

Kleiner Kurs in Entwicklungspsychologie [Fortsetzung]

Autor(en): **Weitsch, Dorothea**

Objektyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **44 (1971-1972)**

Heft 12

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851771>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Kleiner Kurs in Entwicklungspsychologie

Dorothea Weitsch

(Fortsetzung) V

Es dauert Jahre, bis das Kind so denkt wie der Erwachsene. Man ist geneigt anzunehmen, es denke langezeit lediglich unvollkommenes Erwachsenenendenken. Aber es denkt anders.

In der seelisch-geistigen Entwicklung des Kindes findet die Psychologie Aehnlichkeiten mit der Bewußtseinsentwicklung der Menschheit, findet ähnliche Züge auf kindlichen Bewußtseinsstufen wie bei primitiven Naturvölkern, als wiederhole der einzelne die Entwicklung seiner Art. Reste dieses frühgeschichtlichen, kindlichen Denkens sind auch beim Erwachsenen noch zu finden – unbemerkt, unbewußt, auch geheimgehalten oder zum künstlerischen Stilmittel geworden.

So scheint die Eigenart des kindlichen Weltbildes interessant genug, um es gesondert zu betrachten, ehe die Schilderung der kindlichen Entwicklungsphasen fortgesetzt wird.

Erstes Weltverständnis:

Alles ist beseelt

Die kindliche Welt hat zunächst *physiognomischen* Charakter. Die Welt erscheint nicht sachlich gegeben, sondern ihre Erscheinungen werden seelisch erfaßt: Alle Dinge schauen freundlich oder feindlich drein, locken oder drohen, muten an, scheinen eine Miene zu haben, scheinen beseelt je nach der Gefühlsbedeutung, die sie für das Kind haben. Das affektive Erleben überflutet noch das gegenständliche Wahrnehmen, die sachlichen Qualitäten werden noch nicht von den «Anmuthungsqualitäten» getrennt – so beschreibt der bekannte Münchner Psychologe Philipp Lersch diese wohl früheste zu beobachtende Auffassungsweise.

Lebloses und Lebendiges steht auf einer Stufe. Das Kind versteht die Welt analog zu sich, projiziert seine eigenen seelischen Regungen in die Dinge: Wütend, weil es sich am Tisch gestoßen hat, meint das Kind, der Tisch hege feindliche Absichten, sei böse, und versucht, ihn zu bestrafen. Die Aggressionen, die durch Behinderung oder Schmerz hervorgerufen werden, richten sich gegen die Dinge, die scheinbar die Schuld haben, gegen deren «Tücke». Unbill wie Angenehmes scheint von den Dingen aggressiv oder liebevoll beabsichtigt. Die Dinge scheinen ihren eigenen Willen zu haben: Der Ball springt, weil er will und die Holzkugel nicht, weil sie zu dumm ist. Entsprechend versucht das Kind, mit Gegenständen so umzugehen wie mit Menschen, sie zu strafen, zu bitten, mit ihnen zu reden. (Dieser starke affektive Bezug bewirkt, daß die Dinge für das Kind immer deutlicher Gestalt gewinnen.)

Man sagt, das Kind «anthropomorphisiert», das heißt, es vermenschlicht, personifiziert alles. Es denkt «animistisch», das heißt, es setzt voraus, alles sei beseelt. Das ist ein erster seelisch-geistiger Versuch, die ungeheure Vielfalt von Reizeindrücken in einer Welt-Anschauung zu bewältigen.

Dem Erwachsenen ist die physiognomische Erlebnisweise durchaus noch zugänglich; auch er erlebt in affektiv gesteigerten Zuständen ähnlich. Ein Kind nennt zum Beispiel einen zerbrochenen Zwieback einen «armen Zwieback», eine umgekippte Tasse «müde». Wie sehr das Wort zur Physiognomie eines Dinges gehört, zeigt ein Bub, der auf die Frage, warum ein Ding so und nicht anders heiße, antwortet: Der Name sitzt doch in dem Ding, man braucht das Ding nur anzusehen und schon

weiß man den Namen, und deshalb kann es auch gar nicht anders heißen.

Folgen wir einen Augenblick dem großen Schweizer Kinderanalytiker Hans Zulliger:

«Wir sehen ein Kind mit einem Holzscheit spielen. Es hat es in Lumpen gewickelt, es spricht mit ihm, es läßt sich – durch seinen eigenen Mund – vom Scheit mitteilen, was dieses will, möchte und denkt. Es hält mit ihm Zwiesprache, reicht ihm Essen und Trinken, bettet es in eine Kartonschachtel als ‚Wiege‘ und so weiter, und wir sagen lächelnd: ‚Das Kind nimmt das Scheit für seine Puppe, es phantasiert das Holzstück in eine Puppe um und spielt mit ihr.‘» Zulliger sagt weiter, das Scheit sei jedoch nicht «an Stelle» der Puppe, nicht einmal nur die Puppe, sondern das lebendige Kind des Kindes. Würde das Scheit verheizt, solange es für das Kind noch lebendig ist, so geschähe in den Augen des Kindes ein glatter Mord, und es glaubte mit Entsetzen, daß der Erwachsene mit ihm ähnliches zu tun imstande sei. Zulliger betont, daß es hier nicht um ein Sinnbild, ein «Als-ob», eine Analogie gehe wie für den Erwachsenen, sondern um die Wirklichkeit, um eine subjektive Wirklichkeit freilich, die aber zunächst eben noch nicht als subjektiv erkannt wird.

Vorstellungen haben für das Kind noch lange den gleichen Wirklichkeitsanspruch wie unmittelbar gegebene Sinneswahrnehmungen. Auf dieser unsicheren Unterscheidung beruhen die so häufigen kindlichen Phantasielügen. Auch der nächtliche Traum wird als Wirklichkeit genommen: «Fritzli ist bei der Großmutter gewesen», sagt ein Bub morgens im festen Glauben, daß er wirklich dort gewesen sei. Noch ein

Sechsjähriger kann glauben, der Traum komme von außen, er sähe ihn draußen, und die Mutter könne ihn mitsehen. (Erst mit zehn Jahren wird die immaterielle Natur des Traumes sicher erkannt.)

Mit dem Gewinn eines Ich, der zunehmenden Fähigkeit zu unterscheiden, lockert sich die symbiotische Einheit mit der Welt, in der alles mit allem verbunden ist. Das Kind versucht, «die physiognomische Schranke» zu durchbrechen: Es will wissen, was es mit den Dingen auf sich hat. Es beginnt die Realität zu prüfen und Projektionen zurückzunehmen. Das gelingt zunächst noch sehr unvollkommen:

Zweite Phase: Magie

Neben der Entdeckung der Eigenständigkeit des Ich steht die Entdeckung der Eigenständigkeit der Umwelt. Diese Mächtigkeit des Nicht-Ich kann das Kind nur teilweise oder unzulänglich überschauen, und so entsteht ein Gefühl des Ausgeliefertseins (z. B. Dunkelängste). Mit Hilfe der Magie versucht das Kind, diese ich-fremden Mächte zu bannen.

Die *magische* Geisteshaltung ist zwar auch noch subjektiv wie die physiognomische, bestimmt von Befürchtungen, Aengsten und Hoffnungen, hält es auch noch für möglich, daß den Gegenständen seelische Kräfte, planende und handelnde Aktivitäten innewohnen; das Kind sucht nach Zusammenhängen. Aus mangelnder Erfahrung ist dem Kind vieles unverständlich: Eltern sind sehr mächtig und stark, so daß sie alles von einem verlangen können, was ihnen einfällt. Aber ihre Macht hat Lücken – abwesend bemerken sie manches nicht. Dann aber wissen sie plötzlich doch auf geheimnisvolle Weise, was in ihrer Abwesenheit vorgefallen ist. Sie erkennen «an der Nasenspitze», wenn man etwas Falsches sagt.

Ein geheimnisvoller Zauber scheint am Werk. Dieser Gedankenkraft der allmächtig scheinenden Erwachsenen schreibt das Kind unbegrenzte Möglichkeiten zu. Auch seine eigenen Phantasien, seine guten und bö-

sen Wünsche hält es auf magische Weise für real wirksam. Die Veränderungen und Zufälligkeiten seines Kinderlebens glaubt es beeinflusst von mächtigen personellen Gewalten, von Dämonen.

Das Kind versucht sich deshalb mit allerhand Riten zu sichern, mit Zeremonien beim Zubettgehen zum Beispiel, auf deren Einhaltung das Kind zwanghaft dringt: Ein Teddy, Kissen oder Tüchlein wird zum Fetisch oder Talisman mit Zauberkraft. Die künftigen Ereignisse sollen wunschgemäß gelenkt werden: Wenn ich nicht zwischen die Pflastersteine trete, dann wird alles gut. So pflegte der kleine Hermann Hesse einen kümmerlich gedeihenden Hyazinthenstock mit besonderer Sorgfalt in dem Glauben, sein kränklicher Freund werde auf diese Weise gesund. Er «fühlte einen geheimen Zusammenhang» und fürchtete schließlich, er könne am Tod des Freundes schuldig werden, wenn er den Blumenstock vernachlässige.

Die Wirklichkeit drängt nach

Häufig dienen solch magische Handlungen dazu, Schuldgefühle zu mildern, Strafen abzufangen, «böse» Impulse abzuwehren: Ein Bub geht über ein Brückengeländer, um zu prüfen, ob Gott ihn noch liebt, denn Gott läßt ihn nicht in den Fluß fallen. Ein anderer vermeidet es, im Schnee in die Fußstapfen seiner Vorgänger zu treten, weil diese sonst sterben müßten (das heißt, solch böse Kraft ginge von ihm aus).

Solche Beispiele magischer Geisteshaltung findet man am häufigsten zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr, durchaus schon mit logisch-sachlicher Haltung vermischt. Das Kind spürt bald, daß es sich mit seinem magischen Denken und Handeln im Gegensatz zu seiner Umwelt befindet und sucht es zu verbergen. Heimlich halten sich magische Haltungen oft noch lange, bis sie schließlich ins Unbewußte absinken.

Je älter das Kind wird, desto mehr erfährt es, daß sein magisches Denken auch in bestimmten Widersprüchen zur Wirklichkeit steht. Die Re-

alität mit ihren eigenen Gesetzen von Ursachen und Wirkungen drängt sich der kindlichen Beobachtung auf, und die Elemente des physiognomischen und magischen Denkens und Erlebens ziehen sich in eine von der realen Welt gesonderte Phantasiewelt zurück. Das Kind im Märchenalter lebt in zwei Welten, die nebeneinander existieren, in denen jeweils verschiedene Gesetzmäßigkeiten als selbstverständlich gelten.

Immer kritischer werdend prüft das Kind die Realität, dringt mehr und mehr auf kausale Erklärungen, und will bald keine Märchen mehr hören, sondern «wahre Geschichten». Die Welt wird entzaubert. Die Dinge trennen sich, gewinnen sachliche Kontur. Ein Rest jener Gefühlstönungen aus der Kindheit aber bleibt zeitlebens an ihnen haften.

VI

Mit vier Jahren etwa gerät das Kind in eine Art Pubertät. Nachdem es eine Fülle von Fähigkeiten entfaltet hat – soziale Beziehungen einzugehen, sich durchzusetzen, sich frei zu bewegen, zu sprechen –, nachdem es sich mehr und mehr als eine eigenständige Person mit einem Ich erlebt, wird es ihm jetzt überaus bedeutsam, daß es ein Junge, ein Mädchen ist. Es beginnt sexuelle Regungen zu empfinden, sich mit seinem Geschlecht auseinanderzusetzen, sich in seine Geschlechtsrolle hineinzufinden. Man spricht – entsprechend der *oralen* und *analen* Phase – von einer *frühen genitalen Phase*, im Gegensatz zur späten, der Pubertät.

Irgendwann, bei der Körperpflege, beim Spiel, entdeckt das Kind seine Geschlechtsteile, entdeckt, daß Manipulationen an ihnen lustvoll empfunden werden können. Wie alles, was ihm Spaß macht, versucht es auch diese Lust zu wiederholen. Wird es dabei ertappt, reagieren die Erwachsenen verlegen, abwehrend, drohend oder verbietend, sicher jedenfalls anders, als wenn sich das Kind einen Keks holt. So entsteht im Kind der Eindruck, es handle sich um etwas Besonderes, das man ihm nicht gönnen will. Noch hat es die

Auffassung, es habe Anspruch auf alles, was ihm Lust bereitet, und jede Einschränkung darin ist ihm eine ungerechte, böswillige Einmischung.

Je mehr sich das Kind der Realität zuwendet, desto deutlicher fällt ihm der körperliche Unterschied der Geschlechter auf. Zufällig hat es ihn wohl schon früher wahrgenommen, aber einen tieferen Eindruck macht ihm diese Beobachtung erst dann, wenn es sich als Ich erlebt, wenn es also überhaupt realisieren kann, daß andere anders sind. Zunächst nimmt es ja an, daß andere Kinder genauso aussehen wie es selbst. Jeder, der mit Kindern zu tun hat, weiß, wie stark der Geschlechtsunterschied Kinder dieses Alters beschäftigt, und wer hinzuhören versteht, erfährt auch manches über die «Theorien» beziehungsweise die teils unbewußten, teils bewußten Phantasien, mit welchen Kinder dieses Problem einzuordnen versuchen.

Die «frühe genitale Phase»

Das Mädchen neigt zu der Meinung, es sei vielleicht ein nicht vollständig geratener Junge und hofft, was ihm fehlt, werde ihm nachwachsen. Oder es meint, es sei zu kurz gekommen, minderwertig, gar verstümmelt worden. Der Junge stutzt und glaubt, das Mädchen wäre wohl gewesen wie er, und was daran zu fehlen scheint, sei auf irgendeine Weise, womöglich durch strafende Gewalt abhanden gekommen. Er fürchtet, ihm könne Gleiches widerfahren. Die bereits erlebte Abwehr der Erwachsenen gegen seine Spielereien am Genitale beeindrucken ihn nun unter Umständen nachträglich als «Kastrationsdrohung»: Er glaubt zu sehen, man könnte ihm tatsächlich wegnehmen, was ihm Freude macht, wie schon manches Spielzeug.

Das Bedürfnis, die Realität auch in diesem Punkte zu überprüfen, Neugier, Neid und Angst sind es, die in diesem Stadium zu den sogenannten «Doktorspielen» führen, deren Inhalt es ist, ärztliche Untersuchungen nachzuahmen, um sich auf diesem Weg über die körperliche Be-

schaffenheit des anderen Geschlechts Klarheit zu verschaffen. Solche Spiele werden um so notwendiger, je mehr Kinder erfahren, daß sie nicht schauen, nicht zeigen, nicht fragen, nicht wissen dürfen. Hinter mancher Fragesucht, die auffallend penetrant durch alle möglichen harmlosen Bereiche führt, steckt oft eigentlich eine unbeantwortete Aufklärungsfrage.

Mann- und Frausein, Schwangerschaft und Geburt, Zeugung, auch Krankheit und Tod – «wo komm' ich her, wo geh' ich hin» –, all das bewegt das Kind zutiefst. Zunächst entstehen in ihm selbst allerhand «Theorien», zum Beispiel, daß Befruchtung und Geburt durch den Mund erfolge, daß man ein Kind bekommt, wenn man viel ißt, Phantasien, die auch in manchen Märchenmotiven zu finden sind. Nach und nach erst formt sich im Kind die Frage, die es instand setzt, sich Auskünfte von der Mutter zu holen, die seine Vorstellungen der Wirklichkeit nahebringen. Auch bei bereitwillig gegebener Aufklärung wird man erleben, daß Kinder immer wieder fragen, immer wieder vergessen, daß sie manches nicht recht wahrhaben wollen, daß es also durchaus der Zeit bedarf, bis dieses Wissen aufgenommen ist: Es handelt sich nicht um nur rational zu erwerbende Kenntnis, sondern um ein Wissen, das noch dicht in Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen und Ängste verwoben ist. Auch ist das magische Erleben noch nicht überwunden, von dem wir im vorangegangenen Beitrag sprachen.

Der Oedipuskomplex

Wenn das Kind nun erkannt hat, daß es unwiderruflich ein Junge, ein Mädchen ist, so kommt es ihm sehr darauf an, auch als eben dies von den Eltern erwünscht und geliebt zu sein. Nur dann kann es selbst mit seinem Los zufrieden sein. Ein neuer Körperstolz kommt auf: Das Kind freut sich, ein kleiner Mann, eine kleine Frau zu sein. Das Mädchen will wissen, ob ihm auch ganz gewiß später Brüste wachsen, ob es

gewiß Kinder kriegen wird und was alles es dazu schon jetzt in seinem Bauch beherbergt. Es findet darin einen Trost für seine anfängliche Enttäuschung angesichts des Jungen. Auch dem Jungen geht es dann darum, daß Kinderkriegen nicht eine Angelegenheit des weiblichen Geschlechts allein ist, sondern daß dem Mann dabei eine gebührende Bedeutung zukommt.

Beide wollen auf ihre Weise etwas gelten. Das Kind überprüft jetzt, ob es so, wie es ist, in den Augen seiner Umgebung «richtig» ist, ob und wie es gefällt, wie es wirkt. Es spürt, sucht und findet seine Rolle in der Familie in vielerlei Bezügen; ob es drollig, gescheit oder phantasievoll sein soll, ein wackerer Bub oder ein niedliches Mädchen, Kavalier oder Schmeichelkatze. Es spielt Vater, Mutter und Kind, Kaufmann und Handwerker, Polizist, Pilot und schöne Dame. Es probiert im Rollenspiel eine ganze Fülle von sozialen Verhaltensweisen aus, oft mit großem schauspielerischem Elan; imitierend fühlt es sich in andere ein und erweitert sein soziales Verständnis. Es sucht herauszufinden: Wie verhalte ich mich in dieser Welt am besten?

Vornehmlich aber wirbt es dabei um die Zuneigung der Eltern, es wirbt durchaus erotisch getönt. Es will selbst zärtlich sein, sinnlich lieben, bewundern, verehren, es wird empfänglich für Schönheit, Charme. Der Junge spürt bald, daß seine Werbungen mehr Erfolg haben, wenn er zum Beispiel imponiert, ritterlich ist, das Mädchen, wenn es kokettiert. Die gefühlsmäßigen Erwartungen der Erwachsenen setzen hier Akzente, stellen Weichen.

Zunächst gilt diese aktive Bereitschaft des Kindes zu lieben, seine Werbung, beiden Eltern gleichermaßen, und jeweils der Dritte wird schon durch seine bloße Existenz zum Rivalen. Es entsteht eine Dreiecksituation, in der das Kind eifersüchtig liebt und haßt. Es erlebt, daß die Eltern auf besondere Weise miteinander verbunden sind: Sie haben Lebensbereiche, die ihm unzugänglich sind, sie führen unverständliche Gespräche, sie sind zärtlich

miteinander und streiten auf nicht recht durchschaubare Weise, sie gehen später schlafen und in ein gemeinsames Bett. Das Kind erlebt, daß es zwar dazugehört, aber nicht immer, nicht überall. Es spürt etwas von der Polarität der Geschlechter. Es will sich auch einbeziehen, lernt zu werben, zu rivalisieren, zu erobern:

Der Junge beginnt sich immer nachdrücklicher um die Vorrangstellung im Herzen der Mutter zu bemühen, versichert ihr, er werde sie heiraten, sie stolz und glücklich machen, ihre Wünsche erfüllen. Dem Vater gegenüber tauchen feindselige Regungen in ihm auf: er phantasiert, der Vater könne vielleicht von einer Reise nicht zurückkommen . . . Das Mädchen flirtet mit dem Vater, will natürlich ihn heiraten und glaubt, daß man die Mutter nicht so unbedingt braucht, es könnte selbst den Vater versorgen. So wünscht ein jedes die Nähe des einen, wünscht den anderen fort – erschrickt, bekommt Angst und Schuldgefühle und will den Wegewünschten rasch versöhnen.

Diese Konstellation nannte Freud den Oedipuskomplex, nach der Sage von König Oedipus, dessen Schicksal es war, unwissentlich seinen Vater zu erschlagen und seine Mutter zu heiraten.

So versuchen also beide Geschlechter in bezug auf den nächsten und vertrautesten Menschen anderen Geschlechts ihre Rolle zu übernehmen. Dabei ist es von großer Bedeutung, daß beide Eltern selbst mit ihrer Rolle zufrieden sind, daß die Mutter die Werbung des Jungen, der Vater die des Mädchens annehmen kann, daß die Eltern nicht selbst eifersüchtig reagieren, das Kind nicht selbst zu sehr als Liebesobjekt brauchen.

Das Kind erleidet letztlich eine unvermeidliche Niederlage. Der große Rivale ist nicht zu besiegen. Das Kind kann nicht jetzt schon Mann oder Frau sein. Es bleibt beim Versprechen kommender Dinge.

Liebe zum Rivalen

Das Kind muß die Illusionen, in denen es sich wiegte, zurücknehmen.

In seinen Phantasien wird es zum Tiger, Riesen, groß und mächtig, oder verführerische Prinzessin – und in seinen nächtlichen Träumen rennt es angsterfüllt ums liebe Leben. Es ist seinen Wünschen noch nicht gewachsen. Sein Ich ist einer schweren Belastungsprobe ausgesetzt: Es steht zwischen den heftigen Triebwünschen und der versagenden Realität. Der Vergeblichkeit und der gefürchteten Rache des Rivalen wegen müssen die sexuellen Wünsche aufgegeben und verdrängt werden, so sehr, daß der Mensch später sich kaum noch an sie erinnert und an dem Glauben festhalten will, das Kind sei ein «unschuldiges Wesen».

Was zuerst die Lage komplizierte, nämlich, daß das Kind den Rivalen keineswegs nur haßt, sondern auch liebt, wird nun hilfreich: Die Liebe zum Rivalen macht es möglich, sich mit ihm zu identifizieren, um seiner Qualitäten teilhaftig zu werden. Der Junge trachtet, dem Vater nachzueifern, zu werden wie er, und das Mädchen sucht es der Mutter gleichzutun. Der Rivale wird zum «Ich-Ideal». Mit dieser Identifikation nimmt das Kind alles in sich hinein, was die Eltern repräsentieren, all ihre Erwartungen und Wünsche, ihre Gebote und Verbote, alles, was sie schön und richtig finden, was sie ablehnen. Es macht ihre Motive zu seinen eigenen. Dafür erfährt es die Zärtlichkeit und Liebe, die Bewunderung und Anerkennung *beider* Eltern als eine große Entschädigung für seinen großen Verzicht.

Entstehung des Ueber-Ich

So errichtet sich im Kind das «Ueber-Ich», eine neue psychische Instanz, sein inneres Gesetz, sein eigener Gewissensanspruch an sich selbst. Das Ueber-Ich straft und lohnt wie die Eltern. In Übereinstimmung mit ihm fühlt sich das Kind geliebt, behaglich; gerät es zu ihm in Widerspruch, fühlt es sich unbehaglich, angstvoll, deprimiert und arrangiert sich unter Umständen unbewußt Strafen. Im Laufe der weiteren Entwicklung differenziert und wandelt sich das Ueber-

Ich, wird korrigiert, ergänzt, in dem Maß, in dem das Kind seine Eltern und ihre Motive besser und sachgerechter versteht. Anfangs kann es sie ja nur auf seine Weise verstehen. Auch spielen im Leben des Kindes zunehmend mehr Menschen eine Rolle, mit denen es sich identifizieren kann, die so auf sein Ueber-Ich einwirken.

Die traditionellen Wertungen «vererben» sich auf diese Weise. Das Ueber-Ich kontrolliert in ihrem Sinne das Verhalten. Je nachdem, wie die Eltern ihre Normen dem Kind gegenüber vertreten haben, kann das Ueber-Ich zu schwach sein, was unter Umständen in die Verwahrlosung treibt, oder zu streng die Lebensimpulse drosseln, was in die Neurose führen kann. Eltern sind auch in diesem Zusammenhang keineswegs nur von ihren bewußten Absichten bestimmt, sondern mehr noch von ihrem eigenen, teils unbewußten Ueber-Ich.

Die Forderungen des Ueber-Ich können auch aus dem kulturell-sozialer gegebenen Rahmen geraten, wenn die Eltern mit ihren Wertungen diesen Zusammenhang verloren haben oder aufzugeben versuchen. Es wäre ein Ueber-Ich im Sinne überzeugter Taschendiebe denkbar, aber auch ebenso eines, das manch altüberkommene Engstirnigkeit wandelt. Hier liegen die Gefahren und Chancen gesellschaftlicher Entwicklungen.

Mit etwa sechs, sieben Jahren kommt dieser vielschichtige und krisenhafte Entwicklungsprozeß der frühen genitalen Phase zu einem gewissen Abschluß. Das Ich hat von nun an die Aufgabe, realitätsgerechte Lebenswege zu finden, zwischen den Triebansprüchen des «Es» und dem moralischen Gesetz, den Normen des Ueber-Ich, immer besser zu vermitteln. Langfristigeres Planen und Handeln wird nun möglich, ein Abwägen, auf welche Art einander widersprechende Impulse rangmäßig anzuordnen sind, um bestimmte Impulse im Interesse anderer zurückzustellen, zu verzichten: Ein Grundstein menschlicher Vernunft.



Institut Juventus Zürich

Tages-, Halbtags- und Abendschulen

BERUFSWAHLSCHULE ZÜRICH

An der Berufswahlschule des Instituts Juventus Zürich ist auf Beginn des Schuljahres 1972/73 die Stelle eines vollamtlichen

Berufsberaters

(oder einer Berufsberaterin) neu zu besetzen.

Handschriftliche Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind an das Rektorat der Berufswahlschule, Lagerstraße 45, 8004 Zürich, zu richten.

Infolge weiteren Ausbaus der Schule wird zudem auf den gleichen Zeitpunkt eine neue Halbtagesstelle für einen Berufsberater oder eine Berufsberaterin geschaffen.

Tätigkeitsbereich

Selbständige Betreuung von Jugendlichen und Erwachsenen (Schüler- und Elternbesprechungen). Abklärung der Berufsneigungen und der Berufseignung (Kollektive und individuelle Eignungsuntersuchungen). Berufskundlicher Unterricht in Töchter- und Jünglingsklassen. Lebenskundeunterricht in Töchter- oder Jünglingsklassen. Führung von Klassen auf Berufs- und Betriebsbesichtigungen.

Anforderungen

Aufgeschlossene, natürliche und initiative Persönlichkeit mit pädagogischem Geschick. Ausbildung in Berufsberatung, angewandter Psychologie oder einem verwandten Gebiet (Lehramt, Sozialarbeit, Personalwesen). Für die Halbtagsstelle können auch Bewerber und Bewerberinnen in den oberen Semestern am Seminar für angewandte Psychologie berücksichtigt werden.

Wir bieten

Flotten Teamgeist. Zeitgemäße Entlohnung. Großzügige Ferienregelung.

Kirchgemeindeverband «Jugendberatung Oberaargau» (Kirchliche Bezirkssynode Oberaargau, Kanton Bern)

Unter Voraussetzung der Genehmigung durch die zuständigen kantonalen Behörden suchen wir für unsere neu zu schaffende hauptamtliche Jugendberatungsstelle einen

JUGENDBERATER

mit Amtsantritt auf 1. Oktober 1972 oder nach Vereinbarung.

Wenn Sie sich darauf freuen, Kontakte zu den Jugendlichen und unter den Jugendlichen in Landwirtschaft, Gewerbe, Industrie, Berufs- und Mittelschulen aufzubauen,

- ihnen zu helfen, sich selber und andere zu finden
 - neue Wege offener Jugendarbeit einzuschlagen
 - Jugendgruppenleiter zu beraten,
- dann wird das die richtige Stelle für Sie sein.

Als Voraussetzung wird eine abgeschlossene Ausbildung als Sozialarbeiter, Lehrer, Psychologe, Pädagoge oder Theologe sowie Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich «Jugend» erwartet.

Die Besoldung nimmt Rücksicht auf Ihre Ausbildung und Ihr Alter. Pensions- und Unfallversicherung, großzügige Auto- und Spesenentschädigung. Wohnsitz nach Ihrem Wunsch im Gebiet des Kirchgemeindeverbandes.

Offerten mit Lebenslauf, Unterlagen über den Ausbildungsgang, Angabe von Gehaltsansprüchen und Referenzen bis spätestens 30. April 1972 an den Präsidenten der Kommission für Jugendarbeit: Pfr. Michael Dähler, Pfarrhaus, 4917 Melchnau, Telefon 063 8 91 19 oder an den Präsidenten der Bezirkssynode Oberaargau, Dr. Otto Bill, Länggasse 58, 3360 Herzogenbuchsee, Telefon 063 5 24 78.

Schweizerschule Bogotá

Für das Schuljahr 1972/73 werden die Stellen folgender

Lehrkräfte

ausgeschrieben:

- 1 Kindergärtnerin deutscher Sprache
- 1 Primarlehrerin deutscher Sprache
für die 1. Klasse
- 1 Primarlehrer deutscher Sprache
für die 3. Klasse
- 1 Primarlehrerin französischer Sprache
- 1 Primarlehrer französischer Sprache
- 2 Sekundarlehrer sprachlich-historischer
Richtung
für den Französisch- und Geschichtsunterricht
an der französischen Abteilung
- 1 Sekundarlehrer mathematisch-natur-
wissenschaftlicher Richtung
für den Mathematikunterricht an der französi-
schen Abteilung

Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtserfah-
rung erhalten in allen Fällen den Vorzug.

Es bestehen zwei Abteilungen: die eine mit
Französisch und Spanisch als Hauptsprachen,
die andere mit Deutsch und Spanisch. Eng-
lisch ist in der Sekundarabteilung obligatorisch.
Das Schuljahr beginnt am 4. September 1972.

Nähere Auskunft erteilt gegen schriftliche
Anfrage das Sekretariat des Hilfskomitees
für Auslandschweizerschulen, Alpenstraße 26,
3000 Bern.

Bewerbungen sind unter Beilage von Lebens-
lauf, Zeugnisabschriften, Photo und Liste der
Referenzen bis spätestens 20. April 1972 ein-
zureichen an: Dr. H. Roth, Direktor der Sekun-
darlehreramtsschule, 9004 St.Gallen.

Schulgemeinde Horgen

Auf den Beginn des Schuljahres 1972/73 sind
an unserer Schule neu zu besetzen:

Eine Lehrstelle an der Sekundarschule
(phil. II)

Drei Lehrstellen an der Realschule

Mehrere Lehrstellen an der Primarschule
(Unter- und Mittelstufe)

Im weiteren suchen wir Lehrkräfte für

eine Sonderklasse B Unterstufe

eine Sonderklasse B Mittelstufe.

Die Besoldung entspricht den kantonalen
Höchstansätzen. Auswärtige Dienstjahre wer-
den angerechnet. Die Lehrkräfte sind voll bei
der kantonalen Beamtenversicherungskasse
versichert. Die Schulpflege ist gerne bereit,
bei der Wohnungssuche mitzuhelfen.

Interessierte Lehrkräfte, die im Besitz des kan-
tonalzürcherischen Wahlfähigkeitszeugnisses
sind, werden gebeten, ihre Anmeldung mit den
üblichen Unterlagen an das Schulsekretariat
Horgen, 8810 Horgen, einzureichen.
Schulpflege Horgen

Abonnieren Sie als pädagogisches Fachorgan:

Schweizer Erziehungs-Rundschau

Probenummern durch Inseratenverwaltung:
Kreuzstraße 58, 8008 Zürich

Kollbrunn im Töbtal

sucht auf Beginn des Schuljahres 1972/1973
(evtl. erst ab Herbst 1972 oder Vikariat bis
Herbst 1972)

Kindergärtnerin

Kollbrunn bietet: Freundlichen Arbeitsplatz;
unmittelbare Nähe der Stadt Winterthur mit
ihren kulturellen Einrichtungen; herrliche Wan-
dergebiete; unmöbliertes Zimmer im Kinder-
gartengebäude.

Bewerberinnen werden höflich gebeten, sich
mit der Präsidentin der Kindergartenkommis-
sion, Frau G. Häfelin, Steinhäldeli, Kollbrunn
(052 35 12 75) in Verbindung zu setzen.

VII

Nach der Krise der frühen genitalen Phase, der Ueberwindung des Oedipuskomplexes also, der Verdrängung der erotischen Wünsche an die Eltern, «vergißt» das Kind all das, was es zuvor so beunruhigte, zum Träumen und Spielen bewegte. Es kommt zu einer Art Stillstand der Sexualentwicklung. Eine *Latenz-Periode* schiebt sich ein. So nannte Freud diese Phase, die etwa zwischen dem sechsten und zehnten Lebensjahr zu beobachten ist.

Die sexuellen Interessen treten zurück, ohne ganz zu verschwinden. Das Ich und das Gewissen erheben immer mehr Einspruch, deutliche Hemmungen bilden sich heraus: Scham und Ekel, ästhetische und moralische Idealforderungen werden als Dämme gegen die Triebgefahren errichtet. Dies geschieht mit Unterstützung der Erziehung. Aber auch ohne eine solche Mithilfe ist diese Entwicklung zu beobachten, betont Freud. Nichts wirklich Neues taucht in der Triebentwicklung auf. Die Libido wird von ihrer sexuellen Verwendung abgelenkt und anderen Zwecken zugeführt, das heißt, sie wird «sublimiert».

So wird eine relative Freiheit von den infantilen Triebtendenzen erreicht, und die seelische Dynamik ist frei für die Weiterentwicklung und Stärkung des Ich. Da es nun vorläufig «Ruhe im eigenen Haus» geschaffen hat, kann es sich nun intensiv der äußeren Realität zuwenden, um sich später, in der Pubertät, besser gerüstet den alten Problemen zu stellen und sie reifer zu lösen.

Auf der Schwelle zu dieser Latenzzeit, am Ende der frühen genitalen Phase vollzieht sich eine auffallende körperliche Veränderung des Kindes, ein Gestaltswandel: Die rundliche, kindliche Gestalt streckt sich, wird schlanker, gewinnt Taille, die Beckenpartie wird schmaler, der Schultergürtel breiter. Die große, gewölbte Stirn tritt im Verhältnis zum übrigen Gesicht nicht mehr so hervor. Der Zahnwechsel fällt in diese Zeit. Nach einer vorüberge-

henden Disharmonisierung hat das Kind seine typische Schulkindform gewonnen.

Der Aufschub in der Triebentwicklung erlaubt es dem Kind nun, in hohem Maße für die Schule offen zu sein, die seine Kultur bereit hält, sei es um Lesen und Schreiben zu lernen oder mit Pfeil und Bogen zu schießen. Jedenfalls ist hier entwicklungspsychologisch eine Zeit der Vorbereitung auf den späteren Existenzkampf in der jeweiligen Gesellschaft und Kultur gegeben. Es geht um soziale Einordnung und Arbeit.

Das Modell aller sozialen Erfahrung ist zunächst die Familie. Diesem Modell entsprechend entwickelt das Kind seine ersten sozialen Verhaltensmuster. Jetzt ist es imstande, einen Teil seiner Libido von den Eltern zu lösen und auf andere Menschen zu richten: Es findet in den Lehrern und Erziehern neue elterliche Idealfiguren, in Mitschülern und Spielgenossen neue Geschwister. Spontan überträgt es sein gewohntes Verhalten in die neue Situation, erwartet die gewohnten Reaktionen.

Ein Einzelkind zum Beispiel, das bisher eine ausgeprägte Fähigkeit entwickelt hat, sich an jeder Nuance in der Miene des anderen zu orientieren und Gleiches vom Gegenüber gewohnt ist, erwartet nun Aehnliches in der Schulgemeinschaft, gerät in Ratlosigkeit über die geringe Aufmerksamkeit, die der Lehrer dem einzelnen Kind widmen kann. Ein Nesthäkchen, das durch Weinen oder trotziges Schweigen stets Hilfe findet, trifft nicht mehr auf den gewohnten Widerhall, ein Aeltester steht plötzlich inmitten von Gleichaltrigen und kann nicht ohne weiteres seine gewohnte Ueberlegenheitsposition wahren.

In der Ratlosigkeit versucht das Kind erst sein bisher geübtes Verhalten zu verstärken, eindringlicher zu werden, bis es – im gesunden Fall – neue Wege findet, sich durchzusetzen, sich einzuordnen. So werden neue Rollen gefunden und eingeübt. Das Kind akzeptiert schließlich die neue soziale Realität und modifiziert ihr gemäß seine Verhaltens-

technik. Das Elternhauskonzept wird also neu bearbeitet, korrigiert, erweitert. Frustrationen und Verzichte sind auf diesem Weg unvermeidlich, aber das Kind ist jetzt auch reifungsmäßig in der Lage, im eigentlichen Sinn kooperativ zu werden. Es wird ein eifrig Mitwirkender in produktiven Situationen.

Gemeinschaftsspiele, Leistungs- und Wettspiele werden den Kindern jetzt zunehmend wichtig, ritualisierte Kämpfe, die Positionen der Unter- und Ueberlegenheit markieren sollen. Erst der, der seiner Position ganz sicher ist, kann ein guter Verlierer sein! Wettbewerb wird aktuell. Jetzt suchen sich die Buben mehr Buben, die Mädchen mehr Mädchen zu Spielgenossen.

Die Faszination durch das andere Geschlecht tritt in den Hindergrund, die Gleichheit der Gefährten wird angestrebt: Vergleichbarkeit, Verstärkung des Ich, Identitätsgewinn sind bedeutsamer als die Polarität der Geschlechter, die in der vorangegangenen Phase eine so große Rolle spielte. Andere Menschen werden nicht mehr so ausdrücklich wegen ihrer Männlichkeit oder Weiblichkeit bewundert, geliebt, geachtet oder gehaßt und gefürchtet, sondern weil sie hilfreich, verständnisvoll, anregend oder streng, unnahbar oder angsterregend sind.

Dennoch fällt in diese Phase für viele Kinder ein großer Teil der sexuellen Aufklärung – gemunkelt oder geprahlt – meist noch unzulänglich in bezug auf die Tatsachen, aber zutreffender, als es das frühkindliche Wissen sein konnte. Manches neugewonnene Wissen auf diesem Gebiet läßt frühere Beobachtungen in neuem Licht erscheinen, so daß sie nachträglich aus der Erinnerung verdrängt werden. Die sexuellen Fragen bewegen sich jetzt auf der Ebene eines sachlichen und rationalen Interesses, mit dem Reiz des Verbotenen, Heimlichen behaftet. Sie rühren nicht die Tiefen auf wie zuvor. Wissen oder Nichtwissen wird unter Umständen ein Moment des Sozialprestiges in der Kindergruppe.

Es geht dem Kind jetzt nicht mehr in dem Ausmaß darum, durch zärtliche Werbung, direkte Eroberung Kontakt zu finden, sondern sich durch Leistung Anerkennung zu verschaffen, Sympathien zu gewinnen, durch Leistung das Gefühl seiner Unzulänglichkeit zu besiegen. Besonders in dieser Zeit sieht es das Erwachsenwerden als fraglos erstrebenswertes Ziel an. Es ist abgeschlossen für ein intensives Training manueller und intellektueller Fertigkeiten. Es wendet sich Aufgaben zu, die es beharrlich auch unter Ueberwindung innerer und äußerer Widerstände zu Ende führt. Es arbeitet wirklich. Es ist wißbegierig, höchst aufnahmefähig und ver-

fügt über ein ausgezeichnetes, treues Gedächtnis. Seine Aufmerksamkeit «fluktuiert» nicht mehr zwischen allen möglichen momentanen Reizen, sondern kann sich ausdauernder an eine Sache heften, wird «fixierend».

Entsprechend sind auch die Interessen weniger flüchtig und können sich bereits auf bestimmte Gebiete konzentrieren: Auf dieser Altersstufe sind die Briefmarken- und Steinsammler, die kleinen Fachleute für Raketen, Hunderassen und Pferde zu finden.

Die Einstellung zur Schule, zum Lehrer ist nach den anfänglichen Anpassungsschwierigkeiten vorwiegend positiv. Alles zusammenge-

nommen durchläuft das Kind eine ergiebige Lernphase – vorausgesetzt, daß es weder durch innere noch äußere Bedingungen gestört wird.

Das Kind begegnet der Welt ausgesprochen realistisch. Wo Märchen war, meistert nun Robinson die Situation. Das Kind genießt, daß Wissen Macht, Herrschaft über die Dinge bedeuten kann. Es gewinnt Vertrauen in die eigene Kraft, in das eigene Können, ist fortschrittsgläubig, lebt eine Zeit gehobenen Lebensgefühls, ist sicher und gibt zumeist der Wahrheit die Ehre. Es ist vergleichsweise mit sich zufrieden, bis eine neue Kritikfähigkeit diesen naiven Realismus durchbricht.

(Schluß folgt)

Resolutionen zur Schulreform

Die Interkantonale Studiengruppe «Gesamtschule» (ISG) führte am 26. Januar ihre ordentliche jährliche Generalversammlung durch. Nach einem Rückblick auf die bisherige Tätigkeit der ISG, die sich in drei größeren Publikationen niedergeschlagen hat*, wurde insbesondere über die erfreulicherweise einsetzenden Bestrebungen zu Schulreformen in der Schweiz diskutiert. Die ISG ist erfreut darüber, daß verschiedene offizielle kantonale und eidgenössische Gremien mit der Planung einer reformierten Schule beauftragt worden sind. Sie unterstützte die Arbeiten dieser Gremien nachhaltig. Allerdings zeichnet sich in den bisherigen Arbeiten einiger Gremien eine bestimmte Gefahr ab; die Generalversammlung der ISG hat deshalb die folgende Resolution verabschiedet, mit der sie auf eine gefährliche Einseitigkeit bei den anrollenden Schulreformen hinweisen möchte.

* «Der Weg zur Gesamtschule». Pestalozzianum Zürich 1971 (nicht im Buchhandel erhältlich).

«Schweizer Gesamtschulen stellen sich vor» (hrsg. von U. Haeblerlin), Verlag Beltz Basel 1972.

«Gesamtschule Schweiz – pädagogische und schulbauliche Differenzierung» (hrsg. von U. Haeblerlin), Verlag Benziger-Sauerländer Zürich 1972.

Warnung vor einseitigen Schulreformen

In verschiedenen offiziellen Reformplänen steht die Forderung nach Leistungsdifferenzierung einseitig im Vordergrund. Das Postulat nach sozialer Zusammenführung aller Schüler wird in verschiedenen Reformplänen kaum ernsthaft in die Arbeiten an einem reformierten Schulwesen einbezogen. Dem schweizerischen Schulwesen droht damit eine Verdifferenzierung, die dem Erlernen des sozialen Zusammenlebens noch mehr im Wege stehen würde als die traditionelle Schulstruktur.

Viele Planungsgremien verlangen die Ausarbeitung von wissenschaftlich fundierten Modellen zur Leistungsdifferenzierung, die Konstruktion von differenziertesten Unterrichtsplänen, die Suche nach raffiniertesten Methoden der Begabungsförderung usw. Die ISG kann diese Bestrebungen nur dann unterstützen, wenn sie die Verwirklichung des Postulats nach sozialer Zusammenführung der Schüler aller sozialen Herkunft, aller Begabungsrichtungen und -höhen, aller Intelligenzniveaus und aller charakterlicher Ausprägungen weder verunmöglichen noch behindern.

Eine angemessenere Unterrichtsdifferenzierung muß zwar für ein reformiertes Schulwesen gefunden werden. Aber im Postulat nach sozialer Zusammenführung aller Schüler liegt das zentralste menschliche Problem der kommenden Schulreform. Dieses läßt sich nicht mit der Hilfe von erziehungswissenschaftlicher Technologie allein, sondern primär mit Hilfe eines starken sozialen Engagements und einer intensiven Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern, Behörden und der gesamten Öffentlichkeit bewältigen. Die ISG appelliert an alle Planungsgremien, dies nicht durch die Vorgabe von zu starren Differenzierungsmodellen und von die Lehrerfreiheit allzusehr einschränkenden Detaillehrplänen im Keime zu ersticken!

Thesen zum Vorgehen bei Schulreformen

Im weitem wurden von der Generalversammlung der ISG grundsätzliche Probleme diskutiert, die sich auf dem Weg zur Schulreform stellen. Zuhanden aller Gremien, die sich mit Schulreformen befassen, wurden die folgenden zehn Thesen zum Vorgehen bei Schulreformen erarbeitet und verabschiedet: