

Die Erfassung der Persönlichkeit des Anstaltszöglings

Autor(en): **Moor, Paul**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Fachblatt für schweizerisches Anstaltswesen = Revue suisse des établissements hospitaliers**

Band (Jahr): **24 (1953)**

Heft 3

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-808716>

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

Die Erfassung der Persönlichkeit des Anstaltszöglings

Von Prof. Dr. Paul Moor, Zürich

Der moderne Strafvollzug stellt sich unter pädagogische Gesichtspunkte; die Umerziehung des Strafgefangenen ist ihm ein wesentliches Anliegen. Eine der wichtigsten pädagogischen Grundregeln aber lautet: Der erzieherischen *Behandlung* hat die *Erfassung* der Persönlichkeit voranzugehen. Das Ziel solcher Erfassung ist, den zu Behandelnden erst einmal zu verstehen. Auf dem Grunde des gewonnenen Verständnisses baut die Umerziehung auf.

Solche Erfassung der Persönlichkeit vollzieht sich in zwei Schritten: Dem *Sammeln von Tatsachenmaterial* als dem ersten Schritt folgt die *Deutung dieses Tatsachenmaterials* als zweiter; erst das Interpretieren der Tatsachen führt zum Ziel des Erfassens, zum Verstehen.

Beim Feststellen der Tatsachen handelt es sich aber nicht einfach um das, was man unter einer Tatbestandesaufnahme versteht. Auch sie gehört dazu, ist aber für die Erziehung nicht das Wesentliche. Es geht eben jetzt um die Persönlichkeit als Ganzes und nicht nur um ein einzelnes Verhalten; nicht nur um ihr Vergehen, sondern um ihr ganzes Sein und Wesen. Dieses aber erkennen wir gerade in dem, was erzieherisch wichtig ist, viel besser aus den alltäglich wiederkehrenden Verhaltensweisen, als aus dem einmaligen Versagen. Grundsätzlich ist es schon richtig, dass in jedem einzelnen Verhalten, ja schon in jeder kleinsten und unbedeutendsten Regung der ganze Mensch drin steckt mit allen seinen Eigenschaften und also auch daraus zu erkennen wäre für denjenigen, der die durchdringende und umfassende Kraft und Fähigkeit des Verstehens besässe. Da aber kein Mensch über diese grosse Begabung verfügt, sind wir darauf angewiesen, das Tatsachenmaterial erst zu suchen, zusammenzutragen, zu sammeln, aus dem heraus wir dann das Verständnis gewinnen können.

Es gibt drei Wege, auf welchen man das Tatsachenmaterial zum Zwecke der späteren Deutung gewinnen kann. Wir bezeichnen sie als *Prüfung*, *Untersuchung* und *Beobachtung*. Jedes dieser Worte bezeichnet eine ganze Gruppe von Arten des Vorgehens. Insbesondere gibt es heute eine unübersehbar gewordene Anzahl von Methoden, einen Menschen psychologisch zu prüfen und ebenso nimmt die Zahl der Untersuchungsmethoden noch beständig zu. Es gibt aber auch verschiedene Arten des Beobachtens und wir werden diejenige, welche pädagogisch bedeutsam ist, von den andern unterscheiden müssen.

Die Methoden der *Prüfung* sind heute allgemein bekannt unter dem Namen der *Tests*. Wir verstehen unter einem Test im strengen Sinne des Wortes eine Aufgabe, welche eine bestimmte und zum voraus bekannte Lösung besitzt. Die Prüfung besteht einfach in der Feststellung, ob diese Lösung gefunden wird oder nicht. Aus solchen Tests sind insbesondere alle Arten von Intelligenzprü-

fungen zusammengesetzt, ebenso alle sogenannten Eignungsprüfungen.

Betrachtet man einen solchen Test genauer, so sieht man, dass er immer nur einen einzelnen Zug erfasst, nie die Intelligenz als ganze und erst recht nicht die ganze Persönlichkeit. Je exakter ein Test ist, desto enger ist der Ausschnitt der Wirklichkeit, den er erfasst. Aber auch eine Häufung von Testuntersuchungen führt eben nur zu einer Ansammlung von Einzeltatsachen. Diese Tatsachen stehen nicht nur unverbunden nebeneinander, sondern sie führen auch als solche nie zu einer Erfassung der Persönlichkeit; dazu bedarf es erst noch ihrer Deutung. Diese aber liefert der Test nicht; um sie muss sich der Testende selber bemühen. Der Test vereinfacht das Verstehen nicht, sondern er kompliziert es, indem er in die Vielfältigkeit der wirklichen Bedingungen hineinführt und einem die ganze Schwierigkeit eines angemessenen Verständnisses vor Augen führt; und der Test nimmt einem die Verantwortung für die Beurteilung eines Menschen nicht ab, sondern führt einen tiefer in diese Verantwortung hinein, lässt sie einen in ihren Einzelheiten klar erkennen.

Nun sind wir aber in der Praxis auf die von der Psychologie ausgebildeten Testmethoden gar nicht angewiesen. Wir können nämlich aus jeder kleinen, aber alltäglich wiederkehrenden *Einzel-situation* einen Test machen. Wir brauchen dazu nur eben auf sie zu achten und uns aus unseren Erfahrungen mit der Zeit einen Masstab abzuleiten, wie sich unsere Leute in der Regel in dieser Situation verhalten. Noch weiter kommen wir, wenn wir dazu auch wissen, wie sich intelligente, glücklich veranlagte und wohlgezogene Menschen in den gleichen Situationen benehmen. Wie einer auf das Wecken oder auf das Lichterlöschen reagiert, wie er die Arbeit beginnt und wie er sie verlässt, wie er sich verhält, wenn sein Nebenmann sich gut hält, und wie, wenn er versagt, diese und hundert andere Dinge können zu eigentlichen Tests werden. Es gibt darin so viele Möglichkeiten, dass jeder, der sie auswerten will, sich bald dazu gezwungen fühlt, einige wenige auszuwählen, auf die er besonders achtet, weil er sonst Gefahr läuft, im Allzuvielen sich zu verlieren. Auch hier gilt, dass einem ein Test umsomehr einträgt, je länger man ihn anwendet, je mehr man durch Erfahrung in seiner Situation sehen gelernt hat. Aber auch hier ist daran zu erinnern, dass man damit nur eben Tatsachen sammelt, aber den betreffenden Menschen noch nicht versteht. Wenn zwei dasselbe tun, so sind sie deswegen noch nicht gleich. Die Aufgabe der Deutung ist in jedem Fall erst noch zu lösen; und nur die Zuverlässigkeit der Feststellungen wird gewährleistet dadurch, dass ich so aus alltäglichen Situationen Tests zu machen versuche.

Dies aber erkennen wir schon hier: Solches Prüfen ist nicht etwas, was besonderer Veranstal-

tungen bedarf — jetzt mache ich einmal das, um zu sehen, was er dann macht — solcher besonderer Vorkehrungen bedarf es gar nicht. Der Alltag bietet genug Gelegenheiten. Ich stelle den, den ich «testen» will, nicht auf die Probe und ich lasse ihn auch nicht einfach machen. Sondern während ich ernsthaft mit ihm zusammen lebe und arbeite, schaut etwas in mir gleichzeitig zu und registriert in der Stille, was es an den ausgewählten Orten festgestellt hat. Dass es so bei der Erfassung der Persönlichkeit von allem Anfang an einer inneren Haltung bedarf, die sich mitten im Gang des alltäglich Notwendigen zu distanzieren und ruhig und klar Feststellungen zu machen vermag, das will gelernt sein.

Es ist eine Aenderung eben dieser inneren Haltung, was uns von der Prüfung zur *Untersuchung* führt. Wo ich einen Menschen prüfe, da tue ich es aus *überlegener* Haltung; ich weiss, wie man sich richtigerweise in einer Situation zu verhalten hätte, und ich stelle einfach fest, ob der andere das Richtige einhält oder ob er es nicht einhält. Was aber tue ich dann, wenn er es nicht einhält? Sage ich dann einfach, mit ihm sei nichts anzufangen, und einen, der sich so aufführe, könne ich nicht brauchen? Das hiesse, alle erzieherische Absicht aufgeben. Wo ich bereit bin, die erzieherische Aufgabe auf mich zu nehmen, da werde ich fragen: Wie meint er es denn eigentlich? Wie denkt er, was fühlt und was will er eigentlich? Ich werde versuchen, ihn ernst zu nehmen, so wie er ist, nicht weil ich seine Art für die richtige halte, sondern einfach, weil sie wirklich so ist. Denn von dieser Wirklichkeit muss ich ja ausgehen, mit ihr muss ich beständig rechnen, wenn ich ihn erziehen will. Die Erziehung sucht nach einem Weg, der von dem ausgeht, was ist, und zu etwas hinführt, was besser ist. Dazu muss sie erst einmal kennen, was da ist; und darum genügt ihr die Prüfung, die Feststellung aus der überlegenen Haltung dessen, der weiss, was recht ist, nicht, sondern sie bedarf dazu einer anderen Art von Feststellung, der Feststellung aus der Haltung dessen, der dem andern auf gleicher Ebene begegnet, der es wagt, ihn ebenso ernst zu nehmen, wie sich selber, weil es ihm als Erzieher ja doch um die Erfüllung des Lebens des anderen geht, und der weiss, dass der andere in seinem Leben Dinge erfahren hat, die ihm selber nicht begegnet sind und die er darum durch ihn erst noch kennen zu lernen hat. Jeden Versuch, dem andern in solcher Haltung zu begegnen und aus solcher Haltung heraus Feststellungen über ihn zu machen, nennen wir im Unterschied zur Prüfung nun eben eine *Untersuchung*.

Untersuchend in diesem Sinne begegnet der Arzt seinem Patienten im Explorationsgespräch. Er kann uns darum gerade dort, wo wir selber in der Untersuchung allzu sehr nur eine Tatbestandaufnahme zu sehen gewohnt sind, als korrigierendes Vorbild dienen. Es gibt aber auch eine beständig noch wachsende Zahl von psychologischen Untersuchungsmethoden, welche die geschilderte Haltung der Untersuchung verlangen. Man nennt sie heute gewöhnlich auch Tests, trotzdem sie wesentlich mehr sind als bloss Prüfungs-

gaben; wir meinen die sogenannten «Projektions-Tests», also allen anderen voran den Formdeutversuch von Hermann Rorschach, und in seinem Gefolge Sceno-Test, TAT, Farbpyramidentest, Baumtest, Szondi-Test und andere. Sie alle erwarten nicht eine bestimmte Lösung, sondern lassen der Wahl und Gestaltung des Untersuchten einen freien Spielraum offen und verlangen vom Untersucher, dass er das, was zutage tritt, als etwas aus sich selber zu Begreifendes auffasse und annehme.

Aber auch hier wieder sind wir nicht auf diese psychologischen Methoden angewiesen, sondern haben in alltäglich sich bietenden Situationen Gelegenheit zu solcher untersuchenden Art der Erfassung. Ja, man darf wohl sagen, dass diese alltägliche Ausübung die rechte Handhabung der Projektions-Tests vorbereitet und vorbereiten muss; denn in ihr übt sich das Wichtigste, eben die entsprechende innere Haltung. — Erziehung besteht doch immer darin, dass Erzieher und Zögling einen Weg gemeinsam gehen; und wo das gelegentlich einmal nicht recht geraten will, da pflegt man zu sagen: «Me muess halt rede miteinander!» Dieses «Reden-miteinander» ist eben die Situation, in welcher wir innerlich die Haltung einnehmen, aus welcher alles untersuchende Erfassen hervorgeht. Da also, wo wir uns einfach unterhalten über irgend etwas, da ferner, wo wir miteinander diskutieren über eine Sache und gemeinsam uns über sie klar zu werden versuchen, da, wo wir uns gemeinsam überlegen, wie wir eine Arbeit am besten anpacken — und wenn es nur aus ein paar kurzen Bemerkungen bestünde, in welchen wir uns aber gegenseitig ernst nehmen — da, wo wir verschiedener Meinung sind und ernsthaft nach einer Verständigung suchen, aber auch noch da, wo ich vom anderen etwas verlange, zu dem er nicht bereit ist, wo ich es ihm zu erklären und mundgerecht zu machen versuche, indem ich aus allen seinen Einwänden, ja noch aus seiner Ablehnung nichts anderes heraushöre und nichts anderes berücksichtige, als eben die noch notwendige Art der Erklärung, die er braucht... überall da begegne ich dem anderen eben nicht bloss als der Ueberlegene, nicht bloss als der, der es weiss und der es kann, sondern nehme seine Art ernst, so ernst, wie der Bildhauer die Sprödigkeit seines Materiales ernst nehmen muss, ja noch viel ernster: So ernst, wie eben nur der Erzieher seinen Zögling ernst nehmen kann, von dem er weiss, dass er seinen Weg ja selber gehen muss, dass dies nur Schritt vor Schritt geschehen kann, und dass sich nichts so sehr rächt, wie wenn ich ihn dazu verleite, moralisch über seine Verhältnisse zu leben, das Gute schon zu tun, ohne noch innerlich reif zu sein dafür.

Gehen wir nun zur *Beobachtung* über, so taucht vielleicht die Frage auf, ob denn das, was wir Untersuchung und Prüfung genannt haben, nicht an manchen Stellen, besonders aber dort, wo es in alltäglichen Situationen seine Feststellungen macht, auch schon Beobachtung sei oder doch in sie übergehe. In der Tat werden diese Dinge oft auch schon Beobachtung genannt. Wenn wir hier mit dem Wort «Beobachtung» noch etwas ande-

res bezeichnen wollen, so geschieht dies darum, weil wir dort, wo wir in der Praxis «Beobachtung» für notwendig erachten, eben tatsächlich auch etwas anderes erwarten als nur Prüfung und Untersuchung, ohne uns freilich immer klar zu machen, was dies nun eigentlich sei. Von dieser Aussenseite her gesehen, unterscheidet sich aber Beobachtung bereits sehr stark von den beiden bisher behandelten Methoden des Erfassens dadurch, dass sie eben da helfen soll, wo die beiden andern versagen oder zum mindesten nicht ausreichen. Prüfung und Untersuchung sind in der Sprechstunde möglich. Wo aber ein Fall in der Sprechstunde unklar bleibt, da ordnen wir Beobachtung an, der nun also die schwierigsten und am schwersten zu eruiierenden Erfassungsaufgaben zugemutet werden. Das, was sie befähigen soll, diese schwierigsten Aufgaben zu lösen, ist zunächst einmal die längere Zeit, die für sie zur Verfügung gestellt wird. Dies also wäre das Erste: Unter Beobachtung verstehen wir ein Erfassen, das ein grösseres Ganzes ist, kein einzelnes Tun, wie Prüfung und Untersuchung es sind, sondern eine Kette von Geschehnissen, die sich über einen längeren Zeitabschnitt hinzieht.

Damit verbindet sich sofort ein Zweites. Dauert Beobachtung längere Zeit, so dürfen während dieser Zeit die Arbeit, das geordnete Leben und die erzieherische Beeinflussung nicht aufhören. Beobachtung löst diese Dinge nicht ab und unterbricht sie nicht, sondern muss sich in ihnen drin vollziehen. Nun könnte freilich erst nach Abschluss der Beobachtung gesagt werden, wie das Leben des Beobachteten geordnet werden muss, wie er arbeiten kann, auf welche Weise und auf welches Ziel hin er zu erziehen ist. Alle diese Dinge bleiben darum im Stadium des blossen Versuches, solange die Beobachtung noch andauert. Pädagogische Beobachtung vollzieht sich darum im *Erziehungsversuch*, im Versuch, ein rechtes und geordnetes Leben zu führen, im Versuch, Arbeit zu leisten. Das ist aber nicht so zu verstehen, dass in der Beobachtungszeit der Zögling selber alles probieren darf, was ihm einfällt, und entsprechend alles auch wieder liegen lassen, wenn es ihm nicht mehr passt. Nur wenn wir es wagen, ihm erzieherisch etwas zuzumuten, bekommen wir auch etwas zu sehen, was erzieherisch von Bedeutung ist. Wohl aber wissen wir für uns selber, dass wir ja eigentlich noch nichts wissen. Darum bleiben wir selber ganz im stillen uns bewusst, dass alles, was wir verlangen, und jeder unserer Eingriffe erst etwas Vorläufiges sein kann. Unsere Führung ist darum während der Beobachtungszeit eine besonders behutsame, nachdenkliche, besinnliche. Und weil unser Zögling diese Zurückhaltung nicht spüren darf, weil er sich in bestimmter Weise geführt fühlen muss, darum ist diese Behutsamkeit im Beobachtenden etwas Inneres, etwas in seiner Tiefe sich Abspielendes. Beobachten ist nicht möglich, ohne dass der Erzieher sich in seinem Erziehen auf eine tiefere und intensivere Weise in Anspruch genommen fühlt. In der Beobachtung ist der Erzieher nicht weniger, sondern mehr engagiert, stärker beteiligt. Nur dadurch kann sie uns dasjenige Tatsachenmaterial liefern,

das zum Verstehen führt auch noch dort, wo das Verstehen am schwierigsten ist; dazu müssen wir uns in den andern Menschen hinein versetzen, müssen verspüren, wie es ihm in seiner Haut zumute ist, müssen in uns noch einmal erleben, vor was für Schwierigkeiten er steht und *wie* er vor seinen Schwierigkeiten steht. Dann erst, wenn wir das können, vermögen wir wirklich zu helfen. Erst dann kann unser Eingreifen mehr sein als nur ein äusseres Bearbeiten und unser Erziehungsplan mehr als eine fremde Zumutung. Wenn das Beobachten unseren erzieherischen Absichten dienen soll, dann muss es ein Teilnehmen sein am Leben des andern, so wie wenn es um unser eigenes Leben ginge.

Es ist eine ganz äusserliche und pädagogisch falsche, zum mindesten aber ihren Zweck nicht erfüllende Auffassung vom Beobachten, die da meint, wir müssten, um beobachten zu können, den andern sich selber überlassen und uns ausschalten. Dies tut die naturwissenschaftliche Beobachtung; und sie gewinnt damit das, was in ihrem Bereiche zu gewinnen ist. Aber pädagogische Beobachtung sucht eben etwas anderes und muss darum auch etwas Andersartiges sein. Sie kommt zu ihrem Ziele nur dort, wo ich mit meinem Innersten am Leben des andern teilnehme, wo ich es mit meinem Herzen spüre, um was es dem andern in seinem Leben geht. Das führt freilich die grosse Gefahr mit sich, dass die Feststellungen, die ich aus meinem *teilnehmenden Erleben* schöpfe, leicht unsachlich werden, umso unsachlicher, je unreifer mein teilnehmendes Herz eben ist. Aber diese Gefahr der Unsachlichkeit kann nicht dadurch bestanden werden, dass ich mich in distanzierende, sachliche Methoden flüchte. Durch sie bekäme ich zwar sachliche Ergebnisse, aber erfasse nicht mehr das, was eben nur dem teilnehmenden Herzen sich erschliesst. Zur Sachlichkeit in der pädagogischen Beobachtung komme ich nur dadurch, dass ich es nie aufgebe, mich selber zu einem sachlichen Menschen zu erziehen.

Als Letztes ist schliesslich noch beizufügen, dass in der Beobachtung nicht mein Urteil über den zu Erfassenden wichtig ist, sondern allein das sich wirklich ereignende Vorkommnis als solches. In der Beobachtung erst recht geht es darum, festzustellen, wie ein Mensch ist, und nicht sofort wieder abzuschätzen, wie weit er von dem entfernt ist, was er nach meiner Meinung eigentlich sein sollte. Es geht nur um die Tatsache und nicht um die Werturteile. Daher gilt als Regel für alles Beobachten, dass nur wirkliche Begebenheiten zu schildern sind.

Prüfung, Untersuchung und Beobachtung liefern uns das Tatsachenmaterial, dessen *Interpretation* dann zum Verstehen führt. Dieser Interpretation haben wir uns nun zuzuwenden. Dabei begegnen wir zunächst verschiedenen Arten des Verstehens. Die einfachste Art ist das beurteilende Verstehen: Ich dringe verstehend ein in den Sinn all der festgestellten Tatsachen, vermag ihren Zusammenhang zu begreifen und kann mir ein Bild von der Innerlichkeit des andern Menschen machen; ich vermag ihn richtig zu beurteilen, ich vermag ihm gerecht zu werden. Die Kehrseite

solchen beurteilenden Verstehens aber ist, dass es mir aber auch dazu dienen kann, die schwachen Stellen meines Gegenübers aufzuspüren und sie auszunützen. — Wesentlich tiefer greift dasjenige Verstehen, das dort gemeint ist, wo gesagt wird, verstehen heisse verzeihen. In solchem verzeihenden Verstehen versetze ich mich gleichsam in die Lage des andern, spüre die Verantwortung, die er trägt, spüre zugleich, was diese Verantwortung von mir verlangt hätte, und weiss etwas davon, dass Versagen menschlich ist. Verzeihendes Verstehen befähigt mich, Rücksicht zu nehmen und taktvoll zu sein. Seine Kehrseite aber ist, dass es ebenso gut zur Indifferenz führen kann, zum achselzuckenden Resignieren. — Das tiefste Verstehen aber entspringt aus derjenigen Liebe, die nicht blosses Begehren und auch nicht nur sittliche Selbstüberwindung ist, sondern Ergriffenheit des Herzens durch das Wunder der Begegnung mit dem andern Menschen. Solches liebende Verstehen vermag anzunehmen, was ihm begegnet, so wie es ist, wie immer es sei. Seine Kehrseite und Gefahr aber ist, dass es absinken kann in blosser Verliebtheit und Vernarrtheit. Das tiefste Verstehen ist ein Lieben unter gleichzeitiger Anerkennung des Negativen; oder: Das liebende Verstehen sieht das Positive noch durch das Negative hindurch. Verliebtheit aber sieht das Negative so, als ob es selber das Positive wäre.

Das *liebende Verstehen*, das den andern anzunehmen vermag, so wie er ist, mit dem, was ihm gegeben, und mit dem, was ihm aufgegeben und verheissen ist, das streben wir an. Erst wo es erreicht ist, kann das verzeihende Verstehen nicht mehr gleichgültig werden und das beurteilende nicht mehr zum Mittel der Ausnützung. Klare Beurteilung und moralische Mitverantwortung gehören aber zur vorstehenden Liebe immer mit dazu; eben sie bewahren sie davor, verschwommen und kraftlos zu werden.

Dies musste vorausgesetzt werden, wenn wir uns noch den *Methoden des Verstehens* zuwenden wollen. Denn sie sind für sich allein nicht wichtig und haben ihre ganze Bedeutung nur daher, dass sie Wege darstellen, auf welchen jenes eigentliche Verstehen wachsen und reifen kann. Wir stellen im Folgenden diese blossen Methoden des Verstehens nicht systematisch und grundsätzlich dar, sondern begnügen uns damit, sie in konkreter und anschaulicher Weise vor Augen zu führen und zwar am Beispiel der Faulheit.

Wie können wir Faulheit, Trägheit, Arbeitsscheu verstehen? Auf welche Weisen lassen die gesammelten Tatsachen über faules, träges, arbeitsscheues Verhalten sich interpretieren? — Wir tun bei solchen Fragen immer gut, gleichzeitig nach dem Positiven zu fragen, hier also: Wie kommt es, dass ein Mensch fleissig ist, rührig und arbeitsam? Wie bauen sich die Eigenschaften des Fleisses und der Arbeitsamkeit auf? Wenn wir dies verstehen könnten, dann wüssten wir, was dem Faulen und Arbeitsscheuen fehlt und was wir ihm durch unsere Erziehung also geben müssen.

Da finden wir denn zunächst einmal als einfachste Tatsache, dass diejenigen Menschen faul sind, die es *nicht gewohnt* sind, tätig zu sein. Für

sie ist jede Arbeit eine viel grössere Zumutung und Anstrengung als für diejenigen, die in einer Umgebung aufgewachsen sind, in welcher immer etwas getan wurde. Man kann an Müssiggang gewöhnt sein. Aber noch schlimmer als schlechte Gewohnheiten ist das Fehlen von guten Gewohnheiten. Und darum wird das eine der wichtigsten Fragen sein, die wir mit Hilfe des gesammelten Tatsachenmaterials zu beantworten versuchen: Wo überall fehlt es an den nötigen guten Gewohnheiten?

Gewohnheiten aber sind das Aeusserlichste, was wir vorfinden können. Meist ist Arbeitsscheu nicht etwas so einfaches, dass sie aus dem Fehlen von Arbeitsgewöhnung allein schon vollständig verstanden werden könnte. Meist verbindet sich damit ein Zweites, aus dem sich bereits mehr verstehen lässt. Die natürlichen Antriebe eines Menschen, seine Wünsche und Interessen, sein Begehren und sein Gelüsten haben es nicht gelernt, sich einer Anforderung zu unterziehen. Wo sich ein Bedürfnis meldet, da will es auch gleich befriedigt sein; und darum kann man bei der Arbeit, die etwas anderes verlangt und das Bedürfnis, das andere Interesse, den auftauchenden Wunsch warten heisst, nicht bleiben, sondern wird beständig wieder abgelenkt und bringt es zu keiner Leistung. Nur dort können wir für eine Arbeit da sein und bei ihr aushalten, bis sie fertig ist, wo unsere natürlichen Antriebe gelernt haben, auf ihre Befriedigung zu warten, bis sie wieder an der Reihe sind, wo ihnen solches Warten oder gar Verzicht zu etwas Selbstverständlichem geworden ist, das gar nicht mehr als so quälend empfunden wird, wir sagen kurz: Wo die natürlichen Antriebe *befriedet* sind. — Darum ist dies der zweite Weg, der zum Verstehen führen kann, dass wir unser Tatsachenmaterial daraufhin untersuchen, ob es uns etwas darüber auszusagen vermöge, wie weit die natürlichen Antriebe befriedet worden oder unbefriedet geblieben sind, wie weit der Mensch gelernt hat, auf die Befriedigung seines Wunsches und Begehrens zu warten.

Abermals einen Schritt tiefer gelangen wir, wenn wir daran denken, dass jede Arbeit von uns verlangt, dass wir uns einer Aufgabe, einer sachlichen Forderung unterziehen. Arbeitsscheu und Faulheit kann daher rühren, dass es einem Menschen überhaupt noch nicht aufgegangen ist, dass gerade dadurch etwas zu gewinnen ist, und dass das Leben dadurch reicher werden kann, dass man für etwas da ist, auf seine Bedürfnisbefriedigung verzichtet und im Dienste einer Aufgabe Opfer bringt. Diese Möglichkeit geht nur dem auf, der es wagt, sich für eine *Aufgabe* einzusetzen; und erst nachdem er es gewagt hat, kann er spüren, dass er einen neuen Bereich des Lebens betreten hat, den Bereich des Sittlichen, des Moralischen, des Geistigen. Arbeitsscheu in einem entsprechend tieferen Sinne sind alle diejenigen, denen dieses Tor nie aufgegangen ist, beispielsweise weil ihre Umgebung kein freudiges, sondern höchstens ein seufzendes Arbeitsleben geführt hat. Sie müssen durch unsere eigene echte Aufgabefreudigkeit erst neugierig und Tatbegierig gemacht werden, in unser Arbeitsleben hineingezogen und

auf diese Weise der Erfahrung teilhaftig werden, dass man da etwas gewinnen kann, wo man Opfer bringt.

Aber selbst wo Arbeitsgewöhnung, befriedete Antriebe und Aufgabewilligkeit vorhanden sind, kann es noch fehlen. Denn erst wo man oft und immer von neuem wieder sich für eine Aufgabe eingesetzt hat, erwächst in einem die standfeste innere Haltung, die in den Störungen und Anfechtungen durchzuhalten vermag. Diese innere Haltung, die *Arbeitsgesinnung*, kann nur langsam durch die in Gang gekommene Arbeit selbst erwachsen. Auch nach ihr müssen wir die gesammelten Tatsachen befragen.

Mit ihr aber schliesst sich eine erste Reihe von Tatsachen ab, auf die wir durch die bisher erwähnten Versuche, zu verstehen, geführt werden. In fehlenden guten Gewohnheiten, unbefriedeten Antrieben, ungereiftem Arbeitswillen, wankender Arbeitsgesinnung zeigt sich, dass der Arbeitsscheue nicht gerüstet ist für die Lebensaufgabe. Von den besonderen Komplikationen, welche im Bereich dieser Erscheinungen auftreten können, ist hier nicht zu sprechen; wir erwähnen als wichtigste nur die Gehemmtheit und die Neurose, um damit anzudeuten, dass der Aufbau des Arbeitswillens unter Umständen nicht nur eine pädagogische Aufgabe ist, sondern dass gleichzeitig oder vorangehend auch noch eine psychotherapeutische Aufgabe sich stellen kann.

Fleiss und Arbeitsamkeit aber beruhen nicht nur auf dem Arbeitswillen, auf dem Gerüstetsein für die *Lebensaufgabe*, sondern auch auf dem Vorhandensein eines *Lebensinhaltes*. Zum Lebensinhalt aber wird uns nur das, was uns innerlich zu ergreifen und zu verwandeln vermag. Ein Mensch, dessen Gefühl verschlossen oder abge-

stumpft ist, dessen Herz und Gemüt nichts bewahrt und sich durch nichts gebunden weiss, oder der am oberflächlichen Genuss hängen bleibt, so dass sein Lebensinhalt keine Tiefe gewinnen kann, den weder Freude noch Staunen, weder Liebe noch Glaube zu beschwingen vermag, dessen Herz wird auch nie überfließen und überströmen. Darum aber wird seine Arbeit im besten Falle nur etwas sein, das er sich abgerungen hat, das darum leicht störrisch ist und immer in Gefahr, abzubrechen. Auch hier können sich Komplikationen einstellen, hauptsächlich dadurch, dass ein Ersatz für den fehlenden Lebensinhalt gesucht werden muss, der dann doch nicht zu halten vermag, was er halten sollte, darum beständig gesteigert werden muss und schliesslich masslos wird; die Süchtigkeit ist die wichtigste seelische Störung, die hier erst behoben werden muss, bevor der Aufbau eines Lebensinhaltes möglich wird.

Damit sind die wichtigsten Richtungen, in welchen nach einer Möglichkeit des Verstehens gesucht werden kann, wenigstens angedeutet. Ist aber auf solche Weise ein Verständnis erreicht, dann kann die Erfassung zum Abschluss gebracht werden durch die Aufstellung eines *Erziehungsplanes*. Er enthält:

Das *generelle Ziel*: Der notwendige innere Aufbau als solcher.

Das *individuell mögliche Ziel*: Die bleibenden Schwächen des inneren Aufbaues und die Notwendigkeiten der Ergänzung durch den äusseren Halt.

Das *momentan dringliche Ziel*: Der Ort der grössten Not und der Anfang der Erziehungsarbeit.

Aus der Praxis der Persönlichkeitserfassung in der Strafanstalt

Von Emil Reich, Direktor der kantonalen Strafanstalt Regensdorf

Motto:

Man kann nicht die Persönlichkeit eines Menschen erfassen und ihn gestalten, wenn man sich selber als Barbar bestehen lässt.

Das Verständnis für die Persönlichkeit des Kriminellen ist für die Gestaltung des Strafvollzuges von massgebender Bedeutung. Ohne genaue Kenntnis der charakterlichen Struktur des Kriminellen ist es nicht denkbar, auf ihn während der Freiheitsentziehung so einzuwirken, dass er als resozialisiert aus dem Strafvollzug entlassen werden kann. Dass eine wirksame erzieherische Einflussnahme auf den Gefangenen überhaupt nur möglich ist, wenn wir dessen Eigenart, seine Anlagen, seine Entwicklung kennen und auf die sich daraus ergebenden Beeinflussungsmöglichkeiten Rücksicht

nehmen, wissen wir aus der Theorie sehr wohl. Es handelt sich aber hier nicht darum, wohlhabergewogene theoretische Ausführungen zu machen, sondern einen Blick in die Praxis zu werfen, um zu erkennen, welche Möglichkeiten und Mittel uns beim heutigen Stand unseres Strafvollzuges zur Verfügung stehen.

In vielen Fällen wissen wir vom Verurteilten, der in unserer Strafanstalt seine Freiheitsstrafe antritt, bereits einiges über seine Persönlichkeit und seine Entwicklung.

Handelt es sich um *Rückfällige*, die bereits einmal eine Freiheitsstrafe in unserer Anstalt verbüsst haben, so kennen wir ihn meist persönlich. Ein erneutes Studium seiner Personalakten, vornehmlich der Prognose, die wir über seine zukünftige Entwicklung vor der Entlassung aus unserer Anstalt aufzustellen pflegen, geben uns im Zusammenhang