

Etappen der Persönlichkeitsentwicklung in der Ontogenese (1. Teil)

1

Heute kann als gesichert angesehen werden, dass in der ontogenetischen Entwicklung der Psyche des Kindes qualitative Neubildungen auftreten, die nicht auf elementare psychische Funktionen zurückführbar sind.

Diese psychischen Neubildungen sind integrative Systeme unterschiedlichen Kompliziertheitsgrades. Gerade sie bestimmen als eine Art ganzheitlicher „Mechanismus“ Verhalten und Tätigkeit des Menschen, seine Wechselbeziehungen zu anderen Menschen, seine Beziehung zur Umwelt und zu sich selbst.

Untersuchungen in der sowjetischen Psychologie (L. S. Wygotski und seine Mitarbeiter) haben gezeigt, dass jede elementare psychische Funktion - Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken u. a. - ihre Logik der Entwicklung besitzt und durch Integration in höhere psychische Funktionen umgewandelt wird: in das logische Gedächtnis, in die kategoriale Wahrnehmung, in das sprachliche Denken usw.

Die höheren psychischen Funktionen sind gewissermaßen „Legierungen“ von elementaren psychischen Funktionen, die, wollte man sie in ihre Bestandteile zerlegen, ihre spezifischen Eigenschaften einbüßen. Einmal entstanden, werden sie zu stabilen Neubildungen, und nur im Greisenalter oder infolge eines pathologischen Prozesses können sie zerfallen.

Neben Neubildungen dieser Art gibt es aber auch andere, kompliziertere integrative Systeme. Diese Systeme haben einen anderen Entwicklungsweg, eine andere Struktur, andere funktionelle Besonderheiten. Zu diesen Systemen kann z. B. der Wille gerechnet werden, der unter den elementaren psychischen Funktionen kein Korrelat besitzt und zu dessen Struktur nicht nur bewusst gestellte Ziele, sondern auch andere höhere psychische Funktionen gehören (das emotionale Gedächtnis, die Phantasie, die sittlichen Gefühle usw.), die in einer bestimmten Verbindung dem Menschen die Möglichkeit geben, sein Verhalten zu steuern.¹ Solche psychischen Systeme können sich im Laufe des Lebens auf der Grundlage der vom Menschen gesammelten

¹ Siehe L. I. Boshowitsch, L. S. Slawina, T. W. Jendowizkaja: Opyt eksperimentalnogo isutschenija proiswolnogo powedenija, in: „Woprossy psichologii“, 1976, Heft 4.

Erfahrungen und mit der Veränderung der Gesamtcharakteristik seiner Persönlichkeit verändern.²

L. S. Wygotski untersucht das Bewusstsein des Kindes als kompliziertes psychisches System, das hinreichend stabil ist, sich aber im Laufe des Lebens entwickelt. Er wies nach, dass dieser als System organisierte Bereich des Psychischen in der Ontogenese eine bestimmte Logik der Entwicklung aufweist. Nach seiner Konzeption ist das Bewusstsein im Säuglingsalter durch Undifferenziertheit und Unselbständigkeit der psychischen Funktionen gekennzeichnet, die in dieser Periode unmittelbar von der Wahrnehmung abhängig sind und nur in Verbindung mit dieser wirksam werden (Gedächtnis in Form des Wiedererkennens; Denken in Form affektiv gefärbter Eindrücke, in denen die Gegenstände der Umwelt noch nicht differenziert sind; sogar die Emotionen des Säuglings dauern nur so lange, wie sich der auslösende Reiz im Wahrnehmungsfeld befindet).

In der ontogenetischen Entwicklung treten jedoch an die Stelle der im Säuglingsalter dominierenden Wahrnehmung andere psychische Funktionen - anfangs das Gedächtnis, dann das Denken. Das sind jene psychischen Funktionen, die sich - in Übereinstimmung mit den Aufgaben der Entwicklung des Kindes als eines biosozialen Ganzen - im entsprechenden Alter in einer optimalen Entwicklungsperiode befinden. Die jeweils dominierende Funktion ordnet sich die übrigen Funktionen gewissermaßen unter, wodurch sie den Charakter der in diesem Alter vor sich gehenden Integration, d.h. den Charakter der Systemstruktur des kindlichen Bewusstseins, bestimmt. Nach der Lehre von L. S. Wygotski verändert sich also in der ontogenetischen Entwicklung die Systemstruktur des kindlichen Bewusstseins.³

Wenn wir diese Linie der theoretischen Überlegung fortsetzen, gelangen wir zu dem Schluss, dass die Persönlichkeit des Menschen ebenfalls ein relativ stabiles psychisches System darstellt, nur auf einer höheren integrativen Ebene, und auch dieses System besitzt seine eigene Logik der Entwicklung und seine eigenen Gesetzmäßigkeiten.

Bevor wir zur Untersuchung dieser Gesetzmäßigkeiten kommen, soll zunächst das Ergebnis beschrieben werden, zu dem die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes führt.

In allen bisher von uns veröffentlichten Arbeiten sind wir von der These ausgegangen, dass die psychisch reife Persönlichkeit ein bestimmtes, hinreichend hohes Niveau der psychischen Entwicklung aufweist. Als Hauptmerkmal dieser Entwicklung betrachteten wir die Fähigkeit des Menschen, sich unabhängig von unmittelbar auf ihn einwirkenden Umständen (und sogar im Gegensatz zu diesen) zu verhalten und sich dabei von eigenen, bewusst gesteckten Zielen leiten zu lassen. Diese Fähigkeit bedingt einen aktiven, nicht aber reaktiven Charakter des Verhaltens des Menschen. Ein Mensch mit dieser Fähigkeit ist nicht Sklave der Umstände, sondern er beherrscht sie und somit sich selbst.

Dieser Auffassung folgend, suchten wir die Gesetzmäßigkeiten für das

² Es gibt auch solche psychischen Systeme, die als Reaktion auf die Forderungen einer Situation oder in Verbindung mit dem Lösen bestimmter Probleme auftreten. Diese Systeme haben zeitweiligen, episodischen Charakter und zerfallen, sobald die Tätigkeit aufhört, der sie „dienen“. In der vorliegenden Arbeit werden solche Systeme nicht untersucht.

³ Später hat Wygotski auch affektive Komponenten in die Struktur des Bewusstseins einbezogen.

Entstehen der genannten Fähigkeit (und folglich, wie wir dachten, auch der psychischen Natur der Persönlichkeit in der Entwicklung jenes funktionellen Systems, das in der Psychologie gewöhnlich als Wille bezeichnet wird. Dazu untersuchten wir die Entstehung der motivierenden Ziele und vor allem die Entstehung des "inneren Handlungsplans", der es dem Menschen gestattet, seine Motivationssphäre so zu organisieren, dass die bewusst gesteckten Ziele über jene unerwünschten Motive siegen, die in der betreffenden Situation unmittelbar stärker sind. Mit anderen Worten: Wir untersuchten die Wirkung des funktionellen Systems, das die bewusste Steuerung des Verhaltens durch den Menschen selbst gewährleistet.⁴

Diese Entwicklungslinie erschien uns als die hauptsächlichste für die psychologische Charakterisierung der Persönlichkeit. Doch bereits bei diesen Untersuchungen wurde uns klar, dass die Verwirklichung der bewusst gesteckten Ziele keineswegs immer in der vorstehend beschriebenen Weise erfolgt, d.h. durch Hinwendung des Menschen zum "inneren Handlungsplan" zu dem Zweck, die Motivationssphäre bewusst zu rekonstruieren. Unter Bedingungen, die noch unzureichend erforscht sind, können die Ziele an sich eine solche unmittelbar motivierende Kraft erlangen, dass sie den Menschen ohne inneren Konflikt zu dem entsprechenden Verhalten veranlassen, d.h. ohne Kampf der Motive, ohne Abwägen, ohne Auswählen, kurz: ohne Willensakt im eigentlichen Sinne des Wortes. Ein solches Verhalten ähnelt nur phänotypisch dem, was gewöhnlich als willensgesteuertes Verhalten bezeichnet wird. Es unterliegt vielmehr der Einwirkung der "sekundären" Motivation, die im Prozess der sozialen Entwicklung des Kindes zur unmittelbaren Motivation wird. Wie die Analyse zeigt, wird diese (gewissermaßen "postwillkürliche") Motivation durch die Verbindung der vom Menschen gesteckten Ziele mit seinen höheren Gefühlen gewährleistet, die eben den Zielen eine unmittelbar stimulierende Kraft verleihen. Wenn jedoch die entsprechenden Gefühle fehlen oder von geringer Wirkung sind, muss sich der Mensch durch einen Willensakt selbst zwingen.

Untersuchungen zeigen: Alle systemhaften Neubildungen, die im Leben des Menschen auftreten und notwendige Voraussetzungen für seine Existenz als soziales Wesen sind, weisen bestimmte affektive Komponenten auf und besitzen damit eine unmittelbar stimulierende Kraft. Den Menschen stimulieren unmittelbar sowohl seine Überzeugungen als auch seine sittlichen Gefühle und seine Persönlichkeitseigenschaften. Da aber auf jede Handlung gleichzeitig viele Bedürfnisse und Motive einwirken, kommt es zwischen diesen zu einem Kampf, der sich, wenn es sich um gleichermaßen starke, unvereinbare, unterschiedlich gerichtete Motive und Bedürfnisse handelt, als innerer Konflikt des Menschen äußert. Setzen sich in diesem Konflikt die unmittelbar stärkeren, rational jedoch abzulehnenden Motive durch, wird das vom Menschen als quälend erlebt. Wenn die unmittelbaren Wünsche die moralischen Bestrebungen besiegen, äußert sich das im Gefühl der Scham, der Reue usw., die der Mensch mit Hilfe verschiedener Schutzmechanismen, durch Verdrängung oder durch "Neutralisierung des Gewissens" zu mildern bestrebt ist. Ein Mensch, der ständig in innere Konflikte gerät, wird also durch Unentschlossenheit, labiles Verhalten, durch die Unfähigkeit auffallen, bewusst gesteckte Ziele zu erreichen, d.h., bei ihm fehlen gerade jene Cha-

⁴ Ausführlicher dazu siehe: L. I. Boshowitsch, L. S. Slawina, T. W. Jendowizkaja, a. a. O.

rakterzüge, die die grundlegenden Merkmale einer psychisch entwickelten Persönlichkeit sind.

Folglich kann die ganzheitliche widerspruchsfreie Persönlichkeitsbildung nicht nur als Entwicklung ihrer Fähigkeit zur bewussten Selbststeuerung verstanden werden. Das ist eine wichtige, aber nicht die einzige Entwicklungslinie. Eher noch wichtiger ist die Herausbildung jener obenerwähnten motivierenden Systeme des Menschen, die über die zwingende Kraft verfügen, welche das geforderte Verhalten sichert, ohne dass der Mensch einen aufreibenden Kampf gegen sich selbst führen muss. Die Entwicklung der Persönlichkeit muss also so erfolgen, dass die Erkenntnisprozesse und die affektiven Prozesse in bestimmter harmonischer Beziehung zueinander stehen. Es ist also berechtigt anzunehmen, dass die Entwicklung der Persönlichkeit nicht durch eine unabhängige Entwicklung einer ihrer Seiten - der rationalen, der willensmäßigen oder der emotionalen - charakterisiert werden kann. Die Persönlichkeit ist tatsächlich ein höchst integratives System, eine nicht aufzulösende Ganzheit. Und man darf annehmen, dass es nacheinander auftretende Neubildungen gibt, die die Etappen der zentralen Linie ihrer ontogenetischen Entwicklung kennzeichnen.

Leider fehlen bisher systematische Untersuchungen zu diesem Problem. Aber fast alle Psychologen, die sich mit der Persönlichkeitsentwicklung befassen, räumen ein, dass die Persönlichkeit einen "Kern" aufweist, den sie entweder als „Ich-System“, als "System des Ichs" oder einfach als "Ich" bezeichnen. Sie gebrauchen diese Begriffe bei der Untersuchung des psychischen Lebens des Menschen und seines Verhaltens zur Erläuterung bestimmter Erscheinungen. Der psychische Inhalt und die Struktur dieses "Kerns" werden jedoch nicht dargestellt, erst recht nicht aufgedeckt werden die Gesetzmäßigkeiten seiner Entwicklung in der Ontogenese.

2

Der vorliegende Artikel erhebt nicht den Anspruch, das aufgeworfene Problem bis ins letzte wissenschaftlich begründet zu beantworten. Ausgehend von Untersuchungsergebnissen, die im Laboratorium für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (Forschungsinstitut für Allgemeine und Pädagogische Psychologie der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR) erzielt worden sind, sowie gestützt auf einige Veröffentlichungen, wollen wir jedoch einige Hypothesen zum Inhalt und zum Aufbau jener grundlegenden psychischen Neubildung formulieren, die am Ende jeder Altersperiode entsteht und die Besonderheiten der kindlichen Persönlichkeit des entsprechenden Alters kennzeichnet. Zu diesem Zweck haben wir die sogenannten Krisen der kindlichen Entwicklung analysiert.

Unter Krisen versteht man bekanntlich die Übergangsperioden zwischen den Etappen der Entwicklung des Kindes. Krisen treten dort auf, wo zwei Altersstufen zusammenstoßen, sie bedeuten den Abschluss der vorangegangenen und den Beginn einer neuen Entwicklungsstufe. Wir erinnern auch daran, dass jede systemhafte Neubildung, die als Antwort auf ein Bedürfnis des Kindes entsteht, eine affektive Komponente aufweist und daher stimulierende Kraft besitzt. Gerade deshalb ist die für das jeweilige Alter grund-

legende Neubildung, die gewissermaßen das verallgemeinerte Ergebnis, die Quintessenz der gesamten psychischen Entwicklung des Kindes in der entsprechenden Periode darstellt, nicht neutral in Bezug auf die weitere Entwicklung, sondern wird zum Ausgangspunkt für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes in der folgenden Altersstufe. Das eben berechtigt uns, die Krisen als Etappen des Umschwungs in der ontogenetischen Entwicklung der Persönlichkeit anzusehen.

In der Kinderpsychologie wird meist von drei kritischen Perioden gesprochen: Eine Krise vollzieht sich um das 3. Lebensjahr, eine um das 7. Lebensjahr und eine zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr. Die letztere wird häufig als Krise des späten Schulalters bezeichnet. Wygotski analysierte ferner eine Krise am Ende des 1. Lebensjahres und unterteilte die Krise des späten Schulalters in eine negative Phase (mit 13-14 Jahren) und eine positive Phase (mit 15-17 Jahren).

Was die Veränderungen im Verhalten des Kindes betrifft, so haben alle diese Krisen gewisse gemeinsame Merkmale. In den kritischen Perioden werden die Kinder oft ungehorsam, launenhaft, reizbar. Sie geraten häufig in Konflikt mit Erwachsenen ihrer Umgebung, besonders mit den Eltern und Lehrern. Sie entwickeln eine negative Einstellung zu den früher befolgten Forderungen.

Solche in den kritischen Perioden auftretenden Besonderheiten der Kinder zeugen von deren Frustriertheit. Zu Frustrationen kommt es bekanntlich, wenn ein Mensch an der Befriedigung für ihn wesentlicher Bedürfnisse gehindert wird. Daraus kann man schließen, dass eine solche Reaktion an der Nahtstelle zwischen zwei Altersstufen dann auftritt, wenn jene neuen Bedürfnisse der Kinder nicht befriedigt oder sogar unterdrückt werden, die am Ende jeder Etappe der psychischen Entwicklung zusammen mit der grundlegenden, d.h. die Persönlichkeit bestimmenden Neubildung des entsprechenden Alters auftreten.⁵

Eine Analyse des Verhaltens der Kinder in den kritischen Entwicklungsperioden unter diesem Aspekt hat uns also zu bestimmten Hypothesen sowohl hinsichtlich der Bedürfnisse, die in diesem oder jenem Alter nicht befriedigt werden, als auch hinsichtlich der grundlegenden Neubildungen, die diese Bedürfnisse hervorbringen, geführt.

3

Literaturbefunde und eigene Beobachtungen bezeugen, dass Frustrationserscheinungen nicht nur bei Kindern von 3, 7 und 13 Jahren, sondern auch bei Kindern an der Grenze vom 1. zum 2. Lebensjahr auftreten. Besonders überzeugend sind die Ergebnisse einer klinischen Untersuchung von Kindern, die unter Leitung von N. M. Schtschelowanow durchgeführt wurde. Diese Ergebnisse veranlassten ihn, Kinder ab 14 Monaten zu einer neuen Alters-

⁵ Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Frustration, die auftritt, wenn ein Bedürfnis durch soziale Forderungen (von wem sie auch immer ausgehen – von den Mitmenschen oder vom Subjekt selbst) gewaltsam unterdrückt wird, und jenen Fällen, in denen ein Bedürfnis nicht befriedigt werden kann, weil dem Subjekt die Möglichkeiten zu seiner Befriedigung fehlen. Der Widerspruch zwischen dem Subjekt und seinen Möglichkeiten ist kein Konflikt, sondern Haupttriebkraft der psychischen Entwicklung.

gruppe zusammenzufassen, weil das erzieherische Vorgehen, das bis zu diesem Alter adäquat war, sich als ungeeignet für die älteren Kinder erwies: Es löste bei ihnen Widerstand und Launen aus.

Erkenntnisse nicht nur der Psychologie, sondern auch der Pädagogik berechtigen uns also, mit L. S. Wygotski von einer Krise am Ende des 1. Lebensjahres zu sprechen. Da spezielle Untersuchungen fehlen, können wir den psychologischen Inhalt dieser Krise nicht ausreichend darstellen. Eine unter dem Aspekt bestimmter theoretischer Ideen durchgeführte Analyse des Verhaltens von Kindern vor und nach dem Erreichen der Grenzen zwischen dem 1. und dem 2. Lebensjahr sowie der Literatur, die sich auf ihre psychische Entwicklung bezieht, vermag indes das uns interessierende Problem ein wenig zu erhellen.

Von den ersten Lebenstagen an ist das Kind nicht einfach ein „reagierender Apparat“, wie das die reflexologisch orientierten Psychologen behauptet haben, sondern ein Wesen, das ein zwar diffuses, aber dennoch eigenes psychisches Leben hat. Es besitzt primäre Bedürfnisse (nach Nahrung, Wärme, Bewegung), Bedürfnisse, die mit der funktionellen Entwicklung des Großhirns zusammenhängen (z.B. das Bedürfnis nach neuen Eindrücken), und schließlich soziale Bedürfnisse, die sich im Laufe des ersten Lebensjahres entwickeln: das Bedürfnis nach einem anderen Menschen, nach Kommunikation mit ihm, nach seiner Aufmerksamkeit und Unterstützung.⁶ (Diese Bedürfnisse werden in der Folgezeit zu sehr wichtigen Triebkräften für die sittliche Entwicklung des Kindes.) Die Anerkennung der genannten Bedürfnisse setzt voraus, dass man auch ein entsprechendes affektives Erleben des Säuglings anerkennt. Werden solche Bedürfnisse nicht befriedigt, löst das beim Kind ein negatives Erleben aus, das sich in Unruhe und Schreien äußert; werden sie befriedigt, reagiert der Säugling mit Freude, einer Erhöhung des allgemeinen Lebenstonus, einer Intensivierung der Erkenntnis- und der motorischen Tätigkeit (z. B. mit dem sogenannten Belebungscomplex) usw.⁷

Folglich ist der Inhalt des psychischen Lebens der Kinder im ersten Lebensjahr anfangs durch affektiv gefärbte Empfindungen und später durch global affektiv erlebte Eindrücke gekennzeichnet. Anders gesagt: Im Bewusstsein des Säuglings dominieren emotionale Komponenten, die mit den unmittelbar von ihm wahrgenommenen Eindrücken zusammenhängen.⁸

Für die weitere Analyse sei festgehalten, dass in dieser Entwicklungsperiode im Bewusstsein des Kindes die Wahrnehmung dominiert.

Betrachten wir nun die soziale Situation der Entwicklung des Kindes im ersten Lebensjahr. Nach den Worten von L. S. Wygotski besteht sie darin, dass das gesamte Verhalten des Kindes, seine gesamte Tätigkeit entweder vermittelt durch den Erwachsenen oder zusammen mit ihm realisiert werden. Ohne einen Erwachsenen, sagte Wygotski, fehlen dem Kind gleichsam Hände

⁶ Siehe dazu ausführlicher die Dissertation von M. I. Lissina: *Wosrastnyje i individualnyje ossobennosti obschtschenija so wsroslymi u detej ot roshdenija do semi let*, Moskau 1974.

⁷ Siehe dazu: L. I. Boshowitsch: *Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter*, Berlin 1970, S.144.

⁸ Die Tatsache, dass die elementarsten Formen des psychischen Lebens (seine Quellen) die Emotionen sind, ist verständlich; denn für das Kind, das kaum noch instinktive Verfahren zur Befriedigung seiner Bedürfnisse besitzt und diese über den Erwachsenen befriedigt, ist die Orientierung über den Zustand der Bedürfnisse und die rechtzeitige Signalisierung darüber biologisch wichtiger als die Orientierung über seine Umgebung. Das Erleben ist ein Mittel dieser Orientierung.

und Füße und damit die Möglichkeit, seine Lage zu verändern oder Gegenstände zu ergreifen. Kurz gesagt: Buchstäblich alle Bedürfnisse - sowohl die organischen als auch die sozialen - werden über einen Erwachsenen befriedigt. In diesem Menschen verkörpern, fixieren sich alle jene Bedürfnisse, er wird sozusagen zum Gegenstand ihrer Befriedigung, zum Bezugspunkt jeder unmittelbar vom Kind wahrgenommenen Situation.

Im Verlauf des ersten Lebensjahres entwickelt sich das Bewusstsein des Säuglings: Einzelne psychische Funktionen bilden sich heraus, es kommt zu ersten sinnlichen (sensorischen) Verallgemeinerungen, das Kind beginnt, Elemente von Wörtern zum Bezeichnen von Gegenständen zu benutzen. Die Bedürfnisse des Säuglings verkörpern ("kristallisieren") sich immer mehr in den Gegenständen der Umgebung. Im Ergebnis dieser Entwicklung erlangen die Gegenstände selbst stimulierende Kraft. Wenn sie in das Wahrnehmungsfeld des Kindes gelangen, aktualisieren sie seine Bedürfnisse, die sich bis dahin in potentiellm Zustand befunden haben, und regen damit seine situationsgemäße Aktivität an. Dies eben bestimmt die Situationsgebundenheit der Kinder im ersten Lebensjahr, deren Verhalten völlig durch die in ihr Wahrnehmungsfeld gelangenden Reize gesteuert wird.⁹ Die Kinder des ersten Lebensjahres - und das muss betont werden - verhalten sich zu den Gegenständen ihrer Umwelt durchaus nicht indifferent. Sie nehmen nur diejenigen wahr, die für sie einen Sinn haben, die ihren Bedürfnissen entsprechen.

Die Hilflosigkeit des Säuglings und die Tatsache, dass bei ihm über die Situation hinausgehende innere Antriebe fehlen, bestimmen auch das Verhalten der Erwachsenen zu ihm. Sie zwingen ihm ihren Willen auf, bestimmen den Wechsel von Schlaf, Mahlzeiten und Ausfahrten. Einjährige Kinder werden in der Regel nicht gefragt, ob sie ausfahren, schlafen oder essen möchten. Man zieht sie an und nimmt sie mit ins Freie. Zu bestimmten Stunden werden sie schlafen gelegt, gefüttert, spielt man mit ihnen. Wenn ein Kind sich der Forderung nicht sofort fügt, weint und sich widersetzt, achtet der Erwachsene entweder gar nicht darauf oder er versucht, das Kind abzulenken, indem er einen neuen Reiz in sein Wahrnehmungsfeld bringt, der unbedingt wirkt, weil das Kind im Säuglingsalter zur Aufnahme neuer Eindrücke ständig bereit ist.

Aber zu Beginn des 2. Lebensjahres hört das Kind auf, sich dem Erwachsenen widerspruchslos unterzuordnen. Dieser kann das Verhalten des Kindes jetzt nicht mehr durch die Organisation äußerer Einwirkungen steuern. Beobachtungen haben ergeben, dass die Kinder jetzt fähig werden, nicht nur unter dem Einfluss der unmittelbar wahrgenommenen Eindrücke zu handeln, sondern auch unter dem Einfluss von in ihrem Gedächtnis auftauchenden Bildern und Vorstellungen.

Offensichtlich ist diese Entwicklung gesetzmäßig, weil in dieser Zeit das Gedächtnis in der psychischen Entwicklung des Kindes eine immer größere Rolle spielt, eine dominierende Stellung einnimmt und damit die Struktur des Bewusstseins und Verhaltens des Kindes umgestaltet.

⁹ Die Situationsgebundenheit ist nicht nur für die Kinder im ersten Lebensjahr typisch, in etwas anderer Form ist sie auch den Kleinkindern, den Vorschulkindern und sogar den Schulkindern noch eigen. Die Situationsgebundenheit wird nur schrittweise abgebaut. Ihre Überwindung ist eines der Kennzeichen der Herausbildung der Persönlichkeit des Kindes. Letzteres wollen wir im folgenden nachweisen.

Das belegen viele Fakten, die wir selbst beobachten konnten oder die N. A. Mentschinskaja¹⁰ in dem Tagebuch über die Entwicklung ihres Kindes aufgeschrieben hat. Mit dem geübten Auge des qualifizierten Psychologen hat sie darauf geachtet, was im Verhalten des Kindes zum ersten Male auftritt und dann typisch wird. Als ihr Sohn 1 Jahr und 4 Monate alt war, schrieb sie folgende Beobachtung in ihr Tagebuch: "Einen Monat lang hatte Sascha seinen Vater nicht gesehen und sich in dieser Zeit nicht einmal an ihn erinnert. Als der Vater zurückkam, war es später Abend. Sascha sah den Vater nur flüchtig. Am Morgen nach der Ankunft des Vaters war indes sein erstes Wort ‚Papa‘."

Im Weiteren beschreibt Mentschinskaja, wie sich Sascha bald an dies, bald an jenes erinnerte. Plötzlich gebrauchte der Junge häufig das Wort "tama" (tam = dort, d. Übs.) und begleitete es mit einer zeigenden Gebärde. Offensichtlich wollte er auf etwas hinweisen, das sich augenblicklich nicht mehr in seinem Wahrnehmungsfeld befand. Analoge Fakten finden wir auch im Tagebuch von W. S. Muchina.¹¹ Sie berichtet, dass bis zum Alter von 1 Jahr und 4 Monaten jeder Gegenstand, mit dem ihre Zwillinge gespielt hatten, heimlich weggeräumt werden konnte, "ohne dass sie sich plötzlich daran erinnerten" (S. 38). Aber mit 1 Jahr und 6 Monaten traten schon deutlich Reaktionen des Erinnerns auf. Einer der Zwillinge wurde von einem Hund angefallen, der ihn mächtig erschreckte. "Kyrill konnte sich lange nicht beruhigen. Dann schien er alles schon vergessen zu haben, aber plötzlich schluchzte er wieder laut. Ich tröstete ihn, lenkte ihn mit einem Spielzeug ab. Er spielte schon wieder, aber plötzlich verzogen sich seine Lippen, und er weinte von neuem" (S. 40).

N. A. Mentschinskaja stellte bei Sascha in diesem Alter (1 Jahr, 5 Monate) das Auftreten von Launen fest. "Als Antwort auf ein Verbot zeigt er sich widerspenstig. Beharrlich versucht er, seine Streiche zu wiederholen. Zuweilen reagiert er auf ein Verbot mit trotzigem Weinen, wirft sich auf den Boden, strampelt mit Armen und Beinen, wenn auch solche hysterischen Anfälle bei ihm nicht häufig vorkommen."

Diese Beobachtungen weisen darauf hin, dass vom 2. Lebensjahr an im Bewusstsein des Kindes die Erinnerungen aktiv zu funktionieren beginnen und dass für das Kind nicht nur die unmittelbar wahrgenommenen Gegenstände, sondern auch die Vorstellungen von ihnen, ihre Bilder, affektiv wirksam werden.

Von den neuen Stimuli, von den Bedingungen, unter denen sie auftreten, sowie davon, dass gerade ihre Unterdrückung das für die genannte kritische Periode typische Verhalten der Kinder bedingt, zeugt das Beispiel eines Jungen von 1 Jahr und 3 Monaten, den wir beobachten konnten.¹² Dieser Junge spielte im Garten. Dort nahm er den Ball eines anderen Kindes und wollte ihn nicht wieder hergeben. In einem Augenblick gelang es, den Ball zu verstecken und den Jungen ins Haus zu führen. Während des Abendessens geriet er plötzlich in heftige Erregung, er weigerte sich zu essen, hatte einen Trotzanfall, wollte von seinem Stuhl herunterklettern, riss sich die Serviette herunter. Als man ihn auf den Fußboden setzte, (d.h. ihn freigab), lief er

¹⁰ N. A. Mentschinskaja: Dnevník o rasvitii rebyonka (ot roshdenija do 3 let), Moskau 1948

¹¹ W. S. Muchina: Blisnezny, Moskau 1969

¹² Ausführlicher dazu siehe L. I. Boshowitsch, a. a. O.

mit dem Ruf „Mja . . . mja“ (mjatschik = kleiner Ball. d. Übs.) zurück in den Garten und beruhigte sich erst, als er den Ball wiederhatte.

Dieses Beispiel zeugt sowohl davon, dass das Kind eine bestimmte Vorstellung besaß, die es zu einer aktiven Handlung anzuregen vermochte, als auch davon, dass in dieser Vorstellung das entsprechende Bedürfnis enthalten (aber nicht vollständig realisiert) war. Schließlich zeugt es auch davon, dass die Umstände, die der Realisierung des neu entstandenen Bedürfnisses entgegenstanden, das in dieser Situation aggressive Verhalten des Kindes bedingten.

Die grundlegende persönlichkeitsbezogene Neubildung des ersten Lebensjahres besteht also in affektiv geladenen Vorstellungen, die das Kind zu einem Verhalten veranlassen, das den Einwirkungen der Umwelt entgegengesetzt sein kann. Wir wollen sie als "motivierende Vorstellung" bezeichnen.

Das Auftreten motivierender Vorstellungen verändert das Verhalten des Kindes und alle seine Beziehungen zur Umwelt grundlegend. Das Kind ist jetzt nicht mehr ausschließlich an die konkrete Situation gebunden, es befreit sich vom Diktat der äußeren Einwirkungen (darunter auch von denen, die vom Erwachsenen ausgehen). Kurz gesagt: Es verwandelt sich in ein Subjekt, auch wenn es sich dessen noch nicht bewusst ist. Die Erwachsenen aber müssen dies beachten. Die Spannung, die aus den neuen Bedürfnissen erwächst, ist so groß, dass deren Nichtbefriedigung oder gar direkte Unterdrückung zu einer Frustration des Kindes führen kann, die häufig seine weiteren Beziehungen zu den Erwachsenen und folglich auch die weitere Entwicklung seiner Persönlichkeit beeinflusst.

4

Vom 2. Lebensjahr an beginnt eine neue Periode in der Persönlichkeitsentwicklung, die bis zum 3. Lebensjahr dauert. In dieser Zeit legt das Kind einen beträchtlichen Weg in seiner psychischen Entwicklung zurück. Uns sollen hier jedoch nur die Prozesse interessieren, die unmittelbar mit der Herausbildung der grundlegenden Neubildung dieser und der kritischen Periode des 3. Lebensjahres zusammenhängen.

In der genannten Periode verwandelt sich das Kind aus einem Wesen, das bereits zum Subjekt geworden ist (das also den ersten Schritt auf dem Wege zur Persönlichkeit zurückgelegt hat), in ein Wesen, das sich selbst als Subjekt begreift. Mit anderen Worten, es entsteht jene Neubildung, die man gemeinhin mit dem Auftreten des Wortes "ich" in Zusammenhang bringt.

Diese ganze Periode verläuft unter Bedingungen, die sich in vielerlei Hinsicht von denen unterscheiden, die das Leben und die Tätigkeit des Säuglings bestimmt haben. Vor allem nehmen die Kinder jetzt dank der Fortschritte in der vorausgegangenen Entwicklung einen ganz anderen Platz in der sie umgebenden Welt der Menschen und der Gegenstände ein. Sie sind nicht mehr die hilflosen, dem Erwachsenen völlig ausgelieferten Wesen. Sie bewegen sich selbst im Raum. Sie können handeln, können viele ihrer Bedürfnisse selbst befriedigen, eignen sich die ersten Formen der lautsprachlichen Kommunikation an, kurz gesagt, sie können bereits Tätigkeiten vollziehen, die nicht durch Erwachsene vermittelt und ermöglicht werden. Dadurch vor

allem unterscheidet sich die soziale Situation der Entwicklung der Kleinkinder von der des Säuglings.

In dieser Periode richtet sich die Erkenntnistätigkeit des Kindes nicht mehr nur auf die Außenwelt, sondern auch auf sich selbst. Der Prozess der Selbsterkenntnis setzt offensichtlich mit der Erkenntnis der eigenen Person als Subjekt einer Handlung ein. Man kann beobachten, dass Kinder dieses Alters gern viele Male hintereinander ein und dieselbe Bewegung ausführen und dabei aufmerksam die Veränderungen verfolgen und kontrollieren, die sie damit herbeiführen (z. B. öffnen und schließen sie eine Tür, bewegen Gegenstände hin und her, stoßen diese an, damit sie umfallen, usw.).¹³ Gerade das hilft dem Kind, sich als etwas zu fühlen, das sich von den Gegenständen unterscheidet, sich als besonderen Gegenstand, als Subjekt der Handlung wahrzunehmen.¹⁴

Die Selbsterkenntnis im 2. und auch im 3. Lebensjahr bleibt jedoch für das Kind selbst (subjektiv) die Erkenntnis eines gewissermaßen außerhalb seiner selbst existierenden "Gegenstandes". Davon zeugen viele Fakten der kindlichen Entwicklung. W. S. Muchina berichtet z. B. in ihrem Tagebuch: "Als die Zwillinge 1 Jahr und 4 Monate alt waren, konnten sie noch nicht Versteck spielen. Statt sich zu verstecken, schlossen sie die Augen und drehten sich weg, lachten dabei und unterhielten sich, offensichtlich vollständig überzeugt, die Erwachsenen könnten sie nicht finden" (S. 38).

Verallgemeinerte Kenntnisse über sich selbst (auch davon zeugen die Tagebuchaufzeichnungen) erwerben die Kinder zusammen mit dem Sprechen und durch dieses. Anfangs lernen die Kinder die Gegenstände der Umwelt zu bezeichnen. (W. S. Muchina berichtet, dass das Benennen von Gegenständen bei den Zwillingen von 1 bis zu 1 1/2 Jahren das Lieblingsspiel war.) Dann fangen sie an, den eigenen Namen mit sich selbst in Beziehung zu setzen. Das Herstellen dieser Beziehung bedeutet jedoch nicht, dass in dieser Periode der Prozess der Herausbildung des eigenen Ichs aus der Welt der Gegenstände, des Sich-selbst-als-Subjekt-Begreifens schon abgeschlossen ist (wir erinnern daran, wie sie in dieser Zeit Versteck spielten). Offensichtlich vollzieht sich dieses Bewusstwerden erst mit dem Auftreten des Pronomens "ich". Bis dahin benutzen die Kinder, wenn sie auf sich deuten, den Vornamen.

Viele in dieser Hinsicht interessante Angaben finden wir in dem Tagebuch von N. A. Mentschinskaja. Bis zum Alter von 2 1/2 Jahren sprach Sascha von sich in der dritten Person und bezeichnete sich mit dem Vornamen. Als er anfang, "ich" zu sagen, gebrauchte er dieses Pronomen neben dem Vornamen. Zuweilen beugte er das folgende Wort so, als ob er an seinen Vornamen dachte, z. B. "ich schläft". Nachdem er das Wort "ich" einmal gebraucht hatte, wandte er es sehr oft an. Zuweilen stellte er es an das Ende des Satzes (gebe dir nichts mehr ich). Als er einmal seinen Schatten sah, war er sehr erstaunt und fing an, verschiedene Bewegungen auszuführen. Dabei beobachtete er höchst neugierig die Veränderungen, die mit seinem Schatten vor sich gingen:

¹³ Ähnliche Fakten findet man in den Tagebuchaufzeichnungen von Klara Stern (die in dem Buch von W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1927, angeführt werden) sowie bei W. S. Muchina, a. a. O.

¹⁴ Natürlich beginnt die Erkenntnis des eigenen Körpers durch das Kind wesentlich früher, bereits im Säuglingsalter. Ein Ausdruck dessen ist das aufmerksame Betrachten anfangs der Hände, dann der Füße (siehe W. S. Muchina, a. a. O., S. 9, 11, 32). Danach fangen die Kinder an, die relativ wenig beweglichen Körperteile zu entdecken.

Er deutete auf den Schatten und sagte: "Junge." Alle diese Fakten bestätigen, dass das Kind sich anfangs als einen äußeren Gegenstand begreift. Sobald es zu einer ganzheitlichen Vorstellung von sich selbst kommt, beginnt es, den Erwachsenen folgend, sich wie die anderen Gegenstände mit Namen zu benennen. Erst gegen Ende des 2. Lebensjahres ersetzt es seinen Vornamen vollständig durch das Pronomen „ich“.

Ohne spezielle Untersuchungen ist der psychologische "Mechanismus" des Übergangs vom Vornamen zum Pronomen "ich", d.h. der Mechanismus des Übergangs von der Selbsterkenntnis zum Selbstbewusstsein, schwer erklärbar. Klar dürfte aber sein, dass zum "System des Ichs" sowohl rationale als auch affektive Komponenten und vor allem die Beziehung zu sich selbst gehören. Davon zeugen buchstäblich alle Fakten der Entwicklung des Kindes: In seinem Bewusstsein dominieren anfangs die affektiven Komponenten; jede neu erworbene Fähigkeit in der Erkenntnistätigkeit wird anfänglich nur unter den Bedingungen eines unmittelbar wirkenden Bedürfnisses wirksam; alle ersten Wörter des Kindes drücken entweder einen Affekt aus oder sind mit seiner Verwirklichung verbunden. Alles das lässt den Schluss zu, dass der Prozess der Selbsterkenntnis, der mit dem Gebrauch des Begriffs "ich" abgeschlossen wird, auf der Grundlage nicht nur intellektueller, sondern auch affektiver Verallgemeinerungen verläuft. Mehr noch: Einige Fakten sprechen dafür, dass die affektive Differenzierung des eigenen Ichs (sozusagen das "affektive Selbstbewusstsein") früher entsteht als die rationale.

In dieser Hinsicht ist ein Sachverhalt interessant, den W. S. Muchina festgehalten hat. Sie schreibt, dass ihre Zwillinge bereits mit einem Jahr den eigenen Namen auf sich beziehen konnten. Wenn sie fragte "Wo ist Kirjuscha?", reagierte dieser mit Lächeln und freudigen Bewegungen. Analog reagierte Andruscha (S. 32).

Außerordentlich interessant sind auch Muchinas Aufzeichnungen darüber, wie die Kinder ihr eigenes Ich entdeckten. "Andruscha machte eine Entdeckung. Er schaute in den Spiegel und teilte froh mit: ‚Da ich!‘ Dann wies er mit dem Finger auf sich: ‚Da ich!‘ Er zog mich zu sich heran, führte mich, zum Spiegel und zeigte auf das Spiegelbild: ‚Da Mama!‘ Das sagte er viele Male" (S. 56). Damals waren die Zwillinge Muchinas 1 Jahr und 9 Monate alt. Etwa zur gleichen Zeit, berichtet sie, "drehten die Jungen, wenn sie munter geworden waren, einander den Kopf zu und nannten sich beim Namen." [. . .]

Folglich sind die grundlegende Neubildung, die am Ende des Kleinkindalters auftritt, das "System des Ichs" und das durch diese Neubildung hervorgebrachte Bedürfnis, selbst zu handeln. Dieses findet seinen Ausdruck in der ständigen und beharrlichen Forderung des Kindes "Ich (will das) selber (tun)". Dieses Bedürfnis ist so stark, dass es sich viele andere, ebenfalls ziemlich starke Bedürfnisse des Kindes unterzuordnen vermag.

Dies verdeutlicht die folgende Beobachtung von N. A. Mentschinskaja: "Sascha wollte seine Arznei nicht zu sich nehmen. Wir flößten sie ihm mit Gewalt ein. Danach weinte er lange und laut. Das geschah mehrmals. Eines Tages sagte der Vater: ‚Sascha, du bist doch ein Mann. Trink die Arznei selbst.‘ Die Wirkung war überraschend: Der Junge machte den Mund weit auf und schluckte das Medikament. . . . Sascha kommt jetzt gewöhnlich nicht sofort, um die Arznei einzunehmen. Wenn man ihn auffordert, geht er zunächst weg, schüttelt ablehnend den Kopf, tut so, als sei er mit etwas anderem

beschäftigt. Dann kommt er aber doch entschlossen herbei und schluckt sein Medikament. Wenn ein Erwachsener mit dem Löffel in der Hand auf ihn zugeht, nimmt er das Medikament auf keinen Fall. Wenn man aber sagt: ‚Komm her, trink die Arznei selbst!‘, dann nimmt er sie.“

Aus den Beispielen folgt, dass in dieser Entwicklungsperiode das Bedürfnis nach Realisierung und Bestätigung des eigenen Ichs dominiert. Es liegt auf der Hand: Das Auftreten eines solch starken Bedürfnisses macht es notwendig, die Lebensweise des Kindes und das Herangehen an seine Erziehung wesentlich zu verändern. Eine Analyse des psychologischen Inhalts der Krise um das 3. Lebensjahr und der Charakter ihres Verlaufs zeugen davon, dass die Unterdrückung gerade dieses Bedürfnisses zu den Schwierigkeiten im Verhalten der 2-3jährigen Kinder führt. Es ist kein Zufall, dass diejenigen Kinder die Krise besonders heftig durchleben, die von den Erwachsenen zu stark gegängelt werden oder die stark autoritär erzogen werden. In beiden Fällen wird das Bedürfnis des Kindes nach Selbständigkeit (nach dem "Selbst-Tun") unterdrückt. Kinder dagegen, die in großen Familien aufwachsen oder eine Kindereinrichtung besuchen, zeigen Krisenreaktionen erheblich seltener und in abgeschwächter Form.

Nach dem "System des Ichs" entstehen in der Psyche des Kindes auch andere Neubildungen. Die wesentlichsten davon sind die Selbsteinschätzung und das damit verbundene Streben, den Forderungen der Erwachsenen zu entsprechen, "gut" zu sein.

Viele Beobachtungen bezeugen, dass die Selbsteinschätzung bereits am Ende des 2. Lebensjahres auftritt, aber sie ergibt sich nicht daraus, dass das Kind seine eigenen Handlungen bewertet; sie existiert schon vorher und hat emotionalen Charakter. Als man Sascha fragte, wer er sei, antwortete er: "Ich bin guter Sascha" (aus dem Tagebuch von N. A. Mentschinskaja). Offensichtlich fehlt in dieser Selbsteinschätzung die rationale Komponente fast vollständig. Sie ergibt sich aus dem Wunsch des Kindes, vom Erwachsenen, gelobt zu werden und das emotionale Wohlbefinden zu erhalten.¹⁵

Wenn starke, aber gegensätzlich ausgerichtete affektive Tendenzen nebeneinander bestehen (die Tendenz, dem eigenen Wunsch gemäß zu handeln, und die Tendenz, den Forderungen der Erwachsenen nachzukommen), dann gerät das Kind unausweichlich in einen inneren Konflikt, wodurch sein inneres psychisches Leben kompliziert wird. Bereits in dieser Entwicklungsstufe stellt der Widerspruch zwischen "ich möchte" und "ich muss" das Kind vor die Notwendigkeit der Wahl, löst entgegengesetzte Gefühle aus, erzeugt eine ambivalente Einstellung zu den Erwachsenen und bedingt die Widersprüchlichkeit seines Verhaltens.¹⁶ [. . .]

Dieser Widerspruch im Verhalten und im Erleben der Kinder führt dazu, dass sich die Krise um das 3. Lebensjahr zuspitzt. Am Ende des 2. Lebensjahres überwinden sie die Kinder relativ leicht, nach Vollendung des 3. Lebensjahrs indes nimmt sie häufig solche schwerwiegenden Formen an wie Trotz und Negativismus, was gestörte Beziehungen zu den geforderten Verhaltensnormen und zu den Erwachsenen zur Folge hat. Wir beobachteten ein

¹⁵ Analoge Ergebnisse erbrachten auch Untersuchungen, die unter Leitung von M. I. Lissina durchgeführt wurden.

¹⁶ Weitergehende Aussagen zur Struktur des „Systems des Ich“ setzen spezielle Untersuchungen zu diesem Problem voraus.

Kind von etwa 4 Jahren, das ein Gedicht in der Verneinung auf sagte: "*Nicht* über den blauen *nicht* über den Wellen *nicht* des Ozeans *nicht* die Sterne *nicht* funkeln *nicht* am Himmel." Ein anderes Kind desselben Alters wollte malen. Als die Erwachsenen das akzeptierten, brach es in Tränen aus und verlangte: "Sagt, ich soll nicht malen" Erst nachdem dieser Wunsch erfüllt worden war, ging es mit Vergnügen an seine Zeichnung.

So kann eine "Spaltung" der Persönlichkeit ihre Quellen bereits im Kleinkindalter haben. Wird diese Erscheinung ignoriert, dann droht in den folgenden Altersstufen eine Ausweitung der Kluft zwischen der Kenntnis der Normen und Verhaltensregeln und dem unmittelbaren Wunsch, sie zu befolgen. Das wiederum kann sich später negativ auf die sittliche Entwicklung des Kindes, seiner Persönlichkeit, auswirken.

Der Prozess der Entwicklung des Kleinkindes wird also abgeschlossen durch die Herausbildung des grundlegenden Persönlichkeitsmerkmals in Form des „Systems des Ichs". Zu diesem System gehört nicht nur ein bestimmtes Wissen von sich selbst, sondern auch die Beziehung zu sich selbst. Die gesamte weitere Entwicklung der Persönlichkeit ist aufs engste mit der Entwicklung des Selbstbewusstseins verknüpft, das in jeder Altersstufe Besonderheiten aufweist.

*

Mit der Betrachtung der Krisen des 1. und des 3. Lebensjahres wollen wir in diesem Beitrag die Analyse der ersten zwei Etappen der Persönlichkeitsentwicklung in der Ontogenese abschließen. Die weiteren Etappen - die Krise im 7. Lebensjahr und die Krise im späten Schulalter - werden Gegenstand eines speziellen Beitrags sein. Nur soviel sei gesagt: Die Krise im 7. Lebensjahr hängt mit einer weiteren grundlegenden psychischen Neubildung zusammen, die wir mit dem Terminus "innere Position" bezeichnen. Das 8jährige Kind fängt an, sich als "soziales Wesen" wahrzunehmen und zu erleben. Es entwickelt sich das Bedürfnis nach einer neuen Lebensposition und nach einer gesellschaftlich relevanten Tätigkeit, die diese Position gewährleistet.

Die Krise im späten Schulalter schließlich, die komplizierteste und längste, ist in ihrer ersten Phase (12-14 Jahre) durch die Herausbildung der Fähigkeit gekennzeichnet, sich auf die Ziele zu orientieren, die über den heutigen Tag hinausgehen ("Fähigkeit zur Zielsetzung"), in der zweiten Phase (15-17 Jahre) durch das Bewusstsein des eigenen Platzes in der Zukunft, d.h. durch die Herausbildung einer „Lebensperspektive". Zu ihr gehört auch die Vorstellung vom wünschenswerten „Ich" und davon, was man im Leben leisten möchte.

Das in diesem Beitrag Dargelegte sind Hypothesen, die auf einzelnen, früher festgestellten Fakten beruhen. Zur Verifizierung dieser Hypothesen sind umfangreiche psychologische Untersuchungen notwendig. Diese sollten nicht nur die wissenschaftlichen Kenntnisse über die Entwicklung der Persönlichkeit in der Ontogenese bereichern, sondern auch helfen, eine adäquate Methodik der Erziehung zu erarbeiten und die Kriterien zu bestimmen, nach denen über den Grad der Erziehung eines Kindes geurteilt werden kann.

2. Teil (Sowjetwissenschaft, Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge 1979, Heft 8, S. 848-858)

1

Im ersten Teil unseres Beitrags zu diesem Thema haben wir uns mit den beiden ersten kritischen Perioden in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes – mit der Krise des 1- und der des 3. Lebensjahres – befasst. Nunmehr wollen wir die Krise des 7. Lebensjahres betrachten, die mit dem Übergang des Kindes aus dem Vorschul- ins Schulalter zusammenhängt.

Wir erinnern an unsere Prämisse, dass Krisen in der ontogenetischen Entwicklung auf die Deprivation jener Bedürfnisse des Kindes zurückzuführen sind, die bei ihm am Ende jeder Altersperiode zusammen mit der für die Persönlichkeitsentwicklung grundlegenden Neubildung entstehen.

Wir erinnern ferner daran, dass jede Altersetappe durch eine besondere Stellung des Kindes im System der in der jeweiligen Gesellschaft üblichen Beziehungen gekennzeichnet ist. Dementsprechend hat das Leben der Kinder unterschiedlichen Alters einen spezifischen Inhalt: spezielle Beziehungen zu den Menschen der Umgebung und eine spezielle, für die jeweilige Entwicklungsstufe führende Tätigkeit – Spiel, Lernen, Arbeit.

In jeder Etappe besteht auch ein bestimmtes System von Rechten und Pflichten der Kinder.

Die Stellung des Kindes in der Gesellschaft wird einerseits durch deren objektive Bedürfnisse und andererseits durch die in der Gesellschaft vorhandenen Vorstellungen von den altersgemäßen Möglichkeiten des Kindes, davon, wie das Kind sein soll, bestimmt. Diese Vorstellungen entwickeln sich spontan, auf der Grundlage langer historischer Erfahrungen. Und wenn sich die Vorstellungen von den Etappen des kindlichen Lebens in den Gesellschaften der verschiedenen konkret-historischen Formationen auch ein wenig unterscheiden – in ihren grundlegenden Merkmalen stimmen sie überein und entsprechen dem tatsächlichen Verlauf der kindlichen Entwicklung.

Unabhängig von den Besonderheiten seiner individuellen Entwicklung und vom Grad seiner Bereitschaft sieht sich jedes Kind, wenn es ein bestimmtes Alter erreicht hat, in eine für die betreffende Gesellschaft charakteristische

Situation gestellt, in ein System objektiver Bedingungen, die den Charakter seines Lebens und seiner Tätigkeit in dem entsprechenden Alter bestimmen. Diesen Bedingungen zu entsprechen ist für das Kind lebenswichtig; denn nur so kann es den Anforderungen seiner neuen Stellung genügen und emotionale Befriedigung erlangen.

In den frühen Entwicklungsperioden (bis zu 6 oder 7 Jahren) sind sich jedoch die Kinder ihrer Stellung im Leben noch nicht bewusst. Es fehlt noch das bewusste Streben, diese Stellung zu verändern. Wenn sich bei den Kindern neue Möglichkeiten entwickeln, die sich im Rahmen ihrer bisherigen Lebensweise nicht realisieren lassen, erleben sie das als Unzufriedenheit, was sich in unbewusstem Protest und Widerspruch ausdrücken kann. Das kommt in den kritischen Perioden des 1. und des 3. Lebensjahres zum Ausdruck.

Bei den Kindern von 6 bis 7 Jahren hingegen zeigt sich im Zusammenhang mit ihrer allgemeinen psychischen Entwicklung (worauf wir weiter unten ausführlich eingehen werden) ein deutlich ausgeprägtes Bestreben, eine neue "erwachsenere" Stellung im Leben einzunehmen und eine neue, nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Menschen der Umgebung wichtige Tätigkeit auszuüben. Unter den Bedingungen allgemeiner Schulbildung äußert sich dies in der Regel darin, dass das Kind die soziale Stellung des Schülers und das Lernen als neue, sozial bedeutsame Tätigkeit anstrebt. Natürlich kann sich dieses Streben auch in anderen konkreten Formen äußern: in dem Wunsch, bestimmte Aufträge der Erwachsenen auszuführen, ihnen bestimmte Verpflichtungen abzunehmen, Helfer der Familie zu sein usw. Doch alle diese Bestrebungen sind ihrem psychologischen Wesen nach gleich: Die älteren Vorschulkinder streben nach einer neuen Stellung im System der ihnen zugänglichen gesellschaftlichen Beziehungen und nach einer neuen gesellschaftlich bedeutsamen Tätigkeit.¹

Dieses Streben ergibt sich aus der bisherigen psychischen Entwicklung des Kindes. Es entsteht auf jenem Niveau seiner psychischen Entwicklung, auf dem es sich nicht mehr nur als Subjekt der Handlung begreift (dies war charakteristisch für die vorangegangene Entwicklungsstufe), sondern auch als Subjekt im System der menschlichen Beziehungen. Auf der Basis einer ganzen Reihe psychischer Neubildungen, die sich im Prozess der Sozialisierung herausbilden, stellt das Kind gegen Ende des Vorschulalters objektiv bereits ein recht stabiles integratives System dar und ist imstande, sich - in einer für sein Alter spezifischen Form - in dieser Eigenschaft zu begreifen und sich seiner Beziehung zur Umwelt bewusst zu werden. Mit anderen Worten: Das Kind wird sich seines sozialen Ichs bewusst.²

Das neue Niveau des Selbstbewusstseins, das sich zu Beginn des Schulalters entwickelt, äußert sich am meisten adäquat in der "inneren Position" des Kindes. Diese entsteht durch äußere Einwirkungen, die durch die Struktur der früher entstandenen psychischen Besonderheiten des Kindes gebrochen, von diesem auf bestimmte Weise verallgemeinert und so zu einer besonderen zentralen Neubildung werden, welche die Persönlichkeit des Kindes insgesamt

¹ Ausführlicher hierzu siehe „Iswestija APN RSFSR“, 36. Folge, 1951; L. I. Boshowitsch: Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter, Berlin 1970.

² Vielleicht sollte man hier nicht von Bewusstwerden, sondern von „sich als soziales Subjekt erleben“ sprechen, da dies in einer speziellen, für die Kinder dieses Alters charakteristischen Form geschieht. Davon wird noch die Rede sein, wenn wir uns mit dem Denken und dem Bewusstsein des Vorschulkindes befassen.

charakterisiert. Ebendiese Neubildung bestimmt das Verhalten und die Tätigkeit des Kindes sowie das gesamte System seiner Beziehungen zur Realität, zu sich selbst und zu den Menschen seiner Umgebung.

Die Entstehung dieser Neubildung wird zu einem Wendepunkt in der gesamten ontogenetischen Entwicklung des Kindes. Unter den Bedingungen allgemeiner Schulbildung wird das Kind an der Schwelle zum Schulalter mit seiner bisherigen Lebensweise unzufrieden ("Ich möchte in die Schule gehen", "Ich möchte in der Schule lernen" usw.).

Vergleichende Angaben über das Verhältnis der Kinder zum Lernen und zur Schule, die in den 60er Jahren und gegenwärtig gewonnen wurden, ergeben allerdings folgendes: In den 60er Jahren waren es nur wenige Vorschulkinder, die nicht den Wunsch hatten, in die Schule zu gehen und zu lernen. Heute hingegen ist die Zahl dieser Kinder stark gestiegen. Analysiert man die Ursachen für diese Erscheinung, gelangt man zu dem Schluss, dass es sich hier nicht um ein Zurückbleiben in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und nicht um Krisenerscheinungen handelt. Auch in den 70er Jahren sind die älteren Vorschulkinder bestrebt, eine ernsthafte, gesellschaftlich bedeutsame Tätigkeit auszuführen. Obwohl sie sich nach wie vor mit verschiedenen Rollenspielen beschäftigen, treten an die Stelle des Rollenspiels immer mehr verschiedene Beschäftigungen, Regelspiele usw. Anders ausgedrückt: Auch heute wollen die älteren Vorschulkinder das Leben der Erwachsenen nicht nur imitieren, sondern suchen mehr oder minder zielgerichtet nach neuen Tätigkeitsarten, nach neuen Beziehungen, die zum realen Inhalt ihres Lebens werden können. Und trotzdem möchten viele von ihnen nicht Schüler werden. Die Analyse dieser Erscheinung gestattet es, zwei Sachverhalte zur Erklärung heranzuziehen: erstens die Schwierigkeiten, die das Lernen in der Schule bereitet, von denen die Kinder hören oder die ihnen durch Beobachtung des Lebens der älteren Schüler bekannt sind, und zweitens die Tatsache, dass die Kinder bereits im Kindergarten recht ernsthaft lernen und ihr Bedürfnis, lesen und schreiben zu lernen, bereits teilweise befriedigt wird. Für diese Erklärung spricht auch folgendes: Wie in früheren Jahren sind auch die heutigen Schulanfänger sehr stolz auf ihre Stellung als Schüler. Zu den Zensuren, den Worten des Lehrers, den Verhaltensregeln und vielen anderen Forderungen des schulischen Lebens verhalten sie sich nicht anders als die Schulanfänger früherer Jahre, was dafür spricht, dass ihnen ihre Position als Schüler sehr wichtig ist.

Im weiteren, beim Übergang von einer Altersstufe zur anderen, wird der psychische Inhalt der oben beschriebenen Neubildung ein anderer sein, da auch jene inneren psychischen Prozesse anders sein werden, auf deren Grundlage das Kind seine objektive Stellung erlebt. In jedem Fall jedoch wird er den Grad der Zufriedenheit mit der eigenen Stellung, das Fehlen oder Vorhandensein emotionalen Wohlbefindens widerspiegeln und die Herausbildung entsprechender Bedürfnisse und Bestrebungen fördern. Das Vorhandensein einer inneren Position kennzeichnet nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung in der Ontogenese. Einmal entstanden, ist diese Position dem Menschen in allen Etappen seines Lebensweges eigen und bestimmt sein Verhältnis sowohl zu sich selbst als auch zu der Stellung, die er im Leben einnimmt. Im Unterschied zur inneren Position in der Ontogenese, die von den Altersbesonderheiten des Kindes geprägt ist, weist jedoch die Position

des Erwachsenen viel größere individuelle Unterschiede auf. Hinzu kommt, dass in der ontogenetischen Entwicklung der Persönlichkeit die innere Position durch das Streben des Kindes gekennzeichnet ist, eine neue, "erwachsenere" Position im Leben einzunehmen. Der reife Mensch hingegen strebt eine Position an, die seinen Bedürfnissen in höherem Maße entspricht. Der alternde Mensch wiederum ist bestrebt, seine Position zu behaupten. Daher kommt es auch zu Krisen, wenn alternde Menschen ihre bisherige Position im Leben aufgeben müssen. Hier bedeuten Krisen nicht den Anfang einer neuen Entwicklungsstufe, sondern den Beginn eines Prozesses, in dem die einstigen Möglichkeiten des Menschen abgebaut werden.

Wir wollen aber wieder auf die Krise des 7. Lebensjahres zurückkommen und wiederholen noch einmal: Um diese Zeit wird sich das Kind erstmals der Divergenz zwischen seiner objektiven gesellschaftlichen Stellung und seiner inneren Position bewusst, und wenn der Übergang zu der neuen Stellung nicht rechtzeitig erfolgt, entsteht jene Unzufriedenheit, die dann das kindliche Verhalten in der entsprechenden kritischen Periode bestimmt. Übrigens waren diese Schwierigkeiten weitaus stärker ausgeprägt, als die Kinder mit 8 Jahren eingeschult wurden. Sie verschwanden nahezu gänzlich, nachdem die Einschulung ein Jahr vorverlegt worden war.

Die Krise des 7. Lebensjahres beruht also ebenfalls auf einer Deprivation eines Bedürfnisses, die durch die in dieser Zeit entstehende psychische Neubildung hervorgerufen wird. Die innere Position des Schülers mit dem ihr entsprechenden Inhalt ist jene zentrale Neubildung, die im gesamten Vorschulalter vorbereitet und jetzt vollendet wird. Dies bedeutet zugleich eine neue Etappe in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

Welche Prozesse der psychischen Entwicklung im Vorschulalter führen zu dieser Neubildung? Wie wird sie vorbereitet, und durch welche spezifischen Altersmerkmale ist sie gekennzeichnet? Zur Beantwortung dieser Fragen wollen wir die beiden Linien der psychischen Entwicklung untersuchen, die für die Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes entscheidend sind: erstens die sittliche Entwicklung und zweitens die Entwicklung seiner kognitiven Sphäre, die die spezifisch kindliche Weltanschauung und Weltauffassung entstehen lässt.

2

Die sittliche Entwicklung des Vorschulkindes ist eng verbunden mit einer Veränderung im Charakter seiner Beziehungen zu den Erwachsenen und - auf dieser Grundlage - mit der Herausbildung sittlicher Vorstellungen und Gefühle, die L. S. Wygotski als innere ethische Instanzen bezeichnete.

Diese Entwicklungslinie ist in der Kinderpsychologie relativ eingehend untersucht und in einem Buch von D. B. Elkonin³ sowie in einer Arbeit von L. I. Boshowitsch⁴ dargelegt worden.

Elkonin verbindet das Entstehen der ethischen Instanzen mit einer Veränderung in den Beziehungen zwischen den Erwachsenen und den Kindern. Er schreibt, dass sich bei den Kindern im Vorschulalter, im Unterschied zur

³ D. B. Elkonin: Zur Psychologie des Vorschulalters, Berlin 1965, S. 259f.

⁴ L. I. Boshowitsch, a. a. O.

frühen Kindheit, Beziehungen neuen Typs herausbilden, wodurch eine spezielle, für diese Periode charakteristische soziale Situation der Entwicklung entsteht.

In der frühen Kindheit erfolgt die Tätigkeit des Kindes vornehmlich in Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen; im Vorschulalter wird das Kind fähig, viele seiner Bedürfnisse und Wünsche selbständig zu befriedigen. Es wird dazu nicht nur fähig, sondern es will auch aktiv und selbständig handeln. Seine gemeinsame Tätigkeit mit dem Erwachsenen zerfällt gewissermaßen, zugleich schwächt sich auch die unmittelbare Gebundenheit seiner Existenz an das Leben und die Tätigkeit Erwachsener ab.

Das bisherige emotionale Verhältnis des Kindes zum Erwachsenen bleibt jedoch bestehen und schwächt sich auch nicht ab. Der Erwachsene bleibt das Zentrum, um das sich das Leben des Kindes abspielt. Das erzeugt bei den Kindern das Bedürfnis, am Leben der Erwachsenen teilzunehmen, ihnen nachzueifern. Sie wollen nicht nur einzelne Handlungen des Erwachsenen nachahmen (das wollten sie schon in der frühen Kindheit), sondern alle komplizierten Formen seiner Tätigkeit, alle seine Handlungen, seine Beziehungen zu anderen Menschen, kurzum - die gesamte Lebensweise Erwachsener.

Real jedoch vermögen sie diesen Wunsch noch nicht zu verwirklichen. Darauf ist es offenbar zurückzuführen, dass das schöpferische Rollenspiel im Vorschulalter so beliebt ist. In diesem Spiel reproduziert das Kind die verschiedensten Situationen im Leben der Erwachsenen, übernimmt es die Rolle des Erwachsenen, realisiert es in der Phantasie dessen Verhalten und Tätigkeit. Dadurch kann das Kind auf gewisse Weise seine Strebungen verwirklichen, was ihm real noch versagt ist. Bei Wygotski heißt es: "Würden im Vorschulalter keine Bedürfnisse heranreifen, die sich unmittelbar nicht realisieren lassen, hätten wir auch kein Spiel."⁵ Das Spiel, schreibt er, "muss verstanden werden als eingebildete, illusorische Realisierung nichtrealisierbarer Wünsche".⁶ Dabei beruht das Spiel nicht auf einzelnen affektiven Reaktionen, sondern auf bereicherten (dem Kind selbst allerdings nicht bewussten) affektiven Strebungen.

Im Ergebnis dessen wird das schöpferische Rollenspiel, wie Wygotski bemerkt, zur "führenden Tätigkeit des Vorschulkindes",⁷ in welcher sich zahlreiche psychische Besonderheiten des Kindes herausbilden. Die wichtigste davon ist die Fähigkeit, sich von ethischen Instanzen leiten zu lassen.

Natürlich bilden sich die neuen Möglichkeiten der Kinder nicht, nur im Spiel heraus, eignen sich die Kinder die sozialen Verhaltensnormen nicht nur im Spiel an.

Im Alltagsleben stellen die Erwachsenen an die Kinder bestimmte Forderungen: Sie sollen ordentlich, ehrlich, diszipliniert, mitfühlend, gut, usw. sein. Halten sich die Kinder an diese Normen, ist man mit ihnen zufrieden, andernfalls werden sie getadelt oder gar bestraft. In diesem Alter bedeutet die Billigung durch die Erwachsenen, insbesondere die Eltern, den Kindern so viel, dass sie sehr bemüht sind, sich entsprechend zu verhalten.

Im Alltagsleben der Vorschulkinder bilden sich also die geforderten Ver-

⁵ L. S. Wygotski: Igra i jejo rol w psichitscheskom raswiti rebjonka, in: „Woprossy psichologii“, 1966, Heft 6, S. 63

⁶ ebenda, S. 64

⁷ ebenda, S. 62

haltensgewohnheiten und eine gewisse verallgemeinerte Kenntnis vieler ethischer Normen heraus; die Kinder lernen, was „gut“ und was „schlecht“ ist.

Doch das Spiel hat für die sittliche Entwicklung des Kindes eine besondere und sehr wichtige Funktion. Wenn das Kind eine bestimmte Rolle spielt, wählt es selbst Regeln und Normen aus, die in seiner sozialen Umwelt gültig sind, und macht sie zu Regeln seines Spielverhaltens. Ein Mädchen beispielsweise, das die Rolle der Mutter spielt, ist seinem "Kind" gegenüber aufmerksam, gut, es sorgt sich um sein "Kind", bereitet ihm Essen zu, redet mit ihm, straft es für schlechtes Verhalten, versucht gerecht zu sein. Mit anderen Worten: Es sucht im Spiel jenes Verhalten zu zeigen, das es als Muster erfasst hat. Wir erinnern an eine diesbezügliche interessante Untersuchung Elkonins, die sich auf eine seinerzeit von J. Sully beschriebene Beobachtung stützte: Zwei Mädchen (5 und 7 Jahre alt) spielten "Schwestern". Sie verhielten sich im Spiel anders als gewöhnlich, nämlich so, wie sich Schwestern im Idealfall verhalten sollten. Elkonin schlug seinen Töchtern ebenfalls vor, "Schwestern" zu spielen. Die Mädchen wunderten sich zwar, gingen aber auf den Vorschlag ein. Während des Spiels gab es keinerlei Konflikt oder Streit. Die Mädchen verhielten sich "regelhaft": Die ältere Schwester "leitete" die jüngere, die jüngere hörte auf die ältere und zollte ihr den nötigen Respekt.

Das Spiel trägt also dazu bei, dass das Kind die sozial gültigen ethischen Verhaltensnormen begreift. Das Kind macht sich im Spiel die Normen zu Eigen, sie werden ihm nicht von außen aufgezwungen, sondern das Kind stellt sich diese Normen selbst. Das Spiel ist gewissermaßen jener "Mechanismus", der die Forderungen der sozialen Umwelt in Forderungen des Kindes "überführt". Das Kind bestimmt selbst, wie es sich in dieser oder jener Situation verhalten muss, ohne auf die Billigung der anderen zu warten. Seine Belohnung ist Befriedigung und Freude beim Rollenspiel.

Im alltäglichen Verhalten und im Umgang mit den Erwachsenen sowie im Rollenspiel erwirbt das Vorschulkind also gewisse verallgemeinerte Kenntnisse vieler sozialer Normen. Doch diese Kenntnisse werden dem Kind selbst noch nicht voll bewusst und sind unmittelbar mit seinem positiven oder negativen emotionalen Erleben verbunden. Mit anderen Worten: Die ersten ethischen Instanzen sind vorerst relativ einfache systemhafte Neubildungen, aber nichtsdestoweniger sind sie die Keime jener sittlichen Gefühle, auf deren Grundlage die reifen sittlichen Gefühle und Überzeugungen entstehen.

Die sittlichen Instanzen lassen bei den Vorschulkindern sittliche Verhaltensmotive entstehen, welche, experimentellen Ergebnissen⁸ zufolge, einen viel stärkeren Einfluss auszuüben vermögen als viele andere unmittelbare, darunter auch elementare, Bedürfnisse.

A. N. Leontjew entwickelte, ausgehend von eigenen Forschungsarbeiten und von Forschungsergebnissen seiner Mitarbeiter, folgende These: Das Vorschulalter ist eine Periode, in der erstmals ein System koordinierter Motive auftritt, die die Einheit der Persönlichkeit schaffen, und daher kann man es als "Periode der ursprünglichen, faktischen Anlage der Persönlichkeit" bezeichnen. Das System koordinierter Motive beginnt, das Verhalten des Kindes zu steuern und seine gesamte Entwicklung zu bestimmen.⁹

⁸ Siehe D. B. Elkonin, a. a. O.

⁹ Siehe A. N. Leontjew: *Psichitscheskoje raswitiije rebjonka w doschkolnom wosraste*, in: „Woprossy psichologii rebjonka doschkolnogo wosrasta“, Moskau 1948, S. 4-15.

Diese im Allgemeinen richtige These muss allerdings durch einige Ergebnisse der späteren psychologischen Forschung ergänzt werden. Bei den Kindern im Vorschulalter entwickeln sich nicht schlechthin koordinierte Motive, ohne die kein einziges Lebewesen existieren und zweckmäßig handeln kann. Selbst bei einem Säugling, der Hunger verspürt, ordnen sich alle anderen Bedürfnisse diesem dominierenden Motiv unter, und er beginnt in streng bestimmter Richtung zu handeln. Bei den Kindern im Vorschulalter hingegen entwickelt sich nicht eine Koordination der Bedürfnisse schlechthin, sondern eine relativ stabile situationsunabhängige Koordination der Bedürfnisse. An der Spitze der entstehenden Hierarchie befinden sich die spezifisch menschlichen, d.h. in ihrer Struktur vermittelten Motive. Beim Vorschulkind werden sie in erster Linie durch die Verhaltens- und Tätigkeitsmuster der Erwachsenen vermittelt, durch deren Beziehungen und soziale Normen, die in entsprechenden sittlichen Instanzen fixiert werden.

Infolge der großen affektiven Anziehungskraft der Muster und der mit ihrer Hilfe angeeigneten sozialen Normen werden letztere zu starken Motiven, die das Verhalten und die Tätigkeit des Kindes steuern. Daher kann das Vorschulkind in manchen Fällen schon Wünsche unterdrücken und nach dem sittlichen Motiv "es muss sein" handeln. Dies aber nicht deshalb, weil die Kinder in diesem Alter ihr Verhalten bereits bewusst steuern könnten, sondern vielmehr, weil ihre sittlichen Gefühle größere stimulierende Kraft besitzen als andere Motive. Sie vermögen konkurrierende Gefühle in spontanem, vom Kind selbst nicht gelenktem Kampf zu besiegen. Anders ausgedrückt: Für die Kinder im älteren Vorschulalter ist eine eigentümliche „unwillkürliche Willkürlichkeit“ charakteristisch, die die Stabilität ihres Verhaltens und die Einheit ihrer Persönlichkeit gewährleistet.

Bei den Kindern bildet sich also gegen Ende des Vorschulalters eine relativ stabile hierarchische Struktur der Motive heraus. Dadurch verwandelt sich das Kind aus einem situationsgebundenen Wesen, das den unmittelbar einwirkenden Reizen und augenblicklichen Stimuli unterworfen ist, in ein Wesen mit einer bestimmten inneren Einheit und Organisiertheit, das fähig ist, sich von stabilen Wünschen und Bestrebungen leiten zu lassen, die mit den angeeigneten sozialen Lebensnormen zusammenhängen. [. . .]

Um jedoch verstehen zu können, wie sich alle diese Entwicklungsprozesse im Bewusstsein und im Erleben des Kindes selbst widerspiegeln und welchen Charakter jenes Selbstempfinden und jenes Verhältnis zur eigenen Stellung im Leben haben, die wir als "innere Position" bezeichneten, müssen wir noch eine weitere Linie der psychischen Entwicklung des Vorschulkindes analysieren - das Niveau und die Besonderheiten seines Denkens.

3

Im Hinblick auf ihre Erkenntnisse legen die Kinder zwischen dem 3. und dem 7. Lebensjahr eine gewaltige Wegstrecke zurück. In dieser Zeit lernen sie sehr viel über ihre Umwelt und lernen sie unterschiedliche intellektuelle Operationen beherrschen, so dass zahlreiche Psychologen und Pädagogen der Vergangenheit annahmen, das Vorschulkind habe den Hauptentwicklungsweg des Denkens bereits durchlaufen und müsse sich im weiteren lediglich noch die von der Wissenschaft gesammelten Kenntnisse aneignen.

Auf den ersten Blick scheint diese Ansicht richtig zu sein. Tatsächlich kann das Kind gegen Ende des Vorschulalters beobachten, verallgemeinern, Schlussfolgerungen ziehen, vergleichen. Es sucht die Ursachen einer Erscheinung, die Beziehungen zwischen den Dingen zu erkennen. Davon zeugt z. B. das nachdrücklich bis zum Überdruß vorgebrachte "Warum" der Kinder bereits in der ersten Hälfte des Vorschulalters.

Freilich geben sich die Kinder mitunter mit oberflächlichen und sogar mit unsinnigen Antworten zufrieden. Aber eine Antwort müssen sie haben, und wenn sie nicht kommt, finden sie sie selbst, nach ihrer eigenen, für dieses Alter spezifischen Logik. Ihre Fragen bewegen die Kinder zutiefst; denn sie sind eng verbunden mit dem allgemeinen emotionalen Verhältnis der Kinder zu ihrer Umwelt. [. . .]

Es kann also festgestellt werden, dass das Bewusstsein des Vorschulkindes nicht einfach mit einzelnen Mustern und Vorstellungen und mit fragmentarischem Wissen angefüllt, sondern auch durch eine gewisse ganzheitliche Wahrnehmung, durch ein ganzheitliches Erfassen der es umgebenden Realität und durch ein bestimmtes Verhältnis zu dieser gekennzeichnet ist. In bestimmtem Sinne bedeutet dies: Das Kind verfügt über eine Vorstellung von der Welt, und diese Welt umfasst sowohl das Kind selbst, als auch dessen Beziehungen zu den anderen Menschen.

Psychologische Untersuchungen haben ergeben, dass sich bei Vorschulkindern bereits eine gewisse Selbsteinschätzung entwickelt. Sie unterscheidet sich verständlicherweise von der Selbsteinschätzung älterer Kinder, gleicht aber auch nicht der von Kleinkindern. Kinder von 2 bis 3 Jahren halten sich gewöhnlich ohne jeden Vorbehalt für gut. Das Vorschulkind hingegen berücksichtigt bei seiner Selbsteinschätzung auf diese oder jene Weise den Erfolg seiner Handlungen, die Beurteilung durch andere, die Anerkennung seitens der Eltern. Im Vorschulalter bildet sich also tatsächlich eine spezifische kindliche Auffassung von der Welt heraus, die eine gewisse allgemeine Vorstellung von der Welt, das Verhältnis zu dieser Welt und das Verhältnis zu sich selbst in dieser Welt umfasst.

Mit der Feststellung, dass Bewusstsein und Weltanschauung des Vorschulkindes spezifischen Charakter tragen, ist es indes nicht getan. Worin besteht diese Spezifik? Welches sind die psychischen Besonderheiten jener Weltbetrachtung der Kinder im älteren Vorschulalter, mit der sie ihr schulisches Leben beginnen und die erst im Ergebnis des Schulunterrichts gegen Ende des jüngeren Schulalters umgestaltet wird?

Hier sei an Wygotskis Lehre von den wissenschaftlichen und den Alltagsbegriffen erinnert. Diese besagt folgendes: Bevor sich das Kind in der Schule schrittweise das System wissenschaftlicher Begriffe aneignet, die die verschiedenen Gebiete der Realität betreffen, hat es bereits gewisse Kenntnisse von dieser Realität, die es in seiner alltäglichen Lebenspraxis und im Umgang mit den Menschen gewinnt. Diese Kenntnisse bilden ein System durch das Kind selbst vorgenommener Verallgemeinerungen. Die Ergebnisse zahlreicher psychologischer Untersuchungen lassen darauf schließen, dass diese Verallgemeinerungen bei allen Kindern gleichen Alters ähnliche Züge aufweisen, dass sie sich im Bewusstsein des Kindes beharrlich halten, sich Suggestionen von außen widersetzen und im Bildungsprozess nur allmählich um-

geformt werden. Eine Analyse eben dieser Verallgemeinerungen verhilft zum Verständnis der qualitativen Spezifik des kindlichen Bewusstseins.¹⁰

Psychologische Untersuchungen der Alltagsbegriffe haben ergeben, dass die ihnen zugrunde liegenden Verallgemeinerungen unbewusster Natur sind, sie es dem Kind aber dennoch ermöglichen, sich in seiner Umwelt recht gut zu orientieren und in ihr zu handeln. Wie Wygotski feststellte, können Kinder, ohne sich der tatsächlichen Kriterien des Unbelebten und des Belebten bewusst zu sein, fehlerfrei bestimmen, was zu der einen und was zu der anderen Kategorie gehört. Nach irgendwelchen Merkmalen unterscheiden sie richtig zwischen Gegenständen natürlichen oder künstlichen Ursprungs, obwohl die Gesamtheit der Merkmale, nach denen sie unterscheiden, ihnen nicht bewusst ist.

Wir haben diese Eigenart des kindlichen Denkens in einem speziellen Experiment untersucht.¹¹ Den Kindern (jedem einzeln) wurden verschiedene Dinge (Stock, Nagel, Ball, Konservendose, Korken usw.) gezeigt, und die Kinder sollten sagen, ob sie schwimmen oder untergehen. Gleich danach konnten die Kinder praktisch nachprüfen, ob ihre Antwort richtig war. Es erwies sich, dass Schulkinder, die das Archimedische Prinzip noch nicht behandelt hatten, dennoch in allen Fällen richtig antworteten (später konnten wir das gleiche auch bei Kindern des mittleren und des älteren Vorschulalters feststellen). Auf die Frage, warum das eine oder das andere Ding schwimmt oder untergeht, gaben sie Antworten, die zwar zum Teil richtig waren, aber die Erscheinung eigentlich nicht begründeten. Offenbar ließen sich die Kinder bei ihrem Urteil nicht nur von den Merkmalen leiten, die sie schon zu nennen vermochten.

Als Beispiel hier ein Gespräch mit einem siebenjährigen Jungen:

"Angenommen, du wirfst den Gummiball ins Wasser. Wird er schwimmen?"

„Natürlich schwimmt er.“

"Warum?"

„Weil er leicht ist.“

"Und der kleine Nagel?"

"Der geht unter."

"Warum, der ist doch noch leichter als der Ball?"

"Er ist aber doch aus Metall."

"Und die Blechbüchse?"

„Die schwimmt.“

„Aber die Blechbüchse ist doch auch aus Metall.“

"Ja, aber die ist doch zu!"

Aus dem Gespräch ist zu erkennen, dass der Junge nur auf die Aufforderung des Erwachsenen hin ein Merkmal zur Erklärung heranzieht. Die tatsächliche Begründung seines Urteils ist ihm nicht bewusst. Er erkennt auch nicht die Widersprüchlichkeit seiner Urteile: Er reiht sie einfach aneinander. In Wirklichkeit indes gründet sich seine völlig richtige Prognose auf ein bestimmtes (gleichsam unmittelbares) Wissen, und dies wiederum beruht auf einer von ihm unbewusst vorgenommenen Verallgemeinerung, die ein Äquivalent zu dem Begriff des spezifischen Gewichts darstellt. Ebendiese Ver-

¹⁰ Siehe L. S. Wygotski: Denken und Sprechen, Berlin 1964, S. 167

¹¹ L. I. Boshowitsch: Psychologitscheski analiz formalisma w uswojenii schkolnych snani, in: „Sowjetskaja pedagogika“, 1945, Heft 11.

allgemeinerung verleiht dem Jungen ein sicheres Gespür dafür, ob die Gegenstände schwimmen oder untergehen werden.

In analoger Weise verhelfen unbewusste Verallgemeinerungen, die in der sprachlichen Kommunikation entstehen, den Kindern zum Sprachgefühl, lange ehe sie sich in der Schule die Regeln der Grammatik aneignen. Dieses Sprachgefühl ermöglicht es ihnen, die sprachlichen Äußerungen ihrer Mitmenschen außerordentlich schnell zu erfassen und ihre eigenen Gedanken so in Worte zu kleiden, als wären ihnen die objektiven Gesetze der Sprachstruktur bekannt. Ebenso beruhen auch ihre sittlichen Kenntnisse im Wesentlichen auf einem System unbewusster oder doch nicht voll bewusster Verallgemeinerungen, woraus sich eben der spezifische Charakter ihres Verständnisses und ihres Verhältnisses zur Realität erklärt.

Auch die Erwachsenen verwenden viele Begriffe intuitiv richtig, ohne dass sie ihnen voll bewusst sind und sie sie genau erklären könnten. Doch solche Begriffe sind im Bewusstsein der Erwachsenen nicht dominierend. Bei den Kindern hingegen sind solche Verallgemeinerungen bis zum Unterricht in der Schule und bis zur Herausbildung wissenschaftlicher Begriffe eine Besonderheit des Bewusstseins, sie bestimmen bei ihnen den Charakter der Wahrnehmung der Wirklichkeit und der Beziehung zu ihr. Wenn wir also davon sprechen, dass sich das Kind zunächst als Subjekt der Handlung und dann als soziales Subjekt (als Subjekt von Wechselbeziehungen) begreift, muss berücksichtigt werden, dass dieses "Bewusstwerden" nicht so sehr rational als vielmehr sinnlich (intuitiv) erfolgt. Es wäre daher im Hinblick auf das Vorschulkind vielleicht richtiger, nicht von "Weltanschauung", sondern, wie Setschenow es tut, von "ganzheitlichem Weltempfinden" zu sprechen.

Das Wesen dieser Art des Denkens bleibt noch zu erforschen. Hier helfen auch nicht Piagets exakt angelegte Untersuchungen zum "voroperationalen Denken des Kindes". Weder das auf sensomotorischen Zeichen beruhende "symbolische Denken" des Kindes noch das Denken im Stadium der "konkreten Operationen" vermag den Mechanismus zu enthüllen, nach dem jene komplizierten "Alltagsbegriffe" (wie beispielsweise der Begriff des spezifischen Gewichts) entstehen und funktionieren, die das Kind in seiner Umwelt orientieren und es das verstehen lassen, was ihm auf der Ebene des logischen Denkens noch nicht begreifbar ist. Nicht zufällig charakterisiert Piaget das voroperationale Denken im Vergleich zum operationalen nur von der negativen Seite her. Er betrachtet es als vorangehendes, elementares Entwicklungsstadium des logischen Denkens. Doch das Denken auf dem Niveau der "Alltagsbegriffe" ist kein Stadium, sondern eine spezielle Form des Denkens, die ihre Besonderheiten und ihren eigenen Entwicklungsweg aufweist. Diese Form des Denkens wird dem Menschen nicht bewusst, sie wird von ihm nicht bewusst gesteuert und zeitigt dennoch keine geringeren, sondern möglicherweise noch größere schöpferische Ergebnisse als das logische Denken.

Heute richten viele Forscher ihre Bemühungen auf das Studium des sogenannten intuitiven Denkens, doch ist auch dessen psychologische Natur noch weitgehend unbekannt. Doch wie dem auch sei: Am Ende des Vorschulalters vermag das Kind - natürlich in der oben beschriebenen speziellen Form - sowohl sich selbst (am Ende dieses Zeitraums bereits als eine gewisse objektiv gegebene Einheit) als auch jene Stellung zu begreifen, die es zu dieser Zeit im Leben einnimmt.

Das Erkennen des eigenen sozialen Ichs und - auf dieser Grundlage - die Herausbildung einer inneren Position, d.h. einer gewissen ganzheitlichen Beziehung zur Umwelt und zu sich selbst, lassen bei dem Kind entsprechende Bedürfnisse und Bestrebungen entstehen. Natürlich begreifen Kinder dieses Alters nicht vollständig die Grundlagen, denen ihre neuen Bedürfnisse entspringen. Doch sie wissen ganz genau, was sie wollen. Im Spiel, das ihr Leben im gesamten Vorschulalter mit illusorischer Teilnahme am gesellschaftlich bedeutsamen Leben der Erwachsenen ausfüllte, finden sie am Ende dieses Zeitraums keine Befriedigung mehr. Sie entwickeln das Bedürfnis, den Rahmen ihrer kindlichen Lebensweise zu sprengen, einen neuen, ihnen zugänglichen Platz einzunehmen und eine reale, gesellschaftlich bedeutsame Tätigkeit auszuführen. Wird dem Kind nicht die Möglichkeit gegeben, dieses Bedürfnis zu realisieren, entsteht die Krise des 7. Lebensjahres.

Soweit zum Inhalt jener inneren Position des Kindes an der Schwelle zum Schulalter, die seine Entwicklungsbesonderheiten im jüngeren Schulalter bestimmen.

Im jüngeren Schulalter schwächt sich diese Position zunächst ab, um sodann auch ihren Inhalt zu ändern, und zwar im Zusammenhang mit der Herausbildung eines neuen Niveaus des Selbstbewusstseins, das durch die kritische Periode des späten Schulalters gekennzeichnet ist. Doch dies ist bereits eine neue Frage.

3. Teil (*Sowjetwissenschaft, Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge* 1980, Heft 4, S. 417-428)

1

Die Krise im späten Schulalter unterscheidet sich wesentlich von den Krisen im jüngeren Alter, die wir in den vorausgegangenen Beiträgen beschrieben haben. Diese Krise äußert sich stärker und dauert länger im Vergleich zu allen anderen kritischen Perioden, die als Etappen des Umbruchs in der ontogenetischen Persönlichkeitsentwicklung des Kindes gekennzeichnet werden können. Im Wesentlichen stellt das gesamte Pubertätsalter einen langwierigen Übergang von der Kindheit zur Reife dar.¹

In diesem Zeitraum werden alle bisherigen Beziehungen des Kindes zur Welt und zu sich selbst negiert und umgewandelt (erste Phase, 12. bis 14. Lebensjahr), und es entwickeln sich die Prozesse des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmung, die letztlich zu einer Lebensposition führen, von der aus der Schüler sein selbständiges Leben beginnt (zweite Phase, 15. bis 17. Lebensjahr; diese Phase wird häufig als frühe Jugend bezeichnet).

Es muss betont werden, dass auch im Pubertätsalter die Persönlichkeitsentwicklung nicht ihren Abschluss findet. Diese gesamte Periode ist gekennzeichnet durch eine wesentliche Umgestaltung der früher entstandenen psychischen Strukturen und durch die Entstehung neuer, deren weitere Entwicklung hier erst ihren Anfang nimmt. Die führende Rolle spielen dabei jedoch schon nicht mehr die von den Altersbesonderheiten bedingten Gesetzmäßigkeiten, sondern Gesetzmäßigkeiten, die mit der individuellen Entwicklung des Psychischen verbunden sind.

¹ Nach D. B. Elkonin u. a. wird die zeitliche Periode vom 12. bis zum 17. Lebensjahr als Pubertät bezeichnet (vgl. D. B. Elkonin: Zum Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung im Kindesalter, in: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten, Konferenzbericht, Berlin 1972, S.228). Derselbe Autor unterteilt diese Periode in frühes und spätes Pubertätsalter. Im vorliegenden Beitrag wird zwischen zwei Phasen des späten Schulalters unterschieden: 1. Phase (12 bis 14 Jahre) und 2. Phase (15 bis 17 Jahre). Für die Schüler dieser gesamten Altersgruppe werden dabei die Bezeichnungen „Schüler des späten Schulalters“, „Jugendliche“ und „Halbwüchsige“ synonym gebraucht. Anm. d. Übers.

Gegenstand unseres Artikels sind jene Entwicklungsprozesse im jüngeren Schulalter, die die Krise im späten Schulalter unmittelbar vorbereiten, diese kritische Periode selbst und die Entstehung jener grundlegenden Persönlichkeitsneubildung, die die Krise des späten Schulalters und damit die gesamte Entwicklung des Kindes abschließt.

Wir erinnern daran, dass der Übergang von einer Etappe der Persönlichkeitsentwicklung zu einer anderen dann einen kritischen Charakter annimmt, wenn die Bedürfnisse und Strebungen, die das Subjekt infolge der Bildung neuer psychischer Strukturen entwickelt, hinsichtlich ihrer Befriedigung behindert werden und somit nicht verwirklicht werden können.

Die Krise im späten Schulalter ist deshalb langwieriger und stärker ausgeprägt als die übrigen Krisen der Kindheit, weil infolge der raschen körperlichen und geistigen Entwicklung der jungen Menschen viele aktuelle Bedürfnisse auftreten, die angesichts der noch unzureichenden sozialen Reife der Schüler nicht befriedigt werden können. In dieser kritischen Periode besteht also eine vergleichsweise wesentlich stärkere Deprivation von Bedürfnissen und sie kann, da körperliche, psychische und soziale Entwicklung nicht synchron verlaufen, nur schwer überwunden werden.

Die Krise des späten Schulalters unterscheidet sich auch noch in einer anderen, sehr wesentlichen Beziehung von den anderen Krisen in der Ontogenese. Auf den jüngeren Altersstufen ist die Deprivation neu entstehender Bedürfnisse vornehmlich mit äußeren Hindernissen verbunden (Verbote der Erwachsenen, unveränderte Lebensweise des Kindes, die seine Aktivität hemmt, usw.). In der Krise des späten Schulalters hingegen spielen innere Faktoren eine größere Rolle: Verbote, die sich der Jugendliche selbst auferlegt, früher entstandene psychische Neubildungen (Gewohnheiten, Charakterzüge usw.), die den Jugendlichen häufig daran hindern, das Gewünschte und vor allem das selbst gewählte Vorbild zu erreichen. Natürlich haben auch hier äußere Bedingungen eine große Bedeutung, besonders die fortbestehende Abhängigkeit von den Erwachsenen in einer Zeit, da bereits der Wunsch nach einem höheren sozialen Status besteht, der den Jugendlichen von der ständigen äußeren Kontrolle befreien und es ihm erlauben würde, seine Probleme selbst zu lösen. Doch diese äußeren Bedingungen sind hier nicht die entscheidenden.

Nicht entscheidend ist auch die biologische Reifung als solche, deren Gewicht von einigen Psychologen bis heute überbewertet wird. Unbestreitbar stehen natürlich die Umgestaltungen des Organismus, darunter auch die raschen somatischen Veränderungen, mit der Krise des späten Schulalters im Zusammenhang. Untersuchungen haben ergeben, dass die in dieser Zeit ablaufenden physiologischen Prozesse die emotionale Erregbarkeit des Heranwachsenden, seine Impulsivität, seine Unausgeglichenheit usw. erhöhen. Auch verstärkt das rasche körperliche Reifen das Gefühl des Erwachsenseins mit allen sich daraus ergebenden Folgen. Erstmals erleben die Jugendlichen in dieser Zeit auch den Geschlechtstrieb als neues und sehr starkes biologisches Bedürfnis. Zweifellos kann die Deprivation dieses Triebes den Jugendlichen frustrieren, was einige Besonderheiten in dessen Selbstgefühl und Verhalten erklären kann. Zu beachten ist jedoch, dass der Geschlechtstrieb wie auch alle anderen biologischen Bedürfnisse des Menschen im Prozess der Entwicklung einen qualitativ anderen, einen vermittelten Charakter erlangt. Während zum

Beispiel das Bedürfnis nach Reizen, die für die Entwicklung des Gehirns unerlässlich sind, anfangs als Bedürfnis nach äußeren Eindrücken und später als Bedürfnis nach aktiver kognitiver Tätigkeit auftritt, wird der Geschlechtstrieb im Verlauf seiner Entwicklung zur Liebe. In der Pubertät entstanden, fügt er sich in die Struktur der bereits bestehenden psychischen Neubildungen des Heranwachsenden ein (verschiedene Interessen, sittliche und ästhetische Gefühle und Wertungen) und führt zusammen mit diesen zur Entwicklung einer Beziehung zum anderen Geschlecht, in der dieses Bedürfnis in der Regel nicht dominiert. Daher ist die durch die soziale Unreife des Heranwachsenden bedingte Deprivation des Geschlechtstriebes kein schwerwiegender frustrierender Faktor und spielt in der Krise des späten Schulalters nicht die bestimmende Rolle. Uns erscheinen in diesem Zusammenhang Versuche unhaltbar, das Wesen dieser komplizierten kritischen Periode mit der geschlechtlichen Reifung erklären zu wollen. Unhaltbar erscheinen uns ferner alle Theorien des Jugendalters, die die psychische Entwicklung des Jugendlichen ausschließlich mit der Wirkung äußerer Faktoren zu erklären suchen. Die biologischen, wie auch die sozialen Faktoren bestimmen die Entwicklung nicht direkt, sie sind in den Entwicklungsprozess einbezogen, indem sie zu inneren Komponenten der entstehenden psychischen Neubildungen werden. A. N. Leontjew hat zu Recht darauf hingewiesen, dass die Entwicklung der Persönlichkeit nicht unmittelbar aus dem abgeleitet werden kann, was nur ihre Voraussetzung bildet. Seiner Auffassung nach besteht der "wirkliche Weg zur Erforschung der Persönlichkeit ... in der Untersuchung jener Transformationen des Subjekts ..., die sich aus der Selbstbewegung seiner Tätigkeit im System der gesellschaftlichen Beziehungen ergeben".² Folglich beginnen die bereits entstandenen Neubildungen als innere Entwicklungsfaktoren zu wirken. Über sie werden die Einwirkungen auf das Subjekt gebrochen, durch sein Bewusstsein integriert und bestimmen demzufolge sowohl seine innere Position als auch sein Verhalten und seine weitere Persönlichkeitsentwicklung.

So gesehen kann eine Theorie, die sich auf das Pubertätsalter bezieht (und deren gibt es ja nicht wenige), nicht nur einen einzigen Faktor zur Grundlage haben. Das späte Schulalter kann, wie L. S. Wygotski es ausdrückte, nicht mit einer einzigen Formel erfasst werden. Eine solche Theorie muss sowohl die inneren Triebkräfte und die Widersprüche erforschen, die dieser Etappe der psychischen Entwicklung eigen sind, als auch jene zentrale systemhafte Neubildung analysieren, die eine integrative Funktion erfüllt und den gesamten Symptomkomplex des Jugendalters, die Natur und die Phänomenologie der Krise dieses Alters erklärt.

Literaturbefunde und eigene Untersuchungen haben uns zu folgendem Schluss gelangen lassen: Die Krise des späten Schulalters hängt mit dem in dieser Periode entstehenden neuen Niveau des Selbstbewusstseins zusammen. Der Jugendliche erlangt die Fähigkeit und entwickelt jetzt das Bedürfnis, sich als Persönlichkeit zu begreifen, die über Eigenschaften verfügt, die nur ihr selbst eigen sind und sie von allen anderen unterscheidet. Dieses neue Selbstbewusstsein erzeugt bei dem Jugendlichen das Bestreben nach Selbstbestätigung, nach Selbstäußerung (das Streben, solche Persönlichkeitseigenschaften zum Ausdruck zu bringen, die ihm wertvoll erscheinen) und nach Selbst-

² A. N. Leontjew: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit, Berlin 1979, S. 173

erziehung. Die Deprivation der genannten Bedürfnisse bildet eben die Grundlage für die Krise im späten Schulalter.

2

Wir wollen versuchen, jene psychischen Veränderungen der jüngeren Schulkinder zu erfassen, die in der Übergangsperiode zur Entstehung der obengenannten systemhaften Neubildung führen.

Die Struktur der Lerntätigkeit unterscheidet sich in vielem von der Struktur des Spiels. Die Lerntätigkeit ist zielgerichtet, ergebnisorientiert, obligatorisch, willkürlich. Sie wird gesellschaftlich gewertet und bestimmt daher die Stellung des Schülers unter den Mitmenschen, und davon wiederum sind sowohl seine innere Position als auch sein Selbstgefühl abhängig.

Infolge dieser Besonderheiten werden die Lerntätigkeit und, was das entscheidende ist, der eigentliche Prozess der Kenntnisaaneignung, der an das Denken des Schülers neue Anforderungen stellt, im jüngeren Schulalter zur führenden Tätigkeit. In der so verstandenen Lerntätigkeit entstehen die für diese Periode grundlegenden Neubildungen: die theoretischen Formen des Denkens, kognitive Interessen, die Fähigkeit zur selbständigen Verhaltenssteuerung, das Verantwortungsgefühl und viele andere geistige und Charaktereigenschaften des Schülers, die ihn von den Kindern im Vorschulalter unterscheiden. Die wichtigste Rolle spielt dabei die Entwicklung des Denkens, die sich mit der Aneignung wissenschaftlicher Kenntnisse vollzieht. Die hier entstehenden Neubildungen sind wesentlich für das Verständnis der Veränderungen im Bewusstsein und in der Persönlichkeit der Kinder im folgenden Lebensalter.

Auf L. S. Wygotski geht die Auffassung zurück, dass das Lernen in der Schule das Denken in den Mittelpunkt der bewussten Tätigkeit der Kindes rückt. Das aber bedeutet eine gesetzmäßige Umwandlung auch des Bewusstseins selbst. Das Denken beginnt, indem es zur dominierenden Funktion wird, nun auch die Arbeit der übrigen Bewusstseinsfunktionen zu bestimmen, wobei es diese zur Lösung der vor dem Subjekt stehenden Aufgaben integriert. Im Ergebnis dessen werden die "das Denken bedienenden" Funktionen intellektualisiert, sie werden dem Subjekt bewusst, werden willkürlich.

Doch die wesentlichsten Veränderungen erfährt das Denken selbst. Bei den Vorschulkindern operiert es, gestützt auf die unmittelbaren Lebenserfahrungen, entweder mit konkreten Bildern und Vorstellungen oder mit spezifischen äquivalenten Begriffen, die für das Kind in der Form nicht bewusster sinnlicher Verallgemeinerungen auftreten ("Alltagsbegriffe"³). Im Schulunterricht wird das Denken zu theoretischem, diskursivem Denken.

Im Prozess der Kenntnisaaneignung lernt der Schüler die Bildung von Begriffen, das heißt, er erwirbt die Fähigkeit, nicht nach ähnlichen Merkmalen zu verallgemeinern (welches Maß an Gemeinsamkeit sie auch immer aufweisen), sondern nach wesentlichen Zusammenhängen und Beziehungen. Um zum Beispiel einen solchen Begriff wie "Leben" bilden zu können, muss man, wie Engels es ausdrückte, "alle Formen des Lebens untersuchen und im Zusammenhang darstellen".⁴ Wenn ein Schüler also einen Begriff beherrscht,

³ Siehe „Sowjetwissenschaft, Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 1979, Heft8, S. 857.

⁴ Marx/Engels, Werke, Bd. 20, S. 579

beherrscht er nicht nur eine „abstrakte Verallgemeinerung“, sondern auch jenen "Komplex bestätigter Urteile", der in ihm enthalten ist. Er besitzt die Fähigkeit, diese Urteile zu nutzen, um von einem zum anderen Begriff überzugehen, das heißt, im echten Sinne theoretisch zu denken.

Die Begriffsbildung verlangt vom Schüler Aktivität, die auf die Lösung der ihm gestellten Lernaufgabe gerichtet ist. Mit anderen Worten: Dieser Prozess hat in bestimmtem Sinne schöpferischen Charakter. Die Kenntnisaneignung in der Schule trägt vor allem deshalb zur Begriffsbildung und zur Entwicklung des theoretischen Denkens bei, weil sie vom Schüler die Analyse der Ursachen der betreffenden Erscheinungen, die Erkenntnis der sie verbindenden Gesetzmäßigkeiten sowie die Erfassung von Methoden richtigen Schlussfolgerns verlangt. In diesem Entwicklungsprozess beginnt der Schüler zunächst das System der ihm vermittelten Überlegungen und dann auch seinen eigenen Denkprozess zu begreifen.

Die Entstehung und Entwicklung des auf den wissenschaftlichen Begriff gestützten theoretischen Denkens (ein funktionell neues Gebilde, das in der Sprache begriffen und ausgedrückt wird) ist die Quelle zahlreicher Veränderungen in der psychischen Entwicklung des Schülers, die im späten Schulalter am umfassendsten zum Ausdruck kommen. Das theoretische Denken erlaubt dem Jugendlichen die Aneignung neuer Inhalte und führt zur Ausbildung eines neuen Typs von kognitiven Interessen (nicht nur Interesse für Fakten, sondern auch für Gesetzmäßigkeiten) und bedingt eine breitere Weltsicht und - was vielleicht für das Verständnis der Veränderungen in der Persönlichkeit des Jugendlichen am wichtigsten ist - die Fähigkeit zur Reflexion, das heißt, „das Denken auf das eigene Denken zu richten“ sowie auf die Erkenntnis der eigenen psychischen Prozesse und der eigenen Persönlichkeitseigenschaften. All dies bedingt ein neues Niveau des Selbstbewusstseins.

Es ist natürlich nicht allein die Entwicklung des Denkens, das die für den älteren Schüler spezifische Form des Selbstbewusstseins entstehen lässt. Dazu tragen auch die neuen Umstände bei, die die Lebensweise des Angehörigen dieser Altersgruppe von der der jüngeren Schüler unterscheidet. Vor allem sind dies höhere Anforderungen seitens der Erwachsenen und seitens der Kameraden, deren soziales Werturteil über den Schüler nicht mehr so sehr von dessen Lernergebnissen, sondern vielmehr von zahlreichen anderen Persönlichkeitsmerkmalen bestimmt wird, zum Beispiel von seinen Ansichten, seinen Fähigkeiten, seinem Charakter, seinem Vermögen, den „Moralkodex“ der Jugendlichen einzuhalten. All das weckt Motive, die den Schüler dieser Altersstufe veranlassen, sich selbst zu analysieren und mit anderen zu vergleichen. So bilden sich bei ihm allmählich Wertorientierungen und relativ stabile Verhaltensmuster heraus, die im Unterschied zu den Vorbildern jüngerer Schulkinder nicht so sehr die Gestalt einer konkreten Person haben, sondern häufiger als bestimmte Forderungen des Jugendlichen an seine Mitmenschen und an sich selbst auftreten. Und selbst dann, wenn er sich einen bestimmten Menschen zum Vorbild nimmt, konkretisiert dieses Vorbild, wie spezielle Untersuchungen zeigen, lediglich dem Jugendlichen wertvoll erscheinende Eigenschaften.⁵ Anders ausgedrückt: Für das jüngere Schulkind, ist es

⁵ Siehe M. I. Nikitinskaja: *Psichologitscheskie ossobennosti idealow podrostkow i starschich schkolnikow*, in: „Sowjetskaja pedagogika“, 1976, Heft 11; S. I. Grischanowa: *Nrawstwenny ideali jewo rol w reguljazii powedenija starscheklassnikow*, Autorreferat zur Doktorarbeit, Moskau 1976.

die unmittelbare emotionale Anziehungskraft, die einen Menschen zum Vorbild macht, das Kind akzeptiert ihn ganz, häufig auch mit seinen negativen Eigenschaften. Für den älteren Schüler hingegen ergibt sich die emotionale Anziehungskraft des Vorbilds daraus, dass es den Anforderungen, die er an einen Menschen stellt, genügt.

3

Die Entwicklung des Selbstbewusstseins und der Selbsteinschätzung als seiner wichtigsten Seite ist ein komplizierter und langwieriger Prozess. Er bringt für den Jugendlichen eine ganze Skala spezifischer (häufig konfliktreicher) Erlebnisse mit sich, die das Interesse aller Psychologen gefunden haben, die sich mit dem Pubertätsalter beschäftigen. Bei entsprechenden Untersuchungen wurden als charakteristische Eigenschaften der Jugendlichen dieser Altersstufe Unausgeglichenheit, Heftigkeit, häufiger Stimmungswechsel, gelegentliche Depressionen u. a. festgestellt.

Die noch unreifen Versuche, die eigenen Möglichkeiten zu analysieren, gehen in diesem Alter mit Schwankungen zwischen gesteigertem Selbstbewusstsein und Zweifel an sich selbst einher. Diese Selbstunsicherheit führt dann oft zu ungeeigneten Formen der Selbstbestätigung - zu riskanten Handlungen, vorlautem Verhalten, Disziplinverletzungen allein mit dem Ziel, die eigene Unabhängigkeit zu demonstrieren.

Oftmals ist die Selbsteinschätzung des Jugendlichen in sich widersprüchlich: Er erlebt sich als bedeutende, ja sogar hervorragende Persönlichkeit, ist von sich und seinen Fähigkeiten ziemlich überzeugt und überschätzt sich im Vergleich zu anderen Menschen. Gleichzeitig wird er von Zweifeln befallen, die er sich nicht eingestehen möchte. Diese mehr oder weniger bewusst gewordene Unsicherheit äußert sich in seinem Erleben, in Niedergeschlagenheit, schlechter Laune, Abnahme der Aktivität usw. Der Jugendliche begreift zumeist nicht die Ursache dieser psychischen Zustände, die sich darin äußern, dass er leicht verletzbar oder grob ist und mit den Erwachsenen seiner Umgebung häufig in Konflikte gerät.

Zuweilen wird die Ansicht geäußert, dass die genannten und einige andere Merkmale (beispielsweise das Streben nach Selbstbestätigung, das Gefühl der Einsamkeit, die Selbstbetrachtung usw.), die in der traditionellen Psychologie so häufig und eingehend beschrieben wurden, nur Jugendlichen eigen sind, die in der bürgerlichen Gesellschaft aufwachsen, das heißt, diese Merkmale seien konkret-historisch bedingt.

Zweifellos haben Lebensweise und Erziehung entscheidende Auswirkungen auf die Persönlichkeitseigenschaften des Menschen. Zu beachten ist jedoch auch, dass die Entwicklung des Kindes mit zunehmendem Alter mehr und mehr von seinen individuellen Erfahrungen beeinflusst wird. Kein Jugendlicher gleicht dem anderen, jeder ist eine einmalige, unwiederholbare Persönlichkeit. Trotzdem wäre es falsch, diese Tatsache dahingehend zu deuten, dass es in der Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen keine psychischen Altersbesonderheiten gibt. Ein solcher Standpunkt wird aber in der ausländischen und gelegentlich auch in der sowjetischen Literatur vertreten. Er gründet sich darauf, dass in vielen, insbesondere in zeitgenössischen Untersuchungen große Unterschiede in der Psychologie der Kinder und Jugendlichen in Abhängig-

keit von den Bedingungen ihrer Sozialisation festgestellt werden.⁶ Zweifellos haben die ethisch-kulturellen, sozialökonomischen, konkret-historischen, geschlechtlichen und biographischen Unterschiede Auswirkungen auf den Inhalt und den Verlauf der kritischen Perioden im späten Schulalter. Das schließt jedoch nicht aus, dass im späten Schulalter psychische Besonderheiten in Erscheinung treten, die durch die für dieses Alter spezifischen psychischen Neubildungen bedingt sind. Jede psychische Struktur, die eine qualitativ neue Entwicklungsstufe kennzeichnet, gestaltet sich auf der Basis der ihr vorangegangenen und ist gleichzeitig notwendige Voraussetzung für die Entstehung der ihr folgenden psychischen Strukturen. Leugnet man das, so leugnet man auch, dass die psychische Entwicklung als Prozess der Selbstbewegung nach eigenen Gesetzmäßigkeiten vor sich geht.

Wir möchten in diesem Zusammenhang kurz an zwei interessante Untersuchungen erinnern. Die eine stammt aus den 90er Jahren des vorigen und die andere aus den 60er Jahren unseres Jahrhunderts.

L. S. Sedow⁷ systematisierte und verglich von ihm und von anderen russischen sowie ausländischen Wissenschaftlern gesammelte Angaben zum hier interessierenden Alter. Dabei wies er u.a. auch nach, dass die Merkmale des Jugendlichen, die L. N. Tolstoi seinerzeit in der Gestalt des Nikolenka Irtenjew verkörperte, im wesentlichen mit jenen übereinstimmten, die in den Arbeiten verschiedener Psychologen hervorgehoben wurden, obwohl deren Untersuchungen Jugendliche betrafen, die sich unter gänzlich anderen sozialen Bedingungen entwickelten.

T. W. Dragunowa⁸ hat die Persönlichkeitsmerkmale des Nikolenka mit den Persönlichkeitsmerkmalen sowjetischer Jugendlicher der 60er Jahre verglichen. Sie verwendete für ihre Untersuchung folgende Methode: Kinder und Jugendliche bekamen spezielle Auszüge aus Tolstois „Kindheit. Knabenjahre. Jugendzeit“ zu lesen. Danach wurde mit ihnen ein Gespräch geführt. Sie wurden gefragt, woran sie sich, Nikolenka betreffend (sein Verhalten, seine Beziehungen zu den Mitmenschen, sein Erleben), besonders erinnern, was sie nacherleben konnten und was ihnen andererseits unverständlich, fremd, erstaunlich oder gar tadelnswert erscheine. Abschließend wurden die Jugendlichen befragt, ob Nikolenka mit Jugendlichen unserer Zeit Freundschaft halten könne, und wenn nicht, was dem im Wege stünde.

Wie sich herausstellte, stimmten die meisten alterstypischen Besonderheiten des Nikolenka mit den Besonderheiten unserer Jugendlichen im späten Schulalter überein, einige waren für die heutigen Jugendlichen untypisch, andere wiederum hatten zwar eine gewisse gemeinsame Grundlage, unterschieden sich aber im konkreten Inhalt und hinsichtlich der Art der Äußerung. Dafür sei ein Beispiel genannt. Unsere Jugendlichen verstanden nicht völlig Nikolenkas ständiges Einsamkeitsgefühl. Viele stellten jedoch fest, dass sie auch häufig den Wunsch hätten, allein zu sein, über sich selbst, über die Menschen, darüber, was geschieht, Klarheit zu gewinnen. Dies spricht dafür, dass in der psychischen Entwicklung der Jugendlichen gesetzmäßig die Reflexion

⁶ Siehe I. S. Kon: *Psichologija junoschewskogo wosrasta*, Moskau 1979, S. 9-19.

⁷ Siehe L. S. Sedow: *Psichologija junoschewskogo wosrasta*, „Westnik wospitatelja“, 1897, Heft 6 und 7.

⁸ Siehe T. W. Dragunowa: *O nekotorych psichologitscheskich ossobennostjach podostka i psichologitscheski analiz ozenki postupkow podrostkami*, in „Woprossy psichologii litschnosti schkolnika“, Moskau 1961, S. 120-219.

als spezielle, selbständige Tätigkeitsart in Erscheinung tritt. Unter den Bedingungen der sozialistischen Erziehung in unserem Lande jedoch, deren zentrales Prinzip die Erziehung im Kollektiv ist, führt dies nicht dazu, dass sich die Jugendlichen in sich zurückziehen, sich „einigeln“, sich einsam fühlen.

Die meisten Merkmale von Nikolenka und den heutigen Jugendlichen stimmten, wie gesagt, hinsichtlich der Merkmale, die für den in dieser Zeit einsetzenden Umbruch typisch sind, überein.

Kinder unter 11 Jahren interessierten sich in der Regel nicht für jene Stellen in Tolstois Erzählung, wo das Verhältnis von Nikolenka zu sich selbst beschrieben wird. Zumeist bemerkten sie diese gar nicht und erinnerten sich auch nicht daran. Ein Gespräch mit ihnen über diese Thematik erwies sich als wenig fruchtbar. Sie langweilten sich und sprachen lieber über Ereignisse aus Nikolenkas Leben.

Bei den Kindern vom 12. Lebensjahr an war schon eine andere Beziehung festzustellen. Sie kamen viel häufiger auf jene Stellen zu sprechen, wo Nikolenkas Persönlichkeitseigenschaften, zum Beispiel seine sittlichen Eigenschaften und sein Erleben, behandelt werden. Ohne spezielle Aufforderung verglichen sie sich mit Nikolenka ("Ich begann auch über mich nachzudenken") und zeigten Verständnis für seine Gedanken und Handlungen („Er war zu Recht gekränkt", "Ich denke auch. manchmal so", "Es ist kränkend, wenn man dir nicht vertraut“, "Ich finde es richtig, dass er empört war" usw.).

Ähnlich empfindlich wie Nikolenka reagieren unsere Jugendlichen auf Erfolge und Misserfolge in ihrer Tätigkeit. Sie neigen dazu, diese Erlebnisse ausschließlich auf ihre Fähigkeiten zurückzuführen, und sind entweder stolz auf sich und ihre Erfolge oder machen sich Gedanken über ihre „Unbedeutendheit“. Ein zufälliger Erfolg oder ein Lob versetzt sie in gehobene Stimmung, ein vorübergehender Misserfolg aber, besonders, wenn er von anderen hervorgehoben wird, drückt ihre Stimmung, macht sie unsicher.

Die Daten dieser Untersuchung haben also gezeigt: Unabhängig von den Unterschieden der Sozialisation weisen alle Jugendlichen psychische Besonderheiten auf, die sich auf die Entwicklung von Reflexionen, gründen, die wiederum das Bedürfnis erzeugen, sich selbst zu begreifen und den selbst gestellten Anforderungen zu entsprechen, das heißt, das erwählte Vorbild zu erreichen. Das Unvermögen jedoch, diese Bedürfnisse zu befriedigen, bringt ein ganzes "Bukett" psychischer Besonderheiten hervor, die für die Krise im späteren Schulalter spezifisch sind.

4

Nicht alle Besonderheiten der Krise im genannten Übergangsalter resultieren indes aus der inneren Unzufriedenheit der Jugendlichen. Große Bedeutung besitzt hier auch die Divergenz zwischen den neu entstehenden Bedürfnissen der Jugendlichen und ihren Lebensumständen, die die Möglichkeit ihrer Realisierung beschränken, jene Divergenz also, die für jede altersbedingte Krise charakteristisch ist.

Faktisch bleibt der Jugendliche ein typischer Schüler. Das Lernen, die Schule, der Umgang mit den Altersgefährten füllen seine Zeit fast ganz aus und bilden den Hauptinhalt seines Lebens. Zugleich ändert sich der Charakter der inneren Position des Jugendlichen. Die "Position des Schülers", mit der

das Kind sein schulisches Leben begann und die nicht nur seine Einstellung zum Lernen, sondern auch das gesamte System seiner Beziehungen zur Realität charakterisierte, lockert sich zunächst und hört gegen Ende des jüngeren Schulalters gänzlich auf, das psychische Erleben und das Verhalten des Kindes zu bestimmen. Im Zusammenhang mit dem Lernen, dem Reiferwerden, dem Sammeln von Lebenserfahrungen, also mit der allgemeinen psychischen Entwicklung bilden sich beim Schüler zu Beginn des Übergangsalters neue umfassendere Interessen aus. Er begeistert sich für andere Dinge als bisher und ist bestrebt, eine andere, selbständigere, „erwachsenere“ Position einzunehmen, die mit Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmalen verbunden ist, die, wie ihm scheint, im "alltäglichen" Schulleben nicht realisiert werden können. Kein Halbwüchsiger wird ohne weiteres einsehen, dass die systematische Einhaltung der Schulordnung von Willensstärke und das offene Eingeständnis eigener Mängel von Unabhängigkeit und Mut zeugen. Meistens scheinen ihnen für die Äußerung und Anerziehung der subjektiv geschätzten Persönlichkeitsmerkmale irgendwelche besonderen, extremen Bedingungen erforderlich zu sein.

Die Kluft zwischen den Strebungen, die auf das Begreifen und Behaupten der eigenen Persönlichkeit gerichtet sind, und der Stellung als Schüler mündet in dem Wunsch, den Schulalltag gegen irgendein anderes, bedeutendes und selbständiges Leben zu vertauschen. Im Unterschied zu dem jüngeren Schüler ist der Schüler dieser Altersstufe auf die Zukunft orientiert, von der er allerdings noch recht verschwommene Vorstellungen hat.

Da sich seine Lebensweise in der Praxis nicht verändern läßt, sucht er seine Zuflucht in Träumen, die die Psychologie schon immer als für diese Altersperiode typisch angesehen hat. Natürlich unterscheiden sich die Träume eines Jugendlichen von heute und beispielsweise eines Nikolenka Irtenjew inhaltlich und in der konkreten Art ihrer Äußerung voneinander. Doch stets sind sie eine gewisse "Modellierung" der eigenen Zukunft beziehungsweise der eigenen Person in dieser Zukunft oder, wie es ausländische Psychologen ausdrücken, ein in der Phantasie erfolgreiches Durchspielen künftiger Rollen. Diese Träume, die für das Halbwüchsigentalter typisch sind, erfüllen demnach eine analoge Funktion zum Spiel im Vorschulalter: In beiden Fällen verkörpern sich jene affektiven Tendenzen, die im Alltagsleben nicht realisiert werden können.

Dies ist jedoch nur eine, und zwar die günstigste Art der "Selbstäußerung" der Halbwüchsigen. Manche Jugendliche, die den Konflikt zwischen ihren Wünschen und deren Realisierungsmöglichkeiten besonders stark erleben, suchen ein anderes Leben nicht nur in der Phantasie, sondern in der Wirklichkeit, wodurch oftmals der normale Verlauf ihrer Entwicklung gestört wird. Solche Jugendlichen schwänzen die Schule, treiben sich herum, bilden Cliques und gelangen nicht selten zu asozialen Verhaltensformen.

5

Die kritische Periode dieses Übergangsalters verläuft wesentlich leichter, wenn der Schüler bereits relativ stabile persönliche Interessen oder andere stabile Verhaltensmotive entwickelt hat.

Die persönlichen Interessen sind im Unterschied zu den episodischen situa-

tiven Interessen „ungesättigt“: Je mehr sie befriedigt werden, umso stabiler und intensiver werden sie. Das können zum Beispiel kognitive Interessen sein, ästhetische Bedürfnisse u. a. m. Diese Interessen sind eng mit der aktiven Suche (oder Schaffung) des Gegenstands ihrer Befriedigung verknüpft, was den Jugendlichen zu immer neuen Zielsetzungen veranlasst, die häufig über den Rahmen der gegebenen Situation oder des jeweiligen Tages hinausgehen.

Diese Tatsache kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Neuere psychologische Untersuchungen beweisen, wie wichtig die Orientierung des Subjekts auf entfernte Ziele für die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit und ihre Selbstregulation ist.⁹

Auf die entscheidende Bedeutung perspektivischer Ziele für die psychische Struktur und das Verhalten des Subjekts verwies bereits K. Lewin. In seinem Modell von der Persönlichkeit wies er nach, dass die Ziele, die sich ein Mensch stellt, die Absichten, die er verfolgt, spezifische Bedürfnisse („Quasi-Bedürfnisse“) darstellen, die sich hinsichtlich ihrer Stärke und anderer dynamischer Eigenschaften von den echten Bedürfnissen nicht unterscheiden. Weiter gilt: Je breiter der „Lebensraum“ des Individuums ist, um so größere Bedeutung erlangen die entfernten Ziele. Die Wertorientierungen des Subjekts auf diese entfernten Ziele bestimmen nachhaltig auch die Zwischenziele und damit das Verhalten, die Emotionen und den moralischen Zustand des Subjekts.

Stabile persönliche Interessen motivieren den Jugendlichen zu zielstrebigem und folglich zu innerlich gesammeltem und zu organisiertem Verhalten. Er entwickelt gleichsam Willenskraft. Nicht von ungefähr wandte sich L. S. Wygotski in dieser Frage gegen eingebürgerte Standpunkte in der traditionellen Psychologie und sagte, dass für den Jugendlichen nicht schwacher Wille, sondern schwache Ziele charakteristisch sind.

Natürlich entwickeln sich Zielstrebigkeit und die anderen obengenannten Persönlichkeitseigenschaften nicht nur auf der Grundlage „ungesättigter“ Interessen. Sie entstehen auch im Zusammenhang mit anderen stabilen Motiven, die eine gezielte Organisiertheit des Verhaltens erfordern. Dazu gehören beispielsweise Motive der gesellschaftlichen Arbeitstätigkeit oder des Handelns zur Unterstützung der Familie, eines nahen Verwandten o. ä. Mit anderen Worten: Alle bewusst gewordenen und stabilen Motive verändern das gesamte Motivationsgefüge des Jugendlichen. Sie werden dominierend in der Struktur seiner Motivationssphäre und ordnen sich alle übrigen Bedürfnisse und Bestrebungen unter. Sie unterbinden die ständigen Konflikte der unterschiedlich gerichteten Motivationstendenzen, wie sie für die Krise des späten Schulalters charakteristisch sind, und verhelfen dem jungen Menschen zu größerer innerer Harmonie.

Die kritische Übergangsperiode findet ihren Abschluss mit der Entstehung einer spezifischen Persönlichkeitsneubildung, die mit dem Terminus "Selbstbestimmung" bezeichnet werden kann. Das Subjekt begreift sich als Mitglied der Gesellschaft, in einer neuen, gesellschaftlich bedeutsamen Position.

Die „Selbstbestimmung“ bildet sich in der zweiten Phase der Krise des späten Schulalters (16. bis 17. Lebensjahr) heraus, wenn also der Schulabschluss bevorsteht, und der Jugendliche wichtige Entscheidungen über seine Zukunft

⁹ Siehe W. E. Tschudnowski: K woprossu o psihologitscheskoi ustoitschivosti litschnosti, in: „Woprossy psihologii“, 1978, Heft 2.

treffen muss. Freilich ist die Selbstbestimmung mit dem Schulabschluss häufig noch nicht abgeschlossen. Das zeigt zum Beispiel eine Untersuchung der inneren Position von Abiturienten und Studenten des 1. und des 2. Studienjahres, die ein Kollektiv des Lehrstuhls Pädagogik der Universität Woronesh unter Leitung von S. M. Godnik vorgenommen hat.

Von den Zukunftsträumen des Halbwüchsigen unterscheidet sich die Selbstbestimmung darin, dass sie sich bereits auf stabile Interessen und Strebungen stützt, die eigenen Möglichkeiten und die äußeren Umstände berücksichtigt, auf der sich herausbildenden Weltanschauung beruht und mit der Berufswahl verbunden ist. Die Frage, was man sein und im weiteren tun soll, bewegt natürlich den Jugendlichen bereits am Ende der 8. Klasse. Wie jedoch experimentelle Untersuchungen belegen, ist er zu dieser Zeit psychisch noch nicht in der Lage, diese Frage zu lösen. Meist entscheiden sie für ihn Erwachsene oder die Lebensumstände, nur selten die Jugendlichen selbst, und auch dann oft zufällig oder indem sie es jemandem nachtun. Eine Ausnahme bilden lediglich solche Schüler, die über bestimmte spezielle Fähigkeiten verfügen oder sehr früh stabile persönliche Interessen ausgebildet haben. Die eigentliche Selbstbestimmung aber, das heißt die Selbstbestimmung als systemhafte Neubildung, die mit der Entstehung der inneren Position des Erwachsenen verbunden ist, erfolgt wesentlich später und ist die abschließende, letzte Etappe in der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes.

*

Alle kritischen Perioden bei der Entwicklung der Persönlichkeit in der Ontogenese (die Krise des 1., des 3., des 7. Lebensjahres und die Krise des späten Schulalters) weisen also, wie die Analyse zeigt, gewisse Gesetzmäßigkeiten auf.

Vor allem spielen in diesem Prozess das Bewusstsein und seine Funktionen eine Rolle. Das Bewusstsein ist das Zentrum, in dem alle psychischen Neubildungen integriert werden und damit die Persönlichkeit des Subjekts als „höchstes psychisches System“ (L. S. Wygotski) bilden - ihre Struktur, ihre Alters- und individuellen Besonderheiten.

Die integrierende und die regulierende Funktion des Bewusstseins beruhen nicht nur auf intellektuellen, sondern auch auf affektiven Verallgemeinerungen. Daher weist die Struktur der systemhaften Neubildungen, die die Persönlichkeit charakterisieren (beispielsweise die Struktur der sittlichen Gefühle, der Überzeugungen, der Weltanschauung), nicht nur intellektuelle, sondern auch affektive Komponenten auf und gerade diese verleihen den Neubildungen stimulierende Kraft.

Alle vom Subjekt aufgenommenen Einwirkungen bestimmen, vermittelt durch das Bewusstsein, seine innere Position und seine ganzheitliche Reaktion.

Für die Entwicklung des Bewusstseins in der Ontogenese ist kennzeichnend, dass die Prozesse der Erkenntnis und des Sich-Begreifens als einheitliches Ganzes, das zu aktiver Selbstäußerung fähig ist und nach dieser strebt, eine immer größere Rolle spielen. Die Bewusstseinsentwicklung verändert den Charakter der Beziehungen zwischen Subjekt und Umwelt. Das Neugeborene ist gänzlich abhängig von seinen biologischen Bedürfnissen. Später werden das Verhalten und die Tätigkeit des Kindes mehr und mehr von der Wahrnehmung

jener Gegenstände der Umwelt bestimmt, in denen seine biologischen Bedürfnisse „kristallisiert“, das heißt verkörpert, sind. In dieser Etappe ist das Kind von der einwirkenden Situation abhängig.

Doch bereits im zweiten Lebensjahr verändert sich die Sachlage grundlegend. In dieser Etappe entwickelt sich die erste Persönlichkeitsneubildung: die motivierenden Vorstellungen, die sich in der Fähigkeit des Kindes ausdrücken, im Einklang mit seinen inneren Antrieben zu handeln. Die motivierenden Vorstellungen sind das Ergebnis einer ersten Synthese intellektueller und affektiver Komponenten, die es dem Kind ermöglichen, sich aus der unmittelbar einwirkenden Situation zu lösen. Sie erzeugen das Bestreben, den inneren Antrieben entsprechend zu handeln, und führen, wenn diese Aktivitäten auf den Widerstand der Umgebung stoßen, zu kindlichem „Aufruhr“. Natürlich ist das Aufbegehren des Kindes spontan, nicht absichtlich, aber es zeugt davon, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes begonnen hat und ihm auch aktive Verhaltensformen zugänglich geworden sind.

In der folgenden. Etappe (Krise des 3. Lebensjahres) erkennt sich das Kind selbst als Subjekt in der Welt von Objekten, auf die es einwirken und die es verändern kann. Das Kind begreift sein „Ich“ und verlangt nach Äußerungen eigener Aktivität („Ich will selbst“). Das ist nicht nur ein neuer Schritt bei der Überwindung des situationsabhängigen Verhaltens, sondern das Kind entwickelt auch das Bestreben, aktiv auf die Situation einzuwirken, sie zur Befriedigung seiner Bedürfnisse und Wünsche umzugestalten.

In der dritten Etappe (Krise des 7. Lebensjahres) begreift sich das Kind als soziales Wesen, erkennt es seinen Platz im System der ihm zugänglichen gesellschaftlichen Beziehungen. Bedingt kann man diese Etappe als Herausbildung des sozialen „Ich“ bezeichnen. In dieser Etappe entwickelt sich die „innere Position“ des Kindes, die das Bedürfnis hervorbringt, einen neuen Platz im Leben einzunehmen, eine neue, gesellschaftlich bedeutsame Tätigkeit auszuüben.

In der letzten Entwicklungsetappe entsteht schließlich beim Heranwachsenden das Selbstbewusstsein im eigentlichen Sinne, das heißt die Fähigkeit, das Bewusstsein auf die eigenen psychischen Prozesse (das eigene Erleben eingeschlossen) zu richten. Auf dieser Entwicklungsstufe des Bewusstseins entsteht bei den jungen Menschen das Bedürfnis, sich selbst und einem erwählten Vorbild zuzuwenden, sich als Persönlichkeit zu erkennen, die sich von anderen Menschen unterscheidet. Damit im Zusammenhang stets das Streben nach Selbstbestätigung, Selbstverwirklichung und Selbsterziehung.

Am Ende dieses Übergangsalters entsteht als Neubildung die Selbstbestimmung, die durch das Verständnis nicht nur der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Möglichkeiten und Strebungen, sondern auch des eigenen Platzes in der Gesellschaft und der eigenen Bestimmung im Leben gekennzeichnet ist.

Die hier beschriebenen Etappen der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes lassen erkennen: Je weiter sich die Persönlichkeit entwickelt, umso freier wird sie. Die Persönlichkeit entwickelt sich nicht durch Anpassung des Subjekts an die Forderungen der Umwelt, sondern durch ständige schöpferische Aktivität, die auf die Umgestaltung sowohl der eigenen Umwelt als auch der eigenen Persönlichkeit gerichtet ist.