



## Mehr PSYCHO in die SCHULE

Psychologie – ein Alibi für Grausamkeiten

Erbe und Umwelt: Wie intelligent ist die  
Begabungstheorie?

Gruppendynamik

Psychagogik macht schlimme Kinder brav

schulheft 4<sup>79</sup>

Die SCHULHEFTE kosten im Abonnement (4 Nummern) S 170,-; als Einzelnummer: S 48,-; in Blockbestellungen (mindestens 10 Stück der gleichen Nummer) je Nummer S 36,-.

Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens zehn Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Diese Nummer wurde redigiert von: Peter Gstettner, Bernhard Rathmayr und Peter Seidl. Zeichnungen: S. Friedemann. Für den Inhalt verantwortlich: Uwe Bolius, Margaretenstraße 67/2/18, Tel.: 57 13 42.

I  
715.020 / [19]79, 4-[16]

#### Impressum

ISBN 3-7141-5718-2 Jugend und Volk, Wien/München

Graphische Gestaltung: Sieglinde Button

Alle Rechte vorbehalten. Eigentümer: Verein SCHULHEFT, Neustiftgasse 19/16, A-1070 Wien. Herausgeber: Uwe Bolius, Fritz Endl, Edgar Grubich, Peter Gstettner, Norbert Kutalek, Erich Ledersberger, Ursula Pasterk, Susanne Pirstinger, Ilse Arnold, Bernhard Rathmayr, Peter Seidl, Waltraud Stein. Verleger: Verlag für Jugend und Volk Verlagsges.m.b.H., Tiefer Graben 7-9, 1014 Wien. Bankverbindung: Verein Schulheft, PSK 7753.147.

Druck: typoskript, Canisiusgasse 25/4, 1090 Wien, Tel. 34 11 75.

# schulheft

## Die neue pädagogische Taschenbuchreihe für Lehrer, Eltern und Schüler

Die Schulhefte sind parteipolitisch unabhängig und erscheinen viermal im Jahr: mit zwei Frühlings- und zwei Herbstnummern. In jeder Nummer wird jeweils ein erzieherisches und/oder schulpolitisches Thema behandelt – von wissenschaftlichen, politischen, vor allem aber praxisnahen Gesichtspunkten aus: unter möglichst enger Mitarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern.

Kritische Schilderungen und Analysen aus dem Schulalltag stehen im Vordergrund. Vor allem Lehrer haben zunehmend die Chance genützt, ohne parteipolitische Rücksichtnahme über ihre Probleme zu berichten. Wir hoffen aber, daß es uns mit der Zeit gelingen wird, auch mehr Schüler und Eltern für die Mitarbeit an dieser neuen pädagogischen Taschenbuchreihe zu gewinnen.

Redakteure und Herausgeber haben sich das Ziel gesetzt, allen am Erziehungsprozeß beteiligten Personengruppen mit den Schulheften unmittelbare Hilfe und direktes Service zu bieten. Darüber hinaus hoffen wir aber, allmählich auch auf ein ferner liegendes Ziel zusteuern zu können: mit dazu beizutragen, den Boden für eine demokratische Reform des österreichischen Bildungswesens durch die Betroffenen selbst bereiten zu helfen. Reform durch die Basis tut not.



---

# **inhalt: Mehr PSYCHO in die SCHULE**

---

Einleitung der Herausgeber ..... 5

---

## **konzeptionen**

---

*Günter Strauch*  
Psychoanalytisch orientierte Pädagogik ..... 7

*Franz Ofner*  
Wie intelligent ist die Begabungstheorie? ..... 13

*Bernhard Rathmayer*  
Ich will ja nur dein Bestes  
Psychologie und Erziehung als Alibi für  
grausame Handlungen an Kindern ..... 19

*Andreas Laurence*  
Gruppendynamik in der Lehrerfortbildung ..... 26

---

## **trends**

---

*Martin Gartner*  
Defizite der Berufsberatung in Österreich ..... 33

*Lotte Schenk-Danzinger*  
Der Schulpsychologische Dienst  
Aufgabenstellungen und Praxisprobleme ..... 39

*Peter Seidl*  
Aufbruch zu einer kritischen Pädagogischen Psychologie .. 48

---

## **modelle**

---

*Bernd Stickelmann*  
Sozialarbeit in der Schule  
Eine Alternative zur Schulpsychologie ..... 53

*Herbert Scheckenhofer*  
Als Beratungspsychologin in der Gesamtschule  
Erfahrungen eines Schulpsychologen an einer  
bundesdeutschen Gesamtschule ..... 61

*R. M. Eiermann*  
Die „politische“ Dimension des Lernens ..... 67

---

## **initiativen**

---

*Christel Bauer / Peter Schmidt*  
Die Lehrer-Balintgruppe  
Ein Beitrag zur Lehrerfortbildung ..... 75

### **Psychagogische Betreuung**

A) *Lore Tálos / Roswitha Böhm*  
In der Volksschule ..... 78

B) *Heidrun Mende*  
In der Hauptschule ..... 82

C) *Brigitte Nespor*  
... da bekam auch ich Angst  
oder: wie ich gelernt habe zu kämpfen ..... 86

---

## **kurzmeldungen** ..... 90

---

Materialien  
zur  
Vergangenheits-  
und  
Gegenwarts-  
bewältigung

Johanna Wölflingseder  
Johannes Dressel

# FASCHISMUS

Eine Arbeitsmappe von ca. 130 Seiten, speziell für den Gebrauch in der Schule zusammengestellt. Preis: ca. S 50,-

Die beiden Autoren arbeiten in Privatinitiative ohne eigene finanzielle Mittel, sie sind daher auf Spenden und Bestellungen angewiesen.

„Diese Mappe“, schreiben Johanna Wölflingseder und Johannes Dressel, „soll eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Faschismus ermöglichen. Wir haben sie für alle geschrieben, die damit in Schule, Unterricht, Gewerkschaftsgruppen, Schüler- und Lehrlingsgruppen arbeiten wollen.“

Zu bestellen bei: Johannes Dressel, Arbeitsgemeinschaft Faschismus und Geschichtsunterricht, Müllner Hauptstraße 27, 5020 Salzburg

Wir können unseren Lesern nur empfehlen: KAUF  
LEHRER KAUF

## Einleitung

Die Schule hat sich noch nie nach der Psychologie gerichtet. Die Wissenschaft von den psychischen Prozessen, ihren Entstehungs- und Veränderungsbedingungen hat zwar viele Überlegungen zur Thematik des Lehrens und Lernens beigesteuert, sie war aber bisher nicht in der Lage, das Fundament der Erziehungspraxis im öffentlichen Bildungssystem zu legen.

Dennoch ist die Psychologie in der Schule in vielfältiger Weise anzutreffen. Lehrpläne werden mit dem Argument gerechtfertigt, daß während einzelner Entwicklungsstufen der Kinder bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse ausgebildet werden können und müssen. Schüler mit besonderen Eigenschaften werden mit Etiketten, die aus einer psychologischen Theorie stammen, versehen und zu Gruppen geordnet. Psychologen treten auch direkt in der Schule auf, meistens mit Tests oder anderen Diagnoseinstrumenten ausgerüstet.

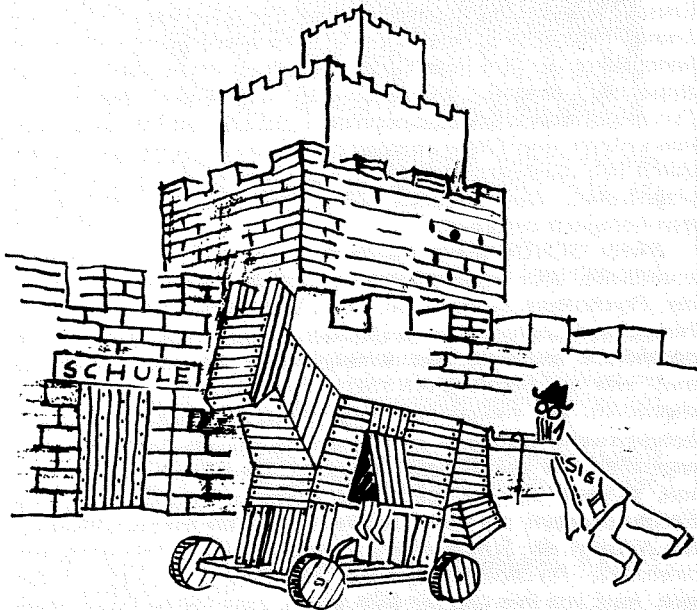
Die verschiedenen Spielarten, in denen die Psychologie in der Schule auftaucht, vermittelt das Bild einer Wissenschaft, die ähnlich wie die Medizin, Störungen beim Menschen feststellt, Entscheidungen über Normalität und Abnormalität (gesund und krank) trifft, die aussondert, wo nicht mehr geholfen werden kann, und die für jene Fälle, bei denen noch Aussicht auf Besserung besteht, therapeutische Techniken bereitstellt. Psychische Störungen, Defekte oder Ausfälle werden durch das von Lehrern und Eltern angeeignete psychologische Wissen oder durch den diagnostizierenden Schulpsychologen registriert und eingeordnet. Die Ursachen dieser Störungen werden selten psychologisch aufgeheilt.

Dieses SCHULHEFT wurde konzipiert, um eine andere, potentielle, aber auch schon existierende alternative Funktion der Psychologie aufzuzeigen. Statt der autoritativen, abgehobenen, auf Instrumente gestützten Psychologie, die nur im nachhinein feststellt, was schliefgelaufen ist, wird zusehends mehr eine auf Beratung orientierte Expertenhilfe gefordert und angeboten. Die Resignation eines leistungsschwachen Schülers beispielsweise wird nun nicht mehr als psychische Eigenschaft angesehen, die durch Belohnungstechniken wegekuriert werden soll, sondern als eine spezifische Form der Verarbeitung von Enttäuschungen, die vielen Schülern durch die institutionalisierten Normen der Schule zugefügt werden. Eine auf Beratung hin orientierte Psychologie muß für den Gesprächspartner offen sein, muß von ihm und mit ihm lernen. Eine solche Psychologie



nimmt Konfliktsituationen, in denen Lehrer und Schüler stehen, als Ausgangspunkt für gemeinsamen Reflexionen über die Bedingungen und Folgen dieser Konflikte, regt eine kreative Auseinandersetzung über Veränderungsmöglichkeiten an. Psychologische Beratungstätigkeit dieses Typs ist auch offen gegenüber benachbarten Sozialwissenschaften, die sich ebenfalls mit Bildungsprozessen beschäftigen, wie z. B. die Erziehungswissenschaft, die Soziologie und die Politikwissenschaft.

Die gegebene Organisationsform für eine solche neue Stellung der Psychologie im Schulalltag wäre die direkte Zusammenarbeit von Lehrern und psychologischen Beratern an der einzelnen Schule. Wo eine solche Kooperation schon erprobt wird, kann der gegenwärtig noch vorherrschende Trend, daß der Lehrer sich nur mehr auf den Unterricht und die Schülerleistung beschränkt und die dabei entstehenden Konflikte auf den „zuständigen“ Psychologen abschiebt, abgefangen und gestoppt werden. Wir meinen, daß dies die Voraussetzung dafür ist, daß der Lehrer „Erzieher“ in einem vollen Sinn bleiben kann bzw. wieder wird, ein Erzieher, der dann eben auch des Rates und des klärenden Gesprächs – auch mit dem Kollegen Psychologen – bedarf.



# konzeptionen

Günter Strauch

## Psychoanalytisch orientierte Pädagogik

Der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Psychoanalyse, und die Verwendung des Menschenbildes der Psychoanalyse als psychologische Grundlage der Pädagogik, dies sind die Themen dieses Beitrages. Wenn Sie weiterlesen – und das ist gar nicht so selbstverständlich, wenn das Wort Psychoanalyse im positiven Sinne gebraucht worden ist, daß dann weitergelesen wird! – erwarten Sie vielleicht eine Antwort auf die Fragen: „Was soll sich denn durch die Psychoanalyse an der Pädagogik ändern? Können wir überhaupt eine solche Wissenschaft als Hilfswissenschaft heranziehen?“

Erlauben Sie eine Antwort und eine Gegenfrage: Die ganze heutige Schulpädagogik soll sich ändern! Und: Können wir uns eine Pädagogik ohne psychoanalytische Grundlage vorstellen, also eine Pädagogik, die auf eine „Oberflächenpsychologie“ aufgebaut ist?

Die Gefahr für die Tiefenpsychologie war und ist noch immer die, daß sie nur für pathologische Erscheinungen in der Erziehung herangezogen wird. Wenn man mit der Normalpsychologie, mit der Verhaltenslehre, mit einer Wahrnehmungspsychologie, mit einer physiologischen Psychologie nicht mehr weiterkommt, dann wird aus dem Zauberkästchen ein tiefenpsychologischer Begriff gezogen, und der erklärt schließlich alles.

Was hat dazu geführt, daß die ersten Ansätze der so hoffnungsvoll entwickelten Psychoanalytischen Pädagogik nicht weiterentwickelt wurden? Gewiß viele äußere Gründe, wie z. B. die Vertreibung der Psychoanalytiker durch die Nationalsozialisten, der Krieg und die Tatsache, daß auch nach dem Krieg die Gegner der Psychoanalyse (z. B. Hoff, Rohrer, später, nachdem er 1948 eine sehr positive Einführung in die Tiefenpsychologie Freuds herausgegeben hatte, auch Peter R. Hofstätter) im deutschsprachigen Raum die wichtigsten akademischen Positionen besetzt hielten. Einige innere Gründe liegen bei den Analytikern und Pädagogen selbst:

Als Psychoanalytischen Pädagogen hatten sie wie alle großen Entdecker und Erfinder zu große Hoffnungen, versprochen sich

und den Förderern zu viel. Sie konnten sich auch bis heute in der Frage der Laienanalyse nicht einigen. Jetzt entwickeln sich beide Wissenschaften schon im Sprachgebrauch auseinander. Noch immer kann jedoch der Psychoanalytiker so viel Pädagogik lernen, daß er hier mitreden darf (z. B. Peter Fürstenau, H. E. Richter), es kann vor allem noch der Pädagoge die Psychoanalyse begreifen, ihre Erkenntnisse nacherleben. Aber die Möglichkeit, über die Lehrerbildung an Akademien und Universitäten, über die Kindergärtnerinnenausbildung in die Breite zu wirken, sie fehlt beiden. Daß es unterschiedliche Weiterführungen der Psychoanalyse Freuds gibt, kann kein Hemmnis sein, eine junge Wissenschaft kennenzulernen, es sei denn, die Lehrer lehnen es ab, sich selbst eine Meinung bilden zu müssen, selbst zu denken. Auch diese Ursachen erklären zu wenig, also müssen noch andere Gründe da sein.

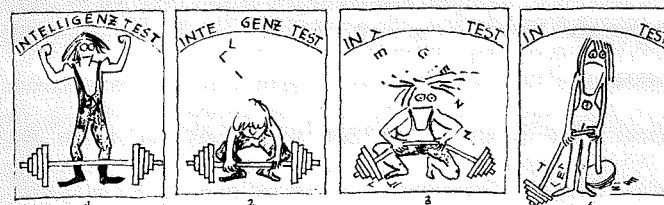
### Betroffenheit erzeugt Widerstand

S. Freud selbst hat über die Aufnahme der Psychoanalyse durch die Zeitgenossen geschrieben. Seine Klage über den Widerstand der Gesellschaft läßt sich auf die Psychoanalytische Pädagogik übertragen. Es ist die persönliche Betroffenheit, die vielen Pädagogen, die ohne Hilfe bleiben müssen, den Zugang erschwert, die viele abstößt. Und es sind Vorurteile, aus falsch verstandenen religiösen und aus politischen Lehren herrührend, die diesen persönlichen Widerstand stärken.

Einige Beispiele: Wie kann ein Lehrer eine Wissenschaft ernst nehmen, . . . die seine gutgemeinten Strafen, die ja nur der Eingewöhnung in diese Gesellschaft dienen, als schlecht sublimierte Aggressionen bezeichnet? . . . die die berechtigte Bewunderung seiner Schüler für sein Können als Übertragung der dem jeweiligen Vater geltenden (diesem müden Kleingeist!) Liebe entlarven möchte und seine Freude über diese Bewunderung gar noch im Zusammenhang mit einer narzißtischen Störung sieht? . . . die die Kultur mit Sexualität in Zusammenhang bringt, wobei sein Sexualleben, seine Freude über viel gutes Essen, sein Rededrang auf jeden Fall gesund und normal sein müssen und seine momentane Schaffens- und Lernunlust ganz gewiß nicht mit der vorübergehenden Impotenz zusammenhängt? . . . die überhaupt alles so kompliziert macht, von der einfachen Tracht Prügel auf das Gesäß seiner leiblichen Kinder bis zum Erröten seiner jungen Kollegen?!

Die persönliche Betroffenheit geht noch viel weiter, als es die Beispiele zeigen. Jedoch kann es nicht Aufgabe eines kurzen Beitrages sein, den Zusammenhang zwischen Wiederholungszwang und Drang zum Lehren, zwischen den unbewußten Bedürfnissen des Lehrers und dem „Fehlverhalten“ der Schüler, zwischen den normalen frühkindlichen Exhibitionswünschen einer späteren Lehrerin, und ihrer Art, bei einem Elternabend im Mittelpunkt zu stehen, aufzuzeigen und nach dem wissen-

schaftlichen Grundprinzip von Ursache und Wirkung zu beweisen.



Die Intelligenz — „das verformbare Testgerät“

### Das theoretische Gebäude

Die Auswirkung der Psychoanalytischen Pädagogik auf die gesamte Schulpädagogik kann nur erläutert werden, wenn man weiß, was durch die Psychoanalyse an Neuem in die Pädagogik eingebracht wird:

1. *Es gibt unbewußtes Seelenleben.* Unbewußtes Seelenleben heißt, daß unser Handeln, Denken und Wollen nicht allein durch bewußte Vorgänge bestimmt wird. Wir können also nicht immer Rechenschaft über das Handeln ablegen, wir haben Gedanken, deren Ursprung uns unklar bleibt, wir streben nach Dingen oder erleben Geschehnisse, die wir nicht bewußt als Ziel genommen haben. Der Einfluß des Unbewußten erweitert den Bereich pädagogischen Handelns ungeheuer. Es bedeutet, daß unbewußte Vorgänge das Verhalten des Kindes ebenso beeinflussen wie das Verhalten des Lehrers, daß andererseits in der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Kind und Lehrer auch aktuell etwas unbewußt sein kann.

2. *Die Entwicklung eines Menschen ist für den jeweils aktuellen Zustand entscheidend.* Diese genetische Erklärung menschlichen Verhaltens hat sich als jenes Element der Tiefenpsychologie erwiesen, das am allerstärksten in die Normalpsychologie bzw. in das psychologische Denken von Bildungspolitikern und Eltern eingegangen ist. Kaum jemand bestreitet ernsthaft, daß in den ersten Lebensjahren wichtige Entscheidungen für die Persönlichkeitsausprägung fallen. Wer Jugendliche, die in der Pubertät sind, verstehen will, muß also ihre frühkindliche Entwicklung und die Entwicklung bis zur Pubertät kennen. Er muß wissen, welche seelischen Verletzungen sie erlitten haben, in welcher Weise für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse gesorgt worden war. Nur dann kann er verstehen, wie aktuelle Verhaltensweisen zustande kommen.

3. *Das Geschehen im Menschen ist dynamisch.* Die Psychoanalyse ist eine dynamische Psychologie. Das wird charakterisiert durch die beiden Grundbegriffe: Sexualität und Aggression. Die „Triebe“ treiben den Menschen, sie bringen ihn zum Handeln, die Erreichung eines Triebzieles wird als Lust erlebt, und Lust ist es, wonach jeder Mensch strebt.

Schon diese wenigen Bemerkungen zeigen, daß die Psychoanalyse auf Veränderung zielt. Sie zielt als Therapie auf die Veränderung des Einzelmenschen, damit dieser Mensch in einer bestehenden Gesellschaft besser zurecht kommt, sich anpassen kann, aber auch seine Bedürfnisse durchzusetzen vermag. In diesem Sinn ist die Arbeit des Analytikers der Arbeit des Erziehers vergleichbar. Auch der Erzieher bemüht sich, die heranwachsende Generation in Übereinstimmung mit der Generation der Erwachsenen zu bringen. Von daher ist also die Psychoanalyse für die Erziehungspraxis bedeutsam: Was in der Psychoanalyse als Therapieform nicht erreicht werden kann, das kann wohl auch kaum durch einfaches pädagogisches Handeln erreicht werden. Die Gründe dafür sind einleuchtend.

Der Therapeut hat es immer nur mit *einem* Kind, in Gruppentherapien mit wenigen Kindern zu tun. Der Lehrer hat meist viele Kinder vor sich und kann daher auf jedes einzelne Kind viel weniger eingehen. Der Therapeut hat sehr lange Zeit, um Veränderungen zu erreichen, der Lehrer steht unter einem gewissen Druck, er muß zusätzlich zu den Veränderungen auch noch den Lehrstoff bewältigen und begnügt sich daher häufig mit einer Schein Anpassung statt mit einer Behebung der Ursache einer Störung. Der dritte Grund liegt einfach darin, daß der Therapeut für sein Tun eine langjährige Ausbildung bekommt, während — bei allen Fortschritten in den letzten Jahren — die Lehrer noch immer eine relativ kurze und sich auf sehr viele Teilgebiete erstreckende allgemeine Ausbildung erfahren.

#### Veränderung und Fortschritt

Als Theorie zielt die Psychoanalyse auf Veränderungen, hier vor allem Veränderungen der Gesellschaft. Damit nähert sie sich eher der Sozialpädagogik, die gerade in der Gegenwart wieder modern wird. Psychoanalyse als Theorie zeigt nämlich, in welcher Weise gesellschaftliche Einflüsse nicht nur einzelne Menschen daran hindern, persönliche Befriedigung zu erlangen, die Persönlichkeit entfalten zu können usw.

Das doppelte Streben nach Veränderungen ist einer der wichtigsten Gründe dafür, daß Tiefenpsychologie noch nicht zur wesentlichen Grundlage der Pädagogik geworden ist. Das Streben nach Veränderung ist anstrengend, es erregt in sehr vielen Fällen Mißfallen. Unabhängig von diesem Mißfallen geschieht jedoch Veränderung dauernd! Wie ist das miteinander

zu vereinen? Wir sind vielen Veränderungen ausgesetzt, deren Sinnhaftigkeit uns verschlossen bleibt, die gleichsam wie eine Art Naturgesetz vor uns abrollen.

Der Erzieher steht also immer wieder vor der Frage, ob er sich zu konservativen Kräften bekennt, die gegen jede Veränderung bestehender Verhältnisse anzutreten versuchen, ob er in einer oberflächlichen Anpassung die vorhandenen Kräfte der Veränderung unterstützt und nicht lange nach dem Sinn fragt, also einfach einen Beitrag leistet in der Entwicklung zu einer totalen Konsumgesellschaft, zu einer totalen Industrialisierung oder auch zu einer totalen Umweltzerstörung. Was die Psychoanalyse will, ist, auch dem Lehrer zu helfen, seine eigenen Motive besser zu verstehen, Kraft zu gewinnen, Veränderungen bewußt anzustreben und damit notfalls auch in Gegensatz zu bestehenden oder gleichsam naturgesetzlich ablaufenden Gegebenheiten zu treten.

#### Notwendige Innovationen

Es ist hier nicht der Ort, ein bildungspolitisches Programm zu entwickeln, noch dazu eines, das niemand vertreten wollte, weil es auf grundlegende Veränderungen abzielte. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zur Schulpädagogik wird aber deutlicher, wenn die Bereiche genannt werden, in denen die Psychoanalytische Pädagogik Fortschritte bringen würde:

- a) *Programme zur Selbsterkenntnis und Ichstärkung* in jeglicher Lehrerbildung, nicht nur an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, wo der Besuch freiwillig ist. Ziele wären die Reifung der Lehrerpersönlichkeit (Auflösung von Fixierungen, Kontrolle der manchmal sozial bedenklichen Abwehrmechanismen wie Verschiebung, Verleugnung oder Verkehrung ins Gegenteil u. a.) und die Ausschaltung des Wiederholungszwanges, durch den der Lehrer bei den Schülern genau die Störungen auslösen kann, an denen er selbst leidet.
- b) *Berücksichtigung der Psychoanalyse in der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes*, auch wenn es schwierig ist, etwas anderes als die Intelligenz scheinbar exakt zu messen, die Direktion von einer Lernhemmung durch orale Fixierung zu überzeugen oder gar die Eltern in die Therapie von gestörten Kindern einzubinden. In jeder Schule mit mehr als ca. 12 Klassen hätte ein analytisch geschulter Psychologe hauptberuflich tätig zu sein, um Kinder, Lehrer und Eltern zu beraten bzw. zu therapieren.
- c) *Gestaltung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses als eine zwischenmenschliche Begegnung*, in die jeder Beteiligte Bewußtes und Unbewußtes, Vergangenes und Gegenwärtiges, Liebe

und Aggression, Vertrauen und Angst einbringen kann. Nur dann kann man begreifen, warum es gegenwärtig so erfolglose Versuche einer Innovation durch Verordnungen gibt. Eine Verbesserung hängt mit der Anerkennung dessen zusammen, was die Psychoanalyse Identifikation, Übertragung, Widerstand, Wiederholungszwang und Lustprinzip nennt.

- d) *Freiheit für den Lehrer, auf die Persönlichkeit der Schüler einzugehen*, denn davon hängt der Erfolg seiner Versuche ab, ihnen den Lehrstoff näherzubringen. Diese Freiheit bringt den Verzicht auf den vom Lehrplan ausgehenden Leistungsdruck, auf die Stofffülle. Gleichzeitig sind die Anlässe für Lehrerwechsel zu verringern.
- e) *Entwicklung und Anwendung von Unterrichtsmethoden, die den Einschluß der Gefühle des Schülers* in die nur scheinbar rein rationale Lernarbeit ermöglichen. Jedes Lernen hängt mit der Besetzung von Objekten mit Libido zusammen, jedes Umlernen mit der Auflösung und Neubildung solcher Besetzungen. Daher gibt es gegen das Umlernen solche Widerstände.
- f) *Entbürokratisierung der Schulverwaltung*: In Zeiten erfolgreicher Schulreformen (z. B. unter Otto Glöckel) setzten Pädagogen die Ziele und Juristen halfen, sie geordnet zu erreichen. Es ist nicht viel zu erwarten, wenn Juristen und Nicht-Pädagogen (z. B. viele Politiker) die Ziele und die Wege festlegen, während die Erzieher nur dann Erfolg haben können, wenn sie in ihrem persönlichen Einsatz über die gesetzlichen Verpflichtungen aus Liebe hinausgehen bzw. einzelne Vorschriften mißachten.

#### Literaturhinweise:

- STRAUCH, G.: Pädagogik — Erziehung — Psychoanalyse. Studien zur psychoanalytischen Pädagogik. Ein Beitrag zur Entwicklung des Erziehungswesens in den Bereichen Schule, Kindergarten, Elternhaus und Erwachsenenbildung. — Wien-München, Verlag Jugend und Volk, 1976 (Das Buch enthält viele Hinweise auf die bis 1976 erschienene Literatur zur psychoanalytischen Pädagogik.)
- ZUCHA, Rudolf O. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Kritische Beiträge. — Wien, München, Zürich, Europaverlag, 1979 (besonders relevant hier die Beiträge von Erik Adam zur österreichischen Reformpädagogik und von Hans Nowotny zur Amtsauctorität; vgl. dazu auch den Beitrag von P. Seidl in diesem „SCHULHEFT“).
- FICHTNER, Hans: Einführung in die psychoanalytische Pädagogik. — Frankfurt, New York, Campus Verlag, 1979.
- BERGER, Walter: Schulentwicklung in vergleichender Sicht — USA, England, Frankreich, BRD, Schweiz und Österreich. Von der Vorschule bis zur Hochschule. — Wien-München, Verlag Jugend und Volk, 1978.
- BRENNER, Charles: Grundzüge der Psychoanalyse. — Frankfurt/M., Fischer Taschenbuch Vlg., 1976.

Franz Ofner

## Wie intelligent ist die Begabungstheorie?

Daß die menschlichen Fähigkeiten, insbesondere die geistigen, Sache der Begabung und Vererbung seien, ist ein fester Bestandteil der konservativen Ideologie. Sie dient dazu, die bestehende Ungleichheit und Beschränkung der Bildungsmöglichkeiten für einen großen Teil der Bevölkerung zu rechtfertigen und demokratische Reformen des Schulsystems in Richtung auf eine Vereinheitlichung abzublocken.

So treten ÖVP und FPÖ vehement gegen die Einführung einer Gesamtschule ein, die an die Stelle der Trennung von Hauptschule und AHS-Unterstufe treten würde, und begründen dies damit, daß eine solche „Gleichmacherei“ zu einem allgemeinen Sinken des Bildungsniveaus führen würde; denn dem Großteil der Schüler fehle die für eine „höhere“ Bildung notwendige Intelligenz und Begabung und die Lern- und Lehrziele einer Schule richten sich notwendigerweise nach dem geistigen Vermögen der Mehrheit der Schüler; diese Masse der Unbegabten würde die Begabten auf ihr Niveau herunterziehen; deshalb müsse man für ein „breites Bildungsangebot“ sorgen: „jedem das Seine“, wie der ÖVP-Bildungssprecher in einer Pressekonferenz im September sagte.

Die Unternehmerschaft ist daran interessiert, die Bildungsausgaben möglichst niedrig zu halten und ihr Monopol auf eine „höhere“ Bildung für sich und eine verhältnismäßig kleine Schicht, die sie für Leitungsfunktionen und den technisch-wissenschaftlichen Bereich braucht, aufrechtzuerhalten. Denn Bildungsausgaben sind Ausgaben. Ausgaben vermindern aber den Gewinn, da muß man schon genau kalkulieren, wieviel man unbedingt für einen jeden Kostenfaktor ausgeben muß. Eine verbesserte Allgemeinbildung für alle in einer einheitlichen Schule bis zum 15. Lebensjahr würde weiters zu vielen Kindern der arbeitenden Bevölkerung den Zugang zu weiterführenden Schulen ermöglichen, würde das Selbstbewußtsein und die Ansprüche der Bevölkerung auf eine bewußte Gestaltung ihrer Lebensbedingungen steigern. Es ist also offensichtlich, daß die Begabungsideologie ökonomische und politische Interessen verdeckt und absichert.

Und dennoch ist es wichtig, sich mit der Begabungsideologie selbst auseinanderzusetzen. Gerade sie ist ein treffendes Beispiel

dafür, wie sehr die Meinung der Herrschenden die herrschende Meinung werden und den Kampf um bessere Lebensbedingungen lähmen kann: sie ist in allen Bevölkerungsteilen als Vorurteil verbreitet, von vielen Betroffenen ebenso akzeptiert, wie von vielen Lehrern und Intellektuellen. Die Befreiung von diesem Vorurteil macht Kräfte frei, für eine verbesserte Bildung einzutreten.

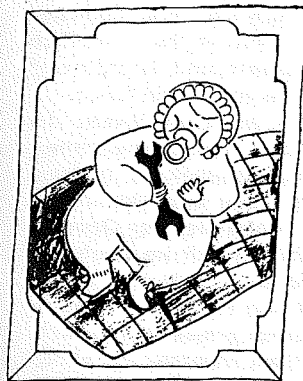
### Inhalt der Begabungsideologie

Die Begabungsideologie behauptet, daß zwischen den Menschen auf natürlich-biologischem Niveau prinzipielle Unterschiede bei der Ausstattung mit verschiedenen Fähigkeiten bestehen, daß es zwischen den Menschen von Natur her eine Hierarchie in der Ausstattung mit Fähigkeiten gebe, die einige wenige dazu befähige, höhere Leitungsfunktionen zu übernehmen, die große Masse aber nur dazu, untergeordnete Aufgaben bis „hinab“ zur bloßen körperlichen Arbeit zu leisten: die gesellschaftliche Hierarchie sei also nichts anderes als der Ausdruck für eine natürliche. Folgerichtig behauptet die Begabungsideologie dann weiter, daß sich diese qualitativ und quantitativ verschiedene Ausstattung auf dem Vererbungswege fortpflanze, sich also im großen gesellschaftlichen Maßstab reproduziere, so daß begabte Individuen begabte, unbegabte unbegabte Nachfahren haben. Begabte Elite und unbegabte Masse reproduzieren sich also auf biologischem – und nicht auf gesellschaftlichem – Niveau, und Bildungsanstrengungen, die diese Unterschiede beseitigen wollen, seien durch die biologischen Schranken von vornherein zum Scheitern verurteilt und daher reine Geldverschwendung. Abweichungen, also, daß aus der Masse der Unbegabten plötzlich ein begabtes Individuum entspringt (der berühmte amerikanische Tellerwäscher, der zum Millionär wird), werden mit genetischen Sprüngen (Mutationen) erklärt; solche Individuen bahnen sich dann schon aufgrund ihrer natürlichen Fähigkeiten von allein den Weg nach oben: der Tüchtige setzt sich durch.

Unter dem Druck des Faktenmaterials der Sozialisationsforschung ist die biologistische Begabungstheorie gezwungen, sich zu modifizieren, ein wenig zu schminken, ohne aber ganz ihre biologistische Fratze verstecken zu können. Sie versucht Prozentverhältnisse zwischen Anlage und Umwelt zu ermitteln. Sehr beliebt ist heutzutage die Verteilung von 80 % Anlage zu 20 % Umwelt.

Die Begabungsideologie behauptet also nicht, daß einzelne Menschen aufgrund von genetischen oder sonstigen Störungen (z. B. des Stoffwechsels) in ihren geistigen Entwicklungsmöglichkeiten insgesamt oder in Teilgebieten eingeschränkt sein können – so etwas gibt es natürlich. Sie behauptet auch nicht

bloß, daß es überhaupt Begabungsunterschiede gibt, sondern sie behauptet viel mehr: nämlich, daß einem großen Teil der Menschen (Gesellschaftsklassen, Frauen, Rassen...) grundlegende menschliche Fähigkeiten nur in sehr geringem Ausmaß zukommen, z. B. Auffassungsgabe, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Umgang mit Zahlen, Gedächtnis, schlußfolgerndes Denken, Raumvorstellung, Lösen von Problemsituationen etc. Diese Fähigkeiten – so wird gesagt – kämen in vollem Ausmaß nur einem kleinen Teil der Bevölkerung von Natur aus zu (nämlich gerade denjenigen, die „oben“ sind, und deren Nachkommen). Deshalb schliesse sich die unbegabte Masse von selbst von den wichtigen und höheren Tätigkeiten in der Gesellschaft aus. Es sei nicht nur sinn- und zwecklos, sie zu einer höheren Bildung



... ist schon einmal so geboren!

zuzulassen, sondern auch gefährlich für die Höherbegabten und das Funktionieren der ganzen Gesellschaft. Schließlich würden ja die Dummen von den Intelligenten, denen der hohe Standard unserer Gesellschaft zu verdanken sei, profitieren.

### Begabung und Intelligenz aus wissenschaftlicher Sicht

Daß es in unserer Gesellschaft nicht nur einzelne, sondern massenhaft Menschen gibt, die nicht über die notwendigen Kenntnisse verfügen, ihren eigenen Lebensvollzug bewußt zu planen und an der Kontrolle und Gestaltung des gesellschaftlichen Lebensprozesses bewußt mitzuwirken, ist eine Tatsache. Im Gegensatz zur biologistischen Vererbungstheorie jedoch sieht eine konsequent materialistische Wissenschaft die Ursache für dieses Ungenügen nicht in natürlichen Begabungsverteilungen, sondern in den sozialen Verhältnissen, wonach ein großer Teil der Bevölkerung auf körperliche und ausführende Tätigkeit reduziert und von der Aneignung des gesellschaftlichen Wissens, besonders durch den Zugang zu den Bildungseinrichtungen, in hohem Ausmaß ausgeschlossen wird.

Eine wissenschaftliche Begründung dafür, daß anlagebedingte Unterschiede für die ungleiche Stellung ganzer Gesellschaftsklassen nicht ausschlaggebend sind, kann hier nur angedeutet werden. Ich stütze mich dabei auf Forschungsergebnisse der „Kritischen Psychologie“ des „Holzkamp-Instituts“ der „Freien Universität“ in Westberlin. Die „Kritische Psychologie“ geht in ihren Forschungen von einem dialektisch-historischen Grundansatz aus.

1. In empirischen Untersuchungen (z. B. Intelligenztests) können immer nur bestimmte Leistungen, also nur ein bestimmtes Entwicklungsniveau von ausgebildeten Fähigkeiten, festgestellt werden. Wie kompliziert und ausgefeilt immer diese Methoden sein mögen, eine Unterscheidung zwischen Anlage und Umwelt ist mit ihrer Hilfe nicht möglich. Jede trennende Gegenüberstellung von Anlage und Umwelt bei spezifisch menschlichen Leistungen (bewußt geplante und koordinierte Tätigkeiten, Denken, Sprache . . .) ist von vornherein falsch.

Ein solches Herangehen ist bereits auf dem Niveau der pflanzlichen und tierischen Organismen falsch. Organismen stehen mit ihrer Umwelt in einem Wechselverhältnis, in einem Stoffwechselprozeß. Dieser Prozeß erfordert vom Organismus verschiedene Aktivitäten, bestimmte Fähigkeiten der Orientierung, Bewegung. Diese Fähigkeiten bilden sich im Laufe der Evolution heraus, verbessern sich und entwickeln sich weiter. Die Fähigkeiten der Organismen sind also Produkt der lebensvermittelnden Aktivitäten der Organismen gemäß den Umweltbedingungen. Das bedeutet, daß in den inneren, morphologisch-physiologischen Strukturen (Anlagen) der Organismen die äußeren Umweltbedingungen enthalten sind.

Die Weitergabe der in der Evolution erworbenen Fähigkeiten erfolgt in der Pflanzen- und Tierwelt weitestgehend durch Vererbung der Organe und der in ihnen festgelegten Funktionsweise. Die angeborenen Mechanismen realisieren sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Dabei gibt es je nach Entwicklungsstufe einen kleineren oder größeren Bereich individueller Erfahrungsmöglichkeiten. Die Anlagen stellen Möglichkeiten dar, in beschränktem Ausmaß auf verschiedene Umweltbedingungen mit der Ausbildung verschiedener Eigenschaften zu reagieren.

2. Der Fortschritt in der Weiterentwicklung zum Menschen besteht gerade darin, daß Verhalten und Fähigkeiten nicht erblich fixiert sind.

Die menschliche Erfahrung ist aufgrund von Arbeit gemachte, gesellschaftliche Erfahrung. In den Gegenständen der Arbeit, insbesondere in den Werkzeugen (im weitesten Sinne des Wortes), in der Sprache und den Wissenschaften ist gesellschaftliche Erfahrung angehäuft. Sie existiert also außer-

halb der menschlichen Individuen in äußeren, gegenständlichen Produkten. Jede Generation und jeder Mensch muß sich diese Erfahrungen, die für ihn zunächst außerhalb seiner selbst in Gegenständen, der Sprache und der Wissenschaft liegen, neu aneignen, re-produzieren (wenn auch in abgekürzter Form) und entwickelt dabei die entsprechenden Fähigkeiten. Die vorhergehende Generation, die diese Fähigkeiten bereits besitzt, hat eine Vermittlungsfunktion in der aneignenden Tätigkeit (Lernen). Auf der Grundlage der Aneignung kommt es zu einer schöpferischen Weiterentwicklung des Vorhandenen.

3. Damit eine aneignende Tätigkeit überhaupt möglich ist, ist vorausgesetzt, daß die morphologisch-physiologische Grundlage der Menschen (also die mit der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen beschäftigten Organe) nicht bereits von Natur aus inhaltlich auf bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten festgelegt ist. Diese Organe sind beim Menschen unspezifischer Natur, besitzen bloß die Fähigkeit zur Ausbildung von Fähigkeiten. Konkrete Fähigkeiten bilden sich erst in der aneignenden Tätigkeit durch das Zusammenschalten sogenannter funktionaler Hirnsysteme.

Die Fähigkeit etwa, räumliche, quantitative oder logische Beziehungen zu erfassen, erfordert ein bestimmtes System von zusammengeschalteten motorischen, sensorischen und Gehirnnerven. Diese Zusammenschaltung ist nicht mit der Geburt gegeben und bildet sich auch nicht von allein (durch Reifung) aus, sondern erst durch die aktive Tätigkeit des Menschen mit Gegenständen, die diese Beziehungen enthalten.

4. Vererbare Anlageunterschiede beim Menschen können daher nur unspezifischer Natur sein, auf keinen Fall aber können die eigentlichen, spezifisch menschlichen Fähigkeiten vererbt werden. Denn die Naturanlage des Menschen besteht gerade darin, ohne spezifisch-konkrete Fähigkeiten geboren zu werden, sondern mit der allgemeinen Fähigkeit zur Bildung von Fähigkeiten. Dadurch ist die ungeheure Entwicklung der gesellschaftlichen Menschheit erst begreifbar.

5. Menschsein besteht also nicht darin, mit bestimmten menschlichen Eigenschaften geboren zu werden, sondern darin, sich die vorhandene menschliche Erfahrung anzueignen und weiterzuentwickeln. Dies ist aber nur durch eine volle und aktive Teilnahme aller am gesellschaftlichen Lebensprozeß (Arbeit, Wissenschaft, Politik, Kultur) möglich. Sicher ist eine solche Teilnahme aller nicht von heute auf morgen zu erreichen, das erfordert eine lange historische Entwicklung der Gesellschaft, vor allem aber gesellschaftliche Kräfte, die dieses Ziel anstreben, und bereit sind, für die Beseitigung von Einschränkungen einzutreten.

Wenn ein Großteil der Bevölkerung nicht über die volle Entwicklung ihrer Möglichkeiten verfügt, so liegen die Ursachen nicht — wie die biologistische Begabungsideologie behauptet — im Anlagebereich, sondern bei den Bedingungen des Aneignungsprozesses — und diese Bedingungen sind gesellschaftlicher Natur.

#### Gesellschaftliche Einschränkungen des Bildungsprozesses

Der Aneignungsprozeß (Lernprozeß) ist von den zur Verfügung stehenden Gegenständen, dem Zugang zu bestimmten Tätigkeitsbereichen und dem Ausschluß von anderen abhängig. Damit eng zusammen hängt die Entwicklung der Sprache, in der der größte und wichtigste Teil der menschlichen Erfahrung, insbesondere der wissenschaftlichen, festgehalten ist. Aufgrund der bestehenden Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit wird ein großer Teil der Bevölkerung im wesentlichen auf die bloße Ausführung von Tätigkeiten beschränkt (hierher gehört auch die Masse der kleinen Angestellten im Büro- und Verwaltungsbereich), die planenden und konzipierenden Arbeiten aber sind den geistig Tätigen vorbehalten. Da das Bildungswesen diese Trennung in Form von Zweiteilung von Hauptschule und AHS-Unterstufe wiederholt, unterliegt ein Großteil der Menschen einer systematischen Beschränkung in der Ausbildung.

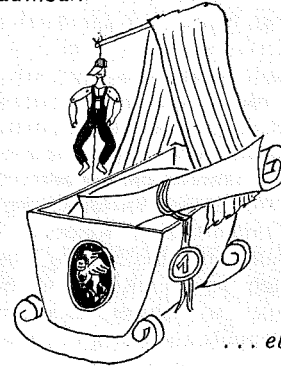
Auf der Ebene des Schulwesens kann diese Ungerechtigkeit nur dadurch wirklich gemildert werden, daß das Nebeneinander von Hauptschule und AHS-Unterstufe beseitigt wird und an dessen Stelle eine gemeinsame Schule bis zum 15. Lebensjahr tritt, mit einheitlichen Lernzielen und verstärkter Förderung der benachteiligten Schüler.

Mit der aneignenden Tätigkeit werden nicht einfach nur bestimmte Fähigkeiten erworben, sondern auch Bedürfnisse nach neuen Fähigkeiten entwickelt, eine Motivationsstruktur aufgebaut. Beschränkungen in der aneignenden Tätigkeit führen somit zu einer verarmten Motivation, sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen (zerstörte Bildungsmotivation).

Neben der ideologischen Funktion liefert die biologistisch orientierte Psychologie mit ihren Testverfahren (z. B. Intelligenztests) auch einen handfesten Beitrag zur Diskriminierung von Kindern aus Familien von Arbeitern, Bauern und kleinen Angestellten. Intelligenztests messen immer nur Leistungen, also bereits entwickelte Fähigkeiten. Gemäß ihrer biologistischen Theorie werden diese aber zu anlagebedingten Leistungen umgelogen: Wer bereits viel weiß, dem traut man zu, daß er noch mehr wissen wird, wer nicht viel weiß, kann auch nicht viel dazulernen. Damit erhalten Tests vielfach (in Entscheidungssituationen in der Schullaufbahn von Kindern) eine

zusätzliche Zuteilungsfunktion für Bildungschancen. Bürgerliches Schulsystem und bürgerliche Psychologie ergänzen einander hier (und nicht nur hier — z. B. auch auf dem Gebiet der Didaktik) auf wunderbare, aber nicht zufällige Weise, denn sie sind aus einem Guß.

Das Eintreten für eine demokratische Schulreform führt an einer Auseinandersetzung mit der Begabungsideologie nicht vorbei. Ihr gilt es entgegenzusetzen, daß eine Verbesserung der Bildungschancen für alle nicht auf natürliche, sondern auf gesellschaftliche Schranken stößt. Gesellschaftliche Schranken sind von Menschen aufgebaut und daher auch von ihnen wegräumbar.



... eben in die Wiege gelegt!

Bernhard Rathmayr

## Ich will ja nur dein Bestes!

Psychologie und Erziehung als Alibi für grausame Handlungen an Kindern

Manche Bücher, die man liest, vergißt man bald wieder. Andere beeindruckten einen so stark, daß man sich lange mit ihrem Inhalt beschäftigt, beunruhigt ist, darüber nachdenkt und darüber reden will.

So erging es mir mit dem Buch „Die wilden Kinder“, in dem unter anderem das Gutachten des Herrn Itard, eines französischen Arztes Anfang des 19. Jahrhunderts enthalten ist. Er beschreibt darin seinen jahrelangen Versuch, einen im Alter von 12 Jahren in den Wäldern aufgegriffenen Jungen, der mit den Tieren aufgewachsen war und sich wie ein Tier verhielt, durch Erziehung die Zivilisation beizubringen.

## Undankbare Kinder

Vieles hat mich an dem Buch tief beeindruckt. Wahrscheinlich liegt das daran, daß gegenüber einem so extrem andersartigen Kind viele Verhaltensweisen der Erwachsenen, die auch im alltäglichen Leben vorkommen, in extremer Weise hervortreten und einem dadurch auffallen. So wurde der arme Junge längere Zeit in Paris wie in einem Käfig gehalten und konnte von jedermann bestaunt werden.

Die Berichte darüber zeigen in erschütternder Weise dieselben Züge, die normale Reaktionen gegenüber behinderten Menschen an sich tragen. Vor allem diese selbstgerechte Überheblichkeit des Normalen, ob sie sich nun in Verachtung oder Mitleid ausdrückt. „Neugierige malten sich genüßlich aus“, schreibt Itard, „wie wohl sein Erstaunen beim Anblick all der schönen Dinge in der Hauptstadt wäre. Was aber sah man stattdessen? Einen Knaben von ekelregender Schmutzigkeit von spastischen Krämpfen und Zuckungen geschüttelt, ein Kind, das sich unaufhörlich hin und her wiegte wie manche Zirkustiere, das diejenigen biß und kratzte, die ihn betreuten.“ — Was ist das anderes, als die ewige Enttäuschung der Erwachsenen gegenüber ihren undankbaren Kindern, jenes starke Bedürfnis nach Anerkennung und Bestätigung, das bei Eltern, Lehrern und allen Arten von Erziehern so häufig anzutreffen ist, und dem Kinder so schwer nachkommen können, weil sie Erziehung größtenteils als Zwang erfahren, für den sie gar nicht dankbar sind.

Erziehung heißt für Kinder eben sehr oft: „Du darfst nicht“ oder „Du mußt“, und jeder Erzieher, der behauptet, ohne solche Ge- und Verbote auszukommen, ist ein Angeber oder ein Lügner. Den Erzieher stört die Tatsache, daß die Kinder solchen Zwang eben als Zwang erfahren. Er möchte, daß sie einsehen, wie segensreich das alles für sie ist und wie notwendig: „Ich will ja nur dein Bestes“ und „Später wirst du mir dankbar sein“! Die Kinder sollen den Erzieher wegen seiner Strenge lieben. Je weniger die unmittelbare Notwendigkeit von Zwang einzusehen ist, um so mehr versucht er sich ein Alibi zu verschaffen, einen Grund, weshalb Zwang zwingend notwendig ist.

## Der Erfolg rechtfertigt die Mittel

Zwei Szenen, die Itard in seinem Gutachten berichtet, sind in dieser Hinsicht aufschlußreich. Sein Zögling wurde mit der Zeit immer aufsässiger gegen die zahlreichen ermüdenden Übungen zum Schreiben- und Sprechlernen, die Itard mit ihm veranstaltete. Er bekam häufig Wutanfälle, schlug um sich und zerstörte, was ihm in die Hände kam. Da diese Anfälle im Zusammenhang mit dem Unterricht auftraten, mußte es klar sein, daß sie eine Rebellion gegen diesen darstellten. Die

Alternative stellte sich also deutlich. Entweder die Erziehung zumindest zeitweise einzustellen oder das durch die Erziehung erzeugte Übel durch weitere Erziehung zu beseitigen. Zu letzterem entschloß sich Itard:

„Ich geriet in große Verlegenheit und sah den Moment kommen, da alle meine Bemühungen nur dahin geführt hätten, aus diesem armen Kind einen unglücklichen Epileptiker zu machen. Noch einige Anfälle, und die Macht der Gewohnheit würde zu einer der entsetzlichsten und unheilbarsten Krankheiten werden. Hier galt es also, so schnell wie möglich Abhilfe zu schaffen, und zwar nicht durch Medikamente, die so oft wirkungslos sind, auch nicht durch Sanftmut, von der nichts mehr zu erhoffen war, sondern durch ein Schreckverfahren ähnlich dem, welches Boerhaave im Spital von Harlem angewandt hatte. Ich wußte genau, daß, falls dieses erste Mittel, das ich benutzen wollte, seine Wirkung verfehlte, das Übel sich verschlimmern würde und jede Behandlung gleicher Art vergeblich wäre. In dieser festen Überzeugung wählte ich dasjenige aus, von dem ich glaubte, daß es für ein Wesen, das in seinem neuen Dasein noch keinerlei Gefahr kannte, das erschreckendste sei.

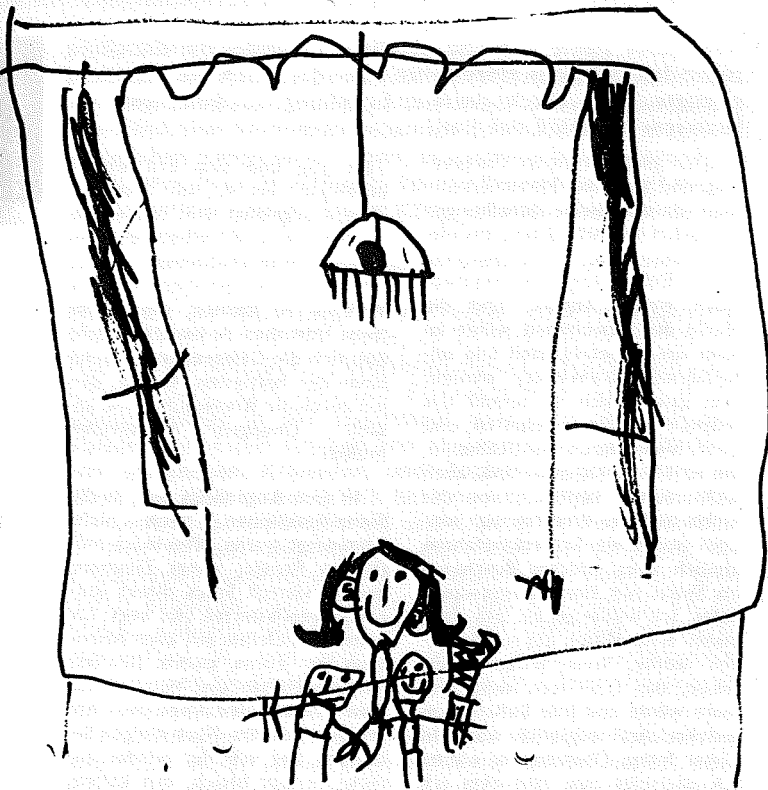
Eine Zeit vorher hatte Madame Guérin, als sie wieder einmal mit ihm im Observatorium war, ihn auf die Plattform geführt, die bekanntlich sehr hoch gelegen ist. Kaum war er in die Nähe der Brüstung gekommen, als er von Entsetzen und starkem Zittern befallen wurde, mit schweißgebadetem Gesicht zu seiner Erzieherin zurücklief, sie am Arm zur

Türe zog und sich erst wieder beruhigte, als er am Fuß der Treppe angelangt war. Was mochte der Grund eines solchen Schreckens sein? Danach forschte ich nicht; mir genügte es, seine Wirkung zu kennen, um sie für mein Vorhaben zu benützen. Bald bot sich die Gelegenheit während eines der heftigsten Anfälle, den ich durch die Wiederaufnahme unserer Übungen hervorrufen mußte.

In dem Augenblick nun, da die Sinnesfunktionen noch nicht lahmgelegt waren, öffnete ich heftig das Fenster seines Zimmers; das im vierten Stock direkt über einem gepflasterten Hof liegt; ich näherte mich ihm mit allen Anzeichen des Zorns, packte ihn fest bei den Hüften und hob ihn aus dem Fenster, den Kopf dem Abgrund zugekehrt. Nach einigen Sekunden zog ich ihn wieder zurück: er war bleich, mit kaltem Schweiß bedeckt, hatte einige Tränen in den Augen und zitterte, was ich den Folgen der Angst zuschrieb. Ich führte ihn zu seinen Tafeln. Ich ließ ihn alle seine Pappkärtchen aufheben und verlangte, daß er sie alle an ihren Platz lege. All dies führte er aus, zwar sehr langsam und mehr schlecht als recht; aber immerhin ohne Ungeduld. Dann warf er sich auf sein Bett und weinte ausgiebig.

Meines Wissens war es das erste Mal, daß er Tränen vergoß.“

„Diese glückliche Wendung erlaubte es uns“, so stellt Itard nach dem Bericht über diese Maßnahme befriedigt fest, „unsere Übungen wieder aufzunehmen.“



Itard war kein grausamer Sadist, im Gegenteil. Er war ein Idealist, der sich in den Kopf gesetzt hatte, zu demonstrieren, daß der wilde Knabe durch Erziehung zum Menschen gemacht werden könnte. Er ist der typische Erzieher. Erziehung heißt für ihn, vorgegebene Ziele erreichen. Da diese Ziele vom Erzieher und nicht vom Zögling erfunden wurden, ist es zwar sehr verständlich, daß er gegen sie rebelliert, aber fruchtlos. Die Alternative, nicht erzogen zu werden, besteht nicht, also muß der Erziehung jedes Mittel recht sein. Wenn Itard sagt, „mir genügte es, die Wirkung zu kennen, um sie für mein Vorhaben zu nutzen“, dann argumentiert er bereits wie der moderne Verhaltenspsychologe, der ebenfalls auf kaum minder grausame Weise unerwünschtes Verhalten konsequent bestraft und dadurch, wie es heißt, „auslöscht“. Die Frage, wie dieses Verhalten entsteht, weshalb es so hartnäckig auftritt, interessiert ihn nicht. Nur, wie man es möglichst rasch und effizient entfernen kann. Der Erfolg rechtfertigt die Mittel. Auch die Tränen, von denen Itard berichtet?

### Peinlicher Versuch

Die zweite Szene, die Itard berichtet, zeigt diesen *Zwang zur Erziehung durch Zwang* (wie man den Teufelskreis fremdgesetzter Erziehungsziele, die zu immer neuen Zwangsmaßnahmen führen, nennen könnte) fast noch deutlicher.

„Für diesen wirklichen peinlichen Versuch wählte ich einen Tag, an dem ich Victor mehr als zwei Stunden mit unseren Übungen beschäftigt hatte und, da ich ebenso sehr mit seiner Fügsamkeit wie mit seiner Intelligenz zufrieden war, ihm nur Lob und Belohnung hätte spenden dürfen. Zweifellos erwartete er dies auch, nach dem zufriedenen Ausdruck zu schließen, der sich in seinem Gesicht wie in seiner ganzen Körperhaltung widerspiegelte. Wie groß aber war seine Verwunderung, als er sah, daß ich, statt der gewohnten Belohnung, statt all jener Gesten, die er mit so viel Recht erwarten durfte und die er nie ohne die lebhaftesten Freudenbezeugungen entgegennahm, mit einem Mal eine strenge und drohende Miene aufsetzte mit allen Zeichen der Unzufriedenheit all das auslöschte, was ich soeben noch gelobt und gebilligt hatte: ich verstreute seine Hefte und Schachteln in alle Ecken seines Zimmers, packte ihn schließlich selbst am Arm und zog ihn mit Gewalt zu einer dunklen Kammer, die ihm in der ersten Zeit seines Pariser Aufenthaltes gelegentlich als Gefängnis gedient hatte. Resigniert ließ er sich bis in die Nähe der Türschwelle zeren. Doch hier verließ ihn plötzlich sein gewohnter Gehorsam, er stemmte sich mit Händen und Füßen gegen den Türpfosten und setzte mir den heftigsten Widerstand entgegen, der mich um so angenehmer berührte, als er für ihn ganz neu war und er noch niemals, wenn er eine ähnliche, aber verdiente Strafe erleiden sollte, auch nur durch das ge-

ringste Zögern seine Unterwerfung in Frage gestellt hatte. Dennoch drängte ich weiter, um zu sehen, bis zu welchem Punkt er seinen Widerstand treiben würde, und unter Aufbietung aller meiner Kräfte versuchte ich, ihn vom Boden aufzuheben und in die Kammer zu ziehen.

Dieser letzte Versuch erregte seine ganze Wut. Außer sich vor Empörung widersetzte er sich mit einer Heftigkeit, die einige Minuten lang meine Anstrengungen fruchtlos machten; doch endlich, als er spürte, daß er sich dem Gesetz des Stärkeren werde beugen müssen, griff er zum letzten Mittel des Schwachen; er warf sich auf meine Hand und hinterließ auf ihr die tiefe Spur seiner Zähne. Wie süß wäre es in diesem Augenblick für mich gewesen, wenn ich meinem Schüler hätte verständlich machen und ihm hätte sagen können, wie sehr der Schmerz seines Bisses meine Seele mit Genugtuung erfüllte und mich für alle meine Mühen entschädigte! Durfte ich mich ein wenig darüber freuen? Es war ein überaus gerechtfertigter Racheakt; ein unbestreitbarer Beweis dafür, daß das Gefühl der Gerechtigkeit, diese ewige Grundlage der sozialen Ordnung, dem Herzen meines Schülers nicht mehr fremd war. Indem ich ihm dieses Gefühl vermittelte oder vielmehr dessen Entwicklung veranlaßte, war es mir gelungen, den wilden Knaben zur ganzen Größe des moralischen Menschen zu erheben — durch das hervorstechendste seiner Merkmale und die edelste seiner Eigenschaften.“

Zwei Einzelheiten scheinen mir an diesem Bericht Itards besonders bedeutsam. Einmal die Tatsache, daß er einen Versuch, den er selbst als „peinlich“ bezeichnet, dessen Inhumanität er also erkennt, dennoch macht. Natürlich rechtfertigt er sich durch das hehre Ziel, das er dabei verfolgt. Das Bemerkenswerte ist nur, daß er nicht nach anderen, humaneren Methoden Ausschau hält. So könnte er den Jungen in vielen Situationen seines Alltags beobachten, er könnte ihn Pantomimen vorspielen lassen, in denen Ungerechtigkeiten vorkommen, usw. Allerdings: Verfahren dieser Art sind umständlicher und mehrdeutiger als das von Itard gewählte. Er erweist sich in dieser Hinsicht als Vorläufer des psychologischen Experiments, das auch mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel beweisen will, aber auch der üblichen Auffassung von Unterrichtspsychologie bzw. Sozialpsychologie, die genau dasselbe leisten soll: mit kleinen, einfach anzuwendenden Techniken in möglichst kurzer Zeit Aggressionen, Lernunwillen, Inaktivität, Zerstretheit beseitigen und das jeweilige Gegenteil davon aufbauen.

Zum zweiten fällt die abenteuerliche Konsequenz auf, die Itard aus dem widerspenstigen Verhalten des Jungen zieht: jetzt hat er sich zur Größe des moralischen Menschen erhoben, hat die edelste seiner Eigenschaften sich errungen! Man könnte ja auch sagen: er hat sich gegen physische Gewaltanwendung gewehrt, wie das jedes Tier und schon gar jedes zweijährige Kind tun würde. Aber auch darin zeigt sich eine Eigenschaft der Psychologie in Forschung und Anwendung: eine harmlose Erklärung im Rahmen eines bedeutungsvollen Versuchs ist nicht möglich. Was zur Erzeugung des Gefühls der Gerechtigkeit inszeniert wurde, kann entweder diese erzeugen oder nicht. Aber es kann nicht zufälligerweise ganz anders zu erklären sein. Was vorne hineinkommt, kommt auch hinten wieder heraus. Wie sehr erinnert diese Art, Geschehnisse zu interpretieren, ohne wirklich auf ihre Eigenart zu achten, an jene Art von Tests im Schulunterricht, wo zunächst Ziele des Unterrichts und dann Testfragen zur Überprüfung dieser Ziele entwickelt werden. Wer den Test besteht, hat die Ziele erreicht, wer ihn nicht besteht, hat sie nicht erreicht. Weder interessiert, warum er sie nicht erreicht hat, noch, ob er irgendwelche anderen Lernziele erreicht hat, noch, ob die vorgeschriebenen Ziele für ihn überhaupt interessant oder erreichbar sind, noch wie er selbst sein Versagen interpretiert und vor allem nicht: ob für diesen Schüler die Ziele überhaupt unterrichtet wurden, das heißt, ob er verstanden hat, daß es um diese Ziele geht und ob er beim Unterricht mitgekommen ist. Psychologie funktioniert wie eine Stanzmaschine: hauptsächlich das angezielte Ergebnis hat die richtige Form. Die übrigbleibenden Reste werden verschrottet.

Beim Lesen psychologischer Bücher, beim Umgang mit Psychologen sollte man das bedenken: die Gefahr, daß der Mensch oder der Klient, wie die Psychologen sagen, zum Rädchen in der psychologischen Technik verkümmert, daß Psychologie und Erziehung zum Deckmäntelchen für so manche Grausamkeit mißbraucht werden können.

Mit ist das jedenfalls beim Lesen des Gutachtens von Itard wieder besonders deutlich geworden. Das Buch heißt: Die wilden Kinder, von Lucien Malson, Jean Itard, Octave Mannoni und ist erschienen im Suhrkamp-Verlag 1972 (suhrkamp taschenbuch Nr. 55).

## Wiener Programmzeitschrift

**FALTER**

Jahresabonnement	(24 Ausgaben)	S 200.-
Halbjahresabonnement	(12 Ausgaben)	S 110.-

Fordern Sie ein Probeexemplar an:

1010 Wien Eßlinggasse 17/11 66-11-89

**FALTER**

Wiener Programmzeitschrift

# Gruppendynamik in der Lehrerfortbildung

Eine Warnung vor falschen Hoffnungen

Lehrerfortbildung war jahrzehntelang und ist auch heute noch zum größten Teil ausgerichtet auf die Vermittlung fachdidaktischer Theorien und neuerer Inhalte in bestimmten Fachgebieten. Nach einer kurzen, aber erfolglosen Epoche, in der versucht wurde, der Lehrerfortbildung im Zusammenhang mit der anstehenden Curriculum-Reform eine neue Bestimmung zu geben, sind in den letzten Jahren zunehmend mehr Fortbildungsangebote für Lehrer zu verzeichnen, die sich therapeutischer Verfahren bedienen und im weitesten Sinne der gruppendynamischen Bewegung zuzurechnen sind.

Heute finden sich in fast allen Programmen der Landesinstitute für Lehrerfortbildung in den Bundesländern der BRD entsprechende Angebote. Daneben entfaltete sich auf dem freien Markt ein wahrer Wildwuchs. Alle therapeutischen Richtungen, z. T. auch sehr obskure Heilslehren, bieten Kurse an und bitten dabei auch kräftig zur Kasse. Diese Erscheinung ist mehr eine Widerspiegelung der Gesetze der freien Marktwirtschaft, als daß sie etwas darüber sagt, was Therapie und Gruppendynamik tatsächlich zu leisten vermögen. Sie besagt allerdings, daß sie vermarktet werden kann. Erklärungsbedürftig ist dabei das Phänomen, daß sich mehr und mehr Lehrer von Veranstaltungen, Seminaren oder Laboratorien (oder wie sie auch sonst alle unterschiedlich heißen mögen) Hilfe für ihre beruflichen Probleme erhoffen, die im wesentlichen alle (zumindest die ernstzunehmenden) eine Thematisierung und Reflexion des Ich im Kontext der beruflichen und privaten Situation erreichen wollen.

## Gruppendynamik: therapeutische Ersatzbefriedigung?

Gruppendynamik wird — folgt man der Argumentation der zumeist an der Psychoanalyse und der kritischen Theorie orientierten Auseinandersetzungen um die Entwicklung und Bedeutung von Gruppendynamik — als eine Ersatzaktivität für verlorene Formen der Entfaltung der Subjekte interpretiert. Dieser Verlust von Entfaltungsmöglichkeiten führt zu Ich-Einschränkungen, die als Mangel an Kommunikation, Mangel an Liebe, Mangel an persönlichen Beziehungen und Mangel an überdauernden Identifikationsmöglichkeiten erlebt werden.

Diese Erklärung scheint plausibel und jeder, der selbst an gruppendynamischen Seminaren teilgenommen hat, kennt die überraschende und wohltuende Erfahrung einer plötzlichen Intimität und Offenheit, die man außerhalb des Seminars im privaten und beruflichen Alltag vermißt. Und dies mag im besonderen Maße für Lehrer gelten, die die tägliche Spannung aushalten müssen, einen Job zu erfüllen, der durchaus enge menschliche Beziehungen beinhaltet, in den aber auch Unfreiheit, Leistungsdruck, Angst und Verlogenheit eingehen. Zunehmend mehr Lehrer steigen aus, sie halten diese Spannungen nicht aus, viele, allzu viele passen sich an, um zu überleben. Und immer mehr werden therapiereif; sie suchen ihr Heil innerhalb der vielfältigen gruppendynamischen Bewegung und besuchen eine Selbsterfahrungswochenende nach dem anderen.

Die vorliegende Kritik an der Gruppendynamik innerhalb der Lehrerfortbildung setzt genau an diesem Punkt an: Gruppendynamik hat einen Spielwiesencharakter; Übertragungsmöglichkeiten existieren kaum. Handlungskompetenz für den beruflichen Alltag wird nicht vermittelt.

Voraussetzung auch dieser Kritik ist allerdings die Annahme, daß gruppendynamische Verfahren in der Lage sind, Thematisierung und Reflexion des Ich im Kontext der beruflichen (und auch privaten) Situation zu erreichen. Da das erklärte Ziel der unterschiedlichen gruppendynamischen Verfahren die Sensibilisierung für eigene und fremde Verhaltens- und Erlebnisweisen ist, wird diese Annahme oft vorschnell übernommen, und das Problem wird nur noch in den fehlenden Transfermöglichkeiten des neu Erlebten und Gelernten in die Schulpraxis gesehen.

An Hand einer interpretativen Analyse von Gesprächsabläufen eines gruppendynamischen Seminars, an dem der Autor teilnahm, soll im folgenden aufgezeigt werden, daß diese „Sensibilisierung“ grundlegend mißlingen kann und in der Folge eher eine Stabilisierung tradierter Verhaltensmuster zu befürchten ist.

## Zur Praxis der themenkonzentrierten intellektuellen Methode (TZI)

Diese von Ruth Cohn in der Tradition der „Humanistischen Psychologie“ entwickelte Methode, versucht eine „optimale Balance“ zwischen den Anforderungen des Ich (Persönlichkeit des einzelnen Lernenden), des Wir (kommunikatives Zusammenwirken aller Lernenden) und des Es (das Thema, das die Gruppenaufgabe formuliert) herzustellen. Es versteht sich selbst nicht als therapeutisches Verfahren, ist aber stark beeinflusst von der Gestalttherapie und Psychoanalyse.

Die drei wesentlichen Arbeitsprinzipien der Gruppendynamik wie das Prinzip des unfreezing (auftauen), d. h. das Infragestellen von festgelegten Reaktionen und Verhaltensweisen als einleitende Technik, das Prinzip des Hier und Jetzt, d. h. thematisiert wird nur das, was sich

verbal oder nonverbal momentan in der Gruppe abspielt und das Prinzip des feedbacks, d. h. Beobachtungen und Eindrücke, die die Verhaltensweise einer Person bei anderen auslöst, werden hier wieder von den anderen zurückgekoppelt, sind Bestandteil des TZI-Verfahrens. Sie sind dort festgehalten in den Postulaten und Hilfsregeln.

Das fünftägige Seminar hatte das Thema „Wir vertiefen den Prozeß des Lebendigen Lernens“. Es fand in landschaftlich reizvoller Umgebung statt. Veranstalter war WILL-Europa (Workshop Institut for living learning), eine private Vereinigung, die die Verbreitung und kommerzielle Nutzung der TZI-Methode in Europa zum Ziel hat. Es nahmen insgesamt 22 Personen teil, der überwiegende Teil von ihnen war in der Schule tätig. Die Leitung hatte eine TZI-Trainerin, assistiert wurde sie von 2 Co-Trainern. Täglich fanden zwei ca. zweistündige Plenumsitzungen statt und zwei bis vier alternative Kleingruppen mit ca. 6–10 Teilnehmern. Die Kleingruppen waren thematisch orientiert. Die Zusammensetzung wechselte je nach Interessenlage der Teilnehmer. Thematische Beispiele der Kleingruppen waren:

- Fallbesprechungsgruppen (in der jeder von sich aus seinen Fall einbringen konnte).
- TZI im Unterricht. Welche Erfahrungen habe ich gemacht?
- Aggression – wie erlebe ich sie? Wie gehe ich damit um?
- Sexualität – ich als Mann – ich als Frau. Wie wirkt sich das auf Unterrichtssituationen aus?
- Meine Vorstellungen von der Schule von morgen (verbunden mit malen und zeichnen).

Weiterhin gab es einige Kleingruppen, in denen einzelne Mitglieder ihre Projekte, die sie in der Schule durchgeführt hatten oder durchführen wollten, vorstellen konnten. Dies geschah im Sinne einer Supervision. Die Themenauswahl war nicht vorherbestimmt, sondern sollte durch die Teilnehmer selber je nach Bedürfnis und Interesse festgelegt werden. Damit vergingen allerdings auch die ersten anderthalb Tage.

Meine Rolle als „Interviewer“ läßt sich am besten als teilnehmender Beobachter beschreiben. Ich nahm an dem Wochenseminar teil wie jeder andere auch. Ich hatte allerdings meine Absicht, bestimmte Informationen über diese Art von Fortbildung zu erhalten, zu Beginn der gesamten Gruppe bekanntgegeben und auch das Einverständnis erhalten, Tonbandmitschnitte durchführen zu können. Die der folgenden Interpretation zugrunde gelegten Textpassagen entstammen insgesamt vier mehrstündigen Gruppensitzungen, an denen ich teilnahm.

Die Interpretation der Textpassagen fußte auf einem Verfahren, das es gestattete, das umfangreiche Textmaterial auf thematische Kernaussagen zu reduzieren. Die Kernaussagen sind den drei Dimensionen:

- Thematisierung des Selbst
- Thematisierung der beruflichen Situation
- Thematisierung von Normen des interpersonalen Handelns

zugeordnet worden. Aus den Kernaussagen werden schließlich „Versionen“ erstellt. Versionen sind vom Interpretieren für typisch erachtete Aussagen zu den drei thematischen Bereichen.

#### Versionen zur Selbstthematik:

*Version 1:* „Ich finde, es ist alles eine Sache des Umgangs mit Menschen.“

Die Bedeutung des „rechten Umgangs“ mit Menschen wird in vielen Äußerungen betont. Sie stellen sozusagen die Leitthematik dar.

Z. B.: „Ich habe mir nämlich auch überlegt, was ist denn das Wesentliche an TZI? Ich bin von Natur aus offen, da brauche ich kein TZI dazu. Da muß ich sagen, ich verwirkliche nicht TZI, sondern ich gehe halt rein menschlich auf meine Kollegen zu.“

Oder:

„Ich finde ja eben, daß ist eine Sache der Einstellung und des Umgangs mit Menschen. Ich versuche lediglich die Situation herauszufinden, wo ich das etwas glaubwürdig machen kann, nicht von der Lehre her, sondern vom Gehalt. Darum geht es mir doch gerade.“

*Version 2:* „Ich kam begeistert von meinem ersten Kurs nach Hause, da habe ich gedacht, jetzt möchte ich gleich mal ein bißchen verwirklichen.“

„Mir ging es natürlich auch so, daß ich begeistert nach dem ersten Kurs nach Hause kam und ich will also mit meinen Kollegen alles ganz offen besprechen und es soll zwischen uns ganz offen zugehen. Je mehr ich Offenheit wollte, umso mehr haben sie sich zurückgezogen.“

Ohne daß genau erklärt wird, was hier „Offenheit“ bedeutet, wird von den Kollegen ein Verhalten gefordert, das man selber doch ganz betont zu zeigen glaubt. Diese Attitüde hat etwas Prophetisches. Man hat die rechte Einstellung, die anderen haben sie noch nicht. Geduld und Bereitschaft zu leiden sind notwendige Bedingungen, um diesen Konflikt mit den Kollegen ausstehen zu können. TZI bekommt hier den Touch einer religiösen Lehre.

*Version 3:* „Ich muß von meinen hochfliegenden Plänen immer weiter zurückstecken.“

„Mich macht das ein bißchen traurig, daß ich von meinen hochfliegenden Plänen immer weiter zurückstecken muß, oder auch ein Stück dahin komme, wo ich nicht hinwollte. Ein spezieller Punkt ist der Umgang mit Störungen. Ich habe also bei TZI gelernt, dies sehr wichtig zu nehmen. Wichtiger als alles andere. Und dann habe ich versucht, das in der Schule zu praktizieren. Dort habe ich gemerkt, das geht nicht, denn dann kann ich gar keinen Unterschied mehr machen, weil da immer viele Störungen sind. Also so geht das nicht.“

Hier wird die Enttäuschung thematisiert, die man erfährt, wenn man wieder mit der harten Schulrealität konfrontiert wird.

*Version 4:* „Ich muß erst mal Autorität herstellen.“

Aussagen zu dieser Version werden auch von den Gruppenteilnehmern gemacht, die Partnerschaftlichkeit, Offenheit, Menschlichkeit und ähnliche Begriffe in ihren Beiträgen propagieren.

„Dies ist mein Konflikt. Ich löse ihn so, indem ich immer erst einmal die Autorität herstelle, immer erst mal das eine. Und erst wenn die da ist, ich dann eine gewisse Atmosphäre habe, mache ich ein Angebot auf Besinnung.“

Eine Teilnehmerin greift dies bestätigend auf und formuliert es so:

„Ich finde, diese Sicherheit, die muß da sein und die geht nicht anders, als daß ich mit diesem gefestigten Rahmen beginne und dann das . . . das ist meine Auffassung dazu.“

Dieser „gefestigte Rahmen“ dient offensichtlich auch dazu, eigene Unsicherheiten zu überwinden. Situationen müssen berechenbar und überschaubar sein, dann bin ich auch offen, dann kann ich es mir auch leisten, den anderen Offenheit zuzugestehen.

*Version 5:* „Mein Gott, dieses Unterrichten, das soll ich ein Leben lang machen, das kann ich nicht, ich hab zu nichts mehr Lust gehabt.“

Dieser expressive Ausruf der Unlust macht noch einmal beispielhaft deutlich, wie Probleme und Schwierigkeiten in der Schule erlebt und verarbeitet werden. Es finden sich in den Gesprächen kaum präzisere Nennungen für Probleme, die man selbst in der Schule bei seiner Tätigkeit als Lehrer hat. Es wird geäußert, „man hatte eine Krise, keine Lust mehr“. Genauer wird nicht thematisiert und reflektiert.

*Version 6:* „Dieses TZI war wie eine Offenbarung.“

Dieser wörtliche Ausspruch gibt sehr prägnant die Einstellung wieder, die mit TZI-Verfahren verbunden wurde. Es erschien als Möglichkeit „als Mensch weiter zu existieren, also als Mensch und Lehrer im Unterricht wieder zu existieren.“

**Versionen zur beruflichen Situation**

*Version 7:* „Im Kollegium, da is mit Offenheit nicht viel zu machen.“

Die Situation unter Kollegen wird aufgrund äußerer Gegebenheiten, die eben der Schulalltag mit sich bringt, als eine Zwangssituation, die durch Oberflächlichkeit und Hetze geprägt ist, erlebt. Zur Verwirklichung seines Konzeptes von Offenheit sieht man hier kaum Möglichkeiten, wenn, dann nur mit einer sehr langen Zeitperspektive. Diese Feststellungen werden sowohl bedauernd, ja noch stärker, auch leidend, resignativ getroffen. Man kann ja doch nicht viel ändern. Möglichkeiten

werden allenfalls in Gesprächen und Kontakten zu einzelnen Kollegen gesehen.

„Meine Erfahrung (im Umgang mit Kollegen A. L.) ist so: es kann keiner allzuweit aus der Reihe tanzen und es ist halt auch Realität, wenn ich wesentlich anders bin — das geht nicht.“

*Version 8:* „Ja, das ist eben in unserem Schulsystem so, daß sie (die Schüler) leisten müssen.“

Eine resignative Grundstimmung herrscht nicht nur in bezug auf das Kollegium, sondern auch in bezug auf Möglichkeiten mit Schülern anders als herkömmlich zu arbeiten. Man hat zwar Vorstellungen, wie es vielleicht anders sein könnte, aber schreckt schon oft vor dem Versuch der Verwirklichung angesichts der Schulrealität zurück.

„Wir müssen kategorisch weitergehen. Am Ende des Schuljahres kriegen wir die Rechnung: Sind sie (die Kinder) fertig mit ihrem Stoff oder nicht? Sie gehen in eine andere Schule und die Lehrerin ist nicht einmal fertig mit dem Buch und jetzt müssen die ganz was anderes lernen. Also, es ist einfach ein richtiger Zwang und eine Peitsche dahinter, die zwar mal wohltuend ist, aber für das menschliche Miteinander jedenfalls drängend.“

Was hier als „Peitsche“ bezeichnet wird, wird zwar thematisiert, aber nicht im größeren Maße problematisiert. Man hat ein leises Unbehagen; es macht einem ja auch die TZI-Methode im Unterricht zu schaffen. Eine Selbstkritik ist in den Gesprächen an keiner Stelle herauszuhören. Problemlösungen gibt es daher konsequenterweise auch nicht. Man richtet sich ein.

**Die Thematik interpersonalen Handelns**

*Version 10:* „Die Schüler wollen nicht immer partnerschaftlich mit dem Lehrer arbeiten, sondern die wollen, daß man ihnen ihre Anweisungen gibt.“

Diese Version hatte in vielen Gesprächen ein zentrales Gewicht. Sie fand in ähnlich lautenden Äußerungen Bestätigung:

„Ich bin der Auffassung, daß die Kinder bis zum 14.–15. Lebensjahr, also ungefähr bis zur Pubertät, ganz sicher eine Autorität, nicht im diktatorischen Sinne verstanden, sondern eine „positive Autorität“ — ich möchte es mal so nennen — wirklich brauchen; und daß ihnen der Lehrer oder die Lehrerin, die immer nur partnerschaftlich und immer nur nach den Wünschen der Schüler den Unterricht gestalten, ganz bestimmt nicht gut tun.“

Die Notwendigkeit, erst einmal feste Strukturen zu schaffen, Autoritäten vorzusetzen, wird nun auch auf die eigene Situation bezogen.

„Aber ist es denn hier nicht so ähnlich? Wenn nicht jetzt am Anfang die beiden Kursleiter das Ganze fest in die Hand genommen hätten und gleich gesagt hätten, hier, das sind die Strukturen, wo wären wir denn da langgelaufen?“

Dieses „Menschenbild“ kann man interpretativ als eine Reaktion auf die erlebte Diskrepanz zwischen Schulwirklichkeit und, wie es in Version 3 heißt, „hochfliegenden Plänen“, die man mit Hilfe der TZI-Ideologie geschmiedet hat, beschreiben. Zu vermuten ist aber auch, daß autoritäre Persönlichkeitsstrukturen durchaus vereinbar sind mit eben dieser TZI-Ideologie. Autoritäre pädagogische Interaktionsstrukturen erhalten hierdurch allenfalls eine demokratische Scheinlegitimation. Und die TZI-Verfahren erhalten den Charakter von sozialtechnischen Manipulationsinstrumenten.

*Version 11:* „Ich seh für mich nur die Möglichkeit Offenheit zu signalisieren. Mehr ist nicht drin.“

Dies wird als Lösung von allen Anwesenden weitgehend akzeptiert. Man macht ein Angebot, ob Schüler darauf eingehen oder auch Kollegen, das ist jeweils ihre Sache. Aber auch was das Angebot angeht, dies ist nicht unbegrenzt und gilt nicht ewig, da hat man auch seine Grenzen:

„Da habe ich für mich jetzt eine Lösung gefunden und die heißt: Wenn nun so ein Phänomen bei mehreren auftaucht, dann werde ich das sehr ernst nehmen, weil es mir Auskunft gibt über die Situation der Gruppe – unbeteiligt sein, Langeweile, rumblödeln oder so Sachen. Aber wenn das bei einem ist, dann muß ich wirklich sagen, diese Schule, die ist hier – so in Deutschland und Herrgott – . . . nicht für ihn geeignet. Ich beschränke mich da und sage: das kann ich hier nicht. Einmal kann ich das verkraften und gelegentlich auch. Aber wenn jemand in die Schule geht, da habe ich bestimmte Grundvoraussetzungen: Du mußt nicht mitmachen, aber du mußt, ohne andere zu stören, dasitzen können. Wer das nicht kann, . . . Also, das sind meine Grenzen.“

Realität wird ausgelebt statt verändert

Noch einmal zur Erinnerung, dies sind keine beliebig oder gar böseartig ausgewählten Passagen, sondern es sind typische Versionen, die sich durch viele Textpassagen belegen ließen.

Was zeigen sie? Sie zeigen einen erschreckenden Mangel an Sensibilität für die eigene persönliche Situation, für die berufliche Situation und für das, was zwischen Lehrern und Schülern abläuft. Es finden kaum Reflexionen, die zu neuen Problemlösungen führen könnten, statt. Eigenes Handeln und Erleben wird nicht in Frage gestellt, sondern es wird nur legitimiert.

Dies ganze korrespondiert mit einem missionarischen Impetus, der die TZI-Vertreter blind werden läßt gegenüber der sie umgebenden Realität. Es mag sein, daß es TZI-Seminare gibt, die anders ablaufen. Aber allein die Tatsache, daß sie so ablaufen können, rechtfertigt eine Warnung: Neue Methoden innerhalb der Gruppendynamik führen noch lange nicht zu neuen Erkenntnissen. Sie können auch dazu beitragen, daß man sich sehr bequem mit seinen alten Erkenntnissen einrichten kann.

## trends

Martin Gartner

### Defizite der Berufsberatung in Österreich

In Anbetracht der immer größer werdenden Problematik, die sich den Jugendlichen im Rahmen ihres Berufsfindungsprozesses stellt (Intransparenz der Berufsbilder, mangelnde Beratungseffizienz, Lehrstellenmangel etc.) sowie der Überforderung der nur wenigen ausschließlich im psychologischen Dienst der Arbeitsmarktverwaltung (AMV) Österreichs tätigen Fachpsychologen (20!)<sup>1</sup> steigt die große Verantwortung der Berufsberater an. Eingegliedert in eine bürokratische Hierarchie übernehmen sie die ihnen von Amts wegen zugeschriebene Rolle einer Autorität, die mit dem naiven Glauben an die Wirklichkeit psychologischer Verfahren angereichert wird.

Die fast ausschließliche Anwendung „anerkannter“ psychologischer Tests läßt den subjektiven Faktor der Berufsberatung verkümmern und entlastet von der kritischen Reflexion der jeweils zu verantwortenden Parteilichkeit. Diese Tendenz ist bereits im Ausbildungscurriculum für Berufsberater angelegt.

Gerade im kritischen fachspezifisch psychologischen Sinne ist der „Berufsberater“ in Österreich *in keiner Weise* auf seine Praxis vorbereitet. Amtsinterne Schulungen ändern daran kaum etwas. Sie dienen vielmehr der Vorbereitung auf eine Dienstpragmatikprüfung, der sich sowohl die Berufsberater als auch alle anderen Beamten in der AMV unterziehen müssen. Entsprechend allgemein ist das Konzept gestaltet, das diesen Personalschulungen zugrunde liegt; der Einbeziehung von Fachgebieten, die künftige Berufsberater auf die speziellen Aufgaben ihrer Tätigkeit einstellen, ist nur ein äußerst beschränkter bis gar kein Raum gewidmet.<sup>2</sup> Die Art der Ausbildung steht im Gegensatz zu den tatsächlichen Aufgaben der Berufsberatung: Man darf nicht vergessen, daß der Berufsberater und nicht der Psychologe die letzte Verantwortung im Beratungsgespräch trägt. Dies wird auch immer wieder seitens der Psychologen in der AMV ganz besonders hervorgehoben.

Der psychologische Dienst der AMV stellt in Österreich für die Berufsberatung nur eine Hilfsfunktion dar (ähnlich dem ärztlichen Dienst), d. h. wenn der Berufsberater im Beratungsgespräch nicht mehr weiterkommt, so wird der Klient zum Test geschickt. Es ist allein dem Ermessen des Berufsberaters überlassen, ob die Erstellung eines psychologischen Gutachtens zur Feststellung der Eignung des Ratsuchenden bzgl. eines bestimmten Berufes notwendig ist oder nicht.

Es ergibt sich von selbst, daß nun ein junger und verantwortungsbewußter Berufsberater aufgrund unzureichender Erfahrung und geringer psychologischer Schulung bei sehr vielen Ratsuchenden unsicher wird und sie zum Psychologen schickt, in der Hoffnung, ein in Rezeptform erstelltes Psychogramm geliefert zu bekommen. In der Praxis sieht das dann so aus, daß der Berufsberater mehrere „unsichere“ Fälle zusammenkommen läßt und sie dann meistens als Gruppe zur psychologischen Eignungsuntersuchung schickt, in der Erwartung, daß das Gutachten recht schnell folgt. Daraus ergibt sich eine Überforderung der wenigen Fachpsychologen, die dann notwendigerweise (aus zeitlichen und quantitativen Aspekten) abseits des Beratungsgeschehens im Büro Gutachten produzieren.

Im allgemeinen werden vom psychologischen Dienst Total-, Serien- und Spezialuntersuchungen durchgeführt:

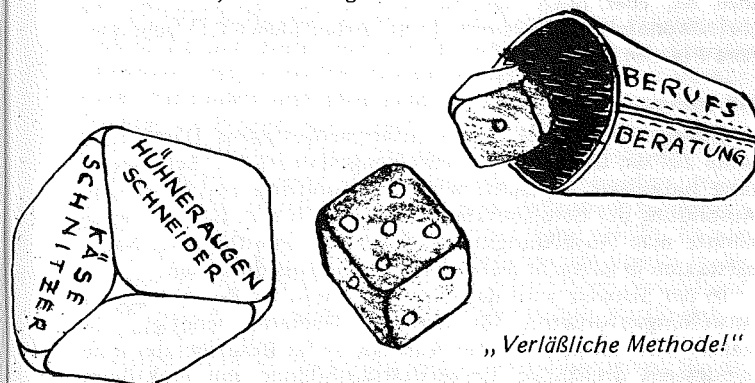
- Eine Totaluntersuchung hat die „Gesamterfassung“ des Probanden zum Ziel und setzt sich aus der Erfassung seiner Leistungs- und Persönlichkeitsstruktur zusammen. Sie enthält meistens einen multifaktoriellen Intelligenztest zusammen mit Einstellungsfragebögen und Persönlichkeitstests (zumeist projektive Verfahren).
- Die Serienuntersuchung besteht im Wesentlichen nur aus dem ersten Teil der Totaluntersuchung, während Persönlichkeitsfaktoren in der Regel nicht untersucht werden.
- Die Spezialuntersuchungen dienen der Feststellung bestimmter Fähigkeiten für eine ganz spezifisch und eng beschriebene Tätigkeit.

Der jüngste Tätigkeitsbericht des psychologischen Dienstes der Arbeitsmarktverwaltung Österreichs für das Jahr 1976 gibt über die hohe Zahl der durchgeführten psychologischen Eignungsuntersuchungen Auskunft. Beachtenswert ist, daß diese hohe Zahl an psychologischen Eignungsuntersuchungen (9.204 im Jahr 1976, 1975 waren es sogar 12.610) von nicht mehr als zwanzig Psychologen durchgeführt wurden. Dabei muß man bedenken, daß sich die zu untersuchenden Fälle nicht kontinuierlich über das ganze Jahr verteilen, sondern stoßweise im Herbst und Frühjahr anfallen. Somit kann man sagen, daß der Psychologe zweimal im Jahr einen „Gutachtenproduktionsboom“ erlebt.

Dem Fachpsychologen steht kaum Zeit und Möglichkeit zur Verfügung, seine Gutachten durchzufeuern und am Adressaten

überprüfen zu können. Die Möglichkeit einer Revision der Testergebnisse ist nur sehr bedingt möglich und obliegt in den meisten Fällen dem Berufsberater. Woher soll auch der Fachpsychologe in Anbetracht der hohen Anzahl der verlangten Gutachten die Zeit zu einem beratenden Gespräch nehmen, von welchem in den Anweisungen des Arbeitsmarktförderungsgesetzes zudem gar keine Rede ist?

Nach Auffassung des Gesetzes ist der Psychologe im öffentlichen Dienst alleiniger Lieferant einer Aufzählung gewisser Persönlichkeitsmerkmale und Kenntnisse. Das psychologische Gutachten wird immer noch einer bestimmten Tradition gemäß als ein Informationsmittel für den Berater gesehen, um sein Unterlageninventar zu vervollständigen und abzusichern. Meist wird vom noch ungeschulten Berufsberater dabei übersehen, daß die Psychologie als Wissenschaft vom menschlichen Erleben und Verhalten grundsätzlich nur Wahrscheinlichkeitsaussagen zulassen kann, mit einem größeren oder kleineren Irrtumsrisiko.



Erstaunlicherweise bedeuten für den Außenstehenden Tests noch immer das Beeindruckendste an der psychologischen Arbeit. Das kann dann soweit gehen, daß Psychologen irrigerweise bzgl. ihrer Kompetenz nach der Verfügbarkeit von Tests beurteilt werden.<sup>3</sup> Psychologen erleiden hier ein ähnliches Schicksal wie Mediziner, die vom Patienten unter Druck gesetzt werden, ihnen bestimmte Medikamente zu verschreiben, obwohl sie zur Heilung gar nicht notwendig sind. Verweigert der Arzt das Medikament, wechselt der Patient zu einem „besseren“ Arzt.

Man darf nicht vergessen, daß ein standardisiertes Leistungsmeßverfahren für den Berufsberater nicht nur eine Grundlage für eine Entscheidungshilfe darstellt, sondern auch häufig von ihm als Argumentationshilfe herangezogen wird. Leicht läuft der Berufsberater Gefahr, bei der Argumentation den Eltern

gegenüber zu vergessen, daß sein Urteil eher subjektiv und voller Fehler denn objektiv sein kann. Im Bewußtsein, ein gültiges, wissenschaftlich durch und durch objektives Ergebnis vor sich zu haben, fällt es ihm meistens leicht, seinen Rat durchzusetzen.

Nur gute Ausbildung und Einsicht in die Besonderheiten sozialwissenschaftlicher Messungen sowie deren Meßfehler können vor einer Fehlinterpretation bewahren. Hier gilt es zu klären, wie groß das Problembewußtsein von Berufsberatern bzgl. Testtheorie ist.<sup>4</sup> Um ein derartiges Problembewußtsein an der Basis, d. h. bei den Berufsberatern zu initiieren, muß auf die Fragwürdigkeit jeglicher Tests besonders hingewiesen werden.<sup>5</sup>

Die Hoffnung, daß sich die Situation der Berufsberatung und des psychologischen Dienstes in der Arbeitsmarktverwaltung in nächster Zukunft positiv ändern wird, ist mehr als beschränkt. Ganz im Gegenteil, sie wird, wie aus einer jüngst erschienenen Broschüre des Sozialministeriums andeutungsweise zu entnehmen ist, eher noch rigidere und an die Gegebenheiten des sozioökonomischen Systems (z. B. Arbeits-MARKT) gebündeltere Formen annehmen.<sup>6</sup>

#### Wie sollte es weitergehen?

Obige, nur in aller Kürze zusammengetragene Darstellung sollte auf die Dringlichkeit einer Neugestaltung von Berufsberatung hinweisen. Zunächst wird eine fundierte psychologische Ausbildung der Berufsberater unumgänglich sein. Beispielsweise könnte man Ausbildungsmodelle aus den unmittelbaren Nachbarstaaten in Betracht ziehen und zur Diskussion stellen.

In der Schweiz wird das Diplomstudium für Psychologie als Anstellungserfordernis für den Berufsberater benötigt.<sup>7</sup> In Italien wird hinsichtlich der Ausbildung für Berufsberater eine mindestens dreijährige Universitätsausbildung mit Praktikum gefordert. Es werden die Teilnahme von Fachlehrgängen zusammen mit praktischen Übungen, ein Praktikum von 200 Stunden jährlich bei verschiedenen Beratungsstellen sowie eine Diplomarbeit über Ergebnisse einer persönlichen Experimentalarbeit, der die besonderen Techniken der Beratungspraxis zugrundeliegen, verlangt. Auslesen erfolgen während der Ausbildung.<sup>8</sup> In Deutschland fand ebenfalls eine Neukonzeption der Berufsberatersausbildung statt. Bereits im Herbst 1972 begann an der Universität Mannheim ein dreijähriges Bildungsprogramm, das sich in einen wissenschaftlich-fachspezifischen und praxisbezogenen Bereich aufgliedert.

Vergleichsweise dazu wird in Österreich der Berufsberater nach abgelegter Reifeprüfung und geleistetem Präsenzdienst ohne Vorbereitung direkt in den Dienst gestellt und soll sofort beraten. Das Problem liegt darin, den Versuch zu wagen,

berufsberatende Tätigkeiten ihrer Naturwüchsigkeit gleichsam zu entkleiden. Gemeint damit ist eine Sensibilisierung für Interessensgegensätze, Deutlichmachung der Vermitteltheit individuellen und sozialen Handelns, Aneignung eines kritischen Problembewußtseins etc.

Wichtiger noch als die Forderung nach geeigneten Ausbildungsbedingungen von Berufsberatern und nach mehr Berufspsychologen scheint mir jedoch zu sein, das derzeitige Modell von Berufsberatung, Berufswahlberatung, neu zu überdenken. Überlegungen, die zu einer Innovation des Organisierens von Berufsberatung führen, lassen sich bereits zaghaft feststellen: z. B. Versuche, die „Schnupperlehre“ in polytechnischen Lehrgängen einzuführen oder hier und da verstärkte schullaufbahnberaterliche Tätigkeiten. Berufswahl und Berufsberatung kann kein einmaliger Akt sein, so wie etwa der Besuch beim Zahnarzt – sondern sie muß einen entwicklungsbedingten Prozeß darstellen.

Berufsberatung darf nicht erst am Ende einer Pflichtschulausbildung auf einen zukommen und in ein paar Stunden (inklusive Test) in entfremdender Situation anonymer Verhältnisse stattfinden und abgeschlossen sein. Berufsberatung, betrachtet als Prozeß, hat bereits in den Schulen stattzufinden. Einer ausführlichen Berufsberatung haben u. a. gezielte Fortbildungsveranstaltungen in Berufskunde vorauszugehen. Inwiefern dafür die derzeitige Tätigkeit eines Schullaufbahnberaters einen Ersatz darstellen kann, ist in keiner Weise geklärt. Es wird also notwendig sein, ein Fach wie Berufskunde bereits in den Schulen zu installieren. Mit einem zweistündigen berufskundlichen Vortrag, der gegen Ende der Pflichtschule stattfindet, ist zu wenig erreicht.

Weiters wird es notwendig sein, Arbeitsalternativen für den Fachpsychologen in der Arbeitsmarktverwaltung zu suchen, um ihn mehr in das Beratungsgeschehen einzubauen und ihn von der gefährlichen Lage als bloßem Gutachtenproduzenten zu befreien. Der Begriff der Begutachtung sollte im Bereich der Berufsberatung künftig eine inhaltliche und methodische Erweiterung erfahren und über die traditionelle Psychodiagnostik (oder gar der alleinigen Testanwendung) hinausgehen.

Hier denke ich besonders an interaktive Beratungstechniken, die bei einer „Begutachtung“ weg von einer alleinigen Lieferung quantitativer Aufzählungen gewisser Persönlichkeitsmerkmale und Kenntnisse führen sollte. Es wird auf die Dauer unvermeidlich sein, den Gutachter von seiner isolierten Tätigkeit als „Testmaschine“ zu befreien und ihn aktiv in das Beratungsgeschehen mit einzubauen.

Man wird organisationsinterne Wege finden müssen, um den Psychologen im Sinne einer unbedingten Fallangemessenheit

und Beratungsdienlichkeit mit den Berufsberatern und Lehrern in ein und dasselbe „Feld“ zu setzen. Im Idealfall wäre dieses „Feld“ die Schule. Berufsberatung sollte nicht mehr nur alleinige Aufgabe der Arbeitsmarktverwaltung sein, sondern sich in Form intensiver Zusammenarbeit und Wechselwirkung mit dem schulpsychologischen Dienst, Lehrern, Eltern, Schulaufbahn- und Berufsberatern aktualisieren.

Die Suche nach dem Subjekt der Beratung bleibt eine ständige Herausforderung. Man darf sich dieser Herausforderung nicht entziehen, wengleich unser System der Berufsberatung, die Arbeitsbedingungen der Berufspsychologen einschließlich der geringen Ausbildung der Berufsberater nicht dazu angetan sind, diese Herausforderung mit allen Konsequenzen anzunehmen.

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. Amtliche Nachrichten, Jg. XXXIII, 1976, Nr. 6 ersch. 1977, S. 445 ff. In der Reihe der Amtlichen Nachrichten ist dies der letzte Tätigkeitsbericht.
- 2 Vgl. Hackl Elsa, „Zur Situation der Berufsberatung in Österreich, Hrsg. Österreichisches Institut für Bildung und Wirtschaft (ibw), Heft 6, 1976, S. 26 ff.
- 3 Vgl. Wenger Wolf Dieter, „Psychologische Begutachtung ist nicht gleich Eignungstest“, in: „Arbeit und Beruf“, 27. Jg. 1976, S. 322–326.
- 4 Vgl. Scholz Gerhard, „Tests in der Schule“, in: „Betrifft Erziehung“, Jg. 8, 1975, Heft 6, S. 29.
- 5 Vgl. Betrifft Erziehung, „Nützen Tests?“, 1975, Jg. 8, S. 28–40. Berger Hartwig, „Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit“, SV 1976  
Luigman Carl, „Der Intelligenzkult“, Reinbeck 1973  
Sieber Georg, „Achtungs Tests“, Reinbeck 1972, 3. Aufl.  
Zimmer D. E., „Der große Streit um die Intelligenz – Was IQ-Tests messen“, in: „Die Zeit“, v. 18. 10. 74.
- 6 „Konzept zur Entwicklung des Arbeitsmarktservices (AMS)“, herausgegeben vom Bundesministerium für soziale Verwaltung, Mai 1979. in der 31 Seiten umfassenden Broschüre findet man beispielsweise auf S. 31 die einzig vagen Andeutungen, wie: „Ständige Verbesserung der Grundlagen und der Richtlinien für die Beratungs- und Vermittlungsdienste, insbesondere durch die Erarbeitung einer Anleitung für praktische Beratungstätigkeit. Konkretisierung der Anforderungen an die Realisierung des Beratungsergebnisses. Genaue Festlegung von Zeitintervallen, innerhalb derer sie für jeden Dienstgeber und jeden Arbeit- und Ratsuchenden auf jeden Fall aktiv werden muß. Dabei ist ihr durch Anwendung der elektronischen Datenverarbeitung jede mögliche Erleichterung anzubieten. Die „Anweisung für die Beratungs- und Vermittlungsdienste“, letztmalig 1976 herausgegeben, ist stets auf den laufenden Stand zu bringen.“  
„Verstärkung der Förderung der Berufswahlreife gemeinsam mit der Schulverwaltung  
Diese Punkte sind in keiner Weise präzisiert worden und inhaltlich ausgesprochen unverbindlich.
- 7) S. Bertsch Linus, „Weiterbildung der Berufsberater“ in: „Berufsberatung und Berufsbildung“ 59. Jg., 1974, S. 287 ff.
- 8 S. Dahnen Josef, „Berufsberatung in Italien“ in: „Berufsberatung und Berufsbildung“, Jg. 57, 1972, S. 329.

## Der Schulpsychologische Dienst

### Aufgabenstellung und Praxisprobleme

Der Schulpsychologische Dienst, der in Wien im Oktober 1948 begründet und in den folgenden Jahren auch in den Bundesländern eingerichtet wurde, hatte viele Jahre lang ausschließlich eine rein diagnostische und konsultative Aufgabe. Die Kinder wurden wegen Lern- und Verhaltensstörungen primär von der Schule angemeldet; nach erfolgter Testung und meist nur einem einzigen beratenden Gespräch mit den Eltern wurde ein Gutachten an die Schule erstellt. Der Schulpsychologische Dienst stellte sich folgende Aufgaben:

1. Konkrete und unmittelbare Hilfe, die durch eine Begutachtung und Beratung Lehrern, Eltern und Kindern zuteil werden sollte. Gerade die Möglichkeit, diese Aufgabe zu erfüllen, wurde bald als problematisch erkannt.

2. Früherfassung von noch Schulunreifen und Sonderschulbedürftigen. Gerade hier können ohne rechtzeitige Begutachtung und entsprechende Administration schwere, oft lang andauernde Überforderungssituationen entstehen, die sich sehr ungünstig auf die Charakterentwicklung der Kinder auswirken. Die Testung aller zur Rückstellung beantragten Kinder bildet eine Art Filter, besonders für die Erfassung von echten Sonderschülern, die aufgrund

des Testergebnisses und ärztlicher Befunde ohne alle Umwege und ohne Zeitverlust jenen Schultypen zugeführt werden können, in denen sie am besten zu fördern sind. Andererseits können auch viele Kinder, insbesondere Legasthener, vor dem Schicksal einer Sonderschuleinweisung bewahrt werden.

3. Früherfassung schwer gestörter Kinder. So wurden im Laufe der Jahre zahlreiche Fälle von Epilepsie, Chorea, von prae-psychotischen Zuständen, von schweren Neurosen oder besonderer Milieuschädigung in Zusammenwirken von Schulpsychologen und Kinderpsychiater frühzeitig erkannt und einer entsprechenden Behandlung zugeführt.

Viele Impulse sind vom Schulpsychologischen Dienst im Laufe der Jahre auf das Schulwesen ausgegangen:

1) Hinweise auf die Sinnlosigkeit von Rückstellungen, solange keine pädagogischen Auffangeinrichtungen bestanden, die rückgestellte Kinder davor bewahren konnten, ein weiteres Jahr im selben anregungsarmen Milieu zu

verbringen, das ihre Schulunfähigkeit bewirkt hatte. Sie führten zur Einrichtung der Vorschulklassen.

2) Hinweise auf die Verpflichtung der Schule gegenüber Kindern mit Lese-Rechtschreib-Störungen. Sie führten zur Einrich-

tung von Kursen zur Legasthenikerbetreuung.

3) Hinweise auf das Problem umgeschulter Linkshänder. In den ersten Jahren, in denen der Schulpsychologische Dienst tätig war, wurden Linkshänder noch gezwungen, mit der rechten Hand zu schreiben. Heute dürfen Linkshänder links schreiben.

Aber schon bald empfand man sehr deutlich, daß diese Art der Tätigkeit nicht genügen konnte. Die Beratung fiel zur Zufriedenheit der Schule aus, wenn die von der Schule erhoffte Einweisung in die Sonderschule empfohlen wurde, wenn man eine Klassenwiederholung empfahl oder die Teilnahme an einem Legasthenikerkurs. Sie fiel auch befriedigend für Kinder aus, deren Lehrer bereit waren, Empfehlungen hinsichtlich einer Methodendifferenzierung oder eines Verhaltenswechsels ihnen gegenüber anzunehmen und durchzuführen, was jedoch keineswegs die Regel war und ist.

Ein Kind zur Untersuchung zu schicken, ist nicht gleichbedeutend mit der Bereitschaft, die Empfehlungen durchzuführen. Was vielen Lehrkräften ohne weiteres gelingt — etwa Situationen zu schaffen, die einem Kind Erfolgserlebnisse vermitteln, auf Strafen und ständige Klagen gegenüber den Eltern zu verzichten, die Benotung mehr an dem relativen Fortschritt als an der absoluten Fehlerzahl zu orientieren, ein schwieriges Kind durch Verantwortung und Ämter zu gewinnen, einen stärkeren Kontakt herzustellen — halten andere aus den verschiedensten Gründen für unmöglich. Ein beliebtes Argument gegenüber derartigen Empfehlungen ist der „Gerechtigkeitssinn“ der Mitschüler, der ja nicht verletzt werden dürfe, und die „Benachteiligung“ der Normalen, die bei intensiverer Beschäftigung mit einem Auffälligen eintreten müsse. Empfehlungen, die einen

4) Hinweise auf die Notwendigkeit einer Sonderschulauslese mit objektiven Methoden. Als die Schulpsychologen mit ihrer Arbeit begannen, geschahen Sonderschuleinweisungen oft aufgrund einer Absprache zwischen Schulleitern. Heute sollte der diese Maßnahme entscheidenden Kommission ein schulpsychologisches Gutachten zur Verfügung stehen.

„Regimewechsel“ betreffen, etwa Verzicht auf Schreibstrafen, Ignorieren von Unruhverhalten, werden oft mit bester Absicht befolgt — aber nicht lange genug. Der Lehrer vergißt, daß ein Kind sich nicht von Tag zu Tag ändern kann, daß es vielmehr einer plötzlichen Änderung der Erziehungstechnik mit einem gewissen Mißtrauen begegnet. Es neigt dazu, den Erwachsenen auf die Probe zu stellen. Meint er es ehrlich mit mir? Wie weit muß ich gehen, bis er wieder der Alte ist? Am Beginn einer Regimeänderung wird das Verhalten von Problemkindern daher schlechter, statt, wie es der Lehrer oft erwartet, besser. Die wenigsten Lehrer halten durch, bis das Kind Vertrauen gefaßt hat. Viele geben, erschüttert ob soviel Undank, auf, und bezeichnen das Kind als „unverbesserlich“. „Spricht weder auf Strenge noch auf Güte an...“

Wie weit der Lehrer bereit ist, Empfehlungen durchzuführen, hängt von seiner Einstellung zur Schulpsychologie ab, von seiner Einsatzbereitschaft für ein einzelnes Kind, von seinem psychologischen Verständnis und seiner Vorbildung, vom Vertrauen in die Meinung des Fachmannes und oft auch ganz allgemein von seiner menschlichen Reife.

Die Beratung fiel daher bei vielen verhaltensgestörten Kindern durchaus nicht befriedigend aus, denn die Feststellung der Gründe eines Verhaltens veränderten dieses Verhalten nicht, und Lehrer, die erwartet hatten, daß Kinder nach einem Vormittag in der schulpsychologischen Beratungsstelle „brav“ würden, sahen sich enttäuscht. Es half auch nichts in jenen Fällen, bei denen die Probleme durch die Erziehungshaltung der Eltern verursacht waren und die Eltern eine länger dauernde Erziehungsberatung gebraucht hätten.

Die in den ersten Jahren häufig vorgebrachten Wünsche der Schulpsychologen nach Therapiemöglichkeiten im Rahmen des Schulpsychologischen Dienstes, wie sie in einigen anderen Ländern bestanden, ließen sich bei den Schulbehörden nicht durchsetzen. Man sagte uns, der Schularzt dürfe auch nicht behandeln, er müsse das Kind an seinen Hausarzt verweisen. Wo aber war der Hausarzt für das seelenkranke Kind? Wir wandten ein, man könnte sich auch an das Modell der Schulzahnklinik halten. Dort werden die Löcher nicht nur konstatiert, sie werden auch behandelt. Doch es half nichts. Die Zeit dazu war noch nicht reif.

Viele Lehrer und schließlich auch die Schulbehörden erkannten erst allmählich, daß verhaltensgestörten Kindern im Rahmen der Schule geholfen werden müsse und daß dazu Kenntnisse und die Beherrschung von Techniken notwendig wären, über die die Lehrer in ihrer Ausbildung nichts erfahren hatten.

#### Ein neuer Trend zeichnet sich ab

In den Wünschen der Lehrerschaft ist in den letzten Jahren ein deutlicher Trend zu bemerken: weg von der rein diagnostischen Tätigkeit der Schulpsychologen — hin zur *Hilfeleistung durch Therapie, Erziehungsberatung und Schulung der Lehrer*, damit sie in die Lage versetzt werden, die Empfehlungen der Berater durchzuführen und selbst initiativ zu werden. Neben Diagnosen und Empfehlungen, die nach wie vor der wichtigste Aufgabenbereich des Schulpsychologischen Dienstes sind, wünschen die Lehrer *konkrete Hilfestellungen* in der Bewältigung der Probleme, die ihnen die zunehmende Zahl verhaltensgestörter Kinder stellt

*Hierin liegen nun die neuen Aufgaben der Schulpsychologie.* Um diese erfüllen zu können, mußten sich die Mitarbeiter des

Schulpsychologischen Dienstes selbst erst einmal einer Ausbildung in *Gesprächstherapie* und in *Verhaltenstherapie* unterziehen. Diese wurde vom Bundesministerium bezahlt, und die so erworbenen Kenntnisse werden teils direkt im Schulpsychologischen Dienst verwendet, teils in Arbeitsgemeinschaften an interessierte Lehrkräfte weitergegeben. So werden vom Schulpsychologischen Dienst in Wien Blockseminare in Gesprächstherapie, Verhaltenstherapie, Familientherapie, Pädagogik und Psychoanalyse angeboten, wobei 4 Mitarbeiter je 2 Doppelstunden halten. Diese Blockseminare sind für Lehrer bestimmt, die selbst mit verhaltensgestörten Kindern arbeiten wollen. Auch an den Ausbildungsseminaren für Schulberater an Hauptschulen und AHS, die im Rahmen des Pädagogischen Instituts abgehalten werden, sind die Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes beteiligt. Aufgabe dieser Seminare ist die Vorbereitung von Lehrern zur Schulbahn- und Problemlberatung. Das Ziel wäre *ein* ausgebildeter Berater für jede Schule.

„Von der Basis her“ haben sich zwei Gruppen von Lehrern gebildet, die sich die Behandlung verhaltensgestörter Kinder zur besonderen Aufgabe gemacht haben: eine, die sich „Beratungslehrer“ nennt und nach den Prinzipien der Verhaltenstherapie arbeitet und eine andere, die sogenannte „Balint-Gruppe“, die auf psychoanalytischer Basis arbeitet. Die erstere Gruppe führt zwei Förderklassen für verhaltensgestörte Kinder und entwirft Behandlungsprogramme mit Lehrern, die in ihren eigenen Klassen verhaltensgestörten Kindern helfen wollen, die letztere arbeitet in ihren Schulen.

Der Schulpsychologische Dienst übt für beide Gruppen eine

In der Beratungsstelle selbst werden in kleinem Umfang Gesprächstherapien, Spieltherapien und Legasthenerbehandlungen durchgeführt, sowie mehrmalige Erziehungsberatungen von Müttern.

Jeder Schulpsychologe hält in einem Inspektionsbezirk einen 2stündigen Sprechtag ab, der nicht nur von Lehrern, sondern vor allem von Eltern in Anspruch genommen wird, wobei auch von den Eltern und nicht nur von der Schule Kinder zur Untersuchung angemeldet werden können. Einzelne Schulpsychologen haben sich in den ihnen zugeteilten Inspektionsbezirken auch Arbeitskreise eingerichtet, an denen Lehrer und sogar einzelne Direktoren teilnehmen.

Die Tätigkeit des Schulpsychologischen Dienstes hat somit 4 neue Schwerpunkte gewonnen:

1. Diagnose und Beratung wie bisher, dem Umfang nach noch immer Hauptbeschäftigung der Schulpsychologen (4000–5000 Fälle im Jahr)
2. Lehrerfortbildung
3. Therapie
4. Tätigkeit als Moderator und Supervisor von Lehrern, die nach den Grundsätzen der Verhaltenstherapie mit auffälligen Kindern arbeiten.

Schon im zweiten Jahrzehnt des Schulpsychologischen Dienstes kamen gelegentlich zu den diagnostischen und konsultativen Aufgaben Verpflichtungen zur Mitarbeit an wissenschaftlichen Projekten, teils im Rahmen der Tatsachenforschung des Pädagogischen Instituts in Wien, teils im Rahmen einer Erhebung des Bundesministeriums für die OECD. Diese Tätigkeiten wurden stets als

Belastungen empfunden, da man Mühe hatte, mit dem zur Verfügung stehenden Personal die Anmeldungen der Schulen zu bewältigen. Auch heute ist der Schulpsychologische Dienst an einer bundesweiten Langzeiterhebung „Erfolg und Mißerfolg in der Schule“ beteiligt, sowie an Leistungsprüfungen zur Evaluation von Schulversuchen.

### Probleme in der Praxis

Die ungeheure Arbeitsbelastung führt zu großen Problemen in der Praxis. Die Zahl der Dienstposten wurde nicht vermehrt. Die Wiener Beratungsstelle hat wie eh und je 10 Dienstposten, davon 2 halbtägige. Von den 6 Schulberatern, die ursprünglich eingesetzt waren, arbeitet nur mehr eine Kollegin, die übrigen gingen entweder in Pension oder wurden zu anderen Aufgaben abberufen. Sie wurden durch Vollpsychologen ersetzt. Im ganzen ist die Situation für die im Schulpsychologischen Dienst Tätigen innerhalb der letzten 10 Jahre schwieriger geworden. Deutlich höheren Anforderungen und einem stärker entwickelten Problembewußtsein steht die gleiche Zahl an Planposten (um 2 Halbtage reduziert) gegenüber wie vor 10 Jahren. Nachdem die zur Aufnahme der Anamnesen freigestellte Lehrkraft (ursprünglich war es eine Fürsorgerin) in den Ruhestand getreten war, wurde ihr Posten nicht mehr besetzt, so daß die Schulpsychologen gezwungen sind, die Anamnesen selbst zu machen. Ein großes Problem bildet auch die starke Fluktuation der Mitarbeiter. Es sind meist junge Frauen in einem Alter, in dem Karenzurlaube immer wieder fällig werden. Die Unstetigkeit macht sich besonders in den Inspektionsbezirken bemerkbar, in denen keine stabilen Beziehungen zu Lehrern, Schulleitern und Inspektoren hergestellt werden können.

## Und hier die Probleme:

1) Der Personalmangel macht sich selbstverständlich in sehr langen Wartezeiten bemerkbar, in einem vermehrten Einsatz von Gruppentests anstelle von Einzeltests und in einer Auslese der Anmeldungen, bei der oft Fälle zurückgestellt werden, deren Behandlung am wichtigsten wäre.

2) Administrative Einschränkungen. Schulpsychologen als „schulfremde“ Personen dürfen die Klassen nicht betreten und können auch an Lehrerkonferenzen nicht teilnehmen, obwohl dies im Interesse einzelner Kinder oft sehr wichtig wäre.

3) Die vorhandenen Tests werden der relativ hohen Zahl von Gastarbeiterkindern nicht gerecht. Diese Kinder würden sehr viel mehr Hilfe brauchen als ihnen unter den gegebenen Umständen geboten werden kann.

4) Viel zu wenig Therapiemöglichkeiten für ernstlich gestörte Kinder an Instituten und Kliniken. Die Wartezeiten an den 4 Instituten für Erziehungshilfe können bis zu 3 Jahren betragen — damit erledigt sich manches von selbst — aber wie?

5) Das Schulsystem als solches: Noch immer — trotz aller Ansätze zur Differenzierung, z. B. in Schulbüchern — schränkt der Frontalunterricht, mit seinen verbindlichen Lehrplänen und genau umrissenen Lehrzielen, die von allen Kindern einer Klasse, trotz verschiedener Begabung, auf dieselbe Art und in der gleichen Zeit erarbeitet werden müssen, die Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten des Lehrers außerordentlich ein. Es ist kaum möglich, im Rahmen der Normalklasse die Anforderungen für einzelne Kinder herabzusetzen oder zu steigern, sie mehr nach ihren Bemühungen als nach ihren Ergebnissen zu klassifizieren, das Schwergewicht auf einzelne Gegenstände zu verlagern, besondere Begabungen kompensatorisch zu pflegen und ähnliches mehr. Darunter können sowohl schwächer Begabte als auch Hochbegabte leiden. Dieses Problem kann auf der Mittelstufe nur durch die Gesamtschule, resp. durch die differenzierte Hauptschule (neuerdings „Neue Mittelschule“ genannt) gelöst werden.

6) Fehleinstellungen der Lehrer gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Phänomenen und gegenüber bestimmten Kindern. Hier soll keineswegs verallgemeinert werden. Es handelt sich sicher um eine Minderheit unter den Lehrkräften, aber diese schiebt auch sicher die meisten „Problemfälle“, mit denen anders eingestellte Lehrer selbst fertig werden können. Im Schulpsychologischen Dienst tritt immer wieder die Ablehnung der unterprivilegierten Kinder sowie der Gastarbeiterkinder durch ihre Lehrer deutlich in Erscheinung, zusammen mit dem Wunsch, solche Kinder so rasch wie möglich in die Sonderschule abzuschicken. Auch gegenüber berufstätigen Müttern

werden verständnislose, oft aggressive Reaktionen erkennbar. Die Schwierigkeiten des Kindes werden auf die Berufstätigkeit der Mutter zurückgeführt, und die Mutter wird ermahnt, zu Hause zu bleiben, damit ihr Kind besser lerne, egal, ob dieser Ratschlag im Hinblick auf die Situation der Mutter realistisch ist oder nicht. Auch Hortkinder sind „abgestempelt“, ihre Leistungen werden von manchen Lehrern von vornherein als minderwertig eingestuft und nur zu oft zeigt sich hier das Phänomen der „self fulfilling prophecy“. Dieses Problem würde nur die Ganztags- oder die Tagesheimschule lösen.

7) Die Tendenz, ein unerwünschtes Kind in die Sonderschule zu bringen. Dies veranlaßte einen Schulleiter sogar zu einem Beeinflussungsversuch: „Könnte man den IQ nicht etwas heruntersetzen?“ — Wozu schicke ich die Kinder hin, wenn die Beratungsstelle mir nicht hilft, sie loszuwerden?

8) Manche Eltern werden als schulefeindlich und uninteressiert an ihren Kindern beschrieben. In Wirklichkeit sind diese Eltern wohl interessiert, wurden aber durch ungeschickte Gesprächsführung seitens des Lehrers, durch Mangel an Takt und erkennbarer Kind-Zugewandtheit abgestoßen und verängstigt, so daß der Kontakt zur Schule vermieden wurde.

9) Die Eltern empfinden den Schulpsychologischen Dienst oft als „verlängerten Arm“ der Schule. Sie verweigern aus Angst vor einer Bestätigung der Wünsche des Lehrers die Untersuchung ihrer Kinder, so daß echte Sonderschulfälle oft viel zu spät kommen.

10) Ein besonderes Problem bildet die praktische Ausbildung der Schulpsychologen. In den Anfängen der Schulpsychologie war neben dem akademischen Grad in Psychologie oder Pädagogik die Erfahrung als Klassenlehrer Voraussetzung für die Bestellung als Schulpsychologe. Dies hatte den Vorteil, daß sich ein akademisch ausgebildeter Lehrer mit Schulproblemen auseinandersetzen konnte, die ihm aus eigener Erfahrung bekannt waren. Er kannte die Erfordernisse der verschiedenen Schultypen, er kannte die Probleme der Lehrer-Kind- und der Kind-Kind-Beziehungen in der Schulklasse und war sich der Rolle bewußt, die die verschiedenen situativen Momente in der Klasse, sowie die Erziehungssituation im Elternhaus spielen können. Er wußte aber auch aus der Erfahrung in der Schulklasse, daß die Leistung eines Kindes von vielen Faktoren beeinflußt wird, unter denen die meßbare Intelligenz nur einer und meist nicht der wichtigste ist. Aufgrund dieser Erfahrungen gelang es ihnen sehr bald, sich in ihrer neuen Rolle als Schulpsychologen zu bewähren.

11) Die Ausweitung des Schulpsychologischen Dienstes auf Bundesebene und die damit verbundene Vermehrung der Dienstposten, sowie die begreifliche Tendenz akademisch aus-

gebildeter Lehrpersonen, an die Pädagogischen Akademien überzuwechseln, führten zu einem Engpaß. Es gibt nicht genügend Personen mit der Doppelausbildung als Lehrer und Vollakademiker. Daher wurde das abgeschlossene Studium in Psychologie zur einzigen Voraussetzung für den Eintritt in den Schulpsychologischen Dienst gemacht. Obwohl die Schulpsychologie sich in Österreich *pädagogisch-psychologischer Dienst* nennt, wurden die Hauptfach*pädagogen* von der Möglichkeit ausgeschlossen, in eben diesem Dienst zu arbeiten. So sehr man es begrüßen muß, daß sich für die Psychologen neue Arbeitsmöglichkeiten eröffnen, so sehr birgt die einseitige theoretische Ausbildung ihre Probleme. Die jungen Leute, die aus den Hochschulen kommen, beherrschen einigermaßen die Techniken der Intelligenzmessung, aber die wenigsten konnten eine gründliche Ausbildung in der Anwendung und Interpretation von projektiven Tests erhalten. Sie haben eine deutliche Tendenz, die ermittelten Intelligenzquotienten zu überschätzen und ihre Empfehlung an diesen allein zu orientieren, da sie in Ermangelung einer pädagogischen Ausbildung und schon gar einer pädagogischen Praxis die Rolle der Stützfunktionen der Intelligenz, die die eigentliche Leistung bestimmen (Motivationen, Konzentration, Ausdauer, Aufgabewilligkeit) oft übersehen oder unterschätzen. Sie kennen die Schulsituation nicht und wissen nichts über Reaktionen von Kindern auf Frustrationserlebnisse und auf mangelnde Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse in der Familie. Es fehlt ihnen auch in der Regel die Kenntnis der besonderen Schulprobleme, wie z. B. das Problem der Legasthenie, der Linkshändigkeit, der minimalen Hirnschädigung.

12) Die Einschulung des praktisch tätigen Psychologen liegt voll und ganz in den Händen des Dienststellenleiters, und von seinem Interesse, seinen Führungsqualitäten, seinem Können und seiner theoretischen Fundierung hängt es ab, wie brauchbar die jungen Leute für ihre Arbeit werden. Aber die mit der Einschulung verbundene ‚Gängelung‘ stößt bei jungen Leuten, die glauben, an der Hochschule eine abgeschlossene Ausbildung erfahren zu haben, verständlicherweise auch manchmal auf Widerstand. Nach anderthalb bis zwei Jahren werden die jungen Psychologen zu einem Kurs an der Bildungshochschule nach Klagenfurt eingeladen, wo sie Informationen über Schultypen, Gesprächsführung, Kommunikationstraining, Lerntraining, Entwicklungspsychologie und Lernpsychologie erhalten. Zu diesem Zeitpunkt müssen sie das Wesentliche von ihren Dienststellenleitern und aus den für sie veranstalteten Fortbildungskursen eigentlich schon gelernt haben.

Sechs Forderungen müßten im Zusammenhang mit den Praxisproblemen der Schulpsychologen gestellt werden:

1) Aufstockung des Personalstandes, so daß ein Schulpsychologe zumindest einer geringeren Anzahl von Schulen zugeteilt werden kann;

2) Öffnung des Arbeitsgebietes „Pädagogisch-psychologischer Dienst“ für Hauptfach-Pädagogen, die als Nebenfach Psychologie gewählt haben;

3) Spezialisierte hochschulmäßige Ausbildung in Schulpsychologie an der Bildungshochschule in Klagenfurt;

4) Ausbildung der Lehrer an den Pädagogischen Akademien und in der Lehrerfortbildung in der sogenannten „eltern- und kindzentrierten“ Gesprächsführung und in den Grundsätzen der Verhaltenstherapie;

5) Soziologische und sozialpädagogische Diskussionen und Seminare an den Pädagogischen Akademien und in der Lehrerfortbildung, die Lehrern helfen sollen, ihre Vorurteile gegen gesellschaftliche Gruppen und unterprivilegierte Kinder zu durchschauen, zu problematisieren und zu überwinden;

6) Im Schulpsychologischen Dienst oder an einer anderen neutralen und anonym agierenden Stelle sollte die Möglichkeit zu Einzelaussprachen und Diskussionen über Probleme der psychischen Hygiene des Lehrers bestehen, denn Fehlhaltungen von Lehrern gegenüber Kindern und Eltern sowie unbewältigte Berufsprobleme im Schulbereich sind sehr wesentlich an Schulschwierigkeiten von Kindern beteiligt.

\* Da ich schon seit einer Reihe von Jahren nicht mehr im Schulpsychologischen Dienst tätig bin und neue Arbeitsbereiche (nicht aber Probleme!) erst in letzter Zeit hinzugekommen sind, basiert dieser Aufsatz zu einem großen Teil auf einem Gespräch mit Frau Dr. Hertha Speyerl, der derzeitigen Leiterin der pädagogisch-psychologischen Dienste in Wien, der ich an dieser Stelle für das Gespräch herzlich danken möchte. Die Aufgabenstellungen und Praxisprobleme sind wohl typisch für städtische Verhältnisse. Über die Probleme in ländlichen Bezirken ist mir zu wenig bekannt.

## Aufbruch zu einer kritischen pädagogischen Psychologie

Die Pädagogische Psychologie ist in den letzten Jahren zum Berufswissen der Lehrer avanciert. Sie hat dabei die früheren Erziehungslehren verdrängt, die bisher so etwas wie eine theoretisch-ideologische Fundierung der beruflichen Tätigkeit von Lehrern und Erziehern gehabt haben.

### Funktionen der traditionellen pädagogischen Psychologie

Die traditionelle Pädagogische Psychologie ist eine relativ unstrukturierte Ansammlung von Erkenntnissen und Theorien aus der psychologischen Forschung, die etwas mit Lernen, Erziehen und Handeln in Bildungsinstitutionen zu tun haben: Befunde und Schlußfolgerungen zur Erbe-Umwelt-Problematik finden sich neben Kapiteln zur Entstehung von Motiven, kognitiven Kompetenzen (vor allem der Intelligenz), anderen Persönlichkeitseigenschaften und speziellen Lernbehinderungen (wie z. B. Legasthenie). Dazu kommen noch Lerntheorien, die Forschungen über Erziehungsstile sowie Techniken zur Erstellung von Lernzielen und zur Durchführung der Leistungsmessung. Sie hilft lediglich, Phänomene an der Oberfläche zu ordnen und mit Etiketten zu versehen, aber nicht zu erklären, wie es dazu gekommen ist und schon gar nicht strukturelle Veränderungen einzuleiten, durch die die Probleme an ihren Wurzeln erreicht werden können. Sie führt zum Symptomerfassen und Symptomkurieren.

Somit führt die Professionalisierung der Lehrer durch die traditionell im Bereich der Pädagogischen Psychologie vermittelten Wissenskomplexe zu einer eindimensionalen Problemsicht, zu einem segmentären Wissen, das Schule und Erziehung ahistorisch und apolitisch begreift. Der mit psychologischem Wissen ausgestattete Lehrer weiß zwar über Intelligenz und Begabung, Leistungsmotivation, Lerntheorien, Lernschwierigkeiten und Diagnosemethoden Bescheid, er hat aber nicht gelernt, darüber nachzudenken, wie die Schüler die restriktiven Bedingungen des bürokratischen Kontexts der Schule psychisch verarbeiten und warum es den meisten Lehrern nicht gelingt, demokratische Unterrichtsformen zu verwenden. Durch die Konzentration auf den formalen Lernbegriff und die Ausrichtung auf die Effektivierung von Unterrichts- und Lernprozessen

in der Schule betreibt die an der naturwissenschaftlichen Psychologie orientierte Pädagogische Psychologie nicht Aufklärung, sondern Verschleierung der restriktiven Bedingungen von Unterricht und dient damit der Aufrechterhaltung der Ungleichheit und Abhängigkeit produzierenden Strukturen des Bildungssystems.

### Perspektiven einer sozial engagierten Pädagogischen Psychologie

Die von Rudolf O. ZUCHA herausgegebenen kritischen Beiträge zur Pädagogischen Psychologie unterscheiden sich in vieler Hinsicht von dem, was man in den gängigen Lehrbüchern unter dem Etikett Pädagogische Psychologie serviert bekommt. Schon die Entstehungsweise der Beiträge ist anders. Sie sind nicht in Einzelarbeit hergestellte Sammelleistungen zu spezialisierten Fragestellungen mit großem Literaturapparat, sondern das „Ergebnis einer interdisziplinär geführten und derzeit noch anhaltenden Diskussion von praktisch und theoretisch arbeitenden Human- und Sozialwissenschaftlern (Psychologen, Pädagogen und Soziologen)“, die „in der Begegnung von Person zu Person, im kritischen Dialog und in einer herrschaftsfreien Gemeinschaft von Lernenden“ das Fundament für eine humanistisch und sozial engagierte Pädagogische Psychologie legen wollen. Der Entstehungsweise entspricht auch der Charakter der Beiträge: sie sollen anregen, über ein neues Rollenverständnis von Sozialwissenschaftlern, die sich mit dem Bildungssystem befassen, nachzudenken, sollen vernachlässigte Themenstellungen aufzeigen und an der Tradition der kritischen Erziehungspraxis und -theorie anknüpfen, die es in der Zwischenkriegszeit in Österreich gegeben hat.

Das Programm einer kritischen Pädagogischen Psychologie ist nicht die Zusammenstellung von Faktenwissen über die Zusammenhänge von experimentell isolierten psychischen Variablen mit irgendwelchen Einflüssen von außen, sondern die Aufarbeitung und Integration jener kritischen und konstruktiven Beiträge in der Theorie und Praxis der Erziehung, die auf eine Befreiung des Menschen aus den Kontexten struktureller Gewalt abzielen, in denen Erziehung und Ausbildung in unserer Gesellschaft ablaufen. Auch das kann nicht losgelöst vom kulturellen und politischen Klima eines Landes erfolgen. Deshalb wird in den Beiträgen des Aufsatzbandes bewußt an jene österreichischen Reforminitiativen und sozialen Bewegungen angeknüpft, die durch den konservativen Widerstand der Zwischenkriegszeit und den Austrofaschismus zerschlagen worden sind.

Einige der Beiträge dieses

Readers sollen im folgenden kurz charakterisiert werden:

● In wissenschaftstheoretischer Hinsicht plädiert Rudolf O. ZUCHA dafür, die Pädagogische Psychologie als Aktionsforschung zu konzipieren, die „als Innovationsforschung betrachtet wird, bei der die Forschung bzw. der Einfluß der Forschungspraxis auf den Innovationsprozeß einwirkt und somit die zu erforschende Praxis verändert“ (S. 31). Ziel einer solchen Forschung soll es sein, „die Fremdbestimmung des Versuchsobjektes aufzuheben und die aktuellen Problem- und Interessenlagen der in sozialer Interaktion stehenden Forschungspartner aufzuheben und in partnerschaftlicher Form ein Interessenagreement herbeizuführen“. Aktionsforschung soll sowohl ein Beitrag zur Lösung konkreter sozialer Probleme sein wie auch neue, wissenschaftlich aufgearbeitete Erkenntnisse liefern.

● Reinhard TAUSCH belegt anhand empirischer Daten, daß Lehrer ihren Schülern durch „ihr Verstehen, Achtung, Wärme, Echtheit und nicht-dirigierende Aktivitäten entscheidend günstigere Bedingungen“ für das Lernen in Schulen bieten können (S. 52). TAUSCH wird also sowohl in der traditionellen wie auch in der kritischen Pädagogischen Psychologie bemüht. Kritisch ist der Ansatz von TAUSCH insofern, als er Defizite und Möglichkeiten aufzeigt. Warum aber der demokratische Erziehungsstil in den Schulen so selten verwirklicht wird, wird bei TAUSCH nicht ausgeführt. Deshalb greift auch der Vorschlag zu kurz, jene für den Erziehungsprozeß so bedeutsamen Dimensionen, die man nur bei einem geringen Prozentsatz von Lehrern antrifft, durch personenzentrierte Encountergruppen und Gesprächstherapie herbeizuführen. Solche Kommunikationssituationen können sicherlich Reflexionsprozesse auslösen, die Veränderung struktureller Bedingungen des Lernens und Unterrichtens in der Schule ist aber nicht über den Weg der Änderung der Einstellung und Verhaltensweise einzelner Lehrer zu erreichen (siehe auch den Beitrag von H. SCHECKENHOFER in diesem Heft).

● Norbert KUTALEK beschäftigt sich mit Ansätzen zur emanzipatorischen Erziehung. Er kritisiert, daß viele Reformer die inhaltliche Seite des Unterrichts vernachlässigen, weist darauf hin, daß Inhaltsfragen „weitgehend politische Fragen, also Fragen der Durchsetzung von Interessen sind“ (S. 68). Emanzipatorischer Unterricht muß darauf abzielen „solche Inhalte in den Unterricht hineinzunehmen, die für eine Mehrheit des Volkes wichtig und bedeutsam sind“ (S. 68). Während in dem in den österreichischen Schulen vermittelten Wissen die Interessen der arbeitenden Bevölkerung nicht zum Tragen kommen, unternimmt die Kapitaleseite erhebliche Anstrengungen, Lehrer mit Informationen vorrangig über den ökonomischen Sektor zu versorgen.

● Hugo PEPPER weist auf die Möglichkeiten einer emanzipatorischen Arbeiterbildung hin und kritisiert das von den Gewerkschaften für Arbeiter angebotene Bildungsprogramm in Ausmaß und Inhalt.

● Erick ADAM kommt auf pädagogische und psychologische Ansätze der österreichischen Reformpädagogik zu sprechen, die eine verschüttete Tradition darstellen, auf die Kritik der Zwangsschule, Drill-, Buch- und Lernschule, die auch heute noch zum Teil aktuell ist, auf die Ansätze zu einer psychoanalytischen Pädagogik und auf praktische Initiativen, die auf psychoanalytischen Konzeptionen in den zwanziger Jahren entstanden sind.

● Günther STRAUCH plädiert für eine psychoanalytische Pädagogik, die das 6–10jährige Kind nicht als eine tabula rasa betrachtet, auf der die Pädagogen als einzige ein Bild der Bildung malen. Ein psychoanalytisch geschulter Lehrer sollte die Eigenheiten jedes Kindes kennenlernen, seine Bedürfnisse, seine Ängste, seine Beziehungen zu Eltern und Geschwistern und seine Lustquellen. Vom Standpunkt der psychoanalytischen Pädagogik aus betrachtet STRAUCH die heute vorherrschende rationale und rationalisierte Wissensvermittlung als eine Katastrophe. In der Schule wird der Widerspruch zwischen der Norm und dem kindlichen Bedürfnis zuungunsten des Kindes gelöst: „So hat die Schule aus der Gesellschaft das Konkurrenzdenken, den individualistischen, aggressiven Wettbewerb übernommen. Die vermittelten Kulturgüter dienen zur Schärfung der Waffen des Intellekts, das Verhalten ist durch distanzierte Höflichkeit, nicht durch Liebe gekennzeichnet.“ (S. 103). Anknüpfungspunkte für eine Veränderung der gegenwärtigen Situation sieht STRAUCH in einem Überdenken der Aufgabe des Kindergartens und einer psychoanalytisch fundierten Elternbildung.

● Hans NOWOTNY kritisiert die Schule aus einer Perspektive, aus der sie selten kritisiert wird. Als Sektionschef i. R. sieht er in der Unterrichtsverwaltung das zentrale Mittel der Aufrechterhaltung einer Schule, die nach wie vor Untertanengeist und Anpassung an bestehende gesellschaftliche Hierarchien und Klassenstrukturen erzeugt. Er erinnert daran, daß die von FISCHL vorgenommene Beschreibung der österreichischen Schule vor der Einführung der Republik auch heute noch zu denken geben sollte: „Mag es dem ausübenden Organ, dem Lehrer, nicht jederzeit bewußt geworden sein, welchen Zwecken er diene, das ganze Schulsystem war bewußt und raffiniert darauf eingestellt, die jugendlichen Geister zu lenksamen und loyalen Untertanengehirnen umzukneten“. So wie es bei allen Hierarchien darauf ankommt, das intellektuelle Selbständigwer-

den der Untergebenen zu verhindern, sie einzuschüchtern und dadurch eine infantile Gefügigkeit dem Herrschenden gegenüber zu erzeugen, bedient sich auch die Schule des Mittels der Einschüchterung: „Hierher gehören die kasernenartigen Schulbauten alten Stils, der Frontalunterricht, das feldwebelartige Auftreten des Lehrers, das einschüchternde Verhalten eines sich omnipotent gebärdenden Landesschulinspektors, das viele von uns noch erlebt haben und ebenso – warum sollen wir es verschweigen? – das Gehaben von Ministerialbeamten“ (S. 121). Die Sozialisten treten zwar programmatisch für die restlose Beseitigung der obrigkeitsstaatlichen Bürokratie ein, seit der Übernahme des Unterrichtsressorts durch sozialistische Minister hat sich aber nur wenig an der Struktur des Ministeriums und der übrigen Unterrichtsverwaltung geändert. Seit 1970 hat sich vielmehr eine Art von Ressortpatriotismus entwickelt, ein sozialistischer Unterrichtsminister lobt „sein Ressort“ und verteidigt es gegen Kritik von außen. Dieser Ressortpatriotismus bagatellisiert die Tatsache, daß wir es in der Unterrichtsverwaltung mit einer bürokratischen und in ihrem tiefsten Wesen undemokratischen Beamtenhierarchie zu tun haben.

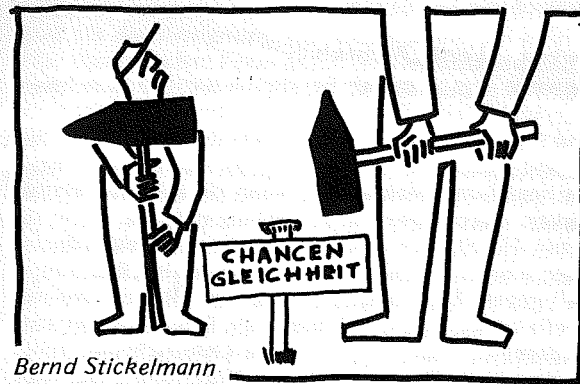
Der Aufsatzband enthält weiters einen Vortrag von Giselher GUTMAN über „Die Vererbung von Begabungen“, der die Vorstellung eines genetisch festgelegten und unveränderlichen Begabungspotentials zurückweist, weiters einen Beitrag von Frederick MAYER über Kunst als gesellschaftliche Herausforderung sowie Überlegungen zur wissenschaftlichen Berufsvorbildung für Psychologen aus der Sicht der Pädagogischen Psychologie. Daß die Beiträge heterogen sind, liegt im Programm einer interdisziplinär angelegten engagierten Sozialwissenschaft. Das Buch möchte mehrere Perspektiven aufzeigen, nicht sie vereinen. Das verbindende Programm der „Humanistischen Psychologie“, das im ersten Beitrag des Herausgebers dargestellt wird, bleibt allerdings streckenweise formelhaft, abstrakt und charismatisch.

Bemerkungen zu dem im Europaverlag erschienenen Buch: ZUCHA O. Rudolf (Hrsg.), Pädagogische Psychologie – Kritische Beiträge, Wien 1979 (Europaverlag).

#### Literatur:

GAGE, N. L. / BERLINER, D. C.: Pädagogische Psychologie, München 1977 (Urban und Schwarzenberg)

## modelle



Bernd Stickelmann

## Sozialarbeit in der Schule

Eine Alternative zur Schulpsychologie

#### Zur Einstimmung auf das Thema:

„Ist Schulsozialarbeit also der Weg zu einer neuen, endlich integrierten Form von Lernangeboten? Zu einer neuen, wie man heute zu sagen pflegt, humaneren Schule? Ich zweifle daran.“ (Hans Thiersch auf der Expertentagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema Schulsozialarbeit)

„... sondern es müßte mir einer einmal sagen, wo die Alternativprojekte aus der eigenen Logik des Schulsystems entwickelt werden können, damit sie produktiv werden können.“ (Oskar Negt auf dem Frankfurter Lehrertag 1979 zum Thema Alternativschulen)

#### Vorbemerkungen

Gut 20 Jahre ist es her, daß ich zum letzten Mal in ein Schulheft geschrieben habe. Ich habe dunkle *Erinnerungen* an endlose Übungen in Schönschreiben, sogar noch in deutscher Schrift. Und das alles mit dem Lernziel Disziplinierung, wie einige Erziehungswissenschaftler inzwischen klar erkannt haben. Schulpsychologen gab es damals keine, oder es war über ihre Existenz nichts bekannt. Über sozialpädagogisches Engagement an der Schule wird in der BRD erst seit dem Beginn der siebziger Jahre diskutiert, wenn man von einigen Überlegungen in dieser Richtung aus der Weimarer Republik absieht. Auch

hätte meine Unlust in die Schule zu gehen, niemand besonders aufgeregt. Für die aggressiven Schüler standen ohnehin bewährte Mittel wie Androhung des Schulverweises oder der Vollzug desselben zur Verfügung.

### Schulsozialarbeit – keine „Pannenhilfe“

Möglicherweise ergeht es mir bei diesen wenig angenehmen Erinnerungen an 13 Jahre Schulzeit, wie jenen Sozialarbeitern, die aufgrund ihrer Tätigkeit wieder mit der Schule zu tun bekommen und denen vorgeworfen wird, sie reproduzierten ihre eigenen negativen Erfahrungen, wenn sie auf eine relative Eigenständigkeit ihrer Arbeit in der Schule drängen, wenn sie sich nicht zum Handlanger schulischer Disziplinarmaßnahmen machen lassen wollen und wenn sie sich nicht als „Räumungskommandos“ gegen Problemschüler oder als „Reparaturwerkstatt“ für Defizite verstehen, bei denen die Schule versagt hat. Sie fordern dagegen, daß „Angebote wie Unterrichtsberatung, Lehrerberatung, Verhaltenstraining im Unterricht, Hausaufgabenhilfe sich von den augenblicklichen Defiziten der Jugendlichen her bestimmen, nicht aber das Ziel einer langfristigen Förderung derjenigen Kinder und Jugendlichen verfolgt wird, die aufgrund ihrer Lebensbedingungen unterprivilegiert sind und bei denen die Gefahr von Deklassierung besteht, weil Arbeitslosigkeit und das Abgleiten in kriminelle Subgruppen droht.“ (Stellungnahme des Arbeitskreises hessische Sozialarbeit zur Schulsozialarbeit als Regeleinrichtung der Jugendhilfe).

Eine solche Art der *Schulsozialarbeit* (und auch der *Schulpsychologie*) sieht den Jugendlichen lediglich in seiner Funktion als Schüler und bestimmt von daher ihre Aufgabe allein von den schulischen Zwängen und Anforderungen her. Dabei werden andere Lebensbereiche des Jugendlichen ausgeblendet, die für ihn ebenso problembehaftet sind: beispielsweise seine familiäre Situation, sexuelle Fragen, seine Beziehung zur „peer-group“. Dies sind für den Jugendlichen zumindestens ebenso wichtige „Größen“ wie die Schule und bestimmen seine Lebenssituation und damit seine Erfahrungen und Lernmöglichkeiten entscheidend.

Welche Instanz fühlt sich indessen dafür zuständig, den Jugendlichen nicht nur in seiner Rolle als Schüler zu „behandeln“, sondern ihn als Heranwachsenden bei den für ihn drängenden Fragen zu unterstützen, ohne ihn immer gleich bewerten und disziplinieren zu müssen?

### Entfremdetes Lernen

Die Antwort auf diese Frage beinhaltet die Auseinanderset-

zung mit jenen gesellschaftlichen Einrichtungen, in denen lebenswichtige Erfahrungen gemacht werden. Das sind vor allen Dingen die Familie und die Schule, die Gemeinde oder der Stadtteil, möglicherweise die Kirche. Wenn Lernen verstanden wird als die Aneignung von Erfahrungen, sei es in praktischer oder theoretischer Form durch die Organisation und Strukturierung von Prozessen, dann ist danach zu fragen, welche Erfahrungen die Schule, die Familie, der Stadtteil oder die Gemeinde zuläßt. In dieser Frage schwingt die These mit, daß dieser Prozeß der *Aneignung von Erfahrungen* (verstanden als Wissen, welches aus der unmittelbaren Beziehung der Menschen zu ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt in der gesellschaftlichen Praxis erwächst) für die Jugendlichen in den traditionellen gesellschaftlichen Institutionen zunehmend eingeschränkt wird. Ich will versuchen, dies so kurz wie möglich für die Familie und die Schule zu begründen.

In der *Kleinfamilie*, in der zudem noch beide Elternteile berufstätig sind, wird die Ebene gemeinsamen Handelns, Aushandelns, auch der Konfrontation, auf Abend und Wochenende eingeschränkt. Der Austausch an Erfahrungen mit der älteren Generation findet kaum noch statt. Zunehmend an Bedeutung gewinnt die Gruppe der Gleichaltrigen und im institutionellen Bereich, wo es diese Einrichtungen gibt, der Hort, auch die Schulsozialarbeit.

Die *Schule* selbst, die sich im Laufe institutioneller Arbeitsteilung zu einer Qualifizierungs- und Selektionsinstanz herausgebildet hat, losgelöst von den Produktionsorten des gesellschaftlichen Bedarfs, vermittelt fachliches Wissen und kognitive Fähigkeiten. Sie fördert das Lernen von *Konkurrenzverhalten*, nicht das von Solidarität. Konkurrenz wird schon in der Grundschule vermittelt und angeeignet. Um „dranzukommen“, muß sich das Kind vordrängen, es muß das „richtige“ Bild des immer engagierten, eifrigen Schülers machen, dann übersehen Lehrer auch einmal Fehler. Wer diese Lektion nicht lernt, wer resigniert oder dagegen kämpft, der ist draußen. *Außenseiter* für die Schulzeit, vielleicht für das ganze Leben.

Im Gegensatz zu diesem „wirklichkeitsnahen“ Lernen, das als „heimlicher Lehrplan“ der Schule treffend charakterisiert ist, stehen das offiziell zu lernende *wirklichkeitsferne Wissen*, das vor allen Dingen der Disziplinierung des Geistes und der Motorik dient. Thiersch sagt dazu auf seiner schon erwähnten Rede auf dem GEW-Expertenkongreß, daß diese Wissensbestände, Traditionen und Symbolisierungen als weithin unnützlich, sehr spezialisiert oder – am schlimmsten – verlogen erscheinen. Dies hat verschiedene Gründe, die in der Fächertradition, in der dominierenden Bildungs- und Sprachtradition der Schule, in der, weit über die Schule hinausgreifenden, in den Prozessen der

zunehmenden Spezialisierung von Wissenschaft begründeten Entfremdung unseres Alltagswissens zu wissenschaftlich vermitteltem speziellerem Wissen zu suchen sind.

Es bleibt den *Schülern* überlassen, wie sie diesen Ballast an Stoff mit ihren eigenen Erfahrungen verbinden, wie sie dies in Einklang mit ihrer Biografie bringen, wie sie eine Verbindung zwischen Schulischem und Außerschulischem herstellen. Scheitern sie, so wird dies als ihr individuelles Scheitern begriffen, nicht als das der Institution, die sich in der Ideologie auch als pädagogische begreift und für sich in Anspruch nimmt zu fördern, zu unterstützen und möglicherweise unterschiedliche Ausgangsbedingungen des Lernens aufgrund der sozialen Herkunft auszugleichen.

### Die Verbindung von Schule und Sozialarbeit — eine „Muße“?

Diese institutionelle Mängelliste, sicherlich noch zu ergänzen und zu vervollständigen, ist mit dafür verantwortlich, daß es zu *Krisen bei den Jugendlichen* kommt, die diesen gesellschaftlichen Instanzen ausgesetzt sind. Jedes Projekt der Schulsozialarbeit führt zur Begründung seiner Existenz solche individuellen Krisen auf, die doch — wie ich nachher nachzuweisen versucht habe — kollektive sind: z. B. aggressives Verhalten gegenüber Mitschülern, Einschlagen von Fenstern und Zerstören von Toiletten, Alkoholtrinken in der Schule, Probleme mit Drogen, schwierige familiäre Bedingungen wie Scheidungen, Mütter oder Väter kümmern sich nicht um ihre Kinder, schlagen sie.

*Sozialarbeit*, traditionell verstanden als „soziale Fürsorge“, als „Beschäftigung mit Devianten (Menschen, die von der herrschenden Norm abweichen) und Armen zu dem verkündeten Zweck, deren soziale Lage zu verbessern“ wird also in die Schule einbezogen, weil es zu ihren herkömmlichen Aufgaben gehört, diese gesellschaftlich verursachten individuellen Leiden, so gut es geht, erträglicher zu machen. Symptome werden lediglich angegangen, nicht aber deren Ursachen. Dies geschieht, um zu verhindern, daß die Konflikte zu groß und zu deutlich werden und dadurch die Effektivität der Institutionen in Frage gestellt wird, auch um dem Aufstand der Leidenden zuvorzukommen. Von dieser gesellschaftlichen Funktion her unterscheidet sich die *Psychologie* nicht von der Sozialarbeit.

Schulsozialarbeit ist zunächst von Forderungen und Erwartungen von seiten der Schule bzw. der Schulbürokratie geprägt: „Zwei Ansprüche standen sich, durch die Verwaltung implizit präsentiert, gegenüber: Sozialpädagogik zur Veränderung des Systems Schule in allen Bereiche. — Sozialpädagogik zur Erfüllung von Extremfunktionen (Behandlung von Verhaltensschwierigkeiten) und Aufsichtsfunktionen (Aufsicht während

der Freizeit und bei Unterrichtsausfall).“ (B. Kath in der Beschreibung ihrer Berliner Erfahrungen mit Schulsozialarbeit „Vom Elend der Sozialpädagogik in der Schule“ in betrieft: *erziehung*, 9/1973, S. 71).

Aufschlußreich an dieser Erwartungshaltung der Schulbürokratie gegenüber Schulsozialarbeit ist zweierlei: sie belegt die These, daß nicht „uneigennützig“ von Seiten des Staates Geld für Jugendarbeit bzw. Schulsozialarbeit beispielsweise für die Arbeit mit unterprivilegierten und benachteiligten Jugendlichen ausgegeben wird. Das ökonomische Kalkül (Kosten für das Bildungswesen als Staatsausgaben belasten nun einmal indirekt die Profite) verlangt, daß sich das Modell Schulsozialarbeit *rentiert* und zwar für eine in die Krise geratene Schule. Von daher ist es nur logisch, daß der Schulsozialarbeit solche Aufgaben zufallen, wie die Integration aufsässiger Kinder und Jugendlicher oder wie die Aufrechterhaltung der Organisation Schule durch Aufbewahrung von Kindern und Jugendlichen bei ausfallenden Stunden und in den Pausen (mit einigem Recht werden Berliner Schulsozialarbeiter mit dem Spitznamen „Pausencloowns“ belegt).

Diese Aufgaben stehen auch im Einklang mit traditionellen Funktionen von Sozialarbeit: nämlich der Arbeit mit denjenigen Menschen und Gruppen in der Gesellschaft, die als „randständig“ gelten, die ihr „Stigma“ haben. Neu ist indessen, daß der Schulsozialarbeit darüber hinaus die Aufgabe zugewiesen wird, die in eine Krise geratene Schule zu „behandeln“. Also nicht nur den Menschen, die durch die von Menschen gemachten Institutionen in Not geraten, soll durch Schulsozialarbeit geholfen werden, sondern auch der nach staatlich-bürokratischen Regeln funktionierenden Schule soll gedient werden. Damit wird die Schule zum Klienten der Schulsozialarbeit gemacht.

Solche Idealisierung des Einsatzes von 2 bis 3 Sozialarbeitern an einer Schule regt ordentlich die Phantasie an: mit welcher Machtfülle müßten diese ausgestattet sein, damit sie Aufgaben erfüllen könnten: sie müßten in den Schulgremien (mit-)bestimmen können, was und wie gelernt wird, sie hätten Einfluß darauf, wie mit Kindern und Jugendlichen umgegangen wird und . . . der Phantasie sind nur durch die realen Bedingungen Grenzen gesetzt.

Die vorgebrachten Argumente machen auf die Funktion von Schulsozialarbeit als Lückenbüßer für die im Ansatz steckengebliebenen Schulreformen aufmerksam. Beleg dafür ist die Modellversuchspolitik in der BRD, mit deren Hilfe soziale Probleme (z. B. Jugendarbeitslosigkeit) kurzfristig „behooben“ werden sollen. Wohin dieses „Krisenmanagement“ führt, ist

eindrucksvoll in der Broschüre des Arbeitskreises Hessische Schulsozialarbeit unter dem beziehungsreichen Titel „Bermudadreeck der Schulsozialarbeit“ beschrieben (Frankfurt 1978).

Welche „Mitgift“ erwarten die Lehrer von Schulsozialarbeit?

Die Lehrer sind da mit ihren Erwartungen bescheidener. Sie erwarten vom Sozialarbeiter in der Regel, daß er als „Feuerwehr“ die lästigen „Problemfälle“ wieder in die Reihe bringt. Fortschrittliche Lehrer sehen die Chance von Schulsozialarbeit darin, daß durch eine Zusammenarbeit die professionelle Deformation der Berufsrolle des Lehrers aufgebrochen werden kann.

Diese Lehrer sehen auch, daß sie aufgrund zunehmender Spezialisierung und Arbeitsteilung, die auch vor der pädagogischen Situation „Unterricht“ nicht halt macht, zunehmend als „Wissensvermittlungsbeamte“ für 200 bis 300 Schülern zu fungieren haben. Aufgrund dieser Bedingungen sind sie kaum in der Lage, auf die Kinder und Jugendlichen und deren Probleme einzugehen, zumal noch auf solche, die offen oder heimlich Widerstand gegen die Organisation und die Inhalte dieser Schule leisten. Ganz abgesehen von den notwendigen, aber nicht realisierbaren Kontakten zu den Eltern dieser Schüler.

Und die Schüler?

Diese messen den „Nutzen“ von Schulsozialarbeit daran, wie es den Sozialarbeitern gelingt, auf *ihre Bedürfnisse und ihre Lage* einzugehen. Die Schüler beobachten mit einigem Mißtrauen, ob die Sozialarbeiter Vertrauen verdienen und man offen mit ihnen reden kann oder ob sie eine weitere Kontrollinstanz der Schule sind, eingesetzt, um einen reibungs- und konfliktlosen Schulbetrieb zu gewährleisten. Dies entscheidet sich für die Kinder und Jugendlichen daran, ob diese „Art von Erwachsenen“ zuhören können, auf welcher Seite sie bei Konflikten und Auseinandersetzungen mit der Polizei, den Eltern, den Lehrern stehen oder wie sie sich bei Querelen in der Gruppe verhalten, was ihnen an Aktivitäten einfällt oder welche Haltung sie bei sexuellen Problemen einnehmen. All dies heißt nicht, daß von den Sozialarbeitern eine „Bestätigungshaltung“ gefragt ist. Ganz und gar nicht, aber Versagungen müssen durchschaubar sein, erklärt werden können und ihre Begründungen nicht an den abstrakten und bürokratischen Regeln der Institution orientiert sein, sondern an den betroffenen Menschen.

Wenn Schulsozialarbeit sich an diesen Ansprüchen ausrichtet, wird sie zu einer Instanz, die orientiert ist an den Alltagsproblemen von Kindern und Jugendlichen, die versucht, an deren Erfahrungen und biografisch bedingten Lernprozessen

anzusetzen. Ähnlich der Arbeit im Heim, im Jugendhaus, bei der Straßensozialarbeit sollte die Sozialarbeit in der Schule eine Vermittlung von Lebenstechniken und Informationen zusammen mit einer Auseinandersetzung mit den Ängsten und Gefühlen von Kindern und Jugendlichen als zentrale Aufgabe haben. Im Mittelpunkt steht in der Regel nicht der Einzelfall, sondern *das Kind oder der Jugendliche in seinen sozialen Bezügen*, also die Familie oder die „peer-group“. Gerade die Beschäftigung mit der peer-group hat deshalb eine zentrale Bedeutung, weil mit zunehmendem Alter — also gerade mit einsetzender Pubertät — die Gruppe der Gleichaltrigen eine zentrale Rolle in der Orientierung der Jugendlichen spielt:

„Die Gruppe bietet auch die Kontakte, die es dem einzelnen erlauben, sich alternative Landkarten der sozialen Realität zu entwerfen. Sie liefert dem einzelnen die nötigen Informationen, mittels derer er herausfinden kann, was die „Dinge zum Laufen“ bringt. Im Grunde ermöglicht es nur die Gruppe, andere Gruppen zu treffen und durch sie neue und immer neue Gruppen. Schulgruppen koalieren und verbünden sich weiter mit Nachbarschaftsgruppen und bilden so ein Netz für die Weitergabe ganz bestimmter Arten von Wissen und Einsichten, während die Schule nur noch am Rande die Erfahrungen vermitteln kann, was es bedeutet, ein Teenager aus der Arbeiterklasse in einer Industriestadt zu sein. Die Infrastruktur der Gruppe ist es, die überhaupt erst eine eigenständige Form des *Klassenkontaktes* — oder der *Klassenkultur*, im Unterschied zur herrschenden — ermöglicht.“ (P. Willis, Spaß am Widerstand, Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt 1979, S. 47; dem gleichen Thema „Jugendkultur als Widerstand“ ist das Buch von J. Clarke u. a. ebenfalls Frankfurt 1979 gewidmet.)

Eine an der Gruppe als wichtigem Alltagsphänomen orientierte Sozialarbeit versucht im Gegensatz zur therapeutischen Beratungssituation, in der das Kind oder der Jugendliche als Einzelfall isoliert wird, Selbstbewußtsein und Selbstbehauptung *in der Gruppe* zu lernen. Am Beispiel der Arbeit in einer „Berufsfindungsgruppe“ (die an der Schule existiert, an der ich arbeite) erläutert, heißt das, für den Jugendlichen zu erfahren, daß es auch andere gibt, die Schwierigkeiten mit der Schule und dem Hauptschulabschluß haben. Jugendliche, die dieselben Probleme haben, lernen darüber zu sprechen und gemeinsam zu handeln, angefangen davon, daß man sich Tips fürs Überleben in der Schule und beim Suchen einer Lehrstelle gibt, bis hin zum gemeinsamen Bewältigen von bedrohlichen und unangenehmen Situationen wie dem Besuch des Arbeitsamtes oder dem Vorstellen in einem Betrieb.

Schulsozialarbeit — keine Alternative, eher ein Widerspruch?

Im Gegensatz zur Beratung als psychologisch-therapeutischem Instrument werden die Regeln nicht alleine durch Sozial-

arbeiter (vergleichbar der Rolle des Psychologen) festgelegt, sondern dies ist ein gemeinsamer Gruppenprozeß, in dem die Situation gemeinsam definiert wird. Auf diese Weise wird Eigenständigkeit und Selbstvertrauen gelernt. Es soll einer Individualisierung von Schwäche und der Erfahrung von Mißerfolgen begegnet werden, denn es „besteht ebenso Grund zu der Annahme, daß Beratungsinanspruchnahme Resignation ist, Infantilisierung von den Betroffenen selbst in Gang gesetzt wird. Professionelle Beratung hat sich längst die Spender-Konsumenten-Struktur zu eigen gemacht. Seitens der Institution ist Beratung Sicherung, Selektion und Kontrollorgan der Produktion institutioneller Diskurse“ (vgl. J. Lanßen: Beratung: Aspekte zur Krise bürgerlicher Autonomie in H. Nagel, M. Seifert, Hg.: Inflation der Therapieformen, Reinbek bei Hamburg, 1979, S. 171 f.)

Der Sozialarbeiter selbst ist natürlich nicht unabhängig in der Wahl seiner Arbeitsformen und Vorgangsweisen. Vielmehr ist er entweder als *Angestellter* der Schule eingebunden in die schulische Hierarchie und deren Strukturen. Von dieser Abhängigkeit von einer Institution, die die Schwierigkeiten der Jugendlichen mit herbeigeführt hat, wird in der bereits erwähnten Stellungnahme des Arbeitskreises hessische Schulsozialarbeit entschieden gewarnt (s. dazu päd. extra, Heft 7, 1979 S. 13 f.). Oder aber er ist *Mitarbeiter des Jugendamtes oder eines freien Trägers*. Auch so werden die Loyalitätspflichten gegenüber dem Staat als Geldgeber als Druck auf den Sozialarbeiter weitergegeben, wenn er sich zu sehr in die Rolle des Anwaltes von Kindern und Jugendlichen begibt.

Trotz alledem gilt es die Spielräume einer in die Krise geratenen Schule produktiv im Sinne der Schüler zu nutzen. Schulsozialarbeit kann dabei eine *Vermittlung zwischen schulischen und außerschulischen Erfahrungen* der Kinder und Jugendlichen leisten, in dem Arbeitsformen der offenen Jugendarbeit und der Jugendhilfe in die Schule hineingetragen werden, an den Ort nämlich, an dem sich die Lebenschancen und die Lebensperspektiven der Jugendlichen entscheiden. Sie kann zudem, wenn sie die Jugendlichen und nicht die Einrichtung Schule in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt, ein Gegengewicht zu den Technokratisierungs- und Verwaltungstendenzen der Schule leisten. Konsequenterweise muß das bedeuten, daß Schulsozialarbeit kein Instrument der Anpassung von Kindern und Jugendlichen an die Schule sein darf. Auch nicht im Sinne einer Verschleierung jener Schwierigkeiten, die darin zum Ausdruck kommen, daß Schüler den Unterricht stören und dann vielleicht durch Maßnahmen aus dem Repertoire der Verhaltenstherapie (Bonbon, Token) zum Schweigen gebracht werden.

Herbert Scheckenhofer

## Als Beratungspsychologe in der Gesamtschule

*Erfahrungen eines Schulpsychologen an einer bundesdeutschen Gesamtschule*

Der Bericht möchte die konkrete tägliche Arbeit in den durch Erlaß vorgegebenen Rahmen von Schulberatung in der Sekundarstufe I an Gesamtschulen stellen, wobei dieser Rahmen auf Grund seiner allgemeinen Aufgabenbeschreibung eine stark individuelle oder – bei Teamarbeit – kollektive Interpretation vor Ort erfährt.

Der Verfasser dieses Berichts arbeitet seit Oktober 1976 an der Integrierten Gesamtschule Herten in Nordrhein-Westfalen (Nordrand des Ruhrgebietes) als Schulpsychologe in einem Beratungsteam gleichberechtigt mit 2 Sozialpädagogen und 2 Beratungslehrern zusammen. Wir verstehen unsere Beratungsarbeit als *Teamarbeit*: Es gibt kaum Aufgaben, die nur von einem bestimmten „Beratungsträger“ durchgeführt werden, vielmehr sind in der Regel Vertrautheit des Beraters mit Schüler/Lehrer/Eltern, augenblickliche Auslastung, Fertigkeiten und Vorlieben je nach Situation ausschlaggebend für die Übernahme einer konkreten Beratungsaufgabe.

Weitere äußere Daten: Die Gesamtschule Herten besteht seit August 1976; es leben und arbeiten z. Z. in ihr 68 Lehrer, 2 Sozialpädagogen, 1 Schulpsychologe und 930 Schüler der Jahrgänge 5, 6, 7 und 8; weiteres wesentliches Merkmal ist die Ganztagsform.

In dem vom Nordrhein-westfälischen Kultusminister am 12. 5. 78 erteilten Erlaß „Schulberatung in der Sekundarstufe I der Gesamtschulen“ wird Beratung generell als Aufgabe von Lehrern, insbesondere Klassenlehrern, dann als spezifische Aufgabe von Beratungslehrern und Schulpsychologen genannt. In diesem Erlaß finden sich Ziele wie „die Bildungs- und Ausbildungsangebote der Gesamtschule den Fähigkeiten und Neigungen der Schüler entsprechend zu nutzen“, „Ursachen für mögliche Lernschwierigkeiten aufzudecken“, „Selbstverwirklichung des Schülers“ zu fördern.

Die Hauptaufgaben des Schulpsychologen sind lt. Erlaß: Individuelle Beratung / Einzelfallhilfe – Schullaufbahnberatung – Beratung von Schule und Lehrern (Systemberatung). Die Aufgaben der Sozialpädagogen/-arbeiter an den Gesamtschulen liegen vor allem in der individuellen Beratung von Schülern/Schülergruppen und in der Organisation und Durchführung von Freizeitangeboten. Leider sind deren Arbeitsverträge bis jetzt noch am wenigsten auf Dauer gesichert – was sich nicht zuletzt auf ihre Rolle in einer Schule auswirkt.

## Grundlegende Probleme des Konzepts

### Dilemma: *Prophylaxe versus Feuerwehrfunktion*

Zumindest mit Anwachsen der Schülerzahlen gerät die Beratungsarbeit mehr und mehr zur Feuerwehrfunktion, es wird dagegen immer schwieriger, die Erfahrungen aus der Beratungsarbeit in das Großsystem Schule in innovativer Absicht zurückfließen zu lassen.

### Dilemma: *Anpassung versus Selbstverwirklichung*

Oft wird als Erwartung an den Berater die möglichst schnelle und reibungslose Anpassung eines störenden Schülers an das durchschnittlich erwartete Schülerverhalten artikuliert. Dieser einseitige Anpassungsprozeß — das rigide System verlangt individuelle Anpassungsleistungen — ist bei der Heterogenität der Gesamtschüler nicht immer erreichbar, abgesehen davon, daß im Einzelfall nicht-angepaßtes Verhalten phasenweise eine wichtige Funktion für die Selbstverwirklichung eines Schülers haben kann (was gelegentlich gegen die Erwartungen von Eltern und Lehrer verständlich gemacht werden muß).

### Dilemma: *Einbindung in das System Schule versus institutionelle Unabhängigkeit*

Die Beratungsträger in der Gesamtschule unterstehen der Dienst- und Fachaufsicht der Schulverwaltung. Diese Einbindung in das System Schule schafft Abhängigkeiten: Die Ziele von Beratungsarbeit in der Schule sind im einzelnen durchaus kritisch bis konträr gegenüber den Zielen von Schule; es ist schwer, diese unterschiedlichen Zielvorstellungen immer durchzuhalten. In einigen Modellen gibt es von der Schulverwaltung unabhängige Berater, die zweifelsohne rigorosier ihren Anspruch von „Schulsozialarbeit“ erheben und umsetzen können.

(Schulsozialarbeit gilt als synonyme Begriff für Beratung in der Schule; er wird diskutiert und weiterentwickelt an Fachhochschulen für Sozialpädagogik/-arbeit und in Modellprojekten an großen Schulsystemen erprobt; vgl. den Beitrag von B. Stickelmann in diesem Heft).

### Individuelle Beratung und soziale Gruppenarbeit

In diesem bei uns zunehmend wichtiger werdenden Arbeitsbereich laufen die im Erlaß aufgezeigten Beratungsschritte am deutlichsten ab: In der Regel versuchen einzelne Lehrer oder die Lehrer einer Klasse ihre im Studium und bisherigen Erfahrungsbereich erworbenen „Behandlungsmethoden“ bei schwierigen Schülern einzusetzen. Daß Lehrer dabei durchaus Beratungskompetenz erwerben, wird in der Schilderung von bisherigen Bemühungen um einen schwierigen Schüler deutlich. Je nach persönlichem Kontakt zum Beratungsteam und Kennt-

nis der Interventionsmöglichkeiten kommt es dann früher oder später zur „Überweisung“: Innerhalb der Gesamtschule erfolgt dies i. d. R. in informeller Weise, ohne besondere Formulare etc.

Das angesprochene Mitglied des Beratungsteams erfragt die problematischen Verhaltensweisen des Schülers, die bisherige Entwicklung in Stichworten, evtl. Hintergrundinformationen aus Familie, „Behandlungsversuche“ des / der Lehrer(s) und erfährt meist schon deutliche oder verschlüsselte Hinweise auf den erwarteten „Behandlungserfolg“.

Die ersten Schritte des Beraters können unterschiedlich sein: Tritt das Problemverhalten vorwiegend während des Unterrichts auf, werden Besuche im Unterricht für einzelne Stunden / einige Tage abgesprochen, durchgeführt und ausgewertet. Dazu kommen Einzelgespräche mit dem betroffenen Schüler, gemeinsame Gespräche mit Lehrer und Schüler, je nach Zusammenhang mit familiären Bedingungen werden die Eltern zum Gespräch (Anamnese und Beratung) gebeten.

Ziel der Intervention kann sein:

- einen Schüler zu mehr selbstkontrolliertem Verhalten zu bringen;
- Arbeitstechniken im weitesten Sinne zu trainieren;
- die soziale Wahrnehmung eines Lehrers zu verändern;
- bestimmte verfahrenere Interaktionsmuster zwischen Lehrer und Schüler aufzudecken und Einstellungen zu verändern;
- Schüler zu ermutigen, selbstbewußter zu machen, zu aktivieren etc.

● Tritt das Problemverhalten überwiegend in der schulischen Freizeit auf bzw. wird der Wunsch nach Intervention von den Eltern an das Beratungsteam herangetragen, sind Unterrichtsbesuche meist nicht nötig; Gesprächskontakte ergeben sich z. T. durch zufällige Begegnungen oder direkte Einladung an den betreffenden Schüler. Schwierigkeiten im Miteinander der Schüler, aggressive Verhaltensweisen werden mit dem Klassenlehrer und der betroffenen Gruppe diskutiert, Ursachen analysiert, Abmachungen in Form von inoffiziellen/offiziellen Verträgen getroffen.

● Gelingt es in Einzelfällen, über längere Zeit kontinuierlich mit Schülern „therapeutisch“ zu arbeiten, können die Schwerpunkte in spiel-, gesprächs- oder verhaltenstherapeutischer Richtung liegen. Die Methoden des Aufbaus selbstkontrollierter Verhaltensweisen (mit Hilfe von Schülerkontrollbögen) im Einzelfall und des „Contract Managements“ (Verträge mit Klassen, Gruppen) sind bei uns am ehesten für die Lehrer auf Grund ihrer lerntheoretischen Vorkenntnisse einsichtig. Stotternde Kinder, Bettnässer, ängstliche, isolierte Kinder — um nur einige wenige öfters auftretende Symptome zu nennen — werden je nach Überweisungsmöglichkeit an Erziehungsberatungsstellen überwiesen, manchmal in Zusammenarbeit mit

Ärzten beraten, z. T. selbst in der Schule behandelt (wenn es an vielfältigen Überweisungsmöglichkeiten fehlt).

• Für wenige kleine Schülergruppen ist es möglich, Zeit und Räume zur Verfügung zu stellen: Dabei können vor allem neue soziale Erfahrungen in stabilen kleinen Bezugsgruppen gemacht werden, Bedürfnisse nach Aktivität/Hyperaktivität ausgelebt und verarbeitet werden, Außenseiter in Gruppen integriert werden. Diese Gruppen werden von Sozialpädagogen und Schulpsychologen geleitet.

### Schullaufbahnberatung

Zu bestimmten Zeiten nehmen die Vorbereitungen und Entscheidungen über die Schullaufbahnen der Schüler breiten Raum ein: Zu Beginn eines jeden 5. Jahrganges führe ich zusammen mit einigen Kollegen die – an allen Gesamtschulen in NW im 5. Jg. übliche – psychologische Eingangsuntersuchung durch. Sie besteht aus dem Prüfungssystem für Bildungsberatung (PSB) von Horn und dem Culture-fair-Test (CFT 2) von Cattell; dazu kommt ein Rechtschreibtest, den die Deutschlehrer durchführen und den ich für den gesamten Jahrgang auswerte und analysiere. An den meisten Zeugniskonferenzen zum Halbjahr und Schuljahresende nehme ich zusammen mit den entsprechenden Beratungslehrern teil;

Im 6. Jg. und im 8. Jg. findet im Laufe der 2. Hälfte des Schuljahres die Beratung der Schüler und Eltern im Hinblick auf die Wahlen zum Wahlpflichtbereich I (2. Fremdsprache, Naturwissenschaften, Technik/Wirtschaft) und Wahlpflichtbereich II statt (dieselben Fächer/Fachbereiche wie in WP I, dazu Gesellschaftslehre, Kunst, Sport, Deutsch). Ebenfalls im 8. Jg. werden für die Jahrgänge 9 und 10 die Schüler 2 Abschlußgruppen zugewiesen: alle Schüler, die nicht oder gerade noch den Hauptschulabschluß erreichen können, kommen in eine HA-Gruppe, die anderen Schüler in HAQ-Gruppen („Hauptschulabschluß mit Qualifikation“).

Zweck der Teilnahme an den verschiedenen Konferenzen ist u. a.:

- Informationen über besondere Fähigkeitsschwerpunkte von Schülern zu geben (auf Befragen der Lehrer, aus eigener Absicht);
- die aktuelle Schulleistung der einzelnen Schüler mit den in der psychologischen Eingangsuntersuchung gezeigten Testleistung zu vergleichen;
- auf Diskrepanzen zwischen der Leistung in den psychologischen Tests und der realisierten Schulleistung hinzuweisen;
- Hintergrundinformationen zu auffälligen Schülern zu geben;
- Rückmeldungen über Entwicklung bei einzelnen Schülern zu erhalten, die mit dem Beratungsteam in Kontakt waren;
- Kooperationswünsche von Lehrern entgegenzunehmen.

### Beratung von Schule und Lehrern: Systemberatung

Der Schulpsychologe hat lt. Erlaß die Schulleitung und die jeweiligen Mitwirkungsorgane in Fragen der Leistungsmessung, Differenzierung und Förderung sowie bei der Behandlung psychosozialer oder organisationspsychologischer Probleme zu beraten.

Meinen Erfahrungen nach werden in den ersten Jahren des Bestehens einer Gesamtschule diese Fragen noch intensiver als in späteren Zeiten diskutiert, wo die eingefahrenen Formen und die Größe des Systems kaum mehr entscheidende Veränderungen zulassen. Besonders die psychosozialen Konflikte von Schülern mit der Schule, die aus der Unüberschaubarkeit des Systems, der zunehmenden Differenzierung der Schüler, der Belastung durch den mangelhaft ausgestatteten Freizeitbereich und den dominanten und z. T. sinnlosen Ordnungsvorstellungen u. a. erklärt werden können, sind nur sehr schwer produktiv im großen Kreis der Lehrer aufzugreifen und mit Veränderungsabsicht umzusetzen.

Am erfolgreichsten erscheint uns unter dem Stichwort „Systemberatung“ die Konzentration der Mitglieder des Beratungsteams auf den jeweils neuen 5. Jg. zu sein, da sowohl Kinder als auch die meisten Lehrer neu in das System Gesamtschule kommen und dankbar für jede Orientierungshilfe sind. Wir sind überzeugt, daß eine früh einsetzende Beratungstätigkeit einen größeren Teil der Lehrer in die Lage versetzt, mit Schülern zusammen Probleme in der Gruppe und Probleme einzelner Schüler im Sinne einer gleichberechtigten Konfliktbearbeitung anzugehen.

Konkret bedeutet diese Konzentration auf den 5. Jg., daß die beiden Sozialpädagogen und ich uns jeweils einem Lehrerteam (die Lehrer der Klassen 5.1+5.2, 5.3+5.4 und 5.5+5.6+5.7 bilden je ein intensiv kooperierendes Team) zuordnen und die ersten 2 Einführungswochen mit Kennenlernspielen und Orientierung im Gebäude die ganze Zeit mit den Schülern und Lehrern des Teams verbringen; danach erfolgen Hospitationen im Unterricht, Teilnahme an den Teambesprechungen, Betreuung während des Schullandheimaufenthaltes etc. Das Einführungsprojekt selbst – „Wir lernen uns kennen – WILUK“ – ist von uns entwickelt worden und wird nach jedem Durchgang revidiert.

Die beiden Sozialpädagogen haben in der Planung und Betreuung von Angeboten in der Mittagsfreizeit einen weiteren zeitintensiven Schwerpunkt. Sie selbst, viele Lehrer und vor allem eine große Anzahl von Eltern bieten Arbeitsgemeinschaften (verpflichtend), offene Angebote und Stammgruppenfreizeiten (beschränkt auf eine oder zwei Klassen) an. Elternwerbung und kontinuierliche Elternbetreuung leisten die Sozialpädagogen. Obwohl die Schule im 4. Jahre existiert, fehlen immer noch Räume für die Mittagsfreizeit (Dauer 1<sup>3</sup>/<sub>4</sub> bzw. 2 Stunden).

Ausreichende und für Schüler unterschiedlichen Alters annehmbare Räume müssen durch Umgestaltung von Großräumen im Untergeschoß, die jetzt für Fahrradkeller etc. verwendet werden, gewonnen werden. Diesen Absichten stehen diverse persönliche, finanzielle und bürokratische Hindernisse im Weg: Es ist erheblich schwerer, für die Realisierung angemessener Freizeitangebote Unterstützung zu finden als etwa im Unterrichtsbereich eine notwendige Veränderung zu erreichen.

### Fazit aus 3 Jahren Beratungstätigkeit

Für uns stellt sich die Situation, daß Beratungstätigkeit als integraler, in ihrer Funktion und Bedeutung untergeordneter Bereich von Schule gilt. Gerade deswegen erscheint es notwendig, für unsere derzeit unbefriedigende Situation praktikable Lösungen zu entwickeln, die den restriktiven Handlungsrahmen Schule in entscheidenden Ansätzen gerade für Schüler erträglicher machen und deren Schulerfahrungen produktiver werden lassen.

Einige Thesen aus der gerade angelaufenen internen Diskussion sollen diesen Standpunkt verdeutlichen:

- Für den Bereich der Schulsozialarbeit ist das Beratungsteam zuständig. Doch nur durch das Bemühen aller um Information zu Problemen der Praxis von Beratung in der Schule sowie der Bereitschaft zur engen Zusammenarbeit lassen sich gemeinsame Lösungen und auch notwendige Veränderungen erreichen. Dabei sind Vorurteile in jeder Richtung zu diskutieren und abzubauen.
- Sachzwänge und Ordnungsvorstellungen dürfen nicht als dominierendes Prinzip gegenüber pädagogischem Handeln im Schulalltag akzeptiert werden.
- Das Lehrer-Schüler-Verhältnis darf nicht als Machtverhältnis akzeptiert werden. Lehrer müssen sich selbst als Lernende verstehen und Kritik annehmen.
- Der Freizeitbereich muß von allen in seiner Bedeutung für die Schüler einer Ganztags-Gesamtschule als gleichwertig neben dem Unterrichtsbereich anerkannt und offensiv vertreten werden.
- Dem Charakter der Gesamtschule als Ganztagschule ist mit Nachdruck Geltung zu verschaffen.
- Die steigenden Schülerzahlen stehen in keinem Verhältnis zu den vorhandenen Räumlichkeiten im Freizeitbereich und zur personellen Situation.

R. M. Eiermann

## Die „politische“ Dimension des Lernens

Lehrer in der Supervision

„Nach meiner Definition ist Lernen die Entdeckung, daß etwas möglich ist. Es ist nicht einfach Aufnahme von Informationen . . .“ (Fritz PERLS)<sup>1</sup>

Die Notwendigkeit des Lernens der Lehrer auch nach dem Studium und während ihrer Berufspraxis, ist eine Tatsache, die nur wenig mit jenem Satz zu tun hat, den jeder von uns schon mal hat sagen hören: „Der Lehrer lehrt – der Schüler lernt.“

Oft scheint es eher umgekehrt: da „lehren“ die Schüler ihre Lehrer. Aber nicht nur sie sind es, die ihre Lehrer „lehren“: es „lehren“ die Kollegen, die Eltern, die Institution, das gesellschaftliche System. Und all dies „Lehren“ mündet oftmals in die traurige Erkenntnis, daß vieles *nicht* möglich ist. Im Sinne der obigen Definition, ist diese Erkenntnis jedoch *kein* Lernen!

Und so ist es eine gefühlsmäßig richtige Reaktion, wenn Lehrer sich in diesem Lern-Prozeß eher „geleert“ fühlen, nämlich: ohnmächtig und ihrer eigenen Möglichkeiten beraubt. Schließlich drohen sie voller verständlicher Unzufriedenheit einem von anderen geforderten pädagogischen Soll zu entsprechen, statt zu der Verwirklichung eines klaren pädagogischen Zieles zu kommen: „Ich kann und ich will Erfahrung und Wissen vermitteln“. Letzteres scheint mir aber unabdingbar, weil Lehrer nicht nur Informationen an ihre Schüler vermitteln, sondern vor allem auch Lebensmut oder -unmut. Leider ist nämlich psychologisch gesehen nichts naheliegender als die Gefahr, daß Lehrer, die den „Erfahrungsprozeß des Unmöglichen“ beschritten haben, dazu neigen, auch ihre Schüler – mehr oder weniger bewußt – das „Unlernen“ zu lehren.

Das ist eine beklagenswerte Tatsache, und es ist *notwendig*, sich darüber Rechenschaft abzulegen. Dies ist die Voraussetzung, um zu veränderten Handlungsmöglichkeiten zu kommen, als Antwort auf die Frage: Was können wir tun, um die erkannte Not zu wenden?

Mit den folgenden Ausführungen will ich Lehrer und Lehrergruppen anregen, sich über ihren eigenen bisherigen Sinn- oder Unsinnlernprozeß Rechenschaft abzulegen. Gleichzeitig möchte ich auf eine Lernform aufmerksam machen, die die Berufspraxis des Lehrers unter diesem Aspekt über eine

Zeitlang begleiten kann: *die SUPERVISION*. Diejenigen, die sich auf den Lernprozeß in der Supervision einlassen, müssen allerdings mehr wollen, als eine negative oder positive „Bestandsaufnahme“ zu machen. Sie müssen bereit sein, Lerneffekte des Doch-Möglichen bei sich zuzulassen, um verändertes Handeln einzuleiten und zu erproben – als Alternative zu Resignation und sinnloserweise Tradiertem.

#### Lehrersozialisation

Wir kennen das Wort vom „geborenen Lehrer“ und meinen damit einen Lehrer mit soviel positiver Ausstrahlung, daß Schüler gar nicht anders können als leicht und gut von ihm und mit ihm zu lernen. Wer hätte sich nicht so einen Lehrer gewünscht? Und vor allen Dingen: Welcher Lehrer wäre nicht gern ein solcher geworden?

Die Realität ist aber nun mal meistens eine andere. „Lehrer“ werden nicht geboren. Sondern es werden Menschen geboren, die Lehrer werden wollen – und dann werden sie dazu ausgebildet. Leider sind Lehrer in der Praxis dann häufig so, wie sie gar nicht sein wollen.

Diejenigen, die sich wissenschaftlich beobachtend und beschreibend mit dem Phänomen der Praxiskonfrontation der Lehrer (in der BRD) beschäftigt haben, wählten hierfür den leider oft zutreffenden Begriff des „Praxischocks“, dem Lehrer ausgesetzt sind. Was Lehrer über die tendenziellen Auswirkungen dieses „Schocks“ sagen, klingt nicht sehr ermutigend:

„Die während des Studiums beobachteten Einstellungsveränderungen erwiesen sich als wenig stabil; bei Eintritt in die Berufspraxis erfolgte eine Revision der Einstellungen in Richtung zunehmender Akzeptierung von Druck/Kontrolle, negativer Reformbereitschaft und Anlageorientierung. Dieser U-förmige Verlauf der Einstellungsentwicklung ist als die Konstanzer Wanne bekannt geworden.“<sup>2</sup>

Eine Einstellungsentwicklung also, die einer Rückentwicklung zum Ausgangspunkt hin nahekommt, und eine „Wanne“, in der manche hoffnungsvollen Erkenntnisse und Bemühungen der Lehrerausbildungsreformen „baden gehen“. Ein anderer Wissenschaftler sagt in seinem Buch ganz schlicht:

„Auf der Päd. Hochschule hat (der Lehrer) jahrelang hart gearbeitet, um ein guter Fachmann für Erziehung zu werden. In der Praxis stellt er dann fest, daß er angeschmiert ist.“<sup>3</sup>

Tatsächlich stimmt mit der derzeitigen Lehrerausbildung einiges nicht. Und dies nicht so sehr, weil die Lehrer „Falsches“ oder „zu Progressives“ gelernt haben, was nun an der Institutions- und Praxisrealität scheitert. Sondern vor allem, weil diese Ausbildung bislang kaum Wege anbietet, die neben der Entwicklung der Fachkompetenz auch die weitergehende Entwicklung der Persönlichkeit der Lehrer anregen und ermöglichen.

Das wäre aber nötig, denn mehr als ihm lieb ist, ist der Lehrer doch innerhalb des Institutionssystems Schule die für seine Schüler sich entscheidend auswirkende Bezugs- und Orientierungsinstanz.

„Unsere Schulen mit ihrer bürokratischen Organisation und der einseitigen Bevorzugung kognitiver Lernziele führen dazu, daß Wissensvermittlung und soziale Beziehungen nicht planvoll integriert werden und daß Schüler oft kognitiv weit entwickelt und sozial infantil sind. Die Lehrer haben in der Regel ihre Schuld kaum anders erfahren als ihre Schüler heute – also als „sozial infantilisierend“. Als Besonderheit kommt bei ihnen hinzu, daß sie mit ihrer Berufswahl gewissermaßen entschieden haben, diese Schule niemals zu verlassen. Das läßt natürlich leicht an die These einer besonderen Autoritätsabhängigkeit denken.“<sup>4</sup>

Alle Menschen, die Lehrer werden, waren ja einmal Schüler und haben das „Bild vom Lehrer“ und Eindrücke über „erfolgreiches“ Lernverhalten zunächst folgerichtig nur durch ihre eigenen Lehrer erhalten. Das heißt auch, daß ihnen deren Verhalten „vertraut“ ist, zumal sie selbst erlebt haben, daß ihre Lehrer mit diesem Verhalten scheinbar oder tatsächlich Macht über gewisse Situationen gewannen. Besonders in angstbesetzten Konfliktsituationen ist – wiederum psychologisch gesehen – nichts naheliegender, als daß der heutige Lehrer „nur mal schnell“ nach einem ähnlichen Verhalten greift. Das sind tief eingekerbte, gefühlsmäßige Entscheidungen, die zum Ziel haben, sich in einer Situation „selbstrettend“ zu verhalten. Leider wird dabei immer wieder altes, tradiertes Konfliktverhalten „geprobt“, das sich bei näherer Betrachtung oftmals als in der heutigen Situation unangemessen herausstellt. Und das ist ein erheblicher Stabilitätsbeitrag der Lehrer am beklagten „Weiterhin-So-Sein“ von Schule in unsern Landen.

Der „Rollenprung“ vom Schüler zum Lehrer erfolgt bei uns (un-)normalerweise fast unmittelbar, ohne daß die künftigen Lehrer sich und andere Menschen auch außerhalb einer Lernsituation erfahren haben. Das aber brauchten sie, um eine klare, realistische Selbsteinschätzung und um eine ausreichende Erfahrung mit anderen Verhaltensweisen als den eigenen zu machen.

Die Tvind-Schulen in Dänemark haben ja einen interessanten Weg der Ausbildung für ihre Lehrer vorgesehen. Ehe sie mit dem Pädagogik- und Fachstudium beginnen, müssen sie Gruppenerfahrung machen und bewiesen haben, daß sie in einer Gruppe zusammenleben können. Dies geschieht in Form eines über mehrere Monate gehenden gemeinsamen Lebens und Arbeitens in Ländern der Dritten Welt. Dadurch ist nicht nur die „Anders“-Erfahrung gewährleistet, die über die eigenen Grenzen hinausgeht, sondern vor allem auch die Erfahrung, die eigenen handwerklich-intellektuellen Fähigkeiten zur Lebens- und Existenzsicherung im sozialen Kontext ihrer Gruppe anzuwenden und zu entwickeln. Sie lernen also zunächst, die wesentlichen im Menschen steckenden Möglichkeiten zu entdecken. Erst nach dieser Phase der Ausbildung wenden sie

sich — zurückgekehrt nach Dänemark — dem Fachstudium und dem Studium der Pädagogik zu.

Ich halte dies für eine ausgezeichnete Grundidee einer sinnvollen Lehrerausbildung, zumal sie echte prophylaktische Ansätze bietet gegenüber einer spezifischen, berufsbezogenen „Beziehungsfähigkeit“, die nicht zuletzt Folge des entpersönlichten Studiums der Lehrer zu sein scheint. Schließlich gehört es zu den Besonderheiten aller sozialen Berufe (auch dem des Mediziners → Balintgruppen), daß das berufliche Medium „Beziehung“ in besonderem Maße ein Gelingen oder Mißlingen des Dienstauftrages nach sich zieht.

### Die Erstarrung in Lehrerkollegien

„Da mir die einzelnen Menschen — Schüler wie Lehrer — im großen und ganzen normal erscheinen und sie ihre Schwierigkeiten, ihre Leiden, ihre irrationalen Sperrungen erst in Bezug aufeinander hervorbringen, liegt es nahe, von einem sozial-pathologischen Befund zu sprechen.“<sup>5</sup>

In den letzten 8—10 Jahren hat sich zunehmend deutlich ein Trend abgezeichnet, daß Lehrer und Lehrergruppen stärker nach Fortbildungs- und Gruppenangeboten suchen, in denen sie über diese „irrationalen Sperrungen . . . in Bezug aufeinander“, sowie über die Diskrepanzen zwischen ihrem geplanten und letztlich realisierten Verhalten nachsinnen können. Gruppen also, in denen die Sperrungen, die Blockaden, die „Fehler“ der Lehrer positives Interesse gewinnen, um ihre Sinnhaftigkeit überhaupt zu verstehen. Der Überwindungsweg vom alten, für unsinnig befundenen Verhalten zu verändertem, für sinnvoller angesehenem neuem Verhalten geschieht in Analogie zu allem menschlichen Lernen im sozialen Bezug zu anderen, d. h. sowohl in der Aufmerksamkeit wie im Schutz der sozialen Beziehungen in der Gruppe. Unabhängig von Zusammensetzung und Arbeitsweise ist allen diesen Gruppen gemeinsam, daß sie sehr viel stärker der berufsbezogenen Selbsterfahrung Raum geben und damit in Ansätzen jenen Teil nachzuholen suchen, der während der Ausbildungszeit fehlte oder doch erheblich zu kurz kam: nämlich der Bereich des „Sozialen Lernens“ der Lehrer selber.

Die Kollegien sind heute an den meisten Schulen in sich zerfallen, mißmutig, resigniert. Oder die einzelnen Fraktionen bekämpfen sich gegenseitig mit Geschäftsordnungen. Keine Aufgabe bindet sie in ihrem arbeitsteilig organisierten Beruf stärker zusammen, als die Rivalität um die Gunst der Schüler sie trennt. Dies ist eine echte Berufskrankheit: Der Lehrer kann wenig ausrichten, wenn die Schüler nicht wollen; er braucht ihre Zuwendung um seiner Sache willen; die Zuwendung der Schüler zu mir ist ständig durch die Zuwendung zu Herrn Müller oder Frau Meier gefährdet; Eifersucht trübt ihnen und mir die Einschätzung und den Gebrauch unserer gemeinsamen Möglichkeiten. Wir bekämpfen einander

— meist nicht direkt, sondern in der Phantasie und dem Gemüt der Kinder und in der Form, daß der Lehrer X die Regeln nicht unterstützt, die der Kollege Y so wichtig findet und umgekehrt.“<sup>6</sup>

### Prägung in der frühen Kindheit

Die Grunderfahrung von sozialer Beziehung stammt bei allen Menschen aus der frühen dyadischen Lebenserfahrung und aus der frühen familiären Gruppenerfahrung in Abhängigkeit zu den Normen der jeweiligen gesellschaftlich-sozialen Position. In dieser Zeit werden auch die grundlegenden Konfliktverhaltensweisen geprägt, die sich später immer noch von großer Konstanz erweisen. Das hängt nicht allein damit zusammen, daß die psychische Plastizität in diesen frühen Jahren so groß ist, sondern vor allem, daß es sich bei diesen Verhaltensweisen jeweils um eine lebenssichernde Anpassung an die bestehende Beziehungs- oder Gruppenstruktur handelte. Sich nicht so zu verhalten, ist also auch später noch unbewußt gekoppelt mit Existenzangst. Die Tendenz des Menschen, diese ursprünglich Lebensvertrauen sichernden Verhaltensweisen zu wiederholen, ist als innerpsychische, persönliche „Politik“ sogar einleuchtend: denn alle Konfliktsituationen mobilisieren mehr oder minder starke Existenzängste.

Der Pferdefuß liegt darin, daß die jetzigen, heutigen Beziehungen oder Gruppen, in denen sich ein solches Konfliktverhalten aktualisiert, nur anscheinend Ähnlichkeit haben mit jenen „alten“ Sozialsystemen. Dieser angstbesetzten Selbsttäuschung zu erliegen — sowohl in der Einschätzung wie im Verhalten — verhindert aber nachhaltig, mit der heutigen, realen Sozialsituation und den darin vorkommenden Personen in eine echte, von Angstfiktionen freie Beziehung zu treten.

Zur Information: Jede Familiengruppe verfügt über mehr oder weniger ausgeprägte spezielle Weisen des Miteinanderschwingens und -verhaltens, die der amerikanische Psychologe HALPERN „Tanzlieder“ nennt. Diese sind für die darin Aufgewachsenen meist nicht bewußt, zumal sie nur selten auf klaren, sprachlich übermittelten Normen basieren. Meist handelt es sich um ein rein interaktionelles, emotionales Zusammenspiel aller, das dem Zusammenhalt der Gruppe und deren Abgrenzung nach außen hin dient.

Es versteht sich von selbst, daß die mehr oder weniger bewußte Übertragung in die heutigen Situationen eben nicht existenzsichernd ist, sondern Dissens verstärkend, sinnlos, und schlimmer noch: meistens verhindert es Wachstum und Neuorientierung. Und selbst Verhandlungen in einer Gruppe, um Neuverhalten zu entwickeln, scheitern oft daran, daß die Verhandlungspartner ihre „eigene, persönliche Handlungspolitik“ nicht durchschauen und nicht einmal verstehen, weshalb sie sich mit anderen nicht nur in das Wiederholungsspiel alter

Konfliktmechanismen begeben haben, sondern zusätzlich sich im „Kampf“ um Stagnation oder Dynamik befinden.

Die Stagnation kann unterschwellig für die einen Ruhe und für die anderen Tödllichkeit symbolisieren, während die Dynamik für die einen etwa unsaltbaren Sicherheitsverlust ankündigt, bedeutet ihr Verlust für die anderen Verhinderung von Wachstum. Solange die hinter der Konflikteenergie der einzelnen Beteiligten steckenden Bedeutungen nicht offenkundig werden, wird der Kampf bzw. der Sieg über den (vermeintlichen oder tatsächlichen) Gegner leicht zum zentralen Gegenstand der Interaktion. Das mögliche gemeinsame Ziel wird im Zuge dieses Energieverschleisses häufig verloren, und die dem Kampf folgende Ruhe wird als Klärung mißverstanden. Bis zum nächsten Eklat.

Alle Konfliktsituationen sind potentiell reichhaltige Lernsituationen. Meist wird ihnen jedoch mit der oben beschriebenen Angstabwehr begegnet, und das verhindert, sie als das anzusehen, was sie letztlich sind: für das Zusammenfinden von Menschen diagnostisch wichtige, „normale“ Lernprozesse begünstigende, *Realität*.

„Angstabwehr hat die fatale Wirkung, daß Lehrer latente Störungsphänomene, die einen informativen Gehalt haben, nicht wahrnehmen und daß manifeste Störungen von ihnen auch dann als bedrohlich erlebt werden, wenn sie keine reale Gefahr beinhalten (...) Den Umgang mit Störungen kann im Unterricht nur lernen, wer den Umgang mit seiner Angst in sozialen Situationen lernt und auch Schülern dazu verhilft.“<sup>7</sup>

### Hilfe durch Supervision

Die SUPERVISION ist nur eine *Lern- und Beratungsform*, die gerade den „Berufskonflikt“ zum Lernanlaß nimmt. Sie stammt ursprünglich aus dem Bereich der Sozialarbeit und findet inzwischen in allen sozialen Berufen Anwendung. Sie geht von einer vorhandenen Berufskompetenz aus und verzichtet auf das Erlernen von Wissensstoff, Theorien oder Methoden. Stattdessen stellt sie vor allem die sich immer wieder wiederholenden objektiven wie subjektiven Berufskonflikte in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung, um zu ermöglichen: „ein Lernen an der eigenen Praxis, an sich selbst, und zwar durch Reflexion der eigenen Arbeitsweise, des eigenen Vorgehens und des eigenen Verhaltens im Arbeitsfeld.“<sup>8</sup>

Es versteht sich fast von selbst, daß dies — zumal es sich um ein Lernen unter Erwachsenen handelt — nur auf freiwilliger Basis geht. Hinzu kommt, daß ausschließlich der Teilnehmer einer Einzel- oder Gruppensupervision über das „Lernmaterial Praxiskonflikt“ verfügt. Von ihm hängt es ab, ob er es als solches sich, den andern Teilnehmern und dem Supervisor zur Betrachtung und Reflexion zur Verfügung stellt. Da es sich in diesem Sinne um eine selbst initiierte Kontrolle handelt, ist es weder für den Supervisor noch für die andern Teilnehmer

erforderlich, die tatsächliche Praxis — zum Beispiel den Unterricht des Lehrers — anzuschauen. Zumal die betreffende Person an den eigenen Lernbedürfnissen und Lernimpulsen ansetzen kann.

Zwar kommt es häufig vor, daß die Angst vor der Gruppe, vor dem Supervisor und — last not least — vor sich selbst dazu führt, daß zunächst „Nebenthemen“ eingebracht werden. In der Regel wird diese Selbsttäuschung nur um den Preis des eigenen Nicht-Lernens aufrecht erhalten. Die meisten arbeiten hart daran, mit Hilfe des Supervisors und der anderen Teilnehmer, gerade diese abzubauen.

### So nicht!

Die nebenstehende Zeichnung stammt von einem mir unbekanntem Skeptiker, der fürchtet, die Supervision könne das von der Institution schon gewohnte Kontrollsystem wiederholen — alles ausgehend von einer jeweils alles übersehenden, wissenden, mächtigen Person. Er drückt damit eine der weitestverbreiteten Ängste vor dem Supervisor aus. Diese mitgebrachte Angst vor der Autorität kann einerseits nur Raum fassen, wenn die notwendige Selbstarbeit und Selbstdarstellung zugunsten des „erwarteten“ Urteils des Supervisors zurückgestellt wird.

Ja, in der Tat, so nicht! Schon die Rahmenbedingungen von Supervision sind so angelegt, um dieses zu verhindern. So ist sie zum Beispiel *VERTRAGSARBEIT* über einen bestimmten zu vereinbarenden Zeitraum hinweg. Zu den zwischen dem Supervisor und den Teilnehmern zu vereinbarenden Absprachen gehören neben Dauer, Turnus und Kosten der Treffen vor allem der jeweils individuelle Arbeitsauftrag an den Supervisor, zu bestimmten Arbeitszielen und Schwerpunkten seine Stellungnahme und Sichtweise zur Verfügung zu stellen. Stellen sich Ziele im Lauf der Arbeit als unrealistisch heraus, werden in einer Zwischenauswertung neue Ziele vereinbart, die die Leit-



linie der Beobachtung des Supervisors und der von ihm vorgeschlagenen Arbeitsmethoden angeben sollen. Dahinter steht die Überzeugung, daß sie selber über ihre Lernziele entscheidungsfähig sind, sowie die Überzeugung, daß Menschen und soziale Systeme lernfähig sind und Leben und soziale Beziehung entwickeln und erweitern wollen. Ebenso gehört dazu die Überzeugung, daß Macht und Einsicht nicht das Privileg weniger oder bestimmter politischer Systeme oder Gruppierungen bleiben müssen.“<sup>9</sup>

#### Anmerkungen:

- 1 PERLS, Fritz: Grundlagen der Gestalts-Therapie, München 1976, S. 148.
- 2 ZENTRUM FÜR LEHRERAUSBILDUNG: Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis, Gießen 1976, S. 7.
- 3 SPEICHERT, Horst: Umgang mit der Schule, Hamburg 1976, S. 29.
- 4 EIERMANN, R. M.: Zum Bedarf von Supervision im Schulbereich, Gelnhausen 1977 (unveröff.), S. 32.
- 5 HENTIG, Hartmut von: Sozialpathologie der Schule, Heft 67. Hess. Landeszentrale f. pol. Bildung, Sept. 1976, S. 3.
- 6 derselbe: a. a. O. S. 10.
- 7 GARLICH, Ariane Der gestörte Unterricht, Westerm. Päd. Beiträge, 12/76, S. 672 u. S. 678.
- 8 KIRSCH, Dorothea: Was verstehe ich unter Supervision? Gelnhausen 1976 (unveröff.)
- 9 STRÖMBACH/FRICKE/KOCH: Supervision, Protokolle eines Lernprozesses, Gelnhausen 1975, S. 357.

## initiativen

Christel Bauer/Peter Schmidt

### Die Lehrer-Balintgruppe

Ein Beitrag zur Lehrerfortbildung

Viele von uns fühlen sich unsicher in der Anwendung einer demokratischen Erziehungsmethode, weil wir damit aktiv etwas anzuwenden versuchen, das wir passiv nie erfahren haben. Nur wenige von uns haben es in ihrer individuellen Entwicklung erlebt, daß sie in partnerschaftlicher Weise an einer Entscheidungsbildung beteiligt waren, in den meisten Fällen spielte sich unsere Sozialisation in einem genau definierten Über- und Unterordnungsverhältnis ab. In etlichen Fällen wird dieser Satz auf unsere Erziehung innerhalb der Familie zutreffen, in vielen Fällen auf unsere Situation als Schüler, und die kürzlich erfolgte Änderung des Dienstrechtes der Lehrer (insbesondere die Neuregelung der Lehrerbeurteilung) beweist, daß auch von unseren vorgesetzten Dienststellen auf diesem Gebiet etliches als reformbedürftig angesehen wird.

Wir dürfen davon ausgehen, daß es für einen Lehrer, der es seit seiner Kindheit gewohnt ist, in mehr oder weniger streng erlebte hierarchische Strukturen eingebettet zu sein und deren Zwänge (ebenso wie deren Schutz) zu empfinden, schwierig ist, etwas anderes an seine Schüler weiterzugeben als eben diese Hierarchie.

Auf welche Erfahrung sollen wir unsere Handlungen stützen, woran sollen wir unseren „Erfolg“ oder „Mißerfolg“ messen? Wir selbst befinden uns auf Neuland und empfinden uns sehr bald (und nicht zuletzt wegen der von außen an uns herangetragenen Faktoren) als alleingelassen und unseren Unsicherheiten hilflos ausgeliefert.

Dazu tritt noch die Erfahrung einer Isolation in der Schule: In wenigen Lehrkörpern werden Schwierigkeiten mit Kindern, Kollegen oder Vorgesetzten in einer Weise besprochen, die Raum gibt für offenen Erfahrungsaustausch und individuelle Lernprozesse: In den meisten Fällen gilt der Satz, daß „ein guter Lehrer keine Schwierigkeiten habe, und daß derjenige, der

Schwierigkeiten hat, eben kein guter Lehrer sei, und daß an einer Schule einfach Ruhe zu herrschen hat.“ Es erfordert viel Überwindung, Ehrlichkeit und persönlichen Mut, Schwierigkeiten offen zuzugeben, zu ihnen zu stehen und nicht in allen Fällen die Kinder als Bösewichte zu sehen. Es erfordert vielleicht noch mehr Mut und Selbstkritik, die Ursachen für diese Schwierigkeiten auch in eigenem Verhalten zu erkennen, als einen Interaktionsprozeß zwischen Lehrer und Schülern, dessen verfestigte Strukturen sich allenfalls bereits einer eigenen Beurteilungsmöglichkeit entzogen haben mögen.

### Die Ordnung der Balintgruppen

Diese und ähnliche Überlegungen und (vor allem) das persönliche Erleben von Hilflosigkeit und Isolation in der Arbeitssituation waren vor etwas mehr als vier Jahren der Anstoß dafür, daß sich eine Gruppe von Wiener Lehrern entschlossen hat, aus eigener Initiative — und nicht „von oben“ verordnet — in Zusammenarbeit mit der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kinder- und Jugendalters (Oberarzt Dr. Max Friedrich) ein Lehrerfortbildungsprogramm zu entwickeln. Dieses Programm sollte es den an einer „Balintgruppe“ beteiligten Lehrern ermöglichen, mehr als bis dahin z.B. gruppenspezifische Zusammenhänge in der Klasse zu durchschauen, eigene Verhaltensweise (auch) als ein Resultat individueller Geschichte zu sehen und damit relativieren zu können und die Schwierigkeiten der Schüler sowohl in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit als auch unter individualpsychologischen Gesichtspunkten richtig einzuschätzen.

Diese Balintgruppe entwickelte sich im Verlauf von zwei Jahren zu einer Ausbildungsgruppe, auf deren Grundlage die Wiener Schulbehörde bereit war, zwei neue Einrichtungen zu unterstützen:

1. *Psychagogische Betreuer* sind seit mehr als zwei Jahren an Wiener Schulen tätig: Sie sollen, durch ihre Zusatzausbildung an der genannten Klinik befähigt, die Klassenlehrer bei ihrer Arbeit mit schwierigen Kindern unterstützen — und den Kindern und Eltern, die Probleme in der Schulsituation haben, helfen. (Über die Arbeit der Psychagogischen Betreuer siehe an anderer Stelle dieses Heftes).

2. Neben einer neuen Ausbildungsgruppe an der genannten Klinik werden am Pädagogischen Institut der Stadt Wien „Lehrerbalintgruppen“ veranstaltet, deren Ziel etwa dadurch definiert ist, daß das Problembewußtsein der an ihnen beteiligten Lehrer vertieft wird und Problemlösungsstrategien gemeinsam erarbeitet werden.

### Die Ziele und die Arbeitsweise der Balintgruppen

In diesen Balintgruppen, die keine Ausbildungsgruppen, sondern ein Beitrag zur Lehrerfortbildung sind, wollen wir, anders als in einer herkömmlichen Vorlesung, keine „Rezepte“

anbieten und so Scheinlösungen vorgeben, die in der Mehrzahl der Fälle ohnehin wieder einer Anpassung an die ganz individuellen Erfordernisse jedes einzelnen Lehrers und jeder einzelnen Klasse bedürfen würden, sondern wir wollen als „Gruppe“ arbeiten. Die Balintgruppe soll ein Forum sein, in dem jedem Gruppenmitglied in einem weitgehend angstfreien, unbürokratischen Freiraum ohne vorgegebene Rangordnung anhand von Fallbesprechungen über Kinder, die Schwierigkeiten haben und dem Lehrer deshalb Schwierigkeiten machen, eine Reflexionsmöglichkeit über eigene Handlungsweisen geboten wird. Die Balintgruppe soll es interessierten Lehrern ermöglichen, das eigene Verhalten in Frage zu stellen und die (positive) Kritik von Kollegen, zu denen auf Grund eines Gruppengefühls ein höherer Grad an Vertrauen besteht als er meist unter (oft unausgesprochen konkurrierenden) Kollegen an einer Schule herrscht, als das zu empfinden, was diese Kritik ausdrücken soll: Als ein Verständnis für die Situation des Lehrers (und ein Verstehen der Person, die hinter dieser Rolle steckt) und als ein Angebot von Hilfe in schwierigen Situationen.

Wir wollen lernen, miteinander in der Gruppensituation unkonventioneller umzugehen als sonst und fremde positive wie negative Emotionen, die oft die verborgene Ursache sind für unverständliche und deshalb angsterzeugende Reaktionen, ehrlich und angstfrei sowohl zu erkennen als auch auszudrücken und so konstruktiv mit ihnen umzugehen.

Die Balintgruppe soll eine Möglichkeit darstellen, sich aus der als bedrückend empfundenen Isolation zu lösen, und sie soll die notwendige Kommunikation zwischen Lehrern, die ihren Erziehungsauftrag anders sehen als ein bloß repressives Verhalten, fördern bzw. erst ermöglichen.

Wir wollen in der Balintgruppe aber auch Konflikte bearbeiten, die sich zwischen Kollegen bzw. Vorgesetzten ergeben, eigenes Konfliktverhalten gemeinsam mit den anderen Gruppenmitgliedern analysieren und gegebenenfalls verändern und so letztlich lernen, eigene Bedürfnisse nicht nur zu erkennen, sondern auch zu äußern und durchzusetzen. So soll es die Balintgruppe ermöglichen; sensibel zu werden für Kommunikationsverhalten und -fehlverhalten, sowohl in der Interaktion Lehrer-Schüler als auch zwischen Kollegen sowie Vorgesetzten und Eltern gegenüber.

Ziel der Balintgruppe ist es letztlich, durch ein besseres Erkennen eigenen und fremden Verhaltens für jedes Gruppenmitglied die Möglichkeit zu schaffen, einen Beitrag zu leisten zur Humanisierung des Schulalltags — zum Vorteil aller Beteiligten.

Kontaktmöglichkeiten siehe Mitarbeiterliste.

# Psychagogische Betreuung

Lore Tálos/Roswitha Böhm

## A) In der Volksschule

### 1. Psychagogische Betreuung – was ist das?

Es ist dies der Versuch, einem Problem, das eigentlich alle Lehrer betrifft, mit Hilfe von Erkenntnissen aus der Psychologie und der Pädagogik in der Praxis beizukommen: dem Problem „Verhaltensauffälligkeit“ bei Kindern.

Seit Beginn des Schuljahres 1977/78 arbeiten in Wien drei Lehrerinnen als Psychagogische Betreuer (P. B.), seit Herbst 1978 sind es vier: drei davon an Volksschulen, eine an der Hauptschule. Die P. B. sind jeweils einer oder zwei Schulen zugeteilt und betreuen ausschließlich Kinder dieser Schulen. Sie haben sich einer zweijährigen Ausbildung an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Wien unterzogen.

Das Modell dieser Betreuung wurde von einer Gruppe von Pflichtschullehrern zusammen mit OA Dr. Friedrich von der oben genannten Klinik in Eigeninitiative erarbeitet.

Es hat folgende Schwerpunkte:

- Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern im Zentrum des Konfliktfeldes, also dort, wo das Problem des Kindes ständige weitere Probleme schafft: in der Schule (statt Delegation an außerschulische Institutionen).
- Miteinbeziehung der dem Kind nahestehenden und mit ihm befaßten Personen: Eltern, Lehrer, Mitschüler.

### 2. „Verhaltensauffälligkeit“ – Versuch einer Definition

Vorerst soll der Versuchung aus dem Weg gegangen werden, „Verhaltensauffälligkeit“ als Modewort für all das zu verwenden, was Lehrer an Schülern stört: vom Haxelstellen über den Gebrauch nicht ganz astreiner Schimpfwörter bis zum Rauchen auf dem Klo.

Nicht jedes lebhaftes Kind, das den ihm auferlegten Rahmen des Wohlverhaltens in der Schule zu sprengen scheint, ist verhaltensauffällig. Qualifizieren wir einmal – etwas schematisch – Verhaltensauffälligkeit als Abweichen von einem voraussetzbaren (weil alters- und entwicklungsgerechten) und erwünschten Verhalten. Dann heißt das, daß bei der Feststel-

lung abweichenden, auffälligen Verhaltens auch immer mitbedacht werden muß, ob die Norm, an der dieses Verhalten gemessen wird, noch gilt, bzw. noch gelten kann, wobei hier vor allem der Anteil und die Berechtigung des „Erwünschten“ am Verhalten des Kindes hinterfragt werden muß.

Dem Stoßseufzer: „Das ist ja nicht mehr normal, was dieses Kind aufführt“, ist entgegenzuhalten: welches Verhalten ist normal, an welcher Norm wird gemessen und in welchem Interesse liegt es, daß gerade diese Norm gilt und aufrechterhalten wird? (Z. B. der ruhige, ordentliche, fleißige, sich der Autorität und der Institution Schule unterordnende Schüler.)

Die Arbeit mit solchen Kindern kann sich nicht der Auseinandersetzung entziehen, was im konkreten Fall in Frage gestellt und verändert werden muß: das Verhalten des Kindes oder die Norm!

Zweifellos gibt es – trotz der geäußerten Bedenken – beschreibbare Formen auffälligen Verhaltens von Kindern, die den damit konfrontierten Personen Probleme schaffen, z. B.:

- extrem niedrige Frustrationstoleranz gegenüber eigenem Leistungsvermögen oder bestimmten Einschränkungen
- das Bestreben, ständig im Mittelpunkt zu stehen
- die Unfähigkeit oder mangelnde Fähigkeit, Kontakte aufzunehmen und zu halten
- die ausschließlich negativen Formen von Kontaktaufnahme
- Verhalten, das deutlich vom jeweiligen Lebens- bzw. Entwicklungsalter des Kindes abweicht (z. B. extrem kleinkindhaftes Verhalten
- plötzliches oder allmähliches Absinken der Leistung oder eine weitaus niedrigere Leistung, als es der intellektuellen Struktur des Kindes entspricht
- ständige Unruhe und Konzentrationsmängel
- Verwahrlosungserscheinungen

Gemeinsam ist all diesen Kindern, daß ihr auffälliges, oft provokantes und schwer zu ertragendes Verhalten nicht irgend einer obskuren „böartigen“ Veranlagung entspringt oder darauf zurückzuführen ist, daß den Kindern heute Zucht, Disziplin und Ordnung fehlen, sondern die Ursache darin liegt, wie sie von klein auf ihre Umwelt erlebt haben, wie die für sie wichtigen Beziehungspersonen mit ihnen umgegangen sind. Dabei spielen sowohl Schockerlebnisse, wie Scheidung, Tod eines Elternteils eine Rolle, als auch Faktoren, wie ständiger Streit der Eltern, wechselnde Lebensgefährten, Schläge und verschiedene Demütigungen . . . Kinder, die vorübergehend bei Pflegeeltern oder im Heim waren, Kinder, die zu wenig Zuwendung bekommen, nicht akzeptiert wurden usw. Sie alle werden von ihrer Umwelt zutiefst verunsichert und tragen diese Unsicherheit nach außen. Wir erleben sie dann als aggressiv, provokant, depressiv, resignierend.

### 3. Auf der Suche nach Lösungsmöglichkeiten: Balintgruppen und „Psychagogische Betreuung“

Für Lehrer, die sich mit den Problemen, die verhaltensauffäl-

lige Kinder mit sich bringen, auseinandersetzen und sie anders als bisher lösen wollen, laufen seit Beginn des Schuljahres 1977/78 am Pädagogischen Institut im Rahmen der Lehrerfortbildung sogenannte „Balintgruppen“.

Mit der Psychagogischen Betreuung sollte ein neuer Weg gefunden werden, schwierigen Kindern zu helfen. Die P. B. kennen als Lehrer die Probleme in der Schule mit auffälligen Kindern. Dadurch, daß sie vom Unterricht freigestellt sind, stehen sie ganz für die Arbeit mit Kindern, Lehrern und Eltern zur Verfügung.

Die Besonderheit dieses Modells basiert auf folgenden Überlegungen:

- Das betreute Kind verbleibt im Klassenverband. Es entfällt das Problem der Reintegration und einer möglichen Ghettoisierung.
- Der P. B. erfährt unmittelbar, welche Probleme in der Klasse/Schule mit dem Kind auftreten, und kann in der Betreuung darauf Bezug nehmen.
- Die ständige Anwesenheit des P. B. hat für das Kind eine Stützfunktion.
- Durch die ständige Anwesenheit des P. B. an der Schule verliert die Betreuung ihren Ausnahmecharakter und wird zu einer auch von den Mitschülern akzeptierten Selbstverständlichkeit. Lehrer und Mitschüler können gemeinsam überlegen, wie dem auffälligen Kind geholfen werden kann. Der Gefahr einer Außenseiterposition kann somit begegnet werden.
- Den betroffenen Lehrern wird eine ständige und unmittelbare Aussprache- und Rücksprachemöglichkeit geboten.
- Die kontinuierliche Zusammenarbeit von Lehrer und P. B. ermöglicht schnelles und gezieltes Reagieren bei akut auftretenden Problemen, aber auch das Erarbeiten von langfristigen „Hilfsprogrammen“.
- Die notwendige kontinuierliche Elternarbeit ist über den Bereich Schule leichter zu erreichen, als wenn Eltern eine fremde Institution aufsuchen müssen.

#### 4. Die Psychagogische Betreuung: Arbeitsbereiche und -inhalte

Die Betreuung beinhaltet drei Möglichkeiten:

- Die kurzfristige Beratung: Sie kann von allen Lehrern und allen Eltern in Anspruch genommen werden und genügt dann, wenn die Probleme nicht schwerwiegend sind.
- „Weichenstellung“: Der P. B. vermittelt in Fällen, die außerhalb seiner Kompetenz liegen, Kontakte zu entsprechenden Stellen (z. B. bei psychosomatischen Erkrankungen, bei Angelegenheiten, die Jugendamt/Fürsorge betreffen, usw.).
- Die Betreuung des verhaltensauffälligen Kindes

#### Die Betreuung des verhaltensauffälligen Kindes

Die Betreuung setzt die Einwilligung der Eltern und Lehrer voraus. Es ist ein Angebot, das angenommen oder abgelehnt werden kann.

#### Organisation:

Die Kinder werden vom jeweiligen Klassenlehrer zur Betreuung vorgeschlagen, die Eltern werden vom Lehrer hinsichtlich des bestehenden Angebots informiert. In Erstgesprächen schildern Lehrer und Eltern, wie sich für sie das Problem darstellt, was für Gründe es für die Schwierigkeiten des Kindes geben könnte.

Wenn die Einwilligung der Eltern vorliegt, werden gemeinsam mit Dr. Friedrich Diagnose und Betreuungsschwerpunkte erarbeitet, fallweise (bei Verdacht auf organische Ursachen) werden die Kinder untersucht.

Die Kinder kommen nun zweimal pro Woche für je eine Stunde während der Unterrichtszeit zur Betreuung. Dem Betreuer steht für seine Arbeit ein eigener Raum zur Verfügung, der mit Spielmaterial ausgestattet ist.

#### Zur Arbeit mit den Kindern:

Die Kinder werden je nach dem Grad ihrer Schwierigkeiten entweder einzeln oder in Kleingruppen betreut.

In dem Betreuungszimmer – „Schonraum“ (wörtlich und im übertragenen Sinn) – erfährt das Kind volle Annahme und Zuwendung seitens des P. B., der seine Handlungen nicht bewertet und korrigiert, sondern nur begleitend kommentiert. Das Kind erfährt ganz wesentlich, daß es hier akzeptiert wird, so wie es eben ist, mit all seinen Gefühlen, Wünschen und Bedürfnissen. Wesentlich dabei ist, daß das Kind sich hier über das Spiel darstellt. In der Vorpubertät und Pubertät tritt die Bedeutung des Spiels etwas mehr zurück und die verbale Bearbeitung von Problemen wird mehr möglich. Daher verläuft die Arbeit an der Hauptschule etwas anders. (Siehe Bericht über die Betreuung in der Hauptschule.)

Dem Kind sind die Ursachen und Zusammenhänge seines „Fehlverhaltens“ nicht wirklich bewußt, und es hat auch oft keine Problemeinsicht. Es kann auch schwer verbal ausdrücken, was es bedrückt, unglücklich macht, wütend, traurig... Es kann sich nur mit einem ihm ganz geeigneten Ausdrucksmittel darstellen: dem Spiel. Hier kann es all seine Gefühle zulassen, kann bedrohliche Erlebnisse nachspielen und sich somit davon befreien, kann neue Erfahrungen gewinnen. Seine Auseinandersetzung mit der Umwelt findet hier im Spiel statt.

Da der P. B. das Kind annimmt und ihm gewährt, es selber zu sein, entsteht eine Vertrauensbasis, die notwendig ist, daß das Kind uneingeschränkt seine Gefühle ohne Angst vor Bewertung und Liebesverlust zeigen kann. Dadurch erfährt der Betreuer viel mehr über die inneren Konflikte des Kindes. Durch diese Beziehung erst wird es dem Kind möglich, neue Verhaltensformen zu entwickeln, sich stärker zu fühlen, Ängste

und Aggressionen abzubauen — vielleicht etwas glücklicher zu werden.

### Die Lehrer- und Elternarbeit:

Die Miteinbeziehung dieser Personen ist unabdingbar notwendig, wenn wir bedenken, wie weitgehend Familien- und Schulsituation verursachend bzw. verschärfend für das auffällige Verhalten des Kindes sind. Durch intensive Gespräche über Geburt und Kindheit, Familienprobleme usw. kann der P. B. die Ursachen der Schwierigkeiten besser erkennen. Da ist es dann mit Ratschlägen nicht getan, sondern mit Einsicht in eigenes Fehlverhalten, mit dem besseren Verständnis für die Bedürfnisse des Kindes, mit der eigenen Verhaltensänderung. Diese schwierige Arbeit des P. B. mit den Erwachsenen wird etwas deutlicher in den beiden folgenden Berichten aus der Praxis.

Heidrun Mende

### B) In der Hauptschule

*„Es ist gut, jemanden in der Schule zu haben, mit dem man über alles sprechen und Geheimnisse haben kann.“ (Schülerin)*

*„Bei Ihnen lernt man auch was, aber nicht so Sachen wie in der Klasse.“ (Schüler)*

*„Psycho, Psycho, — den Leuten wird ja eingeredet, daß sie was haben!“*

*„Dauernd wird nur für die Blöden was getan: Förderkurse etc. . . .“*

*„Früher hat es auch nicht so viel Gestörte gegeben. Das wird alles aufgebauscht!“*

*„A 5 in Physik, weils angeblich psychisch gestört ist? Des Mensch soll was tuan! Die Faulheit ghört austru!“*

*(Aussprüche von Lehrern)*

#### Erster Schritt: Verständnis wecken

In diesem Spannungsfeld bewegte sich meine Arbeit im vergangenen Schuljahr, welches mein erstes psychagogisches war. Die Erfolgserlebnisse haben sich in der Zwischenzeit gemehrt, die Probleme haben eine neue Qualität bekommen. Und sicher habe auch ich mich durch die Arbeit verändert.

Ich arbeite sehr gern und trotz aller Schwierigkeiten noch immer zuversichtlich mit Zehn- bis Vierzehnjährigen. Die Problematik dieser Altersgruppe ist mir in den 16 Dienstjahren sehr wichtig geworden. Ist doch die Pubertät das Alter, in dem unsere Schüler auf der Suche nach Identität, Identifikation und

Intimität oft schwerste Krisen durchzustehen haben, die sie nicht selten an den Rand ihres Durchhaltevermögens treiben. Das häusliche und schulische Milieu ist in zunehmendem Maße dazu angetan, diese Krise durch falsche oder fehlende Reaktion zu verschärfen. Je nach Persönlichkeitsstruktur reagieren die Heranwachsenden darauf aggressiv oder depressiv (mit allen Zwischentönen), was wiederum den Erwachsenen reizt.

Hier finden wir einen Ansatzpunkt für die psychagogische Betreuung der Lehrer und Eltern: Verständnis wecken für die Hintergründe des unangenehmen Verhaltens des Kindes (wir waren auch einmal so alt!) und daraus Einsichten gewinnen, die zu einer anderen Einstellung, zu einem anderen Verhalten gegenüber den Schülern führen.

Dies ist leichter gesagt als getan, denn der P. B. wird fürs erste von den meisten Lehrern und Eltern als Rivale betrachtet. Diese Reaktion ist verständlich, da doch jeder Erwachsene, der mit Kindern zu tun hat, meint, daß er dieser Aufgabe gewachsen sei. Daß dies aus verschiedensten Gründen in unserer Zeit oft nicht mehr möglich ist, muß mit dem betroffenen Erwachsenen erst einmal geklärt werden, ohne in ihm Schuldgefühle zu erwecken. Es muß im Beratungsgespräch darauf hingewiesen werden, daß manches Kind eine Lebensgeschichte hinter sich hat, die es im Moment dumm, faul, verrückt oder boshaft erscheinen läßt. Dieses Kind muß erst einmal die Möglichkeit bekommen, wieder aufnahmefähig für Erziehungsmaßnahmen und Lehrstoff zu werden.

Diese Arbeit können weder Eltern noch Lehrer bewältigen, da es falsch wäre, sie als Therapeuten zu verwenden. Mutter- oder Vatersein ist eine Sache für sich, das Lehrersein ebenso.

Der P. B. hat nun die Aufgabe, für das Kind ein Klima zu schaffen, in dem ohne Leistungsdruck, ohne Sanktionen und ohne Angst vor Liebesverlust einige Dinge geschehen können:

- Der Heranwachsende soll lernen, mit Triebansprüchen anders fertig zu werden als bisher, so daß diese ihn nicht mehr so überschwemmen und Angst erzeugen.
- Der P. B. muß dem Kind helfen, innere Ordnung zu schaffen, um zur Autonomie zu gelangen. Um aber an seiner Veränderung arbeiten zu können, muß das Kind erst eine gewisse Krankheitseinsicht erlangen.
- Man muß vernünftige Anteile, die bei jedem Menschen vorhanden sind, verstärken und dem Jugendlichen ein Stück eigene Aktivität in der Therapie überlassen.

#### Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern

Da diese Arbeit nun unter vier Augen geschieht und der P. B. absolute Verschwiegenheit zu wahren hat, wird es für die Kollegen an der Schule oft nicht leicht sein, geduldig auf den Erfolg dieser Arbeit zu warten. Geduld aber brauchen sie nicht nur für das eine schwierige Kind, sondern für 30 (oder mehr)

andere, die auch nicht immer einfach sind. Ich versuche, den Kollegen auf diesem Weg der Geduld eine Stütze zu sein. Ähnlich ist es mit den Eltern, die daheim mit dem Kind eine andere Situation haben als ich. Hier können sich nun wieder Rivalitäten herausbilden, die ein feinfühliges Kind sehr gut verwenden kann, um die Beteiligten gegeneinander auszuspielen. Dadurch lenkt das Kind von der eigentlichen Problematik ab.

Der P. B. muß diese Form der Abwehr erkennen und versuchen, damit zu arbeiten. Intensive Gespräche mit Lehrern oder Eltern können zu einem Aussteigen aus dieser verfahrenen Situation führen. Dazu muß jedoch ein Vertrauensverhältnis zum P. B. bestehen. Dies kann nur durch häufigen Kontakt mit Lehrern oder Eltern erzeugt werden.

„Mit hat das gestrige Gespräch sehr geholfen. Könnten wir das nicht öfter machen?“

„Natürlich finde ich Deine Arbeit gut, sonst würde ich mich gar nicht mit Dir hersetzen.“

„Es sollte mehr Zeit sein für solche Gespräche!“

„Meine Einstellung zu diesem Kind hat sich durch das Reden mit Dir soweit geändert, daß mich nicht mehr jedes freche Wort in Rage bringt.“  
(Aussprüche von Lehrern)

„Ach, das ist hier nicht nur für die Kinder, sondern auch für Eltern?“

„Ach so, hier kann man sich also ausreden?“

„Was hat denn das mit meinem Sohn zu tun, wenn ich Schwierigkeiten habe im Leben?“

„Ich bin froh, daß ich zu ihnen kommen durfte. Ich bin irgendwie erleichtert jetzt!“

(Aussprüche von Eltern)

Da man weder Lehrer noch Eltern dazu zwingen kann, an einer Verbesserung der Situation des Kindes (in der Klasse, in der Familie) mitzutun, sind die Kontakte mit den betroffenen Erwachsenen unterschiedlich: manche betrachten mich als Reparaturwerkstätte für kaputte Kinder, die man nach einiger Zeit wieder abholen kann, manche sind zur Mitarbeit zu bewegen, besonders dann, wenn ihr Leidensdruck groß ist. Daher arbeite ich mit manchen Familien in gemeinsamen Gesprächen Vater-Mutter-Kind, und finde diesen Weg, trotz aller Schwierigkeiten, erfolgversprechender.

### Probleme der psychagogischen Betreuung

Daß die psychagogische Betreuung hohe psychische Anforderungen an uns stellt, dürfte aus unseren Berichten klar hervorgehen. Wir arbeiten sehr exponiert und haben nicht den narzißtischen Gewinn eines in der Klasse stehenden Kollegen. In dieser Situation bringen die wöchentlichen Supervisionen und Teamgespräche viel Sicherheit und Wärme, wobei harte

Kritik nicht ausgeschlossen wird. Ich hätte manche Hürde in meiner Arbeit nicht gepackt, wenn mich meine Kollegen nicht gestützt hätten.

In kurzen Worten sollen einige Zustände und Vorkommnisse erwähnt werden, die für meine Arbeit Probleme bringen:

- Die Bewußtseinsbildung unter den Lehrern ist schwer voranzutreiben, weil dazu Zeit und eine positive, problembewußte Einstellung notwendig sind.
- Die Verwendung des P. B. als Vorstufe zur Allgemeinen Sonderschule oder Entfernung aus der Schule: „Er hat sich ja durch Ihre Behandlung auch nicht gebessert!“ (Anm. d. Autors: nach 2 Monaten und ohne Mitarbeit von Klassenlehrern und Eltern?)
- In der Hauptschule ist die Zustimmung des Klassenvorstandes (KV) notwendig. Was tun, wenn nun zwar der KV zur Mitarbeit bereit ist, alle anderen Lehrer aber nicht? Was tun, wenn ein Kind beim KV in Ordnung oder zumindest in Grenzen ist, bei allen anderen jedoch nicht?

Die letzte Entscheidung liegt natürlich bei den Eltern. Aber man kann doch Eltern (besonders aus der Unterschicht) leicht dazu bringen, die *Psychagogischen Berater* als Firlifanz zu sehen, denn der Lehrer, der dem Kind die Noten gibt, ist eben wichtiger zu nehmen, als der, der mit dem Kind spricht oder spielt.

- Es ist in der HS fast unmöglich, Termine für die psychagogischen Konferenzen zu finden, weil immer jemand frei hat oder schon heimgeht.

- Man merkt es einem Schulleiter an, ob ihm die Psychagogischen Berater an seiner Schule willkommen sind oder nicht. Und dabei sind gerade die Zusammenarbeit mit Leitern und das gegenseitige Schätzen sehr notwendig.

Ich möchte jedoch nicht nach 12 Monaten psychagogischer Betreuung den Stab über diesen oder jenen brechen. Zuversicht und Geduld gehören zum eisernen Rüstzeug des Psychagogen.

### Schlußbemerkungen:

Solange in der Gesellschaft, und daher auch in der Schule, der Irrglaube besteht, daß Dummheit angeboren ist, daß Faulheit prinzipiell mit Härte ausgetrieben werden kann und daß Selbstmordgedanken ein Blödsinn sind, solange wird unsere Arbeit bitter notwendig sein. Solange wir keine menschliche und menschenwürdige Schule in einer veränderten Gesellschaft haben, wird Betreuungsarbeit auf psychischem Gebiet immer dringlicher werden.

**C) . . . da bekam auch ich Angst  
oder: wie ich gelernt habe zu kämpfen.**

*(Ein Bericht über zwei Jahre Erfahrung als Psychagogischer Betreuer an zwei Wiener Volksschulen)*

„Der is ja net normal!“

„Der lacht einem an, wenn man mit ihm schimpft!“

„Was der aufführt. Singt während der Stunde und schmeißt Dinge durch die Gegend. Wo gibts denn so etwas?“

„Und seine Aggressionen, die sind ja kaum auszuhalten. Da kann ich ja gar keine Verantwortung mehr übernehmen, wenn er die Kinder würgt!“

„Der muß was haben, so führt sich doch sonst kein Kind auf!“

„Ich kann mich ja nicht dauernd mit ihm beschäftigen, ich habe ja noch 30 andere Kinder. Der kriegt ja eine Sonderstellung!“

„Ich kann das Kind nur mehr schwer aushalten, und die Kinder auch, und die Eltern kommen dauernd mit Beschwerden. Was soll ich denn tun?“

Ja, was ist da zu tun?

**Ich versuche, mir die Gefühle des Kindes vorzustellen:**

Dieses Kind, ein Bub, fühlt sich eigentlich in seinem Innersten ängstlich, unsicher, verletzlich, nicht akzeptiert, wenig geliebt – zum Außenseiter gemacht. Daheim lebt es in einer Geschwisterschar von 8 Kindern und wird wegen seines „Dickseins“ verspottet. Da die meisten seiner Brüder größer und stärker sind, flüchtet der Bub meistens nach solchen Hänseleien oder schlägt den jüngeren Bruder. Dies bringt ihm aber wiederum Bestrafung von seiten der Eltern ein.

Da die Familie in einer Zimmer-Küche-Wohnung lebt, verhalten sich alle zueinander eher aggressiv, da sie in den beengten Räumen wirklich keinen Platz für sich selber haben. Der Bub fühlt sich auch zu wenig geliebt, da jetzt der jüngere Bruder seine Position als „Lieblingskind“ eingenommen hat und er nicht mehr soviel Zuwendung bekommt wie früher.

In der Schule erlebt er auch wieder eine ähnliche Situation wie zu Hause. Das Wort „Na, du Dicker“ fällt auch hier wieder, nur kann er sich jetzt wehren, da er in der Klasse der Stärkste ist. Das führt dazu, daß seine aufgestauten Aggressionen, die er den Geschwistern gegenüber hat, in der Klasse auslebt.

Da er, als Unterschichtkind auch noch sprachlich benachteiligt, im Deutschunterricht häufig Mißerfolge erlebt, jetzt repetieren mußte, fühlt er sich zusätzlich noch als „dumm“. Daraus erklärt sich auch, daß sein Selbstwertgefühl sehr gering ist und alle Kritik, Strafen, Verspottungen – Infragestellungen seiner Person – nur mehr mit Aggressionen abgewehrt werden müssen.

**Ich versuche, mir die Gefühle der Lehrerin vorzustellen:**

Die aggressiven Ausbrüche des Kindes belasten sie sehr, machen ihr auch selber Angst. Deshalb wird es für sie immer schwieriger, ihm Zuwendung zu geben. Da sind noch die anderen Kinder mit ihren Ansprüchen da. Da ist der Lehrstoff, der durchgenommen werden muß. Manche Stunden vergehen schon, wo sie wegen dieser Konflikte nicht ungestört unterrichten konnte. Jetzt kommt noch dazu, daß für manche Kinder das aggressive Verhalten beispielgebend wirkt. Dann kommen noch die Eltern, die sich über dieses Kind beschwerten. Langsam fühlt sie sich unter Druck gesetzt und beginnt, das Kind abzulehnen.

**Ich versuche, mir die Gefühle der Eltern vorzustellen:**

Die Eltern mußten leider oft die Erfahrung machen, daß von seiten der Schule ihren Kindern bei ihren Schwierigkeiten wenig geholfen wurde. Einige Kinder wurden in die Sonderschule überstellt, wobei die Eltern das Gefühl haben, daß sie „abgeschoben“ wurden.

Wenn sie in der Schule vorgeladen wurden, konnte es passieren, daß sie in unwirschem Ton angefahren wurden und man ihrer schwierigen Situation – viele Kinder, Berufstätigkeit beider, kleine Wohnung – kaum Verständnis entgegenbrachte. Sie erleben sich selber als hilflos, ängstlich und resigniert. Das wiederum bewirkt, daß sie auf das schwierige Kind mehr Druck ausüben, daß es seine Hiebe bekommt, wenn es in der Schule „schlimm“ war, wie der Vater meint.

**Zuletzt: Wie fühle ich mich dabei?**

Vorerst fühle ich die Ängste des Kindes, seine Hilflosigkeit, seine momentane Unmöglichkeit, anders zu reagieren. Ich fühle, wie es sich ungerecht behandelt vorkommt, wie es mir gegenüber Vertrauen gewinnt in meinem Zimmer (Schonraum).

Ich spüre, wie es sich öffnet und im Spiel seinen Haß auf seine Brüder, auf den Vater, der gleich hinhaut, auf die Lehrer, die ihn zum „Sündenbock“ machen, ausdrückt. Höre dann von ihm, daß er hierher sehr gerne komme, weil er hier tun dürfe, was er wolle.

Dies alles macht mich betroffen und bewirkt, daß ich mich eigentlich auf seiten des Kindes stelle. Ich fühle aber auch ein gewisses Verständnis für die Lehrerin, da ich selbst von meiner Schulpraxis her die Situation mit einem schwierigen Kind kenne. Nicht zuletzt kann ich auch die Situation der Eltern nachempfinden. In vertraulichen Gesprächen „schütteten sie ihr Herz“ aus, erzählten von ihren persönlichen Schwierigkeiten, von der erlebten Diskriminierung rund um sie.

Als ich mit der Betreuung vor zwei Jahren begann, fühlte ich mich auch unsicher und ängstlich. Ich erlebte zeitweise von der Schule einen unheimlichen Druck, weil ich die Ansprüche, die man an mich stellte (ich sollte aus einem schlimmen Kind rasch ein braves machen), nicht erfüllen konnte oder wollte. Ich sollte das geeignete Rezept geben, wie man mit dem Kinde umgeht. Ich sollte die Eltern zu einer vernünftigeren Einstellung der Schule gegenüber bringen. Ich sollte „Wunder“ wirken.

In solchen Fällen waren die Erwartungen in mich gänzlich unrealistisch. Eine Veränderung im Verhalten eines Kindes kann nur dann langsam einsetzen, wenn alle Betroffenen — Eltern, Lehrer, Psychagogischer Betreuer und letztlich das Kind — zusammenarbeiten. Nur wenn das Kind spürt, daß die Erwachsenenwelt beginnt, ihm langsam wohlwollend und wirklich helfend entgegenzutreten, wird es ihm möglich sein, Verhaltensformen zu finden, die es selber glücklicher machen.

In dem genannten Fall mußte ich erst einmal Vermittler spielen — Vermittler zwischen Lehrer und Kind, zwischen Schule und Eltern, zwischen Eltern und Kind.

#### Was habe ich gelernt?

Ich habe gelernt, in Situationen weniger persönlich betroffen zu sein, sondern vielmehr herauszufinden, warum eine gewisse Person mich anschreit oder mir ablehnend begegnet. Da gibt es

bei den Kollegen die verschiedensten Möglichkeiten:

- mich als Konkurrenten zu sehen, der plötzlich „fertig wird“ mit einem schwierigen Kind
- mein Engagement für Arbeiterkinder aus ideologischen Gründen abzulehnen
- selber im Streß zu stehen (Probleme mit den eigenen Kindern oder dem Ehepartner, Konflikte mit dem Direktor . . .)
- nicht der selben Meinung über ein Kind zu sein

Weiters habe ich die Schule jetzt aus einer ganz anderen Position heraus erlebt. (Nicht mehr so sehr als Betroffener, der in der Hierarchie steht!) Aus dieser etwas distanzierten Stellung und dem reichlichen Kontakt mit verschiedenen Lehrern, Eltern und Kindern habe ich den enormen Leistungsdruck in der Schule viel deutlicher gespürt.

Die Selektionsfunktion der Grundschule, das Heranziehen von autoritätsgläubigen, sich einer Norm anpassenden jungen Menschen, das rigide Beurteilungssystem, der ganze hierarchische Aufbau der Schule, die hohen Klassenschülerzahlen . . . dies alles ließ mich die Funktion unserer Schule im gegenwärtigen Gesellschaftssystem durch meine Betreuer Tätigkeit viel intensiver erleben. Dabei stellte sich bei mir eine viel realistischere Einschätzung von Hilfestellungen und Veränderungsmöglichkeiten ein. Es gab Kinder, Lehrer und Eltern, denen ich nicht helfen konnte.

Ich habe gelernt, meine eigenen Omnipotenzansprüche (Merkmal vieler Lehrer) abzubauen und meine Helferrolle kritisch zu hinterfragen. In meiner Arbeit mit den Kindern bin ich viel sicherer geworden, da ich durchaus erlebte, daß mir von gewissen Lehrern viel Verständnis entgegengebracht wurde. Manch einer dachte darüber nach, was es denn mit ihm persönlich zu tun habe, wenn er z. B. ein laut kreischendes Kind nicht „aushalte“. (Einem sehr ruhigen Menschen, der nie gelernt hat, auch laut sein zu dürfen, wird das Lautsein anderer zum Problem!)

#### Warum ich diese Arbeit gerne mache?

Mehr denn je bin ich überzeugt, daß ein Psychagogischer Betreuer an jeder Schule (solange sie noch so aussieht wie jetzt) wichtige Arbeit leisten könnte. Dort, wo nämlich die Zusammenarbeit aller gegeben ist, kann ein sehr wesentlicher Bewußtseinsprozeß in Gang gebracht werden. Ein Kind, das durch das Spiel seine Einsamkeit und seine Ängste darstellt und sie zu lösen versucht, wird am alltäglichen Leben mehr teilhaben als früher, sich vielleicht etwas wohler fühlen.

# kurzmeldungen

## PSYCHOLOGENGESETZ

Vom Bürgerkomitee gegen Übergriffe der Psychologie erhält das SCHULHEFT folgenden Brief:

"Wie Sie sicher wissen, wird im Kanzleramt noch immer am Psychologengesetz gearbeitet, obwohl dieses auf sehr große Opposition gestoßen ist.

Das Bürgerkomitee gegen Übergriffe der Psychologie hat sich gebildet, um zu verhindern, daß Psychologie ein Monopol wird und dadurch leichter in andere Lebens- und Gesellschaftsbereiche eindringt, wie es mit dem gegenwärtigen Entwurf des Psychologengesetzes der Fall wäre.

Sie können mit einem Beitrag von 250.- ÖS im Jahr Mitglied dieses Komitees werden und damit dazu beitragen, daß das Gesetz in der gegenwärtig geplanten Form nicht in Kraft treten wird."

Kontaktadresse: Bürgerkomitee gegen Übergriffe der Psychologie  
1150 Wien, Zollernsparggasse 8/10. Tel.: 65 55 05

## UNTERBRINGUNGSGESETZ

Den Entwurf eines "Gesetzes über die Unterbringung psychisch Kranker in geschlossenen Bereichen von Krankenanstalten" (Unterbringungsgesetz) analysiert Heinrich Recht in der Zeitschrift FREIBORD Nr. 17 (Herbst 1979).

Er bestreitet, daß die Verrechtlichung psychiatrischer Maßnahmen die schweren Mißstände auf dem Gebiet der Psychiatrie beseitigen wird. Statt die psychiatrische Versorgung zu humanisieren, meint der Autor, werden im Namen von mehr Fürsorge und mehr Sicherheit Freiheiten eingeschränkt.

Zwei "Neuerungen" sind besonders bemerkenswert:

- Um zwangsweise eingeliefert werden zu dürfen, braucht man nunmehr nicht unbedingt an einer "psychischen Krankheit" zu leiden, es genügt auch eine "dieser gleichwertige psychische Störung".
- Das Gesetz erlaubt den Ärzten, die Patienten unabhängig von ihrer Zustimmung zu behandeln.

Schöne neue Psychiatrie!

## GROSSMANN/WIMMER, SCHULE UND POLITISCHE BILDUNG I

Der SCHULHEFT-Autor Rudolf Wimmer ist der Verfasser des ersten Bandes des Buches "Schule und politische Bildung". Er behandelt die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich. Der zweite Band, geschrieben von Ralph Grossmann, ist den Problemen Lehrerverarbeit und Persönlichkeitsentwicklung gewidmet.

Erschienen in der Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., Klagenfurt, als Band 6 der "Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung".

Von der Innsbrucker "GRUPPE FÜR ANGSTRENGTE ERZIEHUNG" erhalten wir folgenden Text (im Original ein graphisches Gedicht):

Nachdem Direktor Bernstorfer die Felix Mittererlesung in der Akademie vermindert hat lehnte er nun auch die für kommenden Montag den 11.6. angesetzte Veranstaltung, mit Gerald Fratt & Co ab. Zudem verweigerte er seine Zustimmung für jede weitere Veranstaltung in diesem Studienjahr. Für 21.6. haben wir eine Veranstaltung, mit der Gruppe Ohrwurm vorgesehen. Wir wenden uns nun an das Ministerium.

## KOMMT DIE GESAMTSCHULE?

Wir, die SCHULHEFT-Redakteure fürchten: nein.

Denn: Wie kann es der SPÖ gelingen, mit der primitiven Kampagne, die sie derzeit führt, die 2/3 Mehrheit im Nationalrat zu erringen? Jene Mehrheit, die für die Einführung der Gesamtschule (jetzt: "neue Mittelschule") notwendig wäre?

Die SCHULHEFTE haben sich immer für die Gesamtschule ausgesprochen. Wir halten sie für die bessere Schule (siehe SH 3/76 und 3/78). Aber wir haben auch immer kritisiert, daß die dzt. in den Schulversuchen erprobte, sogenannte Gesamtschule in Wahrheit keine ist: weder gehen alle 10- bis 14-jährigen Kinder eines Jahrgangs in die sog. Gesamtschule - der Gymnasialstufenrahmen ist ja bereits durch die benachbarte AHS abgeschöpft worden; noch sind die heute praktizierten Leistungsgruppen in den Hauptkategorien das pädagogische Ei des Kolumbus zur Förderung schwacher Schüler. Es gibt bessere Mittel, wie etwa: Projektunterricht; innere Differenzierung in Neigungs- und Interessengruppen; Ausrichtung des Lehrplans auf die Lebensnotwendigkeiten der Heranwachsenden; Kleingruppen in Großklassen und Lehrerteams; individuelle Schulreform-Inseln und gesellschaftlich geförderte Alternativschul-Projekte; usw., usw.

Im Gegensatz zur SPÖ propagiert der "Katholische Familienverband" eine "Lehrplanreform", deren Zielrichtung freilich (und leider!) gegen die Einführung der Gesamtschule gerichtet ist. Wir begrüßen jede Lehrplanreform, fragen uns allerdings, warum die Unterstufe der AHS davon verschont bleiben sollt, und was dagegen spricht, eine gemeinsame Schule aller 10- bis 14-Jährigen mit neuen Lehrplänen auszustatten. Im Übrigen ist die Argumentation des KFV über die Gesamtschule selbst ähnlich primitiv wie die seines großen sozialistischen Gegners. Katholische Diffamierungen der einheitlichen Schule als "Eintopfchule" oder falsche Behauptungen, wie: "Der schwächer Begabte wird überfordert", oder: "Der stärker Begabte wird nicht herausgefordert" entsprechen jenen in der SPÖ-Broschüre. Dort wird z.B. gesagt: "Die 'neue Mittelschule' berücksichtigt die neuesten Erkenntnisse der Pädagogik und stützt sich auf wertvolle Erfahrungen, die aus der Beschäftigung mit alternativen Schulformen gewonnen wurden." Das ist ebenso schlicht gelogen, wie die Behauptungen des Katholischen Familienverbandes Lügen sind.

Wir vermissen bei der gegenwärtigen Kampagne der SPÖ für die Einführung einer gemeinsamen Schule aller 10- bis 14-Jährigen vor allem den Ernstcharakter. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die ganze Kampagne sehr halbherzig geführt wird, so, als wollte die SPÖ die "neue Mittelschule" im Grunde ihres Herzens eigentlich gar nicht unbedingt verwirklichen. Sinowatz redet um den heißen Brei herum, und Kreisky hat dazu noch nicht Stellung genommen. Ja mehr noch, Kreisky hat sich früher mehrfach gegen einen "Kulturkampf" als Erste Republik ausgesprochen. - Aus all dem ergibt sich für uns die Gefahr, daß einerseits alle jetzt mobilisierten Kräfte an der 2/3-Mehrheit im Nationalrat zerschellen werden. Andererseits darf sich die ÖVP schon jetzt ins Fäustchen lachen: denn so, wie es jetzt aussieht, steht am Ende des angeblichen Konflikts um die Einführung der Gesamtschule dann womöglich die sogenannte "reformierte Hauptschule" - also haargenau das, was die ÖVP ohnehin will. Was sie als Schulreform ausgibt. Womit die Sozialisten, wieder einmal, nichts anderes zustande bringen, als hintenherum ÖVP-Politik zu betreiben.

Uns scheint die Einführung der Gesamtschule nicht möglich zu sein, wenn es nicht gelingt, die Bevölkerung Österreichs zuvor über den Privilegien-Charakter des gegenwärtigen Schulsystems aufzuklären. Denn daß Dummheit lernbar ist, daß die angeblich dummen Schüler durch ihre Lebensumstände, und dann durch das Schulsystem dumm gemacht und später dumm gehalten werden - diese Erkenntnis sollte eine große, mächtige, sich fortschrittlich nennende Partei schon aussprechen können.

## PV-WAHL 1979

Wir ergänzen mit den nachstehenden Angaben die Berichterstattung der Tageszeitungen über den Ausgang der Personalvertretungswahlen.

- Zum ersten Mal kandidierte die wählergruppe Demokratische Lehrer - Gewerkschaftlicher Linksbund für folgende Gremien:  
Zentralausschuß der AHS-Lehrer (233 Stimmen = 1,7%)  
Fachausschuß Wien der AHS-Lehrer (132 Stimmen = 3,1%)  
Zentralausschuß der Pflichtschullehrer in Wien (182 Stimmen = 2,6%)
- Die Vorarlberger Lehrereinitiative kandidierte für den Fachausschuß Vorarlberg der AHS-Lehrer und erreichte mit 119 Stimmen eines von vier Mandaten.

## ZENSUR DER KUNST

Die "Kleine Zeitung" war empört darüber, daß sich niemand empört hatte. Sie fühlte sich verpflichtet, das stumpfe öffentliche Gewissen wachzurütteln.

Worüber hätte sich denn der anständige Österreicher erregen sollen? Über einen neonazistischen Zeitungsartikel? Über einen Fall politischer Korruption?

Nein. Über den Maler und Graphiker Hans Linthaler. Dieser hatte kurz nach der Entführung und Ermordung des deutschen Arbeitgeberpräsidenten Schleyer eine Graphik hergestellt, die sich kritisch mit dem Thema politischer Mord auseinandersetzt. Im März 1978 wurde sie an der Universität Klagenfurt ausgestellt. In der Mitte eines Medallions (in der Art alter Schützenscheiben) ein Bild Schleyers mit einer Zielscheibe vor der Brust. Linthaler wollte mit künstlerischen Mitteln den politischen Mord kritisieren. Der kunstbetrachter Journalist der "Kleinen Zeitung", der das nicht erkannte, hätte es auch einem Kommentar des Künstlers entnehmen können.

Er stellte fest, es wurde "zum Schießen auf Menschen aufgefordert", und entfachte eine Kampagne gegen Linthaler, "die sich, wie namhafte Vertreter der Klagenfurter Universität des öfteren betonten, gegen die Kärntner Hochschule richtete" (Wiener Zeitung vom 4.7.79). "Ein verdienter Blattschuß" (Wiener Zeitung) graduierten Brandstifter an der Klagenfurter Universität für Bildungswissenschaften", applaudierte der Abgeordnete Scrinzi in einem Gastkommentar.

Ein österreichisches Gericht verurteilte Linthaler am 3.7.1979 nach §282 StGB (Gutheißung einer mit Strafe bedrohten Handlung). Ein österreichisches Berufungsgericht bestätigte am 9.10.1979 dieses Urteil.

Der Spruch der Richter ist bahnbrechend: Das erste Mal in der Geschichte der Zweiten Republik wird somit ein Künstler nach dem §282 verurteilt, schreibt die Zeitschrift FREIWOHL. Von nun an haben wir damit zu rechnen, daß dieser Paragraph dazu mißbraucht wird, künstlerische Arbeiten zu zensurieren und zu kriminalisieren.

Weitere Informationen: KLEINER BUCHLADEN, o/o Hans Linthaler, Collingasse 6, 1090 Wien.

Geldsammlung für die Gerichts- und Anwaltskosten:  
PSK-KONTO-Nr. 7259.517 Johann Linthaler

#### ARBEITLOSE LEHRER IN DER STEIERMARK

In diesem Herbst sind ca. 180 steirische Junglehrer arbeitslos, berichtet Ernst Kretz. Ehemalige Studentenvertreter veranstalteten eine Informationskampagne. Sie machten einen Informationsstand auf und verteilten Flugblätter, um die Bevölkerung zu informieren. In einer Unterschriftenaktion versuchten sie die Anstellung der arbeitslosen Lehrer. In verschiedenen Schulen war es zu Klassenzusammenlegungen gekommen, obwohl die drei Parteien in ihren Vorwahlprogrammen die Senkung der Klassenanzahlen versprochen. Die arbeitslosen Lehrer fragen: Wenn Lehrer gebraucht werden, warum stellt man sie nicht an? Es geht nicht um höhere Dienstpostenvermehrung, sondern um eine Verbesserung des Bildungswesens. Dazu braucht man Lehrer, aber auch mehr Geld. Die arbeitslosen steirischen Lehrer fordern daher die Umverteilung des Budgets zu Gunsten des Bildungswesens.

#### ARBEITLOSE LEHRER IN DER SAAR

• Am 15.9.1979 demonstrierten in Stuttgart rund 2500 Lehrer, Eltern und Schüler gegen die Bildungspolitik des saar-ländischen Landesparlamentes, besonders gegen die Arbeitslosigkeit von 1200 Lehrern, die Fünftelzeit von 12000 Lehrern und die Abkündigung der von 25% der hiesigen Lehrantwörter.

• Am 19.11.1979 haben Lehrerschaffliche (GdL) organisierte Lehrer in Hessen, Niedersachsen und Hamburg mit Streiks, Kundgebungen und Demonstrationen darauf hingewiesen, daß an tausenden von Schulen in der Bundesrepublik wegen Lehrermangels Unterricht ausfällt. Dies, gleichzeitig über Tausende auszubildende Pädagogen erwerblos zu lassen oder mit Teilzeitverträgen beschränkt zu werden.

• Die Regierung von Niedersachsen unmittelbar vor Beginn dieser Demonstrationen erklärte, daß Lehrer vom Dienst suspendiert, weil die Besetzung der Klassen durch den Landesvorstandes in Hannover über längere Unterzeitungen nicht möglich ist.

Wir ersuchen unsere Leser, sich bei Rückfragen in erster Linie an die Autoren der einzelnen Artikel zu wenden, deren Namen wir im folgenden bekanntgeben; erst wenn Fragen offenbleiben, an die verantwortlichen Hefredakteure.

#### Die Mitarbeiter dieser Nummer sind:

Christl Bauer (27), Psychagogische Betreuerin VS, Heinestraße 37/26, 1020 Wien, Tel.: 24 49 513

Roswitha Böhm, Angestellte, 1220 Wien, Bieberhaufenweg 100/Haus 39  
Rosmarie Myke Eiermann (36), Sonderschullehrerin für Verhaltensgestörte, Supervisorin (Adresse über Gstettner)

Martin Gartner (30), Psychologe, dzt. Hausmann, Bildgasse 10, 6020 Innsbruck, Tel.: 84 93 73

Peter Gstettner (33), Universitätsassistent, Oberkoflerstraße 10a, 6020 Innsbruck, Tel. 36 777

Andreas Laurenze (31), Wissenschaftlicher Assistent an der PH Bielefeld, Theenhausenerstraße 34, D-4806 Werther

Heidrun Mende (35), Psychagogische Betreuerin HS, Heiligenstädter Straße 333, 1190 Wien

Brigitte Nesporek (33), Psychagogische Betreuerin VS, Taborstraße 24A/I/12, 1020 Wien, Tel.: 24 17 533

Franz Ofner, Student, Böcklinstraße 90/9A, 1020 Wien

Bernhard Rathmayer (36), Universitätsassistent, Innsbrucker Straße 7, 6071 Aldrans, Tel.: 45 61 82

Herbert Scheckenhofer (38), Psychologe, Neukölner Straße 17, D-4352 Herten

Lotte Schenk-Danzinger, Univ.-Prof., 1170 Dornbacher Straße 29

Peter Schmidt (32), Hauptschullehrer, Bamberggasse 52, 1220 Wien

Peter Seidl (39), Universitätsassistent, Anton-Rauch-Straße 13a, 6020 Innsbruck, Tel.: 36 980

Bernd Stickelmann, Institut für Sozialpädagogik der Universität Frankfurt am Main, Feldbergstraße 42, 6 Frankfurt/Main

Günter Strauch, Heiligenstädter Straße 131-135/4/12, 1190 Wien, Tel.: 37 17 934

Lore Tálos (31), Sonderschullehrerin, Geyschlägergasse 11/18, 1150 Wien, Tel.: 95 46 625

#### Balint-Kontaktmöglichkeiten:

• 2 Balint-Gruppen am Pädagogischen Institut der Stadt Wien: Donnerstags 17-19 Uhr, Hörsaal 403 und 408

• Balint-Gruppen für den Lehrkörper einer Schule: Nach telefonischer Vereinbarung, Wien 42 94 652.

