

# Prophylaxe statt Nacherziehung

Autor(en): **Frankhauser, Martin**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Kriminologisches Bulletin = Bulletin de criminologie**

Band (Jahr): **3 (1977)**

Heft 2

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1046802>

## **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.

## Prophylaxe statt Nacherziehung

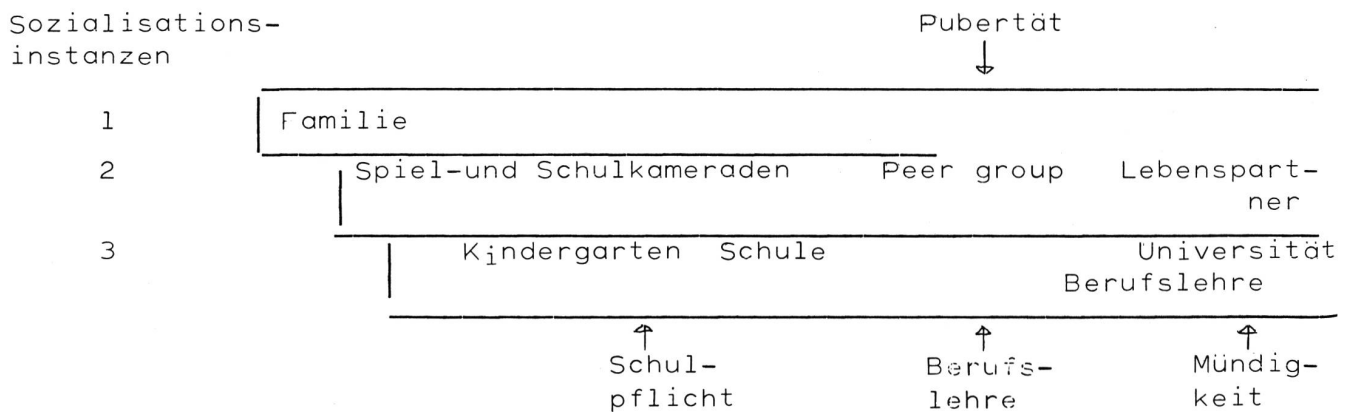
von Martin Fankhauser

Zur Legitimation des Verfassers : Wer in einem Heim für schul-entlassene männliche Jugendliche tätig ist, wird sich bei der Uebernahme eines neuen Erziehungsauftrages mit den in den vorangehenden Beiträgen beschriebenen Fragen auseinandersetzen müssen. Für jeden einzelnen Jugendlichen sind auf dem Hintergrund des Status quo die anamnestischen Daten zu sammeln, die Ursachen der festgestellten Fehlentwicklungen individuell zu klären und in Zusammenarbeit mit der einweisenden Behörde die zu treffenden Massnahmen zu formulieren. Dabei ist nicht verwunderlich, dass parallel zur Herausarbeitung falsch verlaufener Lernprozesse sich (oftmals gefühlsmässig stark besetzte ) Gedankengänge aufdrängen, ob nicht vielfältige Möglichkeiten bestanden hätten, durch geeignete Vorkehrungen die eingetretene Katastrophe zu verhindern. Die Zeiträume, welche in derartige Reflexionen einbezogen werden müssen, berechnen sich dabei nach Jahren. Hanselmann stellt als heilpädagogische Grundregel das Postulat auf, dass für den Abbau von falsch Erlerntem die gleiche Zeitspanne nötig sei wie für den seinerzeitigen Aufbau.

Die verwendeten Originalmaterialien stammen aus der Beobachtungsabteilung eines Erziehungsheims, deren Aufgabe unter anderem darin besteht, geeignete Massnahmen zur weiteren Hilfe an die betroffenen Jugendlichen vorzuschlagen. Methodisch stützt sie sich dabei teilweise auf die Abklärung der entstandenen Fehlentwicklung und macht dadurch, gleichsam als praktisch nicht mehr verwendbares Nebenprodukt, die möglichen Ansatzpunkte zu einer Prophylaxe sichtbar.

Wenn ein Jugendlicher in das Heim zur Beobachtung eingewiesen wird, lassen sich meist zwei stereotype Schemata von Argumentationen feststellen. Entweder handelt es sich um einen Knaben, welcher bisher nach Aussage seiner Eltern immer unauffällig, brav, gehorsam, leidlich fleissig und ein mittelmässiger bis guter Schüler war. Unplötzlich änderten sich - in der Art eines unvorhersehbaren Naturereignisses - diese Umstände. Eine der häufigsten Erklärungen dafür ist, neben völliger Ratlosigkeit, das Auftreten "schlechter Kameraden". (Dabei wird allerdings niemals überlegt, woher denn diese plötzliche Beeinflussbarkeit herrühren könnte.). Polar dazu steht das Bild jenes Jugendlichen, welcher schon immer in der Familie eine etwas wacklige Stellung hatte, mehrmals die Schule und die Klasse wechselte, teils wegen schlechter Leistungen, teils weil er seines Verhaltens wegen versetzt werden musste; kleine Diebereien waren häufig schon festgestellt worden, konnten aber jeweils dem Geschädigten gegenüber erledigt und im familiären Rahmen mit väterlicher Strenge gehandelt und so am neuerlichen Auftreten gehindert werden (In Wirklichkeit strengte sich in den meisten dem Heim anvertrauten Fällen der Jugendliche beim nächstermal etwas mehr an und ging raffinierter vor, so dass er während längerer Zeit nicht mehr erwischt wurde.)

Gemeinsam ist diesen Bildern, dass beim Eintritt ins Heim von den zunächst Beteiligten keinerlei realistisches Bild über die verflossenen Jahre gewonnen werden kann. Es sei hier einmal abzusehen vom Jugendlichen selber, der sich in einer Stress-Situation befindet und häufig trotzdem noch die sachlichste Beziehung zu der gegenwärtigen Lage aufbringt. Wenn die Position der Eltern in Betracht gezogen wird, dann ist es nicht erstaunlich, dass der in seiner Eigenliebe gekränkte Vater, die sich seit Jahren mit Gefühlen der Machtlosigkeit quälende Mutter keinesfalls in der Lage sind, dem Heimerzieher nun objektive Informationen zu vermitteln über das, woran sie in den meisten Fällen direkten oder indirekten Anteil hatten, von den ambivalenten Gefühlen ganz abgesehen, die sie einem Menschen entgegenbringen, welcher gleichzeitig Helfer in einer Notsituation und derjenige sein wird, der das besser tun soll, was sie nicht zustande brachten. Eine Beobachtungsstation wird deshalb neben dem Einsatz ihres konkreten Instrumentariums, welches den Ist-Zustand erhellen soll, weitere Informationsquellen zu erschliessen suchen, welche etwas über die Gene der heutigen Situation aussagen können. Neben Gesprächen, welche der mitarbeitende Psychiater mit dem Jugendlichen selber führt und worin er mit ihm über den Weg der Erinnerung sein bisheriges Leben zu rekonstruieren sucht, sind es Unterredungen mit den Eltern, die einerseits vergessene Details wieder ans Tageslicht bringen und andererseits oftmals Hintergründe aufzeigen, welchen zumindest in der letzten Zeit ausgewichen worden war. Wichtig sind nun aber vor allem Kontakte mit und Informationen von Bezugspersonen, welche nicht in permanentem, häufig gefühlsmässig arg gespanntem Kontakt mit dem Jugendlichen standen. Von der Beobachtungsabteilung des Heimes werden deshalb so viele ehemalige Lehrer um Auskünfte ersucht, wie ihre Adressen nur erhältlich gemacht werden können. Die Bedeutung dieser Kontakte lässt sich am ehesten an Hand des folgenden Schemas aufzeigen:



Steigende Erwartungen der Gesellschaft an den heranwachsenden Menschen

Neben der Familie als erster und weiteren Bezugspersonen ( vom ersten Spielkameraden an ) als zweiter Sozialisationsinstanz übernimmt die Schule als dritte Hilfe zur Eingliederung in die Gesellschaft Aufgaben, deren Wichtigkeit parallel zum Alter zunimmt. Vor allem in der Verunsicherungsphase der Pubertät, welche zusammengeht mit einer neuen Gewichtsverteilung zwischen Familie und Altersgenossen, werden sich in der Schule neben den normalen Erscheinungen des Flegelalters mögliche weitergehende Störungen deutlich manifestieren. Anders formuliert : Sozialisationsdefizite zeigen sich bei den Jugendlichen dieser Altersstufe beinahe ausnahmslos in einer Arbeitshaltung, die durch immer wiederholtes Versagen gekennzeichnet ist.

Die Erfahrungen mit diesen Auskunftsersuchen sind generell als gut zu bezeichnen. Die betreffenden Lehrer geben sich ganz allgemein grosse Mühe, möglichst genau über oftmals schon recht weit zurückliegende Erfahrungen zu berichten. Auf Grund dieser Tatsachen war es auch zulässig, wahllos drei zufällig vorhandene Dossiers von Jugendlichen für das hier interessierende Material heranzuziehen. Es handelt sich also keineswegs um ausgesuchte Muster, welche eine noch verschwiegene, vorgefasste Meinung beweisen sollen. Auch ist die "objektive" "Richtigkeit" der zitierten Auskünfte irrelevant, wie noch zu zeigen sein wird. Selbstverständlich wurden Namen und Orte verändert oder verschwiegen, da es sich um vertrauliche Informationen handelt.

Eine Lehrerin sagt über ihren ehemaligen Primarschüler : "Walter habe ich als eher introvertierten, etwas nervösen Schüler in Erinnerung Leistungen zeitweise durch Konzentrationsmangel und vor allem durch wiederholte fieberhafte Erkrankungen beeinträchtigt. Verhalten leicht gehemmt, infolge gesundheitlicher Störungen etwas reizbar. Im ganzen gesehen - auch in sozialer Beziehung - ohne besondere Merkmale... Ich hatte den Eindruck, dass Walter zwar umsorgt, aber nicht verwöhnt, in geordneten Verhältnissen aufwuchs ." Ueber denselben Walter weitere Entwicklung sagt ein Bezirkslehrer : "Walter war mein Schüler während der Zeit, da er hier die Bezirksschule besuchte. Er stammt aus ganz geordneten Verhältnissen. Seine älteren Geschwister waren gute und gefreute Schüler. Walter ist nicht besonders begabt, hätte aber bei fleissigem und ausdauerndem Arbeiten die Bezirksschule ohne Schwierigkeiten durchlaufen können. Er arbeitete anfangs genügend, später aber ungenügend und zuletzt sehr schwach, wobei es ihm am nötigen Fleiss, an der Energie und Konstanz mangelte."

Ueber einen anderen Schüler steht zu lesen: Ruedi war für sein Alter sehr entwickelt, immer gut gekleidet, sauber, er blickte etwas unfreundlich in die Welt. Er war aber nie frech, trotzig oder dergleichen. Nur einfach arbeitsfaul. Das mir am meisten in Erinnerung Gebliebene war, dass Ruedi seine Aufgaben nicht machte." Ein anderer Lehrer über denselben Schüler : " Leistungsmässig war er in allen Fächern schwach. Er zeigte kaum je für etwas spontanes Interesse oder sichtbare Freude. Er las sich als Freund den schwächsten und dumpfsten Doppelrepetenten aus. Mit ihm zusammen freute er sich meist nur über schlechte Witzchen und phantasielose Streiche, z.B. auf dem Pausenplatz anderen Kindern das Spiel zu verderben, statt selbst etwas zu spielen. Die Mitschüler schätzten ihn nicht und auch für mich war er etwas fremd in der Klasse. Zum Singen war er nicht zu bewegen und sein Lesen war eigenartig abgehackt."

Dies ist schliesslich der Bericht über die ersten vier Schuljahre von Peter: "Leider habe ich ihn als unangenehmen Schüler in Erinnerung. Er war ganz im Schlepptau seines älteren Bruders, der in seiner Klasse eine üble Rolle spielte, einen ausserordentlich schlechten Einfluss auf seine Mitschüler hatte und später kriminell wurde. Peter war ein Wichtigtuer, verschlagen, sehr schnell beleidigt und neigte zu Jähzorn. Er stahl in Selbstbedienungsläden, warf Scheiben ein, lebte in ständigem Krach mit der Umwelt. Peter war ein ordentlicher Rechner, aber sprachlich unterbegabt. Die häuslichen Verhältnisse müssen zu jener Zeit katastrophal gewesen sein. Nicht verwunderlich, dass Peter mit seinem noch schlimmeren Bruder zusammen der Schrecken seiner Strasse war." Im Vierten Jahr nach der beschriebenen Zeit wurde Peter dann in ein Erziehungsheim eingewiesen...

Eines in diesen drei Beispielen ist gemeinsam: Mit mehr oder weniger grosser Deutlichkeit war bei allen drei jugendlichen schon sehr früh festzustellen, dass in ihrer Entwicklung sich Störungen anbahnten. Ein besonderer Beweis für diese Behauptung ist im zuletzt beschriebenen Fall sicher nicht notwendig. Aber auch im Falle Walters wäre wahrscheinlich schon an Hand der Zeugnisnoten festzustellen gewesen, dass etwas mit ihm nicht mehr in Ordnung war; denn eine Primarschulbeurteilung "gut durchschnittliche Intelligenz", welche in der Bezirksschule plötzlich lautet "nicht besonders begabt; arbeitete anfangs genügend, später aber ungenügend und zuletzt sehr schwach", müsste eigentlich Alarmzeichen sein. Schliesslich sind auch bei Ruedi Beobachtungen vorhanden, welche auf eine frühe Störung hinweisen: In der Primarschule schon war er "arbeitsfaul und machte seine Aufgaben nicht"; später wird weiterhin festgestellt, dass er leistungsschwach sei. Die begleitenden Feststellungen "nicht zum Singen zu bewegen" und "beim Lesen eigenartig abgehakt" sind auch hier wieder Symptome, welche die Aufmerksamkeit auf sich lenken.

Die zuvor gemachte Aussage lässt sich durch diese Beispiele wohl in hinreichendem Masse belegen: Die angefragten Lehrer geben sich ganz allgemein grosse Mühe, genau über weit zurückliegende Erfahrungen zu berichten. Gleichzeitig lässt sich aber aus den Antworten zumindest eine Teilantwort auf eine weitere Frage ableiten, auf das Problem nämlich, weshalb derartige Entwicklungen nicht früher bemerkt oder weshalb ihnen nicht wirkungsvoller entgegen gearbeitet wurde. Wesentliche Ursachen dürften in einem Selbstverständnis des Lehrers liegen, das sich recht oft - vor allem in höheren Schuljahren - findet und das ihm den Weg zu einer gezielteren Aktivität in diesen Situationen verbaut.

Zur Veranschaulichung dieser Hypothese soll ein Modell aus der Persönlichkeitspsychologie herangezogen werden. G.W. Allport unterscheidet in der menschlichen Persönlichkeit drei Dimensionen, die er mit den Begriffen kognitiv, normativ und katektisch bezeichnet. Die beiden ersten Kategorien sind auch aus anderen Zusammenhängen vertraut: Kognitiv bezieht sich hier auf die Tätigkeit der Wissensvermittlung, normativ auf das Erlernen angepassten Verhaltens gegenüber Vorschriften und Regelungen, die sowohl von aussen an Gruppe und Individuum herangetragen werden, wie sie auch innerhalb eines Kollektivs sich mit der Zeit entwickeln. Der Begriff der katektischen Dimension bezeichnet den Bereich des Emotionalen, die Beziehungsebene. Wenn mit Allport die Persönlichkeit als Summe der Lernvorgänge betrachtet wird, dann folgt einigermassen zwingend daraus, dass die Nichtbeachtung einer

der drei genannten Dimensionen zu einer Einseitigkeit in der Persönlichkeitsbildung, zu einer Störung der Entwicklung führen muss.

Eine Untersuchung der vorher angeführten Lehrerberichte nach den obigen Kriterien ergibt sich folgendes Bild :

Aussagen aus dem		
kognitiven	normativen	katektischen Bereich
Leistungen beeinträchtigt nicht besonders begabt leistungsmässig schwach zum Singen nicht zu bewegen Lesen abgehackt ordentlicher Rechner sprachlich unterbegabt	Verhalten leicht gehemmt, etwas reizbar Im ganzen gesehen, auch im sozialen Bereich, ohne besondere Merkmale hätte bei fleissigem und ausdauerndem Arbeiten die Bezirksschule ohne Schwierigkeiten durchlaufen können arbeitete anfangs genügend, später ungenügend und zuletzt sehr schwach fehlender Fleiss, Energie und Konstanz nie frech, trotzig machte Aufgaben nicht freute sich nur über schlechte Witzchen und phantasielose Streiche unangenehmer Schüler im Schlepptau seines älteren Bruders Wichtigtuer, verschlagen, schnell beleidigt, neigte zu Jähzorn stahl in Selbstbedienungsläden, warf Scheiben ein, im Krach mit der Umwelt der Schrecken der Strasse	eher introvertiert, etwas nervös zwar umsorgt, aber nicht verwöhnt, in geordneten Verhältnissen blickte etwas unfreundlich in die Welt zeigte kaum je spontanes Interesse oder sichtbare Freude als Freund der schwächste und dumpfste Doppelrepetent Mitschüler schätzten ihn nicht, für mich etwas fremd in der Klasse häusliche Verhältnisse müssen katastrophal gewesen sein

Rein zahlenmässig stehen je 7 Aussagen aus dem kognitiven und dem katektischen Bereich doppelt so viele, nämlich 14 Feststellungen über das Normverhalten gegenüber. Daraus kann die Brücke zum zuvor erwähnten Selbstverständnis des Lehrers als möglicher Ursache der Unterlassung prophylaktischer Schritte geschlagen werden: Je weiter der Schüler sich vom Kindergarten entfernt, vor allem dann, wenn er sich dem Uebertritt von einer in die andere Schulstufe nähert, desto stärker wird die Schule das Hauptgewicht in die Wissensvermittlung, in die kognitive Dimension verlegen, besser noch : verlegen müssen.

Die normative Dimension übernimmt nach dieser Auffassung eine gewissermaßen "klimatische" Funktion : Solange die Normen beachtet werden, was in einer primitiven, aber leider klassischen Uebersetzung mit Ruhe und Ordnung oder Disziplin im Schulzimmer bezeichnet werden, solange erwartet der Lehrer auch gute Lernfortschritte in seiner Klasse, wobei der gestörte Schüler immer mehr in eine Aussen-seiterposition abgeleitet. Hier werden Lehrer wie Kinder Gefangene gesellschaftlicher Erwartungen : Die Mehrzahl der Eltern, aber auch die zukünftigen Erwartungen und wohl auch die Dozenten höherer Lehrinstitutionen erwarten von der Schule weniger die Erhaltung und Entwicklung der Lernfähigkeit, als vielmehr die Aufnahme ( nicht die Integration ! ) möglichst vielen Wissensstoffes, also die Lern-Leistung ohne Beantwortung der Frage nach der Lern-Möglichkeit ! Unter diesem Erwartungsdruck ist doch wohl sehr oft das Bestreben der Schule festzustellen, mit dem Zeitgeist mehr oder weniger angepassten Mitteln dieses scheinbar günstige Lernklima im Normbereich zu schaffen. Die dritte Variable aber kann dann in diesem Zweidimensionen-System nur noch störend wirken ! So entsteht ein oft angetroffenes Normalmodell des Schulunterrichts, welches eindeutig eine Hierarchie der Dimensionen aufzeigt: Dem Hauptziel der kognitiven Bereicherung ist der Erwerb normgebundener Fähigkeiten als positiv oder negativ beeinflussend untergeordnet. Der katektische Bereich aber wird so gut wie ausgeklammert. Es bestehen nun aber Untersuchungen, welche aufzeigen, dass im Lernprozess das Ausweichen von einer Ebene in die andere zu Störungen führt. Konkreter : Wenn ein Schüler Handlungen mit Appellcharakter zeigt, welche sich dadurch mit einiger Sicherheit im Gefühlsbereich lokalisieren lassen, dann muss ihnen direkt aus dem Emotionalen geantwortet werden ! Danach erst kann die Brücke in einen der beiden anderen Bereiche geschlagen werden. An einem Beispiel soll dieser Gedanke verdeutlicht werden : " Er blickte etwas unfreundlich in die Welt, war aber nie trotzig, frech oder dergleichen, nur einfach arbeitsfaul". Die Beobachtung ist sachlich ohne Zweifel richtig, stellt aber mit hoher Wahrscheinlichkeit gleichzeitig im letzten Teil des Satzes eine Fehlzuordnung des Verhaltens dar. Der unfreundliche Blick, das Fehlen von Trotz oder Frechheit sind doch beinahe sicher als Aeusserungen aus dem Gefühlsbereich zu verstehen; mit einer Qualifizierung aus dem Normbereich: " nur einfach arbeitsfaul", welche vermutlich analog zu der getroffenen pädagogischen Intervention zu verstehen ist, kann dem Schüler kaum geholfen werden. Denn das Allport'sche Modell ist eben nicht im Sinne einer hierarchischen Stufenleiter zu verstehen, wohl aber als gleichseitiges Dreieck, dessen Eckpunkte gleich bedeutend sind. Von jedem dieser Punkte aber lässt sich eine Verbindung zu den beiden anderen legen. Dies würde bedeuten, dass dem Schüler vermutlich eher geholfen werden könnte, wenn man ihm dort begegnet, wo er "unfreundlich in die Welt schaut", wenn man seine "Arbeitsfaulheit" als stellvertretend für nicht gewagten Trotz und Frechheit betrachtet. Erst wenn er auf seine "Frage" eine Antwort aus demselben (hier dem katektischen) Bereich erhalten und integriert hat, ist es möglich und richtig, entweder in den Normbereich oder in denjenigen des Wissens vorzudringen.

Beim Versuch, die oben skizzierte Erkenntnis in prophylaktisches Handeln umzusetzen, werden ohne Zweifel Aengste wachgerufen, welche in die Argumentation münden, es handle sich hier um Bereiche, welche dem



Lehrer verschlossen bleiben müssten. Ueberlegungen und Untersuchungen, wie es im einzelnen Fall zu diesen Fehlentwicklungen gekommen war, müssen diese Meinung eher noch verstärken ; ohne Zweifel handelt es sich in sehr vielen Fällen um Störungen, welche die Schüler schon in die ersten Schuljahre mitbringen. Sie anzugehen in einer ( oft zu grossen) Schulklasse kann nicht Aufgabe des Lehrers sein; es handelt sich vielmehr sehr häufig um Störungen, welche des Spezialisten bedürfen. Es lassen sich indessen viel realistischere Erwartungen an jeden einzelnen Lehrer formulieren, welche im Rahmen einer normalen Unterrichtstätigkeit erfüllbar scheinen.

Es müsste erstens möglich sein, den Lehrer stürker auf die Störungen zu sensibilisieren. Es müsste möglich sein, durch Verlagerungen schon in der Lehrerausbildung eine Haltung herbeizuführen, welche das oben genannte Dreieck der kognitiven, normativen und katektischen Dimension an Stelle der hierarchischen Stufenleiter zum inneren Bedürfnis werden liesse. Diese Umstrukturierung müsste dazu führen, dass Verhaltensformen wie "Trotz", "Arbeitsfaulheit" oder "Verschlagenheit" nicht automatisch als Normverstösse klassiert werden, denen entsprechend begegnet werden "muss". Vielmehr wäre zu wünschen, dass sie als mögliche Signale emotionaler Bedürfnisse oder Störungen erkannt würden. Allein diese Erweiterung könnte schon dazu führen, dass Ueberlegungen über den Zustand und die Situation des Kindes angestellt würden, welche eine adäquate Reaktion und Intervention des Lehrers zur Folge hätten: Auf einfache Flegelleien würde weiterhin aus dem Normbereich geantwortet - aber auf Notrufe, und werden sie auch in noch so verzerrter Form ausgestossen, erfolgte eine Antwort, die den wirklichen Bereich der Not: das Gefühlsleben, die Beziehungsebene auch wirklich erreichte !

Erst in diesem Fall kann eine weitere Folgerung aus diesem ersten Postulat mit Hoffnung auf Erfolg verwirklicht werden. Erst dann nämlich, wenn die Antwort auf das Verhalten des Schülers aus demselben Bereiche stammt, kann ein Eingreifen des Lehrers tatsächlich wirksam, ein Weiterziehen an den schulpsychologischen Dienst, die Vormundschaftsbehörde, die Jugendanwaltschaft oder auch ein simpler Kontakt mit den Eltern ( in deren Wohnung, nicht im Schulhaus !) als gerechtfertigt erscheinen.

Ein Vergleich sollte diese Behauptung noch etwas verdeutlichen: Einem Patienten, welcher sich mit einer akuten Erkrankung beim Arzt meldet, wird nach allgemeiner Auffassung dann am besten geholfen, wenn sich der Arzt zuerst auf derselben Ebene an ihn wendet, indem er die Heilung der Krankheit entsprechend ihren Ursachen anstrebt. Danach ist es oftmals sinnvoll, wenn er dem Patienten auf der kognitiven Ebene weiterhilft und ihm mehr über sein Leiden und dessen Verhütung beibringt. Schliesslich kann ein Uebergang in die dritte Dimension sinnvoll sein, indem der Arzt dem Kranken auch den normativen Aspekt, welcher in seinen Verpflichtungen gegenüber Familie und Gesellschaft liegt, aufzeigt. Das Beispiel lässt sich aber auch umdrehen, so dass der Arzt nach der Behandlung sich nach dem Vorhandensein einer Krankenkasse erkundigt und seinen Patienten über ihre Funktion und die in seinem besonderen Falle möglichen Leistungen aufklärt. Es gibt nur diese beiden Varianten, wobei in beiden Fällen der Einstieg über die Bedürfnisebene des Patienten führt und nachher hintereinander die kognitive und die normative resp. die normative



vor der kognitiven berührt. Kaum oder gar nicht wird der Arzt seinem Patienten helfen, wenn er ihm vor der Behandlung Aufschluss über seine Krankheit oder über die gesetzliche oder moralische und wirtschaftliche Forderung nach einer Krankenkasse gibt.

Dieses erste Postulat, welches eine Verbesserung des heutigen Zustandes anstrebt, war eher passiver Natur: Der Lehrer sollte besser sensibilisiert sein auf die möglichen Störungen. Die zweite Forderung hat stärker aktiven Charakter: Der Lehrer sollte in diesen Situationen ein adäquateres Verhalten zeigen. Auch hier wird wieder argumentiert werden, der Lehrer sei ja schliesslich kein Therapeut. Ein weiterer Vergleich möge deshalb verdeutlichen, wie sich dieses adäquateres Verhalten etwa darstellen liesse.

Wer einen Nagel in die Wand schlägt, erlebt oftmals das Folgende: Nach kurzer Zeit dringt er nicht weiter ins Holz ein. Reflexartig wird man die Schläge mit dem Hammer verstärken und dabei erleben, dass sich meist der Nagel krümmt. Biegt man ihn wieder gerade und hämmert weiter, dann wird er sich meist wieder krümmen. Vermutlich wird man nun den Nagel gegen einen neuen auswechseln - und dabei dasselbe noch einmal erleben. Wer nun nach dem dritten oder vierten Nagel weitere Versuche an derselben Stelle unternimmt, hätte wohl genügend Anlass, zumindest sein handwerkliches Geschick einmal zu überprüfen.

Leider aber lassen sich offenbar derartige Erfahrungen nicht so leicht auf andere Gebiete transferieren. Aus der pädagogischen Praxis (sowohl aus der eigenen wie auch aus der Beobachtung von Berufskollegen) ist nur allzu bekannt, dass erzieherische Massnahmen, welche sich deutlich als unwirksam erwiesen haben, mit immer grösserem "Durchsetzungsvermögen" stets aufs Neue angewandt werden. Wenn auch beim Nagel sich nach einiger Zeit die Vermutung aufdrängt, dass ein Ast das Hindernis darstellt, welches die Verwirklichung der ursprünglichen Absicht verunmöglicht, so wird doch beim Kind mit einer enormen Beharrlichkeit etwas von ihm verlangt, das es vielleicht von seiner Struktur her gar nicht zu leisten vermag. Dass es dann auf diese Ueberforderung (im qualitativen, nicht im quantitativen Sinne !) irgendwie reagiert, ist ihm wohl nicht zu verargen. Es wird Widerstand zeigen, der sich als "Trotz" äussern kann; oder es wird "Ausweichen" oder "Verschlagenheit" an den Tag legen, die wir moralisch abwerten, statt sie als Schutz vor einer falsch:angesetzten Forderung einzustufen.

Es wird also nicht therapeutisches Handeln vom Lehrer gefordert, sondern lediglich adäquates an Stelle inadäquaten Verhaltens ! Der Begriff des "Verhaltens" ist dabei mit voller Absicht gewählt und mehrmals wiederholt worden. Denn wenn auch das Persönlichkeitsmodell der Tiefenpsychologie unabdingbar mit der Abklärung der Ursachen von Störungen verbunden bleibt, so bietet ihrerseits die Verhaltenspsychologie dem erzieherisch Tätigen äusserst wertvolle Hinweise über den einzuschlagenden Weg zur Hilfe. Schliesslich geht es darum, das heutige Verhalten des Schülers erst einmal interpretierend zu benennen. Aus der Benennung lässt sich eine Zielsetzung sehr einfach formulieren ; sie besteht in der Antwort auf die Frage, ob das vorliegende Verhalten zu grösserer Häufigkeit des Auftretens gebracht werden soll oder ob vielmehr eine Reduktion erwünscht ist. Nach dieser Entscheidung lässt sich die Art der Intervention bestimmen. Wie im konkreten Fall vorzugehen ist, kann danach

als letzter Schritt entschieden werden. Diese Ueberlegungsweise nach der richtigen Intervention löst im Erzieher Reflexionen über die eigene Stellung aus und setzt sehr oft ungeahnte kreative Energien frei. Dadurch wird der nicht zu überschätzende Vorteil gewonnen, dass einem stereotypen Verhalten des Kindes nicht mit Gegenstereotypen begegnet wird, wie es dies nur allzu häufig vom elterlichen Milieu gewohnt ist. Sekundär kann aber aus diesem Erziehungsverhalten auch noch die sehr erwünschte Wirkung hervorgehen, dass durch eine differenziertere Schulerziehung unverhältnismässig viel mehr Einsicht in die Persönlichkeit des Kindes gewonnen wird, so dass die Wahrscheinlichkeit der Früherkennung von Störungen stark ansteigt. Allerdings muss eine wichtige Bedingung noch erfüllt sein, damit diese an sich wohl einleuchtende Theorie in die Praxis umgesetzt werden kann. Nur allzu oft versteht sich der pädagogisch Tätige als Funktionär und "Bewirker", welcher etwas in Gang setzt, eine Entwicklung steuert, ein Ziel anvisiert. Er übersieht dabei, dass er selber an diesen Prozessen Anteil hat. Diese Blindheit ist umso schädlicher, als sie nicht das Geringste an der Tatsache ändert, dass der Pädagoge wirklich mitgliederndes Mitglied seiner Erziehungsgruppe oder seiner Schulklasse ist. Sein eigener Anteil aber kann deshalb sich bedeutend ungünstiger auswirken, weil er unbewusst, unreflektiert und aus der stärkeren Position innerhalb des asymmetrischen sozialen Systems heraus geleistet wird. Die letzte Bedingung lässt sich deshalb folgendermassen formulieren: Der Lehrer muss über seine eigene Stellung, sein eigenes Wirken und sein eigenes Erleben in seiner Bezugsgruppe viel mehr Bewusstheit erlangen als dies durchschnittlich heute der Fall ist!

Zwei kleine Beispiele mögen dies noch einmal verdeutlichen: Wer sich als "Vater" seiner Klasse fühlt, übersieht dabei nur allzu leicht, dass damit für eine ganze Reihe der Kinder nicht positiv väterliche, sondern autoritär-bedrohliche Empfindungen wachgerufen werden. Wer sich als "Kamerad" seiner Klasse vorkommt, vergisst, dass er jedesmal dann, wenn er sich doch wieder seiner traditionellen Lehrerrolle nähern muss, in seinen Kinder Gefühle des Verratenseins wachruft; vielleicht aber versagt er ihnen in "kameradschaftlichen" Phasen die Erfüllung ihres Anspruchs auf Autorität. Weiter stellt sich die Frage, woher unsere beiden Lehrer die Gewissheit nehmen, dass ihre Signale "Vater" und "Kamerad" auch in der gewünschten Qualität bei den Empfängern ankommen? Und schliesslich lässt sich aus dieser letzten Ueberlegung noch eine Frage ableiten: Woher wissen unsere beiden Lehrer, wie sie selber reagieren und wie ihre Reaktion auf die Kinder wirkt, wenn sie feststellen müssen, dass sie in ihren Absichten missverstanden werden?

Es gibt reihenweise Berufsgruppen, wo Unsicherheiten der oben dargestellten Art bekämpft werden mit der Abwehrbehauptung: "Um diesen Beruf überhaupt ausüben zu können, müsste jedes seiner Mitglieder eine Lehranalyse haben". Die Absolutheit dieser Feststellung erscheint stark übertrieben, gibt es doch heute verschiedene Lerngelegenheiten, wo Einsichten in das eigene Handeln und in dessen Wirkung auf Beziehungspartner gewonnen werden können. Diese Gelegenheiten gehören allerdings wirklich in die Aus- und Weiterbildung des (jedes) Pädagogen. Zwei dieser Methoden sind dabei vor allem zur Erreichung der gestellten Ziele besonders wirksam: Die Selbsterfahrungsgruppe oder das Sensitivity-Training einerseits, die Supervision andererseits. Sie seien hier noch kurz vorgestellt. Die

Trainingsgruppe, begleitet von einem oder mehreren ausgebildeten Fachleuten, stellt ihren Mitgliedern die Aufgabe, durch verbale oder nonverbale Kommunikation über die Hier-und-Jetzt-Situation der Gruppe wie des Einzelnen mehr Einsicht über die Befindlichkeit, mehr Freiheit im Austausch von Empfindungen und mehr Sensibilität für die Gestimmtheit des Gegenübers zu vermitteln. Von diesen Trainings wird eine ganze Anzahl von Typen mit verschiedener Zeitdauer angeboten. Ihr Einbau in die Aus- und Weiterbildung von Lehrern ist bestimmt nicht problemlos, aber er erscheint als absolut notwendig.

Zur Supervision : Hier handelt es sich um eine Form der Beratung, welche weder therapeutische Ziele verfolgt, noch direkte Handlungsanweisungen vermittelt. Ihr Feld liegt vielmehr zwischen den beiden beschriebenen : Die Supervision gibt dem Pädagogen die Gelegenheit, Probleme der beruflichen Tätigkeit zu besprechen, deren Ursprung, etwas vereinfacht formuliert, im Nicht-Können trotz besser-Wissen liegt. Sie arbeitet unter Diskretion und gibt dem zu Beratenden die Möglichkeit, mit seiner selbst erlebten, "subjektiven Wirklichkeit" als Material zu arbeiten, ohne dass diese an einer sogenannt objektiven Realität überprüft wird. Dadurch ist wiederum der Weg zur Erkenntnis der eigenen Anteile am Geschehen freigelegt. Auch die Supervision wird durch speziell ausgebildete Fachleute in verschiedenen Formen erteilt (als Einzel- oder Gruppensupervision, orientiert an Sach- oder Beziehungsproblemen, als themenzentrierte Interaktion usw.) So könnte auch sie ein ganz wesentliches Hilfsmittel zur Verbesserung einer zielgerechten Arbeit des Pädagogen sein, selbst wenn für ihre verbr- itete Realisierung noch eine Menge von Sachproblemen zu lösen sind.

Zusammenfassend können die folgenden Feststellungen getroffen werden:

- Der Lehrer als Vertreter der dritten Sozialisationsinstanz und gleichzeitig als emotional nicht ganz direkt Angesprochener hat Gelegenheit, frühe Anzeichen von Störungen und Fehlentwicklungen besser und sicherer festzustellen als die dem Kinde näher verbundenen Eltern.
- Die Fremderwartungen an die Schule als wichtigen Ort der Vorbereitung auf ein möglichst erfolgreiches Erwachsenendasein (mit möglichst hohem materiellem Status) sind hoch. Daraus leitet sich häufig das Selbstverständnis des Lehrers ab, der sich primär als Wissensvermittler in einem normgesteuerten positiven Klima sieht und Signale aus dem emotionalen Bereich als Störfaktoren empfindet. Die Antwortsignale des Lehrers leiten sich daher vorwiegend aus der kognitiven oder aus der normativen Dimension ab und sind dadurch zwar wirksam, aber häufig nicht in der gewünschten Zielrichtung !
- Der Lehrer müsste daher schon während seiner Ausbildung, sicher jedoch in seiner Weiterbildung stärker auf Appelle aus der Beziehungsebene sensibilisiert werden. Diese Sensibilisierung dürfte nicht zu Unrecht einem Angstabbau vor der eigenen Emotionalität gleichgesetzt werden. Diese Sensibilisierung kann dazu führen, dass sowohl das Verhalten des Kindes wie auch die eigenen Interventionen wertfreier entgegengenommen und besser reflektiert werden. Dadurch sind erzieherisch wie diagnostisch bessere Ergebnisse zu erwarten.

- Als Methode kann dabei die Anwendung von Prinzipien aus Verhaltenspsychologie und Verhaltenstherapie gute Dienste leisten, sofern sie in der Ausbildung zum Lehrerberuf vermittelt werden.
- Wege zur eigenen Sensibilisierung des Lehrers werden durch Methoden eröffnet, die Einsichten vermitteln in die eigene Stellung, die eigenen Empfindungen und die Wirkweise des eigenen Verhaltens innerhalb einer Gruppe, der er ja beispielsweise als Lehrer seiner Schulklasse angehört. Denkbar erscheinen dabei Sensitivitätstrainings oder Supervision für angehende und für in der beruflichen Aktivität stehende Lehrer.

In einer Epoche, in welcher befürchtet werden muss, "dass die Gesellschaft in absehbarer Zeit immer mehr schwierige Kinder und Jugendliche hervorbringen wird" ( G.Schaffner sinngemäss im Jahresbericht 1973 des Landheims Erlenhof), könnte die Verwirklichung dieser Postulate vielleicht einem ersten Dammbau gleichkommen. Dass es zur Erreichung dieses Zieles der Zusammenarbeit aller bedarf, kann offenbar nicht häufig genug ausgesprochen werden.

### Résumé

Les juges des mineurs demandent aux instituteurs de les renseigner sur les jeunes prévenus qui sont ou ont été leurs élèves. Les renseignements donnés sont en général bien plus objectifs que ceux des parents. Cependant, l'opinion du maître se base essentiellement sur le comportement et sur les prestations scolaires. Or, il est constant que les enfants délinquants sont de mauvais élèves. Il serait dès lors nécessaire, dans un but de prévention, que les maîtres s'efforcent de déterminer ou de faire déterminer par un psychologue les raisons profondes d'un comportement inadapté tel qu'indiscipline, école buissonnière, attitude arrogante, tout comme les causes de prestations scolaires déficientes. Ces comportements inadaptés, comme les prestations déficientes sont une sorte de signal, d'appel à l'aide qui nécessitent des interventions curatives de la part des services médico-pédagogiques. Un bon pédagogue peut exercer un rôle préventif en adaptant son enseignement et ses exigences à l'égard de l'élève difficile.

Les écoles normales devraient sensibiliser les futurs instituteurs à ce rôle préventif et la formation permanente pourrait développer leurs connaissances psychologiques.