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: 4 (1931-1932)

Heft: 2-3

Artikel: Die Bedeutung einer jugendpsychologischen Kasuistik

Autor: Tumlirz, Otto

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851460

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: 13.12.2025

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

Die Bedeutung einer jugendpsychologischen Kasuistik.

Von Prof. Dr. Otto Tumlirz, Graz.

1. In der Blütezeit der experimentellen Paedagogik hatte man die Bedeutung der Jugendpsychologie für die Erziehung und den Unterricht so sehr überschätzt, daß man sie einfach mit Paedagogik gleichsetzte und jede werttheoretische Grundlegung der Erziehungswissenschaft ablehnte. Mit dem Abrücken von den experimentellen Methoden ist ein starker Rückschlag erfolgt, man verwarf mit der Forschungsweise die Wissenschaft selbst und wollte die Paedagogik als selbständigen Zweig der Philosophie, als eine Weltbetrachtung, gesehen unter der Idee der Erziehung, aufbauen. Beide Extreme sind, wie wir kaum ausführen müssen, falsch. Die Psychologie und die Jugendkunde haben es mit den seelischen Tatsachen, mit dem Sein zu tun, die Werttheorie mit dem Sollen; für die Paedagogik aber sind der Seins- und der Sollensgedanke, die Einstellung auf das Gegenwarts-Ich des Zöglings und die Richtung auf sein Zukunfts-Ich untrennbar verbunden. Es gibt keine wissenschaftliche Paedagogik, die auf Zielsetzungen, d. h. auf Wertideen verzichten könnte, die nicht auf Verwirklichung von Werten gerichtet ist; es gibt aber auch keine Paedagogik, die nach Wertverwirklichung streben könnte, ohne sich darüber klar zu sein, ob der Zögling vermöge seiner körperlich-geistigen Beschaffenheit imstande ist, die gesetzten Ziele zu erreichen. Die Paedagogik muß jugendpsychologisch und werttheoretisch zugleich orientiert sein, sie muß Sein und Sollen, Gegenwart und Zukunft in einem Denkakt umspannen.

Die Jugendpsychologie würde als Zweig der allgemeinen Psychologie ihre wissenschaftliche Bedeutung bewahren, auch wenn es keine Paedagogik, keine Jugend gäbe, die unterrichtet und erzogen werden soll. Denn sie besitzt nicht nur einen wichtigen und bedeutsamen Forschungsgegenstand, sondern ist auch für das Verständnis des Seelenlebens der Erwachsenen unentbehrlich. An sich kann überdies die Jugendkunde gar nicht in das paedagogische Denken eingehen, da ihr als Tatsachenwissenschaft das Sollen fremd ist. Soweit sie sich mit den vergangenen und gegenwärtigen Sein des Jugendlichen, also mit der geistigen Entwicklung beschäftigt, ist sie nur Voraussetzung des paedagogischen Denkens, aber niemals ein Teil der Paedagogik selbst. Die Auffassung, Paedagogik sei angewandte Jugendkunde — natürlich könnte das nie die ganze Paedagogik sein —, ist in der herkömmlichen Art, daß man nämlich an Ergebnisse der psychologischen Forschung paedagogische Folgerungen knüpft, unrichtig. Jugendkunde kann nur dadurch in das paedagogische Denken eingehen, daß man das Kind und den Jugendlichen nicht an sich betrachtet, sondern in ihrer Erziehungssituation, in ihrer Wechselbeziehung zu den Erziehern und den Erziehungsmächten begreift. Dadurch wird sie allerdings zur paedagogischen Psychologie, sofern wir ein Recht haben, diese als die Lehre von den seelischen Beziehungen zwischen der ältern und jüngeren Generation, gesehen vom paedagogischen Akt, aufzufassen. (Vgl. dazu meine „Paedagogische Psychologie", Leipzig 1930, Klinkhardt.) Strenggenommen ist daher die paedagogische Psychologie, nicht die Jugendkunde, Hilfswissenschaft der Paedagogik, doch ist es außerordentlich schwierig, eine scharfe Grenze zwischen den beiden Zweigen der Psychologie zu ziehen; zumindestens die Bildsamkeitsfrage kann mit dem gleichen Recht von beiden Wissenschaften bearbeitet werden, und selbst die Entwicklungslehre muß die Erziehungsmaßnahmen als einen wichtigen Einfluß neben den übrigen Ursachen der geistigen Entwicklung in den Kreis ihrer Betrachtung ziehen. Das Unterscheidende liegt vor allem in der Fragestellung, die auf paedagogische oder psychologische Zwecke abzielen kann.

2. Jugendpsychologische Erkenntnisse müssen anscheinend nicht nur das paedagogische Denken befruchten. Der Berufsberater, der durch Eignungsprüfungen feststellen will, für welche Berufe ein bestimmter Jugendlicher geeignet ist, läßt sich von psychologischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten leiten, der Jugendrichter, der sich z. B. auf die Ergebnisse der Aussageforschung stützt, um eine Beurteilungsgrundlage für die Glaubwürdigkeit der Zeugenaussagen zu erhalten, verfolgt zunächst juristische Zwecke. Aber schon die Strafverhängung kann paedagogische Gesichtspunkte nicht entbehren und auch der Berufsberater sollte beachten, wieweit der Jugendliche imstande ist, sich in eine Gemeinschaft erwachsener und jugendlicher Berufstätiger einzuordnen. Es ist unschwer zu erkennen, daß überall, wo die erwachsene und die heranwachsende Generation zusammentreffen, auch paedagogische Zwecke in Betracht kommen, daß sich daher das Kind und der Jugendliche nicht nur im Hause und in der Schule, sondern auch im Beruf, in der Kirchengemeinschaft, im Gerichtssaal, aber selbst im Kreise der Altersgenossen in einer Art Erziehungssituation befinden.

Wenn wir Jugendkunde anwenden, wenn wir das Verhalten eines einzelnen und einer Gruppe von Jugendlichen verstehen wollen, um irgendwelche paedagogische Ziele zu verwirklichen, dann müssen wir immer die Wirkungen der übergreifenden, mehr als die Einzelpersönlichkeit allein umspannenden Zusammenhänge ausdrücklich beachten. Ich habe im zweiten Teil meiner „Reifejahre" (Leipzig 1924, Klinkhardt) gezeigt, wie sich die Erziehungsmaßnahmen an die geistige Haltung und

Grundrichtung der einzelnen Entwicklungsstufen anpassen müssen. Beachten wir z. B. die Entwicklungslinie des Wertwollens vom triebhaften Verneinen der Erwachsenenwelt im Trotzalter über die bewußte Ablehnung der überlieferten Werte und das zielunsichere Ergreifen verschiedener Wertmöglichkeiten in der Reifezeit zur duldsamen Anerkennung anderer Wertanschauungen und zur immer zielbewußteren Verfolgung einer bestimmten Wertrichtung im höheren Jugendalter, dann ist die Stellung des Erziehers zu den drei Entwicklungsabschnitten klar vorgezeichnet. Die feste, zielsichere Führung der Trotzaltrigen muß einer verständnisvollen, freundschaftlichen Beratung der Reifenden weichen, diese durch Anleitung zur Selbsterziehung der Jünglinge ersetzt werden.

Wie aber, wenn der Erzieher seine Erziehungsmaßnahmen aus der tiefen Kenntnis der Jugendseele schöpft? Wird dann der Knabe auch in eine Trotzhaltung gedrängt, wird er zum zynischen, wilden und unbändigen Lausbuben, wird der Reifende die Trotzhaltung und die negative Einstellung gegen die Werte der Erwachsenen beibehalten, da doch kein Anlaß für Auflehnung und Abwehr, für Trotz und Widerspenstigkeit gegeben ist? Es läßt sich gar nicht übersehen, daß die Entwicklung des Wertwollens, aber natürlich ebenso auch die Entwicklung des Geschlechtslebens, des Gemeinschaftslebens, um nur einige wesentliche Erscheinungen der Reifung herauszugreifen, immer durch mehrere Ursachen bedingt ist. Die Grundlage bilden gewiß die durch die inneren Reifungsvorgänge hervorgerufenen Erscheinungen, welche für die einzelnen Entwicklungsabschnitte als typisch betrachtet werden dürfen. So ist eine gewisse Triebhaftigkeit und eine völlige Unausgeglichenheit, bedingt durch die Wendung von der Außenwelts- zur Innenweltseinstellung für das Trotzalter typisch, so ist Verstandesmenschentum, Selbstüberschätzung, Schöpferdrang, Idealschwärmerei allen Reifenden gemeinsam usw.

Diese typischen Merkmale der Entwicklungsstufen werden aber immer durch die Erziehungssituation, in der sich der einzelne Jugendliche befindet, individuell abgeändert, umgebogen und manchmal sogar zum Teil aufgehoben. Wir dürfen behaupten, daß etwa die Trotzhaltung sehr viel durch Erziehungsfehler der Erwachsenen, durch unangebrachte Strenge, Verständnislosigkeit für die Entwicklungstatsachen, Mangel an Folgerichtigkeit, Unbeherrschtheit und Zornausbrüche verschuldet sind. Wir können beobachten, daß der Geist einer Klassengemeinschaft in erster Linie durch das gute oder schlechte Verhältnis zwischen Lehrer und Klasse bestimmt ist und daß dieser Geist auch das Verhalten des einzelnen nachteilig beeinflußt. Ein gutveranlagter und verständnisvoll erzogener Jugendlicher kann durch einen schlechten Klassengeist zu Handlungen verleitet werden, die er aus sich heraus nie vollführt hätte, ein Jugendlicher mit zum Teil ungünstigen Anlagen durch einen guten Klassengeist an der Entfaltung eines antisozialen Verhaltens gehindert werden. Wir können ferner feststellen, wie nachteilig die Charakterentwicklung eines Kindes durch die Stellung in der Geschwisterreihe beeinflußt wird, wie sich einzige Kinder ganz anders verhalten als älteste oder jüngste Kinder. Endlich kann auf die tiefreichenden Unterschiede hingewiesen werden, die studierende von berufstätiger Jugend, bürgerliche von proletarischer, städtische von ländlicher Jugend trennen.

3. Zweifellos gibt es genau so wie für die Stufen der geistigen Entwicklung auch für die Erziehungssituation Merkmale, welche allgemeinere Gültigkeit besitzen. Das einzige Kind, das Großstadtkind, der proletarische Jugendliche usw. sind Typen, welche die gemeinsamen Merkmale von Kindern und Jugendlichen zusammenfassen, die in einer ähnlichen Umwelt- und Erziehungssituation aufwachsen. Wäre eine solche Typenbildung nicht möglich, dann gäbe es auch keine Jugendpsychologie, da sich diese in unübersehbar viele, jeweils nur für ein Individuum gültige Einzelzüge auflösen müßte. Wir dürfen jedoch bei dieser Typenbildung zwei Tatsachen nicht übersehen. Fürs erste ist jeder Typus nur ein allgemeiner Rahmen, ein Organisationspunkt zum Verstehen des Einzelwesens. Jedes Individuum prägt selbst die typischen Züge in einer besonderen Form aus und entfaltet überdies eine Reihe von Merkmalen, die nur ihn charakterisieren und durch seine Anlagen und seine besondere Erziehungslage bestimmt sind. Es gibt genau so wenig ein Individuum, das ganz mit dem Typus seiner Erziehungssituation übereinstimmt wie es einen Jugendlichen gibt, der eine völlig regelmäßige, typische Entwicklung durchmacht. Fürs andere muß beachtet werden, daß die Kennzeichnung der typischen Entwicklungslinie und der Lebenslagetypen nur dann eine ausreichende Grundlage zum Verstehen des Einzelwesens sein kann, wenn wir durch sorgfältige Zergliederung vieler Einzelfälle und die Herausarbeitung der übereinstimmenden Merkmale bei vielen Individuen zu einem immer genauer gezeichneten Bild der typischen Entwicklung und typischer Lebensformen gelangen. Der Jugendpsychologie bleibt in dieser Hinsicht noch viel zu tun. Die experimentelle Forschung war nicht imstande, große Lebenszusammenhänge zu gestalten, da sie das Seelenleben zu atomistisch auffaßte, die geisteswissenschaftliche Psychologie ist oft nicht der Gefahr entgangen, vorschnell zu verallgemeinern und auf einer unzureichenden Tatsachengrundlage kühn Konstruktionen zu entwerfen. Die Jugendpsychologie braucht beides, gesicherte Tatsachen und übergreifende Sinnzusammenhänge.

Es ist also schon im Interesse der Fortschritte jugendpsychologischer Forschung notwendig, daß wir viele psychologische Analysen von Einzelfällen vornehmen. Wie sich Einzelzüge zu einem Gesamtbild zusammenschliessen können, dafür ein kleines Beispiel. Verschiedene Beobachtungen an Jugendlichen haben immer wieder gezeigt, welche wichtige Rolle das Geltungsstreben

in den Reifejahren spielt. In dem Bändchen „Die Jugendlichen und ihre Erzieher II“ (Paedagogisches Magazin, Heft 1314, Langensalza 1930, Beyer & Mann) habe ich sieben Fälle des jugendlichen Geltungsstrebens vereinigt. Sie zeigen unmittelbar, wie mannigfaltig die Erscheinungsformen der gleichen seelischen Grundeinstellung sein können. In den sieben Fällen drückt sich das Geltungsstreben ebenso in wirklichen Handlungen wie in Tagträumen, in größter Schulwilligkeit wie in schroffster Auflehnung gegen die Schule, in vermeintlich sexuellen Handlungen wie in Eigentumsverfehlungen, schließlich sogar in Totschlag aus. Wir sehen es sich entfalten in der Geschwisterreihe, in der Klassengemeinschaft, in der Berufsgemeinschaft, im Verhältnis der Jugendlichen zu den Erwachsenen. Mit den sieben Fällen ist der Formenreichtum des Lebens keineswegs erschöpft. Denn es gibt außerordentlich viele Möglichkeiten und Bedingungen, die ein gesundes oder krankhaftes Streben nach Selbstbehauptung, nach Anerkennung, nach Gleich- und Ueberwertigkeit auszulösen vermögen, es gibt, den verschiedensten Lebens- und Erziehungslagen entsprechend, zahlreiche Mittel und Wege, um das Streben zu befriedigen. Je besser wir den Formenreichtum einer seelischen Gesetzmäßigkeit zu überschauen imstande sind, desto besser können wir ihre Bedeutung für das ganze Seelenleben ermessen.

Hier kommen nun auch Gesichtspunkte der paedagogischen Praxis zur Geltung. Es genügt für den Erzieher nicht, zu wissen, daß es ein Geltungsstreben gibt, welches ein wesentliches Kennzeichen der Reifezeit ist. Er muß auch die zahlreichen Formen kennen, in welchen es auftritt, er muß hinter den verschiedenen Verhüllungen und Verkappungen die beherrschenden Grundeinstellungen aufspüren, welche zu Triebkräften des Handelns und des Verhaltens gegenüber der Umwelt werden. Das Geltungsstreben ist nur eine Triebkraft neben manchen anderen. Ist die Reifung des einen Jugendlichen durch dieses Streben charakterisiert, so dominiert entsprechend der Erziehungssituation bei einem anderen ein starkes Sexualleben, so steht bei einem dritten ein faustischer Drang nach Erkenntnis, bei einem vierten ein künstlerischer Gestaltungsdrang im Vordergrund usw. Auch das Sexualleben kommt in den verschiedensten Formen, Verhüllungen und Verwandlungen zur Geltung, auch der Erkenntnisdrang wendet sich den verschiedensten Gegenständen zu. Der praktische Erzieher wird daher seine psychologischen Einsichten in typische Entwicklungsverläufe und Erziehungssituationen um so leichter zu verwerten und die seelischen Organisationspunkte des individuellen Seelenlebens zu erkennen vermögen, je mehr er seine Einsicht durch das Studium von Einzelfällen vertieft hat. Zu dem Induktionsverfahren, das aus der Einzelanalyse allgemeinere Gesetzmäßigkeiten aufbaut, tritt nun der Analogieschluß, der eine Brücke schlägt von der Kenntnis des konkreten Falles zur Beurteilung eines verwandten seelischen Verhaltens.

Jeder Erzieher steht oft genug Kindern und Jugendlichen gegenüber, deren Verhalten ihm trotz alles theoretischen Wissens und trotz seiner praktischen Erfahrung nicht recht durchschaubar ist, denen gegenüber sonst erfolgreiche Erziehungsmaßnahmen völlig versagen. Der Erzieher und Lehrer befindet sich hier in keiner wesentlich anderen Lage als der Arzt, der eine Krankheit diagnostizieren soll, deren Symptome sich nicht oder nur teilweise in die Bilder jener Krankheiten einordnen lassen, die ihm wohlbekannt sind und die er erfolgreich zu behandeln imstande war. Allgemeine Theorien helfen hier nicht weiter, wohl aber die Kenntnis von Krankheitsfällen, die den gleichen oder einen ähnlichen Verlauf genommen hatten. Es ist daher sehr verständlich, daß die Kasuistik in den medizinischen Fachzeitschriften, aber auch im klinischen Unterricht einen breiten Raum einnimmt. Es ist aber nicht einzusehen, warum die psychologische Kasuistik bisher so stark vernachlässigt wurde, zumal das Seelenleben vielleicht einen noch größeren Formenreichtum besitzt als das körperliche Sein, und da überdies die Symptome einer seelischen Einstellung, einer Störung, einer abnormalen Entwicklung oft schwerer zu erkennen und richtig zu deuten sind als die Erscheinungen einer körperlichen Krankheit.

Für den Mediziner ist das Studium pathologischer Fälle sehr aufschlußreich für die Beurteilung normaler körperlicher Abläufe. Man ist daher oft geneigt, auch beim Studium des Seelenlebens von abnormalen Erscheinungen auszugehen. Wir halten dieses Verfahren für gefährlich, da die seelischen Erkrankungen leicht das normale Seelenleben in seltsamen Verzerrungen und Uebersteigerungen erscheinen lassen. Daß die Psychoanalyse die Bedeutung der Sexualtriebe oft sehr überschätzt hat, wird dadurch erklärlich, daß diese in der Tat für das Verhalten von Hysterikern und Neurotikern entscheidend sind. Anderseits lassen sich aber an dem Durchschnitt verschiedene Erscheinungen nur schwer klarstellen. Wenn sich z. B. das Geltungsstreben bei einem Jugendlichen in ganz normalen Bahnen bewegt, so läßt sich daraus für die verschiedenen Uebersteigerungen, Verwandlungen und Verhüllungen nicht viel lernen. Wir meinen daher, daß die Analyse jener Fälle jugendlichen Verhaltens am aufschlußreichsten ist, die sich an der Grenze zwischen normal und abnormal bewegen, die vom Durchschnitt, vom Typus abweichen, ohne daß sie schon krankhaft genannt werden dürften.