zur Leistung. Dafür sind nicht alle Jahrgänge gleich geeignet. Es gibt Entwicklungsperioden mit ausgesprochenem Gemeinschaftsleben und Gemeinschaftsbedürfnis und andere, wo der einzelne sich isoliert und einer gewissen Einsamkeit bedarf. Diese Tatsache, die wir sogleich näher betrachten, muss noch unter anderem Gesichtspunkt gewürdigt werden. Und das ist der zweite, unter dem uns heute das soziale Verhalten des Schülers wichtig ist. Die Schule glaubte sehr lange als reine Unterrichtsanstalt an den Tatsachen der ausserschulischen, der nicht intellektuellen Entwicklung des Schülers vorübergehen, glaubte sie ignorieren zu dürfen. Hatte der Jugendliche Probleme, sexuelle Nöte, seelische Nöte, nun gut, so war das seine Sache. Die Schule mischte sich nicht darein. Man kann noch immer der Ansicht sein, dass es nicht Sache der Schule ist, sich in das Innenleben des Einzelnen einzumischen, und kann doch darauf bestehen, dass von der Schule prinzipiell und allgemein die bedeutenden seelischen und körperlichen Umwälzungen berücksichtigt werden, die sich speziell während der späteren Schulzeit im Reifenden vollziehen. Selbst der feinste pädagogische Takt schützt, wie sich in der Erfahrung gezeigt hat, vielfach nicht vor ganz irrigen Massnahmen gegenüber Jugendlichen, wenn dem Lehrer die Kenntnis der psychischen und physischen Vorgänge fehlt, die er zu berücksichtigen hat. Neueste psychologische Forschung hat uns besonders klares Licht auf eine Reihe von Tatsachen geworfen, denen wir bisher ratlos gegenüberstanden. Gemeint sind die Tatsachen, die als negative Phase in Spezialarbeiten neuerdings ausgedehnte Behandlung erfuhren[1]).

Jeder Lehrer, jeder Erzieher, alle Eltern können an den bestgearteten Jugendlichen beiderlei Geschlechts im Reifealter eine Periode feststellen, wo irgendwelche der folgenden Erscheinungen auftreten: entweder Trotz, ausgesprochene Unbotmässigkeit und Auflehnung; sodann Ablehnung der Familiengemeinschaft, Einsamkeitsgelüste und Eigenbrödelei; sodann tatenlose Träumerei, Faulheit, Schlappheit; sodann Nachlässigkeit in den Arbeiten, Unlust zu jeder Arbeit, Rückgang der Leistungsfähigkeit; damit verbunden ist körperliche Schlaffheit, Blutarmut; ferner Unzufriedenheit, Friedlosigkeit, häufige Klagen über die Unerträglichkeit des Lebens, Todeswünsche. In der einen oder der anderen Form kommen alle diese Erscheinungen bei jedem normalen Jugendlichen vor.

---

[1]) H. Hetzer, Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft 4, Jena 1926 und in der Zeitschrift f. päd. Psych. 1927.

Der Erzieher steht ihnen gewöhnlich völlig hilflos gegenüber. Er erschöpft sich in Ermahnungen, die nichts fruchten, Auseinandersetzungen und Strafen, die ergebnislos sind, in Sorgen um diesen trostlosen Fall, — denn er sieht ja gewöhnlich nur den einzelnen Fall — in Ärger und bestenfalls in Geduld. Da er die Dinge nicht versteht, kann er dem Jugendlichen nicht helfen, ihn bestenfalls in Ruhe lassen; meistens jedoch quält er sich und ihn mit Erziehungsmassnahmen und Sorgen. Dieses Bild kann sich völlig ändern, nachdem wir jetzt die Erscheinungen genau kennen und verstehen.

In einem Hort von jugendlichen Proletariermädchen in Wien und ebendort an einer Anzahl von Knaben wurden im Verlauf von ein bis zwei Jahren sorgfältiger Beobachtungszeit Eintritt und Ablauf der beschriebenen Erscheinungen beobachtet und ihr gesetzmässiger Zusammenhang festgestellt. Bei den Mädchen zwischen elf und dreizehn, bei den Knaben weniger regelmässig, meist aber zwischen dreizehn und fünfzehn wurde in ständigem regelmässigem Zusammensein festgestellt, wie eines schönen Tages plötzlich alle Fähigkeiten zu erlahmen scheinen. Selbst die liebste Beschäftigung, die Arbeit, zu der bisher Liebe und Lust vorhanden war, misslang jetzt, wurde verdorben. Nichts machte mehr Freude. Ob es nun Zeichnen war oder Nähen oder Turnen, ob es schon Arbeit in der Werkstatt bei einem Meister war — nichts schien mehr von der Hand zu gehen. Der geschickte Lehrjunge wurde plötzlich ungeschickt und träge, absolut unbrauchbar. Gleichzeitig stellte sich natürlich Unlust ein und ein körperliches und seelisches Unbehagen schien die Jugendlichen zu packen. Sie waren unruhig und zappelig. Sie begannen ferner die anderen zu meiden, konnten mit niemanden in Frieden leben, zogen sich in einsame Winkel zurück, wollten mit niemandem etwas zu tun haben. Diese Erscheinungen, verbunden häufig mit scharfer Auflehnung gegen den Erzieher, dauerten bei den einzelnen Jugendlichen, bei denen sie beobachtet wurden, zwei bis neun Monate. Bei den Mädchen endeten sie — und das gibt uns nun die Erklärung — mit der Menstruation. Ganz offensichtlich hängen also die Erscheinungen der negativen Phase mit der physischen Reifung notwendig zusammen und sind durch diese verursacht.

Daraus ergibt sich sofort klar und eindeutig, dass wir es mit einer gesetzmässigen und unvermeidlichen, aber vorübergehenden Erscheinung zu tun haben; in dieser Phase sollten wir dem Jugendlichen grösste Schonung angedeihen lassen; ihn womöglich über den Ursprung seiner grossen Verzweiflung aufklären. Vor allem aber sollten wir nun so bald wie möglich die Folgerungen daraus ziehen, dass wir schulisch die Klassen, in denen die negative Phase am häufigsten auftritt, entsprechend entlasten und zwar bei Knaben und Mädchen in verschiedenen Jahrgängen. Dass diese jugendpsychologischen Tatsachen gegen die Koedukation während der Pupertät sprechen, hier nur nebenbei.

Es ergibt sich aber noch weiters, nun ganz in Pestalozzis Sinn speziell Volkserzieherisches aus den beobachteten Tatsachen. Eine

Prüfung der Statistik des Berliner Jugendamtes über Sexualdelikte an Mädchen zeigt uns, dass mehr als ein Fünftel aller an Mädchen zwischen fünf und sechzehn Jahren begangenen Delikte an den dreizehnjährigen, den Mädchen der negativen Phase begangen werden. Dies stimmt nun genau mit den Beobachtungen überein, die wir im Hort an der erwähnten Mädchengruppe machen konnten. Während der negativen Phase ist nämlich der Pubertierende allen schlechten Elementen zugänglich, gegen deren Einfluss er sich in anderen Perioden erfolgreich wehrt. Der Jugendliche in der negativen Phase ist sexuell aufgeregt, sensationslüstern; unzufrieden mit seiner Lage, ist er Einflüsterungen von Unbekannten und ihren Versprechungen zugänglich. Er ist es, der am leichtesten auf Abwege gerät und der besonderen Schutzes bedarf. Er ist es, dem in Erziehungsheimen besondere Aufmerksamkeit und Liebe gewidmet werden muss; dem der Meister in der Lehre mit Schonung begegnen muss. Der Meister muss über die Erscheinungen der negativen Phase und ihre Bedeutung, über ihre kurze Dauer aufgeklärt werden und daran gehindert werden, einen sonst brauchbaren Jungen in dieser Periode zu entlassen. Hier liegen jugendfürsorgerisch bedeutsame Aufgaben und Möglichkeiten wirksamen Jugendschutzes und sehr nachhaltiger Verbesserung der Zustände, wenn man durch richtige Bewachung und schonende Behandlung Übergriffe an Jugendlichen und kriminelle Betätigung von Jugendlichen rechtzeitig hindert.

Man sieht an diesem Beispiel, wie in grösserem Maßstab, als Pestalozzi sich das dachte, die heutige Kinder- und Jugendpsychologie erzieherisch und fürsorgerisch wirken kann, durch die Tatsachen, die sie erklärt und ans Licht bringt, und wie sie somit in Wahrheit die Basis einer echten Volkserziehung zu werden imstande ist.

Zur Wertung der Schülerleistungen an der Mittelschule.

Von Dr. P. Vogler, St. Gallen.

Den Anstoss zur folgenden Arbeit gab die Beobachtung, dass sich nach jeder Zeugniserteilung unter der Lehrerschaft Diskussionen erhoben über zu gute Noten in den einen Fächern und zu schlechte in andern. Ein kurzer Blick in die Notentabellen zeigt in der Tat jeweils so grosse Unterschiede der Notengebung in den verschiedenen Fächern und der einzelnen Lehrer, dass solche Auseinandersetzungen leicht verständlich sind. Es sollte nun versucht werden, einmal die tatsächlichen Verhältnisse zu erfassen und darzustellen, um auf diesem Wege einen Ausgleich in der Wertung der Schülerleistungen anzubahnen. Zu diesem Zweck wurde das gesamte Notenmaterial der drei Abteilungen unserer Kantonsschule[1]) vom Herbst

---

[1]) Unsre Schule besteht aus folgenden Abteilungen: 1. Gymnasium mit 7 Klassen, anschliessend an die 6. Klasse der Primarschule, gegliedert in ein Untergymnasium (Klassen 1—4), und ein Obergymnasium (Klassen 5—7); 2. Technische