

<b>Zeitschrift:</b>	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
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	4 (1931-1932)
<b>Heft:</b>	2-3
<b>Artikel:</b>	Die Bedeutung einer jugendpsychologischen Kasuistik
<b>Autor:</b>	Tumlirz, Otto
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-851460">https://doi.org/10.5169/seals-851460</a>

### **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:** 23.02.2026

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

# Die Bedeutung einer jugendpsychologischen Kasuistik.

Von Prof. Dr. Otto Tumirz, 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 Zögling 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. Alles 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 älteren 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 einzzuordnen. Es ist unschwer zu erkennen, daß überall, wo die erwachsene und die heranwachsende Generation zusammen treffen, 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 Entwicklungs-  
linie des Wertwollens vom triebhaften Verneinen der Erwachsenenwelt im Trotzalter über die be-  
wußte Ablehnung der überlieferten Werte und das ziel-  
unsichere Ergreifen verschiedener Wertmöglichkeiten in  
der Reifezeit zur duldsamen Anerkennung anderer Wert-  
anschauungen und zur immer zielbewußteren Verfolgung  
einer bestimmten Wertrichtung im höheren Jugendalter,  
dann ist die Stellung des Erziehers zu den drei Ent-  
wicklungsabschnitten klar vorgezeichnet. Die feste, ziel-  
sichere Führung der Trotzaltrigen muß einer verständ-  
nisvollen, freundschaftlichen Beratung der Reifenden wei-  
chen, diese durch Anleitung zur Selbsterziehung der  
Jünglinge ersetzt werden.

Wie aber, wenn der Erzieher seine Erziehungsmaß-  
nahmen 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 nega-  
tive Einstellung gegen die Werte der Erwachsenen bei-  
 behalten, da doch kein Anlaß für Auflehnung und Ab-  
wehr, 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 Gemeinschaftsle-  
bens, um nur einige wesentliche Erscheinungen der Rei-  
fung herauszugreifen, immer durch mehrere Ur-  
sachen bedingt ist. Die Grundlage bilden gewiß  
die durch die inneren Reifungsvorgänge hervorgerufenen  
Erscheinungen, welche für die einzelnen Entwick-  
lungsabschnitte als typisch betrachtet werden dürfen.  
So ist eine gewisse Triebhaftigkeit und eine völlige Un-  
ausgeglichenheit, bedingt durch die Wendung von der  
Außenwelt- zur Innenweltseinstellung für das Trotzalter  
typisch, so ist Verstandesmenschentum, Selbstüberschät-  
zung, Schöpferdrang, Idealschwärmerie 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 Trotz-  
haltung sehr viel durch Erziehungsfehler der Erwachse-  
nen, durch unangebrachte Strenge, Verständnislosigkeit  
für die Entwicklungstatsachen, Mangel an Folgerichtig-  
keit, Unbeherrschtheit und Zornausbrüche verschuldet  
sind. Wir können beobachten, daß der Geist einer Klas-  
sengemeinschaft in erster Linie durch das gute oder  
schlechte Verhältnis zwischen Lehrer und Klasse be-  
stimmt 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 antiso-

zialen Verhaltens gehindert werden. Wir können ferner  
feststellen, wie nachteilig die Charakterentwicklung eines  
Kindes durch die Stellung in der Geschwisterreihe beein-  
flußt wird, wie sich einzige Kinder ganz anders verhal-  
ten als älteste oder jüngste Kinder. Endlich kann auf die  
tiefreichenden Unterschiede hingewiesen werden, die stu-  
dierende von berufstätiger Jugend, bürgerliche von pro-  
letarischer, städtische von ländlicher Jugend trennen.

3. Zweifellos gibt es genau so wie für die Stufen  
der geistigen Entwicklung auch für die Erzie-  
hungs situation Merkmale, welche allge-  
meine Gültigkeit besitzen. Das einzige Kind,  
das Großstadtkind, der proletarische Jugendliche usw.  
sind Typen, welche die gemeinsamen Merkmale von Kin-  
dern 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 unüber-  
sehbar viele, jeweils nur für ein Individuum gültige Ein-  
zelzüge 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 Einzelwe-  
sens. 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 über-  
einstimmt wie es einen Jugendlichen gibt, der eine völ-  
lig 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 Herausaa-  
beitung der übereinstimmenden Merkmale bei vielen Individuen zu einem immer  
genauer gezeichneten Bild der typischen  
Entwicklung und typischer Lebensformen  
gelangen. Der Jugendpsychologie bleibt in dieser Hir-  
sicht noch viel zu tun. Die experimentelle Forschung  
war nicht imstande, große Lebenszusammenhänge zu  
gestalten, da sie das Seelenleben zu atomistisch auffa-  
ste, die geisteswissenschaftliche Psychologie ist oft nicht  
der Gefahr entgangen, vorschnell zu verallgemeinern und  
auf einer unzureichenden Tatsachengrundlage kühn Kon-  
struktionen zu entwerfen. Die Jugendpsychologie braucht  
beides, gesicherte Tatsachen und übergreifende Sinzu-  
sammenhänge.

Es ist also schon im Interesse der Fortschritte Ju-  
gendpsychologischer Forschung notwendig, daß wir viele  
psychologische Analysen von Einzelfällen vornehmen. Wie  
sich Einzelzüge zu einem Gesamtbild zusammenschlie-  
ßen können, dafür ein kleines Beispiel. Verschiedene Be-  
obachtungen an Jugendlichen haben immer wieder ge-  
zeigt, 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.